



Juf, ik zie mijn letter!

ONDERZOEK NAAR BEGINNENDE GELETTERDHEID BIJ
KINDEREN MET TOS

LAURA VAN DER ELZEN

Master Educational Needs

Naam: Laura van der Elzen

Studentnummer: 2507498

Begeleidend docent: Anja van Zon

Datum: 13-06-2019

Inhoudsopgave

Inleiding	3
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
2.1.1 Het belang van beginnende geletterdheid in het algemeen en bij kleuters met TOS in het bijzonder	7
2.2 Beginnende geletterdheid, de ontwikkeling in stadia en tussendoelen	8
2.2.1 Stadia van geletterdheid	8
2.2.2 Tussendoelen beginnende geletterdheid	8
2.2.3 Fonemisch bewustzijn	9
2.2 Het belang van een sterke taalleeromgeving voor kleuters	10
2.2.1 De kleuterleerkracht	10
2.2.2 De instructie	10
2.2.3 Een rijke taal- leesomgeving	10
2.3.5 Betekenisvolle activiteiten	11
2.3.6 Tijd	12
2.4 Conclusie theoretische inzichten	12
2.5 Onderzoeksvragen	13
3 Opzet van het onderzoek	14
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling in een actieonderzoek	14
3.2 Respondenten	15
3.3 Instrumenten	15
3.3.1 Minder gestructureerde niet-participerende observatie van leerkrachtgedrag	15
3.3.2 Semigestructureerd interview	16
3.3.3 Kijkkader rijke taal- leesomgeving	16
3.3.4 Toets beginsituatie	16
3.4 Wijze van data-analyse	17
3.4.1 Observaties	17
3.4.2 Interviews	17
3.4.3 Kijkkader	17
3.4.4 Beginsituatie	17
3.5 Ethiek	18
4 Resultaten	19
4.1 Observaties	19
4.2 Interviews	20
4.3 Kijkkader	21
4.4 Beginsituatie	23
4.5 De interventie	24
4.6 Evaluatie van de interventieperiode	25

5	Conclusies en aanbevelingen.....	26
5.1	<i>Conclusies</i>	26
5.1.1	Conclusies deelvragen.....	26
5.1.2	Conclusie hoofdvraag.....	28
5.2	<i>Kritische reflectie op het onderzoeksproces</i>	29
5.3	<i>Praktische opbrengst en aanbevelingen.....</i>	30
	Literatuurlijst	31

Inleiding

Voor u ligt het praktijkgericht onderzoek 'beginnende geletterdheid bij kinderen met een TOS'. Dit onderzoek is een onderdeel van de Master EN. Als kleuterleerkracht in het speciaal onderwijs wil ik me verdiepen in beginnende geletterdheid bij kleuters. Met dit onderzoek bouw ik voort op mijn afstudeeronderzoek tijdens mijn bacheloropleiding: 'effectief leesonderwijs'. Mijn onderzoek tijdens de bachelor was gericht op het leesonderwijs in groep 3. Met dit onderzoek heb ik me verdiept in het proces voorafgaand aan het aanvankelijk leesonderwijs; beginnende geletterdheid, specifiek bij kinderen met een TOS.

Gedurende dit onderzoek is de theorie voortdurend gekoppeld aan mijn praktijksituatie en op basis daarvan is een passende interventie ontwikkeld. Het kritisch bestuderen van verschillende theoretische inzichten en het kiezen voor een passende interventie voor onze doelgroep, maakt dit onderzoek masterniveau.

Het onderzoek is uitgevoerd op mijn huidige werkplek, Taalbrug Junior. Ik wil mijn collega's uit de kleuterklassen dan ook bedanken voor de medewerking aan dit onderzoek. Mijn directe collega's gaven mij de mogelijkheid om te observeren tijdens hun lessen. Daarnaast mocht ik de inrichting van hun klaslokaal bestuderen en namen zij de tijd voor een interview. Zonder de medewerking van mijn collega's was dit onderzoek niet tot stand gekomen.

Ten slotte wil ik mijn studiebegeleider Anja van Zon en mijn critical friends bedanken. Zij hebben mijn werk constant voorzien van kritische feedback.

Veel leesplezier!

Laura van der Elzen

Samenvatting

In de huidige samenleving is taal ontzettend belangrijk om zelfstandig te kunnen functioneren. Omdat het lezen zo ontzettend belangrijk is, hecht Taalbrug Junior een grote waarde aan goed leesonderwijs voor alle leerlingen. Het gaat hier om een school voor speciaal onderwijs (cluster 2). Omdat Smits (2000) stelt dat het van belang is om kleuters met taalproblemen, onvoldoende klankbewustzijn of fonologische problemen een voorschot te geven in de leesontwikkeling, is Taalbrug Junior sinds schooljaar 2013/2014 gestart met het aanbieden van letters in groep 2. Als leerkrachten merken we echter dat onze leerlingen nog niet toe zijn aan het aanbod zoals we dat nu vormgeven.

Met dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag: Op welke wijze kunnen wij onze kleuters met een taalontwikkelingsstoornis nog beter voorbereiden op het aanvankelijk leesonderwijs? Om de hoofdvraag te beantwoorden, zijn de leerkrachten van de groepen ½ geobserveerd en geïnterviewd, is de leeromgeving in de kleuterklassen bestudeerd en is een toets afgenomen bij de leerlingen van de groepen ½.

Uit de analyses van de resultaten kwam naar voren dat de materiële leeromgeving in de kleuterklassen uitdagender ingericht mag worden. Op deze manier worden de leerlingen gestimuleerd en gemotiveerd om met letters en klanken aan de slag te gaan.

Om onze kleuters met een taalontwikkelingsstoornis nog beter voor te bereiden op het aanvankelijk leesonderwijs, is de leeromgeving gedurende een interventieperiode van zes weken aangepast. De aanpassingen hadden betrekking op de schrijfhoek, de inrichting van het lokaal en een lettergroeiboek voor de leerlingen. Op deze wijze groeide de motivatie van de leerlingen om aan de slag te gaan met woorden en letters.

Het onderzoek heeft daarnaast geleid tot een aantal concrete aanbevelingen voor de verbetering van beginnende geletterdheid in de kleuterklassen. Om te zorgen voor een betekenisvolle context, moeten er zowel fictieve en non-fictieve boeken binnen een thema aanwezig zijn (Wentink et al., 2012; Wentink et al., 2009). Daarnaast verhoogt de aanwezigheid van een rijk en gevarieerd aanbod van boeken in de klas de motivatie van kinderen om zelf te lezen (Van Kleef & Tomesen, 2007). In de kleuterklassen moeten dus prentenboeken, voorleesboeken, stripboeken, rijmboeken, informatieve boeken, folders en tijdschriften aanwezig zijn.

1 Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

In de huidige samenleving is leesvaardigheid ontzettend belangrijk om zelfstandig te kunnen functioneren. Om belangrijke brieven te lezen, veiligheidsinstructies op te volgen, bijsluiters van medicijnen te lezen of om zelfstandig te wonen is het van belang dat kinderen goed genoeg leren lezen (Vernooy, 2006; Bussemaker, Asscher, Klijnsma & Van Rijn, 2015).

Ondanks dat het beschikken over voldoende leesvaardigheid zo ontzettend belangrijk is om mee te komen in de moderne (digitale) maatschappij, telt de huidige Nederlandse samenleving nog steeds 1,3 miljoen laaggeletterden (Stichting lezen & schrijven, 2016). Dit zijn mensen die over onvoldoende leesvaardigheid beschikken om mee te komen in de maatschappij (Huizenga, 2016).

Lezen is een belangrijke basisvaardigheid die kinderen hun gehele leven nodig hebben. Het goed kunnen lezen is nodig voor het ontwikkelen van rekenvaardigheid en wereldoriënterende kennis. Bovendien is een goede leesvaardigheid van essentieel belang voor het zelfvertrouwen van een kind (Vernooy, 2006; Huizenga, 2016).

Het is de verantwoordelijkheid van een school dat alle leerlingen leren lezen en de basisschool verlaten met voldoende leesvaardigheid. Uit onderzoek blijkt dat 95% van de kinderen een goede lezer kan worden, als zij goed leesonderwijs krijgen (Vernooy, 2006; Ahlers, 2007).

Omdat het lezen zo ontzettend belangrijk is, hecht Taalbrug Junior ook grote waarde aan goed leesonderwijs voor alle leerlingen. Het gaat hier om een school voor speciaal onderwijs (cluster 2). Taalbrug Junior verzorgt onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS) en/of leerlingen met gehoorproblemen. De taalproblemen bij de kinderen op deze school doen zich voor in alle aspecten van de taalontwikkeling: semantiek, pragmatiek, syntaxis en fonologie (Goorhuis & Schaerlaekens, 2005). De mondelinge taalvaardigheid en de ontwikkeling van geletterdheid hangen sterk samen. Veel leerlingen met een TOS hebben auditieve problemen, hierdoor horen ze moeilijk het verschil tussen klanken en woorden. Dit is van invloed op het analyseren en synthetiseren (Buurman, Gerritsen & Hinkema, 2013). Op Taalbrug Junior hebben dus alle leerlingen specifieke onderwijsbehoeften. Deze specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen vragen om een aangepaste inrichting van het onderwijs. De school ziet het werken met zeer intensieve onderwijsarrangementen als een goede mogelijkheid om leerlingen op passend niveau onderwijs te bieden. Taalbrug Junior heeft de ambitie om alle leerlingen effectief leesonderwijs te geven en hen zoveel mogelijk leeskilometers te laten maken. Een goede leesvaardigheid kan daarnaast de spraak- taalontwikkeling van deze kinderen ondersteunen (Wentink, Hoogenboom & Cox, 2009). Bij ons op school wordt daarom gezorgd voor effectieve leestijd waarbij leesmotivatie erg belangrijk is. Risicoleerlingen worden hierbij vroegtijdig besproken. In verband met de problematiek van de leerlingen op Taalbrug Junior, neemt deze school anderhalf jaar de tijd voor het aanvankelijk leesonderwijs (Leesmap de Taalbrug SO, 2017).

Smits (2000) stelt dat het van belang is om kleuters met taalproblemen, onvoldoende klankbewustzijn of fonologische problemen een voorschot te geven in de leesontwikkeling. Door deze voorschotbenadering zullen de kleuters met meer kansen en zelfvertrouwen starten in groep 3.

Omdat alle leerlingen op Taalbrug Junior taalproblemen ondervinden, wordt vanaf groep 2 gestart met het leren van letters. De school is hier sinds schooljaar 2013/2014 mee gestart. De werkwijze van Taalbrug Junior is vergelijkbaar met de Voorschotbenadering. Vanaf januari worden 10 basiswoorden aangeboden, deze basiswoorden worden verwerkt in de taalcyclus. De lijst met basiswoorden is te vinden in bijlage 2. Dit is een geheel van taalactiviteiten die in een vaste volgorde worden aangeboden. De betekenisvolle taal uit het gesprek met de kinderen vormt hierbij de basis (Taalbrug, z.d.). Bij elk woord wordt ook een specifieke letter aangeboden. Rondom deze letter worden verschillende

activiteiten georganiseerd; de leerlingen leren de letter herkennen, ze leren de letter schrijven en ze leren in welke woorden de letter te horen is.

Taalbrug Junior, locatie Helmond, telt vier kleuterleerkrachten. Als leerkracht ben ik binnen deze school werkzaam in groep ½.

Voor beginnende geletterdheid in de kleuterklassen is veel geschreven in onze leesmap (2017), daarnaast wordt vroeg gestart met het aanvankelijk leesonderwijs, zodat de leerlingen voldoende tijd hebben voor het leren lezen. Echter merken we dat het aanbod en de leeromgeving zoals het nu is, nog niet helemaal aansluit bij de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen. De leerlingen zijn nog niet echt gemotiveerd voor het leren van letters. We willen graag nog beter aansluiten op de zone van de naaste ontwikkeling.

Dit onderzoek is gestart vanuit persoonlijke interesse. Ik wil mezelf graag verdiepen in het leesonderwijs bij de kleuters. Nadat ik vorig jaar onderzoek heb gedaan naar effectief leesonderwijs in groep 3, wil ik me nu specifiek richten op beginnende geletterdheid. Dit is mijn eerste jaar als kleuterleerkracht, daarom wil ik me verdiepen in het (lees)onderwijs bij het jonge kind.

De kleuters op Taalbrug Junior hebben doorgaans een normale intelligentie, maar ondervinden problemen met het uiten en verwerken van taal. Op de taalontwikkelingsstoornis na is dus niets mis met deze kinderen. Ik vind het belangrijk dat kleuters kunnen spelen en spelenderwijs leren. Ook van der Aalsvoort (2017) stelt dat spel voor kleuters ontzettend belangrijk is voor de ontwikkeling. Spelen bevordert de ontwikkeling op taal, (senso)motorisch en cognitief gebied. Daarnaast draagt het bij aan een betere sociale en emotionele ontwikkeling en tot zelfregulatie.

