



**Woorden zijn de adem van
de ziel.**

Door:
Jan-Paul Rem.

Studentennummer:
Studentnummer:2051294

Titel:
Woorden zijn de adem van de ziel.

Subtitel:
Woordenschatonderwijs in de onderbouw

Master Special Educational Needs (M SEN)
Opleiding Speciale Onderwijszorg.
Opleiding:
POD1

Begeleider:
Annemarie Bakker-Heesters.

mei 2011.

Inhoudsopgave

	Blz.
Inleiding.	5
Samenvatting van het onderzoek.	6
Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling.	7
Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing.	
2.1. <i>Woordenschat.</i>	9
2.1.1 Woorden leren.	9
2.1.2. De pre-linguale fase.	9
2.1.3. De één woordzinnen.	10
2.1.4. De twee- en meer woordzinnen.	10
2.1.5. De differentiatiefase.	10
2.1.6. Woordproductie.	10
2.1.7. Woordbetekenis.	11
2.2. <i>De didactiek van de woordenschat.</i>	11
2.2.1. De planmatige benadering.	11
2.2.2. De functionele leersituatie.	12
2.2.3. Woord leerstrategieën.	13
2.2.4. De selectie van woorden.	13
2.2.5. De attitude van de leerkracht.	14
2.3. <i>De ontluikende geletterdheid.</i>	14
2.3.1. Het proces van ontluikende geletterdheid.	14
2.3.2. Lees- en schrijfontwikkeling bevorderende situaties.	15
2.3.3. De attitude van de leerkracht.	16
Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie.	
3.1. Evaluatief Programma Onderzoek.	17
3.2. Validiteit en betrouwbaarheid.	18
3.3. De triangulatie.	18
3.4. De ethiek binnen het onderzoek.	18
3.5. De betrokkenen.	19
3.6. Dataverzameling.	19
3.6.1 De dataverzameling bij de onderzoeksvraag.	19
3.6.2 De dataverzameling bij de deelvragen.	20
3.7. De data-analyse.	20
Hoofdstuk 4. Data presentatie en resultaten.	
4.1. Herkenning van de constatering van de inspectie?	21
4.2.1. De meerwaarde bij de werkvormen van het woordenschatonderwijs?	22
4.2.2. De meerwaarde bij het stimuleren van de ontluikende geletterdheid	23
4.2.3. Het competentiegevoel van de leerkracht	24
4.2.4. De gegevens vanuit het leerlingvolgsysteem?	25

4.3.1. Gebruik van de werkvormen van woordenschat en ontluikende geletterdheid.	26
4.3.2. De aanwezigheid van de taalrijk lesmateriaal in de klas.?	28
4.4. Zijn er zichtbare verbeteringen van de vaardigheden die nodig zijn voor het aanvankelijk lezen in groep drie?	28
Hoofdstuk 5. Data analyse.	
5.1. De motivatie voor verandering.	29
5.2. Data analyse op het niveau van de onderzoeksvraag.	29
5.2.1. De meerwaarde voor de leerkrachten bij het woordenschatonderwijs:	29
5.2.2. De meerwaarde voor de leerkrachten bij het stimuleren van de ontluikende geletterdheid:	29
5.2.3. Het competentiegevoel van de leerkracht.	30
5.2.4. Het CITO leerlingvolgsysteem.	30
5.3. Data analyse op het niveau van de deelvragen.	30
5.3.1. De werkvormen van de woordenschat.	31
5.3.2. De werkvormen van ontluikende geletterdheid.	31
5.3.3. Aanwezig taalmateriaal op groepsniveau.	31
5.4. De aansluiting van de kleuterbouw naar groep drie ten aanzien van het aanvankelijk lezen.	31
Hoofdstuk 6. Antwoorden op onderzoeksvraag en conclusies.	
6.1.1. De woordenschat.	32
6.1.2. De ontluikende geletterdheid.	32
6.2. De aansluiting van groep twee naar groep drie ten aanzien van het aanvankelijk lezen.	33
6.3. De antwoorden en conclusie.	34
Hoofdstuk 7. Evaluatie.	
7.1.1. De betekenis van de conclusies voor vervolg onderzoek.	35
7.1.2. Inhoudelijke aanbevelingen voor het vervolgonderzoek.	35
7.2. Evaluatie van het onderzoek.	36
Nawoord.	37
Literatuurlijst.	38
Bijlagen.	
Bijlage 1: Het inspectierapport.	39
Bijlage 2: De tussendoelen voor groep één en twee.	43
Bijlage 3: Inventarisatie data vraag 1 van de vragenlijst.	47
Bijlage 4: De meerwaarde van de werkvormen bij de woordenschat en ontluikende geletterdheid.	48
Bijlage 5: De vragenlijst voor de leerkrachten.	52
Bijlage 6: Uitgewerkt interview leerkracht groep 3.	56
Bijlage 7: De gegevens vanuit het CITO Leerling Volgsysteem.	58
Bijlage 8: CITO overzicht gemiddelde vaardigheidsscore alle scholen.	62
Bijlage 9: Inventarisatie taalrijke materialen	63
Bijlage 10: Observatielijst leerkrachtgedrag.	67

Inleiding:

“Woorden zijn de adem van de ziel.” (Pythagoras. 580 v.C-504 v.C.)

Met deze filosofie lijkt Pythagoras te willen zeggen dat de woordenschat van levensbelang is voor de geestelijke ontwikkeling van de mens. Vanaf het moment van geboorte komt een pasgeborene continu in aanraking met woorden die tijdens de verzorging tegen hem gesproken worden. Gedurende de tijd van leven wordt een mens met bergen woorden geconfronteerd die hij niet kent en waaraan hij betekenis moet geven. Deze woorden worden eigengemaakt waardoor deze ook zelf geproduceerd kunnen worden.

Door begrip te krijgen van de betekenis en functie van woorden wordt de woordenschat voor een mens het gereedschap om zich een positie te verwerven in de maatschappij. De woordenschat helpt de mens ook om grip en controle te krijgen op de gebeurtenissen en activiteiten om hem heen.

Zonder adem is er geen leven, zonder woorden is er geen kennis. Voor mij is de taal als zuurstof. Tijdens het werken met kleuters ben ik mij continu bewust van het feit dat de taalontwikkeling van de kinderen gestimuleerd wordt en de basis voor hun verdere ontwikkeling is.

Het doel van mijn meesterschap is de jonge kinderen taalvaardigheden te leren en hen na twee jaar kleuteronderwijs met een breed inzetbare productieve en receptieve woordenschat naar groep drie over te dragen. Zodat de kinderen met de geleerde taalvaardigheden en woordenschat zich optimaal kunnen ontwikkelen gedurende het verder doorlopen van de basisschool. Een ontwikkeling waarbij zij niet gehinderd worden door een beperking in hun taalvaardigheden.

10 januari 2011

Jan-Paul Rem

Samenvatting van het onderzoek:

Het doel van het praktijkonderzoek is zicht te krijgen op de meerwaarde van het nieuwe onderwijsprogramma en wat daarvan is terug te zien in de leerresultaten uit het Leerlingvolgsysteem. Daarnaast wordt onderzoek verricht naar de mate waarin de leerkrachten met de werkvormen werken en of er toegewerkt wordt naar vaardigheden voor aanvankelijk lezen. De leerkrachten en onderwijsassistenten van de onderbouw zijn bevraagd via een vragenlijst. Deze vragen hebben inzicht gegeven in de meerwaarde die de leerkrachten ervaren bij het werken met het nieuwe onderwijsprogramma.

In de klassen is onderzoek verricht naar de taalrijkheid van de klasseninrichting.

Met het onderzoeken van de leerresultaten uit het Leerlingvolgsysteem zijn de leervorderingen inzichtelijk gemaakt.

In grote lijnen is het onderzoek, zoals aanvankelijk is opgezet, uitgevoerd.

Een uitzondering is echter het observeren van de taalattitude van de leerkrachten tijdens de les 'taal op niveau'. Door langdurig ziekteverzuim van twee collega's werd regelmatig invulling gegeven aan de vervanging. Met als gevolg dat slechts vier keer de observatie van de leerkrachtattitude is verricht. De kwantiteit van deze data zijn negatief van invloed op de validiteit. De data van de observatie worden niet verwerkt in het onderzoek.

De leerkrachten hebben het nieuwe onderwijsprogramma van de woordenschat als een richtinggevende organisatievorm met een duidelijke meerwaarde ervaren.

De kleutergroepen zijn voldoende toereikend ingericht om de woordenschatontwikkeling en de ontluikende geletterdheid te stimuleren.

De leerkrachten hebben zich ontwikkeld in hun competentie door het werken met het nieuwe onderwijsprogramma.

Met de leerresultaten uit het leerlingvolgsysteem Taal voor Kleuters wordt, vanaf het moment dat de nascholing begint, een positieve ontwikkeling aangetoond.

De werkvormen van het nieuwe onderwijsprogramma wordt door de leerkrachten met een verschillende frequentie ingezet.

Door de leerkrachten worden de meest essentiële werkvormen van de woordenschat in ruim voldoende mate gebruikt. De leerkrachten hebben met alle werkvormen van het nieuwe onderwijsprogramma ervaring opgedaan.

Uit de data kan worden opgemaakt dat het nieuwe onderwijsprogramma een duidelijke meerwaarde heeft voor de leerkrachten.

Met het nieuwe onderwijsprogramma wordt de leerkrachten duidelijk richting gegeven bij het doelgericht en planmatig aanbieden van thema's en het specifiek invulling geven aan woordenschatonderwijs.

Uit de data vanuit de literatuur, de praktijk en het advies uit het Onderwijsinspectierapport kan worden geconcludeerd dat er in de onderbouw overeenkomstig het inspectieadvies gewerkt wordt.

Dit onderzoek gaat een vervolg krijgen met een actieonderzoek. De directie biedt de leerkrachten coaching aan bij het verder implementeren van het nieuwe onderwijsprogramma.

Hoofdstuk 1: aanleiding en probleemstelling:

De situering van het praktijkonderzoek is een kleine school in de provincie, een basisschool met honderd tachtig leerlingen. Van de populatie leerlingen spreekt vijfenveertig procent een andere taal in de thuissituatie. Een groot percentage van de leerlingen woont in de wijk met 'goedkope huurwoningen'. De school heeft door de ligging verhoudingsgewijs meer leerlingen met een achterstand in sociale- en/ of taalachterstanden. Deze achterstanden kunnen een beperking zijn in leerontwikkeling van deze leerlingen.

In 2007 verricht de Inspectie van Onderwijs een Periodiek Kwaliteit Onderzoek binnen de school. Uit de bevindingen van de inspectie komt naar voren dat er schoolbreed sprake is van een lage leeropbrengst en een onvoldoende effectieve lestijd.

In de kleuterbouw constateert de inspectie: 'Er wordt onvoldoende aandacht besteed aan ontluikende geletterdheid en de woordenschat. De aangeboden thema's worden weinig gestructureerd en doelgericht aangeboden. In de kleutergroepen wordt onvoldoende doelgericht toegewerkt naar de tussendoelen die logisch aansluiten op vaardigheden die nodig zijn in groep drie voor het aanvankelijk lezen.' (Bijlage 1. Rapport van bevindingen Inspectie van het Onderwijs. 2008.)

De constatering van de inspectie is een weerslag van de handelingsverlegenheid ten aanzien van het totale taalaanbod in de onderbouw.

Op basis van het Inspectieonderzoek krijgt de school een aangepast arrangement. Het aangepast arrangement houdt in dat de school de kwalificatie van zwakke school heeft. De inspectie maakt afspraken met het schoolbestuur om de kwaliteit van het onderwijs verder te verbeteren.

Voor de kleutergroepen adviseert de inspectie:

- 1- Meer aandacht voor ontluikende geletterdheid, met een doelgericht en gestructureerd aanbod van letters.
- 2- Een doelgericht en planmatig aanbod van thema's waarbij er specifiek invulling aan woordenschatonderwijs gegeven wordt.

Het advies van Inspectie leidt tot twee jaar nascholing in woordenschatontwikkeling en ontluikende geletterdheid. De teamleden van de onderbouw vertalen de nascholing in een nieuw onderwijsprogramma. (De Taallijn, 2008.)

De leerkrachten geven nu twee jaar invulling aan het nieuwe onderwijsprogramma.

Vanuit mijn taak Intern Begeleider, mijn waarnemingen en gesprekken met de leerkrachten vermoed ik dat de leerkrachten nog niet volledig en uniform werken met het nieuwe onderwijsprogramma en hindernissen ervaren.

Dit zorgt ervoor dat ik tot de volgende onderzoeksvraag ben gekomen:

"Wat is voor de leerkrachten de meerwaarde van het nieuwe onderwijsprogramma bij het woordenschatonderwijs en het stimuleren van de ontluikende geletterdheid? En wat is daarvan terug te zien in de leerlingenresultaten uit het leerlingvolgsysteem?"

Het doel van het onderzoek is zicht te krijgen op de meerwaarde van werken met het nieuwe onderwijsprogramma. Mogelijk leidt dit inzicht tot een verbeterplan of aanbeveling om de uitvoering daarvan verder te ontwikkelen.

Het doel in het onderzoek is een evaluatie maken van het nieuwe onderwijsprogramma voor woordenschatonderwijs en ontluikende geletterdheid in de onderbouw. Van alle geleerde kennis, vaardigheden en het gebruik van hulpmiddelen van de nascholing wordt bekeken of deze uniform toegepast worden.

Deelvragen in het onderzoek zijn:

- a- Werken de leerkrachten van de onderbouw met alle werkvormen van het nieuwe onderwijsprogramma?
- b- Hebben de leerlingen, bij hun start in groep drie, zichtbaar meer vaardigheden die nodig zijn voor het aanvankelijk lezen?

Met de resultaten van dit onderzoek wil ik zicht krijgen op de ontwikkeling die de leerkrachten van de onderbouw doormaken bij het werken met het nieuwe onderwijsprogramma. Ik hoop te ontdekken dat het nieuwe onderwijsprogramma resulteert in de ontwikkeling van de competentie van de leerkrachten ten aanzien van een doelgericht en planmatig aanbod van het woordenschatonderwijs en de ontluikende geletterdheid wordt gestimuleerd. De leerkrachten hebben vaardigheden om met de hulpmiddelen van het nieuwe onderwijsprogramma structureel aandacht te besteden aan het consolideren van de woordenschat. De leerkrachten werken doelgericht toe naar de tussendoelen die logisch aansluiten op vaardigheden die nodig zijn in groep drie voor het aanvankelijk lezen.

Hoofdstuk 2: theoretische onderbouwing:

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat woordenschat en ontluikende geletterdheid is en hoe de taalgebruiker de taal eigen maakt. Vervolgens worden de onderdelen die nauw gerelateerd zijn aan de onderzoeksvraag uiteengezet.

2.1. Woordenschat:

Woordenschat is letterlijk het aantal woorden waarover een taal of de taalgebruiker beschikt.

De woordenschat bestaat uit twee onderdelen, de receptieve woordenschat en de productieve woordenschat. Voorheen de passieve en de actieve woordenschat.

De receptieve woordenschat zijn de woorden die worden beheerst. Dat wil zeggen dat deze woorden wel worden begrepen maar de taalgebruiker deze woorden nog niet productief gebruikt.

De productieve woordenschat zijn de woorden die een taalgebruiker productief tot zijn beschikking heeft. Dit wil zeggen dat de taalgebruiker bij spreken en schrijven de productieve woordenschat zelf gebruikt of kan gebruiken. (Encyclopedie Nederlandse taal in het basisonderwijs. 1997)

Woorden zijn elke dag nodig en alom aanwezig, de woorden zijn de bouwstenen van de taal. Een voldoende woordenschat is essentieel voor het voeden van de geest, de communicatie en de werkelijkheid in de belevingswereld te begrijpen. Daar grip of controle op te hebben. Op schoolniveau is een voldoende woordenschat van cruciaal belang om de teksten te lezen, deze te begrijpen en deel te kunnen nemen aan het onderwijsprogramma. De school is één van de belangrijkste plekken waar de taalgebruiker de taal leert en eigen maakt. Het woordenschatonderwijs is HET basisonderdeel van het onderwijs en van groot belang voor de kennisopbouw van kinderen. Woorden leren is gelijk aan het opbouwen van kennis. (Van den Nulft, Verhallen, 2010)

2.1.1 Woorden leren:

Voor een kind, dat niet de beschikking heeft over woorden, is alles wat op hem afkomt een ongeordende brei aan zintuiglijke indrukken en waarnemingen. Direct na de geboorte praten de ouders tegen hun kind tijdens de verzorging. De woorden die de ouders op dat moment gebruiken verwijzen direct naar de handeling die zij verrichten en een relatie hebben met deze dagelijkse activiteiten. Vanaf de geboorte voltrekt het rijpings- en ontwikkelingsproces van de taalontwikkeling zich in de volgende fasen:

2.1.2. De pre-linguale fase.

Het eerste anderhalf jaar na de geboorte bevindt een kind zich in de pre-linguale fase. Het kind luistert naar de taaluitingen die direct tot hem gericht zijn. Het kind leert in deze taaluitingen de klanken en intonatiepatronen te onderscheiden. Gedurende deze fase keren de intonatiepatronen terug in het gebrabbel van het kind. (Baccini, Jansen-Vos, Kruithof, Pompert, 1998)

2.1.3. De één woordzinnen.

Na anderhalf jaar begint de fase van één woordzinnen. Taalkundig gezien is er sprake van een één woordzin. Dit mag gesteld worden omdat het kind met het uitspreken van één woord verwijst naar meer dan alleen het geuite woord. Binnen de situatie waarin het kind het woord uit, ondersteunt met een non-verbale actie, wordt het voor de omgeving duidelijk wat de uiting betekent. (Baccini, Jansen-Vos, Kruithof, Pompert, 1998)

2.1.4. De twee- en meer woordzinnen .

Rond de achttiende levensmaand gaat een kind twee woordzinnen produceren. Vaak drukken deze twee woordzinnen een scala aan grammaticale relaties uit. Een voorbeeld: "Beer op." (de) beer (zit) op (de kast). Het kind spreekt alleen het onderwerp en de bepaling van plaats uit omdat het de lidwoorden, de werkwoorden en alle zelfstandige naamwoorden nog niet beheerst.

De twee woordzinnen groeien geleidelijk uit naar zinnen van vijf of meer woorden, de zogenaamde meer woordzinnen. Voegwoorden, voornaamwoorden, hulpwerkwoorden en de meeste bijwoorden van tijd en plaats (de functiewoorden) ontbreken echter nog in de meer woordzinnen. (Baccini, Jansen-Vos, Kruithof, Pompert, 1998)

2.1.5. De differentiatiefase.

Tussen de periode van tweeënhalf en vijf jaar vindt er bij het kind een grote woordenschatuitbreiding plaats, de zogenaamde differentiatiefase. Het kind gaat voorzetsels, bijwoorden, bepalingen van tijd en plaats gebruiken en beheersen. Vaak past een kind hierbij een persoonlijk grammaticaal systeem toe, de zogenaamde tussentaal. Gedurende deze fase zal de tussentaal geleidelijk transformeren tot het grammaticale systeem dat de volwassene hanteert.

