

BETROKKEN LEERKRACHTEN DOEN ERTOE!

Onderzoek naar verbetering van het voorbereidend leesonderwijs
door het veranderen van onderwijsaanbod en leerkrachtgedrag.



Jacobine Braat

Studentnummer 2148641

Meesterstuk Master Special Educational Needs

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Begeleider: Piet Koppejan

Leerroute: Intern Begeleider

mei 2011

Inhoudsopgave

	Pagina
Samenvatting.....	3
1 Wat te doen met ons leesonderwijs?	
1.1 Verlegenheidssituatie.....	4
1.2 De competenties waaraan ik binnen dit onderzoek ga werken.....	5
1.3 Praktijkvraag.....	6
1.4 Doel in het onderzoek.....	6
1.5 Doel van het onderzoek.....	6
1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	7
2 Lekker kunnen lezen; een (noodzakelijk) recht van elk kind!	
2.1 Het belang van goed kunnen lezen.....	8
2.2 Checklist Onderkenning Dyslexie Edux (CODE).....	10
2.3 Eind groep vijf alle kinderen vlotte lezers.....	11
2.4 Beginnende geletterdheid.....	11
2.5 Effectief leesonderwijs.....	14
2.6 Coachen van een groep.....	18
2.6.1 Groepsdynamiek; het niveau van de groep.....	19
3 Hoe gaan we van A naar B en verder?	
3.1 Doelgroep.....	22
3.2 Type onderzoek.....	22
3.3 Stappenplan.....	23
3.3.1 Oriëntatie en probleemverheldering.....	23
3.3.2 Plan maken en uitvoeren	23
4 Van weerstand naar betrokkenheid; van problemen naar kansen!	
4.1 Gegevens nulmetingen.....	25
4.2 Resultaten.....	26
4.2.1 Eerste oriënterend gesprek.....	26
4.2.2 Studiedag.....	26
4.2.3 Overleg coach en leerkrachten groep 1-2.....	27
4.2.4 Eigen sterkte/ zwakte analyse leerkrachten.....	29
4.2.5 Vervolg overleg coach en leerkrachten groep 1-2.....	29
4.2.6 Klassenbezoeken.....	30

5 Van A naar B en nu verder!

5.1 Conclusies.....	31
5.2 Aanbevelingen.....	33

6 De weg die ik zelf heb afgelegd..... 34**Literatuurlijst..... 37****Bijlagen**

Bijlage 1	Stappen in de uitvoering van het plan.....	40
Bijlage 2	Gebruikte instrumenten.....	42
Bijlage 3	Checklist “Leerkrachtvaardigheden” (methode De Taallijn).....	43
Bijlage 4	Checklist “Actiepunten voor de leerkracht” uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie.....	44
Bijlage 5	Checklist Voorwaarden CODE (Edux Onderwijsadviseurs).....	46
Bijlage 6	Kijkwijzer Directe Instructie in het onderwijs aan kleuters.....	48
Bijlage 7	Tijd voor taalontwikkeling in groep 1-2.....	50
Bijlage 8	Overzicht sterkte/ zwakte analyse leerkrachten groepen 1-2 op basis van de Checklist “Leerkrachtvaardigheden” van De Taallijn.....	51
Bijlage 9	Interactieve gedifferentieerde directe instructie in kleutergroepen	53
Bijlage 10	Opzet van mogelijkheden planning taal in het weekrooster groep 1-2.....	55
Bijlage 11	Tussendoelen beginnende geletterdheid.....	56

Samenvatting

De tegenvallende resultaten op mijn school op het gebied van technisch en begrijpend lezen, zijn de directe aanleiding geweest tot dit praktijkonderzoek. Omdat we er als school voor hebben gekozen het noodzakelijke 'leesverbetertraject' te starten bij de basis, richt dit onderzoek zich op het verbeteren van het voorbereidend leesonderwijs in de groepen 1-2.

In hoofdstuk één licht ik de verlegensituatie, de praktijkvraag en de doelen toe en formuleer ik de uiteindelijke onderzoeksvraag.

Vervolgens bespreek ik in hoofdstuk twee de theorie die van belang is om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Voor het onderzoek zijn de onderdelen 'effectief leesonderwijs' en 'teamcoaching' het meest van belang gebleken, omdat die richting hebben gegeven aan het beoordelen van het huidige voorbereidend leesonderwijs op mijn school en aan de wijze waarop ik als coach met de leerkrachten van de groepen 1-2 aan het werk ben gegaan.

Hoofdstuk drie gaat in op de stappen die ik heb gezet in het onderzoek, om te komen tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag en te kunnen werken aan het doel in het onderzoek. In het daaropvolgende hoofdstuk staan vervolgens de resultaten beschreven die de verschillende interventies, zoals beschreven in hoofdstuk drie, hebben opgeleverd voor het voorbereidend leesonderwijs en voor de leerkrachten van groep 1-2 (en dus voor mijn school).

De conclusies van dit praktijkonderzoek, alsmede de aanbevelingen voor de toekomst om de positieve ontwikkelingen in leerkrachtgedrag en onderwijsaanbod te kunnen borgen en verdere verbeterstappen te kunnen zetten, zijn te lezen in hoofdstuk vijf.

Het verslag van dit Master SEN praktijkonderzoek wordt vervolgens afgesloten met een reflectie op mijn eigen competentieontwikkeling binnen dit onderzoek.



1 Wat te doen met ons leesonderwijs?

1.1 Verlegenheidsituatie

Onze school laat de laatste jaren een veranderende populatie zien. Het leerling-gewicht is toegenomen en de resultaten op het gebied van technisch lezen (beginnende geletterdheid; aanvankelijk technisch lezen; voortgezet technisch lezen) en begrijpend lezen, voldoen niet aan de norm van de onderwijsinspectie: Maximaal 15% D/E- scores voor een categorie '3'-school (CITO waardering).

CITO begr.lezen januari	% D/E- scores 2007 - 2008	% D/E- scores 2008 - 2009	% D/E- scores 2009 - 2010	% D/E-scores 2010-2011
Groep 6	38%	33%	21%	20%
Groep 7	40%	42%	24%	31%
Groep 8	14%	5%	20%	33%

Fig. 1.1 : percentage D/E-scores op de januaritoetsen CITO begrijpend lezen in vier opeenvolgende schooljaren

AVI 2009-2010	% AVI E3 niet beheerst	% AVI E4 niet beheerst	% AVI E5 niet beheerst	% AVI E6 niet beheerst
Huidige groep 4	39%			
Huidige groep 5		25%		
Huidige groep 6			23%	
Huidige groep 7				27%

Fig. 1.2: percentage leerlingen dat gewenste AVI niveau juni 2010 niet beheerst (dus op frustratie- of instructieniveau leest)

De school heeft geen actueel leesbeleidsplan/ leesprotocol. Nu is gezien de resultaten de noodzaak ontstaan ons leesonderwijs kritisch onder de loep te nemen en waar nodig maatregelen te treffen om de huidige resultaten van het leesonderwijs op onze school te verbeteren. Hierbij valt te denken aan interventies als bijvoorbeeld meer leestijd, verbeteren van leerkrachtvaardigheden, hogere doelen stellen en zo meer.

Ik voel me persoonlijk zeer nauw betrokken bij het leesonderwijs (op onze school) vanuit mijn taak als afgevaardigde van de school bij het HARD- interventieproject (Vernooy, 2004), maar vooral omdat ik vind dat goed leesonderwijs een absolute prioriteit dient te krijgen in het onderwijs, daar goed kunnen lezen de basis vormt voor een groot deel van de ontwikkeling en toekomstmogelijkheden van een kind.

Het zorgteam (de directie en de IB'er) van onze school heeft in feite besloten twee vliegen in één klap te slaan. Het leesonderwijs op onze school moet dusdanig georganiseerd worden, dat er een "onderkenning van dyslexie" afgegeven kan worden. Edux onderwijsadviseurs benoemt dit als de "CODE": Checklist Onderkenning Dyslexie Edux. Maar om als school een onderkende diagnose af te mogen geven, moet er sprake zijn van aangetoond "effectief leesonderwijs". Hiertoe dient een checklist ingevuld te worden, waarmee kritisch gekeken kan worden naar het actuele leesonderwijs op school (bijlage 5). Vervolgens kan gewerkt worden aan het verbeteren van punten die aandacht behoeven. Uiteindelijk dient er een leesprotocol geschreven te worden, waarin beschreven staat waar het leesonderwijs op de school aan voldoet. Daarmee is er dan ook een actueel leesbeleidsplan ontwikkeld.

Voor dit specifieke praktijkonderzoek zal ik me beperken tot een deel van het totale onderzoek dat moet plaatsvinden en ga ik me dus ook richten op slechts een deel van het uiteindelijke streefdoel:

85% van de groep 2- leerlingen behaalt eind groep 2 een voldoende score op de volgende CPS- toetsen Beginnende Geletterdheid: benoemsnelheid, letterkennis, auditieve synthese en auditieve analyse. Het leesonderwijs in de groepen 1-2 voldoet aan de criteria van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Wentink en Verhoeven, 2001) en/ of aan de "Checklist voorwaarden CODE" (bijlage 5), waarin ook de taal-/ leesvoorwaarden voor het kleuteronderwijs worden genoemd.

1.2 De competenties waaraan ik binnen dit onderzoek ga werken:

Vanuit de beroepsrollen:

- *Processen begeleiden:*
Competenties 2 en 6: bijdragen aan de verrijking van het persoonlijk c.q. groepsmeesterschap van respectievelijk de individuele groepsleraar of een subgroep binnen het team.
- *Coördinerend handelen:*
Competenties 3 en 7: bijdragen aan zorg voor de overdracht van de zorgstructuur binnen de school aan de individuele groepsleraar c.q. aan een subgroep binnen het team.
- *Implementerend handelen:*
Competenties 4 en 8: zorg dragen voor de ondersteuning van de individuele groepsleraar c.q. een subgroep binnen het schoolteam in het vergroten van handelingsbekwaamheid.

Ik merk aan de manier waarop ik ontwikkelingen op onderwijsgebied volg, dat ik me erg betrokken voel bij de kwaliteit van het onderwijs en de daarvoor eventueel nodige ontwikkelingen en veranderingen op onze school.

Het ontwikkelen van deze competenties vind ik het meest relevant voor mijn ontwikkeling op dit moment. Ik wil een bijdrage kunnen leveren aan de schoolontwikkeling en de kwaliteit van ons onderwijs en collega's daarin enthousiasmeren, ondersteunen en begeleiden. Op dit laatste vlak denk ik met name veel te kunnen leren. Ik wil in mijn enthousiasme en gedrevenheid wel eens te snel gaan voor anderen en ik moet leren beter te anticiperen op de mogelijkheden binnen het team. Ik vind het moeilijk om te gaan met weerstand tegen (in mijn ogen) noodzakelijke veranderingen/ ontwikkelingen en ik zal juist vanuit bovengenoemde beroepsrollen om moeten leren gaan met twijfels en onzekerheden bij collega's en er werk van maken die onzekerheden weg te nemen door hen goed te begeleiden in de veranderingen waar ze moeite mee hebben.

1.3 Praktijkvraag

Hoe is het huidige leesonderwijs binnen onze school georganiseerd en waar en op welke manier moeten we dit leesonderwijs aanpakken (te beginnen in de groepen 1-2), om de huidige resultaten op het gebied van technisch lezen te verbeteren en te kunnen voldoen aan de voorwaarden voor 'effectief leesonderwijs', zodat we straks een onderkenning dyslexie mogen afgeven?

1.4 Doel in het onderzoek

Het verbeteren van het onderwijs in de kleutergroepen op het gebied van de beginnende geletterdheid, zodanig dat in de groepen 1-2 wordt voldaan aan de voorwaarden van effectief voorbereidend leesonderwijs, zoals gedefinieerd in onder andere het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Wentink en Verhoeven, 2001), door leerkrachten die betrokken, competent en enthousiast zijn op het gebied van beginnende geletterdheid en het leesonderwijs in algemene zin.

1.5 Doel van het onderzoek

Nagaan waar de hiaten zitten in aanbod en leerkrachtgedrag op het gebied van het voorbereidend leesonderwijs in de groepen 1-2, waardoor de tussendoelen beginnende geletterdheid niet worden behaald en vervolgens komen tot het formuleren van verbeterpunten en het opstellen van een protocol voorbereidend lezen.

Dit alles heeft me gebracht tot de volgende onderzoeksvraag:

1.6 Onderzoeksvraag

Onderzoeksvraag:

Ik onderzoek het voorbereidend leesonderwijs in de groepen 1-2 , omdat ik wil weten of het leesonderwijs qua aanbod, tijd en leerkrachtgedrag voldoet aan de criteria van 'effectief leesonderwijs', teneinde de leerkrachten te kunnen begeleiden, ondersteunen en uitdagen in het optimaliseren van het betreffende leesonderwijs, zodat er aantoonbaar doelgericht en betrokken gewerkt kan gaan worden aan effectief leesonderwijs in deze groepen, wat leidt tot betere resultaten op het gebied van beginnende geletterdheid.



2 Lekker kunnen lezen: een (noodzakelijk) recht voor elk kind!

Om het leesonderwijs op onze school tot speerpunt te kunnen maken dat door het hele team wordt gedragen, dient het team overtuigd te zijn van het belang van het 'goed kunnen lezen' en in nog belangrijkere mate, van het belang van het verschil dat je kunt maken als school en als leerkracht!

2.1 Het belang van goed kunnen lezen

"Reading is essential to success in our society. The ability to read is highly valued and important for social and economic advancement. Of course, most children learn to read fairly well. In this report, we are most concerned with the large numbers of children... whose educational careers are imperilled because they do not read well enough to ensure understanding and to meet the demands of an increasingly competitive society... In a technological society, the demands for higher literacy are ever increasing, creating more grievous consequences for those who fall short." (Snow, Burns en Griffin, 1998, pag. 1)

Volgens Vernooy (2009) moet daarom als belangrijkste doel van het onderwijs worden gezien: kinderen goed leren lezen en ernaar streven dat elk kind minimaal functioneel geletterd wordt. Kinderen zijn zowel op school als in hun latere functioneren in de samenleving, sterk in het nadeel, als ze niet goed leren lezen. In die zin heeft leesvaardigheid alles te maken met gelijkheid tegenover ongelijkheid in onze samenleving. Leesvaardigheid opent of sluit deuren.

De volgende schokkende conclusies uit diverse onderzoeken zullen zonder twijfel hun invloed doen gelden op de visie van het team van mijn school in algemene, en de leerkrachten van de groepen 1-2 in engere zin, met betrekking tot het belang van goed leesonderwijs:

- Volgens de laatste PISA-studie (2007) is het aantal 15-jarigen op of onder het laagste leesniveau tussen 2002 en 2006 gestegen van 11,5 naar 15,1 procent. Deze leerlingen hebben na hun schoolperiode onvoldoende leesvaardigheid om zich zelfstandig in de samenleving te kunnen redden.
- Kinderen in de Verenigde Staten en in Nederland hebben de meest negatieve opstelling ten opzichte van lezen. *(voor onze school van belang i.v.m. aandacht voor leesbeleving)*
- De groep kinderen die thuis nooit leest, is in Nederland in vergelijking met andere landen zeer hoog (42% versus een gemiddelde internationaal gezien van 32%) (PIRLS, 2007)
- Halverwege de basisschool is het verschil tussen de 10% slechtst presterende leerlingen en de 10% best presterende leerlingen op het gebied van taal, maar liefst vier leerjaren! (Vernooy, 2005)

- Een kwart van de leerlingen verlaat de basisschool met een te laag technisch leesniveau. Een aanzienlijk deel hiervan (minimaal 15%) loopt het risico laaggeletterd te worden. Slechte leesresultaten hebben levenslange desastreuze effecten. (Vernooy, 2009)
- Zonder tijdig ingrijpen leest bijna 90% van de zwakke lezers vier jaar later nog steeds slecht. Niet goed leren lezen is vooral een leesvaardigheidprobleem in plaats van een ontwikkelingsprobleem wat vaak wordt verondersteld. Uit onderzoek valt af te leiden, dat zwakke lezers zelden laatbloeiers zijn. (Vernooy, 2005)
- Internationaal leesonderzoek (o.a. Strickland e.a. 2003) en Nederlands onderzoek (Vernooy 2006) toont aan dat de meeste leesproblemen (met uitzondering van dyslexie) het gevolg zijn van kwaliteitsproblemen in het leesonderwijs en *met name op het gebied van instructie*.

De kwaliteiten van leraren zijn het meest bepalend voor leerling-resultaten. Volgens Darling-Hammond (1998) wordt het aandeel van de verklaarde variantie bij lees- en rekenscores als volgt verklaard: 49% is toe te schrijven aan thuisfactoren/ 8% aan de klassengrootte/ 43% aan de instructiekwaliteit van de leerkracht!