1.2 Probleemstelling

Als kleuterleerkrachten op Taalbrug Junior, merken we dat onze leerlingen halverwege groep 2 nog niet toe zijn aan het letteraanbod hoe we het nu verzorgen. We vragen ons af waar in de leerlijn aanpassingen nodig zijn.

Dit onderzoek is daarom gericht op de beginnende geletterdheid bij kleuters met een TOS, om inzicht te krijgen in onze doorgaande leerlijn. Wat gaat al goed en wat vraagt om aanpassingen, waardoor onze leerlingen halverwege groep 2 wel toe zijn aan ons aanbod. En hoe kunnen we daarbij rekening houden met de zone van de naaste ontwikkeling en de diversiteit daarvan.

2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden diverse begrippen theoretisch verkend. Deze begrippen hangen samen met het op het juiste moment en de juiste wijze aanbieden van activiteiten die beginnende geletterdheid passend kunnen stimuleren bij kleuters met een TOS.

2.1 Het belang van leren lezen

In de huidige samenleving is het van belang om goed genoeg te kunnen lezen. Om belangrijke brieven, een gebruiksaanwijzing of een bijsluiter te lezen is voldoende leesvaardigheid nodig (Bussemaker et al., 2015). Terwijl het goed kunnen lezen van groot belang is om mee te komen in de maatschappij, telt Nederland 1,3 functioneel analfabeten. Deze mensen beschikken niet over voldoende leesvaardigheid om mee te komen in de maatschappij (Huizenga, 2016).

Volgens Vernooij (2006) is de ontwikkeling van leesvaardigheid van belang voor een goede schoolloopbaan. Bij vakken zoals rekenen en wereldoriëntatie speelt de leesvaardigheid van de leerling een grote rol. Wanneer leerlingen over onvoldoende leesvaardigheid beschikken, heeft dit invloed op het zelfvertrouwen van de leerling (Van der Elzen, 2018).

2.1.1 Het belang van beginnende geletterdheid in het algemeen en bij kleuters met TOS in het bijzonder

Om leesproblemen in groep 3 te voorkomen, is het van belang dat kleuterleerkrachten zorgen voor een betekenisvol en beredeneerd taalaanbod (Van Druenen, Scheltinga, Wentink & Verhoeven, 2017).

Volgens Ahlers (2007) is het van belang dat kleuters les krijgen aan de hand van de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid. Op deze manier maken kleuters een goede leesstart. Ook Förster en Huijbregts (2008) stellen dat fonemisch bewustzijn niets te maken heeft met rijping, het komt niet vanzelf op gang. Het is belangrijk dat leerkrachten actie ondernemen en dat leerlingen veel oefening krijgen om achterstanden te voorkomen.

Uit onderzoek van Wentink, Verhoeven en Van Druenen (2012) blijkt eveneens dat kleuters met een verhoogd risico op leesproblemen of dyslexie, baat hebben bij gerichte hulp op het gebied van letterkennis en fonemische vaardigheden tijdens de kleuterperiode. Met de voorschotbenadering (Smits & Braams, 2019) krijgen risicokleuters al een voorschot op het leesonderwijs in groep 3. Hierbij is het belangrijk dat leerlingen succes ervaren.

Verschillende theorieën stellen dus dat het fonemisch bewustzijn niet vanzelf op gang komt, leerkrachten moeten actie ondernemen om achterstanden te voorkomen. Andere theorieën stellen echter dat kinderen zichzelf ontwikkelen. Montessori (1870-1952) stelt dat het onderwijs niet hoeft in te grijpen in de ontwikkeling van kinderen. Goorhuis-Brouwer (2016) stelt daarnaast dat alles wat met rekenen, lezen en schrijven te maken heeft, niet in de kleuterklas thuishoort.

Veel leerlingen op Taalbrug Junior hebben een taalontwikkelingsstoornis (TOS) of gehoorproblemen. Deze kinderen hebben een verhoogd risico om leesproblemen te ontwikkelen (Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase & Kaplan, 2006). In verband met dit verhoogde risico op leesproblemen starten alle leerlingen in groep 2 met het leren van letters. De aanpak van Taalbrug Junior lijkt op de voorschotbenadering. Het doel hiervan is dat leerlingen op een positieve manier starten met het leesonderwijs, leerlingen mogen hierbij absoluut niet het idee van falen hebben (Smits & Braams, 2019). De voorschotbenadering bestaat uit 3 fasen, deze fasen moeten in een vaste volgorde aangeboden worden om faalervaringen te voorkomen:

Fase 1: identificatie van klanken en letters: herkennen van de letter op verschillende manieren.

Fase 2: manipulatie van klanken en letters: woorden in klanken analyseren en klanken tot woorden synthetiseren.

Fase 3: klank-letterkoppeling aanleren: spelenderwijs aanleren van de klank-letterkoppeling.

In bijlage 1 is een lijst te vinden met tips voor verschillende activiteiten bij de fasen van de voorschotbenadering.

Ondanks dat meerdere theorieën stellen dat kleuters baat hebben bij gerichte hulp op het gebied van letterkennis en fonemische vaardigheden (Van Druenen, Scheltinga, Wentink & Verhoeven, 2017; Förner en Huijbregts, 2008; Wentink, Verhoeven en Van Druenen, 2012; Smits & Braams, 2019) zijn er ook scholen waar kinderen met een TOS pas vanaf hun zevende beginnen met het aanvankelijk leesonderwijs. Op deze scholen gaat alle aandacht dan eerst naar het verbeteren van de mondelinge taalvaardigheid. Het is echter beter om leerlingen vroeg te laten beginnen met het aanvankelijk leesonderwijs, geletterde vaardigheden kunnen de mondelinge taalvaardigheid juist ondersteunen (Wentink, Hoogenboom & Cox, 2009). Ook bij mijn leerlingen merk ik dat het letteraanbod ze kan helpen bij het spreken. Vooral het aanbieden van de letter in combinatie met het klankgebaar (bijlage 4) helpt ze bij het uitspreken van woorden met de betreffende letter. Als leerkracht kan ik hierbij ondersteunen door het klankgebaar voor te doen bij het uitspreken van een woord met die letter. Daarnaast denk ik dat het goed is om mijn leerlingen meer tijd voor het aanvankelijk leesonderwijs te geven. Op deze manier krijgen mijn leerlingen een voorschot in de leesontwikkeling. Hierdoor starten de kleuters met meer kansen en zelfvertrouwen in groep 3 (Smits, 2000).

2.2 Beginnende geletterdheid, de ontwikkeling in stadia en tussendoelen

2.2.1 Stadia van geletterdheid

De ontwikkeling van geletterdheid verloopt in verschillende stadia: ontluikende geletterdheid, beginnende geletterdheid en gevorderde geletterdheid (Wentink et al., 2012). Deze stadia worden hieronder achtereenvolgens toegelicht. Dit onderzoek richt zich op de fase van beginnende geletterdheid, de fase van groep 1 tot en met groep 3.

Al voordat kinderen naar school komen, zijn ze volop bezig met geschreven taal. Kinderen leren spreken en luisteren en maken kennis met de geschreven taal. Deze fase wordt de fase van ontluikende geletterdheid genoemd en loopt van 0 tot 4 jaar. De ervaringen die leerlingen gedurende deze periode op doen, hebben grote invloed op het niveau van geletterdheid waar ze mee naar school komen. Omdat elk gezin op verschillende wijze omgaat met boeken en geschreven taal, zijn er grote verschillen tussen kinderen (Wentink et al., 2012).

Wanneer kinderen starten op de basisschool, zet de ontwikkeling van geletterdheid zich voort. Kinderen zitten nu in de fase van beginnende geletterdheid. Ze maken kennis met de functies van geschreven taal en leren de basisprincipes voor het lezen en schrijven. Door verschillende activiteiten ontdekken kleuters de relatie tussen geschreven en gesproken taal. Kinderen ontdekken dat je met behulp van geschreven taal kunt communiceren. Ze doen dit eerst door middel van tekeningetjes, later ontdekken ze dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters deze klanken weergeven (Wentink et al., 2012). Taalbrug Junior besteedt aandacht aan geschreven taal, al vanaf groep 1 wordt geschreven taal ingezet. Leerlingen worden gestimuleerd mee te lezen met wat de leerkracht noteert. Hierdoor herkennen mijn leerlingen al verschillende letters. Ook hebben de leerlingen door dat ik met behulp van geschreven taal kan communiceren.

2.2.2 Tussendoelen beginnende geletterdheid

De tussendoelen beginnende geletterdheid (Verhoeven, Aarnoutse, de Blauw, Boland, Vernooy & Van het Zandt, 1999) brengen in beeld hoe de ontwikkeling van beginnende geletterdheid van groep 1-3 verloopt. De volgende zeven tussendoelen zijn van toepassing op de kleuterperiode (de volledige lijst met doelen is te vinden in bijlage 3):

- Boekoriëntatie
- Verhaalbegrip
- Functies van geschreven taal
- Relatie tussen gesproken en geschreven taal

- Taalbewustzijn
- Alfabetisch principe
- Functioneel 'schrijven' en 'lezen'

Voor leerlingen met spraak- taalproblemen is het van belang om dagelijks tijd in te roosteren voor activiteiten rondom beginnende geletterdheid. Daarnaast is consequent gebruik van visueel materiaal en gebaren van groot belang. Om consequent te kunnen werken aan deze tussendoelen en om goed zicht te hebben op de groep, is het van essentieel belang om de doelen te verwerken in een groepsplan (Wentink et al., 2009).

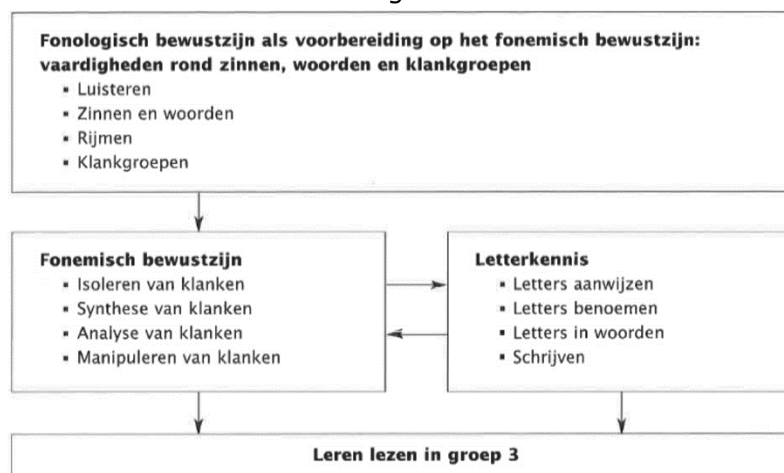
2.2.3 Fonemisch bewustzijn

Het fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich in de fase van ontluikende en beginnende geletterdheid. Het fonemisch bewustzijn en de actieve letterkennis zijn van groot belang voor de ontwikkeling van leesvaardigheid. Dit bewustzijn groeit door kinderen in een geletterde omgeving met klanken en letters te laten spelen. De mate waarin kinderen inzicht hebben in klankstructuur en het kunnen benoemen van letters, zijn goede voorspellers van het leesproces in groep 3 (Van Druenen et al., 2017). Zodra leerlingen de overeenkomsten tussen verschillende woorden horen en ze verschillende klanken uit een woord kunnen onderscheiden, is de stap naar het aanleren van letters niet zo groot. Een kind kan pas de verschillende letters bij klanken leren, wanneer de klanken bekend zijn (Van Druenen et al., 2017). Bij het leren van woorden wordt niet alleen de betekenis maar ook de klankvorm opgeslagen in het geheugen. Hoe meer woorden kinderen leren, hoe preciezer de klankopbouw wordt. Bij het leren van woorden zoals tak, hak en zak moet een kind klanken kunnen onderscheiden om te weten dat het om verschillende woorden gaat. Hierdoor draagt een grotere woordenschat bij aan de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn. Dit is vooral zo wanneer aandacht wordt besteed aan woorden die alleen in beginletter van elkaar verschillen (Silvén, Poskiparta, Niemi & Voeten, 2007). Vernooy (2007) beaamt dit.

Daarnaast stellen Van Druenen et al., (2017) dat mondelinge taalvaardigheid een belangrijke rol speelt bij de leesontwikkeling. Ook uit onderzoek van Catss (1999) blijkt dat 73% van de kinderen met leesproblemen in groep 4, al spraakproblemen had in groep 1-2.

