



Fontys

Hogeschool Kind en Educatie

**Studiejaar
2017-2018**

Effectief leesonderwijs

Alle leerlingen goed leren lezen

25-04-2018
Laura van der Elzen
2507498
Esther Somers

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
1. Probleemanalyse	5
1.1 Aanleiding en context.....	5
1.2 Probleemstelling.....	6
2. Theoretisch kader.....	7
2.1 Het belang van leren lezen	7
2.2 Essentiële factoren goed leesonderwijs.....	7
2.2.1 Duidelijke, hoge toetsbare doelen	7
2.2.2 Voldoende tijd aan lezen besteden.....	8
2.2.3 Convergente differentiatie	8
2.2.4 Effectieve instructie.....	8
2.2.5 Vroegtijdig signaleren en reageren	8
2.2.6 Leesontwikkeling monitoren	8
2.3 Omgaan met verschillen.....	9
2.3.1 Expliciete directe instructie	9
2.3.2 Differentiatie	9
2.3.3 Convergente differentiatie	10
2.3.4 Divergente differentiatie	10
2.4 Voorbereidend leesonderwijs	11
2.5 Het belang van de leerkracht	11
2.6 Onderzoeksvragen.....	12
3 Opzet van het onderzoek	13
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	13
3.2 Respondenten	14
3.3 Instrumenten.....	14
3.3.1 Observaties.....	14
3.3.2 Interviews	14
3.3.3 Enquêtes leerkrachten groepen 1 en 2	14
3.3.4 Enquêtes leerlingen groepen 3	15
3.4 Wijze van data-analyse.....	16
3.4.1 Observaties.....	16
3.4.2 Interviews	16
3.4.3 Enquêtes leerkrachten groepen 1 en 2	16
3.4.4 Enquêtes leerlingen groepen 3	16
4 Resultaten.....	17
4.1 Observaties.....	17
4.2 Interviews	20

4.3 Enquêtes leerkrachten groep 1 en 2	21
4.4 Enquêtes leerlingen groepen 3	26
5. Conclusies en aanbevelingen	27
5.1 Conclusies	27
5.1.1 Conclusies deelvragen	27
5.1.2 Conclusie hoofdvraag	28
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	30
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	31
Literatuurlijst	32
Bijlagen	34
Bijlage 1 Actiepunten voor leerkrachten.....	34
Bijlage 2 Observatieschema	37
Bijlage 3 Interview	39
Bijlage 4 Enquête leerkrachten groepen 1 en 2	40
Bijlage 5 Enquête leerlingen.....	44
Bijlage 6 Suggesties coöperatieve werkvormen aanvankelijk leesonderwijs	45

Samenvatting

Om mee te komen in de huidige samenleving is het belangrijk dat leerlingen op de basisschool een voldoende niveau van leesvaardigheid bereiken. Sinds een aantal jaar krijgt basisschool X te maken met meer diversiteit onder de leerlingen. Hierdoor vinden leerkrachten het lastig om, binnen het aanvankelijk leesonderwijs, aan de behoeften van alle leerlingen te voldoen. Het theoretisch kader is ingegaan op de essentiële factoren voor goed leesonderwijs, een effectief instructiemodel en differentiatie.

Met dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag: In hoeverre voldoet het (voorbereidend) aanvankelijk leesonderwijs in de groepen (1, 2 en) 3 van basisschool X aan de essentiële factoren voor leesonderwijs zoals die geformuleerd zijn door Vernooy? Om de hoofdvraag te beantwoorden, zijn de leerkrachten van de groepen 3 geobserveerd en geïnterviewd, is een enquête uitgezet onder de leerkrachten van de groepen 1-2 en is een vragenlijst afgenomen bij de leerlingen van de groepen 3.

Uit de analyses van de resultaten kwam naar voren dat, binnen het aanvankelijk leesonderwijs, nog niet alle fasen van Expliciete Directe Instructie (EDI) naar voren komen. EDI is volgens Gijsel, Scheltinga, Van Druenen en Verhoeven (2016) het meest effectieve instructiemodel bij het leren lezen.

Om het aanvankelijk leesonderwijs op basisschool X effectiever te maken is het belangrijk dat de leerkrachten van de groepen 3 verlengde instructie organiseren voor zwakke lezers. Hierdoor kunnen ook deze leerlingen uiteindelijk zelfstandig aan de slag. Tijdens de zelfstandige verwerking van de zwakke lezers, heeft de leerkracht tijd voor begeleiding aan sterke en gemiddelde lezers.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Basisschool X, waar dit onderzoek plaatsvindt, staat in Brainportregio Eindhoven. Brainportregio Eindhoven is een toptechnologieregio van wereldformaat (Brainport Eindhoven, 2017). Brainportregio Eindhoven is voor het behouden en werven van internationaal technisch talent. Om dit talent te werven werkt Brainport Network samen met programma's als Brainport Talent Center en Holland Expat Center South, dit zijn programma's die ervoor zorgen dat buitenlands talent snel aan het werk kan in onder andere Brainportregio Eindhoven. Om de positie van Nederland binnen de EU te versterken heeft Nederland sinds 2004 hoogopgeleide specialisten nodig. Om deze specialisten naar Nederland te krijgen ontstond in 2004 een regeling. Deze regeling hield in dat kennismigranten met een bepaald minimumloon naar Nederland mochten komen om te wonen en te werken. Hierdoor zijn tussen 2004 en 2008 ruim 13.000 kennismigranten naar Nederland gekomen (Peters & Westerveen, 2010).

Door de groeiende technologiewereld in Eindhoven en dus de vraag naar buitenlands talent, merkt basisschool X dat steeds meer expatkinderen op school komen. Deze leerlingen hebben hoogopgeleide ouders die veel waarde hechten aan school. Deze leerlingen groeien op in een talige omgeving waardoor ze vaak in groep 3 al een voorsprong hebben, ze kennen al veel letters en kunnen soms al lezen. Naast de expatleerlingen kent basisschool X ook veel Nederlandse leerlingen met hoogopgeleide ouders, ook deze leerlingen hebben vaak al een voorsprong in het lezen wanneer ze in groep 3 komen. Sinds een aantal jaar merkt de school dat de verschillen tussen de leerlingen groter worden. Meer kinderen kunnen al lezen, aan de andere kant hebben ook meer leerlingen moeite met lezen. Het onderzoek vindt plaats in de groepen 1, 2 en 3. In de groepen 3 worden de grootste problemen met het technisch lezen ondervonden. De verschillen tussen de leerlingen zijn hier nog erg groot. Leerkrachten geven aan dat ze steeds meer leerlingen in de klas krijgen die moeite hebben met het leren lezen. Omdat het voorbereidend leesonderwijs voorafgaat aan het aanvankelijk leesonderwijs worden de groepen 1 en 2 bij het onderzoek betrokken.

In de huidige samenleving wordt taal steeds belangrijker om zelfstandig te kunnen functioneren. Om belangrijke brieven te lezen, te internetbankieren, veiligheidsinstructies op te volgen, bijsluiters te lezen of om zelfstandig te wonen is het van belang om goed genoeg te kunnen lezen (Bussemaker, Asscher, Klijnsma & Van Rijn, 2015). Omdat het lezen zo ontzettend belangrijk is, hecht basisschool X ook een grote waarde aan goed leesonderwijs voor alle leerlingen.

Basisschool X, staat in het noorden van Eindhoven. Een tiental jaar geleden was deze wijk erg jong, er woonden veel kinderen en basisschool X was een zeer grote school met uitsluitend Nederlandse kinderen van hoogopgeleide ouders uit de wijk. De wijk is momenteel aan het verouderen. Alle kinderen groeien op en veel kinderen uit de wijk zitten niet meer op de basisschool. Vroeger kwamen alle leerlingen van basisschool X uit de wijk zelf, nu komen de leerlingen ook uit andere wijken.

Basisschool X is nog steeds een grote basisschool hoewel het leerlingaantal afgenomen is. In 2009 telde de school 1250 leerlingen, momenteel telt de school 625 leerlingen. De school heeft momenteel 3 groepen 3, elk met 19 of 20 leerlingen. Vorig jaar telde de school ook 3 groepen 3 met gemiddeld 25 leerlingen.

De leerkrachten op basisschool X merken dat de verschillen tussen de leerlingen groter worden. Binnen het aanvankelijk leesonderwijs moet meer gedifferentieerd worden om de resultaten op niveau te houden. Zonder aanpassingen, krijgen de sterke lezers te weinig begeleiding, waardoor ze niet het niveau bereiken dat ze kunnen behalen. Leerkrachten moeten momenteel veel aandacht besteden aan leerlingen die veel moeite hebben met het

leren lezen. De leerkrachten vragen zich af op welke gebieden zij hun aanvankelijk leesonderwijs kunnen verbeteren, zodat de resultaten omhooggaan.

Om de tegenvallende resultaten op het gebied van het lezen in groep 3 te verhelpen, wordt in groep 3 sinds dit jaar gewerkt met een nieuwe methode, Veilig Leren Lezen KIM-versie. Binnen deze methode wordt op drie niveaus gedifferentieerd. Via de zon-, maan- en steraanpak. Tijdens kern start wordt het niveau per leerling bepaald. De leerlingen met een normale leesontwikkeling volgen de maanaanpak, de leerlingen die een snelle groei doormaken volgen de zonanpak en leerlingen die moeite hebben met het leren lezen volgen de maanaanpak en krijgen daarbij extra begeleiding en instructie volgens de steraanpak (Zwijssen, z.d.).

De leerkrachten zijn zeer positief over de nieuwe methode. De methode is veelzijdig en biedt veel mogelijkheden. De verschillende niveaus die de KIM-versie aanbiedt zijn niet heel anders dan de oude methode, de tweede Maanversie.

1.2 Probleemstelling

Leerkrachten op basisschool X merken dat de verschillen tussen leerlingen binnen het aanvankelijk leesonderwijs groter worden. De leerkrachten hebben moeite om aan alle behoeften van de leerlingen te voldoen.

Dit onderzoek is daarom gericht op het aanvankelijk leesonderwijs in de groepen 3 en het voorbereidend leesonderwijs in de groepen 1 en 2, om inzicht te krijgen in de mate waarin de leerkrachten voldoen aan de essentiële factoren voor goed leesonderwijs.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zullen de kernbegrippen van het probleem worden toegelicht. Zo wordt het belang van het leren lezen toegelicht en worden de essentiële factoren van goed leesonderwijs beschreven. Daarnaast wordt ingegaan op differentiatie, de voor- en nadelen van convergente en divergente differentiatie binnen het leesonderwijs worden uiteengezet. Tenslotte wordt ingegaan op het belang van de leerkracht tijdens het aanvankelijk leesonderwijs.

2.1 Het belang van leren lezen

In de huidige samenleving wordt taal steeds belangrijker om zelfstandig te kunnen functioneren. Om belangrijke brieven te lezen, te internetbankieren, veiligheidsinstructies op te volgen, bijsluiters te lezen of om zelfstandig te wonen is het van belang om goed genoeg te kunnen lezen (Bussemaker, Asscher, Klijnsma & Van Rijn, 2015). Ofschoon het kunnen lezen zo belangrijk is om mee te komen in de huidige moderne maatschappij, telt Nederland nog steeds 1,3 miljoen functioneel analfabeten. Dit zijn mensen die niet goed genoeg kunnen lezen om mee te komen in de maatschappij (Huizenga, 2016). Leerlingen leren lezen op de basisschool, tijdens het aanvankelijk leesonderwijs. Het aanvankelijk leesonderwijs is een proces dat vooral plaatsvindt tijdens de eerste helft van groep 3. Leerlingen leren de letters en maken zich de leesteknik eigen (Struiksma, Van der Leij & Vieijra, 2009). Lezen is een belangrijke activiteit gedurende de hele basisschoolperiode. Zo moeten leerlingen niet alleen lezen tijdens de leeslessen, maar ook tijdens de reken-, natuur-, geschiedenis- en aardrijkskundelessen. Wanneer leerlingen hun leesvaardigheden moeten gebruiken tijdens andere lessen wordt het lezen een functionele activiteit, net als in het dagelijks leven (Huizenga, 2016).

Ook Vernooy (2006) stelt dat een goede leesvaardigheid van groot belang is voor een goede schoolloopbaan en een goed functioneren binnen de huidige maatschappij. Daarnaast stelt Vernooy (2006) dat een goede leesvaardigheid van essentieel belang is voor het zelfvertrouwen van een leerling. De leesvaardigheid van een leerling is van invloed op de kansen in het onderwijs en de samenleving.

2.2 Essentiële factoren goed leesonderwijs

Volgens Vernooy (2006) zijn de volgende factoren van groot belang voor effectief leesonderwijs: leerkrachten moeten duidelijke, hoge, toetsbare doelen stellen, ze moeten voldoende tijd aan lezen besteden met daarbij extra tijd voor risicolezers. Krijnsen (2014) beaamt dit. Ook in het protocol leesproblemen en dyslexie wordt dit als één van de essentiële factoren voor effectief leesonderwijs beschreven (Gijssels, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2016). Daarnaast is convergente differentiatie met daarbij effectieve instructie van belang. Ook is het belangrijk dat leerkrachten problemen vroegtijdig signaleren en daarop reageren. Tenslotte is het belangrijk dat leerkrachten de leesontwikkeling van leerlingen monitoren. Ook Krijnsen (2014) stelt dat het bijhouden van wat leerlingen al kunnen en wat ze nog moeilijk vinden, essentieel is voor effectief leesonderwijs.

2.2.1 Duidelijke, hoge toetsbare doelen

Het stellen van hoge (tussen)doelen is van cruciaal belang voor het behalen van goede leesresultaten. Wanneer het voor leerlingen duidelijk is wanneer ze welk niveau behaald moeten hebben en wanneer dit ook getoetst wordt, zullen de leesresultaten verbeteren (Vernooy, 2006). Daarnaast is het van belang dat leerkrachten het leerdoel bespreken met hun leerlingen. Als leerlingen zich bewust zijn van wat ze gaan leren en waarom ze dit leren, zijn ze gemotiveerder (Gijssels, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2016).

2.2.2 Voldoende tijd aan lezen besteden

Om leerlingen de juiste leesvorderingen te laten doormaken, is het ontzettend belangrijk dat voldoende tijd wordt gestoken in het leesonderwijs. Zo moet in groep 3 minstens 400 minuten per week besteed worden aan het leren lezen (Vernooy, 2006). Daarnaast is het belangrijk dat extra tijd wordt gemaakt voor zwakke leerlingen en risicoleerlingen. Wanneer leerkrachten door tijdgebrek delen uit de methode weglaten, bestaat de kans dat hiaten ontstaan in de leesontwikkeling. Vooral bij risicolezers is de kans op het ontstaan van hiaten erg groot (Vernooy, 2006).

2.2.3 Convergente differentiatie

Volgens Vernooy (2006) is het bij het leesonderwijs essentieel dat convergent wordt gedifferentieerd. Wanneer sprake is van convergente differentiatie, zullen alle leerlingen de minimumdoelen bereiken en op deze manier wordt de kloof tussen sterke en zwakke lezers kleiner. In paragraaf 2.3 wordt verder ingegaan op de verschillende soorten differentiatie.

2.2.4 Effectieve instructie

Bij een goede leesinstructie moet systematisch aandacht worden besteed aan de letterklankkoppeling. Snow e.a. (1998) stellen dan ook dat een goede leesinstructie van essentieel belang is voor het voorkomen van leesproblemen. Bij een goede leesinstructie is het belangrijk dat leerkrachten alles duidelijk uitleggen, veel voordoen en dat ze veel voorbeelden geven. Daarnaast is het belangrijk dat de leerkracht risicolezers helpt met het toepassen van het geleerde. Veel risicolezers hebben moeite om het geleerde zelfstandig toe te passen (Vernooy, 2006). In paragraaf 2.3 wordt verder ingegaan op effectieve instructie binnen het aanvankelijk leesonderwijs.

2.2.5 Vroegtijdig signaleren en reageren

Een goede taalvaardigheid is van essentieel belang voor de ontwikkeling van leesvaardigheid in groep 3. Specifieke vaardigheden zoals fonemisch bewust zijn, actieve letterkennis en het snel kunnen ophalen van informatie zijn de sterkste voorspellers van een goede leesontwikkeling in groep 3 (Van Druenen, Scheltinga, Wentink & Verhoeven, 2017). Wanneer jonge kleuters met spraak/taalproblemen intensief en systematisch worden begeleid, wordt het percentage ernstig zwakke lezers teruggebracht (Foorman, 2005). In paragraaf 2.4 wordt verder ingegaan op het belang van vroegtijdig signaleren en reageren.