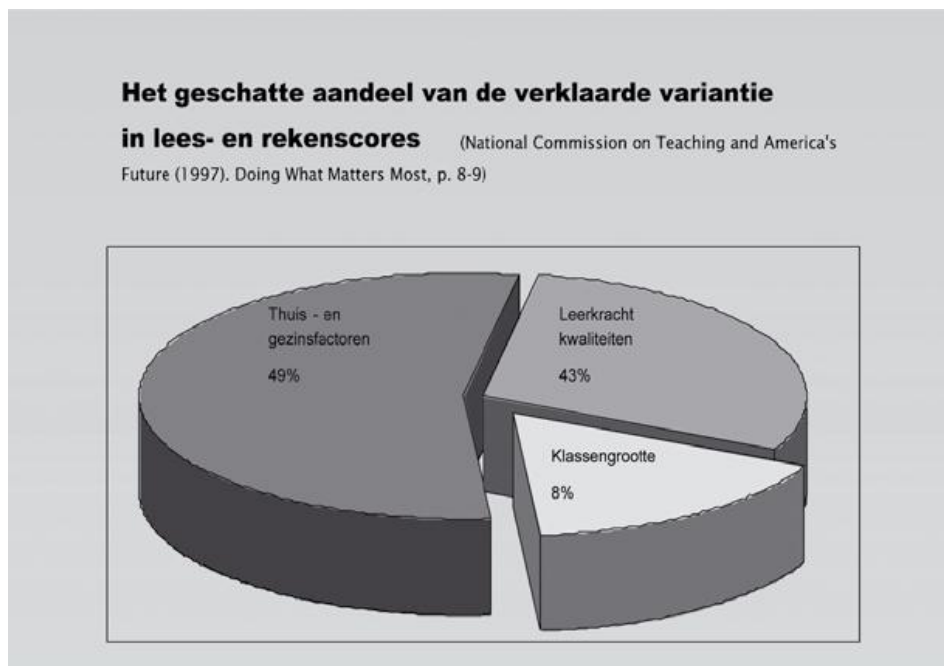


Fig. 2.1: Het geschatte aandeel van de verklaarde variantie in lees- en rekenscores.

Met name de laatste twee punten maken het belang van het geven van *goed leesonderwijs* duidelijk, tegenover het idee dat het probleem bij de zwakke lezers zelf zou liggen! Met andere woorden: "ons onderwijs c.q. de leerkracht, kan het verschil maken!"

De kwaliteit van het leesonderwijs op de school waarop ik werkzaam ben, dient verbeterd te worden om te kunnen voldoen aan de normen van de Onderwijsinspectie en om tegemoet te kunnen komen aan het recht van alle kinderen om te leren lezen. Daartoe gaat het zorgteam van de school een leesprotocol opstellen volgens de voorwaarden van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie. Hiervan afgeleid is het doel om in de toekomst de CODE te mogen afgeven (in samenwerking met Edux Onderwijsadviseurs.) In de “Checklist voorwaarden CODE”, worden ook de taal-/ leesvoorwaarden voor het kleuteronderwijs genoemd.

2.2 Checklist Onderkenning Dyslexie Edux (CODE)

De CODE is ontwikkeld als onderdeel van activiteiten rondom de implementatie van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie op verschillende basisscholen en het ondersteunen van scholen bij het opzetten van een schoolspecifiek protocol voor de begeleiding van leerlingen met leesproblemen en dyslexie. Daarmee maakt de CODE onderdeel uit van de totale zorg rondom een kind met lees en/of spellingproblemen.

Een basisschool kan samen met een adviseur van Edux de CODE afgeven: een onderkenning dyslexie (waarschijnlijke diagnose). Je geeft als school in samenwerking met Edux hiermee aan: “Wij denken bij deze leerling op *onderkennend niveau* aan dyslexie.” De CODE kan een bijdrage leveren aan de begeleiding van leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen en een rol spelen in de communicatie naar ouders.

Daarnaast kan de CODE bij de overgang naar het voortgezet onderwijs worden gebruikt bij het onderwijskundig rapport. Het document krijgt een meerwaarde in het kader van de continuïteit van noodzakelijke extra zorg voor een leerling door afspraken te maken op het niveau van het samenwerkingsverband met de scholen van voortgezet onderwijs.

De kwaliteit en organisatie van het leesonderwijs en de zorgstructuur van een school, alsmede de implementatie van de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie, zijn onlosmakelijk verbonden met de CODE. Er is een vragenlijst ontwikkeld om de stand van zaken op een school in kaart te brengen en om zo gericht mogelijk te kunnen werken aan nog bestaande hiaten. (Zie bijlagen 5; “Checklist voorwaarden CODE”)

De rol van het voorbereidend leesonderwijs (in de groepen 1-2) binnen het totale plaatje van effectief leesonderwijs, wordt deels duidelijk als gekeken wordt naar het belang van vroeg ingrijpen bij zwakke lezers.

2.3 Eind groep vijf alle kinderen vlotte lezers:

Uit de enorme hoeveelheid literatuur die beschikbaar is op het gebied van het leesonderwijs en leesproblemen (en dyslexie), kan men concluderen dat er de afgelopen jaren veel onderzoek heeft plaatsgevonden (bijv. Darling Hammond, 1997; Snow e.a. 1998; Strickland, 2003; Vernooy, 2005, 2006). Huidige leeswetenschappers zijn van mening dat het van een zeer groot belang is, dat alle kinderen rond hun negende jaar nauwkeurig, vlot en met begrip kunnen lezen. Veel onderzoek van na 1995 toont aan, dat, ook al wordt er veel tijd en energie besteed aan hun leesvaardigheid, zwakke lezers na de leeftijd van negen doorgaans niet meer goed leren lezen. *Het vroegtijdig helpen van kinderen met leesproblemen heeft betere lezers tot gevolg dan het laat (dus na het negende jaar) helpen van deze kinderen* (Snow, Burns en Griffin, 1998) Vanuit de vele onderzoeken is ook bekend wat er gedaan moet worden om te bereiken, dat dus alle kinderen eind groep vijf nauwkeurige en vlotte lezers zijn.

Toch blijkt er nog te weinig aandacht te zijn voor preventie. In de groepen 1-2 wordt vaak gedacht dat de problemen van potentiële risicolezers zullen verdwijnen door rijping of door het ouder worden van kinderen, waardoor men zich onvoldoende specifiek richt op die problemen. En deze opvatting staat dus haaks op wat wetenschappelijk onderzoek over preventie van leesproblemen het afgelopen decennium heeft opgeleverd. Knelpunten in de doorgaande leesontwikkeling zijn bijvoorbeeld (Vernooy, 2009):

- Hoewel ineffectieve instructie en onvoldoende tijd voor zwakke lezers slechte leesresultaten tot gevolg hebben, worden kwaliteitsproblemen vrijwel nooit als oorzaak van leesproblemen gezien.
- Het leesonderwijs in Nederland blijkt er niet goed in te slagen om door effectief leesonderwijs in groep 1-4 een goede leesstart voor risicolezers te creëren.

Dr. Kees Vernooy vermeldt in zijn presentatie “Lezen stopt nooit!” (2009) dat de beste Nederlandse leesscholen onder andere worden gekenmerkt door zeer sterk leesonderwijs (technisch lezen en woordenschat) in groep 1 en 2, waarbij preventie centraal staat. Wat wordt precies verstaan onder leesonderwijs in groep 1-2?

2.4 Beginnende geletterdheid

In de groepen 1 en 2 wordt de basis gelegd om (onder andere) een goede lezer te kunnen worden. Een goede voorbereiding op het technisch uit kunnen voeren van het lezen en het kunnen begrijpen van de inhoud, zijn hiervoor van belang. Sommige kinderen krijgen van huis uit hiermee samenhangende vaardigheden mee. Voor andere kinderen, met name

uit sociaal zwakkere milieus of kinderen met een tweetalige achtergrond, geldt, dat het noodzakelijk is om systematisch aandacht te besteden aan hun taalontwikkeling.

Veel kleuteronderwijs is nog gebaseerd op de ontwikkelingsgerichte benadering, waarbij er vaak veel verzet is tegen de 'verschoolsing' die zou ontstaan door een gestructureerd lesprogramma. In de praktijk blijkt echter, dat het risico van de ontwikkelingsgerichte benadering is, dat er te weinig aandacht wordt besteed aan de taalontwikkeling van kleuters.

Verhoeven en Aarnoutse (1999) hebben tussendoelen beginnende geletterdheid geformuleerd (bijlage 11). Hierin staan zeven aspecten beschreven die van belang zijn voor het voorbereidend lezen. Om kleuters goed voor te bereiden op het lees- en schrijfonderwijs moet er op drie gebieden gericht gewerkt worden: *de mondelinge taalvaardigheden, de luistervaardigheden en vaardigheden met geschreven taal* (Smits en Braams, 2007).

Zo dient er met betrekking tot de mondelinge taalvaardigheid veel aandacht te zijn voor interacties en dialogen met individuele leerlingen of kleine groepjes leerlingen. Het vergroten van de woordenschat dient bij alle taalactiviteiten een bewust doel te zijn. Een rijke leeromgeving met betekenisvolle contexten is hiervoor van groot belang.

Aandacht voor de luistervaardigheid is van belang omdat gebleken is dat deze zich niet spontaan ontwikkelt en de luistervaardigheid juist van belang is voor de ontwikkeling van het leren, het leren lezen en het begrijpend lezen. Luistervaardigheid doet namelijk een beroep op dezelfde taalbegripprocessen als leesvaardigheid. Voorlezen is onder andere hiervoor een zeer goed en belangrijk hulpmiddel, waarmee kinderen ook veel leren over de geschreven taal en daarbij hun verhaalbegrip, woordenschat en kennis van de wereld vergroten.

Als laatste is gebleken, dat informele vormen van schrijven en lezen een belangrijke functie hebben in de schriftelijke taalontwikkeling. Kinderen gaan ontdekken dat tekenen en schrijven twee verschillende dingen zijn. Er ontstaat inzicht in de functie van geschreven taal en de relatie tussen gesproken en geschreven taal. Ze gaan beseffen dat bepaalde krabbels (letters) iets betekenen en vervolgens ontstaat er een idee over een klank-teken-koppeling. Het fonetisch kunnen schrijven, blijkt vooraf te gaan aan het kunnen lezen. Het ontlokken van schrijfgedrag bij kleuters is dan ook een belangrijke voorbereiding op het formele lees- en schrijfonderwijs.

Een goede voorbereiding op de vaardigheden voor taalbewustzijn (fonologisch en fonemisch bewustzijn), geeft kinderen een stevigere basis om aan het leesonderwijs te beginnen. Kinderen met een goed ontwikkeld fonologisch bewustzijn weten dat woorden kunnen rijmen, uit lettergrepen bestaan, met dezelfde klanken kunnen beginnen of eindigen en uit klanken bestaan die gebruikt kunnen worden om nieuwe woorden te vormen. Dit is de voorbereiding op het fonemisch bewustzijn. Fonemisch bewustzijn is de vaardigheid om binnen gesproken woorden klanken te onderscheiden, daarover na te denken en ze te manipuleren (bijvoorbeeld een klank weglaten, toevoegen of vervangen).

Onderzoek laat zien dat *fonemisch bewustzijn* de beste voorspeller is voor al of niet succesvol leren lezen (Torgesen, 2004).

Overigens is hier een kritische kanttekening op zijn plaats. Niemand zal ontkennen dat bij lezen technische aspecten een grote rol spelen. Maar het lijkt me van belang er voor te waken het leesonderwijs onvoldoende recht te doen, door een te grote nadruk te leggen op technisch leesonderwijs. Berenst (2006) plaatst enige kritische kanttekeningen bij het Inspectie Rapport (2006) over leesonderwijs, waarin (bijvoorbeeld in het voorwoord) een grote nadruk wordt gelegd op het technisch leesonderwijs. Ook Mommers (2005) besteedt wel aandacht aan het belang van fonemisch bewustzijn als zijnde een belangrijke voorspeller voor leessucces in groep 3 (wat waar is, zoals hierboven vermeld en gebleken uit onderzoek), maar niet aan het belang van een goede taalontwikkeling. In het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Wentink en Verhoeven, 2001) wordt het leesonderwijs gelukkig wél binnen het brede taalonderwijs geplaatst. Voor groep 1 en 2 worden hier de tussendoelen beginnende geletterdheid als uitgangspunt en richtlijn genomen voor goed taalonderwijs. Ook Bus (2005) neemt een duidelijk én- én – standpunt in. Zij ontdekte toen ze werkte met kinderen uit Amsterdam die onvoldoende hadden leren lezen met de methode Veilig Leren Lezen, dat meer foneemtraining, nog kleinere stapjes en meer technische snufjes, niet tot verbetering van het lezen leidden. De leesproblemen bleken simpelweg te ontstaan omdat er taalproblemen aan ten grondslag lagen. Foneemtraining verklaart iets meer dan 8% van het leessucces, maar veel voorlezen in de voorschoolse periode óók 8%. Van de kinderen die veel is voorgelezen, leert 64% moeiteloos lezen. Leessucces is dus van meer factoren afhankelijk dan enkel fonemisch bewustzijn.

Vanzelfsprekend heeft de beginnende geletterdheid ook binnen de groepen 1 en 2 op de school waarop ik werkzaam ben, de nodige aandacht. Toch blijken de resultaten te wensen over te laten: aanzienlijk meer dan 15% van de groep leerlingen van eind groep 2, gaat als potentieel risicolezer starten aan het leesonderwijs in groep 3 (zie 'nulmeting resultaten CPS-toetsen' in hoofdstuk "Resultaten"). De vraag dringt zich op: Is er in de kleutergroepen sprake van effectief voorbereidend leesonderwijs? En dus: wat verstaan we onder effectief (vorbereidend) leesonderwijs?

2.5 Effectief leesonderwijs

Effectief leesonderwijs dient te voldoen aan de volgende criteria:

- 1 Hoge verwachtingen/ streefdoelen stellen
- 2 Zorg dragen voor goede condities in groep 1-2
- 3 Voldoende leestijd inroosteren
- 4 Effectieve leesinstructie
- 5 Goede methodelij n
- 6 Aandacht voor leesplezier en leesmotivatie.

Einddoel: gemotiveerde, zelfstandige lezers die lezen voor hun plezier en lezen om te leren

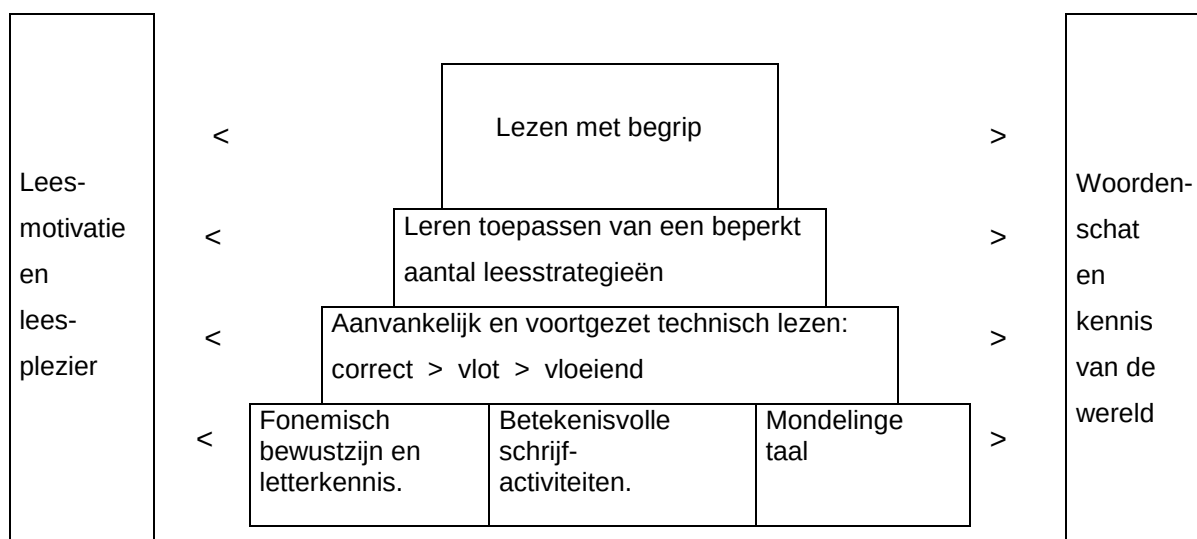


Fig. 2.2: Leespiramide (naar leespiramide van Edux Onderwijsadviseurs)

De genoemde criteria zijn ook volledig op het kleuteronderwijs te projecteren:

1. Hoge verwachtingen/ streefdoelen stellen:

Onderwijsonderzoek laat consequent zien, dat het stellen van hoge, realistische doelen, van essentieel belang is voor het leren van leerlingen en in het bijzonder risicolezers. Het stellen van hoge doelen laat zien dat de school hoge verwachtingen heeft ten aanzien van de mogelijkheden van leerlingen én dat de school beschikt over de kwaliteiten om de door haar

gestelde doelen te realiseren. Het stellen van doelen gaat gepaard met toetsen om vast te kunnen stellen of de ontwikkeling van de kinderen in de gewenste richting verloopt en of de gestelde doelen worden bereikt. Voor de leerlingen van eind groep 2 kunnen de volgende tussendoelen worden geformuleerd:

Volgens Vernooij (2006): *De kinderen beschikken over een goede mondelinge taalvaardigheid, een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn en kennen de nodige letters.*

Smits en Braams (2006) voegen daar het aspect van 'het beginnen schrijven van letters en veelvoorkomende woordjes en herkennen van enkele geschreven woorden' aan toe.

Kijkend naar mijn eigen schoolpraktijk, zie ik dat daar in de groepen 1 en 2 nog geen sprake is van het nadrukkelijk stellen van streefdoelen. Hier zou al een eerste punt van aandacht kunnen liggen.

Voor de volledigheid wil ik nog vermelden, dat bij doelgericht en planmatig werken aan taalonderwijs, 1-zorgroute (Clijsen, 2007) ook in beeld komt. Door handelingsgericht te werken, kan de leerkracht zorgen voor een goede afstemming op de pedagogische en didactische behoeften van een kind. De leerkracht denkt en handelt preventief en proactief. 1-zorgroute is in mijn onderwijspraktijk een nieuw concept, wat betekent dat ik daar niet direct mee aan de slag kan binnen de context van dit onderzoek.