Als voorbereiding op het fonemisch bewustzijn, wordt in het Nederlands onderwijssysteem in groep 1 gestart met het fonologisch bewustzijn. Hierbij leren kinderen vaardigheden zoals: luisteren, bewustzijn van zinnen en woorden, rijmen en bewustzijn van klankgroepen (Förrer & Huijbregts, 2008). Veel leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis hebben ook problemen op het gebied van productie. Deze leerlingen vervormen of vervangen klanken. Het zwakke fonologisch bewustzijn leidt tot een zwak ontwikkeld fonemisch bewustzijn (Wentink et al., 2009).

In onderstaand schema is te zien hoe de verschillende vaardigheden rond klanken en letters met elkaar samenhangen.



Figuur 1: Vaardigheden rond klanken en letters (Förrer & Huijbregts, 2008)

2.2 Het belang van een sterke taalleeromgeving voor kleuters

In onderstaande kopjes wordt het belang van een sterke taalleeromgeving voor kleuters toegelicht. Er wordt ingegaan op het belang van de kleuterleerkracht, de instructie, de omgeving en de activiteiten.

2.2.1 De kleuterleerkracht

De kleuterleerkracht is van groot belang tijdens de start van het leesproces in groep 1 en 2. Zoals in bovenstaande hoofdstukken te lezen was, moet de kleuterleerkracht genoeg aandacht besteden aan fonologisch en fonemisch bewustzijn. Mondelinge taalvaardigheid is immers van groot belang bij de leesontwikkeling (Van Druenen et al., 2017).

Naast aandacht voor mondelinge taalvaardigheid, zijn nog een aantal aspecten die de leesontwikkeling van kleuters stimuleren (Wentink et al., 2009).

2.2.2 De instructie

Al bij kleuters is de kwaliteit van de instructie van groot belang. Het is daarbij vooral belangrijk dat de instructies kort zijn en worden gevisualiseerd. Daarnaast is herhaling goed voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (Wentink et al., 2009).

Bij het leren van klank-letterkoppelingen is het goed om zoveel mogelijk zintuigen in te zetten. Bij sommige leerlingen is een klankgebaar (zie bijlage 4) een goede ondersteuning, voor andere leerlingen kan dit juist een belemmering zijn. Voor deze leerlingen kan ondersteuning met een afbeelding (zie bijlage 5) effectief zijn. Er moet goed gekeken worden naar wat echt helpt voor de leerling, het inzetten van meerdere zintuigen mag geen belemmering zijn voor de leerling. Ook *invented spelling* (de leerling bedenkt zelf een schrijfwijze voor een woord) bevordert de letter-klankkoppeling bij een kleuter, de leerling zet hierbij immers meerdere zintuigen in. Het hardop verklanken van individuele letters door de leerling is hierbij wel essentieel. De leerkracht kan hierbij ondersteuning bieden (Wentink et al., 2009).

Bij de voorschotbenadering is het van groot belang dat leerlingen succeservaringen opdoen (Smits & Braams, 2019). De leerkracht moet hierbij het goede waarderen en bespreken en zich niet focussen op de fouten (Wentink et al., 2009). De leerkracht moet aansluiten bij de mogelijkheden van de leerling. Om bij de mogelijkheden van een leerling aan te kunnen sluiten, moet deze leerling initiatief kunnen en willen nemen in talige activiteiten. Op deze manier kan de leerkracht beoordelen wat de leerling al beheerst en kan hierop aangesloten worden. Op grond daarvan kan de leerkracht het aanbod uitbreiden en feedback geven (Wentink et al., 2009).

2.2.3 Een rijke taal- leesomgeving

Een uitdagende, geletterde leeromgeving is essentieel om geletterdheid in de klas te stimuleren. Een rijk aanbod van boeken en schrijfactiviteiten stimuleert kleuters om te lezen en motiveert hen met letters en klanken aan de slag te gaan. Het is dus van belang dat de leerkracht een rijke leeromgeving inricht om zo de intrinsieke motivatie voor het leren lezen aan te spreken (Wentink et al., 2012). Om een leeromgeving in te richten die aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen, is het goed om de leeromgeving samen met de leerlingen in te richten (Wentink et al., 2009).

De leerkracht kan rekening houden met de volgende aspecten om te zorgen voor een geletterde leeromgeving (Wentink et al., 2012; Wentink et al., 2009):

- Aanbieden van verschillend leesmateriaal. Het aanbieden van aantrekkelijk lees- en schrijfmateriaal is van groot belang. In de klas moeten verschillende soorten boeken aanwezig zijn: prentenboeken, voorleesboeken, stripboeken, rijmboeken, informatieve boeken, folders en tijdschriften. Op deze manier kunnen de kinderen kennis maken met verschillende genres. Wanneer er binnen een thema fictieve en non-fictieve boeken aanwezig zijn, zorgt dit voor een betekenisvolle context.
- Inrichten van een lees- en schrijfhoek. De lees- en schrijfhoek moet uitdagend ingericht zijn. Naast leesboeken moet ook een CD-speler met koptelefoon aanwezig

zijn, zodat leerlingen naar een luisterboek kunnen luisteren en kunnen 'meelezen' (pseudolezen) met het geschreven verhaal. Een leeshoek kan aantrekkelijk gemaakt worden door gezellige banken, kussens en knuffels.

In de schrijfhoek moeten materialen zoals potloden, stiften, stempels, overtrekletters, magneetletters met een magneetbord en een computer aanwezig zijn. Voor de kinderen die motorisch nog niet toe zijn aan het schrijven van letters, zijn de magneetletters, de stempels en de computer een goede oplossing. Het is belangrijk dat alle leerlingen ervaringen op kunnen doen met deze materialen.

- Toegankelijk maken van materialen. De materialen in een geletterde leeromgeving moeten op een toegankelijke plek liggen. De materialen moeten zoveel mogelijk op ooghoogte liggen en de hoogte van de kasten is aangepast aan de lengte van de leerlingen. Daarnaast moeten kasten en lades voorzien zijn van pictogrammen met geschreven kaartjes waarop staat wat er te vinden is.
- Werken met een lettermuur of ABC-muur. In een geletterde leeromgeving is een ABC-muur of een lettermuur te vinden. Bij elke letter moet genoeg ruimte zijn om verschillende woorden en afbeeldingen bij die letter op te hangen.
- Werken met een digitaal schoolbord. Met het gebruik van een digitaal schoolbord is de werkelijkheid gemakkelijk toegankelijk de klas. Zo kunnen verschillende afbeeldingen getoond worden.
- Het bijhouden van een individueel lettergroeiboek. Om zicht te houden op de groei van de letterkennis is het bijhouden van een lettergroeiboek raadzaam. Op deze manier kan het voor de leerling inzichtelijk gemaakt worden welke letters hij kent.

Daarentegen hebben kinderen met TOS vaak moeite met het waarnemen, begrijpen, verwerken en/of produceren van taal. Een prikkelarme leeromgeving kan kinderen met TOS helpen, zodat ze minder worden afgeleid (TOSinbeeld, z.d.). Echter denk ik dat het in onze situatie van belang is dat de leeromgeving op een gestructureerde manier in te richten, waardoor de intrinsieke motivatie voor het leren lezen wordt aangesproken (Wentink et al., 2012).

2.3.5 Betekenisvolle activiteiten

Het is belangrijk dat de leerkracht activiteiten aanbiedt die de leerling motiveren. Leerlingen leren beter wanneer ze de opgedane kennis kunnen koppelen aan concrete zaken en eigen ervaringen. Het is daarom van belang dat de leerkracht de activiteiten zo veel mogelijk aanpast aan het thema waaraan gewerkt wordt. Daarnaast moet er regelmatig verandering in de activiteiten en materialen plaatsvinden, hierdoor blijft de leeromgeving aantrekkelijk en uitdagend (Wentink et al, 2012). Het is belangrijk dat leerlingen plezier hebben in mondelinge taal en geletterdheid, dit is één van de voorwaarden om tot een goede taalontwikkeling te komen (Van Druenen et al., 2017). Volgens Morgan en Fuchs (2007) hangen motivatie en leesvaardigheid sterk samen. Leerlingen moeten geïnspireerd en gemotiveerd worden om met taal aan de slag te gaan.

2.3.6 Tijd

Volgens de inspectie moet in groep 1-2, wekelijks 5 tot 8 uur aan taal en lezen besteed worden. Voor risicoleerlingen wordt per week 1 uur extra instructie en begeleide oefening geadviseerd, de intensieve aandacht van de leerkracht is hierbij het meest efficiënt. Op Taalbrug Junior zijn alle leerlingen, i.v.m. hun spraak- taalstoornissen, risicoleerlingen (Wentink et al., 2009).

Förrer en Leenders (2008) adviseren het volgende schema voor kinderen met een taalontwikkelingsstoornis:

Geplande tijd per week en per dag	Activiteiten
5 tot 8 uur per week 1 tot 1,5 uur per dag 1 uur per week extra instructie en begeleiding	Elke dag doelgerichte taalactiviteiten: - Beginnende geletterdheid - Mondelinge taalontwikkeling - Woordenschat - Begrijpend luisteren Elke dag (interactief) voorlezen Groep 2: 4 tot 5 keer per week een kwartier gerichte aandacht voor fonemisch bewustzijn en letterkennis. Elke dag impliciete aandacht voor taalontwikkeling.

Figuur 2: Kwaliteitskaart tijd voor taal en lezen (Förrer & Leenders, 2008)

2.4 Conclusie theoretische inzichten

Aan de hand van bovenstaande theoretische inzichten kan het aanbod en de leeromgeving met betrekking tot beginnende geletterdheid in de kleuterklassen onderzocht worden.

Wanneer gesproken wordt over het aanbod, wordt ingegaan op de instructie van de leerkracht en de betekenisvolle activiteiten. Wanneer gesproken wordt over de leeromgeving, wordt ingegaan op de materiële leeromgeving.

Eén van de belangrijkste aspecten uit het theoretisch kader vind ik **de inrichting van de klas**. Zoals Wentink et al. (2012) stellen, is een geletterde en uitdagende leeromgeving essentieel om geletterdheid in de klas te stimuleren. Daarnaast is een rijk aanbod binnen een betekenisvolle context motiverend voor kleuters om met klanken en letters aan de slag te gaan. Zoals in de probleemanalyse beschreven is, zijn onze kleuters momenteel niet gemotiveerd om met ons aanbod aan de slag te gaan. In dit onderzoek zal onze huidige leeromgeving en de activiteiten voor beginnende geletterdheid daarom onderzocht worden.

Daarnaast vind ik een aantal aspecten met betrekking tot **de instructie van de leerkracht** van groot belang. De instructie moet kort zijn en moet visueel ondersteund worden. Dit is belangrijk omdat al onze leerlingen een taalprobleem hebben. Bij het aanleren van letters vind ik het van belang dat er meerdere zintuigen worden ingezet. In de praktijk heb ik gemerkt dat het inzetten van ondersteunende gebaren en klankgebaren de leerlingen helpt bij het onthouden van woorden en klanken. Leerlingen nemen deze gebaren daarnaast over om zich te kunnen uiten. Een groot deel van mijn leerlingen is visueel ingesteld, zij hebben veel baat bij afbeeldingen of gebaren ter ondersteuning (Van Aken, 2015).

Verder vind ik het bij alle **activiteiten** voor beginnende geletterdheid van wezenlijk belang dat leerlingen succeservaringen opdoen. Bij ons op school starten we al in groep 2 met het aanbieden van letters en woorden, zodat leerlingen met een voorsprong naar groep 3 gaan. De leerlingen moeten hierbij geen faalervaringen opdoen, hierdoor zal het aanbod juist een averechts effect hebben. Om ervoor te zorgen dat de leerlingen gemotiveerd zijn om met letters aan de slag te gaan, moeten de activiteiten betekenisvol en speels zijn (Morgan & Fuchs, 2007).

Ten slotte zijn **algemene** aspecten zoals voldoende tijd besteden aan tussendoelen voor beginnende geletterdheid, aandacht voor fonemisch, fonologisch bewustzijn en mondelinge taalvaardigheid van groot belang voor mijn leerlingen. Al mijn leerlingen zijn risicoleerlingen, daarom is voldoende tijd aan deze aspecten besteden van groot belang (Förrer en Leenders, 2008). Voor mijn interventie vind ik deze aspecten echter minder belangrijk, omdat ik denk dat deze aspecten de motivatie van mijn leerlingen niet zullen verhogen. Plezier hebben in wat je doet is tenslotte één van de voorwaarden om tot een goede taalontwikkeling te komen (Van Druenen et al., 2017). Deze punten zal ik wel meenemen in mijn onderzoek zodat er uiteindelijk gerichte aanbevelingen gedaan kunnen worden.

2.5 Onderzoeksvragen

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

Hoofdvraag:

- Op welke wijze kunnen wij onze kleuters met een taalontwikkelingsstoornis nog beter voorbereiden op het aanvankelijk leesonderwijs?