2.2.6 Leesontwikkeling monitoren

Het is belangrijk dat leerkrachten de leesontwikkeling van leerlingen monitoren met behulp van het leerlingvolgsysteem. Daarnaast is het belangrijk dat leerkrachten ook daadwerkelijk iets doen met de gegevens. Testresultaten geven leerkrachten inzicht in de kwaliteit van het leesonderwijs.

Het is van belang dat leerkrachten vroegtijdig ingrijpen. Zodra problemen pas later worden aangepakt, worden de leesproblemen ernstiger en kunnen deze zelfs een negatieve invloed hebben op het sociaal-emotioneel functioneren van het kind (Vernooy, 2006). Leerkrachten kunnen vroegtijdig ingrijpen wanneer ze op de hoogte zijn van de leerprestaties van de leerlingen. Volgens Gijsel, Scheltinga, van Druenen en Verhoeven (2016) is het belangrijk om vorderingen systematisch bij te houden. Naast het monitoren van methodeafhankelijke toetsen moeten ook de resultaten van methodeonafhankelijke toetsen bijgehouden worden. Dit is belangrijk omdat dan duidelijk wordt of leerlingen de stof ook na een langere tijd kunnen toepassen in een andere situatie (Gijsel, Scheltinga, van Druenen & Verhoeven, 2016).

2.3 Omgaan met verschillen

Bij goed aanvankelijk leesonderwijs voor alle leerlingen is het van belang dat de leerkracht rekening houdt met verschillende leerbehoeften van de leerlingen. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op een effectief instructiemodel om het aanvankelijk leesonderwijs te organiseren. Daarnaast worden de verschillende vormen van differentiatie binnen het aanvankelijk leesonderwijs uiteengezet.

2.3.1 Expliciete directe instructie

Volgens Gijsel, Scheltinga, Van Druenen en Verhoeven (2016) is het Expliciete Directe Instructiemodel (EDI) het meest effectief bij het vlot leren lezen. Met behulp van EDI kan het leesonderwijs afgestemd worden op de verschillen tussen leerlingen. Ook Gresham e.a. (2005) stellen dat EDI het meest effectief is bij het vlot leren lezen. EDI is vooral effectief voor leerlingen die problemen hebben met het leren lezen (Hollingsworth & Ybarra, 2015). Volgens Hollingsworth en Ybarra (2015) zorgt EDI voor een effectievere les, succeservaringen en betere leerprestaties bij alle leerlingen. EDI vraagt om een actieve betrokkenheid van alle leerlingen, maakt gebruik van wat de leerlingen al weten en zorgt hierdoor voor intrinsieke motivatie.

Uitgangspunten bij EDI zijn: leerlingen nemen actief kennis op en koppelen dit aan wat ze al weten en leerlingen worden zich bewust van het eigen leerproces, waardoor ze steeds beter in staat zullen zijn dat proces te sturen en zelfstandig te leren (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2016).

Een les volgens EDI bestaat uit een aantal vaste lesonderdelen met daarbij verschillende technieken. De volgende vaste onderdelen zitten altijd in een EDI les: leerdoel benoemen, activeren van de voorkennis, onderwijzen van het concept, onderwijzen van de vaardigheid, belang van de les benoemen, begeleide inoefening, lesafsluiting (controleren of alles begrepen wordt voordat de lesstof wordt verwerkt), zelfstandige verwerking, verlengde instructie en tenslotte een gezamenlijke afsluiting. Tijdens een EDI-les legt de leerkracht uit, doet de leerkracht voor, controleert de leerkracht het begrip en denkt de leerkracht hardop (Hollingsworth & Ybarra, 2015).

Wanneer de leerkracht het leerdoel benoemt, zijn leerlingen zich bewust van het belang van de les, dit zorgt voor intrinsieke motivatie. Het activeren van de voorkennis is bij het aanvankelijk leesonderwijs van groot belang. De nieuwe stof bouwt op deze manier voort op de kennis die leerlingen al hebben. Bij zwakke lezers is deze stap van groot belang omdat de voorkennis het leesbegrip ondersteunt (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2016). Daarnaast is extra ondersteuning aan de instructietafel van belang voor zwakke lezers. De klassikale instructie wordt nu in kleine stappen herhaald. De leerkracht begeleidt zwakke lezers met het toepassen van het geleerde. Op deze manier maken zwakke lezers niet onnodig veel fouten en worden faalervaringen of vroegtijdig afhaken voorkomen (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2016). Tijdens de verlengde instructie is de rest van de klas bezig met de verwerking. Coöperatieve werkvormen zijn hierbij belangrijk. Deze werkvormen zorgen ervoor dat leerlingen samenwerken en van elkaar kunnen leren. Op het moment dat de zwakke lezers kunnen starten met de zelfstandige verwerking heeft de leerkracht de tijd om gemiddelde en sterke lezers te begeleiden (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2016). De laatste fase van EDI, de evaluatie, is van belang voor de metacognitieve vaardigheden van leerlingen. Het is hierbij belangrijk dat leerlingen aan het woord zijn. Op deze manier kunnen ze hun eigen leerproces bijsturen waar nodig (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2016).

2.3.2 Differentiatie

In een basisschoolklas zitten leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften. Zo kan een leerling behoefte hebben aan meer instructie, of heeft een leerling meer tijd nodig om een taak af te krijgen (Bouwman, 2013). Om aan al deze onderwijsbehoeften van leerlingen tegemoet te komen, is het belangrijk dat leerkrachten differentiëren (Kerpel, 2014). Als professional is het belangrijk dat onderzocht wordt hoe het beste met deze verschillende onderwijsbehoeften om kan worden gegaan.

Veel lesmethodes geven suggesties voor differentiatie. Deze suggesties gaan vooral in op de uitwerking van opdrachten. Zo hebben sterke lezers bij de methode Veilig Leren Lezen een eigen zonwerkboekje, waarin ze vooral zelfstandig werken (Veilig Leren Lezen, z.d.). Wanneer een leerkracht differentieert, houdt dit meer in dan de leerlingen een extra werkboekje geven. De leerkracht moet rekening houden met de onderwijsbehoeften van de leerling en daarop inspelen met de organisatie en inhoud van het onderwijs (Bouwman, 2013). Twee vormen van differentiatie zijn: convergente en divergente differentiatie. Deze twee vormen van differentiatie worden hieronder achtereenvolgens toegelicht. Ook worden de voor- en nadelen van convergente en divergente differentiatie uiteengezet.

2.3.3 Convergente differentiatie

Bij convergente differentiatie worden minimumdoelen gesteld die alle leerlingen moeten halen. Alle leerlingen krijgen dezelfde basisinstructie. Tijdens de verwerking van de lesstof wordt gedifferentieerd. Zo krijgen de sterke lezers verrijkingsstof en de zwakke lezers extra instructie en begeleiding. Bij deze vorm van differentiatie wordt het verschil tussen goede en zwakke lezers niet groter omdat alle leerlingen dezelfde groepsinstructie krijgen (Vernooy, 2006). Bij convergente differentiatie eindigt de les ook weer gezamenlijk, de les wordt geëvalueerd met de gehele groep (Bouwman, 2013). Uit onderzoek (Marzano, 2003) blijkt dat een goede groepsinstructie essentieel is voor het omgaan met verschillen. Het voordeel van convergente differentiatie is dat de instructietijd voor zwakke lezers wordt verlengd. Uit onderzoek van Vernooy (2005) blijkt dat zwakke lezers baat hebben bij verlengde instructie. Reezigt (1993) beaamt dit. Volgens Gijsel, Scheltinga, van Druenen en Verhoeven (2016) is een belangrijk voordeel van convergente differentiatie dat zwakke lezers de groepsinstructie kunnen blijven volgen, dit heeft een positief effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling.

2.3.4 Divergente differentiatie

Bij divergente differentiatie worden de doelen afgestemd op de individuele leerlingen. Leerlingen doorlopen zelfstandig of met een klein homogeen groepje hun eigen leerroute met de daarbij gestelde doelen. Wanneer een leerkracht divergent wil differentiëren, zal de leerkracht zeer goed op de hoogte moeten zijn van de individuele doelen en leerlijnen om aan te sluiten op de onderwijsbehoeften van de individuele leerling (Bouwman, 2013).

Uit onderzoek van Van den Broek (2000) blijkt dat sprake is van beperkte instructie wanneer leerlingen veel zelfstandig werken. Dit is vooral nadelig voor de zwakke lezers. Dean (1999) beaamt dit, het leren van leerlingen wordt sterk beïnvloed door de interactie tussen de leerkracht en de leerling. Wanneer alle leerlingen zelfstandig werken, heeft de leerkracht weinig tijd voor individuele instructie. Ook uit onderzoek van Galton en Williamson (2016) blijkt dat de instructie in de korte tijd, die leerkrachten hebben voor individuele leerlingen, vaak van laag niveau is.

Uit verschillend onderzoek blijkt dat individueel onderwijs geen betere resultaten oplevert voor zwakke lezers. Zwakke lezers hebben juist meer baat bij groepsinstructie door het samenwerken met andere leerlingen (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2016 en Vernooy, 1999, 2005). Wanneer leerlingen in een homogene groep werken, is geen sprake van een uitdagende leeromgeving. Zwakke leerlingen kunnen in een homogene groep geen gebruikmaken van sterke lezers. Dit kan zorgen voor gedemotiveerde leerlingen (Bouwman, 2013). Daarnaast is het slecht voor het zelfvertrouwen van zwakke lezers als zij weten dat ze in het zwakste groepje lezen (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2016). Bosker (2005) stelt dat divergente differentiatie alleen maar zorgt voor grotere verschillen tussen de leerlingen.

Doornbos en Stevens (1991) zijn juist wel voorstanders van divergente differentiatie. Zij spreken niet van differentiatie maar van adaptief onderwijs. Bij adaptief onderwijs houden leerkrachten rekening met de individuele behoeften van leerlingen (Blok, 2003). Volgens Scheltinga, Van Druenen en Verhoeven (2016) hangt het van de leerling af welke manier van differentiatie het meest geschikt is. Wanneer een leerling ernstige leesproblemen heeft, is het onmogelijk om de groepsinstructie te blijven volgen, dit zorgt voor frustratie.

2.4 Voorbereidend leesonderwijs

Van Druenen, Scheltinga, Wentink en Verhoeven (2017) stellen dat mondelinge taalvaardigheid een belangrijke rol speelt bij de leesontwikkeling. Wanneer leerlingen woorden leren, slaan ze naast de woordbetekenis ook de klankvorm op in het geheugen. Wanneer leerlingen steeds meer woorden leren, wordt de klankopbouw steeds preciezer. Vernooij (2007) beaamt dit.

Om ervoor te zorgen dat leerlingen beschikken over een goede mondelinge taalvaardigheid wanneer ze naar groep 3 komen, is het van belang dat kleuterleerkrachten aandacht besteden aan mondelinge taalvaardigheid. Catss (1999) heeft onderzoek gedaan naar leesproblemen. Uit zijn onderzoek kwam naar voren dat 73% van de zwakke lezers in groep 4, al spraakproblemen had in groep 1-2. Om te voorkomen dat leerlingen leesproblemen hebben in groep 3 is het daarom belangrijk dat spraak/taalproblemen al in groep 1-2 gesignaleerd en aangepakt worden. Ook uit onderzoek van Lonigan (2005) blijkt dat door intensieve en systematische begeleiding van jonge kleuters met spraak/taalproblemen, het percentage ernstig zwakke lezers wordt teruggebracht. Foorman (2003) stelt eveneens dat het vroegtijdig signaleren en bestrijden van taalproblemen effectiever is dan remedial teaching op een later moment. Veel leesproblemen komen door een niet proactieve instelling van de leerkrachten, ze reageren te laat of zelfs helemaal niet op de signalen die een kind afgeeft. Deze signalen kunnen zijn: kleuters die problemen hebben met de spraak-/taalontwikkeling of kleuters die geen letters kunnen benoemen. Leerkrachten moeten deze signalen herkennen en direct ingrijpen.

Volgens Vernooij (2010) zijn verschillende vaardigheden van belang voordat leerlingen een goede start kunnen maken met het leren lezen. Deze vaardigheden zijn: gemotiveerd zijn voor lezen, fonologisch bewustzijn, woordenschat, mondelinge taalvaardigheid, bewustzijn van de betekenis van geschreven taal en letterkennis. Aan deze vaardigheden dient gewerkt te worden in de groepen 1 en 2 tijdens het voorbereidend leesonderwijs.

Volgens Van Druenen, Scheltinga, Wentink en Verhoeven (2017) is het van belang dat leerkrachten werken aan mondelinge taalvaardigheid en geletterdheid. Ze moeten bijvoorbeeld werken aan het stimuleren van de mondelinge taalvaardigheid en geletterdheid. Daarnaast moeten leerkrachten zorgen voor een rijke leeromgeving en een goede overdracht met groep 3. In [bijlage 1](#) is de volledige lijst met actiepunten voor leerkrachten toegevoegd. Deze lijst is afkomstig uit het protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2 (Van Druenen, Scheltinga, Wentink & Verhoeven, 2017).

2.5 Het belang van de leerkracht

Aan het eind van de basisschoolperiode verlaat nog steeds een klein deel van de leerlingen de basisschool laaggeletterd. Dit blijkt uit het onderwijsverslag van 2017 (Inspectie van het Onderwijs, 2017). De problemen bij het technisch lezen komen niet door de leesmethodes die worden gehanteerd. De bekende leesmethodes zoals Veilig Leren Lezen en Lijn 3 besteden op een systematische manier aandacht aan de letter-klankkoppeling en de auditieve synthese. Uit wetenschappelijk onderzoek is gebleken dat dit de beste manier is om leerlingen te leren lezen (Vernooij, 2006). Daarnaast komt het percentage leerlingen met onvoldoende leesvaardigheid niet door de dyslectische leerlingen. Bus (2005) stelt dat een groot aantal leerlingen de stempel 'dyslectisch' krijgen, terwijl ze dit helemaal niet zijn. In het onderwijs is sprake van een groot aantal pseudo-dyslecten, dit zijn leerlingen die gebrekkige klanktraining en onvoldoende leestraining hebben gehad. Ook Blomert (2003) stelt dat maar 3,6% van de leerlingen echt dyslectisch is. Dit betekent dat onvoldoende leesvaardigheid bij minimaal 20% van de kinderen een andere oorzaak heeft dan dyslexie (Vernooij, 2006).

Uit onderzoek blijkt dat het grote percentage leerlingen dat de basisschool verlaat met onvoldoende leesvaardigheid, te wijten is aan het onderwijs. Leerlingen die aan het eind van groep 4 nog onvoldoende leesvaardigheid hebben, lopen een groot risico op latere leeftijd functioneel analfabeet te worden (Vernooy, 2006). Ook volgens Marzano (2003) is de rol van de leerkracht en die van de ouders de belangrijkste factor voor goede leesresultaten. Gijsel, Scheltinga, Van Druenen en Verhoeven (2016) stellen dat leerkrachten doelgericht moeten werken, dat ze effectief gebruik moeten maken van de methode, dat ze moeten weten hoe ze om moeten gaan met verschillen, dat ze een stimulerende leeromgeving moeten bieden en dat ze in een doorgaande lijn met groep 1-2 moeten werken.

2.6 Onderzoeksvragen

Op basis van de probleemanalyse en het theoretisch kader zijn de volgende hoofd- en deelvragen geformuleerd:

Hoofdvraag:

In hoeverre voldoet het (voorbereidend) aanvankelijk leesonderwijs in de groepen (1, 2 en) 3 van basisschool X aan de essentiële factoren voor leesonderwijs zoals die geformuleerd zijn door Vernooy?

Deelvragen:

1. In hoeverre voldoen de leerkrachten van de groepen 3 op basisschool X aan de uitgangspunten rondom omgaan met verschillen binnen het aanvankelijk leesonderwijs zoals die geformuleerd zijn in het theoretisch kader?
2. Hoe ervaren de leerkrachten van de groepen 3 het aanvankelijk leesonderwijs bekeken vanuit de essentiële factoren?
3. In welke mate voldoen de leerkrachten van de groepen 1 en 2 op basisschool X aan de uitgangspunten rondom voorbereidend leesonderwijs?
4. Hoe ervaren de leerlingen van de groepen 3 het aanvankelijk leesonderwijs bekeken vanuit de essentiële factoren?