Een vijfjarig kind beschikt aan het eind van deze fase over een woordenschat van achtendertighonderd woorden en kan de meeste soorten complexe zinnen begrijpen en gebruiken. Wanneer een kind een voorwerp of gebeurtenis kan koppelen aan een woord, dit kan isoleren en generaliseren, dan is er sprake van woordbegrip. (Baccini, Jansen-Vos, Kruithof, Pompert, 1998)

2.1.6. Woordproductie.

Er bestaat een duidelijke relatie tussen woordenschat en taalproductie. Hoe groter de woordenschat hoe makkelijker een kind taal kan produceren. Daarbij is de receptieve woordenschat groter dan de productieve woordenschat. In het begin van het proces van woordproductie gebruik het kind één woord voor één situatie of één object, het labelen. De taalproductie wordt van een hoger niveau als het kind meerdere categorieën verschijnselen onder dat specifieke woord kan onderbrengen, het categoriseren. Op basis van het verworven woord kan het kind uit de ongeordende hoeveelheid indrukken meer ervaringen selecteren en betekenis geven. Dit proces van generaliseren is de basis voor het leerproces van een kind. (Baccini, Jansen-Vos, Kruithof, Pompert, 1998)

2.1.7. Woordbetekenis.

Wat gebeurt er met een woord als het visueel en/of fonemisch (via het gehoor) in het taalcentrum van de hersenen binnenkomt? Als een mens een woord hoort of ziet dan ervaart het twee aspecten, namelijk het label en het concept. Het label is het direct waarneembare aspect, de hoorbare klankvorm of de zichtbare schrijfvorm. Het achterliggende aspect is het concept, de bundeling van betekenisaspecten, dat we aan het woord toekennen, ook wel de woordkennis. Door betekenis te geven aan woorden worden dit de bouwstenen van de kennis. Daarmee vormen woorden de basis van het woordenschatonderwijs, een constant opbouwen en uitbreiden van concepten.

De uitbreiding van de woordenschat geschiedt in twee richtingen, te weten de verbreding en de verdieping. Bij de verbreding is er sprake van het leren van steeds meer nieuwe woorden. Bij de verdieping is er sprake van het leggen van meer betekenisverbindingen van één woord. (Nulft v.d. , Verhallen , 2010)

2.2. De didactiek van de woordenschat.

Het vergroten van de woordenschat van kinderen vergt een systematische benadering en aanpak. Na de kennismaking met het nieuwe woord in de functionele leersituatie volgt de borging of consolidatie. Kinderen zullen alleen de betekenis van een woord goed leren als ze met een gestructureerde regelmaat met het woord in aanraking komen. Om een nieuw geleerd woord stevig te borgen in het receptieve en/of productieve woordenarsenaal van het geheugen, moet een woord zeven keer aan de orde komen voordat het is opgeslagen. Wordt er niet doelgericht en planmatig aandacht besteed aan het aanbieden van woorden, dan moet een woord zestien keer langskomen voordat het woord is geconsolideerd. Het consolideren van de geleerde woorden vergt een planmatige aanpak. (Huizenga, 2005)

2.2.1. De planmatige benadering.

Voordat een kind de betekenis van het woord echt productief heeft eigen gemaakt wordt het nieuwe woord planmatig in vier stappen aangeboden. Deze planmatige aanpak geschiedt volgens de vier stappen van het viertaktmodel: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. (Huizenga, 2005. Nulft v.d. , Verhallen , 2010)

Stap 1. Voorbereiden: In deze fase worden de kinderen bij het onderwerp van de les of de nieuwe woorden betrokken. Er wordt gezocht naar aanknopingspunten in het netwerk van de woordenschat van de kinderen die de voorkennis activeert. De leerkracht creëert een functionele leersituatie. (Huizenga, 2005. Nulft v.d. , Verhallen , 2010)

Stap 2. Semantiseren: In deze fase wordt de betekenis van het nieuwe woord duidelijk gemaakt. De leerkracht biedt de woorden in woordclusters aan. Het cluster bestaat uit maximaal vier woorden die nauw met elkaar verbonden zijn. Het is essentieel de betekenis van de woorden aan te bieden met de strategie van de drie uitjes; uitbeelden (gebaren, aanwijzen, voordoen, uitspelen en laten ervaren), uitleggen (vertellen en verduidelijken) en uitbreiden (koppelen aan andere woorden die betekenisverbindingen hebben met het woord). Het accent van semantiseren leidt richting het uitbreiden van netwerken. (Huizenga, 2005. Nulft v.d. , Verhallen , 2010)

Stap 3. Consolideren: Deze fase richt zich op het inslijpen van de woorden en het onthouden van de betekenis. Van belang is hierbij de attitude van de leerkracht. De leerkracht zal met een scala aan verschillende oefenvormen de woorden aanbieden. Bij het consolideerproces zijn de woorden zichtbaar in de klas aanwezig. Van de leerkracht vergt het de aandacht om de woorden voor te zeggen, na te zeggen en samen te zeggen.

Variatie kan ingebracht worden door het voorlezen van een prentenboek, gerelateerd aan het thema, te laten volgen door het prentenboek na te spelen. Of het verhaal na te vertellen met echte voorwerpen aan de verteltafel. Ook is het goed om taal- en woordspelletjes met de nieuwe woorden te spelen. (Huizenga, 2005. Nulft v.d. , Verhallen , 2010)

Stap 4. Controleren: In de laatste fase wordt nagegaan of de woorden en de behandelde betekenis verworven zijn. De leerkracht luistert goed en controleert of de kinderen de woorden begrijpen (de receptieve woordenschat) en deze actief kunnen gebruiken (de productieve woordenschat). (Huizenga, 2005. Nulft v.d. , Verhallen , 2010)

Uit de literatuur blijkt dat het essentieel is dat de betekenis van een nieuw woord met gestructureerde regelmaat aangeboden wordt. Met een doelgericht en planmatig aanbod consolideert het woord zich stevig in het receptieve en/of productieve woordenarsenaal van het geheugen. Met een niet planmatig en doelgericht aanbod consolideert het woord zich na zestien keer. (Huizenga, 2005)

Het uitgangspunt van Huizenga (2005) en v.d Nulft en Verhallen (2010) komt overeen met de bevindingen van en het advies dat de onderwijsinspectie aan de school doet.

(Onderwijsinspectie. 2008)

Citaat uit inspectierapport; "Het is niet voldoende om woorden rond een thema te verzamelen en er vanuit te gaan dat deze woorden dan ook als vanzelf zijn opgenomen door de leerling."

2.2.2 De functionele leersituatie.

Het is van essentieel belang het nieuwe woord in een herkenbare context aan te bieden en op gevarieerde wijze de betekenis duidelijk te maken. Deze herkenbare contexten, uit de dagelijkse belevingswereld van een kind, zijn de kracht van de functionele leersituatie. De kinderen worden binnen deze situatie in hun handelen en spel geconfronteerd met woorden die nodig zijn om actief deel te kunnen nemen en te begrijpen. Kinderen zijn het meest gemotiveerd om de betekenis van een woord te leren als ze geconfronteerd worden met een situatie waarbinnen zij echt moeten weten wat de betekenis van dat specifieke woord is.

Binnen de functionele leersituatie worden de nieuwe woorden voor de kinderen in een duidelijke context aangeboden. Na de kennismaking met het nieuwe woord in de functionele leersituatie volgt de borging of consolidatie. (Huizenga, 2005. Kienstra. 2003)

2.2.3. Woord leerstrategieën.

Een woord leerstrategie is letterlijk het ontwikkelen van vaardigheden om de betekenis van woorden te achterhalen. Dat kan via de context, via woordanalyse, via illustraties of eventueel via het woordenboek. (Encyclopedie Nederlandse taal in het basisonderwijs. 1997.)

Tijdens het proces van semantiseren, het betekenis geven aan het woord, weegt het kind voortdurend af welk woord het afleiden, analyseren of onthouden waard is. Daarbij analyseert het kind de bekende onderdelen uit het woord. Zoals voorvoegsels, grondwoorden of achtervoegsels. Daarnaast onderzoekt het kind of het de betekenis van een woord af kan leiden uit de context waarin het zich bevindt. (Daalen-van Kapteijns, Glopper, Schouten-van Parreren, 1993. Huizenga 2005. Kienstra 2003)

Naast het aanbieden van nieuwe woorden, via het viertaktmodel, blijkt het van belang dat kinderen strategieën aanleren waarmee ze zelfstandig de betekenis van een nieuw woord kunnen ontdekken.

Er zijn vijf woord leerstrategieën. Het labelen door een woord te koppelen aan voorwerpen of gebeurtenissen uit de werkelijkheid. Bekende woorden of voor- en achtervoegsels in een woord analyseren. Het leggen van een relatie tussen de delen van een samengesteld woord. Twee verschillende woorden met elkaar vergelijken die naar dezelfde betekenis verwijzen. De woorden onderbrengen binnen een overkoepelende categorie. (Huizenga, 2005)

2.2.4. De selectie van woorden.

Om structuur en samenhang aan te brengen in het aanbod van de woorden worden drie selectiecriteria gehanteerd; frequentie, nut en pregnante context. (Kienstra. 2003)

Bij selecteren op frequentie kies je de woorden die nog niet beheerst zijn en vaak voorkomen, de superfrequente woorden. De attitude van de leerkracht zal daarbij van belang zijn om deze woorden ook superfrequent in een duidelijke context aan te bieden. Het nut van een woord hangt af van welke woorden er nodig zijn om een instructie te begrijpen, nodig zijn om over dingen te kunnen praten die een kind bezig houden of om te kunnen reageren op vragen. Daarnaast kan het nut bepaald worden door woorden die nodig zijn om de schooltaal te begrijpen of definities en omschrijvingen te snappen.

De selectie van een woord wordt tevens bepaald door de pregnantie (opvallend) binnen een specifieke context. Kienstra (2003), Van den Nulft en Verhallen (2010) bevelen aan bepaalde situaties en contexten te benadrukken waar bepaalde woorden vaak voorkomen, dit om het woordbegrip te vergroten.

Om doelgericht en planmatig bij elk thema het aanbod van woorden samen te stellen maken de leerkrachten van de onderzoeksdoelgroep gebruik van de BAK-lijst (Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters). (Kienstra. 2003)

Het Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen stelt dat een kind met een absoluut minimum van tweeduizend woorden aan het einde van groep twee de overstap kan maken naar groep drie.

2.2.5. De attitude van de leerkracht.

Voor de leerkracht betekent het dat deze zich consequent bewust is van zijn attitude tijdens het woordenschatonderwijs. (Elsacker W., Beek v.d A., Hillen J., Peters S. 2008) Kenmerken van een goede taalattitude zijn een goed contact met het kind, een ondersteunende en uitdagende houding en het maken van oogcontact. (Kienstra. 2003)

De leerkracht maakt bij het uitleggen van woorden gebruik van de drie ui-tjes. Dit is het uitbeelden, uitleggen en uitbreiden van woorden en hun betekenis. (Huizenga, 2005. Nulft v.d. , Verhallen , 2010, Elsacker W., Beek v.d A., Hillen J., Peters S. 2008.)

Verbale attitude: Het voorzeggen, nazeggen en samen zeggen van nieuwe woorden.

Labelen: Een woord koppelen aan voorwerpen in de themahoek en tijdens het rollenspel.

Analyseren: In een woord bekende woorden of voor- en achtervoegsels herkennen vanuit de functiewoorden die we toevoegen aan de woordenlijst bij elk thema.

Relateren: Een relatie leggen tussen de delen van een samengesteld woord, een bloemenvaas is een vaas voor bloemen, een handdoek is een doek voor de hand. Dit geeft de leerlingen een concept bij het woord.

Vergelijken: In de themahoek kan de leerkracht met de kinderen zoeken naar overeenkomsten en verschillen bij woorden met een verschillende betekenis.

Categoriseren: Onder de woordenparachute brengt de leerkracht de woorden onder met een overkoepelende betekenis, de clusters. Onder de parachute 'bloemen' hangt de roos, de narcis, de tulp, het boeket. De overkoepelende betekenis bij de woorden is 'bloemen'.

Consolideren: De leerkracht besteedt dagelijks aandacht aan de consolideeractiviteiten Dit is gelijktijdig een moment van controle of de woorden na zeven keer eigen gemaakt zijn.

(Elsacker W., Beek v.d A., Hillen J., Peters S. 2008. Huizenga. 2005)

2.3. De ontluikende geletterdheid.

Emergent literacy is het Amerikaanse begrip wat in Nederland begin jaren negentig geïntroduceerd wordt als ontluikende geletterdheid.

De term ontluikende geletterdheid heeft betrekking op de periode bij kinderen in de leeftijd van nul tot zes jaar. Ontluikende geletterdheid omvat zowel mondelinge taalontwikkeling als de vroege gerichtheid op het lezen en het schrijven. Deze domeinen zijn nauw met elkaar verbonden.

Als een kind tussen de leeftijd van vier en zes jaar is wordt er gesproken van beginnende geletterdheid. (Sulzby, Teale, 1986)

2.3.1. Het proces van ontluikende geletterdheid.

Een kind ontwikkelt zich op basis van de mondelinge taalontwikkeling steeds verder waardoor het inzicht krijgt in de functies van geschreven taal. Zo ontdekt het kind dat de leerkracht het verhaal dat hij voorleest niet zelf verzint. Dit verhaal staat in het boek dat hij in zijn handen heeft en de illustraties in het boek horen onlosmakelijk bij het verhaal.

Kinderen ontdekken dat woorden bestaan uit meerdere letters en dat woorden doorgaans bestaan uit een reeks verschillende letters. Tevens ontdekken kinderen dat meerdere woorden in samenhang een zin is. Meerdere zinnen tezamen vormen een verhaal.

Bij de ontluikende geletterdheid worden de lees- en schrijfontwikkeling van het kind vanuit een ontwikkelingsperspectief benadert.

Sommige kinderen ontwikkelen de vaardigheid ook zelf schriftelijk te communiceren. Bij aanvang geschiedt dat in de vorm van krabbels of tekens waar geen letter in te herkennen is. (www.taalvormingentaaldrukken.nl)

Het lijkt erop dat het lees- en schrijfgedrag van het jonge kind meer een imitatiegedrag is van wat hij zijn ouders of leerkrachten ziet doen. (Sulzby, Teale, 1986)

Bij de theorie van de ontluikende geletterdheid gaat men er echter van uit dat kinderen denkende personen zijn die thuis en op school zelfstandig ideeën vormen over lezen en schrijven. (Neuman en Gallagher, 1994 . Sulzby, Teale, 1986).

Net als bij het leren van woorden probeert het jonge kind de wereld van geschreven taal te begrijpen en grip te krijgen op de geschreven letters die het ziet.

Wel zijn er andere taalvaardigheden nodig, anders dan bij de ontwikkeling van de woordenschat, om de geschreven taal eigen te maken. De geschreven taal gaat namelijk over onderwerpen en personen die voor het kind niet zichtbaar zijn. Jonge kinderen die nog niet echt lezen en schrijven gaan zich door voorlezen geleidelijk aan realiseren dat taal gebruikt kan worden om verhalen uit te beelden.

Zij ordenen en classificeren hun ervaringen met de geschreven taal en construeren zo denkbeelden over de functie van geschreven taal die de basis vormen voor het leren lezen en schrijven op een conventionele wijze. (www.taalvormingentaaldrukken.nl)

2.3.2. Lees- en schrijfontwikkeling bevorderende situaties.

De belangrijkste voorwaarden om de lees- en schrijfontwikkeling te stimuleren zijn de aanwezigheid van goede kinderboeken, toegankelijkheid tot schrijfmaterialen en de volwassenen die lezen en schrijven actief toepassen en voordoen. (Sulzby, Teale, 1986)

Toch zijn deze voorwaarden geen garantie dat kinderen zich daarmee als vanzelfsprekend geletterd gaan ontwikkelen. De voorwaarden, het aanwezige schrijfmateriaal en boeken, zijn absoluut van belang maar er is meer nodig om geletterd gedrag op te roepen. (Neuman en Gallagher, 1994. Sulzby, Teale, 1986)

Voor een kind is een sociale omgeving met veel geschreven taal een stimulerende omgeving waarbinnen het na gaat denken over geschreven taal. Op natuurlijke wijze doet het kind pogingen zelf te lezen en te schrijven. Binnen deze situatie wordt het kind geconfronteerd met schrijvende juffen, meesters en ouders. Het is van essentieel belang dat ouders en leerkrachten het jonge kind betrekken bij schrijfactiviteiten en leesactiviteiten. (Neuman en Gallagher, 1994. Sulzby, Teale, 1986)

Uit diverse studies blijkt dat een toename in response van ouders en leerkrachten een directe relatie heeft met het ontwikkelende initiatief van het kind bij het ontdekken van de geschreven taal. Volgens Neuman en Gallagher (1994) zal het plezier dat kinderen daarbij aan de interactie met volwassenen ontleenen, de ontwikkeling van de ontluikende geletterdheid stimuleren.

2.3.3. De attitude van de leerkracht.

Door kinderen actief te betrekken bij gebeurtenissen, het voorlezen en schrijven verwerven zij kennis en vaardigheden. (Neuman en Gallagher, 1994. Sulzby, Teale, 1986)

Binnen een uitdagende speel- leeromgeving bieden leerkrachten het jonge kind situaties waarbinnen het actief kan leren. Het is belangrijk dat de leerkracht het kind helpt het spel in de themahoek uit te breiden. Door mee te spelen in de themahoek krijgt de leerkracht zicht op wat de kinderen doen in hun spel of kan de leerkracht helpen bij het ontstaan van een probleem om zelf tot een oplossing te komen. (www.taalvormingentaaldrukken.nl)

Spelactiviteiten hebben een bijzonder stimulerende invloed op de ontwikkeling van ontluikende geletterdheid. Binnen een uitdagende spelactiviteit of effectieve leersituatie zal een kind spontaan en op zijn eigen manier gaan experimenteren met 'lezen' en 'schrijven'. Deze effectieve leersituaties dienen gericht te zijn op de behoeften, vragen en ideeën van kinderen zelf. Sluit aan bij hun beleavingswereld en spontane situaties waaruit lees- en schrijfactiviteiten op natuurlijke wijze voortvloeien. (Sulzby, Teale, 1986)

De ontluikende geletterdheid wordt gestimuleerd binnen een rijk geschakeerd aanbod van verschillende spelsituaties, ontwikkelingsmaterialen en thema's. Kinderen worden daarbinnen met lees- en schrijfactiviteiten uitgedaagd. De leerkracht dient zicht te hebben op activiteiten en situaties waarmee lezen en schrijven onlosmakelijk verbonden is.

Deze stelling onderbouwt het advies aan de leerkrachten van onderzoeksgroep om een letterhoek in te richten waar kinderen zelfstandig mee kunnen werken.

Voor de ontluikende geletterdheid is het van essentieel belang dat de leeromgeving en het materiaal is voorzien van labels. Denk hierbij aan tekeningen, foto's, pictogrammen of woorden. Deze labels helpen de kinderen op hun niveau keuzes te maken en het materiaal zonder hulp van volwassenen te vinden en op te ruimen. Een geordende en overzichtelijke leeromgeving bevordert de zelfstandigheid van kinderen.

(www.taalvormingentaaldrukken.nl)

Deze stelling komt overeen met het inspectieadvies aan de leerkrachten van de onderzoeksgroep om alle hoeken en onderdelen in de klas duidelijk op ooghoogte van het kind te labelen.

Het is effectief als het prentenboek op een interactieve wijze wordt voorgelezen, dan zal het kind het verhaal beter begrijpen en meer woorden eigen maken.

Spelonderwijs ontstaat zo een basis voor het formele onderwijs in groep drie. Vroegtijdig investeren in beginnende geletterdheid is zinvol. (www.taalvormingentaaldrukken.nl)

Hoofdstuk 3: onderzoeksmethodologie.

In dit hoofdstuk wordt omschreven voor welke onderzoeksvorm is gekozen, welke vormen van dataverzameling en data-analyse gebruikt zullen worden en wie de betrokkenen zijn bij het onderzoek. Tevens wordt verwoord welke vormen van triangulatie toepast gaan worden en hoe de ethiek is gerealiseerd.