Deelvragen:

- In hoeverre voldoet het aanbod met betrekking tot beginnende geletterdheid in groep 1 en 2.
- In hoeverre voldoet de leeromgeving met betrekking tot beginnende geletterdheid in groep 1 en 2.
- Wat kan ik aanpassen aan de wijze waarop wij onze kleuters met een taalontwikkelingsstoornis zo goed mogelijk voorbereiden op het aanvankelijk leesonderwijs.
- Hoe ervaren de kleuterleerkrachten de interventies met betrekking tot beginnende geletterdheid?

3 Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt in hoofdstuk 3.1 de verantwoording van dataverzameling weergegeven. In hoofdstuk 3.2 wordt beschreven welke respondenten aan dit onderzoek deelnemen. In hoofdstuk 3.3 wordt beschreven welke instrumenten worden ingezet. In hoofdstuk 3.4 de wijze van data-analyse weergegeven. Ten slotte wordt in hoofdstuk 3.5 ingegaan op diverse ethische aspecten.

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling in een actieonderzoek

In dit onderzoek staat het voorbereidend leesonderwijs in groep 1 en 2 centraal. Om in kaart te brengen op welke wijze wij onze kleuters met een taalontwikkelingsstoornis zo goed mogelijk kunnen voorbereiden op het aanvankelijk leesonderwijs, wordt een actieonderzoek uitgevoerd. Een actieonderzoek is erop gericht de eigen onderwijspraktijk volgens een doordachte methodiek te verbeteren (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmma, 2011). Tijdens het onderzoeksproces wordt gewerkt volgens een methode waarbij acties zorgen voor kwalitatieve verbetering van de onderwijspraktijk (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Bij een actieonderzoek speelt de leerkracht zelf een grote rol, door professioneel te handelen, ontstaat nieuwe kennis (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

In dit onderzoek worden voornamelijk kwalitatieve onderzoeksmethoden gebruikt. Bij het doen van kwalitatief onderzoek is validiteit van groot belang, omdat er een zo goed mogelijk beeld van het probleem verkregen moet worden (Kallenberg et al., 2011). In dit onderzoek gaat het vooral over interne validiteit, dit wordt versterkt door gebruik te maken van triangulatie en terugkoppeling naar de participanten. Dit wordt gedaan doordat de respondenten het interview na afloop nalezen. Bij interne validiteit is de analyse binnen het onderzoek adequaat en geloofwaardig (Kallenberg et al., 2011). Daarnaast is betrouwbaarheid van belang zodat op een later moment nog eens gebruikgemaakt kan worden van de resultaten. Transparante communicatie naar de school, verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek (Kallenberg et al., 2011).

De gekozen onderzoeksinstrumenten zijn: een minder gestructureerde niet-participerende observatie, een semigestructureerd interview, een kijkkader en een toets voor de beginsituatie van de leerlingen. Deze instrumenten worden in hoofdstuk 3.3 nader toegelicht.

Doordat de data worden verzameld met behulp van minimaal drie bronnen en instrumenten, is sprake van triangulatie. Door middel van triangulatie wordt de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek verhoogd (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Kallenberg et al. (2011) bevestigen dat triangulatie een goede manier is om de betrouwbaarheid en validiteit van een onderzoek te verhogen.

Deelvragen 1 en 2 hebben betrekking op het handelen van de leerkrachten van de groepen 1 & 2. Om antwoord te krijgen op deze deelvragen wordt gebruikgemaakt van een gestructureerde niet-participerende observatie (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De eerste observaties vinden plaats in week 15 en worden herhaald in week 16.

Naast een gestructureerde niet-participerende observatie wordt gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview voor het beantwoorden van deelvraag 1 en 2. De leerkrachten worden op de dag van de eerste observatie geïnterviewd. De interviews vinden plaats in week 15.

Deelvraag 3 heeft betrekking op de leeromgeving in de groep 1 & 2. Om antwoord te krijgen op deze deelvraag wordt gebruikgemaakt van een kijkkader met kijkpunten. Het kijkkader wordt ingevuld door de onderzoeker in week 16.

Ten slotte wordt voor het beantwoorden van de hoofdvraag gebruikgemaakt van een toets voor de beginsituatie voor de leerlingen van groep 1 en 2. Met behulp van deze toets kan gekeken worden hoe het is gesteld met de huidige vaardigheden van de leerlingen op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn. Deze toets wordt afgenomen in week 15.

Deelvraag	Instrumenten	Wie of wat (respondenten)	Wanneer
Deelvraag 1	Observatie	Leerkrachten uit groep 1 en 2 (N=4)	Week 15 en 16
	Interview	Leerkrachten uit groep 1 en 2 (N=4)	Week 15
	Beginsituatie	Leerlingen uit groep 1 (N=14) en leerlingen uit groep 2 (N=13)	Week 15
Deelvraag 2	Kijkkader	De kleuterlokalen (N=3)	Week 16
	Interview	Leerkrachten uit groep 1 en 2 (N=4)	Week 15
Deelvraag 3	Data-analyse	De onderzoeker	Week 17 en 18
	Interventie	Leerkrachten uit groep 1 en 2 (N=4)	Week 19 t/m 24
Deelvraag 4	Interview	Leerkrachten uit groep 1 en 2 (N=4)	Week 23 en 24

Figuur 3: Planning voor de uitvoering van het onderzoek

3.2 Respondenten

In dit onderzoek participeren de drie kleuterklassen en de leerkrachten van die groepen, in deze groepen werken in totaal vier leerkrachten (N=4). De leeftijd van de leerkrachten varieert van 22 tot 56 jaar. Het aantal jaren ervaring varieert van géén ervaring tot 30 jaar ervaring bij het werken in groep 1 of 2. De onderzoeker participeert ook aan dit onderzoek, de onderzoeker is één van de vier leerkrachten.

Naast de leerkrachten worden ook de leerlingen van de groepen 1 en 2 betrokken in het onderzoek. Deze leerlingen zijn 4, 5 of 6 jaar. In totaal nemen veertien leerlingen uit groep 1 (N=14) deel aan het onderzoek en dertien leerlingen uit groep 2 (N=13).

De vier leerkrachten van de groepen 1 en 2 worden geobserveerd en geïnterviewd. Bij de veertien leerlingen uit groep 1 en de dertien leerlingen uit groep 2 wordt de beginsituatie gemeten.

3.3 Instrumenten

De gebruikte instrumenten zijn: gestructureerde niet-participerende observatie, een semigestructureerd interview, een kijkkader en een toets voor de beginsituatie.

Deze onderzoeksinstrumenten worden in onderstaande paragrafen achtereenvolgens toegelicht.

3.3.1 Minder gestructureerde niet-participerende observatie van leerkrachtgedrag

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 en 2 wordt gebruikgemaakt van een gestructureerde niet-participerende observatie van het leerkrachtgedrag. Het leerkrachtgedrag van de verschillende leerkrachten van de groepen 1 & 2 wordt meerdere malen, kort achter elkaar, geobserveerd. Hierdoor worden toevalsfactoren zo veel mogelijk uitgeschakeld (Kallenberg et al., 2011). De observant neemt hierbij de rol van de buitenstaander aan en maakt niet actief deel uit van de situatie. Hierdoor wordt het gedrag van de respondent zo min mogelijk beïnvloed en kan een zo objectief mogelijk beeld van de werkelijkheid worden verkregen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Bij de observaties wordt gebruikgemaakt van een observatieschema, waarbij wordt geobserveerd of iets voorkomt of niet (Stokking, 2000). Hierbij is het vooral belangrijk of aspecten of gedragingen zich voordoen in de praktijk, de frequentie en de duur is hierbij niet van belang. Vooraf is vastgelegd welke aspecten en gedragingen geregistreerd moeten worden

(Van der Donk & Van Lanen, 2016). Het observatieschema bevat elf aspecten en gedragingen waar op gelet wordt. Deze vragen zijn onderverdeeld in drie categorieën: algemeen, de instructie en de activiteit. Deze categorieën zijn gemaakt op basis van de [meest bruikbare inzichten](#) uit het theoretisch kader (Ahlers, 2007; Van Druenen et al., 2017; Wentink et al., 2009; Wentink et al., 2012; Smits & Braams, 2019). Het observatieschema is bijgevoegd als bijlage 6.

Een voorbeeld van een aspect uit de observatie:

- De leerkracht focust zich op het goede, de leerlingen doen succeservaringen op.

3.3.2 Semigestructureerd interview

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 en 2 wordt gebruikgemaakt van een semigestructureerd interview (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Bij een semigestructureerd interview liggen een aantal vragen vast, deze vragen kunnen vergeleken worden met de andere respondenten. Bij een semigestructureerd interview is ruimte om dieper door te vragen (Kallenberg et al., 2011). Gekozen is voor individuele interviews, zodat de respondenten eerlijk kunnen zijn en elkaar niet zullen beïnvloeden (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Het interview bestaat uit dertien vragen. Deze vragen hebben betrekking op het aanbod van beginnende geletterdheid in groep 1 en 2 en de leeromgeving van beginnende geletterdheid in groep 1 en 2. Deze vragen zijn gebaseerd op de [meest bruikbare inzichten](#) uit het theoretisch kader. Daarnaast wordt gevraagd naar de visie van de leerkrachten. Door de mening van mijn collega's mee te nemen, voelen zij zich betrokken in het proces. Dit zal uiteindelijk voor een groter draagvlak zorgen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Ten slotte wordt de observatie besproken en de kijkpunten worden doorgenomen. Het interview vindt plaats op dezelfde dag als de observatie, op deze manier kan de respondent nog eens kritisch reageren op de bevindingen. Dit zal de validiteit van het onderzoek bevorderen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De interviewleidraad is bijgevoegd als bijlage 7.

Een voorbeeld van een vraag is:

- Op welke manier gaan de leerlingen met een aangeboden letter aan de slag? Kun je iets vertellen over het aanbod en de activiteiten?

3.3.3 Kijkkader rijke taal- leesomgeving

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 wordt gebruikgemaakt van een kijkkader. Het kijkkader bestaat uit 20 kijkpunten. Deze kijkpunten hebben betrekking op de leeromgeving in de groepen 1 & 2 op het gebied van beginnende geletterdheid. De kijkpunten zijn gebaseerd op [de belangrijke elementen voor een geletterde omgeving](#) volgens Wentink et al. (2012). De kijkpunten zijn geordend in verschillende categorieën. Deze verschillende categorieën zijn: verschillend leesmateriaal, uitdagende lees- en schrijfhoek, toegankelijkheid van materialen, aanwezigheid lettermuur, aanwezigheid digitaal schoolbord en de aanwezigheid van een lettergroeiboek. Ik heb deze punten gekozen omdat deze betrekking hebben op de concrete leeromgeving. Wentink et al. (2012) stellen dat een uitdagende, geletterde leeromgeving essentieel is om geletterdheid in de klas te stimuleren. Om de intrinsieke motivatie van leerlingen aan te spreken, moet er een rijk aanbod van boeken en schrijfactiviteiten zijn. Momenteel zijn mijn leerlingen niet gemotiveerd om met letters en klanken aan de slag te gaan, daarom heb ik gekozen voor kijkpunten die aansluiten bij de inrichting van een uitdagende leeromgeving. Daarnaast zijn mijn leerlingen visueel ingesteld, alles wat zichtbaar is in de leeromgeving zal ze interesseren (Van Aken, 2015). Het kijkkader voor de leeromgeving is bijgevoegd als bijlage 8.

Een voorbeeld van een kijkpunt is:

- Materialen liggen op ooghoogte van de leerlingen

3.3.4 Toets beginsituatie

Voor het meten van de beginsituatie van de leerlingen uit groep 1 en 2, wordt een toets, afkomstig uit de werkmap voor fonemisch bewustzijn (Förrer & Huijbregts, 2008) ingezet. Deze toets controleert in hoeverre de leerlingen de voorbereidende vaardigheden op het

gebied van fonologisch (groep 1) en fonemisch (groep 2) bewustzijn beheersen. Met behulp van deze toets worden de leerlingen uit groep 1 getest op de volgende onderdelen: luisteren, zinnen en woorden, rijmen en klankgroepen. De leerlingen uit groep 2 worden getest op de volgende onderdelen: isoleren van klanken, synthese van klanken, analyse van klanken en manipuleren van klanken.

De onderdelen uit deze toets zijn gebaseerd op [figuur 1](#) uit het theoretisch kader, daar is te zien in hoeverre deze vaardigheden rond klanken en letters samenhangen met het leren lezen in groep 3 (Förrer & Huijbregts, 2008).

De toets voor de beginsituatie voor groep 1 en 2 is bijgevoegd als bijlage 9.

Een voorbeeldvraag voor groep 1 is:

- Hoeveel woorden hoor je in de zin?