3 Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt in hoofdstuk 3.1 de verantwoording van dataverzameling beschreven. In hoofdstuk 3.2 wordt beschreven welke respondenten deelnemen aan dit onderzoek. In hoofdstuk 3.3 wordt beschreven welke instrumenten worden gebruikt en waarom. Tenslotte wordt in hoofdstuk 3.4 de wijze van data-analyse beschreven.

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

In dit onderzoek staat het voorbereidend en aanvankelijk leesonderwijs in de groepen 1, 2 en 3 op basisschool X centraal. Om in kaart te brengen in hoeverre het voorbereidend en aanvankelijk leesonderwijs voldoet aan de essentiële factoren voor leesonderwijs zoals die geformuleerd zijn door Vernooij, wordt een beschrijvend onderzoek uitgevoerd (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

In het onderzoek wordt gebruikgemaakt van een mixed-method design, waarbij zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethodes worden gebruikt. Door de combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve methodes kan een zo rijk mogelijk beeld verkregen worden (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmma, 2011). Als onderzoeksmethoden is gekozen voor een gestructureerde observatie, een semigestructureerd interview, een gesloten enquête voor leerkrachten en een gesloten enquête voor leerlingen. Doordat data worden verzameld met behulp van verschillende bronnen en met verschillende instrumenten is sprake van triangulatie. Triangulatie zorgt voor een hoge validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Deelvraag 1 heeft betrekking op het handelen van de leerkrachten van de groepen 3. Om antwoord te krijgen op deze deelvraag is gekozen voor een gestructureerde niet-participerende observatie (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Het leerkrachtgedrag van verschillende leerkrachten wordt geobserveerd en de observant is hierbij niet actief aanwezig. Op deze manier wordt het gedrag van de respondent zo min mogelijk beïnvloed (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Bij het observeren wordt gebruikgemaakt van een camera, op deze manier kan de observatie op een later moment nog eens teruggekeken worden (Kallenberg et al, 2011). De observaties vinden plaats in week 13.

Om de achterliggende gedachten bij het handelen van leerkrachten in kaart te brengen, worden de leerkrachten op dezelfde dag als de observatie geïnterviewd. Om deelvraag 2 te beantwoorden, wordt gebruikgemaakt van een semigestructureerd interview. Gekozen is voor een semigestructureerd interview zodat een aantal vragen vastliggen, deze vragen kunnen vergeleken worden met de andere respondenten. Daarnaast is er de mogelijkheid om dieper door te vragen (Kallenberg et al, 2011).

Om het huidige leerkrachtgedrag op het gebied van voorbereidend leesonderwijs te meten, is gekozen voor een vragenlijst onder de leerkrachten van de groep 1 en 2. Deze vragenlijst wordt uitgezet in week 13. Met behulp van deze vragenlijst worden data verzameld die gebruikt kunnen worden bij het beantwoorden van deelvraag 3. Omdat informatie verkregen moet worden van een grotere groep respondenten is gekozen voor een gesloten enquête. Daarnaast garandeert een enquête anonimiteit, wat zorgt voor minder sociaal wenselijke antwoorden, dit resulteert in een hoge validiteit van het onderzoek (Kallenberg et al, 2011). Om de validiteit en betrouwbaarheid van de enquête te verhogen wordt gebruikgemaakt van een bestaande vragenlijst (Kallenberg et al, 2011).

Om antwoord te krijgen op de vierde deelvraag wordt in week 15 een gesloten enquête afgenomen bij alle leerlingen van de groepen 3. Om de ervaring van alle leerlingen van de groepen 3 in beeld te brengen is gekozen voor een vragenlijst. Op deze manier kan informatie van een grote groep leerlingen verzameld worden (Kallenberg et al, 2011).

3.2 Respondenten

In dit onderzoek participeren de leerkrachten van de groepen 1, 2 en 3, in deze groepen werken in totaal zeventien leerkrachten ($N_1=17$). De leeftijden van de leerkrachten variëren van 25 tot 60 jaar. Ook het aantal jaren ervaring in het werken in groep 1, 2 of 3 varieert van enkele jaren tot meer dan 20 jaar.

Naast de leerkrachten, worden ook de leerlingen van de groepen 3 meegenomen in het onderzoek, deze leerlingen zijn 6 of 7 jaar. In totaal nemen 28 jongens en 29 meisjes deel aan het onderzoek ($N_2=57$).

Vijf leerkrachten van de groepen 3 worden geobserveerd en geïnterviewd ($N_3=5$). Daarnaast wordt een enquête over voorbereidend leesonderwijs onder tien leerkrachten van de groepen 1-2 uitgezet ($N_4=9$). Daarnaast wordt bij alle 57 leerlingen van de groepen 3 een enquête afgenomen over het aanvankelijk leesonderwijs ($N_2=57$).

3.3 Instrumenten

De gebruikte instrumenten zijn: observaties, interviews, enquêtes voor leerkrachten en enquêtes voor leerlingen. Deze onderzoeksinstrumenten worden in onderstaande paragrafen achtereenvolgens toegelicht.

3.3.1 Observaties

In dit onderzoek wordt gebruikgemaakt van een observatieschema waarbij wordt geobserveerd of iets voorkomt (Stokking, 2000). Doordat gebruik wordt gemaakt van een observatieschema, kan exact gelet worden op bepaalde aspecten of gedragingen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Het observatieschema bestaat uit 33 aspecten en gedragingen waar op gelet wordt. Deze vragen zijn onderverdeeld in acht categorieën. De observatiepunten zijn gebaseerd op de aspecten en gedragingen die passen bij het Expliciete Directe Instructiemodel (Hollingsworth & Ybarra, 2015). Daarnaast zijn de vragen gebaseerd op de factoren voor effectief leesonderwijs volgens Vernooy (2006). [Het observatieschema](#) is bijgevoegd als bijlage 1.

Een voorbeeld van een aspect uit de observatie:

1. De leerkracht activeert de aanwezige voorkennis van leerlingen

3.3.2 Interviews

Het interview bestaat uit negen vragen. Deze vragen hebben betrekking op de essentiële factoren van goed leesonderwijs. Daarnaast bestaat de mogelijkheid tot doorvragen. De leerkrachten worden individueel geïnterviewd om de privacy van de respondent te waarborgen. Daarnaast wordt deze keuze gemaakt zodat de respondenten elkaar niet kunnen beïnvloeden (Van der Donk & Van Lanen, 2016). In het interview wordt de observatie besproken en worden vragen gesteld die te maken hebben met de onderzoeksvragen. De vragen hebben betrekking op de essentiële factoren van goed leesonderwijs zoals deze beschreven zijn in het theoretisch kader (Vernooy, 2006). Doordat de observatie direct wordt besproken met de geobserveerde leerkracht, kan de leerkracht nog eens kritisch reageren op de bevindingen. Dit bevordert de validiteit van het onderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2016). [De interviewleidraad](#) is bijgevoegd als bijlage 2.

Een voorbeeldvraag is:

5. Spreek je hoge verwachtingen uit naar de leerlingen? Zo ja, hoe doe je dit?

3.3.3 Enquêtes leerkrachten groepen 1 en 2

De vragenlijst komt uit het Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2 (Van Druenen, Scheltinga, Wentink & Verhoeven, 2017). In deze vragenlijst zijn de vragen geordend in verschillende categorieën. Deze categorieën zijn: ontwikkeling, beredeneerd aanbod, monitoring, stimulering, spreken en luisteren, verhaaloriëntatie en verhaalbegrip, woordenschat, functioneel schrijven en lezen, taalbewustzijn en alfabetisch principe,

preventieve interventies, rijke taalomgeving, ouderbetrokkenheid en overdracht. De vragenlijst bestaat uit 60 gesloten vragen. [De enquête](#) is bijgevoegd als bijlage 3.

Een voorbeeldvraag is:

Ik weet hoe de gemiddelde taalontwikkeling van kleuters verloopt.

3.3.4 Enquêtes leerlingen groepen 3

Om eenvoudige en feitelijke informatie te verzamelen wordt gebruikgemaakt van ja/nee/een beetje-vragen, met behulp van smileys (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De vragenlijst bestaat uit tien vragen.

Voordat de vragenlijst wordt afgenomen, wordt deze getest bij een kind in de omgeving met dezelfde leeftijd. Op deze manier kan de vragenlijst aangepast worden op basis van vragen die dit kind stelt over de vragenlijst (Kallenberg et al, 2011).

De vragenlijst wordt klassikaal afgenomen, de vragen worden voorgelezen. Op deze manier kunnen de vragen niet verkeerd geïnterpreteerd worden, door onvoldoende leesvaardigheid van de leerlingen (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

De vragen van de enquête zijn gebaseerd op het Expliciete Directe Instructiemodel (Hollingsworth & Ybarra, 2015) en het effectieve leesonderwijs (Vernooy, 2006), zoals beschreven in het theoretisch kader. [De vragenlijst](#) is bijgevoegd als bijlage 4.

Een voorbeeldvraag is:

4. De juf helpt mij als ik iets moeilijk vind.

3.4 Wijze van data-analyse

3.4.1 Observaties

In het observatieschema zijn kruisjes gezet achter de aspecten en gedragingen die zich in de onderwijspraktijk voor doen. Nadat alle leerkrachten zijn geobserveerd, wordt per aspect of gedraging in absolute getallen genoteerd bij hoeveel leerkrachten deze zichtbaar waren (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Vanwege het kleine aantal respondenten ($N_3=5$), wordt gebruikgemaakt van absolute getallen. Op deze manier wordt geen vertekend beeld van de werkelijkheid verkregen (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmma, 2011). Met deze resultaten wordt deelvraag 1 beantwoord.

3.4.2 Interviews

Om de validiteit en betrouwbaarheid van de interviews te verhogen, worden alle interviews opgenomen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Na afloop zijn de interviews getranscribeerd. Alle relevante informatie wordt gesorteerd per categorie, waar nodig aangevuld met een citaat. De categorieën worden pas gemaakt na afloop van het interview (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Met deze resultaten wordt deelvraag 2 beantwoord.

3.4.3 Enquêtes leerkrachten groepen 1 en 2

Nadat de enquêtes zijn afgenomen wordt per stelling, in absolute getallen weergegeven hoeveel leerkrachten hebben aangegeven dit te doen. Vanwege het kleine aantal respondenten ($N_4=9$), wordt gebruikgemaakt van absolute getallen. Op deze manier wordt geen vertekend beeld van de werkelijkheid verkregen (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmma, 2011). Per categorie wordt een aparte tabel gemaakt. Zo wordt snel duidelijk hoe binnen elke categorie wordt gescoord. Met deze resultaten wordt deelvraag 3 beantwoord.

3.4.4 Enquêtes leerlingen groepen 3

Nadat de enquêtes zijn afgenomen wordt per vraag, in absolute getallen weergegeven hoeveel leerlingen welk antwoord hebben gegeven. Deze absolute getallen worden omgezet in percentages. De percentages worden verwerkt in een grafiek. Met deze resultaten wordt deelvraag 4 beantwoord.

4 Resultaten

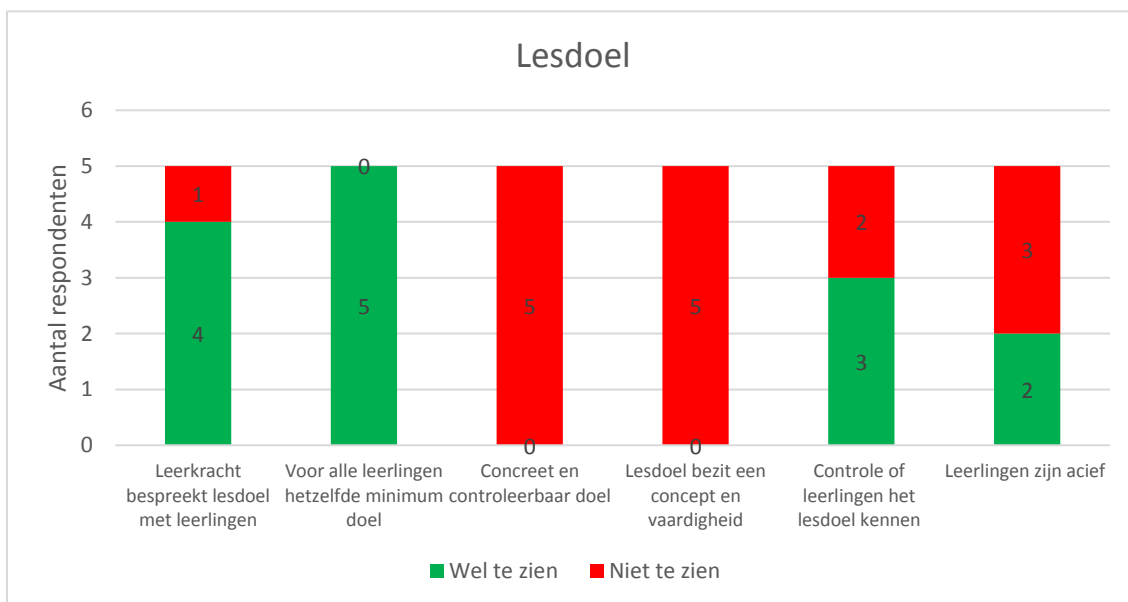
Dit hoofdstuk geeft de resultaten per onderzoeksmethode weer. Eerst zijn de resultaten van de observaties geanalyseerd. Daarna zijn de interviews geanalyseerd. Vervolgens de enquêtes van de leerkrachten en tenslotte de enquêtes van de leerlingen.

4.1 Observaties

Om het huidige leerkrachtgedrag op het gebied van effectief leesonderwijs te meten, zijn alle leerkrachten van de groepen 3 (N3=5) tijdens het aanvankelijk leesonderwijs geobserveerd. De aspecten en gedragingen in het observatieschema zijn onderverdeeld in acht categorieën. Per categorie wordt hieronder de analyse beschreven, waar nodig aangevuld met een grafiek.

Fase 1 Lesdoel

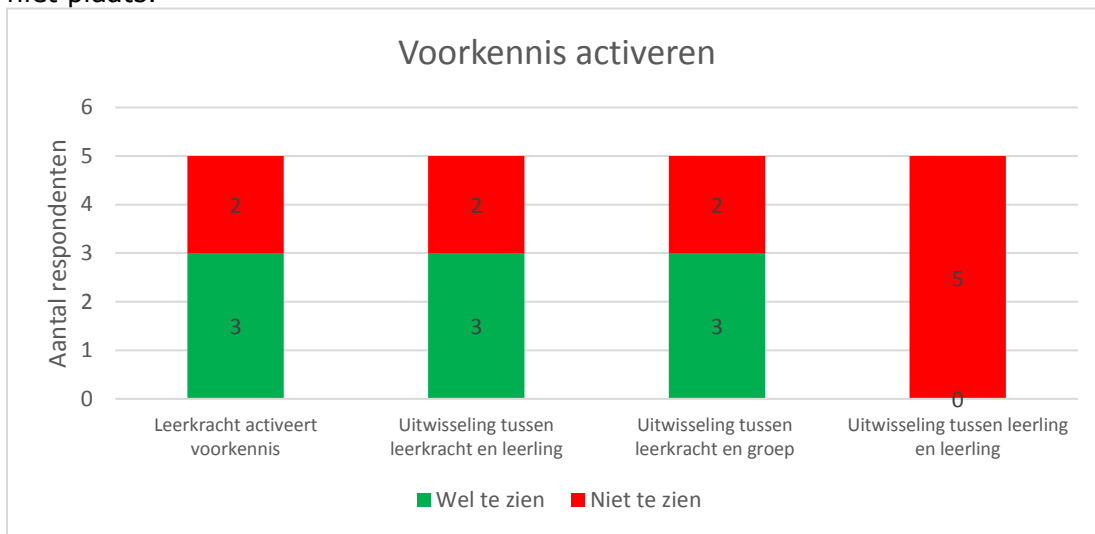
In figuur 4.1 is te zien dat vier van de vijf respondenten het lesdoel bespreken met de leerlingen, dit is echter geen concreet en controleerbaar doel. Daarnaast bezit het lesdoel wel een concept maar geen vaardigheid. Drie van de vijf respondenten controleren of leerlingen het lesdoel kennen. Bij twee van de vijf respondenten zijn de leerlingen actief tijdens het bespreken van het lesdoel.