3.1 Evaluatief Programma Onderzoek.

Voor de vorm van het praktijkonderzoek is gekozen voor de programma-evaluatie op mesoniveau (schoolniveau).

Met deze onderzoeksvorm kan de kwaliteit van lopende projecten of programma's binnen een instelling of school beoordeeld worden. Waarbij min of meer gestandaardiseerde vormen van handelen of van organiseren onderzocht worden. (Harinck, 2008)

Omdat programma-evaluatie ook over de uitvoering kan gaan, zal deze vorm van onderzoek goed aan bij de onderzoeksvraag aansluiten: "Wat is voor de leerkrachten de meerwaarde van het nieuwe onderwijsprogramma bij het woordenschatonderwijs en het stimuleren van de ontluikende geletterdheid? En wat is daarvan terug te zien in de leerlingenresultaten uit het leerlingvolgsysteem?"

Het nieuwe onderwijsprogramma van de onderbouw wordt aangeboden met een specifieke werkwijze (het handelen) en zeven werkvormen (het organiseren). Het evaluatieonderzoek zal voornamelijk kwantitatief van aard zijn. De leerkrachten wordt gevraagd via de vragenlijst de meerwaarde van de geselecteerde werkvorm aan te geven. Deze uitkomsten zullen een getalsmatig beeld opleveren van de meerwaarde die wordt ervaren. De kwantitatieve gegevens kunnen transparant verwerkt worden. De frequentie en het gemiddelde van een antwoord kan duidelijk berekend en weergegeven worden. (Harinck, 2008). Met het onderzoek zal via de voor- en nadelen die de leerkrachten hebben ervaren de meerwaarde inzichtelijk gemaakt worden.

Met de resultaten van het onderzoek kan beoordeeld worden of het nieuwe onderwijsprogramma de leerkrachten richting heeft gegeven en tot een actieve en overeenkomstige invulling aan het advies van de inspectie heeft geleid.

Met het evaluatieve karakter van het onderzoek wordt de meerwaarde van het programma en de bevindingen van de leerkrachten inzichtelijk gemaakt.

Uit deze vorm van onderzoek is voortgekomen wat de onderzoeker in de praktijk heeft gezien en van teamleden heeft vernomen. Namelijk dat er een lichte stagnatie is opgetreden bij het uitvoeren van het nieuwe onderwijsprogramma. Het team heeft zich af gevraagd wat het nieuwe onderwijsprogramma oplevert, wat er goed is gegaan en wat er nodig is om verder te komen. Volgens Kallenberg wordt in de praktijk regelmatig een combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek toegepast omdat dit het meest betrouwbaar en valide vorm van onderzoek is. (Kallenberg, 2007).

De Programma Evaluatie is bruikbaar gebleken voor het beoordelen van de waarde van het onderwijsprogramma als wel om zaken aan het licht brengen die nog niet goed gegaan zijn en verbeterd kunnen worden. De onderzoeksresultaten kunnen in dat geval richting geven aan een plan van aanbevelingen of interventies. (Harinck, 2008)

3.2. Validiteit en betrouwbaarheid.

De betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek worden gewaargord door de vragenlijsten voor de onderzoeksgroep vooraf door meerdere personen te laten beoordelen (Kallenberg e.a., 2007).

De vragenlijsten worden voorgelegd aan de begeleidende docent en de critical friends. Zij geven kritische feedback op de relevantie van de vraagstellingen met de onderzoeksvraag en deelvragen.

De betrouwbaarheid wil zeggen dat de uitkomst van een onderzoek niet afhankelijk is van toevallige factoren en de metingen steeds hetzelfde resultaat opleveren als hetzelfde gemeten wordt. In het onderwijs kan dit moeilijk zijn. Het is belangrijk dat de data zo eenduidig en objectief mogelijk verzameld worden. (Donk v.d. C. Lanen v. B. 2009) Doordat de onderzoeksitems uniform terugkomen in de checklist, het observatieschema en de vragenlijst voor de onderzoeksgroep, wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek gewaarborgd. Binnen alle instrumenten van dataverzameling wordt hetzelfde bevraagd of gemeten.

Validiteit wordt bepaald door de mate waarin een meetinstrument aan zijn doel beantwoordt. Wanneer de onderzoeker wil weten hoe vaak een werkvorm wordt toegepast, dan is het meten van het aantal keren dat er met de specifieke werkvorm gewerkt wordt een valide meting. Door de mate van werken met de werkvormen van het nieuwe onderwijsprogramma te onderzoeken zal de validiteit gewaarborgd worden. De onderzoeker gaat meten wat hij wil weten. (Donk v.d. C. Lanen v. B. 2009)

3.3. De triangulatie.

Bij triangulatie worden er meerdere informatiebronnen naast elkaar gebruikt. Er zal een krachtiger beeld van de onderwijspraktijk vanuit data van verschillende bronnen ontstaan. (Harinck, 2007. Donk v.d. C. Lanen v. B. 2009)

Met dit evaluatieve praktijkonderzoek worden drie vormen van triangulatie toegepast. Door het verrichten van meerdere relevante literatuurstudies, wordt de eerste vorm van triangulatie, namelijk de theoretische, toegepast. Bij de tweede vorm van triangulatie wordt er gebruik gemaakt van meerdere instrumenten van dataverzameling. Als instrumenten worden de vragenlijst, de checklist, het leerlingvolgsysteem, een interview en de observatie gebruikt. De onderzoeksinstrumenten worden afgenomen bij acht leerkrachten en twee onderwijsassistenten (N=10). Binnen de derde triangulatie wordt gekeken naar de literatuur, de praktijk en het advies van de Onderwijsinspectie. (Bijlage 1.)

3.4. De ethiek binnen het onderzoek.

Ethische aspecten worden omschreven als het stelsel van morele principes of gedragsregels voor vrijwillige menselijke handelingen. De gedragsregels binnen dit praktijkonderzoek zijn zodanig vastgesteld dat de betrokkenen vrijwillig meewerken en alle data na toestemming van de betrokkenen anoniem wordt verkregen. (Donk v.d. C. Lanen v. B. 2009)

Bij het voornemen van het aangaan van de studie Master SEN is bij de directeur en de leerkrachten van de onderbouw aangegeven dat het hoofdonderdeel van de studie het verrichten van een praktijkonderzoek is. Alle betrokkenen, de leerkrachten van de onderzoeksgroep, geven toestemming het onderzoek te verrichten en zeggen hun medewerking bij het onderzoek toe.

De betrokkenen worden uitgenodigd te participeren bij het tot stand komen van de onderzoeksvraag.

De anonimiteit van alle leden van de onderzoeksgroep is gewaarborgd doordat ieder lid de data naamloos aanlevert. Bij alle verkregen data wordt aan de betrokkene toestemming gevraagd om de data te gebruiken voor het onderzoek.

Alle gegevens uit het leerlingvolgsysteem op mesoniveau (school) en microniveau (individueel) zijn anoniem.

3.5. De betrokkenen.

Het praktijkonderzoek zal in de onderbouw, groep één tot en met vier, plaatsvinden. De onderzoeksgroep zal bestaan uit vier groepen, twee combinatiegroepen één-twee, één groep drie en één groep vier. De onderzoeksgroep zal bestaan uit tien mensen, acht leerkrachten en twee onderwijsassistenten. Drie leerkrachten zijn meer dan dertig jaar werkzaam in het onderwijs. Zeven leerkrachten en onderwijsassistenten zijn tien jaar werkzaam in het onderwijs. De taalactiviteiten in de groepen één tot en met drie worden ondersteund door onderwijsassistenten.

Drie leerlingen met een rugzakje worden door één onderwijsassistent begeleid vanuit het Regionaal Expertise Centra cluster twee. Alle onderwijsassistenten zijn VVE- gecertificeerd. (Vroeg en Voorschoolse Educatie.)

Van de tien betrokkenen hebben er twee de nascholing van de cursus woordenschat en ontluikende geletterdheid niet volledig gevolgd. Doordat alle betrokkenen bevraagd worden zijn zij tevens respondent. (Donk v.d. C. Lanen v. B. 2009)

De directeur is zijdelings betrokken. De directeur is tevens critical friend en behoort niet tot de onderzoeksgroep omdat hij niet werkt met het nieuwe onderwijsprogramma.

Op opleidingsniveau zijn er de begeleidende docent en drie critical friends betrokken bij het onderzoek.

3.6. Dataverzameling.

De dataverzameling moet een antwoord geven op één gecombineerde onderzoeksvraag en drie deelvragen.

De literatuur, het inspectierapport, de vragenlijst voor de betrokkenen, de checklist van taalmateriaal, het CITO leerlingvolgsysteem, observaties van de leerkrachtattitude en het interview worden beschouwd als de bronnen waarmee de data worden verzameld. (Bijlage 3 t/m 7.) (Donk v.d. C. Lanen v. B. 2009)

3.6.1 De dataverzameling bij de onderzoeksvraag.

De onderzoeksvraag: "Wat is voor de leerkrachten de meerwaarde van het nieuwe onderwijsprogramma bij het woordenschatonderwijs en het stimuleren van de ontluikende geletterdheid? En wat is daarvan terug te zien in de leerlingenresultaten uit het leerlingvolgsysteem?"

De vragenlijst voor de leerkrachten zal kwalitatieve en kwantitatieve data geven, betreffende het eerste deel van de onderzoeksvraag.

De beoordeling die de leerkrachten hebben gegenereerd voor hun individuele competentiegevoel, bij het werken met het nieuwe onderwijsprogramma, kan beschouwd worden als een kwalitatief gegeven.

De gegevens uit het CITO leerlingvolgsysteem van de school zullen data betreffend het tweede deel van de onderzoeksvraag geven. De gegevens uit het leerlingvolgsysteem kunnen beschouwd worden als kwalitatieve data. De CITO- resultaten zijn genormeerd.

3.6.2 De dataverzameling bij de deelvragen.

De deelvragen binnen de onderzoeksvraag:

Werken de leerkrachten van de onderbouw met alle werkvormen van het nieuwe onderwijsprogramma?

Hebben de leerlingen, bij hun start in groep drie, zichtbaar meer vaardigheden die nodig zijn voor het aanvankelijk lezen?

De vragenlijst voor de leerkrachten en de checklist van het taalmateriaal op groepsniveau gaan de data voor de eerste deelvraag leveren.

Deze data zullen de kwantitatieve gegevens zijn. Kwantiteit wordt beschouwd als de bepaling van het aantal keren dat iets toegepast wordt of voorkomt.

Het interview met de leerkracht van groep drie heeft de kwantitatieve en kwalitatieve data voor de tweede deelvraag gegenereerd.

3.7. De data-analyse.

De onderzoeksgroep zal bij een aantal vragen een kwalitatieve beoordeling geven op de schaal van één tot tien. Een kwaliteitsmeting zal aangeven of het onderzochte item als goed of onvoldoende beoordeeld wordt. Een score van vijf of lager wordt als onvoldoende of oneens beoordeeld. Een score van zes of hoger wordt als voldoende of eens beoordeeld.

De data die zijn voortgekomen uit de bevindingen van de onderzoeksgroep, de kwantitatieve gegevens, worden geanalyseerd naar categorie en patroon.

De categorieën zullen een directe samenhang met de literatuur hebben. (Ponte 2006. Donk, Lanen v. B. 2009) Hierbij wordt gedacht aan data betreffende rubriceren, labelen, semantiseren van de woorden en wordt antwoord op de eerste deelvraag gegeven.

Bij analyse naar categorie zal gekeken worden naar frequentie van verschijnselen, meningen en gedrag. Bij analyse naar patroon zal de samenhang in de gegevens weergegeven worden.

(Ponte 2006)

De analyse van het gebruik van de werkvormen van het nieuwe onderwijsprogramma wordt naar mate van frequentie ingedeeld. Vaak = 5 keer, regelmatig= 3 keer, soms= 1 keer, niet= 0 keer.

De gegevens vanuit het CITO leerlingvolgsysteem zijn genormeerd. Door de landelijk vastgestelde norm wordt bepaald of de score boven of onder het gemiddelde ligt. Met deze gegevens wordt een beeld gegeven van wat er binnen het Leerlingvolgsysteem is terug te zien van het aangeboden onderwijsprogramma. Bij de normering wordt niveau C als voldoende beoordeeld. Niveau D als zwak tot matig, niveau E als zeer zwak tot zwak, het niveau B als goed en niveau A als zeer goed.

Hoofdstuk 4: Data presentatie en resultaten.

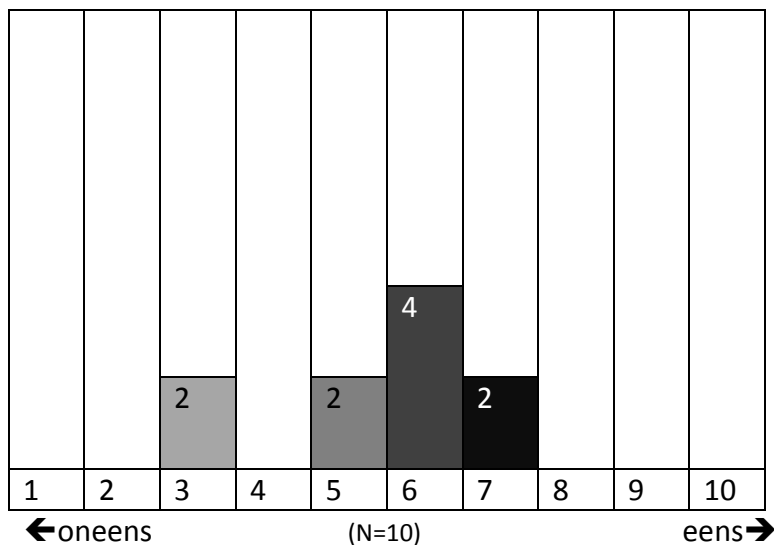
Het team van de onderbouw heeft twee jaar met het nieuwe onderwijsprogramma gewerkt. Dit heeft ervoor gezorgd dat ik tot de volgende onderzoeksvraag ben gekomen: Wat is voor de leerkrachten de meerwaarde van het nieuwe onderwijsprogramma bij het woordenschatonderwijs en het stimuleren van de ontluikende geletterdheid? En wat is daarvan terug te zien in de leerlingenresultaten uit het leerlingvolgsysteem?

De onderzoeksvraag is verdeeld in twee deelvragen. De eerste deelvraag: Werken de leerkrachten van de onderbouw met alle werkvormen van het nieuwe onderwijsprogramma?

De tweede deelvraag: Hebben de leerlingen, bij hun start in groep drie, zichtbaar meer vaardigheden die nodig zijn voor het aanvankelijk lezen?

4.1: Herkenning van de constatering van de inspectie?

De inspectie heeft in 2008 het niveau van het woordenschatonderwijs en ontluikende geletterdheid in de onderbouw als onvoldoende beoordeeld. In welke mate hebben de leerkrachten zich kunnen herkennen in de beschrijving van de toenmalige situatie? De leerkrachten (N=10) hebben de mate van herkenning aangegeven op de schaal van één tot en met tien. Met deze data kan de mate van motivatie van de leerkrachten aangegeven worden voor het doorvoeren van een verandering.



Tabel 1: herkenning beeld inspectie.

Conclusie: Uit de score die door de leerkrachten is gegeven blijkt dat zes van de tien leerkrachten zich in de bevindingen van de inspectie, met een score van zes en zeven, hebben herkend. Vier van de tien leerkrachten hebben zich niet of in mindere mate kunnen herkennen in de constatering van de inspectie.

4.2.1: De meerwaarde bij de werkvormen van het woordenschatonderwijs.

De leerkrachten (N=10) hebben op de vragenlijst de voordelen en nadelen die zij hebben ervaren aangegeven. (Bijlage 4, tabel 2.1 en 2.2) Met de analyse van de data kan de onderzoeksvraag beantwoord worden: Wat is voor de leerkrachten de meerwaarde van het nieuwe onderwijsprogramma bij het woordenschatonderwijs en het stimuleren van de ontluikende geletterdheid?

Met het woordenweb wordt de voorkennis van de leerlingen geactiveerd. Via de woordenlijst wordt een doelgerichte woordselectie gemaakt van de zelfstandige naamwoorden, de werkwoorden en functiewoorden die gerelateerd zijn aan het thema. Via de woordbeeldkaartjes wordt de kinderen een visueel herkenbare context van de betekenis van het woord geboden. Van de nieuwe woorden wordt een selectie woordbeeld kaartjes gerubriceerd in de woordenparachute. Via de woordenparachute wordt de overeenkomst in betekenis van de verschillende woorden visueel gemaakt. In de woordkast kunnen verschillende woorden met een samenhang gepresenteerd worden. Op de woordtrap worden de functiewoorden met een duidelijke gevoelswaarde gepresenteerd. Wanneer er binnen de dagelijkse routine gewerkt wordt met de spelactiviteiten uit de taalwaaier zal er doelgericht aandacht besteed worden aan de consolidatie van de nieuwe woorden. Met een structureel gebruik van het woordweb, de woordenlijst, de woordbeeldkaartjes, de woordenparachute en de taalwaaier wordt er doelgericht woordenschatonderwijs aangeboden.

Voordelen taalinstrumenten woordenschat op groepsniveau.		
Werkvorm:	Aantal leerkrachten dat voordeel ervaart. N=10	
Woordenweb.	9	
Woordenlijst.	8	
Woordbeeldkaartjes.	10	
Woordenparachute.	9	
Woordkast.	3	
Woordtrap.	3	
Taalwaaier.	5	
Nadelen taalinstrumenten woordenschat op groepsniveau.		
Werkvorm:	Aantal leerkrachten dat nadeel ervaart. N=10	
Woordenweb.	3	
Woordenlijst.	3	
Woordbeeldkaartjes.	5	
Woordenparachute.	6	
Woordkast.	5	
Woordtrap.	5	
Taalwaaier.	2	

Tabel 2.: Voordelen en nadelen.

Conclusie: Er worden door de leerkrachten bij de werkvormen van de woordenschat zevenenveertig voordelen en negenentwintig nadelen ervaren. Er kan worden geconcludeerd dat werkvormen van de woordenschat met een ruime meerderheid als positief worden bevonden.

4.2.2: De meerwaarde bij de werkvormen van de stimulatie van de ontluikende geletterdheid

De leerkrachten (N=10) hebben op de vragenlijst de voordelen en nadelen die zij hebben ervaren aangegeven. (Bijlage 4, tabel 2.3 en 2.4) Met de analyse van de data kan de meerwaarde die de leerkrachten ervaren bij het werken met de werkvormen van de ontluikende geletterdheid in beeld gebracht worden.

Met het prentenboek wordt de leerlingen een zichtbare relatie tussen geschreven en gesproken tekst geboden. Met de pictogrammen kan de kinderen structuur gegeven worden tijdens de nabespreking van het verhaal. Met het tekenschema wordt het voor de kinderen mogelijk gemaakt een eigen weerslag van het verhaal vorm te geven. Door de kinderen wordt de bijpassende tekst verteld en door de leerkracht bij de tekening geschreven. Met het letteralfabet kan er telkens gewezen worden op positie en klank van letters. Dit alfabet is uit klankzuivere woorden samengesteld. Op de lettertafel worden allerlei echte voorwerpen verzameld met een overeenkomstige beginletter. Met de lettertafel wordt de ontluikende geletterdheid van de kinderen gestimuleerd door middel van voorwerpen uit hun beleavingswereld. Met de letterhoek wordt de kinderen een uitnodigende werkhoek geboden waar met de diverse lettermaterialen de ontluikende geletterdheid gestimuleerd kan worden. Met het gebruik van de taalwaaier kan er dagelijks spelenderwijs aandacht aan de betekenis en functie van geschreven taal besteed worden. Wanneer er binnen de dagelijkse routine gewerkt wordt met het prentenboek, de pictogrammen, het letteralfabet, de lettertafel en de taalwaaier zal er doelgericht aandacht besteed worden aan de stimulatie van de ontluikende geletterdheid.