Een voorbeeld vraag voor groep 2 is:

- Welk woord zeg ik klank voor klank /m/-/u/-/s/ → mus

3.4 Wijze van data-analyse

3.4.1 Observaties

In het observatieschema wordt genoteerd of de verschillende aspecten en gedragingen zich voordoen tijdens een les beginnende geletterdheid (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Nadat alle observaties zijn afgenomen, wordt per aspect of gedraging aangegeven bij hoeveel leerkrachten dit zichtbaar was. Vanwege het kleine aantal respondenten wordt dit gedaan in absolute getallen. Hierdoor wordt geen vertekend beeld van de werkelijkheid weergegeven (Kallenberg et al., 2011). Het observatieschema is onderverdeeld in drie categorieën: algemeen, de instructie en de activiteit. Per categorie wordt een tabel gemaakt van de resultaten. Op deze manier wordt snel duidelijk hoe per categorie is gescoord. Met deze resultaten wordt gedeeltelijk antwoord gegeven op deelvraag 1 en 2.

3.4.2 Interviews

Van alle interviews wordt, met toestemming van de respondent, een geluidsopname gemaakt. Dit zal de betrouwbaarheid en validiteit van de interviews verhogen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Aan de hand van deze geluidsopname worden de interviews na afloop in grote lijnen getranscribeerd. Alle relevante informatie wordt gesorteerd per categorie: algemeen, een aantrekkelijk aanbod en aantrekkelijke activiteiten, een aantrekkelijke leeromgeving en positieve punten en eventuele wensen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Met deze resultaten wordt gedeeltelijk antwoord gegeven op deelvraag 1 en 2.

3.4.3 Kijkkader

In het kijkkader wordt aangegeven of bepaalde kijkpunten zichtbaar zijn in de leeromgeving van groep 1 en 2. Nadat de leeromgeving in elke groep is bestudeerd, wordt per kijkpunt aangegeven in hoeveel groepen dit zichtbaar was. Vanwege het kleine aantal groepen wordt dit gedaan in absolute getallen. Hierdoor wordt geen vertekend beeld van de werkelijkheid weergegeven (Kallenberg et al., 2011). Het kijkkader is onderverdeeld in verschillende categorieën. Per categorie worden de resultaten beschreven, waar nodig wordt dit aangevuld met een tabel. Op deze manier wordt snel duidelijk hoe per categorie is gescoord. Met deze resultaten wordt gedeeltelijk antwoord gegeven op deelvraag 2.

3.4.4 Beginsituatie

Tijdens de toets wordt aangegeven of een antwoord van de leerling goed of fout is. De leerling kan per onderdeel een bepaald aantal punten halen. Omdat het totale aantal punten per onderdeel verschillend is, wordt het gemiddelde aantal punten per onderdeel omgezet in een percentage. Bijvoorbeeld gemiddeld 2 van de 4 vragen goed wordt 50% als gemiddelde score. Op deze manier kunnen de scores per onderdeel met elkaar vergeleken worden in een staafdiagram, er wordt daarbij geen waarde gehecht aan de procenten. Met deze resultaten wordt gedeeltelijk antwoord gegeven op deelvraag 1.

3.5 Ethiek

Bij het doen van onderzoek dient de onderzoeker rekening te houden met diverse ethische aspecten (De Keijzer, 2014). Bij het doen van praktijkonderzoek heeft het handelen altijd effect op verschillende belanghebbenden in de omgeving. Bij ethisch handelen in een praktijkonderzoek is het daarom van belang dat er gehandeld wordt op een manier waarvan aangenomen wordt dat anderen dit goed, zinvol, gepast en aanvaardbaar vinden (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Als onderzoeker handel je in een vertrouwenspositie. Het is daarbij belangrijk dat de onderzoeker zich aan duidelijke regels houdt, dit om te voorkomen dat belangen worden geschaad (Van Keken, 2006). Bij het doen van praktijkonderzoek in de school wordt er gehandeld in de positie van onderzoeker, leraar en collega. In alle drie deze posities dient ethisch verantwoord gehandeld te worden. In dit onderzoek wordt ethisch verantwoord gehandeld, doordat toestemming is gevraagd aan alle betrokkenen. Ik ga vertrouwelijk om met de verkregen data, namen worden geanonimiseerd en verkregen data blijven eigendom van de betreffende respondent. Ten slotte wordt kritisch gereflecteerd op de gemaakte keuzes. Keuzes worden getoetst aan eigen morele, ethische en esthetische waarden en normen (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

4 Resultaten

Dit hoofdstuk geeft de resultaten per onderzoeksmethode weer. Eerst worden de resultaten van de observaties geanalyseerd. Daarna worden de interviews geanalyseerd. Vervolgens de kijkkaders voor de groepen en ten slotte de beginsituatie van de leerlingen van groep 1 en 2.

4.1 Observaties

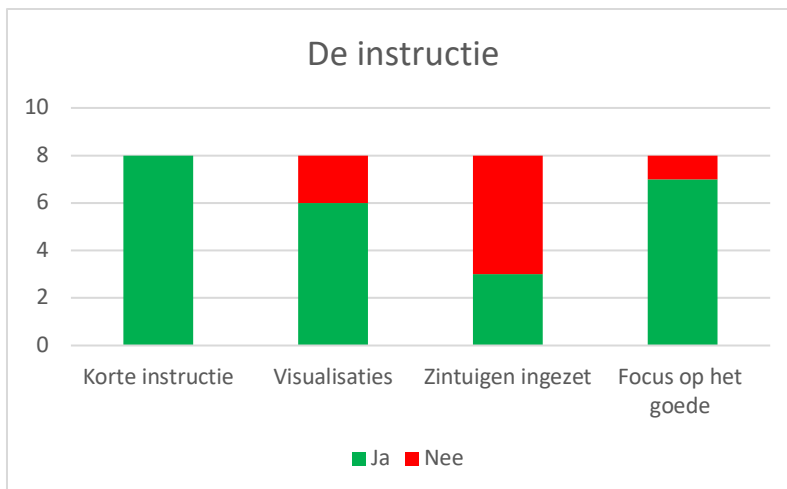
Om het leerkrachtgedrag op het gebied van beginnende geletterdheid te meten, zijn alle leerkrachten (N=4) van de groepen 1-2 twee keer, kort na elkaar, geobserveerd tijdens een les voor beginnende geletterdheid. De verschillende punten uit de observatie zijn onderverdeeld in de volgende categorieën: algemeen, de instructie en de activiteit. Per categorie wordt een analyse beschreven, waar nodig wordt deze beschrijving aangevuld met een grafiek.

Algemeen

Tijdens de observaties werkten alle leerkrachten (N=4) aan de tussendoelen voor beginnende geletterdheid, deze tussendoelen zijn verwerkt in een groepsplan. Daarnaast werd ook tijdens elke les aandacht besteed aan fonologisch en fonemisch bewustzijn en mondelinge taalvaardigheid.

De instructie

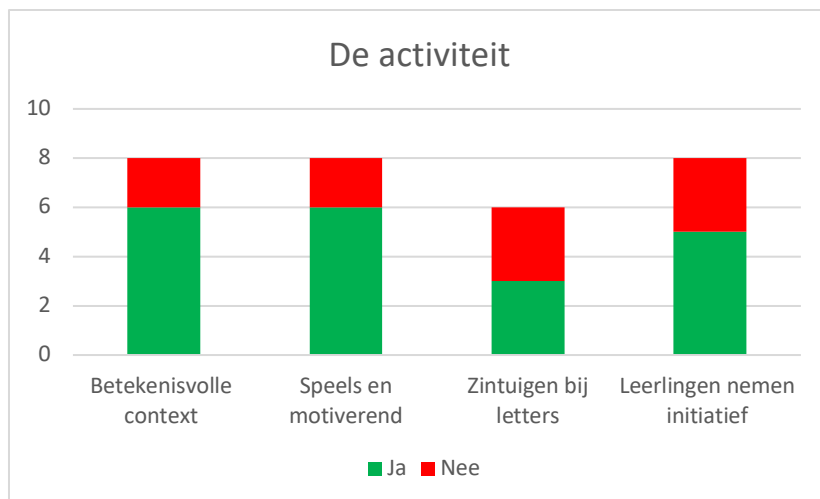
In figuur 4.1 is te zien dat tijdens alle observaties sprake was van een korte instructie. Tijdens zes van de acht observaties werd gevisualiseerd. Tijdens drie van de acht observaties werden meerdere zintuigen ingezet. Tijdens zeven van de acht observaties gaven de leerkrachten complimenten en deden de leerlingen succeservaringen op.



Figuur 4.1: resultaten observatie; de instructie (N=4)

De activiteit

In figuur 4.2 is te zien dat tijdens zes van de acht observaties was sprake van een les beginnende geletterdheid binnen een betekenisvolle context. Zes van de acht lessen waren speels en motiverend voor de leerlingen. En tijdens vijf van de acht lessen liet de leerkracht de leerlingen initiatief nemen. Tijdens drie van de zes lessen voor groep 2 werden meerdere zintuigen ingezet voor het aanleren van letters.



Figuur 4.2: resultaten observatie; de activiteit (N=4)

4.2 Interviews

In de interviews hebben de leerkrachten (N=4) hun ervaringen en visie op het gebied van beginnende geletterdheid toegelicht. De resultaten van de interviews zijn onderverdeeld in vier categorieën: algemeen, aantrekkelijk aanbod en betekenisvolle activiteiten, aantrekkelijke leeromgeving en positieve punten en wensen van collega's.

Algemeen

Alle leerkrachten (N=4) gaven aan per dag meer dan twee uur aan taal- en lezen te besteden. Ze gaven aan dat dit vooral komt door de activiteiten van de taalcyclus, hierdoor wordt veel tijd aan mondelinge taal besteed.

Drie leerkrachten gaven aan te weinig interactief voor te lezen. Ze gaven aan dat dit vooral komt door de vele verplichte activiteiten. De leerkrachten vinden dit jammer. Een citaat uit het interview hierbij: *"Door alle activiteiten die wij moeten doen volgens de taalcyclus, is hier helaas te weinig ruimte voor. Ik doe wel aan interactief voorlezen, maar helaas niet elke dag. Heel jammer vind ik dat."*

Een aantrekkelijk aanbod en betekenisvolle activiteiten

Alle leerkrachten (N=4) gaven aan het huidige aanbod niet aantrekkelijk te vinden. Een citaat uit het interview hierbij: *"of het echt aantrekkelijk is dat denk ik eigenlijk niet"*.

Daarnaast gaven alle leerkrachten aan waar mogelijk thematisch te werken. Ze vertelden echter wel dat het soms lastig is om iets passend te maken binnen het thema in verband met de vastgestelde activiteiten.

Eén leerkracht gaf aan betekenisvolle activiteiten aan te bieden, zoals het schrijven van een boodschappenlijstje bij het thema boodschappen, de andere leerkrachten gaven aan dit nog niet echt te doen.

Een aantrekkelijke leeromgeving

Alle leerkrachten (N=4) gaven aan de leeromgeving niet of nauwelijks met de leerlingen in te richten. Daarnaast gaven drie leerkrachten aan de activiteiten meer naar de hoeken te willen halen.

Positieve punten en eventuele wensen

Alle leerkrachten (N=4) gaven aan de opbouw en de werkwijze binnen de gehele school prettig te vinden. Een citaat uit het interview hierbij: *"ik vind het fijn dat alles schoolbreed hetzelfde gedragen wordt"*.