Figuur 4.1 resultaten observatie fase 1 lesdoel benoemen (N3=5)

Fase 2 Voorkennis activeren

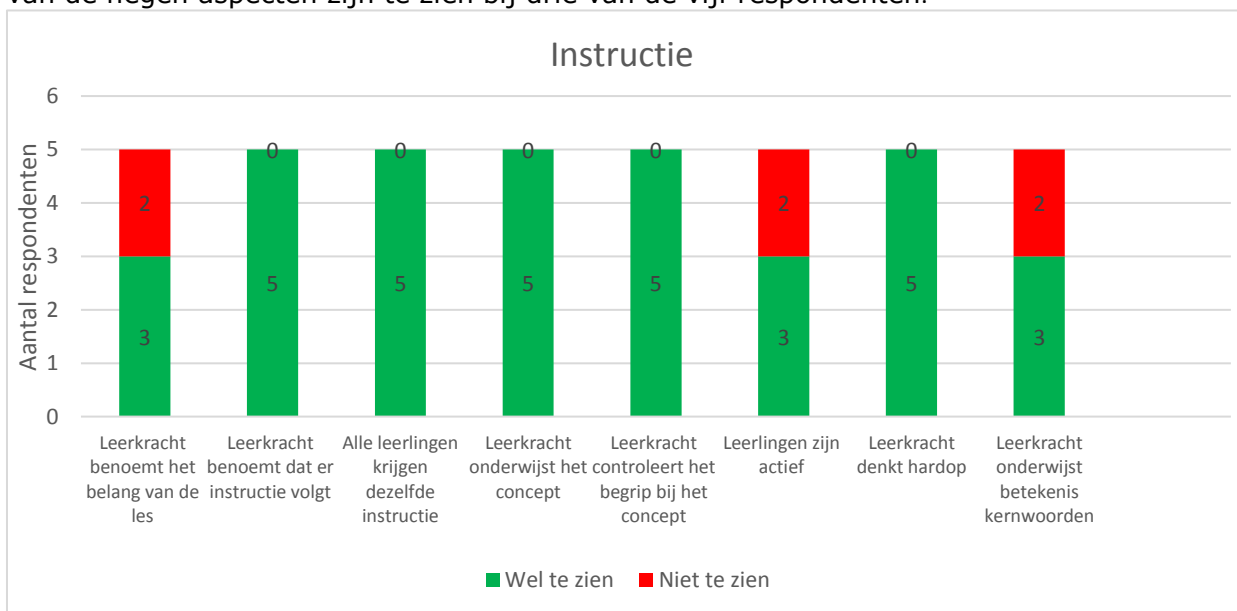
In figuur 4.3 is te zien dat drie van de vijf respondenten de voorkennis activeren bij de leerlingen. Daarbij vindt bij drie van de vijf respondenten uitwisseling plaats tussen leerkracht en leerling en leerkracht en groep. Uitwisseling tussen leerling en leerling vindt niet plaats.



Figuur 4.2 resultaten observatie fase 2 voorkennis activeren (N3=5)

Fase 3 Instructie

In figuur 4.3 is te zien dat de respondenten (N3=5) het hoogst scoren met de lesfase instructie. Vijf van de negen aspecten zijn te zien bij alle respondenten (N3=5). Alle respondenten benoemen dat de instructie volgt, geven de hele groep dezelfde instructie, onderwijzen het concept, controleren het begrip bij het concept en denken hardop. Vier van de negen aspecten zijn te zien bij drie van de vijf respondenten.



Figuur 4.3 resultaten observatie fase 3 instructie (N3=5)

Fase 4 Begeleide inoefening

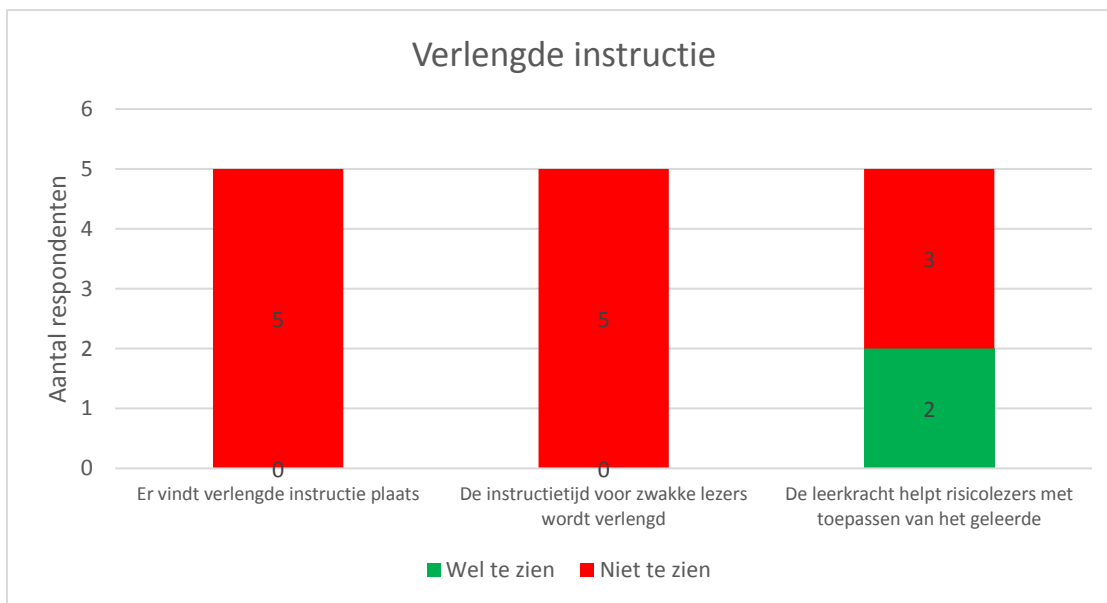
Bij alle respondenten (N3=5) is sprake van begeleide inoefening. Daarbij zijn bij drie van de vijf respondenten de leerlingen actief tijdens de begeleide inoefening.

Fase 5 Zelfstandige verwerking

De zelfstandige verwerking is bij alle respondenten (N3=5) effectief en sluit naadloos aan bij de instructie. Daarbij bieden alle respondenten taken aan met verschillende niveaus van ondersteuning.

Fase 6 Verlengde instructie

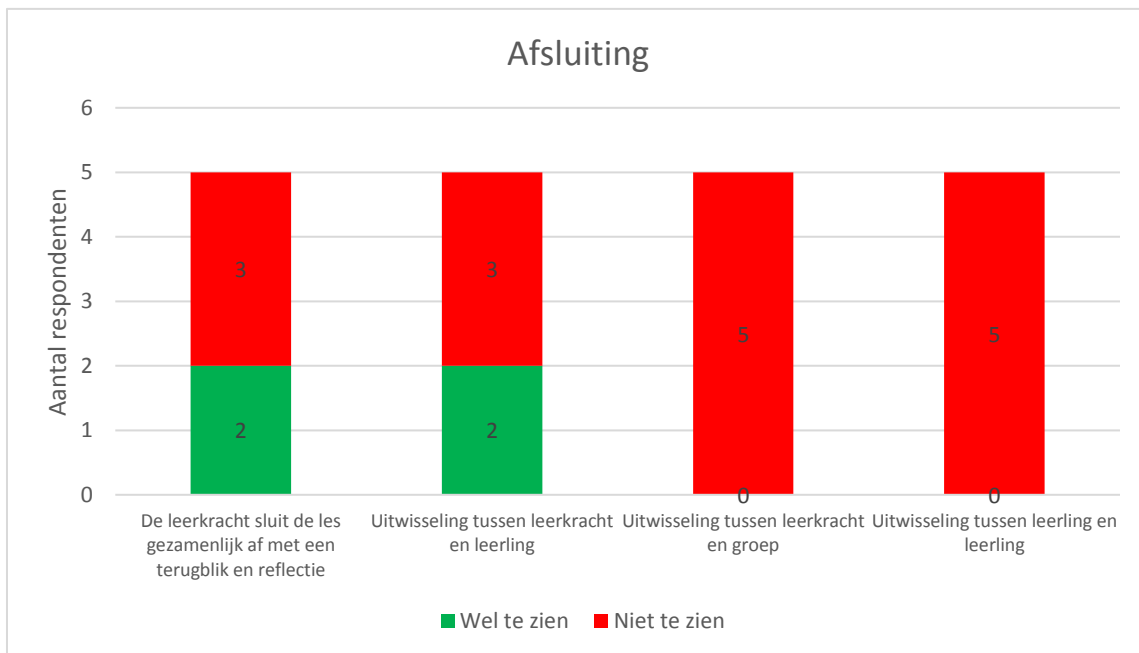
In figuur 4.4 is te zien dat bij geen enkele respondent verlengde instructie plaatsvindt. Daarnaast verlengt ook geen enkele respondent de instructietijd voor zwakke lezers. Twee van de drie respondenten helpen risicolezers met toepassen van het geleerde. Respondenten lopen alleen rond om vragen van leerlingen te beantwoorden.



Figuur 4.4 resultaten observatie fase 6 verlengde instructie (N3=5)

Fase 7 afsluiting

In figuur 4.5 is te zien dat twee van de vijf respondenten de les gezamenlijk afsluiten met een terugblik en een reflectie. In de grafiek is ook te zien dat tijdens deze afsluiting alleen uitwisseling plaatsvindt tussen leerkracht en leerling. De leerlingen zijn niet actief tijdens deze lesfase.



Figuur 4.5 resultaten observatie fase 7 afsluiting (N3=5)

Algemeen

Alle respondenten (N3=5) spreken hoge verwachtingen uit naar de leerlingen. Twee van de vijf respondenten geven begeleiding aan leerlingen met verrijkingsstof. Tenslotte differentiëren alle respondenten convergent.

4.2 Interviews

In de interviews hebben de respondenten (N3=5) hun ervaringen op het gebied van effectief leesonderwijs toegelicht. De resultaten zijn per categorie van effectief leesonderwijs weergegeven.

Tijd aan lezen besteden

Alle respondenten (N3=5) geven aan ongeveer anderhalf uur per dag te besteden aan aanvankelijk leesonderwijs.

Monitoren leesontwikkeling

Alle respondenten (N3=5) vertellen dat de resultaten van de leestoetsen worden geanalyseerd. Op basis van deze analyse wordt extra begeleiding geboden aan verschillende leerlingen. Extra begeleiding wordt gegeven door het inzetten van leesouders, flitsen van woorden en letters, samen lezen en remedial teaching.

Differentiatie

Alle respondenten (N3=5) geven aan te differentiëren door middel van de methode veilig leren lezen. Daarnaast geven alle respondenten (N3=5) aan dat er extra begeleiding is voor de zwakke lezers, een aantal keer per week zijn leesouders aanwezig. Twee van de vijf respondenten hebben het alleen over de differentiatie voor de zwakke lezers, zij noemen de sterke lezers niet als het gaat om differentiatie.

Eén van de vijf respondenten geeft aan sterke lezers tekort te doen. Een citaat uit het interview: "Omdat de methode voor mij dit jaar nieuw is merk ik dat ik de plusleerlingen

af en toe wat tekortdoet" Deze respondent geeft aan dat de sterke lezers veel zelfstandig moeten werken maar wel instructie nodig hebben: *"Je ziet dan aan een toetsje dat ze eigenlijk bepaalde dingen zich niet eigen hebben gemaakt. Kijk verkleinwoorden dat lukt wel, maar nu zijn ze met de open lettergreep bezig en dan zie je dat dat nog niet echt beklijft. Dus dan zie je dat ze te veel zelf moeten doen en eigenlijk die instructie heel veel nodig hebben."*

Twee van de vijf respondenten geven aan dat de sterke lezers voldoende uitgedaagd worden door het zelfstandig werken in het zonwerkboekje.

Begeleiding sterke lezers

Eén van de vijf respondenten geeft aan begeleiding te geven aan sterke lezers. Deze respondent legt de opdrachten uit en waar mogelijk worden de leesmoeilijkheden besproken. Een citaat uit het interview: *"Ik leg vooral de opdrachten uit, maar als ik zie dat ze werken met een leesmoeilijkheid dan benoem ik dit nog wel even."*

Vier van de vijf respondenten geven geen begeleiding aan sterke lezers. Deze respondenten benoemen vooral de extra werkjes die de leerlingen zelfstandig mogen doen. Enkele citaten uit het interview: *"De zonkinderen die zijn ook snel klaar met hun zonwerkboekje en die mogen dan van mij op de computer extra opdrachten maken."* En *"Nee ik geef geen extra begeleiding, ze zijn gewoon al veel verder in het leesonderwijs. Hierdoor kunnen ze al meer lezen maar ook al moeilijkere boekjes."* En *"Nee ik geef geen extra begeleiding. Daar is geen tijd voor. Dat is echt jammer. Want de aandacht gaat echt uit naar de zwakke en de middenmoot. En de goede kinderen krijgen verrijkingstof, bij het lezen is dat het zonwerkboekje. En dat is het eigenlijk. Ze werken hier zelfstandig mee."*

Lesdoel benoemen

Drie van de vijf respondenten geven aan altijd te proberen het lesdoel te benoemen. Een opvallend citaat hierbij: *"Vaak probeer ik dit wel, maar hij schiet er soms wel eens bij in. Ik ben het me bewust. Soms begint de les zo lekker en dan vergeet ik het. Maar ik probeer het dus wel."*

Twee van de vijf respondenten geven aan altijd het lesdoel te benoemen aan het begin van de les.

Vroegtijdig signaleren en reageren

Alle respondenten (N3=5) geven aan dat problemen bij de kleuters al gesignaleerd worden. Twee van de vijf respondenten geven aan dat kinderen regelmatig al logopedie hebben gehad. Een andere respondent leest in ParnasSys terug dat met kinderen geoefend is met het analyseren en synthetiseren. Twee van de vijf leerkrachten benoemen dat zo nodig ook contact wordt opgenomen met verschillende instanties.

4.3 Enquêtes leerkrachten groep 1 en 2

Om het huidige leerkrachtgedrag op het gebied van voorbereidend leesonderwijs te meten, is een enquête uitgezet onder de leerkrachten van de groepen 1-2 (N4=9). De respons was 77,7%. De resultaten zijn per categorie weergegeven

Ontwikkeling

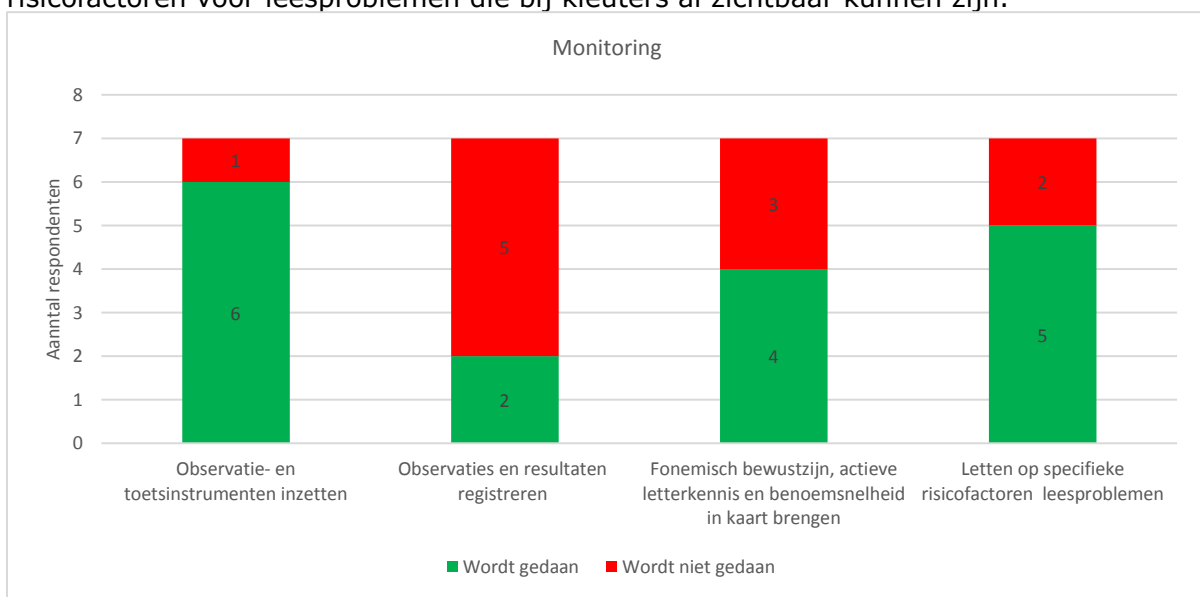
Alle respondenten (N4=9) weten hoe de gemiddelde taalontwikkeling van kleuters verloopt, besteden aandacht aan alle taalaspecten voor een goede leesstart in groep 3, laten anderstalige ouders voorlezen in de moedertaal en weten dat bij dyslexie erfelijkheid een rol speelt. Vier van de zeven respondenten herkennen de signalen die op een verhoogd risico op leesproblemen duiden. Vijf van de zeven respondenten weten dat fonemisch bewustzijn, actieve letterkennis en benoemsnelheid als sterkste voorspellers van de leesontwikkeling worden beschouwd. Tenslotte houden vijf van de zeven respondenten een vinger aan de pols bij kinderen met taalachterstand.

Beredeneerd aanbod

Op vier van de zes stellingen over beredeneerd aanbod wordt positief gescoord door de respondenten (N4=9). Respondenten scoren positief op het gebied van doelgerichte taalontwikkeling, aandacht aan verschillende taaldomeinen en intensiveren van taalaanbod door meer tijd en herhaling. Bij zowel de stelling 'Bij het gebruik van methode- en bronmateriaal blijf ik kritisch kijken of de instructie en activiteiten voldoende aansluiten bij de beoogde doelen en de kinderen in mijn groep.' Als de stelling 'Ik besteed minstens 300-480 minuten per week expliciet aan taal' geeft slechts één leerkracht aan dit niet te doen.

Monitoring

In figuur 4.6 is te zien dat zes van de zeven respondenten observatie en toetsinstrumenten inzetten om zo doelgericht zicht te krijgen op de taalontwikkeling. Twee van de zeven respondenten registreren de gegevens van de observaties. Vier van de zeven respondenten brengen naast de brede taalontwikkeling het fonemisch bewustzijn, de actieve letterkennis en de benoemsnelheid in kaart. Vijf van de zeven respondenten letten op specifieke risicofactoren voor leesproblemen die bij kleuters al zichtbaar kunnen zijn.



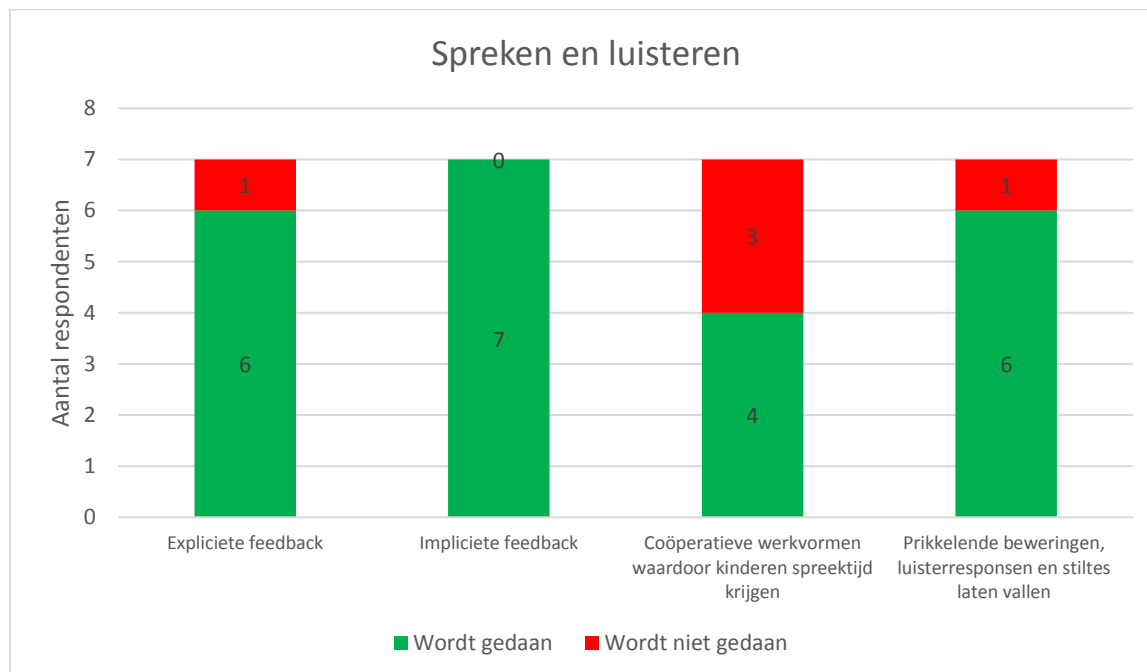
Figuur 4.6 resultaten enquête onderdeel monitoring (N4=9)

Stimulering

Alle respondenten (N4=9) lezen één a twee keer per dag voor, passen directe instructie toe en maken handelingen visueel. Vijf van de zeven respondenten schrijven in het bijzijn van de kinderen en gebruiken taal die kinderen uitdaagt. Tenslotte zetten zes van de zeven respondenten interactievaardigheden in.

Spreken en luisteren

In figuur 4.7 is te zien dat alle respondenten (N4=9) impliciete feedback geven. Zes van de zeven respondenten geven expliciete feedback. Vier van de zeven respondenten zetten coöperatieve werkvormen in waardoor kinderen meer spreektijd krijgen. Zes van de zeven respondenten stellen niet alleen vragen maar doen ook prikkelende beweringen, gebruiken luisterresponsen en laten stiltes vallen.



Figuur 4.7 resultaten enquête onderdeel spreken en luisteren (N4=9)

Verhaaloriëntatie en verhaalbegrip

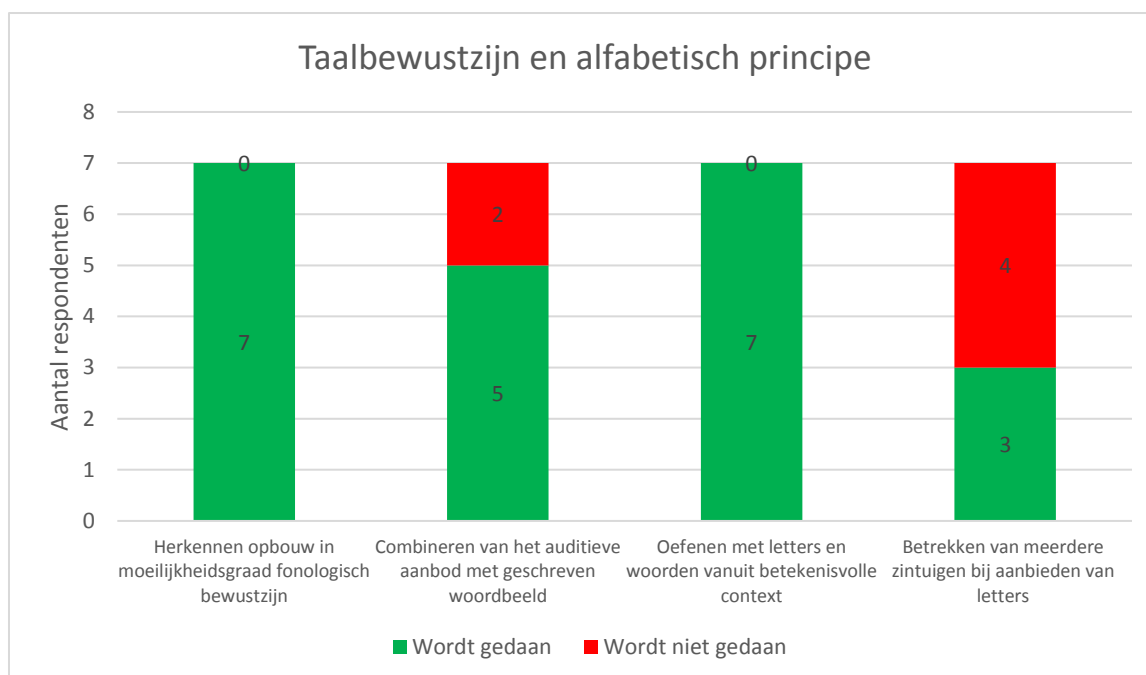
Alle respondenten (N4=9) lezen herhaald voor en praten over het verhaal in het boek. Zes van de zeven respondenten besteden aandacht aan begrippen zoals 'kaft' en 'titel'. Vijf van de zeven respondenten zetten digitale prentenboeken in. Vier van de zeven respondenten wijzen mee tijdens het voorlezen. Twee van de zeven respondenten laten het verhaal naspelen en navertellen.

Functioneel lezen en schrijven

Alle respondenten (N4=9) geven leerlingen de ruimte om te experimenteren met schrijven en lezen. Zes van de zeven respondenten schrijven in het bijzijn van kinderen en benoemen daarbij wat opgeschreven wordt. Tenslotte weten zes van de zeven respondenten dat schrijven in spiegelbeeld bij kleuters geen kenmerk van dyslexie is.

Taalbewustzijn en alfabetisch principe

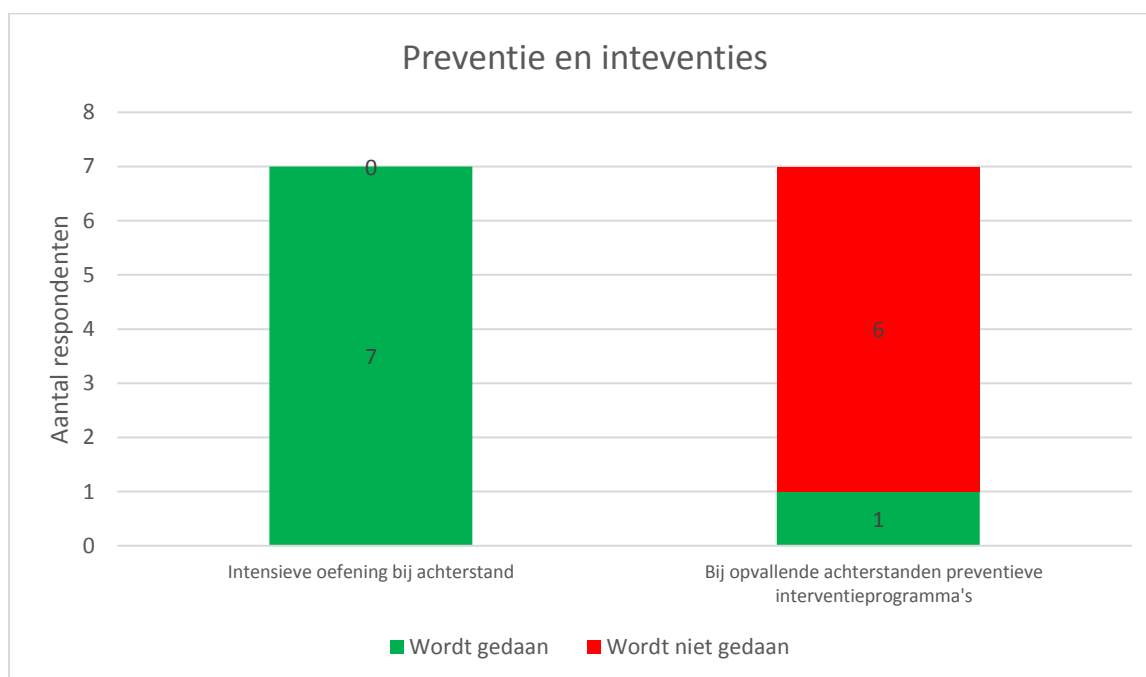
In grafiek 4.8 is te zien dat alle respondenten (N4=9) weten welke opbouw in moeilijkheidsgraad te onderscheiden is bij oefeningen voor het fonologisch bewustzijn en besteden daarbij aandacht aan rijmen, auditieve analyse en auditieve synthese. Ook alle respondenten oefenen met letters en woorden vanuit een betekenisvolle context. Vijf van de zeven respondenten combineren het auditieve aanbod met het geschreven woordbeeld. Drie van de zeven respondenten betrekken meerdere zintuigen bij het aanbieden van letters.



Figuur 4.8 resultaten enquête onderdeel taalbewustzijn en alfabetisch principe (N4=9)

Preventieve interventies

In grafiek 4.9 is te zien dat alle respondenten (N4=9) zorgen voor intensieve oefening als kinderen een achterstand hebben, daarbij maakt één van de zeven respondenten gebruik van preventieve interventieprogramma's om leesproblemen in groep 3 zo veel mogelijk te voorkomen.



Figuur 4.9 resultaten enquête onderdeel preventie en interventies (N4=9)

Rijke taalomgeving

Alle respondenten (N4=9) hebben labels en pictogrammen in de klas hangen en zorgen ervoor dat de leerlingen gemakkelijk zelfstandig de materialen kunnen pakken. Zes van de zeven respondenten hebben inspirerende hoeken, verschillend schrijfmateriaal en een lettermuur in de klas. Vijf van de zeven respondenten lezen fictieve en non-fictieve boeken voor en hebben taalproducten op ooghoogte hangen. Vier van de zeven respondenten noteren 'de' en 'het' bij doelwoorden en bieden ondersteuning bij het kiezen van een boek. Drie van de zeven respondenten laten leerlingen kennismaken met verschillende verschijningsvormen van een bepaalde letter.

Ouderbetrokkenheid

Alle respondenten (N4=9) zijn op de hoogte van diversiteit in de thuisomgeving en spelen daar passend op in. Zes van de zeven respondenten geven ouders concrete voorbeelden over hoe ze kunnen omgaan met de taalontwikkeling van hun kind en raden meertalige ouders aan om voor te lezen in de moedertaal.

Overdracht

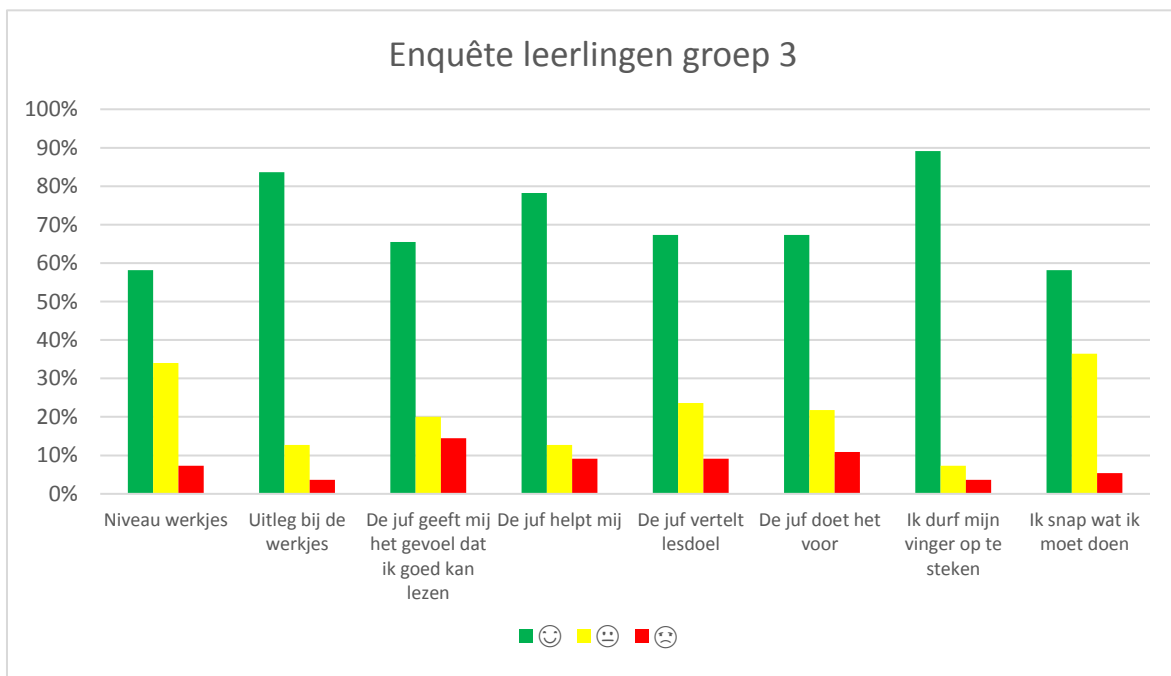
Alle respondenten (N4=9) bespreken de ontwikkeling en de ondersteuningsbehoeften van de leerling met de leerkracht van het volgend schooljaar. Zes van de zeven respondenten zorgen voor de nodige documenten bij de leerlingoverdracht en overwegen kleuterbouwverlenging zorgvuldig. Vijf van de zeven respondenten werken in een doorgaande lijn en zorgen daarbij voor inhoudelijke aansluiting. Vier van de zeven respondenten zorgen voor aansluiting tussen groep 2 en groep 3.