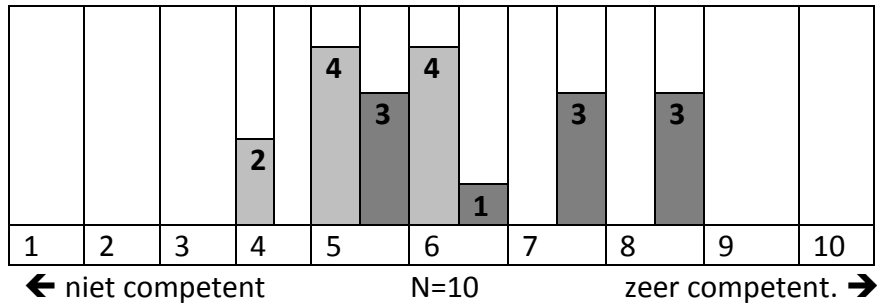
Voordelen taalinstrumenten ontluikende geletterdheid op groepsniveau.	
Werkvorm:	Aantal leerkrachten dat voordeel ervaart. N=10
Prentenboek.	6
Pictogrammen.	7
Tekenschema.	4
Letteralfabet.	3
Lettertafel.	4
Letterhoek.	2
Taalwaaier.	5
Nadelen taalinstrumenten ontluikende geletterdheid op groepsniveau.	
Werkvorm:	Aantal leerkrachten dat nadeel ervaart. N=10
Prentenboek.	3
Pictogrammen.	3
Tekenschema.	4
Letteralfabet.	3
Lettertafel.	2
Letterhoek.	2
Taalwaaier.	1

Tabel 3: Voordelen en nadelen.

Conclusie: De leerkrachten hebben bij de werkvormen van ontluikende geletterdheid eenendertig voordelen en achttien nadelen ervaren. In vergelijking met de werkvormen van de woordenschat worden er minder voordelen en nadelen benoemd.

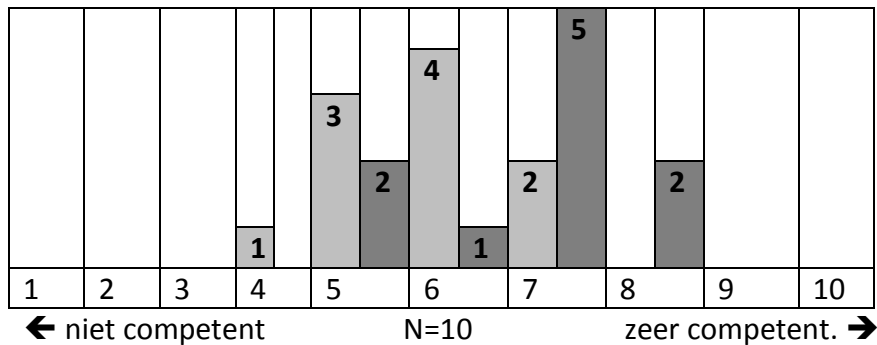
4.2.3: Het competentiegevoel van de leerkracht

Door de leerkrachten (N=10) wordt, op een schaal van één tot tien, een cijfer gegeven aan het competentiegevoel voor het werken met woordenschat en ontluikende geletterdheid voor en na de nascholing. De score één wordt als niet competent beoordeeld, de score tien wordt als zeer competent beoordeeld.



Voor de cursus gemiddelde:5,2		Na de cursus gemiddelde:6,6	
----------------------------------	--	--------------------------------	--

Tabel 4 : competentiegevoel woordenschat.



Voor de cursus gemiddelde:5,7		Na de cursus gemiddelde:6,7	
----------------------------------	--	--------------------------------	--

Tabel 5 : competentiegevoel ontluikende geletterdheid.

Conclusie: Er wordt een duidelijke positieve verschuiving waargenomen in het gevoel van competentie bij de leerkrachten.

4.2.4: De gegevens vanuit het leerlingvolgsysteem.?

In het laatste deel van de onderzoeksvraag wordt gekeken naar wat er terug te zien is van de nascholing binnen het CITO leerlingvolgsysteem van de kleuters. Naar aanleiding van het inspectierapport wordt aan het begin van het schooljaar 2008-2009 gestart met de nascholing. Dit zal, vanaf dat moment, leiden tot een gefaseerd invoeren van het nieuwe onderwijsprogramma.

De gemiddelde vaardigheidsscore van de resultaten uit de middentoets (M2) voor de oudste kleuters wordt afgezet tegen de vergelijkingsgegevens van CITO voor alle scholen.

(Bijlage 7 en 8.)

			72,7 Niveau A	70,1 Niveau B	73,6 Niveau A		72,9 Niveau A
60,6 Niveau E	65,4 Niveau C	68,0 Niveau B				62,4 Niveau D	
Groep 2a	Groep 2b	Groep 2a	Groep 2b	Groep 2a	Groep 2b	Groep 2a	Groep 2b
schooljaar 2007-2008		schooljaar 2008-2009 Start nascholing.		schooljaar 2009-2010		schooljaar 2010-2011	

zeer zwak-zwak	zwak-matig	gemiddeld	goed	zeer goed
----------------	------------	-----------	------	-----------

Tabel 6 : De vaardigheidsscore van de CITO M2 Taal voor Kleuters.

Conclusie: Vanaf het schooljaar 2008, het jaar dat er met de nascholing wordt gestart, wordt een stijging van de gemiddelde vaardigheidsscore waargenomen. Over het laatste schooljaar wordt een lichte daling waargenomen. Elk schooljaar wordt een significant verschil in score tussen beide kleutergroepen signaleerd.

4.3.1: Gebruik van de werkvormen van woordenschat en ontluikende geletterdheid.

Het nieuwe onderwijsprogramma wordt door zeven werkvormen ondersteund.

Bij een vaak tot regelmatig gebruik van de werkvormen wordt een doelgericht en planmatig woordenschatonderwijs gewaarborgd.

De kwantiteitschaal: vaak=vijf keer per week, regelmatig=drie keer per week, soms= één keer per week, niet= de werkvorm wordt niet gebruikt.

In de vragenlijst zijn de leerkrachten (N=10) bevraagd in welke mate zij de zeven werkvormen hebben gebruikt.

Met de data wordt een antwoord op de eerste deelvraag gegeven: Werken de leerkrachten met alle werkvormen van het nieuwe onderwijsprogramma van woordenschat?

Woordweb.

Vaak	3	
Regelmatig	3	
Soms	4	
Niet	0	

Woordenlijst.

Vaak	3	
Regelmatig	5	
Soms	1	
Niet	1	

Woordbeeldkaartjes.

Vaak	5	
Regelmatig	4	
Soms	1	
Niet	0	

Woordenparachute.

Vaak	4	
Regelmatig	5	
Soms	1	
Niet	0	

Woordkast.

Vaak	2	
Regelmatig	2	
Soms	1	
Niet	5	

Woordtrap.

Vaak	2	
Regelmatig	0	
Soms	4	
Niet	4	

Taalwaaier.

Vaak	4	
Regelmatig	1	
Soms	3	
Niet	2	

Tabel 7: Gebruik werkvormen woordenschat. N=10.

Prentenboek.

Vaak		5	
Regelmatig	1		
Soms	1		
Niet		3	

Pictogrammen.

Vaak		3	
Regelmatig		4	
Soms	0		
Niet		3	

Tekenschema.

Vaak	1		
Regelmatig	1		
Soms		3	
Niet			5

Letteralfabet.

Vaak		2	
Regelmatig	0		
Soms		4	
Niet		4	

Lettertafel.

Vaak		2	
Regelmatig		2	
Soms		2	
Niet			4

Letterhoek.

Vaak		2	
Regelmatig	0		
Soms		4	
Niet		4	

Taalwaaier.

Vaak		3	
Regelmatig	1		
Soms		2	
Niet			4

Tabel 8: Gebruik werkvormen ontluikende geletterdheid. N=10.

Conclusie: De zeven werkvormen van de woordenschat en ontluikende geletterdheid wordt niet door alle tien leerkrachten vaak of regelmatig gebruikt.

De zeven werkvormen van de woordenschat en ontluikende geletterdheid zijn niet volledig ingevoerd.

4.3.2: De aanwezigheid van de taalrijk lesmateriaal in de klas.

Bij elke werkvorm van het nieuwe onderwijsprogramma is zichtbaar taalmateriaal ontwikkeld. Met deze data wordt een antwoord op de eerste deelvraag gegeven: Werken de leerkrachten met alle taalmaterialen van het nieuwe onderwijsprogramma van woordenschat en ontluikende geletterdheid? De werkvormen het woordweb, de woordenparachute, de woord- beeldmaterialen, de taalwaaier en de drie werkvormen met letters zullen in ieder geval aanwezig moeten zijn.

Aanwezigheid taalmateriaal op groepsniveau.				
	Groep 1-2 a	Groep 1-2 b	Groep 3	Groep 4
Woordenweb.				
Woordenparachute.				
Woordkast.				
Woordtrap.				
Thematafel.				
Woord-beeldmateriaal.				
Themahoek.				
Visueel alfabet.				
Lettertabel.				
Letterhoek.				
Contextmateriaal.				
Leeshoek-boekenmuur.				
Taalwaaier.				

aanwezig

afwezig

Tabel 9: aanwezigheid taalmateriaal.

Conclusie: In de beide groepen één en twee worden alle ondersteunende taalmaterialen waargenomen. In de groepen drie en vier worden er minder ondersteunende taalmaterialen gepresenteerd.

4.4. : Zichtbare verbeteringen ten aanzien van de vaardigheden voor het aanvankelijk lezen.

Met deze deelvraag wordt een antwoord gegeven op de laatste deelvraag: Hebben de leerlingen, bij hun start in groep drie, zichtbaar meer vaardigheden die nodig zijn voor het aanvankelijk lezen?

De deelvraag is gebaseerd op de conclusie van de inspectie dat er in kleutergroepen onvoldoende toegewerkt wordt naar het werken aan de tussendoelen van het aanvankelijk lezen. Tijdens het interview zijn de tussendoelen van de SLO voor het aanvankelijk lezen voor groep twee als uitgangspunt genomen. (bijlage 2.)

Conclusie: Uit het interview is gebleken dat de leerkracht van groep drie duidelijk een positief effect van de nascholing heeft waargenomen. Er hebben zich zichtbare verbeteringen voorgedaan waarbij doelgericht toegewerkt wordt naar de voorwaarden voor het aanvankelijk lezen in groep drie. De leerlingen zijn bij aanvang in groep drie goed op het aanvankelijk lezen voorbereid. (bijlage 6.)

Hoofdstuk 5: data analyse.

Dit hoofdstuk is de beschrijving van de conclusies op basis van de analyse van de data en de relevantie voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag en de deelvragen. De analyse wordt gemaakt naar categorie, de verschijnselen, meningen of gedrag dat vaker voorkomt, en naar patroon, de samenhang in de gegevens. (Ponte 2006)

5.1. De motivatie voor verandering.

De leerkrachten (N=10) geven aan in welke mate zij de situatie in de onderbouw herkennen in het door de inspectie geschetste beeld. De mate van herkenning geeft een beeld van de motivatie om veranderingen door te voeren.

Meer dan de helft, zes, van de leerkrachten geeft aan zich in de bevindingen van de inspectie te herkennen. Twee leerkrachten herkennen zich in beperkte en twee in zeer beperkte mate. De data geven aan dat de meerderheid van de onderzoeksgroep inziet dat er verbetering nodig is voor het woordenschatonderwijs en het stimuleren van de ontluikende geletterdheid. (Tabel 1 en bijlage 3.)

5.2.: Data analyse op het niveau van de onderzoeksvraag.

De onderzoeksvraag: Wat is voor de leerkrachten de meerwaarde van het nieuwe onderwijsprogramma bij het woordenschatonderwijs en het stimuleren van de ontluikende geletterdheid?

Onder meerwaarde wordt verstaan de voordelen die door de leerkrachten ervaren worden. Tevens wordt de ontwikkeling van het competentiegevoel van de leerkracht ten aanzien van het nieuwe onderwijsprogramma als meerwaarde gezien.

5.2.1. De meerwaarde voor de leerkrachten bij het woordenschatonderwijs:

De data tonen aan dat de meerderheid van de leerkrachten positieve bevindingen ervaart bij het werken met het nieuwe onderwijsprogramma.

De werkvormen van de woordbeeldkaartjes, de woordenparachute, het woordenweb en de woordenlijst worden in ruime mate, acht of meer, door de leerkrachten als positief ervaren. De werkvormen de woordkast en de woordtrap worden door een minderheid, drie van de leerkrachten, als voordelig ervaren. Dit kan een verklaring zijn waardoor meer dan de helft van de leerkrachten deze twee werkvormen, naast de woordbeeldkaartjes, ervaren als een werkvorm met nadelen.

Er zijn voldoende gegevens om de onderzoeksvraag voor de groepen één tot en met vier te beantwoorden. De leerkrachten benoemen evenredig over de vier groepen voldoende voor- en nadelen. (Tabel 2. en bijlage 4. tabel 2.1 en 2.2)

5.2.2. De meerwaarde voor de leerkrachten bij de werkvormen van de stimulatie van de ontluikende geletterdheid:

Bij drie werkvormen wordt door de leerkrachten een voordeel ervaren. De voordelen van de werkvormen van de ontluikende geletterdheid zijn kwantitatief minder in aantal dan de voordelen van de werkvormen bij de woordenschat.

De positieve en negatieve bevindingen doen zich hoofdzakelijk in de onderbouw voor. De categorieën het prentenboek en de pictogrammen worden door de leerkrachten het meest benoemd als positief. Een opvallend verschijnsel is dat de leerkrachten bij zeven van de acht werkvormen aangeven dat tijd een belemmerende factor is. Daarnaast geven de leerkrachten aan dat zij nadelen ervaren doordat zij met zes van de zeven werkvormen niet

routinematig werken. Er is een samenhang tussen de factor tijd en het eigen maken van de routine.

Uit de analyse van de voor- en nadelen komt een terugkerend patroon naar voren. De leerkrachten van groep drie en vier beantwoorden veel vragen niet. Het is aannemelijk dat binnen het curriculum van groep drie en vier het stimuleren van de ontluikende geletterdheid niet tot de doelen behoort.

Er zijn voldoende gegevens om op het niveau van de kleutergroepen de onderzoeksvraag te beantwoorden. (Tabel 3. en bijlage 4. tabel 2.3 en 2.4)

5.2.3. Het competentiegevoel van de leerkracht.

De leerkrachten stijgen gemiddeld één komma vier punt in hun competentiegevoel na de bijscholing voor woordenschatonderwijs en één punt voor het stimuleren van de ontluikende geletterdheid. Er is een duidelijke verschuiving te zien op de schaal van competentie. De stijging van het competentiegevoel voor de woordenschat hangt samen met de grote mate van positieve bevindingen. Opmerkelijk is dat er slechts één persoon zich onvoldoende competent voelt bij het domein ontluikende geletterdheid terwijl op dit domein minder positieve bevindingen worden aangegeven dan bij de woordenschat. (Tabel 4. en 5.)

De gegevens zijn relevant om de onderzoeksvraag te beantwoorden.

5.2.4. Het CITO leerlingvolgsysteem.

Het laatste deel van de onderzoeksvraag onderzoekt wat er terug te zien is van de nascholing binnen het CITO leerlingvolgsysteem van de kleuters.

De data uit het CITO leerlingvolgsysteem wordt vergeleken met de vergelijkingsgegevens van CITO voor alle scholen en geeft een antwoord op de onderzoeksvraag. De vaardigheidsscore van alle scholen geeft een beeld van het landelijk gemiddelde ten aanzien van de taalvaardigheid van kleuters in het tweede schooljaar. (Tabel 6. en bijlage 7.)

Uit tabel 6, vaardigheidsscore van de CITO M2 Taal voor Kleuters, is het patroon op te maken dat de gemiddelde vaardigheidsscore stijgt vanaf het moment dat de nascholing begint. Beide kleutergroepen liggen vanaf dat moment ruim boven het landelijk gemiddelde afgezet tegen de CITO vergelijkingsgegevens voor alle scholen.

Een opvallend gegeven is echter dat de gemiddelde vaardigheidsscore bij beide kleutergroepen in het schooljaar 2010-2011 een daling laat zien. Groep 2a scoort in 2011 op een zwak tot matig niveau. Tevens blijkt uit de toetsresultaten dat groep 2b structureel een hogere score heeft dan groep 2a.

Op basis van deze gegevens kan een uitspraak gedaan worden over de invloed van de nascholing op het leerlingvolgsysteem.

5.3: Data analyse op het niveau van de deelvragen.

Werken de leerkrachten van de onderbouw met alle werkvormen van het nieuwe onderwijsprogramma? Hebben de leerlingen, bij hun start in groep drie, zichtbaar meer vaardigheden die nodig zijn voor het aanvankelijk lezen?

5.3.1. De werkvormen van de woordenschat.

In geen van de zeven gevallen werken alle leerkrachten (N=10) vaak of regelmatig met de zeven werkvormen. De werkvormen van de woordkast en de woordtrap worden het minst toegepast. De werkvormen het woordweb, de woordlijst, de woordbeeldkaartjes en de woordenparachute worden het meest vaak of regelmatig gebruikt. Deze werkvormen zijn de meest zwaarwegende werkvormen van het nieuwe onderwijsprogramma. Er is een directe samenhang tussen de positieve bevindingen en het gebruik van de werkvormen. (Tabel 7. en bijlage 4.)

5.3.2 De werkvormen van ontluikende geletterdheid.

In geen van de zeven gevallen werken alle leerkrachten (N=10) vaak of regelmatig met de zeven werkvormen. De werkvormen het prentenboek en de pictogrammen worden het meest toegepast. Er is een samenhang tussen de positieve bevindingen en het gebruik van deze twee werkvormen. De lage mate van gebruik van de overige werkvormen is een verklaring voor de kwantiteit van het aantal voor- en nadelen dat ervaren wordt. (Tabel 8. en bijlage 4.)

5.3.3. Aanwezig taal materiaal op groepsniveau.

De kleutergroepen hebben alle ondersteunende taalmaterialen aanwezig in de klas. Groep drie heeft geen woordkast, woordtrap en thematafel. Dit heeft, net als in groep vier, een directe samenhang met de negatieve bevindingen. De afwezigheid van de lettertafel en het letteralfabet in groep vier heeft een samenhang met de relevantie voor het curriculum. Op basis van deze gegevens kan een kwantitatief antwoord gegeven worden op de eerste deelvraag. (Tabel 9. en bijlage 9.)

5.4 De aansluiting van de kleuterbouw naar groep drie ten aanzien van het aanvankelijk lezen?

De tussendoelen vijf, zes en zeven voor het onderwijs in groep één en twee zijn het meest essentieel voor het stimuleren van de ontluikende geletterdheid. (Bijlage 2.) Uit analyse van de data van het interview met de leerkracht en de tussendoelen blijkt dat er in de onderbouw voldoende toegewerkt wordt naar de tussendoelen van het taalbewustzijn, het alfabetisch principe en het functioneel schrijven en lezen. (Bijlage 6.)

Voor de nascholing beoordeelt de leerkracht van groep drie de vaardigheid van de leerling, met betrekking op het aanvankelijk lezen, met een score vier. Na twee jaar werken met het nieuwe onderwijsprogramma geeft leerkracht van groep drie de vaardigheid van de leerling, bij het aanvankelijk lezen, een acht bij aanvang in groep drie. Het verschil laat een forse stijging van vier punten zien. Op basis van deze gegevens kan een kwantitatief antwoord gegeven worden op de tweede deelvraag.