Eén respondent gaf daarbij aan het wel jammer te vinden dat alles zo vastligt, ze vindt het lastig de activiteiten passend te maken binnen een thema. Een citaat uit het interview hierbij: *"ik vind het jammer dat alles zo vastligt. Ik zou meer vrijheid willen in mijn aanbod zodat ik beter thematisch kan werken."*

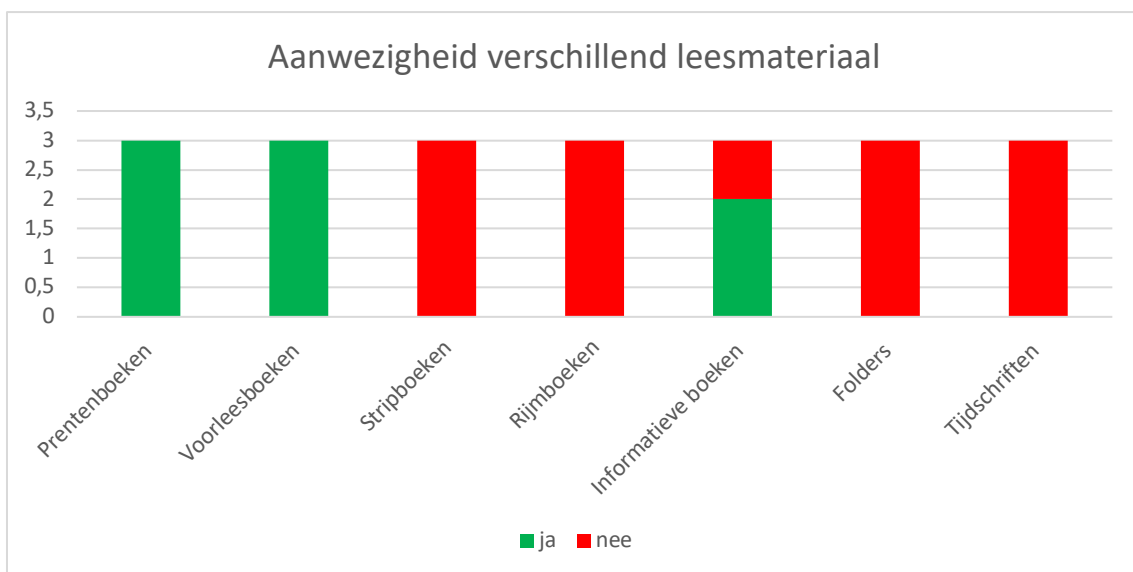
Drie leerkrachten gaven aan de activiteiten meer naar de hoeken te willen halen. Citaten uit het interview hierbij: *"Ik zou het iets actiever willen maken, meer beweging en meer in de hoeken verwerkt."* En *"Ik zou het voorbereidend leesonderwijs nog meer naar de hoeken willen halen."*

4.3 Kijkkader

Om de huidige leeromgeving in de kleuterklassen van Taalbrug Junior in kaart te brengen, is de leeromgeving bestudeerd. De resultaten van het kijkkader zijn onderverdeeld in zes categorieën: aanwezigheid verschillend leesmateriaal, uitdagende inrichting van de lees- en schrijfhoek, toegankelijkheid van de materialen, aanwezigheid lettermuur, aanwezigheid digitaal schoolbord en aanwezigheid lettergroeiboek. Per categorie wordt hieronder een analyse beschreven. Waar nodig wordt deze beschrijving aangevuld met een grafiek.

Aanwezigheid verschillend leesmateriaal

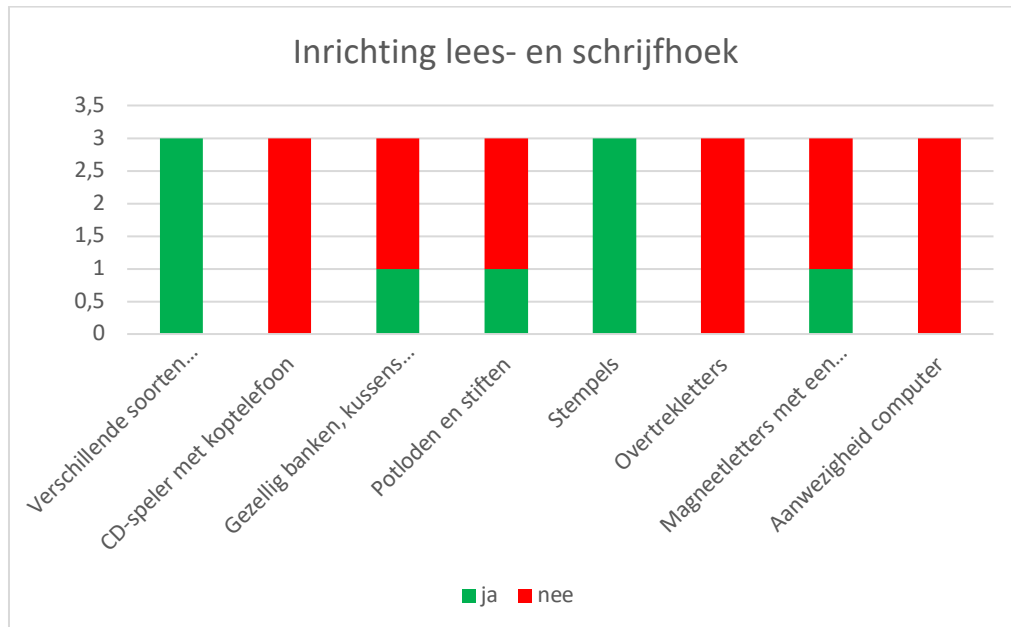
In figuur 4.3 is te zien dat in elke groep (N=3) prentenboeken en voorleesboeken aanwezig zijn. Informatieve boeken zijn in twee van de drie groepen aanwezig. Stripboeken, rijmboeken, folders en tijdschriften zijn in geen enkele groep aanwezig.



Figuur 4.3: resultaten kijkkader; verschillend leesmateriaal (N=3)

Uitdagende inrichting van de lees- en schrijfhoek

In figuur 4.4 is te zien dat in alle groepen (N=3) verschillende soorten boeken en stempels aanwezig zijn. In één groep zijn gezellig banken, kussens en knuffels, potloden en stiften en een magneetbord met magneetletters aanwezig. In geen enkele groep is een CD-speler met koptelefoon, overtrekletters en een computer om te typen aanwezig.



Figuur 4.4: resultaten kijkkader; inrichting lees- en schrijfhoek (N=3)

Toegankelijkheid van de materialen

In elke groep (N=3) liggen de materialen op ooghoogte van de leerlingen, daarnaast zijn in elke groep de kasten aangepast op de lengte van de leerlingen. In twee van de drie groepen zijn de kasten en lades voorzien van pictogrammen met geschreven tekst.

Aanwezigheid lettermuur

In geen enkele groep (N=3) is een lettermuur aanwezig.

Aanwezigheid digitaal schoolbord

In elke groep (N=3) is een digitaal schoolbord aanwezig.

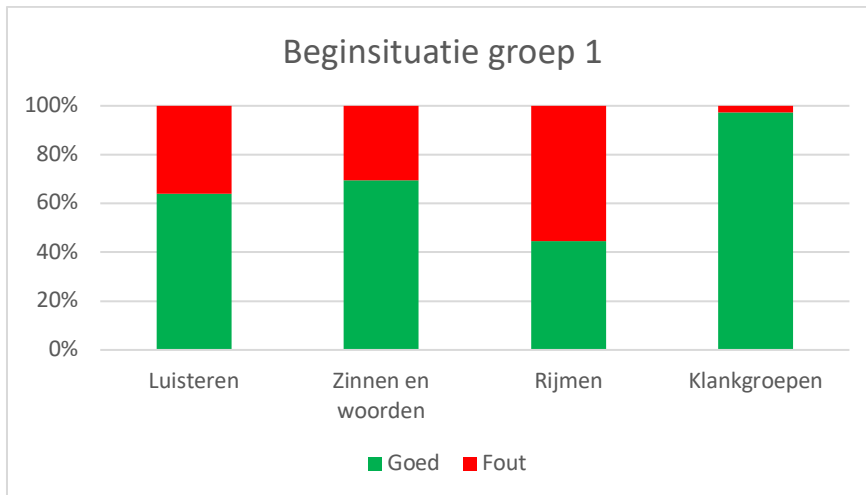
Lettergroeiboek voor de leerlingen uit groep 2

In geen enkele groep (N=3) wordt een lettergroeiboek voor de leerlingen uit groep 2 bijgehouden.

4.4 Beginsituatie

Beginsituatie groep 1

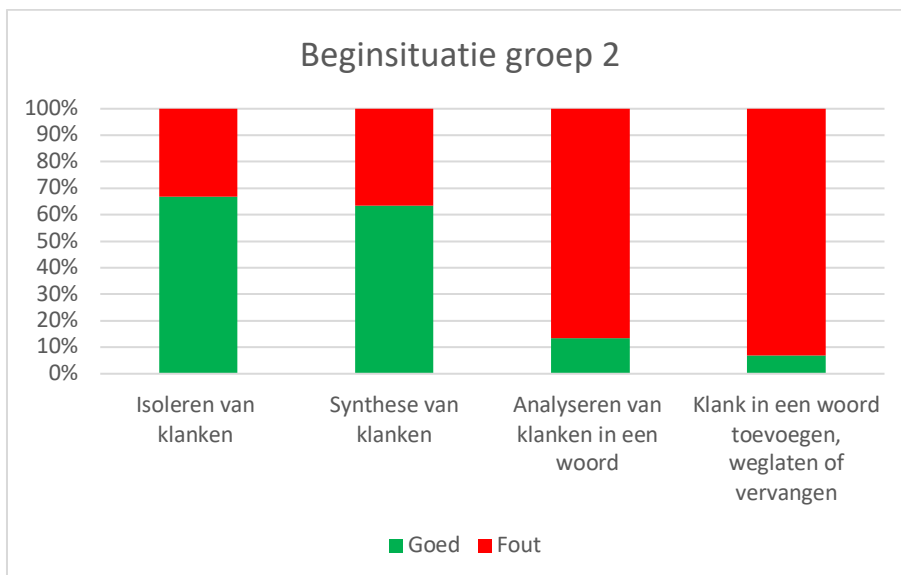
In figuur 4.5 is te zien dat 97% van de vragen over klankgroepen goed beantwoord is. Daarnaast is 64% van de vragen op het gebied van 'luisteren' goed beantwoord en 70% van de vragen over 'zinnen en woorden' is goed beantwoord. Uit figuur 4.5 blijkt echter dat 45% van de vragen op het onderdeel 'rijmen' goed beantwoord is.



Figuur 4.5: beginsituatie leerlingen van groep 1 (N=14)

Beginsituatie groep 2

In figuur 4.6 is te zien dat 66,9% van de vragen op het gebied van 'isoleren van klanken' goed is beantwoord. Daarnaast is 63,5% van de vragen op het gebied van 'synthese van klanken' goed beantwoord. Uit figuur 4.6 blijkt echter dat 13,5% van de vragen op het gebied van 'analyseren van klanken in een woord' goed is beantwoord en 6,8% 'klanken toevoegen, weglaten of vervangen' goed is beantwoord.



Figuur 4.6: beginsituatie leerlingen van groep 2 (N=13)

4.5 De interventie

Voor het ontwerpen van de interventie is een behoefte- en contextanalyse gemaakt. Met deze analyse is antwoord gegeven op deelvraag 1 en 2. De huidige praktijksituatie werd beschreven aan de hand van verschillende onderzoeksinstrumenten. Uitgaande van de onderzoeksgegevens en gebaseerd op de inzichten uit het theoretisch kader op het gebied van een krachtige taal- leesomgeving is een passende interventie ontwikkeld. Uit de resultaten kwam naar voren dat de leeromgeving uitdagender ingericht mag worden. Daarom heeft deze interventie betrekking op de leeromgeving in de kleuterklassen (N=3). Tijdens de interventieperiode van zes weken wordt de leeromgeving in de kleuterklassen aangepast. De aanpassingen hebben betrekking op de schrijfhoek, de inrichting van het lokaal en een lettergroeiboek voor de leerlingen.

[De theoretische inzichten uit het theoretisch](#) kader zijn het uitgangspunt voor de verbeteringen in de praktijk. Zie bijlage 10 voor een uitgebreide theoretische toelichting. De actiepunten zijn vooral gebaseerd op de theorie van Van Kleef en Tomesen (2000; 2002; 2005; 2007). De volgende actiepunten worden ingezet voor het verbeteren van de praktijksituatie:

- 1. Uitdagender inrichting van de schrijfhoek.**

In een schrijfhoek staan schrijfactiviteiten van de leerlingen centraal. Om leerlingen veel bezig te laten zijn met letters en geschreven taal moet er veel schrijfmateriaal aanwezig zijn. Daarnaast moet er lettermateriaal aanwezig zijn dat door de kinderen te gebruiken is (Loeve, 2007).

- 2. Een lettermuur creëren in elke kleuterklas.**

Om de fonologische vaardigheden van de leerlingen te koppelen aan visuele representaties wordt in elke kleuterklas een lettermuur gecreëerd. Op deze lettermuur worden alle letters van het alfabet weergegeven met daarbij afbeeldingen of tekeningen met de betreffende letter (Tomesen & Van Kleef, 2000).

- 3. Een lettergroeiboek voor elke leerling bijhouden.**

Door middel van een lettergroeiboek kan de letterkennis van de leerlingen inzichtelijk gemaakt worden. Naarmate de leerling meer letters leert, groeit het boek mee (ELLO, z.d.). Voor alle leerlingen van de groepen 2 (N=13) zal een lettergroeiboek bijgehouden worden.

Deze drie actiepunten worden ingezet gedurende een interventieperiode van zes weken. Zie bijlage 11 voor enkele foto's van de interventieperiode.

Na afloop van de interventieperiode zullen de leerkrachten (N=4) van de kleuterklassen bevraagd worden aan de hand van een semigestructureerd interview (bijlage 12).