4.4 Enquêtes leerlingen groepen 3

Om de ervaringen van de leerlingen op het gebied van aanvankelijk leesonderwijs te meten, is een enquête uitgezet onder alle leerlingen van de groepen 3 (N2=57). De respons was 96,5%.

In figuur 4.6 is te zien dat de respondenten (N2=57) het minst tevreden zijn over het niveau van de werkjes. 7% geeft namelijk aan dat ze helemaal niet tevreden zijn. 34% geeft aan een beetje tevreden te zijn en 58% geeft aan tevreden te zijn. Opvallend is dat de respondenten niet altijd snappen wat ze moeten doen voordat ze te werk gaan (😊:58% 😊:36% 😊:5%). 67% van de respondenten geeft aan dat de leerkracht altijd het lesdoel benoemt, 24% twijfelt hierover en 9% geeft aan dat de leerkracht het lesdoel niet benoemt.

De respondenten scoren positief als het gaat over het krijgen van uitleg en het opsteken van hun vinger in de klas. 84% van de respondenten vindt dat ze genoeg uitleg krijgen bij de werkjes die ze moeten maken. 89% van de respondenten durft zijn of haar vinger op te steken om het antwoord te geven.



Figuur 4.6 resultaten enquête leerlingen groepen 3 (N2=57)

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de conclusies per deelvraag beschreven. Daarnaast wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag. Vervolgens wordt kritisch gereflecteerd op het onderzoeksproces. En tenslotte worden aanbevelingen gedaan.

5.1 Conclusies

5.1.1 Conclusies deelvragen

Deelvraag 1: In hoeverre voldoen de leerkrachten van de groepen 3 op basisschool X aan de uitgangspunten rondom omgaan met verschillen binnen het aanvankelijk leesonderwijs zoals die geformuleerd zijn in het theoretisch kader.

Uit onderzoek is gebleken dat het Expliciete Directe Instructiemodel (EDI) het meest effectief is bij het vlot leren lezen (Gijssel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2016). Volgens Hollingsworth en Ybarra (2015) zorgt EDI voor een effectievere les, succeservaringen en betere leerprestaties bij alle leerlingen. Uit de resultaten van de observaties wordt duidelijk dat de respondenten niet alle lesfasen van EDI aan bod laten komen. Zo vindt bij geen enkele respondent (N3=5) verlengde instructie plaats. De respondenten lopen wel rond om leerlingen te helpen bij vragen. Volgens Gijssel, Scheltinga, Van Druenen en Verhoeven (2016) is extra ondersteuning aan de instructietafel van belang voor zwakke lezers. Op deze manier maken zwakke lezers niet onnodig veel fouten en worden faalervaringen of vroegtijdig afhaken voorkomen. Daarnaast komt bij slechtst twee respondenten de lesfase afsluiting aan bod. Dit terwijl deze lesfase van groot belang is voor de metacognitieve vaardigheden van leerlingen (Gijssel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2016).

Bij drie van de vijf respondenten wordt de voorkennis van de leerlingen geactiveerd, opvallend is dat hierbij geen uitwisseling plaatsvindt tussen leerlingen onderling. Bijna alle leerkrachten benoemen het lesdoel, maar dit is bij geen enkele leerkracht een concreet en controleerbaar doel voor de leerlingen.

De respondenten scoren hoog op de lesfase instructie, de meeste aspecten uit deze lesfase zijn terug te zien in de lessen. Nog niet alle respondenten benoemen het belang van de les. Daarnaast is het opvallend dat bij slechts drie respondenten de leerlingen actief zijn tijdens de instructie. Bij deze respondenten waren de leerlingen aan het woord tijdens de instructie.

Bij alle leerkrachten wordt convergent gedifferentieerd.

Aan de hand van de observaties in combinatie met de leerling-enquêtes kan de conclusie getrokken worden dat leerkrachten niet alle lesfasen van Expliciete Directe Instructie terug laten komen tijdens het aanvankelijk leesonderwijs. Vooral de lesfasen verlengde instructie en afsluiting komen nauwelijks terug.

Deelvraag 2: Hoe ervaren de leerkrachten van de groepen 3 het aanvankelijk leesonderwijs bekeken vanuit de essentiële factoren?

Uit onderzoek is gebleken dat: leerkrachten duidelijke, hoge, toetsbare doelen moeten stellen, ze moeten voldoende tijd aan lezen besteden met daarbij extra tijd voor risicolezers, convergente differentiatie is belangrijk met daarbij effectieve instructie, problemen moeten vroegtijdig gesignaleerd worden en leerkrachten moeten hierop reageren, tenslotte is het belangrijk dat leerkrachten de leesontwikkeling van leerlingen monitoren (Vernooy, 2006; Krijnsen, 2014).

De respondenten (N3=5) geven aan dat ze differentiëren, maar dat de aandacht daarbij vooral uitgaat naar risicolezers. Respondenten geven aan sterke lezers tekort te doen, dat ze geen tijd hebben voor deze leerlingen of dat deze leerlingen voldoende hebben aan het zelfstandig werken aan verrijksstof.

Aan de hand van de interviews kan de conclusie getrokken worden dat de leerkrachten ervaren dat ze te weinig begeleiding bieden aan sterke lezers.

Deelvraag 3: In welke mate voldoen de leerkrachten van de groepen 1 en 2 op basisschool X aan de uitgangspunten rondom voorbereidend leesonderwijs.

Uit onderzoek is gebleken dat het van belang is dat kleuterleerkrachten werken aan mondelinge taalvaardigheid en geletterdheid. Ze moeten bijvoorbeeld werken aan het stimuleren van de mondelinge taalvaardigheid en geletterdheid. Daarnaast moeten leerkrachten zorgen voor een rijke leeromgeving en een goede overdracht met groep 3 (Van Druenen, Scheltinga, Wentink & Verhoeven, 2017).

Uit de analyse van de enquêtes voor leerkrachten van groep 1-2 is gebleken dat op veel onderdelen hoog gescoord wordt. Opvallend is het onderdeel monitoring. Observatie- en toetsinstrumenten worden ingezet, maar deze resultaten worden niet altijd geregistreerd. Daarnaast wordt bij weinig respondenten (N4=9) het fonemisch bewustzijn, de actieve letterkennis en de benoemsnelheid bij kinderen in groep 2 in kaart gebracht. Vier van de zeven respondenten zetten coöperatieve werkvormen in. Slechts drie respondenten zetten zintuigen in bij het aanleren van letters. Tenslotte zet slechts één respondent preventieve interventieprogramma's in bij opvallende achterstanden. Daarentegen zorgen wel alle leerkrachten voor intensieve oefening bij achterstanden.

Deelvraag 4: Hoe ervaren de leerlingen van de groepen 3 het aanvankelijk leesonderwijs bekeken vanuit de essentiële factoren?

Uit de enquête voor leerlingen uit groep 3 bleek dat de respondenten (N2=57) het minst tevreden zijn over het niveau van de werkjes. Daarnaast snapt een groot gedeelte van de respondenten niet altijd wat ze moeten doen voordat ze te werk gaan. Dat komen doordat de leerkrachten niet altijd verlengde instructie geven, dit bleek uit de analyse van de observaties. Leerkrachten lopen alleen rond om vragen van leerlingen te beantwoorden. De leerkrachten nemen risicolezers niet apart om de behandelde stof nog eens in stapjes te behandelen.

Aan de hand van de leerlingen-enquêtes kan de conclusie getrokken worden dat leerlingen het minst tevreden zijn over het niveau van de werkjes. Daarnaast snapt een groot gedeelte van de leerlingen niet wat ze moeten doen voordat ze te werk gaan, veel leerlingen hebben dus meer instructie nodig voordat ze te werk gaan.

5.1.2 Conclusie hoofdvraag

De antwoorden op de deelvragen leiden tot het antwoord op de hoofdvraag.

In hoeverre voldoet het (vorbereidend) aanvankelijk leesonderwijs in de groepen (1, 2 en) 3 van basisschool X aan de essentiële factoren voor leesonderwijs zoals die geformuleerd zijn door Vernooy?

Uit de analyse van de resultaten is gebleken dat niet alle leerkrachten alle lesfasen van Expliciete Directe Instructie (EDI) aan bod laten komen. De fasen verlengde instructie en lesafsluiting komen niet of nauwelijks terug. Een belangrijk uitgangspunt bij EDI is dat leerlingen actief zijn en samenwerken. Uit de observaties is gebleken dat weinig uitwisseling plaatsvond tussen leerlingen onderling. Daarnaast is het bij EDI van belang dat de leerkracht begeleiding biedt aan leerlingen met verrijkingsstof. Uit zowel de observaties als de interviews is gebleken dat geen tot weinig begeleiding wordt geboden aan sterke lezers.

Een essentieel uitgangspunt bij aanvankelijk leesonderwijs is convergente differentiatie. Uit de analyse van de observaties is gebleken dat alle leerkrachten convergent differentiëren. Ook worden duidelijke, hoge toetsbare doelen gesteld en wordt voldoende tijd aan lezen besteed, dit bleek uit de interviews.

Het is van groot belang dat leesproblemen vroegtijdig wordenesignaleerd en dat hierop wordt gereageerd. Hierbij is het belangrijk dat de ontwikkeling van leerlingen gemonitord wordt. Uit de enquête voor leerkrachten van groep 1-2 is gebleken dat leerkrachten observatie- en toetsinstrumenten inzetten, maar dat deze gegevens niet altijd geregistreerd worden. Om daadwerkelijk iets te doen met de gegevens is het van groot belang om deze gegevens ook te registreren (Gijsel, Scheltinga, van Druenen & Verhoeven, 2016). Leerkrachten van groep 1-2 scoren nog laag op: het combineren van het auditieve aanbod met het geschreven woordbeeld, het betrekken van meerdere zintuigen bij het aanbieden van letters, het inzetten van coöperatieve werkvormen en het gebruik maken van preventieve interventie programma's. Onderdelen die vooral te maken hebben met de aansluiting van het aanbod in groep 3.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Dit onderzoek is uitgevoerd in overleg met basisschool X. Gedurende het onderzoek heeft overleg plaatsgevonden tussen de onderzoeker en een directielid van basisschool X. In dit hoofdstuk wordt gereflecteerd op het onderzoeksproces.

Doordat tijdens het onderzoeksproces nauw contact plaatsvond tussen de onderzoeker en basisschool X, zijn de wensen van basisschool X meegenomen. Hierdoor is de uitkomst van het onderzoek betekenisvol voor de leerkrachten van de groepen 1, 2 en 3 van basisschool X.

Voor dit onderzoek zijn vier verschillende instrumenten ingezet. Het gebruik van verschillende instrumenten en respondenten zorgt voor triangulatie. Triangulatie heeft gezorgd voor een hoge validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

In het onderzoek is elke leerkracht van de groepen 3 ($N_3=5$) slechts één keer geobserveerd. Het onderzoek was sterker geweest als elke leerkracht twee keer was geobserveerd, op verschillende dagen.

Voor het onderzoek is een enquête onder de leerkrachten van de groepen 1-2 uitgezet. De respons van deze enquête was 77,7 %. Het onderzoek was sterker geweest als alle leerkrachten de vragenlijst ingevuld hadden. Om dit te bereiken, had een reminder naar de leerkrachten gestuurd kunnen worden.

Tenslotte is een enquête onder de leerlingen van de groepen 3 uitgezet. Deze enquête is klassikaal afgenomen, zodat de vragen niet verkeerd geïnterpreteerd konden worden door onvoldoende leesvaardigheid van de leerlingen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Dit zorgt voor een hogere validiteit van het onderzoeksinstrument. Met het afnemen van de enquête is geen onderscheid gemaakt tussen sterke en zwakke lezers. Voor een vervolgonderzoek zou het interessant zijn om, bij het afnemen van een enquête onder de leerlingen, wel onderscheid te maken tussen sterke en zwakke lezers. Op deze manier kunnen gerichtere aanbevelingen gedaan worden.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Op basis van de conclusies kunnen aanbevelingen worden gedaan om het (voorbereidend) aanvankelijk leesonderwijs op basisschool X te verbeteren. Op basis van de conclusies worden de volgende aanbevelingen gedaan:

Aanbeveling 1

Organiseer verlengde instructie voor zwakke lezers en creëer hierdoor de mogelijkheid voor begeleiding van sterke lezers.

De leerkrachten van basisschool X hebben bij het aanvankelijk leesonderwijs moeite met het voldoen aan de behoeften van alle leerlingen. Met behulp van Expliciete Directe Instructie kan het leesonderwijs afgestemd worden op de verschillen tussen leerlingen (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2016). Uit de analyse van de resultaten is gebleken dat de leerkrachten niet alle fasen van EDI aan bod laten komen. Een belangrijke fase die ontbreekt is de verlengde instructie voor risicolezers. Wanneer de leerkracht na de basisinstructie de zwakke lezers apart neemt om de klassikale instructie in kleine stappen te herhalen, zullen deze leerlingen tijdens de zelfstandige verwerking minder onnodige fouten maken. Leerlingen zullen hierdoor geen faalervaringen opdoen en de kans op afhaken wordt hierdoor kleiner. Wanneer de leerkracht zeker weet dat de leerlingen zelfstandig of in een groepje verder kunnen, houdt de verlengde instructie op. Op dit moment heeft de leerkracht tijd voor begeleiding van sterke en gemiddelde lezers. Deze lezers hebben namelijk ook behoefte aan begeleiding van de leerkracht. Differentiatie houdt namelijk meer in dan de leerlingen een extra werkboekje geven. De leerkracht moet rekening houden met de onderwijsbehoeften van de leerling en daarop inspelen met de organisatie en inhoud van het onderwijs (Bouwman, 2013).

Aanbeveling 2

Maak gebruik van coöperatieve werkvormen.

Uit de analyse van de resultaten is gebleken dat leerlingen niet altijd actief zijn tijdens de les. Tijdens het aanvankelijk leesonderwijs vindt weinig uitwisseling plaats tussen leerlingen onderling. Bij het aanvankelijk leesonderwijs is het van belang dat leerlingen actief zijn. Wanneer leerlingen samenwerken, kunnen ze leren van elkaar en zijn ze actief bezig. Bij het aanvankelijk leesonderwijs kan samenwerking georganiseerd worden door het inzetten van coöperatieve werkvormen (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2016). Een aantal suggesties voor coöperatieve werkvormen zijn te vinden in [bijlage 6](#).

Aanbeveling 3

Zorg voor een naadloze aansluiting tussen het aanbod in groep 1-2 en 3.

Uit de analyses van de resultaten is gebleken dat weinig respondenten coöperatieve werkvormen inzetten om de spreektijd van leerlingen te vergroten. Om te zorgen voor een goede aansluiting met groep 3, zou het goed zijn als ook groep 1-2, evenals groep 3, meer gaat werken met coöperatieve werkvormen. Op deze manier maken leerlingen in groep 1-2 al kennis met een aantal samenwerkingsvormen. Tijdens deze coöperatieve werkvormen zou aandacht besteed kunnen worden aan verschillende vaardigheden die zorgen voor een goede leesstart in groep 3. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld verschillende zintuigen betrekken bij het aanleren van letters.

Literatuurlijst

Blok, H. (2003). *Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd op 14 december 2017 van <http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=616353>

Blomert, L. (2002). Stand van zaken Dyslexie. In: Dyslexie; Naar een vergoedingsregeling. Rapport 03-144, pp 28-139. Amstelveen: College voor Zorgverzekeringen. Geraadpleegd op 13 december 2017 van https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/05-0439_CvZ_dyslexie.pdf

Bouwman, A. (2013). *Differentiëren is te leren! Omgaan met verschillen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS

Brainport Eindhoven. (2017). *Brainportregio Eindhoven*. Geraadpleegd op 17 november 2017 van <http://www.brainportnetwork.nl/regio-s/brainport-regio-eindhoven>

Bus, A.G. (2005). *Two More Miles To Go. Naar een balans tussen foneemtraining en betekenisverwerving in de bestrijding van leesproblemen en (pseudo-)dyslexie*. Leiden: Universiteit van Leiden. Geraadpleegd op 13 december 2017 van http://media.leidenuniv.nl/legacy/oratie_bus__050211.pdf

Bussemaker, J., Asscher, L.F., Klijnsma, J. & Van Rijn, M.J. (2015) *Actieprogramma tel mee met taal*. Den Haag: media en creatieve industrie.