Maar omdat werken vanuit 1-zorgroute vraagt om het definiëren van onderwijsbehoeften, levert het in mijn optiek een belangrijke bijdrage aan kwalitatief goed en effectief onderwijs, waarbij op een haalbare manier rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen. Om die reden leek het mij in de context van effectief leesonderwijs en het stellen van streefdoelen toch de moeite van het vermelden waard. Ik zal hier zeker in een later stadium ook op insteken in het proces wat ik in zal gaan met de kleuterleerkrachten in het kader van dit onderzoek.

2. Zorg dragen voor goede condities in groep 1-2

In de eerste plaats dient het aanbod in de groepen 1 en 2 te voldoen aan wat ik heb beschreven in de paragraaf 'beginnende geletterdheid'. Aandacht voor mondelinge taalvaardigheden, luistervaardigheden en vaardigheden met geschreven taal. De leerkrachten moeten zorg dragen voor een rijke, talige leeromgeving. Maar daarnaast dient het kleuteronderwijs effectief om te gaan met de verschillen tussen leerlingen. De veronderstelling dat er bij kleuters gewacht zou moeten worden met gerichte interventies op het gebied van voorbereidend lezen tot ze 'eraan toe zijn', blijkt achterhaald (Ruijsenaars, 1992; Braams en Bosman, 2000; Torgesen, 2004). Smits (2000; 2006) heeft hiertoe de zogenaamde 'voorschotbenadering' beschreven. De voorschotbenadering gaat ervan uit dat je recht doet aan de eigenheid van de kleuter, terwijl je toch doelgericht met letters en foneembewustzijn aan de slag gaat.

Benadrukt wordt het belang van interventies die gericht zijn op de leestaak, waarbij foneembewustzijn gecombineerd wordt met letters en waarbij gewerkt wordt met ‘invented spelling’. Daarnaast zijn er specifieke, intensief begeleide interventies gericht op de risicokinderen, individueel of in kleine groepjes. Maar gelukkig voor de sceptici vanuit de ontwikkelingsgerichte benadering, benadrukt Smits de positieve ervaring die de voorschotbenadering moet opleveren voor de kleuter. Veiligheid en plezier staan voorop. Het oefenen sluit aan op de ontwikkelingsfase van het kind en gebeurt vooral in spelvorm. Om die reden is de voorschotbenadering zorgvuldig opgebouwd uit verschillende fasen.

Voor de groepen 1-2 van mijn huidige school geldt, dat de leerkrachten wel op de hoogte zijn van het begrip ‘voorschotbenadering’, maar dat het onvoldoende leeft qua inhoud en invulling. Ze geven zelf aan handvatten nodig te hebben om structureel met deze werkwijze aan de slag te kunnen.

3. Voldoende leestijd inroosteren

Onderzoek maakt duidelijk dat er een positief verband bestaat tussen de tijd die aan instructie wordt besteed en het leerrendement bij leerlingen (Marzano, 2003; Braams en Bosman, 2000; Snow e.a., 1998). De tijd die wordt ingeroosterd voor lezen dient effectief en efficiënt te worden gebruikt. Dat betekent dat er voor een goede week- en jaarplanning zorg gedragen moet worden. Stolwijk en Leenders, (2008) en Förner en Leenders (2008) geven in uitgaven van Taalpilots (Projectbureau kwaliteit/ Schoolaanzet) een praktisch overzicht en invulling van de tijd die in groep 1-2 aan taalontwikkeling besteed zou moeten worden. Hierbij wordt uitgegaan van 300 minuten geplande tijd voor taal per week, dus elke dag een kwaliteitsuur gevuld met doelgerichte taalactiviteiten. Daarnaast moet er tijd worden gemaakt voor extra begeleiding van de taalzwakke kleuters, die ongeveer een uur extra tijd per week zouden moeten krijgen gericht op beginnende geletterdheid.

Ook hier liggen nadrukkelijk kansen voor het voorbereidend leesonderwijs binnen mijn schoolpraktijk. De genoemde uitgaven van Taalpilots (Projectbureau kwaliteit/ Schoolaanzet) kunnen hierbij praktische handreikingen bieden.

4. Effectieve leesinstructie

Wat geldt voor effectieve instructie in algemene zin, geldt ook voor effectieve leesinstructie en geldt óók voor groep 1 en 2. Kleuters brengen een groot deel van hun schooldag door met informele spelactiviteiten. Eigen interesses van de kinderen en de inbedding in betekenisvolle situaties blijft ook centraal staan. Maar een goede leerkracht wisselt deze open activiteiten af met activiteiten die zij zelf initieert en die doelgericht zijn. En juist bij deze taalactiviteiten speelt de kwaliteit van de instructie een belangrijke rol. Een voorbeeldschema voor effectieve directe instructie in groep 1-2 is terug te vinden in bijlage 9.

Er moet sprake zijn van een kwalitatief goede groepsinstructie, waarbij er veel aandacht is voor interactie tussen leerlingen en leerkracht. Vernooy (2005) haalt verschillende auteurs/onderzoeken aan, die het belang van een goede instructie onderbouwen. Door de leerkracht gestuurd onderwijs blijkt zeer belangrijk voor risicolezers. Hoe leerlingen leren, verwijst naar de kwaliteit van het lesgeven. Die kwaliteit is op zijn beurt afhankelijk van de deskundigheid van de leerkracht. De resultaten van risicoleerlingen zijn beter in klassen waar de meeste tijd wordt besteed aan lesgeven en ondersteuning en niet aan zelfstandig werken. Vernooy verwijst ook naar "What Really Matters for Struggling Readers" (2001). Allington schrijft hierin dat recent onderzoek de geweldige impact aantoont van kwalitatief hoogstaande groepsinstructie. Risicoleerlingen deden het bij goede leerkrachten net zo goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten.

Niets had volgens dit onderzoek meer effect op de leerling-resultaten van risicoleerlingen dan de kwaliteit van de leerkracht.

In paragraaf 2.2 heb ik beschreven dat ook volgens Darling-Hammond (1997) de aanwezigheid van goed gekwalificeerde leraren binnen de school de sterkste voorspeller is van goede leerling-resultaten.

In hoeverre er sprake is van effectieve directe instructie in de groepen 1-2 van de school waarop ik werkzaam ben, zal moeten blijken uit observaties in de klas en gesprekken met de leerkrachten. Ik zal hierbij gebruik maken van de kijkwijzer 'Directe instructie in het onderwijs aan kleuters' (wsnsnof.nl); (bijlage 5). In eerdere gesprekken hebben de leerkrachten al wel aangegeven naar hun idee niet altijd voldoende kennis van zaken te hebben met betrekking tot bijvoorbeeld de leerlijnen en tussendoelen. Hier is dus de deskundigheid in het geding. Deskundige effectieve instructie lijkt dus ook al bij voorbaat een aandachtspunt te gaan worden als het gaat om het effectief leesonderwijs op deze school.

5. Goede methodelij/ 6. Aandacht voor leesplezier en leesmotivatie

Deze twee criteria laat ik in deze theoretische verantwoording van dit onderzoek buiten beschouwing, omdat ze mijns inziens voldoende voor zich spreken en ik ze ook niet bij dit onderzoek zal betrekken.

Gezien de resultaten van het leesonderwijs op mijn basisschool in algemene zin en de resultaten van de leerlingen van groep 1-2 in specifieke zin, is het evident dat er aandacht besteed moet gaan worden aan de optimalisering van het (voorbereidend) leesonderwijs. Enerzijds zijn de betreffende leerkrachten zich hiervan bewust, anderzijds stuiten de veranderingen die dat waarschijnlijk met zich mee gaat brengen, bij hen op weerstand. “Zonder weerstand geen verandering”, schrijft Kloosterboer (2005).

2.6 Coachen van een groep

Verandering brengt emoties met zich mee en weerstand tegen die verandering heeft voor een belangrijk deel te maken met onduidelijkheid en onzekerheid. Dit geldt zeker voor de collega's waar dit onderzoek betrekking op heeft. Het wegnemen van de onzekerheid en onduidelijkheid zal dus één van mijn taken zijn als coach van deze subgroep binnen mijn team.

Kloosterboer (2005) spreekt over 'verliesverwerking'. Verandering geeft een gevoel van verlies van veiligheid. Dit lijdzaam 'rouwen' moet worden omgezet in 'bouwen'. “Maak bouwtaken van rouwtaken”. Daarvoor moeten een aantal stappen worden genomen.

In de eerste plaats begint het verwerkingsproces van verandering met het onder ogen zien van de realiteit. Indien dit goed verloopt, zal de *ontkenning* van het probleem plaats maken voor *bewustwording*.

Het is van belang dit aspect mee te nemen in mijn interventies als coach van de leerkrachten van groep 1-2. Ik zal hen dus moeten laten inzien dat de huidige resultaten op het gebied van technisch en begrijpend lezen in algemene zin en beginnende geletterdheid in engere zin, zodanig zijn, dat de school geen andere keus heeft dan overgaan tot acties. Op deze manier hoop ik bewustwording te kunnen creëren van de noodzaak tot verandering van het huidige onderwijsaanbod in de groepen 1-2.

Kloosterboer geeft verder aan dat het van belang is een toekomstdiscussie op gang te brengen. Die discussie moet worden afgesloten door hoofddoelen van de verandering vast te stellen, dus door duidelijkheid te scheppen. Vervolgens is het van belang mensen medeverantwoordelijk te maken. Lingsma (2009) spreekt over het belang van een visie, een meetlat (daaruit afgeleide competenties) en eigenaarschap of 'commitment'. Waar Kloosterboer vervolgens spreekt over ondersteunen en bekrachtigen, spreekt Lingsma over coachen: “Coachen is een begeleidingsstijl om anderen te stimuleren in eigenaarschap voor eigen (competentie)ontwikkeling binnen een werkcontext.”

Ook dit zal een aandachtspunt zijn bij mijn interventies. Voor het slagen van de verandering op mijn school en in de groepen 1-2, is het van wezenlijk belang dat de betrokken leerkrachten de visie gaan delen en gaan nadenken over de ontwikkeling van hun eigen competenties in het geheel. Voor mij als coach is het dan van belang na te gaan of het

gedrag dat ik observeer bij de leerkrachten wenselijk is: ondersteunt het gedrag de visie c.q. leidt dit gedrag naar de visie? De vraag die ik mezelf als coach steeds zal moeten stellen is of de interventies waarvoor ik kies (ingrijpen, corrigeren, coachen) de leerkrachten helpen in het leren nadenken.

Lingsma schrijft over het verschil tussen een probleemvraag (gericht op het oplossen van een probleem en daarmee een managersvraag) en een coachingsvraag, die gericht is op het bewust worden van de eigen belemmeringen en mogelijkheden, waarna de vraagstellers (de leerkrachten van groep 1-2 in dit geval) het probleem vervolgens zelf oplossen. *Het zou mooi zijn de betreffende leerkrachten zover te krijgen dat ze daadwerkelijk komen met een coachingsvraag.*

2.6.1 Groepsdynamiek; het niveau van de groep

Lingsma geeft aan dat het niveau van de groep wordt bepaald door de kwaliteit van de interactie. Bij het begin van dit onderzoek, valt de groep leerkrachten van de groepen 1 en 2 (en eigenlijk een groot deel van het team van mijn school) te plaatsen onder wat Lingsma noemt: de 'beginnende groep'. Een groep waarin de geringe dynamiek opvalt. Er wordt vooral gereageerd op instructies van de manager. Het geven van feedback op elkaar, het oplossingsgericht bezig zijn en het nemen van verantwoordelijkheid voor het proces in de hier-en-nu situatie is nu en dan zichtbaar, maar staat nog in de kinderschoenen. Lingsma haalt de theorie van 'Situationeel Leiderschap' van Hersey en Blanchard aan, waarin wordt gewerkt met vier niveaus van afstemming: M1, M2, M3 en M4. De M staat hierin voor taakvolwassenheid: 'maturity'. Het model maakt onderscheid tussen een junior- en een seniorsysteem en is globaal als volgt opgebouwd:

Juniorsysteem:

M1: individuen binnen de groep werken solistisch; 'los zand'.

M2: soms is er sprake van samenwerking binnen de groep, maar soms ook niet.

*grens van verantwoordelijkheid
nemen voor de eigen bijdrage aan het
geheel.*

M3: veel onderlinge interactie binnen het team.

M4: team met veel interactie naar derden

Fig. 2.6.1.1: Niveaus van 'maturity' (naar Hersey en Blanchard in Lingsma, 2009)

Het team van mijn school hoort binnen het juniorsysteem en valt onder M2. Er is geen ieder- werkt-voor-zich mentaliteit (M1), maar er is ook geen sprake van een team waarvan alle leden zich verantwoordelijk voelen voor hun eigen bijdrage aan het geheel. De interactie laat soms te wensen over en daarover wordt binnen het team nu en dan ook gemopperd.

Dit geldt ook voor de leerkrachten van groep 1-2. Als de problemen binnen het voorbereidend leesonderwijs worden besproken, dan wordt 'de schuld' bij iets anders of de ander gelegd: de methode voldoet niet; de toetsen zijn te moeilijk en niet realistisch; we hebben nu eenmaal een zwakke populatie kinderen binnen onze school; de doelen zijn te hoog gesteld; de directie heeft onvoldoende oog voor de praktische problemen waar we tegenaan lopen enz. Er wordt gedacht in verklaringen en problemen en er wordt onvoldoende gekeken naar kansen en mogelijkheden.

Kloosterboer heeft een vergelijkbare theorie, waarin hij kijkt naar de groepsdynamiek: "De dynamiek in een organisatie (groep) is een uiting van de kracht en de kwaliteit van de heersende intenties." Hij maakt onderscheid tussen sterke en zwakke dynamiek enerzijds en negatieve en positieve dynamiek anderzijds. Hierdoor ontstaat de volgende matrix:

	<i>negatief</i>	dynamiek	<i>positief</i>	
<i>sterk</i>				<i>sterk</i>
	Arenadynamiek Sterk rivaliserende intenties. Spelbepalende figuren die zich vanuit verschillende rollen, posities en opvattingen willen doen gelden.		Vitale dynamiek Doordat er een stevige uitdaging is en het resultaat er merkbaar toe doet, is er sprake van een levendige dynamiek. Men zet zich gezamenlijk in voor datgene waar men in gelooft.	
	Inerte dynamiek Eilandencultuur; hokjescultuur. De gewoonte regeert. Ieder doet wat hij moet doen, maar ook niet veel meer dan dat. Er is een gebrek aan samenwerking en richtinggevende ambities. Er staat te weinig op het spel om zich werkelijk druk te maken over de prestaties.		Familiedynamiek Staat tegenover de arenadynamiek. De cohesie is hoog, maar de productieve spanning laag. Erbij horen en zich geborgen voelen is belangrijk. Eigen rituelen, zoals klagen naar elkaar over bv. de leiding en hoge belangstelling voor elkaars welbevinden. Er zijn wel eens conflicten (over weinig essentiële kwesties) maar die hebben weinig consequenties.	
<i>zwak</i>				<i>zwak</i>
	<i>verdeeld</i>	intenties	<i>gedeeld</i>	

Fig 2.6.1.2: Groepsdynamiek (naar Kloosterboer, 2005)

Uitgaande van de eerder genoemde geringe (zwakke) dynamiek van de groep waarmee ik ga werken voor dit onderzoek, spreken we in dit geval van een inerte of familiedynamiek. De groep beweegt zich op de scheidslijn van beide typologieën. Er zijn zowel kenmerken van de ene als de andere typologie te benoemen.

Om binnen deze groep een verandering teweeg te brengen en ook te kunnen borgen, zal de coach (mijn persoon dus) draagvlak en commitment moeten creëren. Ieder dient zich verantwoordelijk te gaan voelen voor het proces en zich te richten op de kansen. Ik zal zorg moeten dragen voor het ontstaan van samenwerking en richtinggevende ambities bij de groep. Door het bieden van een stevige *uitdaging* waardoor de groep zich aangesproken voelt en ervoor te zorgen dat het *resultaat* er voor het gevoel van de groep wel degelijk toe doet, ga ik proberen de zwakke dynamiek te keren richting een sterkere dynamiek.

Ik wil de verandering ingaan met een aanpak die een kruising vormt tussen de 'ontwerpaanpak' en de 'ontwikkelaanpak' zoals Kloosterboer die beschrijft. Een kleine groep (de directie/ het zorgteam) definieert inhoudelijk de verandering. Hier is dus enigszins sprake van een 'topdown aanpak', de 'ontwerpaanpak'. *Het leesonderwijs wordt het speerpunt van onze huidige schoolontwikkeling. Het leesonderwijs moet voldoen aan de criteria voor effectief leesonderwijs. De resultaten moeten aanzienlijk verbeterd worden.* Dit is de vastgestelde noodzakelijke verandering.

Maar vervolgens kan ik overstappen op de 'ontwikkelaanpak'. Dit is belangrijk om een breed draagvlak en betrokkenheid te creëren. Ik moet de leerkrachten van de groepen 1-2 stimuleren hun persoonlijke inbreng aan ideeën te leveren. Ik ben daarbij één van de partijen die inbreng levert, maar mijn inbreng is niet perse van zwaarder gewicht dan de inbreng van de anderen. Door de verandering en de ideeën die de leerkrachten daarbij hebben, goed met hen door te spreken, probeer ik ervoor te zorgen dat er voldoende vertrouwen is voor de haalbaarheid van de oplossingen en dat er een groot eigendomsgevoel (commitment) ontstaat. Ik hoop dat hierdoor ook de snelheid van implementatie kan toenemen. Doordat de leerkrachten een belangrijke rol spelen bij het zelf uitdenken, het nemen van beslissingen en het implementeren van de oplossingen, hoop ik een leerproces bij hen in gang te zetten, waardoor het hele proces van de verandering ook een bijdrage levert aan de ontwikkeling van hun persoonlijke competenties.

Ik wil de groep uitdagen, stimuleren en motiveren op de hierboven beschreven manier, maar daarnaast wil ik mijn expertise op taal-/ leesgebied inzetten op die momenten dat de leerkrachten aangeven van mij een meer ondersteunende of begeleidende rol te verwachten.

3 Hoe gaan we van A naar B en verder?

3.1 Doelgroep

Het onderzoek maakt deel uit van een totaal leesverbetertraject binnen de school waarop ik werkzaam ben. Doel in dit traject is het opstellen van een leesprotocol en het kunnen werken met de CODE. Uiteindelijk doel van dit alles is vanzelfsprekend het schoolbreed verbeteren van de resultaten op het gebied van technisch en begripend lezen.

Dit onderzoek richt zich op het voorbereidend leesonderwijs in de groepen 1 en 2. Er zijn op deze school twee combinatiegroepen 1-2. Gedurende het onderzoek zijn daarbij vier leerkrachten betrokken geweest. Naast de groepsleerkrachten heb ik in dit onderzoek te maken met de directie, de intern begeleider en de leesspecialist van Edux Onderwijsadviseurs die de school deels begeleidt in dit traject.

3.2 Type onderzoek

In paragraaf 1.1 heb ik de verlegenheids situatie beschreven waaruit dit praktijkonderzoek is voortgekomen. De resultaten op het gebied van voorbereidend lezen c.q. beginnende geletterdheid, laten zeer te wensen over. De leerkrachten hebben onvoldoende in beeld, in hoeverre deze resultaten gekoppeld zijn aan hun onderwijsaanbod en leerkrachtgedrag. Zij zoeken de oorzaken vooral in externe factoren (zie paragraaf 2.6.1). Als ik het voorbereidend leesonderwijs in groep 1 en 2 wil aanpakken en verbeteren, heb ik daarbij ‘commitment’ nodig van de betreffende leerkrachten. Zij zijn tenslotte degene die het moeten gaan doen en het vooral ook met enthousiasme en overtuiging moeten gaan doen. Het is dus niet alleen mijn taak de hiaten in het huidige leesonderwijs in beeld te brengen, maar vooral de leerkrachten te ondersteunen, begeleiden en uitdagen in het eigenaarschap nemen voor de verandering en verbetering van het huidige voorbereidend leesonderwijs in hun groepen.

Hoewel dit onderzoek aspecten van ‘*programma-evaluatie*’ in zich heeft (Harinck, 2010) omdat het deels gaat om het achterhalen van knelpunten en hiaten binnen het huidige leesonderwijs, is het gezien de aandacht op het handelen van de leerkracht en de rol die ik daarbij vervul als coach, vooral te benoemen als ‘*actieonderzoek*’. “Actieonderzoek is bij uitstek geschikt voor professionals die in de praktijk werken en de aspecten van hun eigen werk willen verbeteren.” (Harinck, 2010) In het actieonderzoek is een combinatie zichtbaar van planmatig handelen, onderzoeken en reflectie. Ik onderzoek het leesonderwijs en het leerkrachtgedrag in de groepen 1 en 2. Mijn plan voor handelen (coachen) stem ik daarop af en door te reflecteren koppel ik mijn handelen en het onderzoeken vervolgens weer aan elkaar. Dit actieonderzoek is cyclisch te noemen. Kennis die ik heb opgedaan en gedeeld met de leerkrachten, wordt gebruikt om het onderwijs op een hoger niveau te brengen. Hierdoor kunnen weer nieuwe vragen ontstaan, waardoor een nieuwe cyclus begint.

3.3 Stappenplan

Om te komen tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag en het bereiken van het doel in het onderzoek, ga ik de volgende stappen doorlopen:

3.3.1 Oriëntatie en probleemverheldering

Samen met het zorgteam van mijn school, ga ik een gesprek aan met een leesspecialist van Edux Onderwijsadviseurs, om duidelijk in beeld te krijgen wat de CODE (zie paragraaf 2.2) precies inhoudt en aan welke voorwaarden het leesonderwijs op een school moet voldoen om samen met Edux een onderkenning dyslexie af te kunnen geven.

Daarnaast ga ik de toetsresultaten van de CPS-toetsen Beginnende Geletterdheid van de afgelopen schooljaren naast elkaar leggen en vergelijken met de toetsresultaten aanvankelijk lezen (DMT en AVI groep 3) van dezelfde groepen om de doorgaande lijn goed in beeld te krijgen. Ik zal de resultaten ook vergelijken met de streefdoelen die gelden bij effectief leesonderwijs. De CPS-toetsen Beginnende Geletterdheid sluiten aan bij de tussendoelen beginnende geletterdheid, zoals ze zijn geformuleerd door Verhoeven en Aarnoutse (1999). Zie paragraaf 2.4.

3.3.2 Plan maken en uitvoeren

In samenspraak met het zorgteam van de school heb ik voor dit onderzoek en het verbetertraject 'beginnende geletterdheid', een werkplan opgesteld. Het volgende schema is een korte weergave van dit plan. Voor een meer uitgebreide versie van het plan verwijs ik naar bijlage 1.

Actie	Inhoud
Invullen checklist	Nalopen 'Checklist voorwaarden CODE' (paragraaf 2.2) van Edux onderwijsadviseurs (bijlage 5). <i>Doel:</i> Een eerste oriëntatie op aandachtspunten met betrekking tot het leesonderwijs in de groepen 1-2
Interventie 1	Gesprek met de leerkrachten van de groepen 1-2 over de resultaten van het voorbereidend leesonderwijs (CPS toetsen Beginnende Geletterdheid) en de doorgaande lijn naar groep 3. <i>Doel:</i> de voorspellende waarde van deze toetsen duidelijk maken en daarmee een houding van <i>ontkenning</i> ombuigen in <i>bewustwording</i> (paragraaf 2.6).
Interventie 2	Organisatie studiedag door het zorgteam van de school, omdat het leesonderwijs schoolbreed wordt aangepakt. Een leesadviseur van Edux Onderwijsadviseurs is hierbij aanwezig.

	Ik begeleid deze dag de leerkrachten van de groepen 1-2 in het kader van dit onderzoek. <i>Doel:</i> Borgen van <i>bewustwording</i>; zorg dragen voor een <i>gedeelde visie</i> en <i>commitment</i> (paragraaf 2.6)
Interventie 3	Overleg met de leerkrachten van de groepen 1-2 om successen, knelpunten en vragen uit te wisselen. <i>Doel 1:</i> De leerkrachten stellen hun eerste actiepunten op. <i>Doel 2:</i> Creëren c.q. borgen van bewustwording, commitment en gedeelde visie (paragraaf 2.6)
Invullen checklisten	De leerkrachten vullen de checklist “Leerkrachtvaardigheden” van ‘De Taallijn’ en de checklist “Actiepunten voor de leerkracht” van het PLD in. (paragraaf 2.1 en 2.5; punt 2 en punt 4/ bijlagen 3 en 4) <i>Doel:</i> De leerkrachten maken een eigen sterkte/ zwakte analyse.
Interventie 4	Ik kijk samen met de leerkrachten kritisch naar de ingeroosterde tijd voor beginnende geletterdheid, aan de hand van de Kwaliteitskaart “Tijd voor taalontwikkeling in groep 1 en 2” van Taalpilots (bijlage 7). <i>Doel:</i> Structureel voldoende ‘tijd voor taal’ inroosteren.
Interventie 5	Klassenbezoeken in de groepen 1-2. Ik gebruik hierbij een kijkwijzer directe instructie gericht op het kleuteronderwijs (wsnof.nl; bijlage 6). <i>Doel:</i> Een beeld krijgen van de mate waarin effectieve directe instructie wordt toegepast (paragraaf 2.5, punt vier)
Interventie 6	Nabespreking klassenbezoeken en ingevulde checklisten met de leerkrachten afzonderlijk. <i>Doel:</i> De leerkrachten formuleren persoonlijke actiepunten.
Interventie 7	Gezamenlijk overleg met de leerkrachten van de groepen 1-2. De eerdere actiepunten worden geëvalueerd; successen en knelpunten worden geformuleerd. <i>Doel:</i> Opstellen van nieuwe afspraken en actiepunten.

Bijlage 2 laat een schematisch overzicht zien van de instrumenten die ik tijdens dit onderzoek heb gebruikt.

4 Van weerstand naar betrokkenheid; van problemen naar kansen.

Ik heb op verschillende aspecten een kwalitatieve of kwantitatieve nulmeting uitgevoerd, om een duidelijk beeld te kunnen krijgen van de stand van zaken met betrekking tot het voorbereidend leesonderwijs en vervolgens te kunnen bepalen waar hiaten in het huidige leesonderwijs zitten en waar zich kansen c.q. mogelijkheden voordoen.

4.1 Gegevens nulmetingen

Kwalitatief:

- a. De leerkrachten van de groepen 1-2 voelen weerstand tegen de CPS-toetsen Beginnende Geletterdheid.
- b. De leerkrachten voelen weerstand tegen de veranderingen die mogelijk gevraagd gaan worden nu het leesonderwijs het speerpunt wordt van de ontwikkeling van onze school.
- c. De leerkrachten voelen zich tekort gedaan en enigszins aangevallen door aanmerkingen vanuit de directie op hun onderwijsaanbod en de toetsresultaten.
- d. De leerkrachten hebben veel vragen over wat er nu precies van hen wordt verwacht. Er is onzekerheid, er zijn twijfels en daardoor weerstand. De oorzaak van de slechte resultaten wordt buiten hun eigen onderwijsaanbod gelegd.
- e. Bij het invullen van de Checklist voorwaarden CODE (bijlage 5), komen de volgende aandachtspunten naar voor:
 - De leerkrachten hebben onvoldoende kennis van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (PLD)
 - De leerkrachten zijn onvoldoende bekend met de tussendoelen beginnende geletterdheid.
 - Er wordt niet structureel gewerkt met een kleine kring voor risicoleerlingen.
 - De leerkrachten maken nauwelijks gebruik van hun voorbeeldfunctie 'schrijfgedrag'.
 - Niet alle leerkrachten zijn bekend met de 'voorschotbenadering' (paragraaf 2.5, punt twee)
 - De streefdoelen eind groep 2 worden onvoldoende behaald (zie tabel 4.1) 95% van de leerlingen zou met een kwalitatief goed curriculum de gestelde doelen moeten kunnen halen (Vernooy, 2005).

Kwantitatief:

- f. Deze tabel laat zien welk percentage leerlingen van groep twee een onvoldoende score heeft behaald op de verschillende onderdelen van de CPS-toetsen Beginnende Geletterdheid.

Tabel 4.1: Percentage scores IV/V (onvoldoende)

Toets	2008-2009 (mei)	2009-2010 (mei)	2010-2011 (nov.)
Woordenschat	46%	23%	30%
Letterkennis	42%	38%	10%
Analyse	42%	15%	33%
Synthese	46%	15%	20%
Benoemsnelheid	46%	45%	-

- Van de groep van 2008-2009 behaalt 39% van de leerlingen eind groep 3 niet het beheersingsniveau AVI E3.
- Van de groep 2009-2010 zit op dit moment (wintersignalering) ongeveer 35% van de leerlingen op een onvoldoende leesniveau in groep 3.

g. Tijd voor taal in groep 1 en 2: na inventarisatie samen met de leerkrachten, blijkt er zo'n zes uur per week te worden besteed aan taalactiviteiten. Dit zou minimaal acht uur moeten zijn!

4.2 Resultaten

4.2.1 Eerste oriënterend gesprek

In een eerste gesprek met de leerkrachten van de groepen 1-2, wordt gekeken naar de resultaten van de toetsen van het afgelopen schooljaar en worden deze vergeleken met de scores van de herfstsignalering groep drie. Dit naar aanleiding van opmerkingen en vragen van de leerkrachten over deze toetsen. Er zijn twijfels over het niveau van de toetsen vanwege het hoge percentage onvoldoende scores. Om die reden vragen de leerkrachten zich af of de toetsen wel een reëel beeld geven en of het wel zinvol is er zoveel tijd aan te besteden. De weerstand tegen deze toetsen is behoorlijk hoog.

Door de scores van de leerlingen eind groep twee en herfst groep drie te vergelijken, wordt de voorspellende waarde van de CPS-toetsen ten opzichte van het aanvankelijk lezen onmiskenbaar aangetoond. Het overgrote deel van de leerlingen die slecht hebben gescoord op de CPS-toetsen eind groep twee, blijken in groep drie te behoren tot de risicolezers. Ditzelfde geldt voor het voorgaande schooljaar.

Deze constatering heeft een omslag teweeg gebracht in de houding van de leerkrachten. Ze zijn zich ervan bewust geworden, dat de signaleringswaarde van de toetsen erg hoog is en dat deze toetsen dus zeer waardevol kunnen zijn als leidraad voor het inrichten van hun onderwijsaanbod. Er is een start gemaakt met het proces van bewustwording (paragraaf 2.6)

4.2.2 Studiedag

Bij aanvang van dit onderzoek blijken er veel vragen (en daardoor weerstand?) te zijn over de veranderingen die de school wil ingaan met betrekking tot het leesonderwijs. Tijdens een studiedag op mijn school, heeft een leesexpert van Edux Onderwijsadviseurs een uiteenzetting gegeven over de voorwaarden waar leesonderwijs aan moet voldoen om effectief genoemd te kunnen worden. Ook zijn de aspecten besproken zoals ik die heb

aangegeven in paragraaf 2.3: “Het belang van goed kunnen lezen.” Het is bijzonder om te ervaren, hoe deze zaken de betrokkenheid van de leerkrachten hebben beïnvloed! Tijdens de studiedag is een start gemaakt met het formuleren van successen en knelpunten en geven de leerkrachten aan hier graag mee verder te willen gaan onder begeleiding. *Naast bewustwording is er een begin gemaakt met betrokkenheid/ commitment/ eigenaarschap!* We maken een afspraak voor een volgend overleg, waarin we uitgebreid terug zullen komen op die successen en knelpunten.

4.2.3 Overleg coach en leerkrachten groep 1-2

De leerkrachten hebben veel vragen. We willen wel anders, maar weten niet hoe? Doen we dan zoveel dingen verkeerd? Ik heb de resultaten van de CPS-toetsen Beginnende Geletterdheid van de afgelopen paar jaar bekeken en naast elkaar gelegd. Sinds schooljaar 2008-2009 maken we gebruik van deze toetsen. (Zie tabel 4.1)

In dit overleg hebben we gezamenlijk deze tabel bekeken. Hoewel de scores duidelijk laten zien dat het huidige voorbereidend leesonderwijs niet de gewenste resultaten opbrengt, heb ik de leerkrachten wel gewezen op het verschil in scores tussen het eerste toetsjaar en de twee jaren daarna. Ik heb ze daarmee laten zien, dat het aanpassen van hun aanbod van onderwijs naar aanleiding van de eisen die de toets stelt, wel effect heeft gehad. De scores zijn minder ernstig dan in het eerste toetsjaar. “Jullie onderwijs doet er dus toe!”

Ik merk dat deze constatering de leerkrachten goed doet. Het relateert het eerdere gevoel van ‘niets goed doen’. Blijkbaar heeft hun onderwijs wel degelijk effect gehad, mits ze gericht en structureel met iets aan de slag gaan! Dit levert een belangrijke bijdrage aan het gevoel van ‘eigenaarschap’, (paragraaf 2.6) wat blijkt uit een toenemend enthousiasme bij de leerkrachten. Ik benadruk het belang van het zetten van kleine, haalbare stappen en we maken hiervoor concrete afspraken.

Geformuleerde successen:

- Gebruik van de CPS-map ‘fonemisch bewustzijn’. Alle onderdelen van beginnende geletterdheid komen aan bod, waardoor de map veel houvast biedt. De map biedt ook veel mogelijkheden voor remediërende activiteiten in de kleine kring.
- Er wordt goed gewerkt aan het alfabetisch principe: lettermuur; CPS-map en auditieve taalmethode “Wat zeg je?”. Oudste kleuters kennen al veel letters. (zie resultaten 2010-2011 in tabel 4.1)
- Hoewel er in een eerder stadium sprake was van behoorlijke weerstand, zijn de leerkrachten nu blij met de CPS-toetsmap Beginnende Geletterdheid. Risicokleuters zijn vroeg te signaleren met toetsen die ook goede voorspellers zijn gebleken.

Geformuleerde knelpunten:

- De leerkrachten worstelen met vragen omtrent *klassenmanagement* om te kunnen werken in een *kleine kring* om zo extra instructie te kunnen geven aan risicoleerlingen. Dit wordt als grootste knelpunt ervaren. (Hoe organiseren? Wat is het doel van je onderwijs en welke prioriteiten stel je? Waar kun jij jouw leerkrachtvaardigheden optimaal inzetten en welke mogelijkheden en kansen biedt dit?) *De leerkrachten zijn het eens over het leggen van prioriteit bij het voorbereidend leesonderwijs en het werken vanuit zinvolle interventies en observaties.*
- “We werken teveel activiteitgericht.” *De leerkrachten willen meer gaan werken vanuit de tussendoelen c.q. leerlijnen ‘beginnende geletterdheid’. Die moeten de leidraad gaan vormen voor het handelen in de groep.* Als coach lever ik een overzicht aan van de tussendoelen.
- “*Als we meer tijd voor taal willen inruimen, moeten we iets met het rooster.*” We zien dat er in feite redelijk wat tijd wordt besteed aan taal, maar dat het hap-snap-beleid is. Er zit geen duidelijke lijn in. Ik heb als coach vanuit enkele publicaties van Taalpilots (Förrer, M. en Leenders, Y.; Stolwijk, D. en Leenders, Y. (2008), een opzet gemaakt voor een verdeling van gerichte taalactiviteiten binnen het weekrooster (zie bijlage 10), waardoor elk aspect voldoende aan bod komt volgens de bestaande richtlijnen.

Geformuleerde wensen; wat hebben de leerkrachten nodig?

- Het kunnen maken van een *groepsoverzicht en groepsplan* (ook om de doelen goed in beeld te hebben voor een bepaalde periode). De vraag is vervolgens of ik bereid ben hen daarbij te begeleiden. *Er wordt hier een duidelijk coachvraag gesteld, waarbij de leerkrachten begeleiding willen bij het ontwikkelen van hun eigen competenties!*
- De leerkrachten geven aan graag begeleid te worden in het hele proces. Ik benoem hierbij nadrukkelijk dat mijn taak als coach niet alleen bestaat uit begeleiden, maar dat ik hen vooral ook zal uitdagen zelf stappen te zetten om aan hun eigen competenties te werken

Gemaakte afspraken:

- De leerkrachten vullen de *checklisten ‘leerkrachtvaardigheden’* (De Taallijn; Elsäcker e.a. 2006)) en *‘activiteiten voor de leerkracht’* (PLD) in en maken daarmee een eigen sterke/zwakte analyse (bijlagen 3 en 4).
- De leerkrachten van de groepen 1-2 maken een *nieuw rooster*, waarin voldoende ‘tijd voor taal’ is ingepland en waarin de verschillende taalonderdelen specifiek worden vermeld.
- De kleine kring wordt ingeroosterd, zodat er voldoende extra tijd is voor de risicoleerlingen (minimaal 1 uur extra per week).
- Ik maak afspraken voor een klassenbezoek en geef aan wat hiervan de bedoeling is.

Opvallend in het hele overleg is de positieve betrokkenheid van de leerkrachten en het samen zoeken naar mogelijkheden om het leesonderwijs daadwerkelijk te verbeteren!

4.2.4 Eigen sterkte/ zwakte analyse leerkrachten

De leerkrachten maken een eigen sterkte/ zwakte analyse, door twee checklisten in te vullen: '*leerkrachtvaardigheden*' (De Taallijn; Elsäcker e.a. 2006)) en '*Activiteiten voor de leerkracht*' (PLD); (bijlagen 3 en 4).

Deze aandachtspunten komen nadrukkelijk naar voor:

- a. Er is te weinig structurele aandacht voor het ontwikkelen van de woordenschat.
- b. Doordat de leerkrachten onvoldoende bekend zijn met de tussendoelen beginnende geletterdheid en bijvoorbeeld de "voorschotbenadering" (punt 2, paragraaf 2.5) is er onvoldoende structurele aandacht voor de beginnende geletterdheid, waaronder gerichte extra hulp voor 'risicokleuters'.
- c. De leerkrachten werken activiteitgericht en laten zich daarbij onvoldoende leiden door de leerlijnen van het voorbereidend lezen.
- d. Er wordt nauwelijks gebruik gemaakt van ondersteunende schrijfactiviteiten.

In het kort valt hieruit te concluderen dat met name de punten 'aanbod' en 'begeleiding' mogelijkheden en kansen tot verbetering bieden.

Het totale overzicht van de analyse is terug te vinden in bijlage 8.

4.2.5 Vervolg overleg coach en leerkrachten groep 1-2

De leerkrachten zijn aan de slag gegaan met hun rooster en hebben in het nieuwe rooster zowel extra 'tijd voor taal' gemaakt, als structurele ruimte voor het werken met een kleine kring. Ze hebben kansen kunnen creëren, waar ze eerst vooral onmogelijkheden zagen, door gericht na te denken óver en kritisch te kijken naar hun onderwijsaanbod en effectieve onderwijstijd. Ze zijn enthousiast over het feit dat ze voor zichzelf nu ook meer structuur in het aanbod hebben kunnen brengen; het werkt motiverend!

Er wordt gesproken over de resultaten die uit de verschillende checklisten 'leerkrachtgedrag' naar voor komen (paragraaf 4.2.4). De leerkrachten zien het feit dat ze onvoldoende kennis hebben van de tussendoelen en de leerlijnen als een belangrijk minpunt en formuleren daarmee direct een leerpunt. Ze willen meer vanuit die leerlijnen gaan werken en die als basis voor hun handelen nemen. Het onderwijsaanbod dient aan te sluiten bij de leerlijnen.

De leerkrachten komen zelf met het idee over te stappen op een nieuw observatie-instrument. Er wordt nu gebruik gemaakt van de 'Observatielijst voor Kleuters' van CITO, maar de leerkrachten vinden deze lijst weinig toevoegen. Ze willen een observatie-instrument dat hen houvast biedt om de leer- en ontwikkelingslijnen van de kinderen goed in

beeld te krijgen om daar dan hun onderwijs op in te richten. Voorstel van de leerkrachten is om met de directie te spreken over de observatielijst KIJK!

Als laatste wordt gesproken over mogelijkheden ondersteunende schrijfactiviteiten in te zetten bij de verschillende onderdelen van beginnende geletterdheid. De leerkrachten formuleren concrete ideeën waarmee ze direct aan de slag kunnen.

Opvallend is verder dat één van de leerkrachten komt met een artikel over het belang van leerkrachtgedrag in het bieden van goed onderwijs. Voor mij een signaal dat de leerkrachten zich uitgedaagd voelen en niet enkel op ondersteuning en begeleiding wachten!

Nu het gelukt is structureel voldoende tijd in te plannen voor de kleine kring, is het invullen van het aanbod in die kleine kring nog een knelpunt. De leerkrachten gaan daarover met elkaar in gesprek. De leerkrachten willen van mij als coach graag meer weten over de 'voorschotbenadering' en geven aan een cursus op dat gebied te willen volgen. Daarnaast komt opnieuw de vraag over ondersteuning bij het maken van een groepsoverzicht en groepsplan, om opbrengstgericht te kunnen gaan werken.

Ik complimenteer de leerkrachten met het feit dat ze nu inmiddels zover zijn dat ze zelf met initiatieven komen om hun onderwijs te verbeteren en dat ik verbaasd sta over de verandering die zich heeft voltrokken in hun houding ten opzichte van hun onderwijsaanbod.

4.2.6 Klassenbezoeken

Uit de afgelegde klassenbezoeken en de daaropvolgende gesprekken, zijn aandachtspunten naar voor gekomen, die vergelijkbaar zijn met reeds hierboven genoemde aspecten. Belangrijk ontwikkelpunt blijkt daarnaast de directe effectieve instructie. De leerkrachten geven aan geen link te hebben gelegd tussen 'directe effectieve instructie' en het kleuteronderwijs. De volgende punten van aandacht/ ontwikkeling zijn naar voor gekomen uit deze interventies:

- De presentatiefase inkorten
- Er moet meer aandacht zijn voor een actieve rol van de leerlingen. Er wordt gewerkt met een grote kring, waardoor de betrokkenheid van veel leerlingen te verwaarlozen is! De kring verkleinen creëert meer effectieve leertijd.
- De kleine kring staat op zichzelf. De inhoud van de verlengde/ extra instructie/ zelfstandige verwerking, dient aan te sluiten op de grote kring voor meer effectiviteit.
- De fase van 'terugkoppeling' wordt vaak overgeslagen. Deze bewust inplannen.

5 Van A naar B en nu verder!

De noodzaak het leesonderwijs op mijn school te verbeteren, is de aanleiding geweest tot dit onderzoek. Het doel in het onderzoek (paragraaf 1.4) en de onderzoeksvraag (paragraaf 1.6) zijn bij het onderzoek mijn leidraad geweest.

5.1 Conclusies

De nulmeting in hoofdstuk vier maakt duidelijk dat er bij aanvang van het onderzoek sprake is van resultaten op het gebied van de beginnende geletterdheid, die zeer te wensen over laten. De kennis van de leerkrachten op het gebied van beginnende geletterdheid, tussendoelen en 'voorschotbenadering' is onvoldoende. Er is te weinig aandacht voor structurele extra begeleiding van risicoleerlingen en er is te weinig 'tijd voor taal' gepland in het rooster. Hiermee wordt de onderzoeksvraag beantwoord: *"Ik onderzoek het voorbereidend leesonderwijs in de groepen 1-2 omdat ik wil weten of het leesonderwijs qua aanbod, tijd en leerkrachtgedrag voldoet aan de criteria van 'effectief leesonderwijs'..."* Dat het leesonderwijs bij aanvang van het onderzoek niet voldoet aan die criteria blijkt uit de vermelde gegevens.

Daarnaast valt bij de nulmeting de weerstand op die de leerkrachten van de groepen 1-2 voelen tegen de CPS-toetsen Beginnende Geletterdheid, de op handen zijnde verandering en de daarmee gepaard gaande eisen die aan hen gesteld zullen gaan worden.

Gaandeweg het onderzoek wordt snel duidelijk, dat de bestaande weerstand vooral een gevolg is van vragen en onzekerheid. Voor de leerkrachten is onvoldoende duidelijk dat de resultaten direct te maken hebben met hun aanbod en leerkrachtgedrag. Ze onderkennen het belang van hun eigen onderwijs en de daarin aanwezige mogelijkheden en kansen niet, maar zoeken de oorzaken van de slechte resultaten in externe factoren. Ze zijn 'gedwongen' toetsen af te nemen waarvan de resultaten zeer slecht zijn, die veel tijd kosten en waarvan ze de meerwaarde niet inzien.

Het is opvallend hoe snel er een kentering heeft plaatsgevonden in de defensieve houding van de betrokken leerkrachten. Het eerste omslagpunt is het vergelijken van hun toetsresultaten met die van groep drie geweest, waarmee duidelijk zichtbaar werd, dat hun risicoleerlingen in bijna alle gevallen, vervolgens ook risicolezers in groep drie blijken te zijn. Hieruit is gebleken dat ze een waardevol signaleringsinstrument in huis hebben, dat hen de mogelijkheid biedt vroeg in te grijpen bij mogelijke risicoleerlingen. Een eerste stukje bewustwording van mogelijke kansen heeft zich hier ingezet.

De daaropvolgende studiedag heeft de leerkrachten het volgende zetje in de gewenste richting gegeven. De door een deskundige aangedragen feiten over de criteria van effectief leesonderwijs en de noodzaak hiermee te starten in de groepen 1-2, hebben gezorgd voor een verdere bewustwording van de situatie, maar ook van kansen om verbeteringen aan te

kunnen brengen. Sneller dan verwacht is er naast bewustwording een begin gemaakt met betrokkenheid/ commitment/ eigenaarschap!

Een waardevol moment bij de eerstvolgende interventie is het vergelijken van de toetsresultaten van dit schooljaar met die van de jaren ervoor op het gebied van letterkennis en het benoemen van de conclusie die ik daaruit heb getrokken: “Jullie onderwijs doet er dus toe!” Juist het aspect waar het afgelopen jaar in de groepen 1-2 meer aandacht is besteed, laat betere resultaten zien. Blijkbaar heeft hun onderwijs wel degelijk effect gehad, mits ze gericht en structureel met iets aan de slag gaan! Dit levert een belangrijke bijdrage aan het gevoel van ‘eigenaarschap’ bij de leerkrachten (paragraaf 2.6), wat blijkt uit een toenemend enthousiasme voor het verbetertraject wat in gang is gezet.

Dat er inderdaad in een snel tempo wordt geschakeld van ‘rouwen’ naar ‘bouwen’ (paragraaf 2.6) blijkt ook in de overlegmomenten die volgen. De leerkrachten zijn in het begin nog zoekende en hebben veel vragen, maar komen steeds meer met eigen ideeën en initiatieven:

- Ze gaan kijken bij andere scholen hoe het voorbereidend leesonderwijs daar is vormgegeven
- Ze gaan aan de slag met hun weekrooster om meer tijd voor taal te creëren en structureel te kunnen werken met een kleine kring voor extra instructie aan risico‘lezers’.
- Ze werken aan hun eigen competenties: *leerlijnen beginnende geletterdheid; voorschotbenadering; opstellen van groepsoverzicht en –plan; werken vanuit sterkte/ zwakte analyse; klassenbezoeken gericht op effectieve directe instructie.*
- De leerkrachten willen nu prioriteit leggen bij het voorbereidend leesonderwijs en het werken vanuit zinvolle interventies en observaties.
- De leerkrachten willen minder activiteitgericht gaan werken, maar meer vanuit de tussendoelen beginnende geletterdheid. Die moeten het onderwijs gaan sturen.

Met name de eigen initiatieven om het voorbereidend leesonderwijs te verbeteren zijn voor mij een signaal dat de leerkrachten zich uitgedaagd voelen en niet meer enkel op ondersteuning en begeleiding wachten! Hun houding ten opzichte van het belang van hun onderwijsaanbod en hun eigen leerkrachtgedrag heeft zich op een positieve manier ontwikkeld. Er sprake is van een gedeelde visie, betrokkenheid en eigenaarschap bij de leerkrachten. Ze voelen zich uitgedaagd het voorbereidend leesonderwijs in hun groep te verbeteren en hun competenties te ontwikkelen.

Ook het zorgteam is zeer te spreken over de stappen die de leerkrachten tot dusver hebben gezet en de ontwikkeling die ze doormaken.

Terugkijkend naar de onderzoeksvraag, leidt dit alles tot de volgende eindconclusie:
Het leesonderwijs in de groepen 1-2 voldoet bij de start van het onderzoek zowel qua aanbod en tijd als qua leerkrachtgedrag, niet aan de criteria voor effectief leesonderwijs. Gaandeweg het onderzoek hebben de betreffende leerkrachten zich ontwikkeld tot betrokken leerkrachten die zich verantwoordelijk en uitgedaagd voelen tot het optimaliseren van het leesonderwijs en hun eigen competenties. Daardoor is er een hoopvolle start gemaakt met het implementeren van veranderingen op het gebied van het voorbereidend leesonderwijs. Het wachten is nu op de kwantitatieve resultaten van de toetsen 'beginnende geletterdheid' om te kunnen beoordelen of het uiteindelijke doel in het onderzoek ook is bereikt.

5.2 Aanbevelingen

De belangrijkste stap in de goede richting is gezet: gemotiveerde, betrokken leerkrachten, die bewust werk willen maken van het voorbereidend leesonderwijs, die hun competenties willen ontwikkelen en open staan voor gerichte begeleiding op dit verbetertraject. Het is voor mij als coach belangrijk de leerkrachten de gewenste begeleiding te blijven bieden en hen vooral ook uit te dagen te blijven zoeken naar mogelijkheden en kansen om hun competenties en het leesonderwijs verder te ontwikkelen. Zorgdragen voor borging dus!

Daarom zal er een vervolg worden gemaakt met interventies zowel gericht op het subteam (leerkrachten groep 1-2) als op de individuele leerkrachten (klassenbezoeken). Hierbij gaat de aandacht naar het steeds opnieuw formuleren van successen en knelpunten om gezamenlijk te kunnen werken aan verbeterpunten.

Er wordt gekeken naar de mogelijkheden de leerkrachten verder te professionaliseren door het aanbieden van een cursus op het gebied van beginnende geletterdheid (bijv. de 'voorschotbenadering'; zie paragraaf 2.5).

Het zorgteam buigt zich over het observatie-instrument KIJK!, wat door de leerkrachten is aangedragen ter vervanging van de huidige observatielijst.

Daarnaast zullen de leerkrachten door mij gecoacht worden in het opstellen van en werken met een groepsoverzicht en groepsplan (1-zorgroute; Clijsen, 2007), teneinde opbrengstgericht te kunnen gaan werken. Hiervoor is inmiddels een studieochtend ingepland.

6 De weg die ik zelf heb afgelegd.

Ik ben dit praktijkonderzoek gestart vanuit de competenties zoals ik ze heb genoemd in paragraaf 1.2. Het accent heeft uiteindelijk gelegen bij het bijdragen aan de verrijking van persoonlijk- en groepsmeesterschap van respectievelijk de individuele groepsleraar of een subgroep binnen het team. Het één lag binnen dit onderzoek in het verlengde van het ander.

In mijn onderzoeksvraag stel ik het ondersteunen, begeleiden en uitdagen van de leerkrachten van de groepen 1-2 in het verbeteren van hun onderwijsaanbod, centraal. Zij spelen tenslotte een cruciale rol in het leesverbetertraject, wat het uiteindelijke doel is van dit praktijkonderzoek. Voor mijzelf is het coachen van deze leerkrachten de belangrijkste uitdaging geweest voor mijn competentieontwikkeling. Die uitdaging is een direct gevolg van de 'weerstand' die bestond bij deze leerkrachten tegen de verandering die op handen was. Het is mijn uitdaging geweest deze weerstand om te buigen naar betrokkenheid, eigenaarschap en een gedeelde visie.

Om dit te kunnen doen heb ik kennis en inzichten opgedaan uit de literatuur over verandermanagement en groepscoaching (Kloosterboer, 2005; Lingsma, 2009;) en over oplossingsgericht werken (Cauffman, L. en van Dijk D.J., 2009). Die inzichten heb ik vervolgens bewust geprobeerd toe te passen in mijn eigen coachtraject.

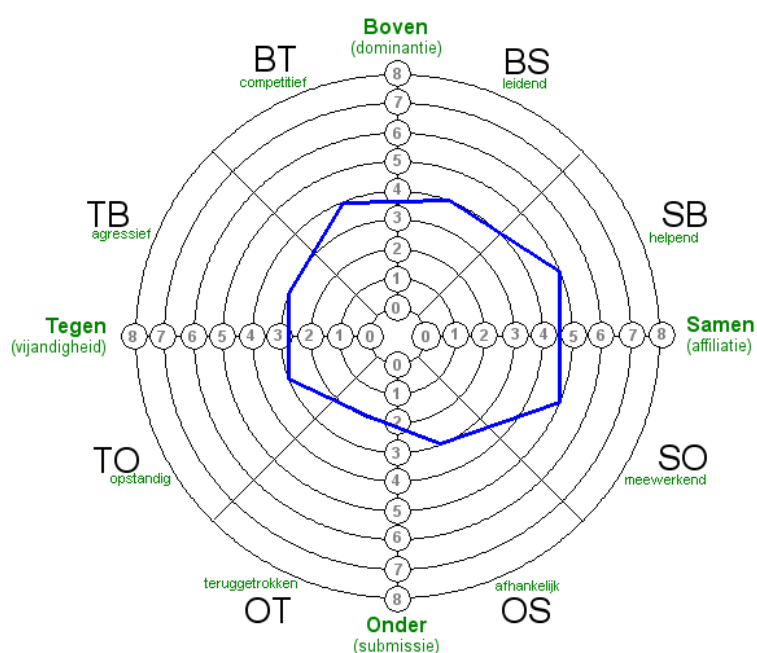
In de eerste plaats ben ik me gaan verdiepen in het ombuigen van de weerstand naar betrokkenheid. Die weerstand heb ik vooraf namelijk als het grootste obstakel in het hele traject gezien. Wat Kloosterboer hierover zegt spreekt me erg aan en de stappen die hij omschrijft ("van rouwtaken naar bouwtaken") heb ik goed kunnen gebruiken: *bewust maken – toekomstdiscussie entameren – medeverantwoordelijk maken – onomkeerbaar maken – ondersteunen*. Deze zijn alle terug te vinden in de hoofdstukken drie, vier en vijf, alsmede het effect van het doorlopen van deze stappen. Uit hoofdstuk vier blijkt duidelijk dat de groep leerkrachten een proces van 'rouwen' naar 'bouwen' heeft doorlopen. Ik heb de inzichten van Kloosterboer met name gevolgd, omdat ik bij de betreffende leerkrachten de emoties herkende zoals hij ze benoemt bij een veranderproces: "Als zich daarin (jouw bepaalde manier van werken, waarmee je vertrouwd bent) een verandering aandient, is dat bedreigend. Het betekent het loslaten van iets wat bij je hoort, terwijl nog onduidelijk is wat ervoor terugkomt". Ik ben blij met de resultaten op het gebied van leerkrachtgedrag die erop wijzen dat de keuze voor de genoemde stappen de juiste is geweest en dat ik een passende aanpak heb gekozen. Zoals ik heb beschreven in paragraaf 2.6.1, is de aanpak ingezet volgens de *ontwerpaanpak* (Kloosterboer) omdat er in eerste instantie sprake was van een top-down inhoudelijk definiëren van de verandering. Het is goed dat ik daarna heb gekozen voor de *ontwikkelaanpak*, omdat er weerstand was tegen de verandering, er onvoldoende draagvlak was en geen eigendomsgevoel. Ik heb echter ook voor deze aanpak gekozen, omdat deze een bijdrage levert aan het *leerproces* van de betrokkenen. Op deze manier is

het proces ook een investering in de inhoudelijke en besluitvormende kwaliteit van deze leerkrachten en heeft het hele proces dus ook bijgedragen aan hun persoonlijk c.q. groepsmeesterschap. De ontwikkelaanpak draagt bij aan *teamleren*, wat ik essentieel vind voor het slagen en kunnen borgen van een verander- c.q. verbetertraject.

Maar ook voor mijn ontwikkeling heeft het hele proces veel opgeleverd. Ik heb geleerd om me vanuit mijn overtuiging en identiteit (waar wil ik voor gaan; wat vind ik de moeite waard) in te zetten voor een verandering/ ontwikkeling die ik belangrijk vind (zoals het belang voor elk kind om goed te kunnen lezen). Kennis vergaren en zo zoeken naar de beste weg om dat verandertraject vorm te geven en mijn vaardigheden te ontwikkelen, zodat ik mijn gedrag kan aanpassen, om op die manier in die omgeving te veranderen/ verbeteren wat ik van belang vind. En vervolgens de cyclus weer opnieuw doorlopen om kwaliteit van onderwijs én competentieontwikkeling van mezelf te waarborgen!

Ik ben ook het grote belang van coachen gaan inzien. Door collega's te begeleiden en ondersteunen, maar vooral ook uit te dagen, kan ik hen helpen hun persoonlijk meesterschap te ontwikkelen. Vertrouwen hebben in de krachtbronnen van die ander is daarbij voor mij een helpende overtuiging. Maar ook hen helpen in het zien van kansen en mogelijkheden in plaats van knelpunten en problemen. Op deze manier lever ik een bijdrage aan teamleren. Maar ik speel als coach ook een belangrijke rol bij het ontwikkelen van een gezamenlijke visie, die noodzakelijk is om te komen tot het genoemde teamleren.

Als ik mijn interpersoonlijk gedrag in dit coachtraject uitzet in de Roos van Leary (Remmerswaal, 2000; www.testjegedrag.nl/tjq/zelftest/zelftest.htm) en vergelijk met de periode voor dit praktijkonderzoek, dan blijkt ik ook hier een ontwikkeling te hebben doorgemaakt.



Belangrijkste veranderingen ten opzichte van de periode vóór het praktijkonderzoek:

- ✓ Segment 'samen - boven' (helpend) is van 6 naar 5 gegaan. Dit zou een gevolg kunnen zijn van het feit dat ik heb geprobeerd meer richting het *uitdagen* van de collega's te gaan en te zorgen voor meer betrokkenheid in tegenstelling tot het overnemen van verantwoordelijkheid. Mijn kernkwaliteiten *empathisch, behulpzaam en verantwoordelijk*, zijn nog duidelijk te herkennen in dit segment
- ✓ Segment 'boven - tegen' (competitief) is van 2 naar 4 gestegen. Ik kan me voorstellen dat ik mezelf meer heb kunnen en durven laten gelden, omdat ik nu mandaat had van de directie doordat ik op de stoel van coach/ leider in het traject ben geplaatst. Ik voelde me gesteund c.q. 'gerechtigd' om als leider op te treden; om het proces aan te sturen. Ik heb me assertiever en directer opgesteld (mijn uitdagingen)
- ✓ Segment 'onder - tegen' (teruggetrokken) is gedaald van 3 naar 2. Dit sluit aan bij het bovenstaande. Doordat ik min of meer in opdracht van de directie als coach en leider het traject ging begeleiden, heb ik me voldoende zelfverzekerd gevoeld om me ook als zodanig te kunnen profileren.

Het doorlopen van dit traject, en dan met name het coachgedeelte, heeft me geleerd bewust om te gaan met mijn identiteit en vanuit dat inzicht te gaan werken aan wat voor mij wezenlijk is binnen de kwaliteitszorg van het onderwijs. Op die manier heb ik vertrouwen gekregen in mezelf, in wat ik kan en in de keuzes die ik maak. Maar daarnaast heb ik vertrouwen gekregen in de ander en in de krachtbronnen van die ander. Niet 'ik' maak het verschil, maar 'samen' maken we het verschil.

Als je een schip wilt bouwen

Trommel dan geen mensen op om hout te verzamelen

Ga geen werk verdelen en geef geen orders

Leer hen in plaats daarvan

Te verlangen naar de eindeloze zee.

Antoine de Saint-Exupéry; The Wisdom of the Sands



Literatuurlijst

- Berenst, J. (2006). *Leren zwemmen op een pianokruk*. RU, Groningen.
- Braams, T. en Bosman A.M.T. (2000). Goed onderwijs doet er toe. De beloning van een preventieve en vroeg interveniërende aanpak is groot. *Tijdschrift voor remedial teaching*, 2000, nr.3, pag.6-12
- Bus, A.G. (2005). *Two more miles to go. Naar een balans tussen fonemetraining en betekenisverwerving*. Oratie, Rijksuniversiteit Leiden.
- Cauffman, L. en van Dijk D.J. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. WSNS plus en KPC Groep.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J. en Peters, S. (2006). *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Förrer, M. en Leenders, Y. (2008). *Tijd voor taalontwikkeling in groep 1 en 2*. Amersfoort: Kwaliteitskaart digitale implementatiekoffer Taalpilots.
- Huijbregts, S. en Förrer, M. (2004). *CPS-map fonemisch bewustzijn*. Amersfoort: CPS
- Kleef, M. en Tomesen, M. (2002). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototype voor het creëren van interactieve leersituaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kleef, M. en Tomesen, M. (2002). *Werken aan taalbewustzijn. Prototype voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kloosterboer, P. (2005). *Voor de verandering. Over leidinggeven aan organisatieverandering*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Lingsma, M. (2009). *Aan de slag met teamcoaching*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.
- Marzano, R.J. (2003). *What Works in schools. Translating research into action*. Alexandria: ASCD
- Mommers, C. (2005). *Nieuwe inzichten in het leesproces*. JSW, jaargang 89, nr. 2, pag. 12-15.
- Onderwijsinspectie, (2006). *Iedereen kan leren lezen*. Utrecht: Roto Smeets
- Remmerswaal, J. (2000). *Handboek groepsdynamica; een nieuwe inleiding op theorie en praktijk*. Baarn: Uitgeverij Nelissen.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., Haers, M., Vandenbroucke, A. (1992). De waarde van vroegtijdige training van het fonologisch bewustzijn bij oudste kleuters. In: Aarle, E. van en Henneman, K. (eds). *Dyslexie '92*. Lisse: Swets en Zeitlinger.

- Saint-Exupéry, A. (1979). *The Wisdom of the Sands*. University of Chicago.
- Smits, A. en Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom
- Smits, A.E.H. (2000). Risicokleuters helpen lezen en spellen. *Tijdschrift voor remedial teaching*, 2000/ 3, 24-28.
- Snow, C.E., Burns, M.S., Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.
- Stolwijk, D. en Leenders, Y. (2008). *Systematisch en planmatig werken aan taalonderwijs in de kleuterperiode*. Amersfoort: Digitale implementatiekoffer Taalpilots onderwijsachterstanden
- Strickland, D.S., Kamil, M.L., Walberg, H.J., Manning J.B. (2003). Reading Achievement Through Professional Development. Reports and Recommendations From a National Invitational Conference. In: *the LSS review, Volume 2, Number 4, August 2003*.
- Torgesen, J.K., (2004). *Teaching every child to read: the Knowns and the Unknowns*. Florida State University and Florida Center for Reading Research, April 2004.
- Verhoeven, L. en Aarnoutse, C. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn van groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vernooy, K. (2004). *Draaiboek HARD-interventieproject. Effectief omgaan met kinderen met hardnekkige leesproblemen en dyslectische kinderen binnen een samenwerkingsverband*. Amersfoort: WSNS.
- Vernooy, K. (2005). *Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Hengelo: Lectoraat 'Doorlopende leerlijnen: Effectief taal- en leesonderwijs.' Hogeschool Edith Stein/ Onderwijskundig centrum Twente en Expertis Onderwijsadviseurs.
- Wentink, H. en Verhoeven, L. (2001). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Geraadpleegde bronnen:

- 02-03-2011

<http://www.wsnsnof.nl/documenten/Om%20uit%20te%20wisselen./kijkwijzer%20directe%20instructie%20in%20het%20onderwijs%20aan%20kleuters.pdf>

- 18-01-2011

www.detaallijn.nl/simple/download.php?fileId=334

- 06-05-2011

www.testjegedrag.nl/tjg/zelftest/zelftest.htm

Bijlage 1: Stappen in de uitvoering van het plan

- 1 Om een beeld te krijgen van het huidige voorbereidend leesonderwijs op mijn school, zal ik de 'checklist voorwaarden CODE' (paragraaf 2.2) van Edux nalopen, met betrekking tot onze groepen 1-2. Ik verwacht dat mij dan in grote lijnen duidelijk zal worden welke aandachtspunten er zijn met betrekking tot dit leesonderwijs wil de school in een later stadium kunnen gaan werken met de CODE.

- 2 Interventie 1: gesprek met de leerkrachten over de resultaten van het voorbereidend leesonderwijs, die blijken uit de eerder genoemde CPS-toetsen Beginnende Geletterdheid. Ik zal met de leerkrachten ook de doorgaande lijn naar groep drie bekijken vanuit de toetsresultaten in die groep, om hen een indruk te geven van de voorspellende waarde van de toetsen beginnende geletterdheid. Deze interventie sluit aan bij paragraaf 2.6. Ik probeer ervoor te zorgen dat *ontkenning* plaats gaat maken voor *bewustwording*, om zo van 'rouwen' richting 'bouwen' te kunnen werken.

- 3 Interventie 2: samen met het zorgteam een studiedag organiseren, omdat het leesonderwijs schoolbreed zal worden aangepakt. Hierbij zal een leesspecialist van Edux Onderwijsadviseurs aanwezig zijn, om onder andere een uiteenzetting te geven over effectief leesonderwijs en met de leerkrachten kritisch een eerste blik te werpen op het actuele leesonderwijs op onze school. Ik zal bij de opdrachten en gesprekken die hieruit voortkomen, de leerkrachten van groep 1-2 begeleiden in het kader van dit onderzoek enerzijds en in verband met de doorgaande lijn vanuit de groepen 1-2 als leerkracht van groep drie.

Het doel wat ik hierbij mezelf als coach stel, is borgen van de eerder genoemde *bewustwording* bij de betreffende leerkrachten, maar tevens zorg proberen te dragen voor een *gedeelde visie* op en *commitment* aan het probleem dat de school ervaart (paragraaf 2.6).

- 4 Interventie 3: in overleg met de leerkrachten van groep 1-2 een overzicht opstellen van successen die ze ervaren met betrekking tot het leesonderwijs en knelpunten en vragen waarmee ze geconfronteerd worden. Aan de hand van dit overleg zullen de eerste actiepunten worden opgesteld door de leerkrachten zelf. Wat is te overzien; waarmee willen ze als eerste aan de slag? Belangrijke vraag zal ook zijn: "wat hebben jullie nodig om jullie doel te kunnen behalen?" Ook deze interventie sluit aan bij het creëren van bewustwording, commitment en een gedeelde visie (paragraaf 2.6).

- 5 De leerkrachten maken een eigen sterkte/ zwakte analyse aan de hand van de “Checklist Leerkrachtvaardigheden” van de methode “De Taallijn” en de checklist “Actiepunten voor de leerkracht” van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie. (zie paragraaf 2.1 en 2.5; punt 2 en punt 4)
- 6 Interventie 4: Ik kijk samen met de leerkrachten aan de hand van de Kwaliteitskaart ‘Tijd voor taalontwikkeling in groep 1 en 2’ van Taalpilots, hoe het gesteld is met de tijd die wekelijks is ingeroosterd voor beginnende geletterdheid (paragraaf 2.5, punt drie).
- 7 Interventie 5: Ik zal in de periode die daarop volgt klassenbezoeken afleggen om taalactiviteiten in de groep te observeren en een beeld te krijgen van de mate waarin effectieve directe instructie wordt toegepast door de leerkrachten (paragraaf 2.5, punt vier). Hiervoor gebruik ik een kijkwijzer directe instructie gericht op het kleuteronderwijs (wsnsf.nl) en de eerder genoemde checklisten leerkrachtvaardigheden die de leerkrachten voor zichzelf ook al hebben ingevuld.
- 8 Interventie 6: De bevindingen uit de klassenbezoeken en de checklisten, ga ik met de diverse leerkrachten afzonderlijk bespreken. Hieruit kunnen de leerkrachten persoonlijke actiepunten formuleren.
- 9 Interventie 7: In een volgend algemeen overleg worden de actiepunten uit het vorige overleg geëvalueerd met de leerkrachten van de groepen 1-2. Gezamenlijke bevindingen vanuit de checklisten leerkrachtvaardigheden kunnen ook besproken worden om ontwikkelpunten te formuleren. Er worden opnieuw successen en knelpunten aangegeven, waarna nieuwe afspraken kunnen worden gemaakt om het verbetertraject verder vorm te geven.

Bijlage 2: Gebruikte instrumenten

<i>Instrument</i>	<i>Doel</i>
Methodeonafhankelijke toetsen groepen 1, 2 (CPS-toetsen Beginnende Geletterdheid) en 3 (DMT en AVI) van het huidige en de afgelopen twee schooljaren.	Resultaten van het huidige leesonderwijs zichtbaar maken in het kader van de streefdoelen die gelden bij effectief leesonderwijs. De doorgaande lijn groep 2-3 op het gebied van technisch lezen zichtbaar maken.
Kwaliteitskaart “Tijd voor taalontwikkeling in groep 1 en 2” van Taalpilots. (Zie bijlage.)	Beoordelen of er voldoende tijd is ingepland in het kleuteronderwijs voor gerichte taalactiviteiten.
Checklist ‘voorwaarden CODE’ van Edux. (Zie bijlage)	Nagaan of het kleuteronderwijs op dit moment voldoet aan de voorwaarden. Waar liggen risico's, waar kansen?
Checklist Leerkrachtvaardigheden (de Taallijn) (Zie bijlage.)	Maken van een eigen sterkte/zwakte analyse van het leerkrachtgedrag in de kleutergroepen.
Lijst “Actiepunten voor de leerkracht” van het “Protocol leesproblemen en dyslexie” . (Zie bijlage.)	De betreffende leerkrachten hun eigen kennis en vaardigheden kritisch laten beoordelen op het gebied van beginnende geletterdheid aan de hand van de genoemde punten in de lijst.
Kijkwijzer “Directe Instructie in het onderwijs aan kleuters” van wsnsof. (Zie bijlage)	Beoordelen in hoeverre er in de kleutergroepen gebruik wordt gemaakt van directe effectieve instructie bij taal-/ leesactiviteiten.
Studiedag in samenwerking met Edux Onderwijsadviseurs	Schoolbreed bespreken van de resultaten op het gebied van technisch en begrijpend lezen. Kijken naar de criteria voor effectief leesonderwijs en teambreed afspraken maken over de te volgen weg.
Gesprekken met de leerkrachten van groep 1 en 2 (individueel en algemeen)	Successen en knelpunten bespreken; actiepunten formuleren; evalueren van stappen die gezet zijn; coachvragen formuleren.

Biilage 3: Checklist Leerkrachtvaardigheden (methode De Taallijn)



CHECKLIST LEERKRACHTVAARDIGHEDEN

Maak uw eigen sterkte/zwakte analyse:

Groep:

Datum:

+ = gaat goed, gebeurt regelmatig

± = gaat redelijk, gebeurt af en toe

- = gaat niet goed, gebeurt slechts af en toe

	+	±	-
Speerpunt 1 Mondelinge taal 1. Handelingen verwoorden (zeggen wat er gebeurt) 2. Kind goede feedback geven door herhalen en uitbreiden 3. Kansen grijpen voor een gesprek tijdens vrij spel 4. Regelmatig gesprekken houden in kleine kring met als doel taalproductie door de kinderen 5. Tijdens gesprekken ruimte scheppen, bijvoorbeeld door: 5 tellen te wachten, beurten door te spelen, beurten te beschermen, minder vragen te stellen, meer open vragen te stellen 6. Echte interesse tonen en doorvragen: Wat bedoel je precies? 7. Voorwaarden scheppen voor routine Verhalen vertellen			
Speerpunt 2 Woordenschat De vier fasen van woordenschatinstructie hanteren: 1. Kernwoorden selecteren op ten minste twee niveaus 2. Kernwoorden verduidelijken op diverse manieren: uitbeelden (foto's, voorwerpen, voordoen), uitleggen, en uitbreiden (in diverse contexten) 3. Diverse betekenisvolle activiteiten aanbieden om de kernwoorden te herhalen en te oefenen 4. Controleren en noteren of de kinderen de kernwoorden kennen			
Speerpunt 3 Beginnende geletterdheid Interactief voorlezen: 1. Boekoriëntatie: Aandacht voor voorkant, titel, illustraties, letters, woorden, schrijver en dergelijke 2. Voorkennis activeren en laten voorspellen 3. Kernwoorden verduidelijken (met thematafel, vertelkoffer) 4. Boek meerdere keren voorlezen, in het begin verhaal bespreken, later letterlijk voorlezen 5. Tijdens het voorlezen ruimte scheppen voor inbreng kinderen 6. Boeken regelmatig in kleine groepjes voorlezen en bespreken 7. Verhaalbegrip ontwikkelen (wie-waar-wat-picto's, verhaal naspelen, platen op volgorde leggen, vertellen bij de platen, en dergelijke) Taalbewustzijn: 1. Lettermuur-activiteiten: eerste letters van kernwoorden herkennen en benoemen, kernwoorden op lettermuur hangen 2. Letter centraal stellen, lettertafel inrichten. Centrale letter herkennen in woorden in uitgeschreven verslag of versje. Woordkaartjes van maken en ophangen op lettermuur 3. Rijnwoorden bedenken bij de kernwoorden, samen rijmend vers maken bij			

Bijlage 4: Checklist “Actiepunten voor de leerkracht” uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie.

PROTOCOL LEESPROBLEMEN EN DYSLEXIE VOOR GROEP 1 EN 2 **BIJLAGE 1**

Bijlage 1 Actiepunten voor de leerkracht

Actiepunten Leerkracht uit hoofdstuk 1

- Ik ben op de hoogte van de gangbare definitie van dyslexie.
- Ik ben op de hoogte van de recente theorie van beginnende geletterdheid.
- Ik ben bekend met de tussendoelen beginnende geletterdheid.
- Ik weet waarom aandacht voor dyslexie bij kleuters van belang is.
- Ik vind dat geletterdheid bij kleuters ertoe doet.
- Ik houd in mijn handelen rekening met misvattingen die bestaan over dyslexie bij kleuters.
- Ik sta open voor nieuwe ontwikkelingen en probeer ze te gebruiken voor mijn eigen deskundigheidsbevordering.

Actiepunten Leeromgeving uit hoofdstuk 2

- Ik kan enkele kenmerken noemen waar ik bij het inrichten van een geletterde leeromgeving op moet letten.
- Ik weet wat ankers en routines zijn.
- Ik weet hoe ik ankers en routines kan inzetten om betekenisvolle activiteiten te creëren.
- Ik ben op de hoogte van het belang van een stimulerende leesomgeving thuis.
- Ik heb op school de beschikking over een ruime collectie boeken in verschillende genres.
- Ik combineer het gebruik van fictieve en non-fictieve boeken.
- Ik zorg dat er regelmatig nieuwe boeken in mijn klas staan.
- Ik heb in mijn klas een leeshoek ingericht waar leerlingen in alle rust kunnen lezen.
- Ik beschik in mijn klas over luisterteksten (op cd of cassette).
- Ik zorg ervoor dat de leerlingen in mijn klas kunnen beschikken over verschillend schrijfmateriaal, waaronder potloden, stempels en de computer.
- Ik zorg ervoor dat de leerlingen vrij toegang hebben tot lees- en schrijfmaterialen.
- Ik hang taalproducten op ooghoogte van de leerlingen.
- Ik heb verschillende labels en pictogrammen in mijn klas hangen.
- Ik heb de leeromgeving dusdanig ingericht dat de leerlingen gemakkelijk zelfstandig de materialen kunnen pakken die ze nodig hebben.
- Ik heb een ABC-muur of lettermuur in mijn klas.
- Ik maak gebruik van een digibord.
- Ik lees en schrijf regelmatig waar de leerlingen bij zijn.
- Ik zoek bij de invulling van de activiteiten aansluiting bij de belevingswereld van de leerlingen.
- Ik kan ouders enkele handreikingen bieden om een geletterde leeromgeving thuis te bevorderen.
- Ik stimuleer geletterdheid zeker ook bij kinderen waarbij thuis weinig aandacht is voor geletterde activiteiten.

Actiepunten Aanbod uit hoofdstuk 3

- Ik weet wat de eerste zeven tussendoelen beginnende geletterdheid inhouden.
- Ik kan per tussendoel activiteiten bedenken die kunnen worden ingezet om de doelstellingen te bereiken.
- Ik heb zicht op de verschillende stadia in de schrijfontwikkeling.
- Ik weet wat er met de termen 'taalbewustzijn', 'fonologisch bewustzijn' en 'fonemisch bewustzijn' wordt bedoeld.
- Ik hanteer bij het vormgeven van de leerlijn de richtlijnen van de tussendoelen beginnende geletterdheid.

Vervolg bijlage 4

PROTOCOL LEESPROBLEMEN EN DYSLEXIE VOOR GROEP 1 EN 2 **BIJLAGE 1**

- Ik zorg voor variatie in mijn didactiek, zodat ik die optimaal kan afstemmen op de individuele instructiebehoeften van leerlingen (bijvoorbeeld: verbale uitleg, hardop denken, visueel maken, concrete materialen gebruiken, spelvormen hanteren, voorbeelden geven).
- Ik probeer zo veel mogelijk het auditieve aanbod van klanken en woorden te combineren met het geschreven woordbeeld.
- Ik bied begeleiding aan leerlingen die achterblijven in hun ontwikkeling in geletterdheid.

Actiepunten Signalering uit hoofdstuk 4

- Ik ben op de hoogte van de risicofactoren en signalen van leesproblemen/dyslexie die in groep 1 en 2 zichtbaar kunnen worden.
- Ik ken de inhoud van de Signaleringslijst voor Kleuters en de bijbehorende toetsen.
- Ik ben bekend met de genommerde kleutertoetsen.
- Ik maak regelmatig aantekeningen van mijn observaties en registreer de resultaten van al mijn leerlingen.
- Ik maak gebruik van een signaleringslijst beginnende geletterdheid voor kleuters.
- Ik breng de kleurenbenoemselheid bij oudste kleuters in kaart.
- Ik maak gebruik van een toets om het niveau van fonemisch bewustzijn bij oudste kleuters te bepalen.
- Ik maak gebruik van een toets om het niveau van letters benoemen bij oudste kleuters te bepalen.
- Ik maak gebruik van een toets om het niveau van spontane spellingen bij oudste kleuters te bepalen.
- Ik stel individuele handelingsplannen op voor leerlingen die achterblijven in de ontwikkeling van beginnende geletterdheid.
- Ik roep bij ernstige stagnatie de hulp van (externe) deskundigen in.

Actiepunten Begeleiding uit hoofdstuk 5

- Ik weet wat de voorschotbenadering inhoudt.
- Ik creëer extra leer- en oefenmomenten voor risicoleerlingen.
- Ik zorg dat de voorschotbenadering wordt ingezet bij het werken met risicoleerlingen.
- Ik bied de voorschotbenadering op een structurele manier aan leerlingen aan.
- Ik zorg ervoor dat risicoleerlingen succeservaringen opdoen.
- Ik zet in mijn klas ICT-programma's in ter ondersteuning van de ontwikkeling van geletterdheid.
- Ik zorg ervoor dat risicoleerlingen geen uitzonderingspositie innemen.
- Ik geef de extra begeleiding zo veel mogelijk in aansluiting op de geletterde activiteiten die door de hele groep worden uitgevoerd.

Actiepunten Overdracht uit hoofdstuk 6

- Ik weet welke gegevens ik nodig heb voor de leerlingoverdracht.
- Ik zorg voor afstemming tussen wat ik in de klas doe en wat de leesspecialist doet.
- Ik leg voor alle leerlingen de vaardigheden vast in een eindevaluatie aan het eind van het schooljaar.
- Ik maak voor leerlingen die extra begeleiding hebben gehad een leerlingrapport met daarin de toetsscores, de effecten van interventies en een advies voor het volgend schooljaar.
- Ik licht de leerlingdossiers mondeling toe in een overdrachtsgesprek met de nieuwe leerkracht.
- Ik heb met de ouders/verzorgers van leerlingen die ik extra begeleid regelmatig contact om de inhoud van de begeleiding en de effecten daarvan te bespreken.
- Ik vraag mijn collega van groep 3 en de IB'er extra waakzaam te zijn voor de mogelijkheid van dyslexie wanneer leerlingen problemen hebben met de ontwikkeling van beginnende geletterdheid.

Bijlage 5: Checklist voorwaarden CODE (Edux Onderwijsadviseurs)



Checklist voorwaarden Checklist Onderkende Dyslexie Edux (CODE)

De school heeft geïnvesteerd in de implementatie van de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie (PLD).

Ik ken de hoofdthema's van het PLD zoals:

- ☐ het belang van vroegtijdige signalering en aanpak van leesproblemen?
- ☐ de belangrijkste kenmerken van dyslexie?
- ☐ Ik ken de inhoud van ons eigen schoolspecifiek PLD.
- ☐ Ik heb in mijn groep een overzicht van de belangrijkste punten uit het schoolspecifiek PLD.

Taal-/leesvoorwaarden in groep 1-2:

- ☐ De kleuterleerkrachten kennen de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid.
- ☐ In de groepen 1-2 wordt er structureel gewerkt aan de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid.
- ☐ Welke routines worden daarbij ingezet:
 - Lettermuur (aantal keer per week:)
 - Kleine kring (aantal keer per week:)
 - bij elk thema worden er letters aangeboden
 - als leerkracht zelf veel schrijven
- ☐ Welke methoden/bronnenboeken worden daarbij ingezet? (bijvoorbeeld Schatkist, Leeslijn, CPS Fonemisch bewustzijn)
- ☐ Hoe vindt signalering van risicokinderen plaats? Op welke momenten? Met welke toetsen/observatie-instrumenten?
- ☐ Krijgen de risicokinderen in groep 2 een "voorschot" op het leren lezen? Zo ja, op welke manier?
- ☐ In hoeverre worden de volgende streefdoelen gehaald aan het eind van groep 2:
 - Goede mondelinge taalvaardigheid
 - 15 letters kunnen benoemen
 - Plakken van drieklankwoorden (auditieve synthese)
 - Beginklank herkennen van drieklankwoorden (auditieve analyse van de beginklank)
 - Eigen naam kunnen schrijven, experimenteren met het schrijven van andere woorden

Effectief leesonderwijs in groep 3-8:

- ☐ Ik ken de belangrijkste kenmerken van effectieve leesbegeleiding (directe instructie en begeleide inoefening)?
- ☐ De toetskalender van het Protocol Lezen en Dyslexie wordt toegepast (AVI/DMT/SVS).
- ☐ In de groepen 3-4-5 wordt op systematische wijze lees- en spellingonderwijs gegeven met voldoende instructie- en oefenmomenten.
- ☐ In de groepen 3-4-5 wordt voldoende tijd ingeroosterd voor aanvankelijk en voortgezet technisch lezen (zie schema taalpilot).
- ☐ In de groepen 3-4-5 wordt gewerkt met een goede methode voor aanvankelijk en voortgezet technisch lezen.
- ☐ In de groepen 3-4-5 krijgen alle lezers effectieve leesinstructie.
- ☐ In de groepen 3-4-5 krijgen de zeer zwakke lezers per week een uur extra leesinstructie. Een school moet bekijken aan de hand van de opbrengsten welke leerlingen hiervoor in aanmerking komen. In ieder geval zijn het de dyslectische leerlingen op leesgebied en de leerlingen die in het traject voor een onderkende dyslexieverklaring zitten. Bij overige

Vervolg bijlage 5



leerlingen wordt in overleg met de intern begeleider bepaald of zij deze extra leestijd nodig hebben.

- ☐ In de groepen 6-7-8 is er voldoende tijd ingeroosterd voor leesonderhoud.
- ☐ In de groepen 6-7-8 krijgen de zwakke lezers minimaal een uur extra leesinstructie.
- ☐ In alle groepen is er voldoende aandacht voor leesmotivatie (gevarieerde schoolbibliotheek, aantrekkelijke lesafsluiting, gevarieerde leesactiviteiten, voorlezen).
- ☐ In alle groepen is er ook voor de zwakke lezers tijd voor het vrij lezen in leuke boeken.

Begeleiding zeer zwakke lezers in groep 4-8:

Wanneer er gedacht wordt aan dyslexie is het belangrijk om de hardnekkigheid van de problematiek in kaart te brengen. De volgende eisen worden dan gesteld aan de intensieve begeleiding. Op dit niveau wordt de gegeven hulp uitgevoerd en/of ondersteund door de "zorgspecialist" ofwel de IB'er en/of de RT'er. Als de CODE is ingevoerd, vindt wat betreft de opzet en de evaluatie van de aanpak van deze leerlingen overleg plaats met de consultatiegever van Edux.

- ☐ De extra hulp bestaat uit adequate procesgerichte instructie en daarop aansluitende oefening in technisch leren lezen en/of spellen. Een goede methodiek is hiervoor belangrijk.
 - ☐ De extra hulp moet minimaal 3 keer per week plaatsvinden gedurende 20 minuten (dus minimaal 1 uur extra per week) onder begeleiding van de leerkracht of didactisch geschoold persoon.
 - ☐ Deze meer individuele hulp wordt aangevuld met het lezen van boeken/teksten zelfstandig en/of met een tutor.
 - ☐ De extra hulp vindt minimaal gedurende een periode van drie maanden plaats.
 - ☐ Er wordt gewerkt met handelingsplannen en behandelverslagen
-
- ☐ Dyslectische leerlingen maken gebruik van een dyslexiekaart met daarop een aantal compenserende en/of dispenserende maatregelen
 - ☐ Met de ouders van een dyslectische leerling worden afspraken gemaakt ten aanzien van de extra hulp
 - ☐ De dyslectische leerling wordt zelf betrokken bij de vormgeving van de hulp (inzichtgevend gesprek t.b.v. acceptatie problemen en vormgeving van compensatie en dispensatie)
 - ☐ Een onderwijsadviseur LLZ van Edux wordt tijdens een consultatiebespreking of in het zorgteam betrokken bij de opzet en bij de evaluatie van de extra hulp na minimaal drie maanden.

De zorgstructuur van de school:

- ☐ Worden de zorgleerlingen van de school besproken met de IB n.a.v. de uitkomsten van het LVS, waarna de aanpak in de klas wordt bijgesteld?
- ☐ Worden de zorgleerlingen van de school in een overdrachtsgesprek met de leerkracht van de volgende groep besproken?
- ☐ Is er gelegenheid voor de groepsleerkracht om zorgleerlingen te bespreken met de extern deskundige?

Schoolspecifiek Protocol Leesproblemen en Dyslexie:

- ☐ Zijn de afspraken die met het team zijn gemaakt m.b.t. de vroegtijdige signalering en begeleiding van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen of dyslexie vastgelegd en worden deze gedragen door het hele team?

Kennis van de intern begeleider:

- De IB heeft enige achtergrondkennis van:
 - ☐ De recente definitie van dyslexie volgens de Stichting Dyslexie Nederland.
 - ☐ De criteria voor onderkenning van dyslexie.
 - ☐ De inhoud van de verklarende en indicerende diagnose.
 - ☐ De relatie tussen dyslexie en andere primaire stoornissen.
-

Bijlage 6:

Kijkwijzer Directe Instructie in het onderwijs aan kleuters

Leerkracht: _____ groep: _____ datum: _____

Onderwerpen	Opmerking coach	Opmerking leerkracht
<u>Dagelijkse terugblik / het leggen van ankerpunten:</u> • De leerkracht plaats de te behandelen onderwerpen in de belevingswereld van jonge kinderen. • Sluit zoveel mogelijk aan bij eerder concrete ervaringen van kinderen.		
<u>Presentatie:</u> • De leerkracht houdt de presentatie kort en helder. • Houdt de verbale instructie kort en concreet. • Geeft concrete voorbeelden (of laat kinderen concrete voorbeelden geven). • Gaat na of leerlingen de stof begrijpen.		
<u>Begeleide (in) oefening (actief):</u> • De leerkracht laat leerlingen onder begeleiding oefenen. • Geeft korte aantrekkelijke opdrachten. • Stelt veel uitnodigende vragen. • Zorgt dat alle leerlingen betrokken blijven. • Zorgt dat de kinderen veel vragen en opdrachten krijgen die ze met succes kunnen uitvoeren.	:	
<u>Zelfstandige verwerking.</u> • De leerkracht zorgt dat de leerlingen onmiddellijk beginnen. • Zorgt dat de inhoud gelijk is aan die van de voorafgaande fase. • Zorgt voor een korte, actieve lesfase.		
<u>Terugkoppeling (gedurende elke lesfase).</u> • De leerkracht geeft vaak en regelmatig terugkoppeling.		

Vervolg bijlage 6

• Corrigeert fouten onmiddellijk. • Geeft proces-terugkoppeling. • Geeft veel aanmoedigingen.		
---	--	--

Is Directe instructie in het onderwijs aan kleuter mogelijk?

Ja, mits.....

- de duur van de presentatiefase beperkt wordt;
- er gewerkt wordt met concreet materiaal;
- de kinderen een actieve, handelende rol spelen;
- de activiteiten kort duren;
- er speelse werkvormen worden gehanteerd;
- de begeleiding zoveel mogelijk individueel gericht is.

Bron: www.wsnsnof.nl

Bijlage 7: Tijd voor taalontwikkeling in groep 1-2 (www.taalpilots.nl)



**TAALLEESONDERWIJS -
Tijd voor taalontwikkeling in groep 1 en 2**

Praktische handvatten voor het taalles- en rekenonderwijs zoals deze kwaliteitskaart zijn te vinden op www.taalpilots.nl en www.rekenpilots.nl.

De rubriek 'implementatiekoffer' bevat alle informatie en handreikingen die in het kader van de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs worden ontwikkeld om het onderwijs in de basisvaardigheden te verbeteren.

De kwaliteitskaart **Tijd voor lezen en taal** geeft voor groep 1 en 2 een indicatie van de tijd die per dag besteed zou moeten worden aan taalontwikkeling. Het gaat hierbij om een uur per dag.

De kwaliteitskaart **Tijd voor taalontwikkeling in groep 1 en 2** geeft een concrete invulling van dit uur. Daarnaast laat de handreiking zien welk moment met name kan worden benut voor extra begeleiding van de taalzwakke kleuters.

In schema:

Dagritme	Beginnende geletterdheid	Mondeling taal	Woordenschat
Grote kring Dagelijks 25-30 minuten	3-4x per week 10-15 minuten: - Klanken en letters 2-3x per week 10-15 minuten: - Interactief voorlezen	2x per week 5 minuten: - Praten in duo's tijdens grote kring	4-5x per week 10-15 minuten: - Enkele woorden expliciet aanbieden - Meerdere woorden herhalen
Kleine groep Dagelijks 1-2x 10 minuten Afhankelijk van het aantal risicoleerlingen en hun behoeften	2-3x per week 10 minuten: - Klanken en letters 1-2x per week 10 minuten: - herhaald interactief voorlezen	1-2x per week 10 minuten: - Gesprekken voeren en vertellen	2-3x per week 10 minuten: - Preteaching of reteaching
Speelwerkles 3 x per week een talige activiteit van ongeveer 10 minuten	1 x per week keuze uit zelfstandige activiteit	1 x per week keuze uit zelfstandige activiteit	1 x per week keuze uit zelfstandige activiteit
Buitenspel/ speellokaal	Kansen grijpen	Kansen grijpen	Kansen grijpen

Bijlage 8: Overzicht sterkte/ zwakte analyse leerkrachten groepen 1-2 op basis van “checklist leerkrachtvaardigheden” van De Taallijn

Speerpunt 1 Mondelinge taal 1. Handelingen verwoorden (zeggen wat er gebeurt) 2. Kind goede feedback geven door herhalen en uitbreiden 3. Kansen grijpen voor een gesprek tijdens vrij spel 4. Regelmatig gesprekken houden in kleine kring met als doel taalproductie door de kinderen 5. Tijdens gesprekken ruimte scheppen, bijvoorbeeld door: 5 tellen te wachten, beurten door te spelen, beurten te beschermen, minder vragen te stellen, meer open vragen te stellen 6. Echte interesse tonen en doorvragen: Wat bedoel je precies? 7. Voorwaarden scheppen voor routine Verhalen vertellen	+ + + +	 +/-	 — —
Speerpunt 2 Woordenschat De vier fasen van woordenschatinstructie hanteren: 1. Kernwoorden selecteren op ten minste twee niveaus 2. Kernwoorden verduidelijken op diverse manieren: uitbeelden (foto's, voorwerpen, voordoen), uitleggen, en uitbreiden (in diverse contexten) 3. Diverse betekenisvolle activiteiten aanbieden om de kernwoorden te herhalen en te oefenen 4. Controleren en noteren of de kinderen de kernwoorden kennen		 +/- 	 — — —
Speerpunt 3 Beginnende geletterdheid Interactief voorlezen: 1. Boekoriëntatie: Aandacht voor voorkant, titel, illustraties, letters, woorden, schrijver en dergelijke 2. Voorkennis activeren en laten voorspellen 3. Kernwoorden verduidelijken (met thematafel, vertelkoffer) 4. Boek meerdere keren voorlezen, in het begin verhaal bespreken, later letterlijk voorlezen 5. Tijdens het voorlezen ruimte scheppen voor inbreng kinderen 6. Boeken regelmatig in kleine groepjes voorlezen en bespreken 7. Verhaalbegrip ontwikkelen (wie-waar-wat-picto's, verhaal naspelen, platen op volgorde leggen, vertellen bij de platen, en dergelijke) Taalbewustzijn: 1. Lettermuur-activiteiten: eerste letters van kernwoorden herkennen en benoemen, kernwoorden op lettermuur hangen 2. Letter centraal stellen, lettertafel inrichten. Centrale letter herkennen in woorden in uitgeschreven verslag of versje. Woordkaartjes van maken en ophangen op lettermuur 3. Rijnwoorden bedenken bij de kernwoorden, samen rijmend vers maken bij het thema, beginrijmspelletjes 4. Kernwoorden in lettergrepen verdelen, en weer samenvoegen 5. Zinnen (bijvoorbeeld van liedjes) in woorden verdelen (klappen, stampen) Schrijfactiviteiten: 1. Samen leervragen, verslag, brief, gedicht en dergelijke schrijven 2. Aanbieden betekenisvolle schrijfactiviteiten in hoeken, bijvoorbeeld stempelen en naschrijven kernwoorden 3. Schrijfvoorbeelden zichtbaar in de leeromgeving 4. Oefenen met schrijfpatronen, in de lucht en op grote vellen	+ + + + +	 +/- +/- +/- +/- +/- +/-	 — — —

Speerpunt 4 ICT en multimedia 1. Kunnen omgaan met een digitale camera 2. Digitale foto's op computer, cd-rom of dvd kunnen zetten 3. Foto's kunnen presenteren in (digitale) fotoshow, foto's kunnen printen, bij voorkeur in kleur 4. Digitale prentenboeken kunnen maken 5. Computer, cd-roms, dvd's, tv, videobanden, digitaal schoolbord, cassettebandjes en dergelijke in verschillende situaties kunnen inzetten 6. Begeleiden van interactie bij de computer/televisie 7. Op internet kunnen zoeken naar geschikte materialen, foto's, en software met woordenschat en taalspelletjes 8. Goede televisieprogramma's kiezen bij het thema (Koekeloere, Z@ppelin, Sesamstraat en dergelijke)	+ + + +	+/- +/-	— —
Speerpunt 5 Ouderbetrokkenheid 1. Ouders zo veel mogelijk betrekken bij thema door ze op de hoogte te stellen, uit te nodigen, hulp te vragen 2. Portfolio-methodiek opzetten (met de kinderen verzamelen, selecteren, reflecteren, evalueren) 3. Werken met een gezinsportfolio (heen-en-weer boekje) 4. Ouder- en kindgesprekken voeren over het gezinsportfolio		+/-	— — —
Taal en kennis van de wereld 1. Kinderen eigen leervragen laten bedenken bij het thema 2. Relatie leggen met de buitenwereld: Kinderen mogelijkheden bieden om onderzoekjes (ook buiten de school) te doen bij eigen leervragen en de gegevens te verwerken in verslag of schema 3. Samen antwoorden op leervragen zoeken: informatieve boeken bekijken, interview afnemen, video bekijken, observeren en dergelijke		+/-	— —
Algemeen 1. Aansprekend anker bedenken bij thema 2. Materialen, boeken selecteren rondom thema 3. Betekenisvolle activiteiten bedenken 4. Planning maken waarbij alle vijf speerpunten aan bod komen 5. Zicht hebben op de taalontwikkeling van de kinderen 6. Door zelfreflectie eigen handelen kritisch kunnen bekijken	nvt + +	+/-	— —

Bijlage 9: Interactieve gedifferentieerde directe instructie in kleutergroepen (Stolwijk en Leenders; 2008)

Model voor interactieve gedifferentieerde directe instructie

Het model voor interactieve gedifferentieerde directe instructie (IGDI) kent de volgende lesfasen:

Interactieve gedifferentieerde directe instructie (IGDI)	
<i>1. Start van de les</i>	• Terugblik • Lesdoel aangeven • Actualiseren van voorkennis
<i>2. Interactieve groepsinstructie</i>	• Onderwijs in kleine stappen • Demonstreer / doe voor • Leg uit (niet alleen wat, maar vooral hoe) • Geef concrete voorbeelden • Denk hardop
	• Laat de leerlingen onder uw begeleiding oefenen • Geef korte en duidelijke opdrachten • Stel vragen om na te gaan of de leerlingen de instructie begrepen hebben (bijvoorbeeld via denken-delen-uitwisselen)
<i>4. Groep: zelfstandig of in duo's</i>	• Kinderen met een goede en een gemiddelde taalontwikkeling gaan aan het werk met activiteiten die aansluiten bij de instructie • Risicoleerlingen werken onder

Interactieve gedifferentieerde directe instructie (IGDI)	
<i>Risicoleerlingen: verlengde instructie</i>	• begeleiding van de leerkracht (minimaal 10 minuten)
<i>5. Feedback zelfstandig werken-groep en instructiegroep</i>	• Leerkracht maakt ronde en geeft feedback op het werk
<i>6. Afsluiting</i>	• Inhoudelijke afronding van de les, zowel voor de instructiegroep als voor de groep die zelfstandig werkt

Een belangrijk voordeel van het werken aan de hand van dit instructiemodel is dat er voor leerkrachten tijd ontstaat om bepaalde leerlingen in de groep extra te begeleiden en te ondersteunen bij het uitvoeren van taal/leesactiviteiten.

Zeker voor jonge kinderen met een zwakke taalontwikkeling is het belangrijk dat de leerkracht voorafgaand aan de uitvoering van een opdracht of taak heldere uitleg geeft. Het komt nogal eens voor dat de kinderen met een activiteit aan de gang moeten gaan zonder dat ze echt begrijpen wat het doel is van de activiteit, hoe ze het moeten aanpakken, wanneer het af moet zijn, welke materialen ze mogen gebruiken en wat het uiteindelijke resultaat moet zijn. Het gevolg is dat ze snel afhaken en dus ook tot weinig of niets komen.

Wanneer de kleuterleerkracht haar aanwijzingen voor de kinderen opbouwt aan de hand van het model voor interactieve gedifferentieerde directe instructie kunnen deze situaties worden voorkomen. Het leidt tot efficiënter gebruik van de beschikbare tijd voor taalactiviteiten en daarmee samenhangend ook tot een sterkere ontwikkeling van de taalvaardigheden van kinderen.

- betekenisvolle startactiviteit;
- aansluiting op de voorkennis en ontwikkelingsniveau van kinderen;
- helder taalgebruik: kernachtig, goede articulatie en spreektempo;
- de leerkracht als model;
- opbouwen van de instructie in stappen en visualisatie;
- samenhang opstartende activiteit en vervolgactiviteiten;
- herhaalde instructie;
- betekenisvolle verwerking;
- evaluatie.

Bijlage 10: Opzet van mogelijkheden planning taal in het weekrooster groep 1-2

(uitgaande van uitgave Taalpilots “Tijd voor Taal” en criteria Protocol Leesproblemen en Dyslexie.)

Maandag

- 15 min. voorlezen (beginnende geletterdheid/ begr. luisteren/ woordenschat/ boekoriëntatie)
- 15 min. gerichte functies van geschreven taal
- 15 min. fonemisch bewustzijn (Beginnende geletterdheid/ CPS-map)
- 15 min. woordenschat

Dinsdag

- 15 min. voorlezen
- 15 min. taalbewustzijn (CPS-map; versjes e.d.)
- 15 min fonemisch bewustzijn (CPS-map)
- 15 min woordenschat

Woensdag

- 15 min voorlezen
- 15 min fonemisch bewustzijn (CPS-map)
- 15 min woordenschat

Donderdag

- 15 min voorlezen
- 15 min taalbewustzijn (CPS-map/ versjes e.d.)
- 15 min fonemisch bewustzijn (CPS-map)
- 15 min woordenschat

Vrijdag

- 15 min voorlezen
- 15 min functies van geschreven taal
- 15 min woordenschat

Daarnaast:

- Dagelijks: 5- 10 min. vertellen in de kring: mondelinge taalvaardigheid
- Dagelijks: interactie/ interventies tijdens spelwerkles: mondelinge taalvaardigheid/ woordenschat

Kleine kring:

- ma, di, do: 15 min klanken en letters én 15 min. pre- of reteaching woordenschat. (dus ochtend en middag kleine kring)
- ma en wo: 15 min. interactief herhaald voorlezen

Woensdag:

Functies geschreven taal (circuit/ spelhoek?)

Biilage 11: Tussendoelen beginnende geletterdheid

1 Verhoeven, L., Aarnoutse, C., Blauw, A. de, Boland, T., Vernooy, K. & Zandt, R. van het (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

1. Boekoriëntatie

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

2. Verhaalbegrip

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

3. Functies van geschreven taal

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

4. Relatie tussen gesproken en geschreven taal

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

5. Taalbewustzijn

- 5.1 Kinderen kunnen woorden in zinnen onderscheiden.
- 5.2 Kinderen kunnen onderscheid maken tussen de vorm en 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 als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n.

6. Alfabetisch principe

- 6.1 Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling.
- 6.2 Kinderen kunnen door de foneem-grafeemkoppeling woorden die ze nog niet eerder hebben gezien, lezen en schrijven.

7. Functioneel 'schrijven' en 'lezen'

7.1 Kinderen schrijven functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes.

7.2 Kinderen lezen zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten.

8. Technisch lezen en schrijven, start

8.1 Kinderen kennen de meeste letters; ze kunnen de letters fonetisch benoemen.

8.2 Kinderen kunnen klankzuivere (km-, mk- en mkm-)woorden ontsleutelen zonder eerst de afzonderlijke letters te verklanken.

8.3 kinderen kunnen klankzuivere woorden schrijven.

9. Technisch lezen en schrijven, vervolg

9.1 Kinderen lezen en spellen klankzuivere woorden (van het type mmkm, mkmm en mmkmm).

9.2 Kinderen lezen korte woorden met afwijkende spellingpatronen en meerlettergrepige woorden.

9.3 Kinderen maken gebruik van een breed scala van woordidentificatietechnieken.

9.4 Kinderen herkennen woorden steeds meer automatisch.

10. Begrijpend lezen en schrijven

10.1 Kinderen tonen belangstelling voor verhalende en informatieve teksten en boeken en zijn ook gemotiveerd die zelfstandig te lezen.

10.2 Kinderen begrijpen eenvoudige verhalende en informatieve teksten.

10.3 Kinderen gebruiken geschreven taal als een communicatiemiddel.