4.6 Evaluatie van de interventieperiode

Na zes weken is, voor het beantwoorden van deelvraag 4, de interventie geëvalueerd. Dit is gedaan aan de hand van een semigestructureerd interview (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Gekozen is voor individuele interviews, zodat de respondenten eerlijk kunnen zijn en elkaar niet zullen beïnvloeden (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De leerkrachten (N=4) hebben hun mening en ervaring met betrekking tot de interventieperiode gedeeld. Van alle interviews is, met toestemming van de respondent, een geluidopname gemaakt. Aan de hand van deze geluidopnames zijn de interviews na afloop in grote lijnen getranscribeerd. De resultaten van de interviews zijn onderverdeeld in vier categorieën: de schrijfhoek, de lettermuur, het lettergroeiboek en algemeen. Deze categorieën zijn gemaakt op basis van de verschillende actiepunten die zijn ingezet om de praktijksituatie te verbeteren. De interviewleidraad is bijgevoegd als bijlage 12.

Een voorbeeld van een vraag is:

- Hoe reageerden de leerlingen op de nieuwe leeromgeving (schrijfhoek, lettermuur en lettergroeiboek)?

De schrijfhoek

Alle leerkrachten (N=4) gaven aan dat de leerlingen enthousiast gewerkt hebben in de schrijfhoek. De leerlingen werkten zowel tijdens de speeltijd als tijdens de werktijd heel graag in de schrijfhoek. Een citaat uit het interview hierbij: *"De kinderen kunnen heerlijk werken in de schrijfhoek, het ziet er ook zo leuk uit!"*

Drie leerkrachten gaven aan dat zelfs jonge kleuters die voorheen helemaal geen interesse toonden in activiteiten met betrekking tot klanken en letters, kozen voor de schrijfhoek. Een citaat uit het interview hierbij: *"Zelfs S koos tijdens het spelen voor de schrijfhoek!"*

De lettermuur

Alle leerkrachten (N=4) gaven aan dat de leerlingen positief reageerden op de lettermuur. Een citaat uit het interview hierbij: *"Alle leerlingen begonnen spontaan met het aanwijzen van de eerste letter van hun naam, zelfs V wees vrolijk haar letter aan".*

Twee leerkrachten gaven aan dat de leerlingen in eerste instantie nog niet spontaan bezig waren met woorden voor op de lettermuur. Naarmate de leerkracht hier meer aandacht aan besteedde, kwamen de leerlingen zelf ook met woorden voor op de muur.

Het lettergroeiboek

Drie leerkrachten (N=4) reageerden positief op het lettergroeiboek. Zij gaven aan dat het fijn is dat de letterkennis van leerlingen inzichtelijk wordt gemaakt. Eén respondent gaf aan dat ze het nog lastig vindt om het lettergroeiboek goed in te zetten. Twee leerkrachten gaven aan dat de motivatie van leerlingen, voor het leren van letters, is gegroeid. Een citaat uit het interview hierbij: *"Het lijkt wel of de leerlingen beter meedoen wanneer we een nieuwe letter leren, ze willen graag dat deze letter in hun lettergroeiboekje komt."*

Algemeen

Alle leerkrachten (N=4) gaven aan dat de betrokkenheid van leerlingen is gegroeid. De leerlingen zijn gemotiveerd om met klanken en letters aan de slag te gaan. De leerlingen kiezen zowel tijdens de werktijd als tijdens de speeltijd voor de schrijfhoek. Drie leerkrachten merkten daarnaast dat de leerlingen zelf woorden aandragen voor de lettermuur en dat ze actief meedoen tijdens de activiteiten in de kring. Een citaat uit het interview hierbij: *"Doordat de letters zichtbaar zijn in de klas, weten de leerlingen beter waar we het over hebben tijdens de activiteiten."* Ten slotte gaven twee leerkrachten aan dat de motivatie van leerlingen bij het aanleren van een nieuwe letter, is gegroeid. Leerlingen vonden het leuk dat deze nieuwe letter dan in hun lettergroeiboek komt.

5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de conclusies per deelvraag beschreven en wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag. Vervolgens wordt kritisch gereflecteerd op het onderzoeksproces. Ten slotte worden aanbevelingen gedaan.

5.1 Conclusies

5.1.1 Conclusies deelvragen

Deelvraag 1: In hoeverre voldoet het aanbod met betrekking tot beginnende geletterdheid in groep 1 en 2.

Uit de analyse van de observaties en de interviews is naar voren gekomen dat instructies van de leerkrachten kort zijn, dat er gevisualiseerd wordt en dat de leerlingen succeservaringen opdoen. Er worden nog niet altijd verschillende zintuigen ingezet bij het leren van letters. Aan de hand van deze resultaten kan geconcludeerd worden dat de instructie van de leerkracht al redelijk goed in orde is, er zouden nog meerdere zintuigen ingezet kunnen worden bij het aanleren van letters.

Een groot deel van de activiteiten was speels en motiverend en paste bij het huidige thema. Omdat alle leerkrachten aangaven dat het aanbod nog niet aantrekkelijk is, zou het huidige aanbod nog verbeterd kunnen worden. De leerkrachten gaven voornamelijk aan dat het soms lastig is om activiteiten passend te maken binnen een thema.

Bij kleuters met een taalontwikkelingsstoornis is de kwaliteit van de instructie van groot belang. Het is daarbij vooral belangrijk dat de instructies kort zijn en worden gevisualiseerd (Wentink et al., 2009). Daarnaast is het bij activiteiten voor beginnende geletterdheid van belang dat kleuters op een positieve manier starten met het leesonderwijs, leerlingen mogen hierbij absoluut niet het idee van falen hebben (Smits & Braams, 2019). Bij het leren van klank-letterkoppelingen is het goed om meerdere zintuigen in te zetten (Wentink et al., 2009). Tijdens de instructies worden er nog niet altijd meerdere zintuigen ingezet, leerkrachten zouden klankgebaren of afbeeldingen kunnen inzetten. Leerkrachten moeten daarbij goed kijken naar wat echt help voor de leerling (Wentink et al., 2009).

Deelvraag 2: In hoeverre voldoet de leeromgeving met betrekking tot beginnende geletterdheid in groep 1 en 2.

Uit de analyse van het kijkkader voor de leeromgeving is naar voren gekomen dat nog niet alle aspecten voor een uitdagende leeromgeving aanwezig zijn in de groepen.

Opvallend is de aanwezigheid van diverse boeken. Informatieve boeken zijn in slechts twee van de drie groepen aanwezig. Stripboeken, rijmboeken, folders en tijdschriften zijn in geen enkele groep aanwezig.

Daarnaast zijn ook nog niet alle aspecten voor een uitdagende lees- en schrijfhoek aanwezig. In slechts één groep zijn gezellige banken, kussens en knuffels, potloden en stiften en een magneetbord met magneetletters aanwezig. In geen enkele groep is een CD-speler met koptelefoon, overtrekletters en een computer om te typen aanwezig.

Andere aspecten om leerlingen te motiveren, zoals een lettermuur en een lettergroeiboek, zijn ook niet aanwezig in de kleuterklassen.

De leeromgeving wordt nauwelijks met de leerlingen ingericht en de leerkrachten gaven aan dat ze de activiteiten meer naar de hoeken willen halen.

Uit onderzoek is gebleken dat een uitdagende, geletterde leeromgeving essentieel is om geletterdheid in de klas te stimuleren. Een rijk aanbod van boeken en schrijfactiviteiten stimuleert kleuters om te lezen en motiveert hen met letters en klanken aan de slag te gaan. Het is dus van belang dat een rijke leeromgeving wordt ingericht om zo de intrinsieke motivatie voor het leren lezen aan te spreken (Wentink et al., 2012). Om ervoor te zorgen dat de leeromgeving aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen, is het goed om de leeromgeving samen met de leerlingen in te richten (Wentink et al., 2009). De minimale inrichting van de leeromgeving kan de geringe motivatie van de leerlingen dus verklaren.

Deelvraag 3: Wat kan ik aanpassen aan de wijze waarop wij onze kleuters met een taalontwikkelingsstoornis zo goed mogelijk voorbereiden op het aanvankelijk leesonderwijs?

Aan de hand van verschillende instrumenten is het aanvankelijk leesonderwijs in de kleuterklassen bestudeerd en geanalyseerd. Aan de hand van deze analyse is een passende interventie ontwikkeld, zie bijlage 11 voor enkele foto's. Om onze kleuters met een taalontwikkelingsstoornis zo goed mogelijk voor te bereiden op het aanvankelijk leesonderwijs, kan de leeromgeving aangepast worden. De leeromgeving kan aangepast worden door de schrijfhoek uitdagend in te richten, door een lettermuur te creëren en door een lettergroeiboek bij te houden voor de kleuters (Tomesen & van de Kleef, 2002). Een uitgebreide toelichting van deze interventie is te vinden in bijlage 10.

Leerkrachten gaven aan dat het soms lastig is om activiteiten passend te maken binnen een thema en dat ze de activiteiten meer naar de hoeken willen halen. Daarnaast is er nog geen uitgebreid aanbod van boeken aanwezig.

Leerlingen leren beter wanneer ze de opgedane kennis kunnen koppelen aan concrete zaken en eigen ervaringen. Het is daarom van belang dat de leerkracht de activiteiten zo veel mogelijk aanpast aan het thema waaraan gewerkt wordt (Wentink et al, 2012). Daarnaast is spel een belangrijke activiteit voor jonge kinderen. In spel ontdekken jonge kinderen hun wereld, ze ontwikkelen nieuwsgierigheid naar kennis, vaardigheden en regels (Pompert, 2006). Het belang van spel voor jonge kinderen kan de wens van de leerkrachten verklaren, zij gaven aan de activiteiten meer naar de hoeken te willen halen. Ten slotte stimuleert een rijk aanbod van boeken de leerlingen om zelf te lezen (Van Kleef & Tomesen, 2007). Met bovengenoemde punten is tijdens de interventieperiode nog niets gedaan. Deze punten pakken we als leerkrachten in het vervolg op, in hoofdstuk 5.3 worden hier enkele aanbevelingen voor gedaan.

Deelvraag 4: Hoe ervaren de kleuterleerkrachten de interventies met betrekking tot beginnende geletterdheid?

Na zes weken is de interventieperiode geëvalueerd. Aan de hand van gesprekken met collega's kan geconcludeerd worden dat de interventie voor verbetering van de praktijksituatie heeft gezorgd. Collega's gaven aan dat leerlingen meer interesse voor letters tonen. Leerlingen benoemen spontaan woorden met de betreffende letter en leerlingen zijn gemotiveerd deze woorden op de lettermuur te schrijven. Daarnaast kiezen leerlingen spontaan voor de activiteiten in de schrijfhoek. De leerlingen schrijven hier onder andere namen van klasgenootjes, dit heeft ervoor gezorgd dat steeds meer leerlingen zelfstandig hun naam op werkjes schrijven. Over het algemeen kan dus geconcludeerd worden dat de interesse voor letters is gegroeid en dat de leerlingen betrokken zijn bij de verschillende activiteiten voor beginnende geletterdheid.

De intrinsieke motivatie van de leerlingen kan verklaard worden door de uitdagende inrichting van de geletterde leeromgeving. Een uitdagende inrichting van de leeromgeving is essentieel om geletterdheid in de klas te stimuleren. Een rijk aanbod stimuleert leerlingen om met letters en klanken aan de slag te gaan (Wentink et al., 2012).

5.1.2 Conclusie hoofdvraag

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

Hoofdvraag: Op welke wijze kunnen wij onze kleuters met een taalontwikkelingsstoornis nog beter voorbereiden op het aanvankelijk leesonderwijs?

Uit de analyse van de resultaten is gebleken dat de leeromgeving in de kleuterklassen om verbeteringen vraagt, zodat kleuters met een taalontwikkelingsstoornis zo goed mogelijk worden voorbereid op het aanvankelijk leesonderwijs.

Aan de hand van deze bevinding is een interventie ontwikkeld (bijlage 10 & 11). De actiepunten zijn gedurende een interventieperiode van zes weken getest in de kleutergroepen. Na afloop van deze zes weken is de interventieperiode geëvalueerd met behulp van een interview. Aan de hand van deze evaluatie kan geconcludeerd worden dat wij onze kleuters met een taalontwikkelingsstoornis nog beter kunnen voorbereiden op het aanvankelijk leesonderwijs door de leeromgeving in de kleuterklassen aan te passen. Door een uitdagende schrijfhoek in te richten, een lettermuur te creëren en door een lettergroeiboek bij te houden, is de intrinsieke motivatie van de leerlingen gegroeid. Daarnaast wordt er door de inrichting van de leeromgeving door middel van concrete materialen, meer systematische aandacht voor fonologisch bewustzijn gecreëerd. Het fonologisch bewustzijn wordt gestimuleerd door middel van een betekenisvolle context (Tomesen & Van Kleef, 2000). Deze systematische aandacht door middel van concrete materialen heeft de leerlingen uit de kleuterklassen bewuster gemaakt van het letteraanbod. De betrokkenheid tijdens de activiteiten is gegroeid en leerlingen zijn gemotiveerd om met letters en klanken aan de slag te gaan.