Catss, M. (1999). *Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence From a Longitudinal Investigation*.

Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. Londen/New York: Routledge

Foorman, B. (2003). Interventions Aimed at Improving Reading Success: An Evidence-Based Approach. *DEVELOPMENTAL NEUROPSYCHOLOGY*, 24(2&3), 613–639. Geraadpleegd op 13 december 2017 van http://www.plaea.org/media/cms/Foormanetal_2003_91DB8690DD531.pdf

Galton, M., & Williamson, J. (2016). *Group Work in the Primary Classroom*. Leiden: Taylor & Francis Ltd

Gijssel, M., Scheltinga, F., Van Druenen, M., & Verhoeven, L. (2016). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie. Groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Gresham, F. e.a. (2005). *Running Head: Response to intervention and learning disabilities*. University of California

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2015). *Expliciete Directie Instructie*. Huizen: Uitgeverij Pica

Huizenga, H. (2016). *Taal & didactiek. Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers

Inspectie van het onderwijs (2017). *Onderwijsverslag 2017: De staat van het onderwijs*. Utrecht: inspectie van onderwijs.

Krijnsen, M. (2014). *Effectief leesonderwijs. Leraar24*. Geraadpleegd op 27 december 2017 van <https://www.leraar24.nl/effectief-leesonderwijs/>

- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff
- Kerpel, A. (2014). *Differentiatie*. Geraadpleegd op 12 december 2017 van <https://wjlernen.nl/differentiatie-uitleg.php>
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools*. Alexandria: ASCD. Geraadpleegd op 16 december 2017 van <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/video/WhatWorksInSchools.pdf>
- Peters, A., & Westerveen, F. (2010). *Geowijzer. Kennisbasis inhoud en didactiek* (1^e druk). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Reezigt, G.J. (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen
- Snow, C. e.a. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press
- Stokking, K. (2000). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Den Haag: HBORaad, ZonMW.
- Struiksma, A.J.C., Van der Leij, A. & Vieijra, J.P.M. (2009). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Van den Broek, A. (2000). *Onderzoek naar de institutionalisering en effecten van het OVB-circuitmodel in het basisonderwijs*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Van Druenen, M., Scheltinga, F., Wentink, H., & Verhoeven, L. (2017). *Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2*. Uitgever: Expertisecentrum Nederlands
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. 's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS
- Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer!: Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS
- Zwijssen, Veilig Leren Lezen. (z.d.). *Hoe het werkt*. Geraadpleegd op 12 december 2017 van <https://www.zwijssen.nl/lesmethoden/veilig-leren-lezen/hoe-het-werkt#differentiatie>

Bijlagen

Bijlage 1 Actiepunten voor leerkrachten

Actiepunten

Actiepunten voor de leerkracht

1 Actiepunten Ontwikkeling

- ☐ Ik weet hoe de gemiddelde taalontwikkeling van kleuters verloopt.
- ☐ Ik weet dat nog niet precies kan worden voorspeld welke kinderen later problemen met lezen zullen krijgen. Wel ken ik de signalen die op een verhoogd risico duiden.
- ☐ Ik besteed aandacht aan alle taalaspecten om te zorgen voor een goede leesstart in groep 3. Dus niet alleen aan het taalbewustzijn en het alfabetisch principe, maar ook aan spreken, luisteren, verhaaloriëntatie, verhaalbegrip, woordenschat, functioneel schrijven en functioneel lezen.
- ☐ Ik weet dat fonemisch bewustzijn, actieve letterkennis en benoemsnelijkheid als sterkste voorspellers van de leesontwikkeling worden beschouwd en ik weet dat een achterstand op deze gebieden een signaal kan zijn voor latere leesproblemen of dyslexie.
- ☐ Ik weet dat ik benoemsnelijkheid bij mijn leerlingen niet kan verbeteren door te oefenen.
- ☐ Ik realiseer me dat meertalige kinderen in twee talen een woordenschat hebben en dat het niet automatisch zo is dat hun totale woordenschat kleiner is dan die van eentalig Nederlandssprekende kinderen.
- ☐ Ik stimuleer anderstalige ouders om in hun moedertaal met hun kind te praten en voor te lezen.
- ☐ Ik weet dat kinderen met een of meer familieleden met dyslexie extra risico lopen op leesproblemen: bij dyslexie speelt erfelijkheid een rol.
- ☐ Ik houd een vinger aan de pols bij kinderen met een taalachterstand als gevolg van een beperkt taal aanbod, een taalleerprobleem of een gehoorprobleem.

2 Actiepunten Beredeneerd aanbod

- ☐ Ik stimuleer de ontwikkeling van taal en geletterdheid doelgericht en spelenderwijs in plaats van af te wachten.
- ☐ Ik besteed in mijn onderwijs aandacht aan de verschillende taaldomeinen: spreken en luisteren, verhaaloriëntatie en verhaalbegrip, woordenschat, functioneel schrijven en lezen, taalbewustzijn en alfabetisch principe.
- ☐ Bij het gebruik van methode- en bronmateriaal blijf ik kritisch kijken of de instructie en activiteiten voldoende aansluiten bij de beoogde doelen en de kinderen in mijn groep.
- ☐ Ik besteed minstens 300-480 minuten per week expliciet aan taal.
- ☐ Ik intensificeer het taal aanbod aan kinderen met een taalachterstand of problemen op één of meer taaldomeinen door meer tijd aan taal te besteden.
- ☐ Ik intensificeer het taal aanbod aan kinderen met een taalachterstand of problemen op één of meer taaldomeinen door activiteiten in kleine groepen voor te bereiden en/of te herhalen.

3 Actiepunten Monitoring

- ☐ Ik zet observatie- en toetsinstrumenten en taken doelgericht in om zicht te krijgen op de taalontwikkeling.
- ☐ Ik maak regelmatig aantekeningen van mijn observaties en registreer de resultaten van al mijn leerlingen.
- ☐ Ik breng naast de brede taalontwikkeling zeker ook het fonemisch bewustzijn, de actieve letterkennis en de benoemsnelijkheid bij kinderen in groep 2 in kaart.
- ☐ Ik let op specifieke risicofactoren voor leesproblemen die al bij de kleuters zichtbaar kunnen zijn.

4 Actiepunten Stimulering

- ☐ Ik lees één à twee keer per dag voor.
- ☐ Ik schrijf in het bijzijn van de kinderen en zeg regelmatig hardop wat ik opschrijf.
- ☐ Ik pas directe instructie toe: ik doe voor, de kinderen doen het samen met mij, de kinderen doen het samen, de kinderen doen het zelf.
- ☐ Ik gebruik taal die kinderen uitdaagt: de taal is niet te moeilijk, maar zeker ook niet te eenvoudig.
- ☐ Bij kleuters die wat meer moeite hebben met taal maak ik de handelingen en woorden die ik benoem visueel (met concreet materiaal, uitbeelden), maar blijf ik de kinderen aanmoedigen de taal zo veel mogelijk ook actief te gebruiken.
- ☐ Ik zet tijdens de gesprekken met de leerlingen in mijn groep bewust verschillende interactievaardigheden in.

Actiepunten voor de leerkracht

Spoken en luisteren

- ☐ Ik geef expliciete feedback op het taalgebruik van de kinderen in mijn groep, bijvoorbeeld wanneer een kind zich in een woord vergist (*Dat is geen bus, maar een trein*).
- ☐ Ik geef impliciete feedback op het taalgebruik van de kinderen in mijn groep, bijvoorbeeld wanneer een kind vormfouten maakt, zoals vergissingen bij de uitspraak, woordvorming en de zinsbouw.
- ☐ Ik maak gebruik van coöperatieve werkvormen om kinderen meer spreektijd te geven.
- ☐ Ik stimuleer de kleuters in mijn groep om ook complexe cognitieve taalfuncties in te zetten.
- ☐ Ik stel niet alleen vragen, maar doe ook prikkelende beweringen, gebruik luisterresponsen en laat stiltes vallen.

Verhaaloriëntatie en verhaalbegrip

- ☐ Ik lees verhalen herhaald voor.
- ☐ Ik maak gebruik van digitale prentenboeken en ik weet waar ik op moet letten bij de keuze van een digitaal prentenboek.
- ☐ Ik praat met de kinderen over het verhaal in het boek, zonder dat dit ten koste gaat van de verhaallijn.
- ☐ Ik laat de kinderen het verhaal naspelen en navertellen en bied daarbij steeds minder ondersteuning.
- ☐ Ik besteed bij de introductie van een nieuw boek kort en spelenderwijs aandacht aan enkele leesbegrippen, zoals 'kaft' en 'titel'.
- ☐ Ik wijs af en toe mee terwijl ik voorlees.

Woordenschat

- ☐ Ik gebruik fysieke en grafische modellen als visueel middel om te werken aan beter woordbegrip.
- ☐ Ik besteed zowel aandacht aan woorden die qua betekenis als qua vorm bij elkaar horen.
- ☐ Ik besteed impliciet en expliciet aandacht aan nieuwe woorden.
- ☐ Ik gebruik bewust moeilijke woorden (academische taal en schooltaalwoorden).
- ☐ Ik besteed bij meertalige kinderen die moeite hebben met het Nederlands expliciet aandacht aan functiewoorden (lidwoorden, telwoorden, voorzetsels, voornaamwoorden).

Functioneel schrijven en lezen

- ☐ Ik schrijf veel in het bijzijn van de kinderen waarbij ik uitspreek wat ik opschrijf.
- ☐ Ik geef de kinderen de ruimte om zelf te experimenteren met schrijven en lezen.
- ☐ Ik weet dat het schrijven in spiegelbeeld bij kleuters géén kenmerk van dyslexie is.

Taalbewustzijn en alfabetisch principe

- ☐ Ik weet welke opbouw in moeilijkheidsgraad te onderscheiden is bij oefeningen voor het fonologisch bewustzijn.
- ☐ Ik besteed aandacht aan rijmen, auditieve analyse en auditieve synthese.
- ☐ Ik combineer het auditieve aanbod van klanken en woorden met het geschreven woordbeeld.
- ☐ Ik oefen met letters en klanken vanuit een betekenisvolle context.
- ☐ Ik betrek meerdere zintuigen bij het aanbieden van letters.

Preventieve interventies

- ☐ Ik zorg voor intensieve oefening als kinderen een achterstand hebben.
- ☐ Ik maak bij opvallende achterstanden gebruik van preventieve interventieprogramma's om leesproblemen in groep 3 zo veel mogelijk te voorkomen.

Actiepunten voor de leerkracht

5 Actiepunten Rijke taalomgeving

- ☐ Ik weet hoe ik ankers en routines kan inzetten om betekenisvolle activiteiten te creëren.
- ☐ Ik heb op school de beschikking over een ruime collectie boeken, filmpjes en apps in verschillende genres.
- ☐ Ik combineer het gebruik van fictieve en niet-fictieve boeken.
- ☐ Ik zorg dat er regelmatig nieuwe boeken, filmpjes en apps in mijn klas te vinden zijn.
- ☐ Ik presenteer boeken op een aantrekkelijke manier waarbij de kaft zichtbaar is.
- ☐ Ik noteer op de woordkaartjes op de vertelafel ook altijd het lidwoord en markeer het onderscheid tussen 'de' en 'het'.
- ☐ Ik weet dat dit vooral voor kinderen met een meertalige achtergrond nodig is.
- ☐ Ik ondersteun de kinderen zo nodig bij het kiezen van een boek, bijvoorbeeld door een leesgesprek te voeren.
- ☐ Ik hang taalproducten op ooghoogte van de kinderen.
- ☐ 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 in mijn klas inspirerende hoeken ingericht, waaronder ook een lees-/schrijfhoek.
- ☐ Ik beschik in mijn klas over luisterboeken en digitale prentenboeken.
- ☐ Ik zorg ervoor dat de leerlingen in mijn klas kunnen beschikken over verschillende schrijfmateriaal, waaronder potloden, stempels en overtrekletters.
- ☐ Ik heb een lettermuur in mijn klas met daarop de letters en lettercombinaties die ook in groep 3 aan bod komen.
- ☐ Ik laat de kinderen de kinderen bij het herkennen van een letter kennismaken met verschillende verschijningsvormen van een bepaalde letter.
- ☐ Ik maak gebruik van een digibord en educatieve software.

6 Actiepunten Ouderbetrokkenheid

- ☐ Ik steek sterk in op een gelijkwaardige relatie met ouders: ik verplaats me in hun mogelijkheden en thuissituatie.
- ☐ Ik ben op de hoogte van de diversiteit in thuissomgevingen en speel daar passend op in.
- ☐ Ik geef ouders op school verschillende concrete voorbeelden over hoe ze kunnen omgaan met de taalontwikkeling van hun kind.
- ☐ Ik betrek alle verzorgers uit het gezin.
- ☐ Ik raad meertalige ouders (die het Nederlands onvoldoende beheersen) aan om in hun eigen taal aan hun kind voor te lezen.
- ☐ Ik zet leesbevorderende activiteiten in waarbij ik de ouders actief betrek.
- ☐ Ik ben op de hoogte van cursussen die ouders kunnen volgen als zij thuis de taalstimulering willen verbeteren.

7 Actiepunten Overdracht

- ☐ Ik werk in een doorlopende lijn en zorg voor inhoudelijke aansluiting: ik weet aan welke (tussen)doelen in de vorige, huidige en volgende groep gewerkt wordt.
- ☐ Ik weet dat kleuterbouwverlenging voor de meeste leerlingen niet effectief is.
- ☐ Ik overweeg kleuterbouwverlenging zorgvuldig aan de hand van vooraf vastgestelde criteria in overleg met de intern begeleider en ouders.
- ☐ Ik zorg voor de volgende documenten bij de leerlingoverdracht: verzamelde observatie-, toets- en taakgegevens, werk van de kleuter, groeps-/handelingsplannen met een beschrijving van de geboden extra begeleiding en de effecten daarvan en verslagen van leerlingbesprekingen en oudergesprekken.
- ☐ Ik bespreek de ontwikkeling en de ondersteuningsbehoeften van de leerling met de leerkracht van het volgende schooljaar tijdens een overdrachtsgesprek.
- ☐ Ik zorg waar mogelijk voor aansluiting in de werkwijze tussen groep 2 en groep 3.

Bijlage 2 Observatieschema

Observatie leerkrachten groep 3

De observatie wordt afgenomen tijdens het aanvankelijk leesonderwijs (Veilig Leren Lezen). De observant zet een kruisje bij de aspecten en gedragingen die zichtbaar zijn tijdens de les.

Lesdoel

1. Er is een concreet en controleerbaar doel	
2. Voor alle leerlingen wordt hetzelfde minimumdoel gesteld	
3. Het lesdoel bezit een concept en vaardigheid	
4. De leerkracht bespreekt het lesdoel met de leerlingen	
5. Er wordt gecontroleerd of de leerlingen het lesdoel kennen	
6. De leerlingen zijn actief tijdens deze stap.	

Voorkennis activeren

1. De leerkracht activeert de aanwezige voorkennis van leerlingen	
2. Er vindt een uitwisseling plaats tussen:	
Leerkracht/leerling	
Leerkracht/groep	
Leerling/leerling	

Instructie

1. De leerkracht benoemt het belang van de les	
2. De leerkracht benoemt of laat zien dat er instructie volgt	
3. Alle leerlingen krijgen dezelfde instructie	
4. De leerkracht onderwijst het concept helder	
5. De leerkracht controleert het begrip bij het concept	
6. De leerlingen zijn actief tijdens deze EDI stap	
7. De leerkracht denkt hardop (modelen)	
8. De leerkracht controleert of een NT2-lezer de betekenis van alle kernwoorden kent	

Begeleide in oefening

1. Er is sprake van begeleide in oefening	
2. De leerkracht controleert het begrip van de vaardigheid	
3. De leerlingen zijn actief tijdens deze EDI stap	

Zelfstandige verwerking

1. De zelfstandige verwerking is effectief en sluit naadloos aan bij het lesdoel	
2. Leerlingen zijn met taken bezig die verschillende niveaus van ondersteuning bieden	

Verlengde instructie

1. Er vindt verlengde instructie plaats	
2. De instructietijd voor zwakke lezers wordt verlengd	
3. De leerkracht helpt risicolezers met het toepassen van het geleerde	

Afsluiting

1. De leerkracht sluit de les gezamenlijk af met een terugblik en reflectie	
2. Er vindt interactie en uitwisseling plaats tussen:	
Leerkracht/leerling	
Leerkracht/groep	
Leerling/leerling	

Algemeen

1. De leerkracht laat merken/spreekt uit hoge verwachtingen van de leerlingen	
2. De leerkracht geeft naast de uitleg ook begeleiding aan leerlingen met verrijkingsstof	
3. Er is sprake van convergente differentiatie	

Bijlage 3 Interview

Het semigestructureerde interview wordt op dezelfde dag als de observatie afgenomen.

Interviewleidraad

Ik zou graag een aantal vragen stellen om zo meer te weten te komen over jouw visie op het aanvankelijk leesonderwijs. Daarnaast wil ik graag de achterliggende gedachtes bij het handelen tijdens de geobserveerde les in kaart brengen. Het interview bestaat uit zeven vragen en zal een kwartier tot een half uur duren.

Ik zou dit interview graag opnemen zodat ik het achteraf kan transcriberen. Geef je hiervoor toestemming?

Heb je verder nog vragen over het interview?

Kunnen we beginnen?

1. Hoeveel tijd wordt per week besteed aan het leren lezen?
2. Wat wordt gedaan met de toetsgegevens van de toetsen van VLL?
3. Op welke manier differentieer je binnen het aanvankelijk leesonderwijs?
 - Op welke manier begeleid je leerlingen met leesproblemen. En op welke manier zorg je ervoor dat ook plusleerlingen vooruitgang boeken.
4. Uit onderzoek blijkt dat het erg belangrijk is als spraak/taalproblemen vroegtijdig worden ontdekt en bestreden om zo leesproblemen te voorkomen. Hoe wordt hier op school gehandeld wanneer spraak/taalproblemen worden ontdekt bij jonge leerlingen (groep ½ of begin gr 3).
5. Spreek je hoge verwachtingen uit naar de leerlingen? Zo ja, hoe doe je dit?
6. Benoem je tijdens een les altijd het lesdoel en het belang van de les? Zo ja, hoe doe je dit?
7. Geef je ook begeleiding aan leerlingen met verrijkingsstof? Zo ja, hoe doe je dit?
8. Observatie bespreken en eventueel toelichting geven.
9. Kun je nog meer vertellen over jouw ervaringen op het gebied van aanvankelijk leesonderwijs?

Doorvragen:

 - Op het gebied van differentiatie.
 - De instructie die wordt gegeven.

Dit waren de vragen van het interview. Heb je zelf nog andere opmerkingen of vragen naar aanleiding van het gesprek? Ik zal het interview nu gaan terugluisteren en uittypen. Daarna zal ik de vragen gaan ordenen en vergelijken. De gegevens van dit interview en de observatie blijven anoniem. Wanneer het onderzoek is afgerond en er een aanbeveling is geformuleerd zal ik dit terugkoppelen. Bedankt voor je medewerking.

Bijlage 4 Enquête leerkrachten groepen 1 en 2

Vragenlijst leerkrachten groepen 1/2

Beste leerkrachten van groep 1-2,

Momenteel ben ik bezig met mijn afstudeeronderzoek. Mijn onderzoek gaat over effectief leesonderwijs. Ik maak gebruik van verschillende methoden om data te verzamelen. Zo ook deze vragenlijst over beginnende geletterdheid.

Deze vragenlijst bestaat uit verschillende stellingen over beginnende geletterdheid. De stellingen zijn onderverdeeld in twaalf verschillende categorieën: ontwikkeling, beredeneerd aanbod, monitoring, stimulering, spreken en luisteren, verhaaloriëntatie en verhaalbegrip, functioneel lezen en schrijven, taalbewustzijn en alfabetisch principe, preventieve interventies, rijke taalomgeving, ouderbetrokkenheid en overdracht.

Zet een kruisje bij de stellingen die bij jou of in jouw groep van toepassing zijn. De vragenlijst mag geheel anoniem ingevuld worden. Een naam of groep hoeft niet op de vragenlijst ingevuld te worden.

Alvast heel erg bedankt voor de moeite!

Laura van der Elzen (LIO groep 3c)

Ontwikkeling

Ik weet hoe de gemiddelde taalontwikkeling van kleuters verloopt.	
Ik weet dat nog niet precies kan worden voorspeld welke kinderen later problemen met lezen zullen krijgen. Wel ken ik de signalen die op een verhoogd risico duiden.	
Ik besteed aandacht aan alle taalaspecten om te zorgen voor een goede leesstart in groep 3. Dus niet alleen aan het taalbewustzijn en het alfabetisch principe, maar ook aan spreken, luisteren, verhaaloriëntatie, verhaalbegrip, woordenschat, functioneel schrijven en functioneel lezen.	
Ik weet dat fonemisch bewustzijn, actieve letterkennis en benoemsnelheid als sterkste voorspellers van de leesontwikkeling worden beschouwd en ik weet dat een achterstand op deze gebieden een signaal kan zijn voor latere leesproblemen of dyslexie.	
Ik stimuleer anderstalige ouders om in hun moedertaal met hun kind te praten en voor te lezen.	
Ik weet dat kinderen met één of meer familieleden met dyslexie extra risico lopen op leesproblemen: bij dyslexie speelt erfelijkheid een rol.	
Ik houd een vinger aan de pols bij kinderen met een taalachterstand als gevolg van een beperkt taalaanbod, een taalleerprobleem of een gehoorprobleem.	

Beredeneerd aanbod

Ik stimuleer de ontwikkeling van taal en geletterdheid doelgericht en spelenderwijs in plaats van af te wachten.	
Ik besteed in mijn onderwijs aandacht aan de verschillende taaldomeinen: spreken en luisteren, verhaaloriëntatie en verhaalbegrip, woordenschat, functioneel schrijven en lezen, taalbewustzijn en alfabetisch principe.	

Bij het gebruik van methode- en bronmateriaal blijf ik kritisch kijken of de instructie en activiteiten voldoende aansluiten bij de beoogde doelen en de kinderen in mijn groep.	
Ik besteed minstens 300-480 minuten per week expliciet aan taal.	
Ik intensiveer het taalaanbod aan kinderen met een taalachterstand of problemen op één of meer taaldomeinen door meer tijd aan taal te besteden.	
Ik intensiveer het taalaanbod aan kinderen met een taalachterstand of problemen op één of meer taaldomeinen door activiteiten in kleine groepen voor te bereiden en/of te herhalen.	

Monitoring

Ik zet observatie- en toetsinstrumenten en taken doelgericht in om zicht te krijgen op de taalontwikkeling.	
Ik maak regelmatig aantekeningen van mijn observaties en registreer de resultaten van al mijn leerlingen.	
Ik breng naast de brede taalontwikkeling zeker ook het fonemisch bewustzijn, de actieve letterkennis en de benoemsnelijkheid bij kinderen in groep 2 in kaart.	
Ik let op specifieke risicofactoren voor leesproblemen die al bij de kleuters zichtbaar kunnen zijn.	

Stimulering

Ik lees één à twee keer per dag voor.	
Ik schrijf in het bijzijn van de kinderen en zeg regelmatig hardop wat ik opschrijf.	
Ik pas directe instructie toe: ik doe voor, de kinderen doen het samen met mij, de kinderen doen het samen, de kinderen doen het zelf.	
Ik gebruik taal die kinderen uitdaagt: de taal is niet te moeilijk, maar zeker ook niet te eenvoudig.	
Bij kleuters die wat meer moeite hebben met taal maak ik de handelingen en woorden die ik benoem visueel (met concreet materiaal, uitbeelden), maar blijf ik de kinderen aanmoedigen de taal zo veel mogelijk ook actief te gebruiken.	
Ik zet tijdens de gesprekken met de leerlingen in mijn groep bewust verschillende interactievaardigheden in.	

Spreken en luisteren

Ik geef expliciete feedback op het taalgebruik van de kinderen in mijn groep, bijvoorbeeld wanneer een kind zich in een woord vergist (Dat is geen bus, maar een trein).	
Ik geef impliciete feedback op het taalgebruik van de kinderen in mijn groep, bijvoorbeeld wanneer een kind vormfouten maakt, zoals vergissingen bij de uitspraak, woordvorming en de zinsbouw.	
Ik maak gebruik van coöperatieve werkvormen om kinderen meer spreektijd te geven. Ik stimuleer de kleuters in mijn groep om ook complexe cognitieve taalfuncties in te zetten.	
Ik stel niet alleen vragen, maar doe ook prikkelende beweringen, gebruik luisterresponsen en laat stiltes vallen.	

Verhaaloriëntatie en verhaalbegrip

Ik lees verhalen herhaald voor.	
Ik maak gebruik van digitale prentenboeken en ik weet waar ik op moet letten bij de keuze van een digitaal prentenboek.	
Ik praat met de kinderen over het verhaal in het boek, zonder dat dit ten koste gaat van de verhaallijn.	
Ik laat de kinderen het verhaal naspelen en navertellen en bied daarbij steeds minder ondersteuning.	
Ik besteed bij de introductie van een nieuw boek kort en spelenderwijs aandacht aan enkele leesbegrippen, zoals 'kaft' en 'titel'.	
Ik wijs af en toe mee terwijl ik voorlees.	

Functioneel schrijven en lezen

Ik schrijf veel in het bijzijn van de kinderen waarbij ik uitspreek wat ik opschrijf.	
Ik geef de kinderen de ruimte om zelf te experimenteren met schrijven en lezen.	
Ik weet dat het schrijven in spiegelbeeld bij kleuters géén kenmerk van dyslexie is.	

Taalbewustzijn en alfabetisch principe

Ik weet welke opbouw in moeilijkheidsgraad te onderscheiden is bij oefeningen voor het fonologisch bewustzijn. Ik besteed aandacht aan rijmen, auditieve analyse en auditieve synthese.	
Ik combineer het auditieve aanbod van klanken en woorden met het geschreven woordbeeld.	
Ik oefen met letters en klanken vanuit een betekenisvolle context.	
Ik betrek meerdere zintuigen bij het aanbieden van letters.	

Preventieve interventies

Ik zorg voor intensieve oefening als kinderen een achterstand hebben.	
Ik maak bij opvallende achterstanden gebruik van preventieve interventieprogramma's om leesproblemen in groep 3 zo veel mogelijk te voorkomen.	

Rijke taalomgeving

Ik combineer het gebruik van fictieve en niet-fictieve boeken.	
Ik noteer op de woordkaartjes op de verteltafel ook altijd het lidwoord en markeer het onderscheid tussen 'de' en 'het'. Ik weet dat dit vooral voor kinderen met een meertalige achtergrond nodig is.	
Ik ondersteun de kinderen zo nodig bij het kiezen van een boek, bijvoorbeeld door een leesgesprek te voeren.	
Ik hang taalproducten op ooghoogte van de kinderen.	
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 in mijn klas inspirerende hoeken ingericht, waaronder ook een lees-/schrijfhoek. Ik beschik in mijn klas over luisterboeken en digitale prentenboeken.	
Ik zorg ervoor dat de leerlingen in mijn klas kunnen beschikken over verschillend schrijfmateriaal, waaronder potloden, stempels en overtrekletters.	

Ik heb een lettermuur in mijn klas met daarop de letters en lettercombinaties die ook in groep 3 aan bod komen.	
Ik laat de kinderen bij het herkennen van een letter kennismaken met verschillende verschijningsvormen van een bepaalde letter.	

Ouderbetrokkenheid

Ik ben op de hoogte van de diversiteit in thuisomgevingen en speel daar passend op in.	
Ik geef ouders op school verschillende concrete voorbeelden over hoe ze kunnen omgaan met de taalontwikkeling van hun kind.	
Ik raad meertalige ouders (die het Nederlands onvoldoende beheersen) aan om in hun eigen taal aan hun kind voor te lezen.	

Overdracht

Ik werk in een doorgaande lijn en zorg voor inhoudelijke aansluiting: ik weet aan welke (tussen)doelen in de vorige, huidige en volgende groep gewerkt wordt.	
Ik overweeg kleuterbouwverlenging zorgvuldig aan de hand van vooraf vastgestelde criteria in overleg met de intern begeleider en ouders.	
Ik zorg voor de volgende documenten bij de leerlingoverdracht: verzamelde observatie-, toets- en taakgegevens, werk van de kleuter, groeps-/handelingsplannen met een beschrijving van de geboden extra begeleiding en de effecten daarvan en verslagen van leerlingbesprekingen en oudergesprekken.	
Ik bespreek de ontwikkeling en de ondersteuningsbehoeften van de leerling met de leerkracht van het volgend schooljaar tijdens een overdrachtsgesprek.	
Ik zorg waar mogelijk voor aansluiting in de werkwijze tussen groep 2 en groep 3.	

Bijlage 5 Enquête leerlingen

Vragenlijst leerlingen groepen 3

Deze vragenlijst wordt voorgelezen door de leerkracht.

			
1. De werkjes die ik moet maken zijn altijd precies goed voor mij (dus niet te moeilijk en niet te makkelijk)			
2. De juf geeft mij genoeg uitleg bij de werkjes die ik moet maken			
3. De juf geeft mij het gevoel dat ik al goed kan lezen			
4. De juf helpt mij als ik iets moeilijk vind			
5. De juf vertelt altijd waarom we iets leren			
6. De juf doet altijd voor hoe je iets moet doen			
7. In de klas durf ik mijn vinger op te steken om het antwoord te geven			
8. Ik snap altijd wat ik moet doen, voordat ik aan het werk ga			

Bijlage 6 Suggesties coöperatieve werkvormen aanvankelijk leesonderwijs

Hieronder zijn een aantal coöperatieve werkvormen uitgewerkt. Deze coöperatieve werkvormen kunnen worden ingezet tijdens het aanvankelijk leesonderwijs.

Denken – delen – uitwisselen

Bij deze werkvorm stelt de leerkracht een vraag aan de leerlingen. De leerlingen denken eerst zelf na over het antwoord. Daarna overleggen ze in tweetallen. Uiteindelijk worden de antwoorden in de klas besproken. Deze werkvorm kan ingezet worden tijdens het activeren van de voorkennis of tijdens de afsluiting van de les.

Flitsen

Bij deze werkvorm flitsen de leerlingen in tweetallen de woorden. De leerlingen lezen met elkaar mee en kunnen op deze manier elkaar feedback geven. Deze werkvorm kan ingezet worden tijdens de verwerking van de les.

Om-de-beurt

Bij deze werkvorm stelt de leerkracht een vraag. De leerlingen geven om de beurt een antwoord. Deze antwoorden kunnen genoteerd worden. Na afloop worden de antwoorden klassikaal uitgewisseld. Deze werkvorm kan ingezet worden bij het activeren van de voorkennis. De leerlingen bedenken in tweetallen woorden bij de nieuwe letter of leesmoeilijkheid.

Woordenweb

Bij deze werkvorm schrijven de leerlingen in groepjes alle woorden die ze al kennen met de letter of moeilijkheid van de les. Een woordenweb kan ingezet worden wanneer een nieuwe letter of leesmoeilijkheid aangeboden wordt.

Genummerde hoofden

Bij deze werkvorm krijgt elke leerling in een groepje een nummer. De leerkracht stelt een vraag en de groepjes gaan overleggen. De leerkracht noemt een willekeurig nummer en deze leerling moet het antwoord geven namens de groep. Deze werkvorm kan ingezet worden tijdens het activeren van de voorkennis of tijdens de lesafsluiting.

Wandel – wissel uit

Bij deze werkvorm lopen de leerlingen door de klas. Bij een signaal van de leerkracht of de muziek vormt elke leerling een duo met de leerling die het dichtst bij staat. De leerlingen wisselen hun antwoorden nu uit.

Koorlezen

Dit is een werkvorm waarbij leerlingen in heterogene tweetallen kunnen lezen. De leerlingen lezen tegelijkertijd de tekst hardop voor.

Mix en koppel

Bij deze werkvorm krijgt elke leerling een kaartje, op dit kaartje staat een woord, een deel van een woord of een plaatje. Wanneer de leerkracht 'mix' roept, worden alle kaartjes gewisseld. Vervolgens zegt de leerkracht 'koppel', daarna zoeken alle leerlingen het goede maatje. Deze werkvorm kan ingezet worden bij de inoefening van een nieuw woordtype.