Hoofdstuk 6: antwoorden op onderzoeksvraag en conclusies.

In dit hoofdstuk wordt een omschrijving gegeven van de antwoorden op de onderzoeksvraag en de deelvragen. Tevens worden de conclusies getrokken op basis van heldere analyseresultaten. (Donk van der, Lanen van. 2009)

6.1.1. De woordenschat.

De meerwaarde die de leerkrachten bij alle werkvormen ervaren is hoofdzakelijk het visuele taalmateriaal wat structuur biedt. (bijlage 4 tabel 2.1 en 2.2.)

De positionering in de klas, de kennis en wijze van inzetten, de tijdsfactor en het consequent gebruik noemen de leerkrachten als negatieve bevinding. Als meerwaarde wordt benoemd dat het woordweb effectief uitwerkt bij het activeren van de voorkennis van de leerlingen en het vergroten van de betrokkenheid. De woordenlijst geeft overzicht en structuur bij het doelgericht samenstellen van het woordaanbod. De woordbeeldkaartjes hebben een herkenbare context, hebben mogelijkheden voor differentiatie en een eenduidige koppeling van het woordbegrip. De woordbeeldkaartjes zijn constructief voor het uitbreiden van concepten, het consolideren en controleren van het woordbegrip.

De woordparachute is flexibel in het gebruik en een overzichtelijke werkvorm voor het rubriceren en categoriseren van het woordaanbod. De woordkast is een overzichtelijk instrument om tegenstellingen, het woordbegrip naar categorie, de samenhang van woordclusters inzichtelijk te maken.

De woordtrap is een effectief instrument om tegenstellingen, begripsuitbreiding van functiewoorden en de gevoelswaarde van een woord inzichtelijke te visualiseren.

De taalwaaier is een enthousiasmerend spelelement dat de dagelijkse routine van het consolideren van woordbegrippen waarborgt.

De literatuur geeft aan dat concepten en netwerken met de werkvormen de woordenlijst, de woordkast, de woordtrap, de woordenparachute doelgericht continu moeten worden uitgebreid. (van den Nulft, Verhallen , 2010. Kienstra 2003)

Het voorbereiden van woorden realiseren de leerkrachten in het woordweb.

De leerkrachten semantiseren planmatig en gestructureerd het woordbegrip door flexibel gebruik te maken van de woordenparachute, de woordkast en de woordtrap.

Het consolideren en controleren wordt door de leerkrachten planmatig toegepast met de diverse werkvormen van de taalwaaier.

De leerkrachten geven planmatig, volgens de vier stappen van het viertaktmodel, woordenschatonderwijs. (van den Nulft, Verhallen , 2010)

Alle groepen hebben een rijk ingerichte themahoek en realiseren de functionele leersituatie. (Huizinga, 2005. Kienstra 2003)

6.1.2. De ontluikende geletterdheid.

De meerwaarde die de leerkrachten ervaren bij de werkvormen die de ontluikende geletterdheid stimuleren zijn hoofdzakelijk de activerende en ondersteunende invloed.

(Bijlage 4 tabel 2.3 en 2.4.) De negatieve bevindingen ontstaan door de beschikbare tijd, de mate van begeleiding bij de werkvorm van het tekenschema en het niet routinematig inzetten van de werkvormen.

Als meerwaarde wordt genoemd dat het prentenboek de koppeling tussen de tekst en de illustratie ondersteunt. Het heeft een effectieve invloed om de betrokkenheid bij het verhaal te activeren. De pictogrammen zijn het instrument waarmee de leerlingen het verhaal ordenen en bieden steun bij het verhaalbegrip als de leerling leesvaardig is. De pictogrammen verhogen de betrokkenheid en geven structuur aan het verhaal. Het letteralfabet is voor de leerlingen een zichtbaar ankerpunt van klankzuivere klank/tekenkoppeling. De lettertafel biedt een herkenbare context bij de letter en vergroot de betrokkenheid doordat de leerlingen actief deelnemen.

De letterhoek is bij de kleuters een rijk ingerichte werkplek die de kinderen stimuleert in de ontwikkeling van ontluikende geletterdheid (Tabel 9.). De taalwaaier is een aansprekend spelelement waarmee de dagelijkse routine van het stimuleren van de ontluikende geletterdheid in de aandacht krijgt. Bij beide kleutergroepen is het materiaal binnen de leeromgeving van een duidelijk label voorzien.

De literatuur geeft aan dat in de kleutergroepen goede kinderboeken in ruime mate zichtbaar aanwezig en voor de kinderen toegankelijk moeten zijn. De kinderen hebben toegang tot schrijfmaterialen om zelfstandig mee te werken in de letterhoek. De leerkrachten lezen dagelijks een prentenboek voor en zetten de schriftelijke taal zichtbaar in als communicatiemiddel. De klasseninrichting waarborgt de belangrijkste voorwaarden voor de lees- en schrijfontwikkeling. (Teale, 1986)

Doordat de leerkrachten dagelijks voorlezen ontdekken de kinderen dat taal gebruikt kan worden om verhalen uit te beelden.

Middels de actieve en transparante schrijffattitude van de leerkrachten ontdekken de kinderen dat woorden bestaan uit meerdere letters en dat woorden doorgaans bestaan uit een reeks verschillende letters. Tevens ontdekken kinderen dat meerdere woorden aaneen een zin is. (Taalvorming en Taaldrukken, 2011)

Binnen de directe leeromgeving is het materiaal voorzien van labels. De kleutergroepen zijn rijk ingericht met boeken, foto's, pictogrammen en woorden. Deze labels helpen de kinderen op hun niveau keuzes te maken en het materiaal zonder hulp van volwassenen te vinden en op te ruimen. De letterhoek in de kleutergroepen is een geordende en overzichtelijke leeromgeving die de zelfstandigheid van kinderen bevordert.

De rijke leeromgeving met veel geschreven taal stimuleert het kind na te denken over geschreven taal. Op natuurlijke wijze doet het kind pogingen zelf te lezen en schrijven. Het plezier dat kinderen daarbij aan de interactie met de leerkracht ontleent, stimuleert de ontwikkeling van de ontluikende geletterdheid (Neuman en Gallagher, 1994).

De belangrijkste voorwaarden om de lees- en schrijfontwikkeling te stimuleren zijn de aanwezigheid van goede kinderboeken, toegankelijkheid tot schrijfmaterialen en de volwassenen die lezen en schrijven actief toepassen en voordoen. (Neuman en Gallagher, 1994. Teale, 1986)

6.2. De aansluiting van groep twee naar groep drie ten aanzien van het aanvankelijk lezen.

De leerkrachten van de onderbouw werken doelgericht toe naar de tussendoelen voor het aanvankelijk lezen. Dit blijkt uit de bevindingen van de leerkracht van groep drie. De vaardigheid van de kinderen ten aanzien van het aanvankelijk lezen krijgt de score acht. Dit is een stijging van vier, op de schaal van één tot tien, na twee jaar werken met het nieuwe onderwijsprogramma. (Bijlage 6.)

6.3. De antwoorden en conclusie.

De onderzoeksvraag: Wat is voor de leerkrachten de meerwaarde van het nieuwe onderwijsprogramma bij het woordenschatonderwijs en het stimuleren van de ontluikende geletterdheid? En wat is daarvan terug te zien in de leerlingenresultaten uit het leerlingvolgsysteem?

De deelvragen: Werken de leerkrachten van de onderbouw met alle werkvormen van het nieuwe onderwijsprogramma? Hebben de leerlingen, bij hun start in groep drie, zichtbaar meer vaardigheden die nodig zijn voor het aanvankelijk lezen?

De leerkrachten ervaren een duidelijke meerwaarde bij het werken met het nieuwe onderwijsprogramma. In het bijzonder hebben de werkvormen van de woordenschat een meerwaarde door het richtinggevend karakter en de praktische uitvoerbaarheid van het onderwijsprogramma.

De kleutergroepen zijn voldoende toereikend ingericht om de woordenschat en de ontluikende geletterdheid te stimuleren. (Tabel 9. En bijlage 9.)

De leerkrachten hebben zich ontwikkeld binnen de competentie van het werken met het nieuwe onderwijsprogramma.

De leerresultaten uit het leerlingvolgsysteem Taal voor Kleuters laat een positieve ontwikkeling zien vanaf het moment dat de nascholing begint. (Tabel 6 en bijlage 7. en 8.)

Wel dient er gekeken te worden wat de verklaring kan zijn waardoor de score bij de meest recente afname minder is.

De leerkrachten zetten met een verschillende frequentie de onderdelen van het nieuwe onderwijsprogramma in. De werkvormen van de woordenschat worden frequenter toegepast dan de werkvormen van de ontluikende geletterdheid. (Tabel 7. en 8.)

De leerkrachten zetten de meest essentiële werkvormen van de woordenschat in ruim voldoende mate in. De leerkrachten doen met alle werkvormen van het nieuwe onderwijsprogramma ervaring op. De leerkrachten werken niet structureel met het volledige onderwijsprogramma.

De meerwaarde van het nieuwe onderwijsprogramma is dat het programma de leerkrachten richting geeft bij het doelgericht en planmatig aanbieden van thema's en het specifiek invulling geven aan woordenschatonderwijs.

Op basis van de literatuur en de gegevens uit de praktijk kan geconcludeerd worden dat er met het nieuwe onderwijsprogramma overeenkomstig het inspectieadvies gewerkt wordt.

Hoofdstuk 7: evaluatie.

In dit hoofdstuk reflecteer ik op de onderzoeksresultaten en doe aanbevelingen gericht aan de onderzoeksgroep.

Tot slot maak ik op persoonlijk niveau de balans op en beschrijf mijn bevindingen tijdens het uitvoeren van het onderzoek in zijn geheel.

7.1. De betekenis van de conclusies voor vervolg onderzoek.

Uit de data-analyse van de gegevens van het leerlingvolgsysteem blijkt dat bij de meest recente toetsresultaten, na een stijging, de vaardigheidsscore van Taal Voor Kleuters daalt. Het is aan te bevelen bij een vervolgonderzoek te onderzoeken wat de oorzaak is van deze daling. Sedert dit schooljaar is er minder formatie voor onderwijsondersteuning. Is deze bezuiniging direct van invloed op het onderwijs in de onderbouw? Ligt het accent van het onderwijsaanbod nu meer op het stimuleren van de ontluikende geletterdheid? Daarnaast is het interessant te onderzoeken of de huidige formatie van onderwijsondersteuning passend is voor de zorgbehoefte van de huidige leerlingen in de onderbouw.

De bevindingen van de leerkrachten en de conclusie van dit onderzoek kan als uitgangspunt dienen voor het onderzoeken van het woordenschatonderwijs in de bovenbouw.

De conclusie dat de factor tijd een directe samenhang heeft met het niet inzetten van een specifieke onderdeel van het nieuwe onderwijsprogramma maakt het relevant om een onderzoek naar efficiënt klassenmanagement te verrichten.

7.2. Inhoudelijke aanbevelingen voor het vervolgonderzoek.

Als de onderzoeksvraag zou leiden naar de future perfect dan is en voelt iedere leerkracht zich competent op het domein van woordenschatonderwijs en ontluikende geletterdheid. De leerkrachten hebben sedert de nascholing een grote ontwikkeling doorgemaakt en ervaren het nieuwe onderwijsprogramma als een duidelijke meerwaarde.

Om deze ontwikkeling verder te stimuleren doe ik de volgende aanbevelingen:

- Bespreek het nieuwe onderwijsprogramma gestructureerd als vast agendapunt in overlegvormen. Dit bevordert de collegiale consultatie en het delen van expertise.
- Algemeen is het aan te bevelen om collegiale consultatie in te zetten zodat de leerkrachten kunnen leren van de persoonlijke expertise. Hierbij gaat het specifiek om het gebruik van de werkvormen van de woordkast, van de woordtrap, van het woordweb of het maken van de woordbeeldkaartjes.
- Stel gezamenlijk doelgericht en planmatig het ontwerpschema voor een thema op. Maak daarbij een duidelijke taakverdeling zodat de factor tijd minder van invloed is.
- Algemeen wil ik wijzen op de essentie van een meer frequent inzetten van de taalwaaier. De taalwaaier bevat activiteiten waar de woordenschat en het stimuleren van ontluikende geletterdheid gecombineerd aangeboden kunnen worden.
- Voor groep drie is het aan te bevelen de woordbeeldkaartjes te koppelen aan de letterhoek. Door het stellen van W-vragen (wie, wat, waar, welke) bij de woordbeeldkaartjes wordt een uitdagende situatie gecreëerd om te komen tot schriftelijk taalproductie. Een gestructureerd en actief gebruik van de letterhoek stimuleert de ontluikende geletterdheid, de schriftelijke taalproductie en activeert de receptieve woordenschat.
- Voor groep vier zou de taalwaaier met consolideer- activiteiten aangepast kunnen worden aan het curriculum.

7.3. Evaluatie van het onderzoek.

Woorden zijn voor mij, zoals Pythagoras stelt, de adem van de ziel.

Van nature ben ik een bloemrijk verteller en schrijver. Het schrijven van dit meesterstuk heeft mij in eerste instantie gestuurd in het schrijven naar relevantie.

Dit heb ik aanvankelijk ervaren als een beperking die mij soms letterlijk het ademen heeft benomen.

Nu kan gesteld worden dat deze beperking mij heeft geholpen te komen tot de kern van het onderzoek.

Voor ik een onderzoeksmatige houding aan heb kunnen nemen heb ik mijn vooringenomenheid moeten loslaten. De logische niveaus van Bateson hebben mij inzicht gegeven in mijn overtuiging. Het is mijn overtuiging dat woordenschat de basis is voor communicatie, ontwikkeling en leren. De betrokkenheid die hier uit voortvloeit is de bron van waaruit dit onderwerp van onderzoek is gekozen. Deze overtuiging kleurde de persoonlijke visie dusdanig dat er aanvankelijk door een gekleurde bril naar de onderzoeksvraag werd gekeken.

De gestructureerde opbouw van het onderzoekstramien evenals de reflecties van de critical friends hebben mij gestimuleerd een onderzoeksmatige houding aan te nemen. Zo werd het toepassen van triangulatie op het niveau van literatuur en dataverzameling inzichtelijk. Door mij werd tijdens het onderzoeken het belang ervaren om vanuit diverse perspectieven naar hetzelfde onderwerp te kijken.

Met dit proces van onderzoeken is geleerd bewust te kijken naar de relevantie tussen de onderzoeksvraag, de deelvragen, de literatuur, de dataverzameling en de data-analyse. Tijdens de fase van het opstellen van de onderzoeksvraag heb ik mij verdiept in de concepten binnen de onderzoeksvraag, om mijn onderzoek daarmee te beperken.

Met de bewustwording van de functie van het cyclisch doorlopen van de leerstijlen van Kolb heb ik mijn overheersende leerstijl van doener los kunnen laten. Als vrager heb ik pas echt een begin kunnen maken met onderzoeken, kijken naar wat er onder de vraag ligt. Wat is relevant, wat zegt de literatuur en wat is de betekenis van deze data?? Dit zijn vragen die ik mij binnen de leerstijl doener niet eerder gesteld heb. Deze vragen leerden mij tijdens het onderzoek kritisch te blijven reflecteren aan de onderzoeksvraag en deelvragen om de antwoorden te kunnen vinden.

Tot slot kan vastgesteld worden dat het onderzoeken van een praktijksituatie, naast veel werk en onzekerheid, mij inzichten heeft opgeleverd en mijn professionele handelen en denken blijvend heeft veranderd.

Nawoord:

Het meesterstuk is volbracht. Bergen werk zijn verzet. Veel woorden hebben een plek en betekenis gekregen binnen het onderzoek en door het onderzoek. Voor het tot stand komen van dit meesterstuk wil ik mijn oprechte dank uitspreken naar de direct betrokken personen. Zonder hun inzet en deelgenootschap zou er geen meesterstuk tot stand zijn gekomen.

De eerste personen waar mijn dank naar uitgaat zijn de critical friends, Thera, Henriëtte en Margot. Hun kritische leesvermogen, de gerichte feedback en de correcties die zij mij gegeven hebben tijdens het voltooien van het onderzoek zijn voor mij zeer waardevol. In het bijzonder ben ik mijn critical friends zeer dankbaar voor hun bemoedigende steun en saamhorigheid gedurende de hele opleiding.

Aan Annemarie, de procesbegeleider vanuit Fontys OSO, voor haar consequent bewaken van de criteria waaraan het meesterstuk moet voldoen. Zij was voor mij de helikopter die met een alziend oog boven het onderzoek rondcirkelde en mij wees op de onnauwkeurigheden en de relevantie in de tekst en van het onderzoek. Voor het geven van vertrouwen aan de LOL-groep op de momenten van onzekerheid en bij de beperking van het onderzoeksproces. In het bijzonder wil ik Annemarie bedanken voor het stimuleren van de ontwikkeling van mijn onderzoekmatige houding.

Mijn collega's, de onderzoeksgroep, ben ik zeer erkentelijk voor hun openhartigheid, vertrouwen en betrokkenheid bij het onderwerp. Hun medewerking, belangstelling en regelmatig geuite bewondering zorgde ervoor dat ik mij bleef inzetten om de antwoorden te vinden.

Mijn directeur, voor zijn feedback en verhelderende vragen tijdens het onderzoek. In het bijzonder veel dank voor de ruimte en rust die hij gecreëerd heeft door te vragen waar en hoe hij mij kon helpen of van dienst zijn.

Mijn man, voor zijn grenzeloze geduld tijdens de stressvolle afrondende fase van de opleiding en de momenten dat er een beroep op het doorzettingsvermogen gedaan werd.

Tot slot veel dank aan de kinderen in mijn klas. Dankzij hun onbevangen en spontane taalproductie waar ik getuige van mag zijn, bleef ik het plezier en de motivatie behouden om dit onderzoek te voltooien. De ontwikkeling van deze kinderen en het doel hun woordenschatkist rijkelijk te vullen was mijn motor voor dit onderzoek en zal altijd de basis van mijn meesterschap zijn.

14 mei 2011.

Jan-Paul Rem

Literatuurlijst:

- Bachini S. , Jansen-Vos F., Kruithof M., Pompert B. (1998). De voeten van de kip schminken. Tweede taalverwerving in Basisontwikkeling. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.
- Cito. Leerlingvolgsysteem. (1996). Toetsen voor kleuters. Arnhem: Cito
- Donk v.d. C, Lanen v. B. (2009) Praktijkonderzoek in de school. Bussum: Coutinho,
- Elsacker W., Beek v.d A., Hillen J., Peters S. (2008) De taallijn. Sardes. Expertisecentrum Nederlands.
- Harinck F.(2008). Basisprincipes praktijkonderzoek. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Huizenga Henk.(2005) Woordenschat. Taal en didactiek: Groningen: Noordhoff uitgevers b.v.
- Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen. (2009) Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters
- Kallenberg T., Koster B., Onstenk J., Scheepsmas W., (2010). Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren. Amsterdam: Thieme Meulenhoff
- Kienstra M. (2003) Woordenschatontwikkeling. Expertisecentrum Nederlands. Nijmegen: Drukkerij MacDonald/SSN
- Norden S.. (2008) Taal leren op eigen kracht. Assen: Van Gorcum.
- Nulft v.d. D. , Verhallen M. (2010) Met woorden in de weer. Bussum: Coutinho.
- Ponte P. (2006). Onderwijs van eigen makelij. Soest: Nelissen.

Online Nederlandstalige Encyclopedie Nederlandse taal in het basisonderwijs

Geraadpleegd op: 21-04-2011 en 23-04-2011

<http://www.encyclo.nl/lokaal/10364>

Ontluikende geletterdheid. Geraadpleegd op 06-04-2011

<http://www.taalvormingentaaldrukken.nl/.../ATK113.htm>

The development of the young child and the emergence of literacy. Sulzby E. , Teale W. H. (1986)

Geraadpleegd op: 27-04-2011

http://scholar.google.nl/scholar?q=emergent+literacy+teale+1986&hl=nl&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar

The role of knowledge in early literacy. Neuman S.B. University of Michigan, Ann Arbor, USA.

Geraadpleegd op: 25-04-2011

<http://www.lerc.educ.ubc.ca/lerc/students/556/RRQ364Neuman.pdf>

Woordenschat en woordleervaardigheden in moedertaal en vreemde talen

Glopper de K. , Schouten-van Parreren C. , Daalen-van Kapteijns M.

Geraadpleegd op: 20-03-2011

<http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/publicatie/130>

Bijlagen:

Bijlage 1: Het inspectierapport.



AFSTEMMING

- De leraren volgen de vorderingen van hun leerlingen systematisch (indicator 7.1).

ACTIEVE EN ZELFSTANDIGE ROL VAN LEERLINGEN

- De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten (indicator 8.1).

ZORG EN BEGELEIDING

- De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen (indicator 10.1).

3 ONDERBOUWING TEKORTKOMINGEN

De tekortkomingen

LEERSTOFAANBOD

De aansluiting van het leerstofaanbod van de groepen 1 en 2 naar het methodische aanbod in groep 3 is onvoldoende. De school werkt met een ontwikkelingsgerichte aanpak, maar kan niet laten zien dat zij in de kleutergroepen doelgericht toewerkt naar tussendoelen die logisch aansluiten op vaardigheden die in groep 3 nodig zijn voor het aanvankelijk lezen en rekenen-wiskunde. Met name op het gebied van de taal- en voorbereidende leesontwikkeling is het leerstofaanbod niet planmatig en ook niet voldoende systematisch gepland (indicator 3.5). De school geeft aan dat zij een groeiend aantal leerlingen binnenkrijgt met een taalachterstand. In de kleutergroepen wordt aan de hand van thema's dan ook gewerkt aan woordenschatuitbreiding, maar dat is onvoldoende om de achterstand ook maar enigszins in te kunnen lopen (indicator 3.8). Niet alleen is het aantal behandelde nieuwe woorden veel te laag, maar ook de inzet van middelen is te beperkt en de systematiek ontbreekt. Bovendien gebruikt de school gebruikt voor taalstimulering en woordenschatuitbreiding geen ICT- of multimediamiddelen. Dit geldt niet alleen voor groepen 1/2, maar zelfs schoolbreed.

TIJD

De school maakt in de onderbouwgroepen (1 t/m 4) gebruik van een inlooperperiode van ongeveer een kwartier tot een half uur. Dit leidt om meerdere redenen tot verlies aan onderwijstijd. Wanneer bijvoorbeeld ouders 'blijven hangen', dan gaat dit ten koste van de leertijd voor kinderen. Daarnaast is de onderwijskundige invulling van de inlooperperiode niet efficiënt. Leerlingen maken bijvoorbeeld werk van de vorige dag af of doen een 'gewoon' spelletje. Voor te veel leerlingen is het leerrendement van deze onderwijstijd te laag en daardoor het verlies aan leertijd groot. Dit geldt ook voor bijvoorbeeld kringactiviteiten, die te weinig doelgericht voor groepen leerlingen worden ingezet (indicator 4.4). Bovendien wordt geen extra leertijd voor leerlingen gecreëerd, zoals bijvoorbeeld tijdens deze inlooperperiode, om hen extra te laten oefenen op leergebieden waar zij achterstanden hebben. Aan de andere kant hebben sommige leerlingen juist op grond van meerbegaafdheid extra uitdaging nodig, maar ook voor hen wordt niet bewust leertijd ingezet (indicator 4.5).

TAAKGERICHTE WERKSFEER (indicator 6.1)

Er zijn grote verschillen tussen leraren in de mate waarin zij een taakgerichte werksfeer realiseren binnen de lessen. De school heeft hard gewerkt om de klassenmanagement-vaardigheden van leraren te verbeteren en heeft deze in een document vastgelegd. Maar de inspectie heeft in de lesobservaties niet gezien dat leraren eenduidig handelen ten aanzien

van de taakgerichtheid van leerlingen. Er zijn nog geen heldere afspraken over welk gedrag van leerlingen en/of leraren op welke momenten gewenst of noodzakelijk is (indicator 6.1).

AFSTEMMING (indicator 7.3)

Zowel de instructie als de verwerking van de lesstof is onvoldoende afgestemd op de mogelijkheden van de leerlingen. De school heeft namelijk, net als hierboven bij de taakgerichte werksfeer is genoemd, geen afspraken over hoe te handelen met leerlingen die zowel aan de onder- als aan de bovenkant opvallen. In principe maken alle leerlingen dezelfde basisstof, terwijl dit met name voor meerbegaafde leerlingen zinloos is. Het team heeft hierover geen afspraken, bijvoorbeeld vanuit het principe van 'compacten en verrijken'. Voor leerlingen met belemmeringen is het juist nodig om meer oefentijd te krijgen voor nog niet beheerste leerstof, die wel de basis vormt voor het succesvol kunnen voortgaan in de methode.

ACTIEVE EN ZELFSTANDIGE ROL VAN LEERLINGEN

De school geeft in het schoolplan en in de schoolgids aan dat zij leerlingen ontwikkelingsgericht laat werken en de zelfstandigheid van leerlingen wil bevorderen. Deze zelfstandigheidsbevordering is echter te weinig herkenbaar binnen de school en er zijn geen heldere afspraken of een doorgaande lijn in de groei in zelfstandigheid. Kinderen dragen nauwelijks verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun eigen leerproces. De inspectie constateert dat leerlingen te weinig gelegenheid krijgen om hun werk te plannen en activiteiten te doen die passen bij hun ontwikkelingsniveau (indicator 8.3).

ZORG EN BEGELEIDING

De school kent een substantieel aantal leerlingen dat uitvalt op onderdelen van de leerstof. Hoewel de school een dekkend instrumentarium van methodeonafhankelijke toetsen hanteert, is niet voor alle leerlingen met achterstanden een groeps- of individueel handelingsplan in gebruik. Voor de plannen die er wel zijn, is het probleem vaak niet helder gedefinieerd en geanalyseerd en mede daardoor ook het leerdoel niet duidelijk. De kwaliteit van de plannen is daardoor over het algemeen onvoldoende (indicator 11.2). Ook de uitvoering van de zorg gebeurt niet planmatig genoeg. De school biedt wel zorg, maar plant niet welke extra hulp zij op welke momenten aan welke leerlingen biedt. Daardoor ontbreekt het inzicht in wat de school feitelijk doet om achterstanden bij leerlingen in te lopen (indicator 11.3). Tot slot wordt de gegeven hulp door veel leraren nog onvoldoende geëvalueerd. Daardoor is het in veel gevallen niet duidelijk of de geboden zorg wel het gewenste effect heeft gehad en wat het eventuele vervolg hierop moet zijn (indicator 11.4).

LEERRESULTATEN

Voor leerlingen met een eigen leerlijn heeft de school geen ontwikkelingsperspectief of einddoel opgesteld. Daardoor kan zij niet aantonen dát en óf leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ontwikkelen zich naar hun mogelijkheden ontwikkelen (indicator 13.2). Daarnaast doorlopen de leerlingen in beginsel niet de school binnen de verwachte periode van 8 jaar. De school verlengt de kleuterbouw voor relatief veel leerlingen met een jaar en ook in groep 3 doubleert nog eens een groot deel van de leerlingen. Het gevolg is dat veel leerlingen 9 jaar in plaats van de verwachte 8 jaar op school blijven (indicator 13.3). Daarbovenop verwijst de school relatief veel leerlingen naar het speciaal basisonderwijs (sbo). Voor de afgelopen twee jaar ligt het percentage verwijzingen zelfs rond de twee procent en dat is tweemaal zoveel als de bovengrens van 1 % per jaar die de inspectie hanteert.

WETMATIGHEDEN

De school heeft onvoldoende onderwijstijd ingepland. De ochtendpauze duurt een half uur, waarvan een kwartier voor eten en drinken en een kwartier voor buitenspelen wordt gebruikt. Per dag levert dit een tekort op van een kwartier onderwijstijd, ofwel vijftig uur op jaarbasis.

4 ANALYSE

Context van de school

Bij de inspectiebezoeken in 2004 en in 2006 constateerde de inspectie dat de kwaliteit van de school zwak was. De school kende een 'familiecultuur' en de resultaatgerichtheid van de school schoot tekort.

Bij het nu afgelegde bezoek blijkt dat het team hard heeft gewerkt om hier verandering in aan te brengen. De school heeft veel ingezet op het verbeteren van het klassenmanagement en op het geven van hulp aan leerlingen die dat nodig hebben. De inspanningen van het team lijken wel resultaat te hebben opgeleverd, maar nog niet genoeg om uit de gevarenzone te komen.

Analyse van de opbrengsten

Hoewel de eind- en tussenopbrengsten van de school nét voldoende zijn, zijn deze over het geheel gezien toch riskant. Dit komt door het volgende. De eindopbrengsten over 2008 zijn weliswaar voldoende, maar over 2007 en 2006 waren deze onvoldoende. Ook bij het inspectiebezoek in 2006 waren de eindopbrengsten over twee van de drie onvoldoende. Verder zijn de resultaten voor begrijpend lezen en rekenen-wiskunde van de huidige groepen 6 en 7 dermate zwak, dat er nog veel moet gebeuren. Hier ligt dus een risico voor opnieuw onvoldoende eindresultaten van de school in de komende jaren.

Ook de tussenopbrengsten over 2008 zijn maar nét voldoende. Weliswaar zijn drie van de vijf toetsen volgens de normering van de inspectie voldoende, maar in de huidige groep 3 heeft een groot deel van de leerlingen al een jaar langer onderwijs gehad dan op grond van hun leeftijd te verwachten is (zie de tekst hierboven). De resultaten geven daardoor een geflatteerd beeld van de werkelijkheid, zodat ook de tussenopbrengsten een riskant beeld tonen. Het hierboven genoemde hoge verwijzingspercentage draagt mogelijk nog bij aan dit geflatteerde beeld, doordat enkele van de allerswakste leerlingen al naar het sbo zijn verwezen. Een ander punt is nog, dat de school de toetsgegevens niet goed administreert. Dit komt doordat de toetsgegevens van leerlingen die de toetsen van een lager niveau maken, niet worden opgenomen bij de toetsgegevens van de leerlingen in hun jaargroep. De school moet hierop bedacht zijn, om te voorkomen dat de gemiddelde groepsscores geen reëel beeld geven. De inspectie heeft deze daarom herberekend.

Leerstofaanbod, doorgaande lijn en afstemming op de leerlingen

Met het investeren van de school in het verbeteren van het klassenmanagement, beschikken leraren inmiddels over organisatorische basisvaardigheden. De volgende noodzakelijke stap is het gericht inzetten op verdere verbetering van de inhoud van het onderwijs. Want ook al zijn de opbrengsten van de school op dit moment voldoende, toch zijn deze uiterst risicovol, zoals hierboven is beschreven.

De school moet nu snel afspraken maken en vastleggen over welke leerstof uit de methoden noodzakelijk is voor zwakke of juist goed presterende leerlingen en hoe met de methoden wordt omgegaan. Ook moet het helder zijn wat de gewenste werkhouding van leerlingen is. Verder dient de school overwogen keuzes te maken om uitbreiding van leertijd bewust in te zetten voor (individuele) leerlingen. Verder vraagt de leerlingenpopulatie om meer (systematisch) inzetten op taalstimulering door de hele school heen en nog intensiever in de onderbouw. Tot slot kan ook de zorg voor en de begeleiding van leerlingen veel doelgerichter op de onderliggende problemen van leerlingen worden ingezet. De extra zorg moet erop zijn gericht, dat leerlingen in een korte periode succeservaringen kunnen opdoen.

Gezien het bovenstaande heeft het team behoefte aan een krachtige aansturing door de directie, met als achterliggend doel dat de resultaten van de leerlingen uit de risicozone komen.

Conclusie

Het onderzoek leidt tot een aangepast arrangement voor basisschool Het Palet. De inspectie maakt nadere afspraken met het bestuur om de kwaliteit van het onderwijs verder te verbeteren. Ook maakt de inspectie afspraken over het op korte termijn inlopen van het tekort aan onderwijstijd.

5 GEBRUIKT ONDERZOEKSMATERIAAL

Deze rapportage is gebaseerd op:

- De indicatoren uit het bestaande waarderingskader primair onderwijs van de inspectie.
- Onderzoek en analyse van documenten en gegevens over de school die bij de inspectie aanwezig zijn.
- Schoolbezoek, waarbij
 - o schooldocumenten en handelingsplannen zijn bestudeerd.
 - o in een aantal groepen de onderwijspraktijk is geobserveerd door het bijwonen van lessen Nederlandse taal en rekenen en wiskunde. Deze lesbezoeken vonden plaats in de groepen 1/2b, 2/3, 3, 5, 6, 7.
 - o gesprekken met de directie, de intern begeleider(s) en met leraren zijn gehouden.
 - o opbrengstgegevens vanuit het leerlingvolgsysteem van de school zijn geanalyseerd.

Voor de beoordeling heeft de inspectie het toezichtkader Primair onderwijs, 2005 gebruikt, inclusief de daarbij behorende normering. Op de website www.onderwijsinspectie.nl vindt u achtergrondinformatie over dit toezichtkader.

Bijlage 2: De tussendoelen voor groep één en twee.

Tussendoel 5: taalbewustzijn

- 5.1 Kinderen kunnen woorden in zinnen onderscheiden.
- 5.2 Kinderen kunnen onderscheid maken tussen de vorm en de 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 een k").
- 5.5 Kinderen kunnen fonemen (de kleinste klankeenheden in woorden) onderscheiden zoals bij p-e-n.

Tussendoel 6: alfabetisch principe

- 6.1 Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken (fonemen) en dat letters (grafemen) 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.

Tussendoel 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.

De ontwikkeling

Geletterdheid komt al direct na de geboorte van het kind op gang. Voor jonge kinderen zal het een speciale betekenis hebben als veel mensen iets belangrijks doen, wat zij zelf nog niet kunnen. De behoefte van kinderen om ook tot die wereld toe te treden zal hierdoor gaan groeien. De aanwezigheid en toegankelijkheid van boeken en schrijfmaterialen vormen daarom belangrijke randvoorwaarden voor de toegang tot geschreven taal. Ook is de interactie tussen ouders en kind van groot belang. Wanneer ouders hun kinderen regelmatig voorlezen en stimuleren tot zelf lezen en schrijven zal dit de vroege lees- en schrijfontwikkeling bevorderen.

Om de verdere ontwikkeling van geletterdheid uit te lokken en te stimuleren moet de leerkracht een aantal voorwaarden vervullen die ervoor zorgen dat er voor kinderen heel veel mogelijk is.

-> De dagelijkse omgeving moet veel materialen en situaties bevatten die ervaringen op het gebied van geletterdheid teweegbrengen.

-> Het lokaal wordt zo ingericht dat het een sfeer ademt waaruit het plezier in lezen blijkt en waar nieuwsgierigheid naar lezen en schrijven wordt

vergroot, zodat kinderen daar actief en vanuit eigen initiatief aan mee gaan doen.

-> Echte aandacht en waardering hebben voor de kinderen. Dit betekent o.a. dat hij het eigen initiatief van de kinderen honoreert door er aandacht aan te besteden.

-> Het activiteitenaanbod zodanig zijn dat initiatieven van de kant van de kinderen optimaal worden uitgelokt en benut.

Tussendoel 3: Functies van geschreven taal en tussendoel 4: Relatie tussen gesproken en geschreven taal

Er is een duidelijke ontwikkeling aan te geven in het zelf schrijven:

-> In de eerste fase weet het kind al dat objecten, handelingen en activiteiten gesymboliseerd kunnen worden. bij de eigen schriftelijke weergave maakt het kind nog geen onderscheid tussen schrijven en tekenen.

-> In de volgende fase gaat het kind wel onderscheid maken tussen tekenen en schrijven. Het schrijven wordt verbonden aan het spel, er staat iets, een boodschap. Het schrijven ziet eruit als krabbelen, maar het kind bedoelt te schrijven. Het imiteert de volwassenen. Vaak heeft het kind ook ontdekt dat het schrijven van links naar rechts gaat en past dat ook toe. De krabbels worden gecombineerd met vormen die lijken op letters van de naam of andere betekenisvolle, gekende letters.

-> In deze laatste fase ontwikkeld de schrijfactiviteit zich meer en meer in de richting van het hanteren van zinnen. Kinderen gaan begrijpen dat er een vaste relatie bestaat tussen klank en symbool en gaan dit gegeven op eigen kracht verkennen. Zo gaan ze voor een gesproken woord een geschreven vorm bedenken die lijkt op wat zij gedrukt zien in woorden en zinnen. Verder creëren ze een eigen spelling met de letters die zij kennen. Kinderen hebben veel tijd nodig om letterkennis op te bouwen. Dit begint meestal met de letters uit hun naam, de namen van familieleden, speelgoed enz.

Tussendoel 5: taalbewustzijn

Vormbewustzijn -> een aspect van **vormbewustzijn** dat al redelijk vroeg verworven wordt is het besef dat zinnen bestaan uit opeenvolgende woorden. Kleuters zijn al redelijk in staat om d.m.v. natikken aan te geven uit hoeveel woorden een zin bestaat. Het is moeilijker voor kinderen om een oordeel te geven wat betreft de grammaticale vorm van zinnen.

Woordbewustzijn -> Kinderen zien zelfstandige naamwoorden en werkwoorden eerder als woord dan inhoudswoorden. (lidwoorden, voorzetsels en voornaamwoorden) Dit omdat deze woorden een duidelijkere betekenis hebben dan de inhoudswoorden. Pas tegen het einde van de kleuterperiode leren kinderen de term 'woord' op de juiste manier te gebruiken. Als kinderen vijf jaar zijn, zijn zij nog niet in staat om woorden van andere linguïstische eenheden te onderscheiden. Als de kinderen zes jaar zijn, kunnen zij geleidelijk aan de identiteit van het concept 'woord' vast stellen. Wanneer kinderen gaan lezen en schrijven worden zij zich vrijwel unaniem bewust van het concept 'woord'. Omdat de kinderen hun aandacht nu gaan richten op de afzonderlijke woorden wordt het voor hen makkelijker om vorm en betekenis van elkaar te scheiden. Door deze omgang met geschreven taal leren kinderen ook wat het verschil is tussen een woord en een woordgroep.

Fonemisch bewustzijn -> veel kleuters bouwen in de tweede helft van groep 2 kennis op over klanken en klankstructuren. Dit betekent dat zij verschillende klanken kunnen onthouden en ontdekken dat verschillende woorden dezelfde beginklanken kunnen hebben. Ook kunnen ze klanken in woorden isoleren en vervangen door een andere foneem. Als een kleuter kan manipuleren met woorden op klankniveau heeft hij een fonemisch bewustzijn ontwikkeld. Het kan dan korte woorden opdelen in losse klanken. Dit noemen we auditieve analyse. Ook kan hij klanken samenvoegen tot een woord. Dit noemen we auditieve

synthese. En hij kent vaak al wat klank-lettercombinaties. Hoewel auditieve analyse, auditieve synthese en letterkennis geen voorwaarden zijn om te kunnen leren lezen, maakt dit het leren lezen wel gemakkelijker.

Fonologisch bewustzijn -> dit komt pas laat tot ontwikkeling. Dit omdat de fonemen in hoge mate abstract blijken en in onze gesproken taal nauwelijks waarneembaar zijn. Een aspect van het fonologisch bewustzijn dat zich al relatief vroeg aandient is rijm. Kinderen blijken op jonge leeftijd al in staat tot eindrijm. Kinderen komen onder invloed van rijm tot het besef dat woorden zijn opgebouwd uit klanken.

Tussendoel 6: alfabetisch principe

-> Bij de ontsleuteling van ons schriftsysteem kunnen drie fasen worden onderscheiden:

Het begint met een globale benadering van woorden. Kinderen gaan hun aandacht richten op het schriftbeeld van een aantal kleine woorden. Het gaat hier vaak om woorden die een persoonlijke betekenis hebben of die de kinderen vaak tegenkomen. De schriftbeelden van deze woorden worden pas echt goed vastgelegd in het geheugen wanneer de kinderen ze vaak overschrijven en weer teruglezen.

-> Vervolgens vindt analyse van bekende woorden plaats. Dit betekent dat de kinderen de woordbeelden die zij tegenkomen of hebben opgeslagen in hun geheugen, met elkaar vergelijken. Hierdoor komt bij de kinderen het inzicht tot stand, dat woorden bestaan uit een opeenvolging van letters en dat elk woord zijn eigen volgorde van letters heeft. Ook komen zij erachter dat hetzelfde letterteken in verschillende woordposities kan voorkomen en dat sommige woorden alleen in volgorde van letters verschillen. Geleidelijk aan leert het kind een aantal letternamen zodat de woorden niet langer voorgeschreven hoeven worden, maar ook spellend kunnen worden voorgezegd.

-> De volgende fase is de zelfstandige productie van nieuwe woorden, waarin kinderen uit eigen beweging nieuwe woorden leren lezen. Aan de ene kant komen zij in prentenboeken of in hun omgeving met nieuwe woorden in aanraking, die zij via analyse en synthese leren ontsleutelen. Aan de andere kant gaan kinderen nieuwe woordbeelden vormen vanuit woordbeelden die zij al in hun geheugen hebben. Rijm speelt hierbij een belangrijke rol.

Tussendoel 7: functioneel schrijven en lezen

Van belang is dat kleuters niet alleen relaties leren leggen tussen klanken en letters, maar dat zij hetgeen ze leren over geschreven taal ook weten toe te passen in functionele contexten. In de groep kan dit functioneel lezen en schrijven geoefend worden in alledaagse activiteiten.

Mogelijke problemen

Leesproblemen dienen zich vaak vroeg in de ontwikkeling van kinderen aan. De meeste zwakke lezers kampen met decodeerproblemen. In de praktijk leidt dit tot twee uitingsvormen: raden en spellen. Raden en spellen kunnen tijdens het leesproces bruikbare strategieën vormen. Deze leerlingen maken echter overmatig gebruik van deze strategieën. Dit is een gevolg van het feit dat het automatiseren van de leeshandeling stagneert.

Veel kinderen met leesproblemen hebben een zwak ontwikkeld fonemisch bewustzijn. Bij het analyseren van woorden moeten de klanken als het ware uit elkaar getrokken worden. Kinderen met een zwak fonemisch bewustzijn hebben hier moeite mee. Hoewel zwakke lezers ook andere problemen hebben in het fonologisch domein zoals klankperceptie, klankgeheugen en het omzetten van letters in klanken, blijken deze kinderen ook over het algemeen een zwak fonemisch bewustzijn te hebben. Daarom is het van groot belang dat leerkrachten in groep 1 en 2 weten wat ze moeten doen als deze ontwikkeling bij een kind achterblijft. Met tijdig signaleren en interventie in de kleutertijd kunnen namelijk bij veel kinderen leesproblemen op latere leeftijd worden voorkomen.

Ontwikkelingsgericht onderwijs brengt belangrijke en moeilijke taken voor leerkrachten met zich mee. Een van de redenen hiervoor is: de verschillen die bestaan tussen kinderen.

-> De wijze waarop de eigen omgeving en cultuur van de kinderen een ontwikkelingsbevorderende rol spelen op deze gebieden.

-> Verschillen tussen de moedertaal van de kinderen en de inzet van hun taal en denken.

-> Verschillen in de betekenis die lezen en schrijven voor hen heeft en de ervaringen die ze hier al mee opgedaan hebben.

De leerkracht moet deze verschillen niet vertalen in achterstanden of problemen, maar ze zien als een aanleiding om op een zeer gevarieerde wijze met het activiteitsaanbod en met de eigen leiding en begeleiding om te gaan. Een ander aspect van de verschillen die er zijn tussen kinderen heeft betrekking op de verwachtingen die leerkrachten over hen hebben.

Wanneer een kind nog helemaal geen interesse heeft in zelf 'schrijven', of in de tweede helft van groep 2 alleen nog maar krabbels maakt, is het van belang voor de lees/schrijfontwikkeling dat u daar aandacht aan besteedt. In de begeleiding zijn drie zaken met name van belang. Er moet namelijk een zinvolle aanleiding zijn om te schrijven, het schrijven moet een doel hebben en het schrijven moet aan iemand gericht zijn.

Tussendoel 5: taalbewustzijn en tussendoel 6: alfabetisch principe

In activiteiten om het fonemisch bewustzijn te stimuleren moeten ook altijd letters aangeboden worden. Kleuters die expliciete 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 de betere lezers. Instructie in letter-klankkoppeling heeft geen zin als dat gebeurt zonder aandacht te besteden aan fonemisch bewustzijn. Kinderen krijgen het alfabetisch principe pas goed onder de knie als in het onderwijs zowel aan fonemisch bewustzijn als aan letterkennis aandacht wordt besteed.

Een bekend verschijnsel bij kleuters dat een signaal kan zijn voor dyslexie, is moeite hebben met het onthouden van willekeurige reeksen. (kleurnamen, namen van kinderen enz.) Dit kan duiden op een automatiseringsprobleem.

Bij kinderen die niet uit zichzelf experimenteren met letters, is het van belang voor het leren lezen in groep 3, dat ze daarin worden gestimuleerd. Het is van groot belang dat de activiteiten waarmee dit gebeurt speels zijn en niet eisend.

Bijlage 3: Inventarisatie data vraag 1 van de vragenlijst.

De inspectie heeft in 2008 aangegeven dat het woordenschatonderwijs en ontluikende geletterdheid in de onderbouw van onvoldoende kwaliteit was. In welke mate herken je de toenmalige situatie in deze constatering?

Nr 1	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10 ↑
Nr 2	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10 ↑
Nr 3	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10 ↑
Nr 4	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10 ↑
Nr 5	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10 ↑
Nr 6	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10 ↑
Nr 7	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10 ↑
Nr 8	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10 ↑
Nr 9	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10 ↑
Nr 10	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10 ↑

Bijlage 4: De meerwaarde van de woordenschat en ontluikende geletterdheid.

Voordelen taalinstrumenten woordenschat op groepsniveau.				
		Groep 1-2 a en b	Groep 3	Groep 4
Woordenweb.		Voorkennis activeren. Zichtbaar.	Voorkennis activeren bij de leerlingen. Inzicht in voorkennis.	Inventariseren woorden. Vergroten inzicht en samenhang woorden.
9		Thema staat centraal.		
		Controlemiddel.		
Woordenlijst.		Spreekt tot verbeelding.	Rubriceren.	Inventarisatie voor leerkracht. Vergroten woordenschat.
8		Betrokkenheid.		
		Overzicht en structuur. Inzicht voorkennis. Planmatig.		
Woordbeeldkaartjes		Herkenbare context. Goed inzetbaar.	Verhelderend. Veel en makkelijk in te zetten bij taalactiviteit. Koppelen woord en beeld.	Visuele ondersteuning voor woordbegrip. Inprenting van het beeld en het woord.
10		Differentiatie.		
		Koppelen woord en beeld. Eenduidigheid betekenis woord.		
Woordenparachute.		Effectief voor zorgleerlingen.	Categoriseren. Consolideren.	Visuele ondersteuning voor woordbegrip. Samenhang en overeenkomsten van de betekenis.
9		Flexibel in gebruik.		
		Rubriceren. Overzicht. Transparant instrument		
Woordkast.		Zichtbare tegenstellingen		
3		Sorteren.		
		Samenhang weergeven		
Woordtrap.		Tegenstellingen visueel te maken.		Vergroot inzicht in betekenis.
3		Begripsuitbreiding.		
		Gevoelswaarde woord visualiseren.		
Taalwaaier.		Duidelijk zichtbaar en snel te gebruiken.	Breed inzetbaar.	
5		Spelelement.		
		Dagelijks consolideren.		

↑ Frequentie.

Tabel 2.1: Voordelen.

Nadelen taalinstrumenten woordenschat op groepsniveau.			
	Groep 1-2 a en b	Groep 3	Groep 4
Woordenweb. 3	Tijd voor inplannen. Voor waken dat niet de taalvaardige kinderen steeds aan de beurt komen.		Weet niet hoe dit in te passen.
Woordenlijst. 3	Veel woorden. Niet allemaal te leren. Moet klaar zijn voor het thema start.		Het maken kost veel tijd.
Woordbeeldkaartjes 5	Bewust selecteren. Aan bod laten komen is nog geen routine. Plaatjes zijn klein. Soms is een ander woord ook goed.		Het maken kost veel tijd.
Woordenparachute. 6	Weet niet wat er mee te doen. Hangt te hoog. Soms niet duidelijk wat de samenhang is.	Hangt op plaats waar kinderen niet bij kunnen.	Het maken kost veel tijd.
Woordkast. 5	Bewust inplannen. Niet eigen gemaakt. Moeilijk te realiseren. Soms zoeken naar samenhang.	De woordkast vind ik nog lastig.	
Woordtrap. 5	Nog geen routine. Moeilijk te realiseren. Zoeken naar woorden die er oppassen.	Veel andere leerstof.	
Taalwaaier. 2	Gebruik ik niet.	Nog geen routine.	

↑Frequentie.

Tabel 2.2: Nadelen.

Voordelen taalinstrumenten ontluikende geletterdheid op groepsniveau.			
	Groep 1-2 a en b	Groep 3	Groep 4
Prentenboek.	Betrokkenheid. Ondersteunend.	Ondersteunend.	
6	Activerend.		
	Effectief. Koppeling tekst illustratie.		
Pictogrammen.	Betrokkenheid. Bevordert discussie.		Bewuster lezen.
7	Goed inzetbaar.		
	Ordenen.		
Tekenschema.	Goede verwerkingsmethode.		
4	Nadenken en discussie.		
	Betrokkenheid.		
Letteralfabet.	Voorbeeld bij letter.		
3	Zichtbaar.		
	Klankzuiver.		
Lettertafel.	Betrokkenheid.		
4	Zichtbare context.		
Letterhoek	Zichtbaar en uitnodigend.		
2	Activerend.		
Taalwaaier.	Structuur.		
5	Activerend.		
	Differentiatie.		
	Zichtbaar. effectief		

↑ Frequentie.

Tabel 2.3: Voordelen.

Nadelen taalinstrumenten ontluikende geletterdheid op groepsniveau.			
	Groep 1-2 a en b	Groep 3	Groep 4
Prentenboek.	Niet digitaal.	Past niet bij methode.	
3			
Pictogrammen.	Geen routine. Beschikbare tijd. Werkruimte.		
3			
Tekenschema.	Geen routine. Beschikbare tijd. Veel begeleiding. Werkruimte.		
4			
Letteralfabet.	Geen routine. Beschikbare tijd. Geen samenhang met thema.		
3			
Lettertafel.	Geen routine. Weinig animo. Ruimte.		
2			
Letterhoek	Geen routine. Beschikbare tijd.		
2			
Taalwaaier.	Geen routine.	Geen routine.	
1			

↑ Frequentie.

Tabel 2.4.: nadelen.

Bijlage 5: De vragenlijst aan de leerkrachten.

Interview collega nummer: _____

Aan de hand van onderstaande vragen gaan we kijken naar de huidige stand van zaken van toepassen van de kennis die we geleerd hebben t.a.v. woordenschat en ontluikende geletterdheid.

Bij het hanteren van de score kijk je naar de mate waarin je de instrumenten aanbiedt gedurende de week.

De inspectie heeft in 2008 aangegeven dat het woordenschatonderwijs en ontluikende geletterdheid in de onderbouw van onvoldoende kwaliteit was. In welke mate herken je de toenmalige situatie in deze constatering?	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10
--	-------------------------------

Bij het hanteren van de score kijk je naar de mate waarin je de instrumenten aanbiedt gedurende de week.

Vaak = 5 keer, regelmatig= 3 keer, soms= 1 keer, niet= 0 keer.

Deel 1 woordenschat:

Welke instrumenten van de nascholing woordenschat worden in jouw groep ingezet?

Het woordweb.	0 vaak	0 regelmatig	0 soms	0 niet
De woordenlijst.	0 vaak	0 regelmatig	0 soms	0 niet
De woordbeeldkaartjes.	0 vaak	0 regelmatig	0 soms	0 niet
De woordenparachute.	0 vaak	0 regelmatig	0 soms	0 niet
De woordkast.	0 vaak	0 regelmatig	0 soms	0 niet
De woordtrap.	0 vaak	0 regelmatig	0 soms	0 niet
De taalwaaier.	0 vaak	0 regelmatig	0 soms	0 niet

Kan je per onderdeel verwoorden welke voordelen je ervaart bij het inzetten voor het woordenschataanbod voor jouw groep?

Het woordweb.	
De woordenlijst.	
De woordbeeldkaartjes.	
De woordenparachute.	
De woordkast.	
De woordtrap.	
De taalwaaier.	

Kan je per onderdeel verwoorden welke belemmeringen je tegenkomt bij het inzetten voor het woordenschataanbod voor jouw groep?	
Het woordweb.	
De woordenlijst.	
De woordbeeldkaartjes.	
De woordenparachute.	
De woordkast.	
De woordtrap.	
De taalwaaier.	
Welk onderdeel zou je meer in willen zetten en wat heb je daarvoor nodig?	
Onderdeel:	
Wie kan jou daar bij helpen?	
Met welke stap zou je kunnen beginnen?	
Waar zou je jezelf plaatsen op een schaal van 1 tot 10 m.b.t. het vormgeven van de woordenschat in jouw groep voordat je de nascholing hebt gevolgd? 1__2__3__4__5__6__7__8__9__10	
Waar zou je jezelf nu plaatsen op een schaal van 1 tot 10 m.b.t. het vormgeven van de woordenschat in jouw groep nadat je de nascholing hebt gehad? 1__2__3__4__5__6__7__8__9__10	

Bij het hanteren van de score kijk je naar de mate waarin je de instrumenten aanbiedt gedurende de week.

Vaak = 5 keer, regelmatig= 3 keer, soms= 1 keer, niet= 0 keer.

Deel 2 ontluikende geletterdheid:

Welke instrumenten van de nascholing ontluikende geletterdheid worden in jouw groep ingezet?

Het prentenboek.	0 vaak	0 regelmatig	0 soms	0 niet
De pictogrammen, wie-wat-waar.	0 vaak	0 regelmatig	0 soms	0 niet
Het tekenschema bij prentenboek.	0 vaak	0 regelmatig	0 soms	0 niet
Het woordbeeld letteralfabet.	0 vaak	0 regelmatig	0 soms	0 niet
De lettertafel.	0 vaak	0 regelmatig	0 soms	0 niet
De letterhoek.	0 vaak	0 regelmatig	0 soms	0 niet
De taalwaaier.	0 vaak	0 regelmatig	0 soms	0 niet

Kan je per onderdeel verwoorden welke voordelen je ervaart bij het inzetten voor het aanbod van activiteiten voor ontluikende geletterdheid voor jouw groep?

Het prentenboek.	
De pictogrammen, wie-wat-waar.	
Het tekenschema bij prentenboek.	
Het woordbeeld letteralfabet.	
De lettertafel.	
De letterhoek.	
De taalwaaier.	

Kan je per onderdeel verwoorden welke belemmeringen je tegenkomt bij het inzetten voor het aanbod van activiteiten voor ontluikende geletterdheid voor jouw groep?

Het prentenboek.	
De pictogrammen, wie-wat-waar.	

Het tekenschema bij prentenboek.	
Het woordbeeld letteralfabet.	
De lettertafel.	
De letterhoek.	
De taalwaaier.	
Welk onderdeel zou je meer in willen zetten en wat heb je daarvoor nodig?	
Onderdeel:	
Wie kan jou daar bij helpen?	
Met welke stap zou je kunnen beginnen?	
Waar zou je jezelf plaatsen op een schaal van 1 tot 10 m.b.t. het vormgeven van de ontluikende geletterdheid in jouw groep voordat je de nascholing hebt gehad? 1__2__3__4__5__6__7__8__9__10	
Waar zou je jezelf nu plaatsen op een schaal van 1 tot 10 m.b.t. het vormgeven van de ontluikende geletterdheid in jouw groep nadat je de nascholing hebt gehad? 1__2__3__4__5__6__7__8__9__10	

Je bent klaar. Heel hartelijk dank voor het nadenken over en het verwoorden van de vragen.
Groeten van Jan-Paul

Bijlage 6 : Uitgewerkt interview tussen leerkracht groep 3 en onderzoeker.

Datum: 9 mei 2011

L=leerkracht.

O=onderzoeker.

1- Welke effecten van de nascholing zie jij bij de leerlingen van groep drie bij aanvang in de groep?

L: Ik zie een duidelijk een duidelijk positief effect van de nascholing.

O: Kan je dat specificeren. Wat zijn de effecten?

L: Nou ik zie dat de kinderen het hakken-plakken van woorden goed beheersen zodra zij in groep drie binnenkomen.

Ik zie dat de kinderen vaardig zijn in het werken met werkboekjes, zij bijna allemaal de letters kennen.

O: Hoeveel is bijna allemaal? Kan je dat in een percentage aangeven?

L: Dan is dat ruim vijfenzeventig procent van de groep. Soms is het nog wel lastig voor een kind om de uitspraak van een foneem correct te doen.

O: Wat bedoel je daarmee?

L: Nou dat ze de letter 'K' uitspreken als 'ka ' in plaats van 'ku'.

O: Heb je een verklaring hoe dat komt?

L: Ik weet dat in de onderbouw de letters goed aangeboden worden met een juiste koppeling van het goed uitgesproken foneem bij het grafeem. Ik denk dat de ouders thuis tijdens oefenen de fonemen onjuist uitspreken. Ja en dan leggen we de ouders dus echt wel uit hoe het grafeem juist uitgesproken moet worden.

O: Zijn er nog meer positieve effecten?

L: Wat ik al zei, ze kennen alle letters, ze herkennen direct de woordenparachute en weten hoe dat werkt. Ze kunnen de woordkaartjes, dus ook de woorden, categoriseren. Ze kunnen veel woorden noemen die met een specifieke letter begint. Dat komt denk ik door het werken met de lettertafel in de onderbouw. Ja en ik zie duidelijk dat de kinderen gewend zijn om met werkboekjes te werken. Dat komt vast doordat er in de onderbouw gewerkt wordt met werkboekjes die bij een thema gemaakt worden. Die ervaring werkt positief door als ze in groep drie met de methodes moeten werken. Maar misschien is dit gewoon een hele goede groep.

2- Hoe is de mate van ontluikend geletterdheid van de leerlingen bij aanvang in groep drie?

L: Die is goed.

O: Wat maakt het goed? Wat kunnen en kennen kinderen als de vaardigheid van ontluikende geletterdheid goed is?

L: Nou ze kunnen goed de losse letters synthetiseren tot een woord als ik de fonemen los uitspreek. Ze hebben gevoel voor rijm en kunnen woorden noemen die rijmen. Ik zie ook duidelijk een verschil tussen voorgaand groep en de huidige groep kinderen. De vorige groep heeft één jaar profijt kunnen hebben van de nieuwe werkwijze in de onderbouw en de huidige groep twee jaar. Deze groep is duidelijk weer beter dan de groep van vorig jaar.

O: En hoe gaat het met het onderscheiden van woorden in zinnen, het lezen van de MKM-woorden?

L: Goed. Maar dat wordt al geoefend bij de kleuters. Ze kunnen goed woorden herkennen in de werkbladen, en veel kinderen kunnen al eenvoudige MKM-woorden lezen.

3- Hoe is het gesteld de letterkennis van de leerlingen bij aanvang in groep drie?

L: Wat ik al zei, driekwart van de kinderen kennen alle letters. Ik zie ook dat ze daarmee woorden kunnen ontcijferen. Behalve de paar kinderen die de fonemen onjuist uitspreken. Ik zie ook dat er in de onderbouw veel gewerkt wordt met het analyseren en synthetiseren van eenvoudige woorden. De kinderen kunnen makkelijk de fonemen in een woord onderscheiden en noemen. Veel kinderen kunnen de eerste letter en de laatste letter aanwijzen in een woord. De middelste letter is nog een beetje moeilijk. Ik denk dat dat komt door het begrip laatste.

4- Hoe zijn de kinderen van groep drie voorbereid op het aanvankelijk lezen?

L: Ik denk van goed. Ik zie dat de kinderen op natuurlijke wijze geïnteresseerd zijn in boekjes. Ze weten dat een woord uit letters bestaat, een zin uit woorden en dat veel zinnen samen een verhaaltje is. In vergelijking met voorheen zie ik dat de kinderen meer automatisch zelf verhaaltjes schrijven. Die kloppen nog niet hoor, maar ze doen het nu wel meer. Ze kennen ook de betekenis van pictogrammen en kleine woorden die in de klas bij de hoeken zijn geplakt. Dat werkt weer positief door naar de werkboeken. Ze weten dat een pictogram iets betekent en dat ze daar iets bij moeten doen.

O: Hoe verloopt het leren lezen proces.

L: Nou dat gaat dit jaar weer een stuk sneller dan vorig jaar. Er waren al zelfs een aantal kinderen die kunnen lezen aan het begin van groep drie.

5- Wordt er naar jouw mening in de kleuterbouw beter toegewerkt naar de tussendoelen van aanvankelijk lezen? Waar zie je dat aan?

L: Ja zeker.

O: Waar zie je dat aan?

L: Nou aan alles wat ik net genoemd heb. De werkboekjes, de letterkennis, het hakken-plakken, het rijmen, het gaat allemaal zoveel makkelijker.

6- In welke mate komen de kinderen in groep 3 beter voorbereid binnen in vergelijking voor en na de cursus?

L: Oeh, dat vind ik moeilijk hoor. Alsof het in het verleden niet goed was. maar nu gaat het wel stukken beter. Er is dus een vooruitgang.

voor	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10
	↑
na	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10
	↑

7- Welke bevindingen heb jij die nog niet aan de orde zijn gekomen?

L: Nou dat ik zie dat er in de onderbouw veel aandacht besteed wordt aan het schrijven van letters. Als de kinderen nu in groep drie gaan leren schrijven, dan schrijven ze de letter al direct goed. Er wordt geen hoofdletter geschreven en ze kennen al van veel woorden de juiste schrijfwijze. Dat zit weer in die werkboekjes van de onderbouw.

Bijlage 7: De gegevens vanuit het CITO Leerling Volgstelsel taal voor kleuters.

Groepsprofiel lijst

Vormingsgebied : Kleuterontw.
 Toets : TVK/Taal voor kleuters
 Groep : 2007-2008 - GR. 1 / BO-01

Leerling	Afname datum	Toets versie	Score	VS	DL	A-E	DLE
	21-1-2008	M2	44	69	-5	B	-5
	21-1-2008	M2	43	68	-5	B	-6
	21-1-2008	M2	49	76	-5	A	-1
	21-1-2008	M2	25	53	-15	E	-18
	21-1-2008	M2	40	65	-5	C	-10
	21-1-2008	M2	40	65	-5	C	-10
	21-1-2008	M2	40	65	-5	C	-10
	21-1-2008	M2	11	42	-5	E	-20
	21-1-2008	M2	22	51	-5	E	-20
	21-1-2008	M2	35	61	-5	D	-13
	21-1-2008	M2	23	52	-5	E	-19
			33,8	60,6			

Groepsprofiel lijst

Vormingsgebied : Kleuterontw.
 Toets : TVK/Taal voor kleuters
 Groep : 2007-2008 - GR. 2 / BO-02

Leerling	Afname datum	Toets versie	Score	VS	DL	A-E	DLE
	21-1-2008	M2	30	57	-5	D	-16
	21-1-2008	M2	43	68	-5	B	-6
	21-1-2008	M2	41	66	-5	C	-9
	21-1-2008	M2	48	74	-5	A	-1
	21-1-2008	M2	37	62	-15	C	-12
	21-1-2008	M2	34	60	-15	D	-14
	21-1-2008	M2	46	71	-5	B	-2
	21-1-2008	M2	40	65	-15	C	-10
			39,9	65,4			

Groepsprofiel lijst

Vormingsgebied : Kleuterontw.
 Toets : TVK/Taal voor kleuters
 Groep : 2008-2009 - GR. 1 / BO-01

Leerling	Afname datum	Toets versie	Score	VS	DL	A-E	DLE
	26-2-2009	M2	50	78	-4	A	-1
	26-2-2009	M2	35	61	-4	D	-13
	26-2-2009	M2	46	71	-4	B	-2
	26-2-2009	M2	39	64	-4	C	-11
	26-2-2009	M2	41	66	-4	C	-9
			42,2	68,0			

Groepsprofiel lijst

Vormingsgebied : Kleuterontw.
 Toets : TVK/Taal voor kleuters
 Groep : 2008-2009 - GR. 2 / BO-02

Leerling	Afname datum	Toets versie	Score	VS	DL	A-E	DLE
	9-2-2009	M2	44	69	-4	B	-5
	3-3-2009	M2	44	69	-3	B	-5
	9-2-2009	M2	43	68	-4	B	-6
	9-2-2009	M2	51	80	-4	A	-1
	9-2-2009	M2	47	72	-4	B	-2
	9-2-2009	M2	50	78	-4	A	-1
	9-2-2009	M2	45	70	-4	B	-4
	9-2-2009	M2	52	82	-4	A	-1
	9-2-2009	M2	32	58	-4	D	-15
	9-2-2009	M2	48	74	-4	A	-1
	9-2-2009	M2	51	80	-4	A	-1
			46,1	72,7			

Groepsprofiel lijst

Vormingsgebied : Kleuterontw.

Toets : TVK/Taal voor kleuters

Groep : 2009-2010 - 1/2A / BO-01; 1/2A / BO-02

Leerling	Afname datum	Toets versie	Score	VS	DL	A-E	DLE	LR%	LA
	27-1-2010	M2	47	72	-5	B	-2		
	27-1-2010	M2	25	53	-5	E	-18		
	27-1-2010	M2	50	78	-5	A	-1		
	27-1-2010	M2	43	68	5	B	-6	-120	2,20
	27-1-2010	M2	34	60	-5	D	-14		
	27-1-2010	M2	38	63	-5	C	-12		
	27-1-2010	M2	44	69	-5	B	-5		
	27-1-2010	M2	53	86	-5	A	-1		
	27-1-2010	M2	54	90	-5	A	-1		
	27-1-2010	M2	44	69	5	B	-5	-100	2,00
	27-1-2010	M2	48	74	-5	A	-1		
	27-1-2010	M2	48	74	-5	A	-1		
	27-1-2010	M2	28	55	-5	E	-17		
	27-1-2010	M2	48	74	-5	A	-1		
	27-1-2010	M2	40	65	-5	C	-10		
	27-1-2010	M2	37	62	-5	C	-12		
	27-1-2010	M2	51	80	-5	A	-1		
			43,1	70,1					

Groepsprofiel lijst

Vormingsgebied : Kleuterontw.

Toets : TVK/Taal voor kleuters

Groep : 2009-2010 - 1/2B / BO-02

Leerling	Afname datum	Toets versie	Score	VS	DL	A-E	DLE	LR%	LA
	26-1-2010	M2	42	67	-5	C	-7		
	26-1-2010	M2	46	71	-5	B	-2		
	26-1-2010	M2	49	76	-5	A	-1		
	26-1-2010	M2	52	82	-5	A	-1		
	26-1-2010	M2	46	71	-5	B	-2		
	26-1-2010	M2	53	86	-5	A	-1		
	26-1-2010	M2	43	68	5	B	-6	-120	2,20
	26-1-2010	M2	43	68	-5	B	-6		
			46,8	73,6					

Groepsprofiel lijst

Vormingsgebied : Kleuterontw.

Toets : TVK/Taal voor kleuters

Groep : 2010-2011 - 1/2A / BO-01; 1/2A / BO-02

Leerling	Afname datum	Toets versie	Score	VS	DL	A-E	DLE	LR%	LA
	18-4-2011	M2	28	55	8	E	-17	-213	3,13
	18-4-2011	M2	30	57	8	D	-16	-200	3,00
	18-4-2011	M2	35	61	-2	D	-13		
	18-4-2011	M2	34	60	8	D	-14	-175	2,75
	18-4-2011	M2	52	82	-2	A	-1		
	18-4-2011	M2	21	51	-2	E	-20		
	18-4-2011	M2	38	63	-2	C	-12		
	18-4-2011	M2	45	70	-2	B	-4		
			35,4	62,4					

Groepsprofiel lijst

Vormingsgebied : Kleuterontw.

Toets : TVK/Taal voor kleuters

Groep : 2010-2011 - 1/2B

Leerling	Afname datum	Toets versie	Score	VS	DL	A-E	DLE	LR%	LA
	18-4-2011	M2	49	76	-2	A	-1		
	18-4-2011	M2	47	72	-2	B	-2		
	2-2-2011	M2	46	71	-4	B	-2		
	18-4-2011	M2	47	72	-2	B	-2		
	18-4-2011	M2	50	78	-2	A	-1		
	18-4-2011	M2	45	70	8	B	-4	-50	1,50
	18-4-2011	M2	49	76	8	A	-1	-13	1,13
	18-4-2011	M2	40	65	-2	C	-10		
	18-4-2011	M2	42	67	-2	C	-7		
	18-4-2011	M2	46	71	-2	B	-2		
	18-4-2011	M2	46	71	-2	B	-2		
	18-4-2011	M2	53	86	-2	A	-1		
			46,7	72,9					

Bijlage 8: Cito overzicht gemiddelde vaardigheidsscore alle scholen.

Niveau D: zwak tot matig ($\pm 15\%$ ruim onder het gemiddelde scorende leerlingen)

Niveau E: zeer zwak tot zwak ($\pm 10\%$ laagst scorende leerlingen)

In tabel 1 staat welke niveaus bij de vaardigheidsscores horen.

Tabel 1 *Vergelijkingsgegevens Alle leerlingen*

Niveau	Medio groep 1 vaardigheidsscore	Eind groep 1 vaardigheidsscore	Medio groep 2 vaardigheidsscore	Eind groep 2 vaardigheidsscore
A	hoger dan 63	hoger dan 69	hoger dan 73	hoger dan 79
B	58 - 63	64 - 69	68 - 73	74 - 79
C	52 - 57	58 - 63	62 - 67	68 - 73
D	47 - 51	53 - 57	56 - 61	61 - 67
E	lager dan 47	lager dan 53	lager dan 56	lager dan 61

Indien u de kinderen wilt onderscheiden die een score 'zeer goed' hebben, dan geven we hierbij de gegevens van de 10% hoogst scorende kinderen: medio groep 1: 69 en hoger, eind groep 1: 75 en hoger, medio groep 2: 80 en hoger, eind groep 2: 86 en hoger.

Bij iedere afname kunt u dus het niveau van de kinderen bepalen. Het niveau (A tot en met E) van ieder kind zet u op het groepsoverzicht.

Het groepsoverzicht is een handig hulpmiddel. Het geeft snel een overzicht van de ontwikkeling van alle kinderen van uw groep op het gebied van taal.

Namen van nieuwe kinderen kunt u onderaan de lijst bijschrijven. Indien er te veel wisselingen zijn in de loop van twee jaar, dan kunt u het best een nieuw groeps-overzicht maken.

U kunt ook de gemiddelde vaardigheidsscore van uw groep vergelijken met de gemiddelde groepsscore van alle scholen die aan het landelijke onderzoek van deze toetsen hebben meegedaan.

U telt dan de vaardigheidsscores op van al uw leerlingen die aan de afname hebben deelgenomen en deelt dit getal door het aantal leerlingen (bijvoorbeeld $(55 + 62 + 83 + 48) : 4 = 62.0$). In tabel 2 kunt u dan aflezen welk niveau bij uw groepsgemiddelde hoort. Bij het gemiddelde uit ons voorbeeld hoort eind groep 1 niveau C.

Tabel 2 *Vergelijkingsgegevens Alle scholen*

Niveau	Medio groep 1 vaardigheidsscore	Eind groep 1 vaardigheidsscore	Medio groep 2 vaardigheidsscore	Eind groep 2 vaardigheidsscore
A	hoger dan 60.1	hoger dan 67.2	hoger dan 71.0	hoger dan 76.5
B	57.2 - 60.1	63.0 - 67.2	67.4 - 71.0	73.1 - 76.5
C	55.1 - 57.1	60.2 - 62.9	63.9 - 67.3	70.5 - 73.0
D	49.8 - 55.0	55.1 - 60.1	61.6 - 63.8	64.0 - 70.4
E	lager dan 49.8	lager dan 55.1	lager dan 61.6	lager dan 64.0

U moet zich hierbij wel realiseren dat leerlingen met een extreem hoge of lage score grote invloed hebben op het gemiddelde, zeker bij kleine groepen. Wanneer deze leerlingen niet aan de afname meedoen, kan dit een opmerkelijke stijging of daling van het gemiddelde tot gevolg hebben zonder dat er van een stijging of daling van het niveau van de totale groep sprake hoeft te zijn. Bij een vergelijking van gemiddelde groepsscores van meer afnamemomenten moet u dan nagaan of de groepssamenstelling wel vergelijkbaar is.

Bijlage 9: Inventarisatie taalrijke materialen binnen de groepen één, twee, drie en vier:

Check-list inrichting taalrijke klas.		Groep: 1-2 a	
Onderdeel:	Ja.	Nee.	
Woordenweb.			
Woordenparachute.			
Woordkast.			
Woordtrap.			
Thematafel.			
Woord-beeldmateriaal.			
Themahoek.			
Visueel alfabet.			
Lettertabel.			
Letterhoek.			
Contextmateriaal.			
Leeshoek- boekenmuur.			
Taalwaaier.			

aanwezig



afwezig



Check-list inrichting taalrijke klas.		Groep: 1-2 b
Onderdeel:	Ja.	Nee.
Woordenweb.		
Woordenparachute.		
Woordkast.		
Woordtrap.		
Thematafel.		
Woord-beeldmateriaal.		
Themahoek.		
Visueel alfabet.		
Lettertafel.		
Letterhoek.		
Contextmateriaal.		
Leeshoek- boekenmuur.		
Taalwaaier.		

aanwezig



afwezig



Check-list inrichting taalrijke klas.		Groep: 3
Onderdeel:	Ja.	Nee.
Woordenweb.		
Woordenparachute.		
Woordkast.		
Woordtrap.		
Thematafel.		
Woord-beeldmateriaal.		
Themahoek.		
Visueel alfabet.		
Lettertabel.		
Letterhoek.		
Contextmateriaal.		
Leeshoek- boekenmuur.		
Taalwaaier.		

aanwezig



afwezig



Check-list inrichting taalrijke klas.		Groep: 4
Onderdeel:	Ja.	Nee.
Woordenweb.		
Woordenparachute.		
Woordkast.		
Woordtrap.		
Thematafel.		
Woord-beeldmateriaal.		
Themahoek.		
Visueel alfabet.		
Lettertafel.		
Letterhoek.		
Contextmateriaal.		
Leeshoek- boekenmuur.		
Taalwaaier.		

aanwezig



afwezig



Bijlage 10: Observatielijst leerkrachtgedrag.

Observatie activiteit 'taal op niveau'.

Waarneembaar leerkrachtgedrag tijdens taalles 'taal op niveau'. Groep: 1-2 b Datum: 01-02-11		
Activiteit:	Ja.	Nee.
Uitbeelden woord.		
Uitleggen woord.		
Uitbreiden woord.		
Voorzeggen/meezeggen/ nazeggen.		
Clusteren woordreeksen.		
Samengestelde woorden analyseren.		
Vorbewerken woord.		
Semantiseren woord.		
Consolideren woord.		
Controleren woord.		
6 fasen van boek aanbieden: 1- Pre-teaching. 2- Introductie grote groep 3- Ingaan op verhaallijn. 4- Doorgaan op het thema met andere boeken. 5- Napraten over het boek.		
Feedback geven aan kind.		
Incidentele taalstimulering (pregnantie).		

aanwezig

afwezig

Waarneembaar leerkrachtgedrag tijdens taalles 'taal op niveau'. Groep: 1-2 a Datum: 08-02-11		
Activiteit:	Ja.	Nee.
Uitbeelden woord.		
Uitleggen woord.		
Uitbreiden woord.		
Voorzeggen/meezeggen/ nazeggen.		
Clusteren woordreeksen.		
Samengestelde woorden analyseren.		
Vorbewerken woord.		
Semantiseren woord.		
Consolideren woord.		
Controleren woord.		
6 fasen van boek aanbieden: 1- Pre-teaching. 2- Introductie grote groep 3- Ingaan op verhaallijn. 4- Doorgaan op het thema met andere boeken. 5- Napraten over het boek.		
Feedback geven aan kind.		
Incidentele taalstimulering (pregnantie).		

aanwezig

afwezig

Waarneembaar leerkrachtgedrag tijdens taalles 'taal op niveau'. Groep: 1-2 b Datum: 01-03-11		
Activiteit:	Ja.	Nee.
Uitbeelden woord.		
Uitleggen woord.		
Uitbreiden woord.		
Voorzeggen/meezeggen/ nazeggen.		
Clusteren woordreeksen.		
Samengestelde woorden analyseren.		
Voorbewerken woord.		
Semantiseren woord.		
Consolideren woord.		
Controleren woord.		
6 fasen van boek aanbieden: 1- Pre-teaching. 2- Introductie grote groep 3- Ingaan op verhaallijn. 4- Doorgaan op het thema met andere boeken. 5- Napraten over het boek.		
Feedback geven aan kind.		
Incidentele taalstimulering (pregnantie).		

aanwezig



afwezig



Waarneembaar leerkrachtgedrag tijdens taalles 'taal op niveau'. Groep: 1-2 a Datum: 08-03-11		
Activiteit:	Ja.	Nee.
Uitbeelden woord.		
Uitleggen woord.		
Uitbreiden woord.		
Voorzeggen/meezeggen/ nazeggen.		
Clusteren woordreeksen.		
Samengestelde woorden analyseren.		
Voorbewerken woord.		
Semantiseren woord.		
Consolideren woord.		
Controleren woord.		
6 fasen van boek aanbieden: 1- Pre-teaching. 2- Introductie grote groep 3- Ingaan op verhaallijn. 4- Doorgaan op het thema met andere boeken. 5- Napraten over het boek.		
Feedback geven aan kind.		
Incidentele taalstimulering (pregnantie).		

aanwezig



afwezig