Om geletterdheid in de klas te stimuleren, is een uitdagende, geletterde leeromgeving van groot belang. Een rijk aanbod van schrijfactiviteiten stimuleert kleuters om met klanken en letters aan de slag te gaan (Wentink et al., 2012). De huidige intrinsieke motivatie van onze kleuters kan dus komen door onze huidige uitdagende leeromgeving. De intrinsieke motivatie van de leerlingen is ook te verklaren vanuit de drie basisbehoeften van Deci en Ryan (2000). Het lokaal is samen met de leerlingen ingericht, hierdoor ontstond verbondenheid (relatie). In de schrijfhoek konden de leerlingen activiteiten van een verschillend niveau uitvoeren, waardoor iedereen zich competent voelde. Ten slotte mochten de leerlingen zelf woorden aandragen voor de lettermuur, hierdoor ontstond een gevoel van autonomie (Deci & Ryan, 2000).

5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces

Door als onderzoeker kritisch terug te kijken op het onderzoeksproces, kan de waarde van het onderzoek ingeschat worden. Op deze manier kan gereflecteerd worden op de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van het onderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Tijdens het onderzoeksproces heeft een nauwe samenwerking plaatsgevonden met mijn teamleider en collega's van Taalbrug Junior. Door deze nauwe samenwerking zijn de wensen van collega's meegenomen. Dit maakt de uitkomst van het onderzoek betekenisvol voor de kleuterleerkrachten van Taalbrug Junior. Daarnaast zorgde de terugkoppeling naar mijn teamleider voor transparante communicatie, dit verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek (Baarda, 2014).

Voor dit onderzoek zijn meerdere instrumenten en respondenten ingezet. Het gebruik van meerdere instrumenten en respondenten zorgt voor triangulatie. Triangulatie zorgt voor validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Dit onderzoek betreft een kleinschalig onderzoek met de kleuterklassen van Taalbrug Junior. De conclusies en aanbevelingen zijn daarom met name gericht op de situatie van de kleuterklassen van de school. Onderzoek op grotere schaal zal moeten uitwijzen of de interventie ook op andere scholen inzetbaar is. Met dit onderzoek is echter wel goed aangesloten bij de context van de dagelijkse onderwijspraktijk. Hierdoor zijn problemen die zich voordoen in mijn dagelijkse praktijk opgelost (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Daarnaast heeft het onderzoek een bijdrage geleverd aan mijn kennisontwikkeling en de kennisontwikkeling van mijn collega's op het gebied van beginnende geletterdheid. We weten hoe we de leeromgeving zo goed mogelijk kunnen inrichten voor onze leerlingen met een TOS.

In verband met de studieplanning vond de interventie pas aan het einde van het schooljaar plaats. Dit is jammer, omdat de leerlingen hierdoor niet gedurende het hele jaar gemotiveerd waren om deel te nemen aan activiteiten voor beginnende geletterdheid. De uitkomst van dit onderzoek heeft er wel voor gezorgd dat de aanpassingen met betrekking tot de inrichting van de leeromgeving, meegenomen worden naar de kleuterklassen van volgend jaar.

In verband met de relatief korte interventieperiode, is alleen de mening van de leerkrachten meegenomen in de conclusie van dit onderzoek. Voor een vervolgonderzoek zou het interessant zijn om te onderzoeken of de resultaten van de kleuters verbeteren en of de leerlingen daarnaast beter starten met het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Op basis van de conclusies kunnen aanbevelingen worden gedaan om het voorbereidend leesonderwijs op Taalbrug Junior te verbeteren. Op basis van de conclusies worden de volgende aanbevelingen gedaan:

Aanbeveling 1

De volgorde van het aanbod van woorden nader bekijken

Uit de analyse van de resultaten is gebleken dat een aantal leerkrachten het jammer vindt dat het aanbod van woorden zo vastligt. Leerkrachten zouden hier graag meer vrijheid in willen, zodat thematisch werken makkelijker wordt. Ook Wentink et al., (2012) stellen dat leerlingen beter leren wanneer ze opgedane kennis kunnen koppelen aan concrete zaken en eigen ervaringen. Om dit te bereiken moeten leerkrachten de activiteiten zoveel mogelijk aanpassen aan het thema. Momenteel moet de letter 'm' en het woordje 'mug' direct na de Kerstvakantie aangeboden worden. Leerkrachten gaven aan dat het heel moeilijk is om dit woord te koppelen aan een thema. Wanneer enkel de letter 'm' vastligt, zouden leerkrachten hier prima een klankzuiver woord aan kunnen koppelen, passend bij het thema. Bij de volgorde van het aanbieden van letters moet erop gelet worden dat twee opeenvolgende klanken goed van elkaar te onderscheiden zijn, zowel auditief als visueel. Daarnaast is het verstandig om klinkers en medeklinkers af te wisselen, zodat de leerlingen snel woordjes kunnen maken met de aangeboden letters. Bij de huidige volgorde van letters is hier rekening mee gehouden, daarnaast worden voor onze leerlingen makkelijk uit te spreken letters eerst aangeboden (Beers, 1995).

Aanbeveling 2

Oriënteren op een breder aanbod van boeken in de leeshoek

Uit de analyse van de resultaten is gebleken dat naast de schrijfhoek ook de leeshoek uitdagender ingericht mag worden. Wanneer in de klas prentenboeken, voorleesboeken, stripboeken, rijmboeken, informatieve boeken, folders en tijdschriften aanwezig zijn, kunnen de leerlingen kennis maken met verschillende genres. De aanwezigheid van fictieve en non-fictieve boeken binnen een thema zorgt voor een betekenisvolle context (Wentink et al., 2012; Wentink et al., 2009). Daarnaast verhoogt de aanwezigheid van een rijk en gevarieerd aanbod van boeken in de klas de motivatie van leerlingen om zelf te lezen (Van Kleef & Tomesen, 2007). Van Kleef en Tomesen (2007) stellen ook dat het goed is om leerlingen inbreng te geven in de keuze aan boeken.

Omdat in de kleuterklassen op Taalbrug Junior alleen prentenboeken, voorleesboeken en in twee van de drie klassen informatieve boeken aanwezig zijn, denk ik dat het goed is om het aanbod van boeken uit te breiden.

Aanbeveling 3

De activiteiten nog meer naar de hoeken halen

Uit de analyse van de resultaten is gebleken dat veel leerkrachten de activiteiten graag meer naar de hoeken willen halen. Tijdens de interventieperiode is de schrijfhoek ingericht. In de klas kunnen echter meerdere hoeken verrijkt worden om beginnende geletterdheid te stimuleren. Spel is een belangrijke activiteit voor kinderen (Pompert, 2006). De speelhoeken zijn daarbij van groot belang voor de ontwikkeling van kinderen. De hoeken dienen regelmatig opnieuw ingericht te worden, passend bij het thema. Op deze manier wordt het spel voor de leerlingen aantrekkelijk gemaakt en is er sprake van intensief spel in de speelhoeken, bijvoorbeeld in de huishoek. Hier kan sprake zijn van lees- en schrijfactiviteiten die passen binnen de context (Loeve, 2007). Speelhoeken kunnen aangepast worden aan het thema, zo kan de huishoek veranderen in bijvoorbeeld een winkel. Ook in hoeken zoals de bouwhoek en techniekhoeven kunnen lees- en schrijfactiviteiten plaatsvinden (Loeve, 2007). Suggesties voor de inrichting van de verschillende hoeken zijn te vinden in bijlage 13.

Literatuurlijst

- Ahlers, L. (2007). *Een goede leesstart*. Amersfoort: CPS
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgever
- Beers, W. (1995). *The Phonology of Normally Developing and Language-Impaired Children*. Amsterdam: IFOTT
- Bussemaker, J., Asscher, L.F., Klijnsma, J. & Van Rijn, M.J. (2015) *Actieprogramma tel mee met taal*. Den Haag: media en creatieve industrie.
- Buurman, H., Gerritsen, B., & Hinkema, A. (2013). *Vijf op een rij: Praktisch handboek voor iedereen die werkt met leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)*. Sint-Michielsgestel: Koninklijke Kentalis
- Catss, M. (1999). *Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence From a Longitudinal Investigation*.
- De Taalbrug. (z.d.). *De Taalbrug SO is "speciaal in taal"*. Geraadpleegd op 13 december 2018, van https://www.vituszuid.nl/taalbrug/?page_id=51
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78
- Förre, M., & Huijbregts, S. (2008). *Fonemisch bewustzijn: Werkmap voor leerkrachten van groep 1 en 2 van de basisschool*. Amersfoort: CPS
- Förre, M., & Leenders, Y. (2008). *De Kwaliteitskaart Tijd voor lezen en taal*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit
- Gijssels, M., Scheltinga, F., Van Druenen, M., & Verhoeven, L. (2016). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie: Groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Goorhuis-Brouwer, S. (2016). *De toekomst van het kleuteronderwijs: vrij spelen of rekenen?* Amersfoort: Expertis
- Goorhuis, S.M., & Schaerlaekens, A.M. (2005). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandse kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom
- Huizenga, H. (2016). *Taal & didactiek: Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgever
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepers, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhof.
- Keijzer, H. (2014). *Ethiek in de Master SEN. Ethische aspecten in de opzet & uitvoering van het Praktijk Gericht Onderzoek in de MSEN*. Fontys OSO
- Loeve, D. (2007). *Van beginnende geletterdheid tot lezen: Ideeënboek voor groep 1, 2 en 3*. Drunen: Delubas educatieve uitgeverij
- Morgan, P & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165-113. Geraadpleegd

op 4 april 2019 van <https://journals-sagepub-com.lib.fontys.nl/doi/pdf/10.1177/001440290707300203>

Pompert, B. (2006). Zoeken naar het juiste woord: Gesprekken in de ontwikkelingsgerichte onderbouwpraktijk. *De wereld van Het Jonge Kind*, 33(10), 309-312

Silvén, M., Poskiparta, E., Niemi, P., & Voeten, M. (2007). Precursors of reading skill from infancy to first grade in Finnish: Continuity and change in a highly inflected language. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 516-531. Geraadpleegd op 23 februari 2019 van <https://search-proquest-com.lib.fontys.nl/docview/614469179/fulltextPDF/3B213E408B784AF3PQ/1?accountid=165118>

Smits, A. (2000). *Risicokleuters helpen lezen en spellen*. 's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.

Smits, A., & Braams, T. (2019). *Dyslectische kinderen leren lezen: Werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom

Snowling, M., Bishop, D., Stothard, S., Chipchase, B., & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech – language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (8), 759-765. Geraadpleegd op 1 maart 2019 van <https://onlinelibrary-wiley-com.lib.fontys.nl/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.2006.01631.x>

Stichting lezen & schrijven. (2016). *Feiten en cijfers geletterdheid: Overzicht van de gevolgen van laaggeletterdheid en de opbrengsten van investeringen voor samenleving en individu*. Den Haag: Stichting lezen en schrijven.

Stokking, K. (2000). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Den Haag: HBORaad, ZonMW.

Tomesen, M., & Van Kleef, M. (2000). *De ABC-muur: Stimuleren van fonologisch bewustzijn en letterkennis in groep 1-3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

TOSinbeeld.nl. (z.d.). *Inrichten leeromgeving*. Geraadpleegd op 1 maart 2019 van <https://tosinbeeld.nl/inrichten-leeromgeving/>

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

Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers: Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. 's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie

Van Aken, J. (2015). Taalontwikkelingsstoornis is onzichtbare handicap. *Onderwijsblad*, 15(14), 24-26

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

- Van der Aalsvoort, G.M. (2017). *Het belang van spelen: Suggesties om spel te bevorderen bij kinderen van 2 tot 13 jaar*. Leuven: Acco
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Van der Elzen, L. (2018). *Effectief leesonderwijs: Alle leerlingen goed leren lezen*.
- Van Keken, H. (2006). *Voor het onderzoek: Het formuleren van een probleemstelling*. Amsterdam: Boom onderwijs
- Van Kleef, M., & Tomesen, M. (2007). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw: Prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlokken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Van Kleef, M., & Tomesen, M. (2005). *Strategisch lezen en schrijven met jonge kinderen: prototypen voor lees- en schrijfonderwijs in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Van Kleef, M., & Tomesen, M. (2002). *Werken aan taalbewustzijn: Prototypen voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Wentink, H., Hoogenboom, S., & Cox, A. (2009). *Leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM): Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie*. 's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie
- Wentink, H., Verhoeven, L., & Van Druenen, M. (2012). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie: Groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands