

Betrokkenheid creëren in de leesomgeving

Ik hoor en ik vergeet

Ik zie en ik onthoud

Ik doe en ik begrijp

Confucius 500 v Chr

Naam: Joyce van Tongeren
Studentnummer: 790826002
Klas: DT4A
Datum: 17 mei 2016
Thesisbegeleidster: Aliz Vekony
Titel module: A4BATH61

Betrokkenheid

Betrokkenheid creëren in de leesomgeving

Katholieke Pabo Zwolle
Joyce van Tongeren
Holstweg 34
8121 EH Olst
j.tongeren@kpz.nl
790826002
K.B.S. Willibrord te Olst
BOA: Ton Harbrink
Thesisbegeleider: Aliz Vekony

Mei 2016

Voorwoord

Beste Lezer,

Voor u ligt mijn onderzoeksrapportage over het creëren van betrokkenheid door middel van spel in de leesomgeving bij groep 1. Dit onderzoek is uitgevoerd op de Katholieke basisschool Willibrord in Olst. In deze rapportage vindt u het proces wat ik tijdens het 8 maanden durende onderzoek heb doorlopen gevolgd door de resultaten.

Via deze weg wil ik graag mensen bedanken die mij in deze periode van onderzoek tot steun zijn geweest.

Allereerst wil ik mijn duo collega Marthe Markenstein bedanken voor haar inzet en tijd om mee te werken aan dit onderzoek.

Daarnaast wil ik mijn dank richten aan mijn BOA Ton Harbrink die mij voorzag van advies en tips tijdens het onderzoek.

Mijn dank gaat ook uit naar Aliz Vekony. Zij verzorgde vanuit de KPZ de lessen, maar kreeg ook de taak om mij te begeleiden bij dit onderzoeksproces. Tijdens de consultatie momenten verdiepte zij zich in mijn onderzoek, waarbij zij waardevolle tips en adviezen gaf. Ook als het even tegenzat en ik door de bomen het bos niet meer zag wist zij mij te inspireren. Daarnaast was zij via de e-mail goed te bereiken.

Mijn speciale dank gaat uit naar mijn man Jan en mijn kinderen Noah, Maura, Puck en Sam voor de steun die ze mij tijdens de studie hebben gegeven. Zij zorgden dat ik vertrouwen en doorzettingsvermogen bleef houden en zorgden voor de nodige ontspanning.

Mijn dank gaat ook uit naar mijn moeder Anja van Tongeren voor de kopjes thee en de uren die ik bij haar heb mogen doorbrengen om aan mijn onderzoek rapportage te werken.

Tot slot wil ik u als lezer bedanken. U neemt namelijk de tijd om mijn onderzoeksrapportage te lezen. Ik hoop dat u het met plezier zult lezen en dat u iets opsteekt van deze rapportage.

Joyce van Tongeren
Mei 2016

-

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	4
1. Introductie	5
1.1 Verantwoording onderzoek	7
1.2 Doel van het traject & onderzoeksdoel	7
1.3 Hoofdvraag en deelvragen	8
1.4 Structuur thesis	8
2. Theoretisch kader	9
2.1 Betrokkenheid	9
2.2 Spel	11
2.3 Spel en Lezen	12
2.4 De leesomgeving	15
2.5 Conclusie literatuurstudie	17
3. Vooronderzoek	19
3.1 Methoden vooronderzoek	19
3.2 Resultaten vooronderzoek	20
3.3 Conclusie vooronderzoek	24
4. Onderzoek naar het ontwerp	26
4.1 Methode vooronderzoek	26
4.2 Resultaten vooronderzoek	29
4.3 Conclusie vooronderzoek	33
5. Discussie	34
5.1 Discussiepunten	34
5.2 Aanbevelingen	35
Literatuurlijst	36
Bijlagen	
Bijlage A Evaluatie	
Bijlage B Poster	
Bijlage C Verklaring uitvoering praktijk	
Bijlage D Verklaring gedragscode onderzoek	
Bijlage E Leuvense Betrokkenheidschaal	
Bijlage F Observatielijst	
Bijlage G Vragenlijst beginmeting	
Bijlage H Vragenlijst eindmeting	

-

Excerpt

Onderwerp: Betrokkenheid creëren door middel van spel in de leesomgeving.

Onderzoeksgroep: Leerlingen groep 1.

Ontwerp: Inzetten van verteltafel om betrokkenheid te verhogen.

Methode: Indirecte en directe observaties- LSB-K- bevrage- foto's.

Conclusie: Betrokkenheid is verhoogd door inzetten verteltafel.

Samenvatting

Op de katholieke basisschool Willibrord in Olst in groep 1 is gebleken dat de betrokkenheid in de leesomgeving niet erg hoog is. Groep 1 van De Willibrordschool bestaat uit 14 kinderen, waarvan 6 meisjes en 8 jongens. Betrokkenheid is een component van motivatie, want als een kind een betrokken houding laat zien zal het lezen hem boeien en zal het kind er plezier aan beleven (Schop, n.d.; Van Oers & Janssen-Vos, 2000). In dit onderzoek op de Willibrordschool is onderzocht hoe door spel blijvende betrokkenheid gecreëerd kan worden in de leesomgeving. Immers, spel komt tegemoet aan de basisbehoeften van jonge kinderen: ze ontdekken wie ze zijn en wat ze willen. Spelend en onderzoekend verkent het kind een steeds groter wordende wereld en leert het de wereld ontdekken (Boomsma & Bosch, 2009).

Vanuit de deelvragen is er een vooronderzoek uitgevoerd. Er is literatuur bestudeerd en de praktijk is vanuit de theorie onderzocht. Hieruit kon er vervolgens een ontwerp worden samengesteld om uit te kunnen voeren in de praktijk.

Uit de literatuur blijkt dat spel binnen de ontwikkeling past van beginnende geletterdheid (Loeve, 2014). Loeve (2014) noemt dit de meest natuurlijke manier om tot lezen en schrijven te komen. Daarnaast is interactie tussen leerkracht en kinderen een krachtig middel om de ontwikkeling te bevorderen. De insteek van de leerkracht moet altijd zijn dat het plezier en de waarde van de activiteit voorop staat, zodat de handelingsmogelijkheden van de kinderen zelf zal toenemen (Janssen- Vos, 2008). Immers als kinderen plezier ervaren in het lezen, zullen de taal- en leesvaardigheid eerder worden vergroot (Mol, 2007).

Tijdens het vooronderzoek is door middel van directe en indirecte observaties, bevrage en foto's gekeken naar de huidige stand van zaken wat betreft de betrokkenheid in de leesomgeving. Naar aanleiding van het vooronderzoek is er een ontwerp gecreëerd en is in zes weken uitgevoerd in de praktijk. Binnen dit ontwerp is er een verteltafel gerealiseerd. Waarbij de kinderen leren om de verteltafel samen op te bouwen. De kinderen leren door middel van interactie met de leerkracht en van interactie met elkaar. En door te spelen aan de hand van een prentenboek.

De uitvoering is vastgelegd in een logboek en aan de hand van directe en indirecte observaties. Uit het ontwerp komt naar voren dat de betrokkenheid is gegroeid in de leesomgeving door het inzetten van de verteltafel.

Trefwoorden: betrokkenheid, lezen, spel, plezier, verteltafel

1. Introductie

De Willibrordschool kenmerkt zich als duidelijk, bevlogen en ontwikkelingsgericht waarin ze werken in een veilige, uitdagende leeromgeving. De Willibrord school werkt vanuit een herkenbare doorgaande lijn. Bij doorgaande lijnen gaat het om een ononderbroken ontwikkelingsgang van kinderen door het onderwijs (Oomen & De Geus, 2009). Op de Willibrordschool is het handelen en denken op de doorgaande lijn aangepast. De kinderen worden voorbereid op de wereld van morgen door zowel individueel als samenwerkend te leren, daarbij wordt gebruik gemaakt van eigentijdse leermiddelen en werkvormen, zoals Touch screen, digibord een bibliotheek in de school en er worden energizers en coöperatieve werkvormen ingezet.

Groep 1 van De Willibrordschool bestaat uit 14 kinderen, waarvan 6 meisjes en 8 jongens. In groep 1 (4-5 jarigen) ligt de nadruk op het wennen aan het naar school gaan. Er is veel aandacht voor gewoontevorming en regelmaat. Leren gebeurt op deze leeftijd vooral door spelen. Spel is de leidende activiteit in de onderbouw om tot leren te komen (Alkema, Kuipers & Lindhout, 2015). De kinderen moeten er een rijke omgeving treffen die uitdaagt tot spelen (Vereniging Jonge Kind, n.d.). In een rijke omgeving wordt een kind uitgedaagd, gemotiveerd en is er aandacht voor interactie en ruimte in het proces voor het kind om te leren. Een omgeving waarbij elk kind krijgt wat het kind nodig heeft om het niveau te halen wat bij hem past (KPC- groep, 2007).

Op de Willibrordschool zijn er in groep 1 verschillende hoeken in de klaslokaal, waaronder de huishoek, leeshoek en de bouwhoek. In de schoolgids van de Willibrordschool staat beschreven dat spel bij groep 1 door de leerkrachten als belangrijk wordt gezien. Het spel van kinderen komt tegemoet aan de basisbehoeften van jonge kinderen: ze ontdekken wie ze zijn en wat ze willen. Spelend en onderzoekend verkent het kind een steeds groter wordende wereld en leert het de wereld ontdekken. Van de leerkracht worden dan zowel kennis als specifieke vaardigheden verwacht om de kleuter te begeleiden bij zijn ontwikkeling (Boomsma & Bosch, 2009). Kennis wordt gebruikt bij de vaardigheden om het spel te verbreden en te verdiepen. Daarbij heeft een leerkracht kennis nodig van de leerinhoud. De kerndoelen die gerefereerd worden aan de leerinhouden gelden niet alleen voor de midden- en bovenbouw, maar ook voor de onderbouw (SLO, n.d.).

Op verzoek van OCW heeft Stichting Leerplan Ontwikkeling kerndoelen ontwikkeld en verder uitgewerkt, namelijk voor taal, voor rekenen en voor sociaal-emotioneel. Deze doelen brengen de ontwikkelingslijn van kinderen van 2 tot 7 jaar in beeld voor de drie ontwikkelingsgebieden (SLO, n.d.). Ontwikkelingsgebieden zijn te onderscheiden in vier gebieden:

- De fysieke en motorische ontwikkeling. Dit is de lichamelijke groei en de ontwikkeling van de motoriek.
- De cognitieve ontwikkeling. Dit is de ontwikkeling van het denken, de creativiteit, de waarneming en de fantasie.
- De psychosociale ontwikkeling. Dit is de ontwikkeling in relatie tot de sociale omgeving.
- De morele ontwikkeling. Dit is de ontwikkeling van het onderscheid tussen goed en kwaad (Wij leren, n.d.).

In taal, rekenen en sociaal-emotionele ontwikkeling en in het spel vallen alle ontwikkelingsgebieden samen. Een kind ontwikkelt zich als geheel, als totaliteit. In het spel staat datgene wat kinderen zelf interessant en boeiend vinden centraal, niet wat volwassenen belangrijk vinden (Vereniging Jonge Kind, n.d.). Bij de kleuters op de Willibrordschool wordt er tijdens de speelwerkles gespeeld en

gewerkt aan tafels, in hoeken en in de speelzaal. Er wordt zowel 's ochtends als 's middags gespeeld op het speelplein buiten.

In de onderbouw van de basisschool wordt de basis gelegd voor het leren lezen. Het stadium van beginnende geletterdheid is het stadium dat zich afspeelt vanaf groep één tot het moment dat de kinderen de elementaire leeshandeling onder de knie hebben. Het doel hierbij is dat kinderen vertrouwd raken met teksten en letters. Jonge kinderen maken spelenderwijs kennis met de geschreven en gedrukte taal en worden zo voorbereid op het uiteindelijke technisch lezen (School aan Zet, 2012). Een belangrijke bijdrage aan geletterdheid is het werken met boeken. Niet alleen voor de bevordering van geletterdheid, maar boeken hebben ook een functie op zich. Ze zijn er om van te genieten, om ervaring op te doen op emotioneel en sociaal gebied en om wat te leren van de wereld waarin de kinderen lezen. Daarnaast bieden ze ook veel mogelijkheden op het gebied van taalverwerving (Janssen-Vos, Pomper & Vink, 1997). Als er aandacht wordt besteed in de kleutergroepen aan vaardigheden die voor het leren lezen van belang zijn, leidt dit tot betere resultaten tijdens het leren lezen (Vernooy, 2001). Vernooy (2001) zegt het als volgt: *“Kinderen worden lezers door te lezen!”* (p. 1). We moeten kinderen leren lezen en laten lezen. Er is in groep 1 geconstateerd dat er gebruik wordt gemaakt van prentenboeken. Zowel het voorlezen als het digitaal voorlezen van prentenboeken wordt door de leerkracht van groep 1 gebruikt. Tijdens het voorlezen worden er tussendoor vragen gesteld aan de kinderen om de woordenschat te vergroten en om te voorspellen wat er in het boek zou kunnen gebeuren.

Voorlezen heeft zowel een gunstige invloed op het technisch lezen als op het begrijpend lezen en schrijven (Stolwijk, 2008). De boeken die worden voorgelezen zijn elke dag verschillende prentenboeken, die vaak passend zijn bij het thema dat op dat moment actueel is. De leerkracht heeft geconstateerd dat de kinderen van groep 1 niet altijd betrokken zijn bij het voorlezen en kunnen niet lang stil blijven zitten. Er zijn kinderen die aan elkaar zitten te friemelen, kinderen die moeite hebben om op hun eigen plek te blijven zitten en kinderen die tijdens het voorlezen er doorheen praten over zaken die niet met het prentenboek te maken hebben. Ter voorbereiding op het technisch lezen is het belangrijk dat leerlingen activiteiten aangeboden krijgen die beginnende geletterdheid bij kinderen stimuleren. De kinderen krijgen hierdoor interesse in boeken en verhalen. Kinderen hebben deze interesse nodig om bij het aanvankelijk lezen zicht te hebben op hoe een verhaal in elkaar zit. Kinderen worden enthousiast gemaakt voor boeken en verhalen, zodat zij zin hebben om aan het aanvankelijk leerproces te beginnen (School aan Zet, 2012).

Voor het begrijpen van teksten is woordenschat van de leerlingen belangrijk. Kinderen moeten immers weten wat een woord betekent als ze het lezen. Activiteiten van woordenschat zijn dan ook van grote waarde. Door activiteiten aan de kinderen aan te bieden die het begrijpend luisteren stimuleren leren de kinderen hoe verhalen zijn opgebouwd, leren voorspellingen maken en verhalen samen te vatten. Dit verhaalbegrip is belangrijk voor het begrijpend lezen vanaf groep 4 (School aan Zet, 2012). De kinderen van groep 1 mogen ongeveer één keer in de drie weken een boek naar eigen keuze uitzoeken bij de schoolbibliotheek. Deze boeken worden ook gebruikt in de leeshoek. Voordat de dagopening begint liggen deze boeken op de tafel in de kring, zodat kinderen die dat willen een boek kunnen “lezen” voordat de leerkracht de dag begint. Er is geconstateerd dat niet alle kinderen uit zichzelf een boek pakken om te gaan lezen in de kring. De kinderen mogen tijdens de speelwerkles kiezen via het kiesbord. Op dit moment staat de leeshoek daar niet op. Kinderen van groep 1 maken weinig tot geen gebruik van deze speelwerkplek. Met een speelwerkplek wordt bedoeld *“een duidelijk herkenbare plek die wordt gereserveerd voor een welbepaald type van activiteit en waarbij het nodige materiaal direct toegankelijk is voor kinderen”* (Laevers & Depoont,

2006, p. 49). De matras in de leeshoek wordt door kinderen meer gebruikt om als het even kan te ravotten of om uit te kunnen rusten. Daarnaast staan de boeken niet uitnodigend in de leeshoek op een kast. De boeken zitten in de plastic bak en worden er door de kinderen alleen uitgepakt als de leerkracht dit aangeeft.

Het lezen van prentenboeken die aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen of bij de interesse van het kind kunnen betekenisvoller worden door activiteiten aan deze boeken te koppelen, zoals het naspelen van een verhaal of zelf een verhaal “schrijven”. De leerkracht breidt zo de kennis van de wereld van kinderen op een authentieke en betekenisvolle manier uit. Daarbij communiceren zij met elkaar en met de leerkracht en leren zij spelenderwijs taal (Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2012).

Betrokkenheid is een krachtige bron van motivatie. Beide, betrokkenheid en motivatie, houden zich bezig met de verklaringen van menselijk gedrag. Met één belangrijk onderscheid: motivatietheorie richt zich voornamelijk op meer of min meetbaar (taak-)prestatiegedrag, terwijl betrokkenheid pretendeert meer, langdurige en zelf nog complexer gedrag te voorspellen (Schop, n.d.; Tellegen & Catsburg, 1987). Guthrie, Wigfield en You (2012) stellen dat motivatie vaak te maken heeft met de overtuigingen, waarden en doelen van het individu met betrekking tot verschillende activiteiten. Met het ontwikkelen van leesmotivatie doelen we op (les)activiteiten die kinderen en jongeren zoveel mogelijk positieve leeservaringen laten opdoen, zodat ze plezier in lezen krijgen en houden (Broekhof, 2011). Technisch lezen, leesmotivatie en leesplezier zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Na de technische leesvaardigheid is leesmotivatie of leesplezier van het grootste belang in het leesonderwijs (Foeke Sjoerds Skoalle, 2013). Bij leesplezier gaat het om het beleven van plezier tijdens de leesactiviteit. Bij leesmotivatie gaat het om het gemotiveerd zijn bij of voor lezen. Dat kan intrinsiek maar ook extrinsiek zijn. Leesplezier en leesmotivatie horen bij de belangrijkste opbrengsten van het leesonderwijs. Het is zelfs een kerndoel in het taalbeleid. (Foeke Sjoerds Skoalle, 2013) Betrokkenheid is daarbij een component van motivatie, want als een kind een betrokkenhouding laat zien zal het lezen hem boeien en zal het kind er plezier aan beleven (Schop, n.d.; Van Oers & Janssen-Vos, 2000).

1.1 Verantwoording onderzoek

Dit onderzoek moet er toe leiden dat de kinderen meer betrokken zijn bij het lezen door middel van spel. Als er niets gedaan wordt om betrokkenheid te creëren kunnen de kinderen een negatieve houding ontwikkelen om te gaan lezen. Dit kan invloed hebben op de leesontwikkeling van de kinderen. De mate van betrokkenheid tijdens het leerproces bepaalt mede de kwaliteit van het leerproces (Van Eijkeren, 2005). Als de betrokkenheid ontbreekt, als kinderen verveeld of ongeïnteresseerd zijn of als leerkrachten dingen opleggen aan kinderen zonder hen innerlijk te raken, dan is er alle reden tot zorg. De kans is groot dat de ontwikkeling stagneert of stilvalt. Er moet daarom alles aan gedaan worden om een omgeving te scheppen waarin kinderen zich niet alleen goed voelen, maar ook betrokken zijn (Brouwers, 2010).

1.2 Doel van het traject & onderzoeksdoel

Bij dit onderzoek is het doel op korte termijn dat de kinderen meer betrokken zijn bij het lezen door het lezen te verbinden met spel. Op de lange termijn is het doel om verschillende aspecten van taalontwikkeling te stimuleren, waaronder woordenschat en communicatieve regels, door middel van spel. En ervoor te zorgen dat kinderen het plezier in lezen ontwikkelen en dat daardoor de resultaten op het gebied van technisch en begrijpend lezen worden verhoogd. Het belangrijkste doel daarbij is dat

kinderen ‘echte’ lezers worden, waarbij het leesplezier de motor is voor het leesonderwijs (Fillipiak, 2013).

1.3 Hoofd- en deelvragen

De hoofdvraag van dit onderzoek:

“Hoe kan door middel van spel blijvende betrokkenheid gecreëerd worden in de leesomgeving bij groep 1?

Deelvragen:

1. Wat zijn de kenmerken van betrokkenheid bij jonge kinderen?
2. Wat is de rol van spel bij de ontwikkeling van jonge kinderen?
3. Hoe hangen spel en lezen met elkaar samen?
4. Welke factoren dragen bij aan een stimulerende leesomgeving voor jonge kinderen?
5. In hoeverre zijn de kinderen nu betrokken bij het lezen?
6. Wat vinden de kinderen van de speel/ lees omgeving?
7. Hoe ziet de leesomgeving van groep 1 eruit op de Willibrordschool?
8. Wat kan er verbeterd worden aan de leesomgeving van groep 1 op de Willibrordschool?
9. Wat is er nodig voor een stimulerende leesomgeving?
10. In hoeverre heeft het ontwerp effect?

1.4 Structuur thesis

Er volgt eerst een theoretisch kader. In het theoretisch kader wordt er vanuit de literatuur naar antwoord gezocht op de deelvragen. Na het theoretisch kader volgt het vooronderzoek daarin worden antwoorden gezocht op de deelvragen in de praktijk. Uit de conclusies van het theoretisch kader en het vooronderzoek volgt het ontwerp. Het ontwerp zal vervolgens uitgevoerd worden in de praktijk. Door het uitvoeren van het ontwerp worden er verschillende data verzameld in de praktijk. Door deze data te analyseren kan er antwoord gegeven worden op de hoofdvraag van dit onderzoek. Aan het einde van deze onderzoeksrapportage komt het onderzoek te discussie en worden er aanbevelingen gedaan.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal aan de hand van de literatuur meer bekend worden over de betrokkenheid bij kleuters, de waarde van spel bij kleuters en welke factoren bijdragen aan een stimulerende leesomgeving.

2.1 Betrokkenheid

2.1.1 Betrokkenheid in het algemeen

De dikke Van Dale zegt over ‘betrokken’ (bijvoeglijk naamwoord) het volgende: 1 bewolkt; 2 ermee gemoeid zijn; ermee belast: de betrokken ambtenaar. Hieraan verwant is het werkwoord ‘betrekken’ (betrok, heeft, is betrokken): 1 erbij halen: bij iets betrokken zijn (a) er deel van uitmaken; (b) zich er emotioneel mee verbonden voelen 2 gaan bewonen: een nieuwe woning betrekken 3 laten komen: goederen uit Engeland betrekken 4 met wolken enz. overtrokken worden (Van Dale, 2016). De definitie die bij dit onderzoek van toepassing is het emotioneel verbonden mee voelen. Er zijn daarnaast verschillende onderwijsdeskundigen die hebben geschreven over betrokkenheid. Deze visies op betrokkenheid in het onderwijs zullen in dit hoofdstuk naar voren komen.

Janssen- Vos (2008) geeft de volgende definitie aan betrokkenheid.

- *een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit,*
 - *die zich laat herkennen aan een geconcentreerd, aangehouden en tijd vergeten bezig zijn,*
 - *waarbij de persoon:*
 - o zich gemotiveerd voelt, geboeid is en zich ten volle engageert,*
 - o zich openstelt, op een intense wijze waarneemt en betekenissen ervaart,*
 - o een grote mate van energie vrijmaakt en een sterke voldoening ervaart,*
- omdat:*
- *de activiteit aansluit bij de exploratiedrang en het behoeftenpatroon,*
 - *en zich aan de grens van de individuele mogelijkheden situeert, waardoor ontwikkeling ontstaat.*

Laevers en Depondt (2006) benoemen dat betrokkenheid verwijst naar de intensiteit van de activiteit waarin kinderen volop geconcentreerd en tijd vergeten bezig zijn. Daarbij exploreren de kinderen met plezier aan de grens van het eigen kunnen.

In het onderwijs zie je de betrokkenheid van kinderen terug. Volgens Laevers (zoals geciteerd in Van Oers & Janssen- Vos, 2000) zijn betrokkenheid en welbevinden kwaliteitscriteria voor goed onderwijs. Als een kind zich op school veilig en op zijn gemak voelt en de school weet er in te slagen dat het kind zich op een goede manier ontwikkelt wordt dit gezien als ‘goed’ onderwijs.

2.1.2 Betrokkenheid bij kleuters

Volgens de visie van het ervaringsgericht onderwijs leren jonge kinderen het beste als ze betrokken bezig kunnen zijn. Het gaat niet om wat we de kinderen leren, maar op welke manier de intense betrokkenheid gecreëerd wordt. Het ontwikkelingsgericht onderwijs gaat uit van de cirkel van de basisontwikkeling. Deze cirkel die is opgemaakt aan de hand van doelen van de basisontwikkeling. De drie elementen in de binnenste cirkel, waarin zelfvertrouwen, emotioneel vrij zijn en nieuwsgierig zijn worden genoemd, hebben te maken met betrokkenheid. Zijn deze drie elementen bij het kind aanwezig, dan kan het kind zich pas goed ontwikkelen (Janssen-Vos, 2008). Hieruit is af te leiden dat een kind met deze drie elementen pas goed betrokken kan zijn. Een kind dat weinig zelfvertrouwen heeft, zal bijvoorbeeld al snel afhaken omdat het kind de gedachte koestert ‘ik kan

het toch niet'. Een kind dat emotioneel niet vrij is, heeft ook een beperking, net als een kind dat niet leer- en/of nieuwsgierig is. Deze drie aspecten zijn drie voorwaarden voor optimale betrokkenheid, zodat met deze basis verdere ontwikkeling mogelijk is. Het kind komt dan in de brede ontwikkeling. De binnenste cirkel van basisontwikkeling is de basis van betrokkenheid (Hardeman, 2013).

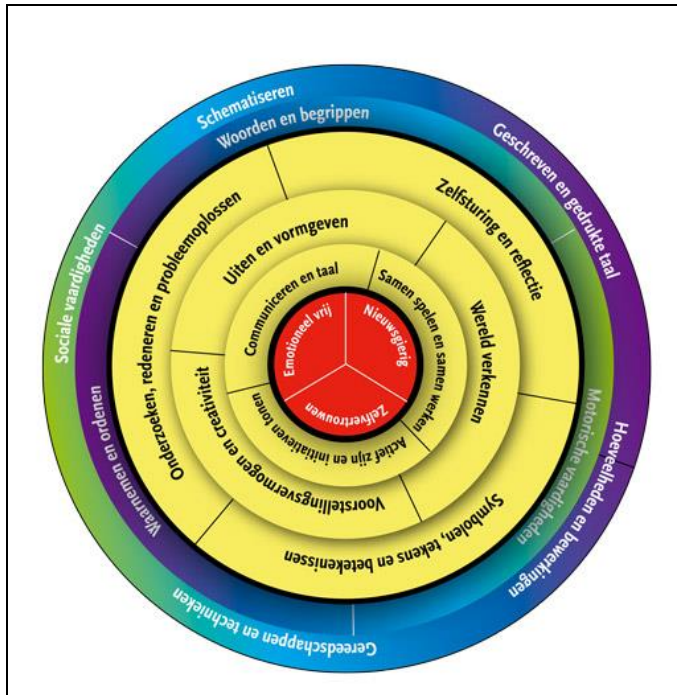


Fig. 1 ♦ Cirkel van basisontwikkeling, met in de binnenste (rode) cirkel: emotioneel vrij, nieuwsgierig en zelfvertrouwen (Janssen-Vos, 2008).

Volgens Brouwers (2010) ontwikkelen jonge kinderen zich bijna vanzelf. Jonge kinderen willen ontdekken, zijn nieuwsgierig en leergierig. Sluit je als leerkracht aan bij de ontwikkelingsbehoefte van nieuwsgierigheid en moedig je kinderen aan om hun mogelijkheden steeds uit te breiden, dan is het onderwijs aan jonge kinderen succesvol. Het gaat er niet om wat er wordt aangeboden, maar dat de leerkracht de intense betrokkenheid van het ontwikkelende kind weet te waarborgen (Brouwers, 2010). De betrokkenheid is iets wat bij kinderen moet groeien. Als het jonge kind kennis en vaardigheden krijgen aangeboden waaraan het jonge kind geen betekenis kan geven zullen deze kennis en vaardigheden niet bijblijven bij het kind. Jonge kinderen leren zoals leerpsycholoog Parreren (zoals geciteerd in Brouwers, 2010) dat noemt nog niet intentioneel, zoals schoolkinderen, maar incidenteel. Bij intentioneel leren gaat het om een vooropgezette bedoeling om kennis aan te leren bij incidenteel leren gaat het om toevalligheden die plaatsvinden waarbij kinderen tot leren komen. Jonge kinderen leren met hun hoofd, hart en al hun zintuigen. Daarmee wordt bedoeld dat jonge kinderen leren door te doen, door te handelen en door te spelen (Brouwers, 2010).

2.1.3 Kenmerken van betrokkenheid

Brouwers (2010) benoemt een aantal kenmerken van betrokkenheid: concentratie, motivatie, intense mentale activiteit, voldoening, exploratiedrang, behoeft patroon en het 'op de grens van je mogelijkheden bezig zijn'. Een aantal kenmerken zijn eerder al genoemd, zoals concentratie en het

‘op de grens van je mogelijkheden bezig zijn’. De andere kenmerken hebben allemaal te maken met intensiteit van binnenuit. Dit doelt op de drang van binnenuit om te leren of om te kunnen. Op een aantal van deze kenmerken is de Leuvense Betrokkenheidschaal voor Kleuters gebaseerd. Deze betrokkenheidschaal gaat uit van een aantal kenmerken die becijferd moeten worden (per kind) met vijf niveaus van betrokkenheid. Bij een hoge score is de betrokkenheid van het kind hoog, bij een lage score is ook de betrokkenheid van het kind laag (zie Bijlage E).

Door betrokkenheid te creëren, zorg je als leerkracht voor intrinsieke motivatie bij de kinderen. Het begrip betrokkenheid is daarmee een hulpmiddel om een leerhouding te typeren waarin het kind van binnenuit gemotiveerd is om tot leren te komen (Cöp, 2014). Intrinsiek gemotiveerd leren leidt tot betere prestaties en vooral tot diepere verwerking. De kinderen leren het beste als ze van binnenuit gemotiveerd zijn. Kinderen zijn dan betrokken. Dit is te meten met de Leuvense Betrokkenheidschaal. Kinderen die werken aan een opdracht die buiten de kinderen zelf wordt aangezet wordt extrinsieke motivatie genoemd. Extrinsieke motivatie is niet altijd te vermijden, de klas opruimen is daar een voorbeeld van. Kinderen hebben geen zin of worden niet “warm” voor de activiteit die wordt aangeboden. Kinderen worden gemotiveerd, omdat ze van de leerkracht een beloning krijgen, of om straf te vermijden. Het leren is oppervlakkig en het geeft een grotere kans op een door de kinderen lager gevoel van welbevinden (Brouwers, 2010, ;Ryan en Deci, 2000).

2.2 Spel

2.2.1 Waarde van spel

“Het spel is de wezenlijke bezigheid van het veilige kind met een wereld die alles nog kan blijken te zijn” (Langeveld, 1972, p.56)

Vanuit de literatuur worden talrijke definities van spel gehanteerd en het is daarom lastig om een eenduidige definitie ervan te geven. Langeveld (zoals geciteerd in Brouwers, 2010) bovenaan deze paragraaf benoemt in zijn citaat het volgende: “met een wereld die niet alleen meer alles blijken te zijn, valt niet te spelen”. Langeveld bedoelt hiermee dat activiteiten en materialen die een eenduidige functie hebben gewoon werk genoemd moet worden en geen spel. Bijvoorbeeld puzzels die op een manier in elkaar gelegd kunnen worden of activiteiten waarbij kinderen volgens een precies omschreven opdracht aan het bouwen of vouwen zijn. In een klas waarin de leerkracht veel aan de fantasie en de creativiteit van kinderen overlaat, wordt dus meer gespeeld dan in een klas waarin bijna alles voor kinderen wordt vastgelegd. Janssen- Vos (2008) heeft als visie dat er sprake is van spel als activiteiten resultaten of producten opleveren. Volgens Janssen- Vos (2008) is het spelkarakter van die activiteiten gewaarborgd als kinderen zelf kunnen bepalen aan welke eisen de producten of resultaten moeten voldoen. Daarentegen benoemt Kohnstamm (1980) dat activiteiten die tot resultaat moeten leiden niet tot spel behoren. Volgens Kohnstamm (1980) is het kind actief, heeft het kind plezier in wat het kind doet en is het kind bij het spelen vrijwillig bezig. Een kind kan niet worden gedwongen om te spelen, maar dit moet van binnenuit door het kind aan de gang gehouden worden.

Janssen- Vos (2008) en Kohnstamm (1980), wijzen allebei op het plezier dat jonge kinderen aan het spel beleven. Hiermee wordt bedoeld dat spel niet zomaar leuk is, maar intrinsiek bevredigend is. Kinderen kunnen opgaan in het spel. Het spel spreekt emoties aan en deze emoties worden intens beleefd bij kinderen, kinderen zijn dan betrokken. Al spelend doen kinderen die alleen voor kinderen van belang zijn en creëren een wereld van maatstaven die bij de kinderen voldoet. In de

wereld bepaalt de speler, in overleg met zijn medespelers, wat er gebeurt en hoe het gebeurt (Brouwer, 2010).

Vygotsky was een van de eerste ontwikkelingspsychologen die de waarde van het spel voor de ontwikkeling van jonge kinderen benadrukte. In de visie van Vygotsky wordt spel als leidende activiteit genoemd in de peuter- en kleuterperiode. “Leidend” wordt hier niet bedoeld dat jonge kinderen graag spelen, maar ook dat jonge kinderen moeten spelen, omdat spel de beste ontwikkelingskansen biedt. Volgens Vygotsky leren jonge kinderen juist door te spelen. Spel helpt de jonge kinderen kennis over de wereld en hun handelingsmogelijkheden uit te breiden. Bij betrokken spelactiviteiten zijn kinderen bezig op de toppen van hun kunnen. Het spel creëert volgens Vygotsky de zone van de naaste ontwikkeling (Brouwers, 2010). In de theorie van Vygotsky wordt een activiteit bedoeld die zich tussen twee niveaus bevindt. Tussen het niveau van de actuele ontwikkeling (dit is het niveau waarbij het kind een activiteit al zelfstandig, op eigen kracht, kan volbrengen) en van de naaste of nabije ontwikkeling (dit is het niveau waarbij het kind bij de activiteit ondersteuning krijgt). Het gebied daartussen is een zone van naaste ontwikkeling, een activiteit die uitdagingen en kansen biedt om een kind verder te brengen (SLO, n.d.). Een kind dat nog niet zelfstandig kan lezen, kan wel meelesen met een prentenboek, als de leerkracht de tekst voorleest. In dit samenspel met een leerkracht leert het kind de betekenis van gedrukte taal te begrijpen. Het kind kan zelf ontdekken dat er een verband is tussen het verhaal en de afbeeldingen en lettertekens in het boek. De leerkracht staat, door het boek samen te lezen niet alleen als model, maar er wordt ook gewerkt aan het leren van het kind. Samen een prentenboek lezen is op deze manier een activiteit in de zone van de naaste ontwikkeling. Samen een prentenboek lezen is zodoende een activiteit die een zone van naaste ontwikkeling is naar een tekst zelf lezen. In de zone van naaste ontwikkeling hebben leerkrachten de beste kansen om taal en nieuwe handelingsmogelijkheden in te brengen. Leerkrachten lopen vooruit op ontwikkeling, als de leerkrachten inspelen op de naaste ontwikkeling die wordt uitgelokt (SLO, n.d.).

2.2.2 Begeleiden van spel

Interactie is het krachtigste middel om ontwikkeling te bevorderen. Kinderen en leerkrachten geven richting aan de ontwikkeling van de activiteit en deze wordt samen opgebouwd. In interacties met kinderen kan de leerkracht ontwikkeling stimuleren door mee te doen aan en te helpen bij de activiteiten. Hulp is het meest zinvol als die zich afspeelt in de zone van de naaste ontwikkeling. Interactie in de zone van de naaste ontwikkeling geven de kinderen gelegenheid te profiteren van anderen die al meer kunnen en weten dan het kind zelf. De leerkracht is een meerwetende partner die ervoor zorgt dat de activiteit betekenis heeft of krijgt, die structuur aanbrengt en die nieuwe ervaringen, kennis en vaardigheden kan inbouwen. De leerkracht ondersteunt jonge kinderen bij de sociale- en communicatieve vaardigheden en intellectuele kwaliteiten. Het aandeel van de leerkracht is bij deze vaardigheden onmisbaar. Het begeleide spel is bij jonge kinderen een zinvol ontwikkelingsinstrument. Vooral omdat vaardigheden op het gebied van lees-schrijfontwikkeling de overgang naar de bewuste leeractiviteit bevorderen. Het resultaat van spelbegeleiding moet altijd zijn dat het plezier en de waarde van de activiteit voor de kinderen zelf toeneemt en dat daardoor hun handelingsmogelijkheden worden uitgebreid (Janssen- Vos, 2008).

2.3 Spel en lezen

2.3.1 Belang van lezen

De basis voor al het leren is om goed te kunnen lezen. Het lezen vormt ook het fundament voor de toekomst van de mens in de economie. De sleutel is leesvaardigheid. Leesvaardigheid is nodig om als mens te kunnen participeren op politiek, sociaal en economische gebied, maar ook bij culturele

activiteiten en tijdens de vrije tijd. Van groot belang is dat scholen een goede lees- en schrijfvaardigheid bij de leerlingen ontwikkelen. Een goede leesvaardigheid is op de eerste plaats van groot belang voor de ontwikkeling van leerlingen, hun schoolloopbaan en hun zelfvertrouwen. Investeren in een goede leesvaardigheid van de leerlingen is daarnaast investeren in de kwaliteit van de samenleving (Vernooy, 2007). Niet alleen bij taal, maar bij vrijwel alle vakken in het basisonderwijs wordt een beroep gedaan op de leesvaardigheid van kinderen (Chambers, 2012).

Broekhof en de Pater (2012) en Huizenga (2010) zijn het er over eens dat kinderen die lezen vooruit gaan in woordenschat, leesvaardigheid, tekstbegrip, spellingvaardigheid en kennis van de wereld. Wordt er in de kindertijd en jeugd jaren veel en regelmatig gelezen, dan hebben deze kinderen de meeste kans later een toegewijde lezer te worden (Chambers, 2012). Berends (2010) geeft aan dat het tot betere prestaties in de maatschappij kan leiden.

Volgens onderzoek van Mol (2010) is aangetoond dat de taal- en leesvaardigheden worden vergroot bij kinderen die plezier hebben aan het lezen van boeken. Het lezen van boeken wordt sneller tot de kinderen als een succeservaring gevoeld. Dit motiveert de kinderen om te blijven lezen en de taal- en leesvaardigheden worden uitgebreid. De leerkracht speelt hierin een centrale rol. Volgens Van Koeven ea. (2006) wordt de leesomgeving bepaald of leerlingen boeken of andere teksten pakken.

2.3.2 Belang van voorlezen

Als de leerkracht voorleest wordt dat gezien als een vorm van samen lezen (Janssen- Vos, Pompert & Vink, 1997). Volgens Verhoeven en Aarnoutse (1999) is veel voorlezen aan jonge kinderen essentieel, omdat voorlezen van aantrekkelijke boeken een goede start vormt voor het stimuleren van geletterdheid. Voorlezen is een belangrijke voorspeller voor de leesontwikkeling in groep 3. Voorlezen heeft zowel een gunstige invloed op het technisch lezen als op het begrijpend lezen en schrijven. Door de taal die in prentenboeken wordt gebruikt leren kinderen verschillende structuren en uitdrukkingen in de taal te herkennen (Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2012). Tijdens het voorlezen ervaren kleuters dat in een boek een verhaal staat geschreven. Door het voorbeeldgedrag van de leerkracht leren kinderen dat je in een boek vooraan moet beginnen en dat een verhaal of boek wordt gelezen van voor naar achteren leest. Kinderen leren, door vragen van de leerkracht, dat een verhaal een titel heeft en dat deze iets zegt over de inhoud van het verhaal. Daarnaast ontdekken de kinderen dat de illustraties iets vertellen over het verloop van het verhaal en leren ze voorspellingen maken over de inhoud van het verhaal. Door voorlezen krijgen de kinderen in de gaten dat de schrijver van het verhaal altijd een bedoeling heeft (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). Voor begrijpend lezen is het belangrijk dat kinderen in staat zijn om hun voorkennis te verkennen en voorspellingen te kunnen maken over de inhoud van een tekst. De basis voor deze leesstrategieën wordt in de onderbouw gelegd tijdens voorleessituaties (Clijssen, Gijzen, & Spaans, 2012).

Voorlezen bevordert het begrip van zins- en verhaalstructuren (Bus, 2005; geciteerd in Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2013). Door het voorlezen van diverse verhalen en boeken leren kinderen de verschillende structuren en uitdrukkingen in de taal kennen. Door vaak voor te lezen ontdekken kinderen dat een verhaal een opbouw heeft (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). Zo gaan kinderen begrijpen dat een verhaal een situatieschets kent die informatie geeft over de hoofdpersonen van het verhaal en de plaats en tijd waar het verhaal zich afspeelt. Vanaf groep 1 van de basisschool ontdekken kinderen dat een verhaal een episode heeft die bestaat uit een begin, vervolgens zijn er verschillende gebeurtenissen die in een bepaalde volgorde verlopen en tot slot een afloop van het verhaal.

Voor het goed begrijpen van verhalen en teksten is het belangrijk dat kinderen leren om hun voorkennis over een tekst te verkennen (wat weten de kinderen al?), dat kinderen voorspellingen kunnen maken (wat denken de kinderen dat er gaat gebeuren in het verhaal?), dat kinderen hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden (wie is de belangrijkste persoon?) en dat kinderen kunnen samenvatten en terugblikken (wat is er gebeurd?) (Clijssen, Gijzen & Spaans, 2012). Vóór, tijdens en na het voorlezen kan de leerkracht aan de hand van pictogrammen met de kinderen spelenderwijs een verhaalschema maken. Hierdoor leren zij dat een verhaal zich ergens afspeelt, gaan ze de volgorde van gebeurtenissen zien en begrijpen en leren zij een verhaal samen te vatten. De verhaallijn kan ook zichtbaar worden gemaakt op een boekenmuur (Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2012). Op deze muur hangen gekopieerde platen uit het boek. Met deze platen kunnen de kinderen activiteiten rondom de verhaallijn ondernemen, zoals het in de juiste volgorde leggen van de platen en het vertellen van de gebeurtenissen bij de platen.

De verhaallijn van een prentenboek kan door de kinderen worden uitgespeeld bij een verteltafel (Verhoeven & Aarnoutse, 1999; Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2012). Op een verteltafel liggen voorwerpen uit het verhaal. Er liggen poppen of knuffels van de personen of dieren die in het verhaal voorkomen en attributen om het verhaal na te spelen. Hierdoor leren kinderen actief de verhaalopbouw kennen. Bij het navertellen gebruiken kinderen vaak zinnen die afkomstig zijn uit het verhaal waardoor ze complexe zinsconstructies oefenen. Bij het zelf navertellen en naspelen van een verhaal hebben kinderen aanvankelijk nog de steun nodig van de illustraties in het boek.

2.3.2 Spel en lezen

Beginnende geletterdheid past binnen het spel van kinderen. Voor kinderen is dit de meest natuurlijke manier om tot lezen en schrijven te komen. In een goed ingerichte speelhoek is sprake van taalgebruikssituaties, die bij uitstek geschikt zijn om de taal tot ontwikkeling te brengen. In de eerste plaats mondeling, maar ook schriftelijk (Loeve, 2014). De verschillende materialen maken het spel concreet voor de kinderen en bieden visuele ondersteuning voor de nieuwe woorden die de kinderen leren. Een spellemilieu is altijd in beweging. Zowel de leerkracht als de kinderen kunnen deze aanpassen aan het thema waarmee ze bezig zijn. Het thema bepaalt in grote mate de aankleding van de spellemilieu (Elsäcker, Van Beek, Van Hillen en Peters, 2012).

Spelhoeken zorgen voor een rijke, betekenisvolle leeromgeving en leiden kinderen tot interactie en spel (Van Kleef & Tomenes, 2002). Een rijke speel- leeromgeving bevordert het enthousiasme om aan activiteiten deel te nemen. Een omgeving is 'rijk' als er middelen en materialen aanwezig zijn die veel handelings-, ervarings- en leermogelijkheden bieden. De toegankelijkheid (het zelf kunnen pakken, gebruiken en opbergen) van de omgeving en de esthetische aantrekkingskracht (mooi en verzorgd) is van belang (Janssen- Vos, 2008). Volgens Janssen- Vos (2008) is het de bedoeling dat de leerkracht de omgeving samen met de kinderen opbouwt. Wordt er gevraagd naar de ideeën van de kinderen en wat daar voor nodig is om deze activiteiten kunnen uitvoeren zullen de kinderen meer betrokken zijn.

2.4 de leesomgeving

2.4.1 De leesomgeving

Met een leesomgeving worden niet alleen plekken om te lezen bedoeld, maar bijvoorbeeld ook de inrichting van de omgeving (SLO, n.d.). Aandachtspunten bij de leesomgeving zijn de ruimte en de aankleding, het boeken aanbod en de boeken keuze. De basis daarvoor wordt gelegd in een rijke

leesomgeving waarin hun belangstelling voor boeken en lezen gewekt en gevoed wordt door volwassenen die zelf een inspirerend voorbeeld zijn. Een rijke leesomgeving voor jonge kinderen:

- voorziet in een breed, aantrekkelijk en toegankelijk boekenaanbod voor de kinderen;
- zorgt ervoor dat de boekenkeuze aansluit bij het ontwikkelingsniveau en de belevingswereld van kinderen;
- is een omgeving met betrokken volwassenen aan wie kinderen zich kunnen spiegelen en die hen begeleiden op (voor)leesgebied;
- is een omgeving waarin veel wordt voorgelezen.
- is de beste garantie voor leesplezier en een positieve houding ten opzichte van lezen (Chambers, 2012; Chorus, 2013).

Bij jonge kinderen is het belangrijk dat de kinderen interactie hebben met de leerkracht of met de ouders. Jonge kinderen hebben zo meer kans om te groeien tot mensen die makkelijk kunnen lezen en die lezen plezierig vinden (Chorus, 2013). In de praktijk komt het scheppen van een leesomgeving er op neer dat je een bepaalde ruimte afschermt, zorgt dat er een intieme sfeer ontstaat, dat bepaalde tijden binnen het rooster voor vrij lezen gereserveerd worden, dat er gelegenheid is voor kinderen te reageren op boeken (SLO, n.d.). Volgens Van Koeven ea. (2006) kan een leesomgeving met goed gekozen activiteiten het lezen en het leesplezier bevorderen. Er is een onderscheid te maken tussen een materiële en een immateriële leesomgeving.

De materiële leesomgeving

De materiële leesomgeving bestaat in de eerste plaats uit boeken en andere teksten. Bij een groot aanbod aan boeken en andere teksten is de kans groter dat er voor leerlingen iets tussen zit dat ze boeit dan bij een kleine collectie. De teksten en boeken zijn bereikbaar voor leerlingen: ze staan of liggen zo, dat ze gemakkelijk door kinderen gepakt kunnen worden, niet alleen in de schoolbibliotheek op een centrale plek in de school, maar ook in het eigen lokaal (Oosterloo & Paus, 2010). Chambers (1995) zegt hierover: *“Om te kunnen lezen moeten er dus boeken zijn en in dat aanbod moeten boeken zitten die je wilt lezen.”* (p.10)

Meubilair en materialen maken ook deel uit van de materiële leesomgeving, bijvoorbeeld om boeken en andere teksten zo te presenteren dat ze uitnodigen tot lezen. Met een bank, luie stoel, kussens, gordijnen, kastjes en dergelijke kan een hoekje in het lokaal worden afgebakend en aangekleed, zodat kinderen relaxed en ongestoord, geconcentreerd kunnen lezen. Leerlingen kunnen de plek versieren met foto's, tekeningen en ander werk dat ze rond boeken hebben gemaakt (Oosterloo & Paus, 2010).

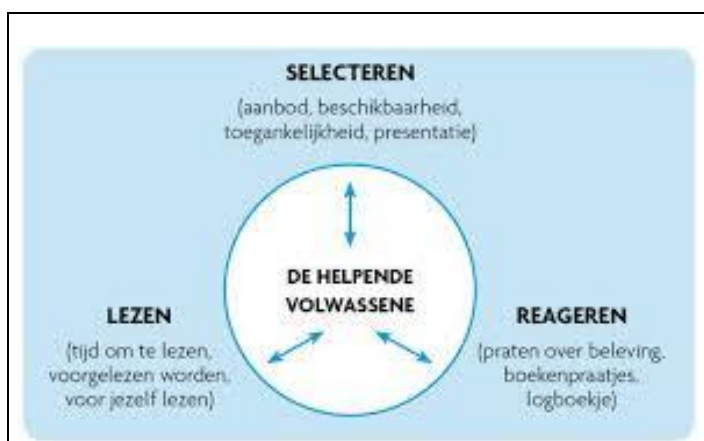
De immateriële leesomgeving

De immateriële leesomgeving bestaat uit activiteiten die het lezen van kinderen stimuleren en uit verwerkingsactiviteiten waardoor kinderen kunnen reageren op wat ze gelezen hebben. Activiteiten organiseren die het lezen stimuleren betekent ook leerlingen de tijd en de ruimte bieden om te lezen. Kinderen kunnen betrokken worden bij het organiseren van activiteiten rondom boeken. Als jonge kinderen betrokken raken bij het organiseren van een belangrijke activiteit, worden de kinderen vaak nog enthousiaster en slepen de kinderen anderen daarin mee. Naast activiteiten die het lezen stimuleren gaat het ook om activiteiten waardoor kinderen kunnen reageren op wat er gelezen is. Een voor de hand liggende manier is praten over wat er gelezen is. Praten over leeservaringen geeft kinderen de gelegenheid hun beleving te uiten, de inhoud te verwerken en er verder betekenis aan te geven. Lezen is plezierig, ontspannend of interessant als de verwerking van wat er is gelezen alle ruimte krijgt. Naast praten over wat je gelezen hebt, zijn er andere mogelijkheden om te reageren op

wat je gelezen hebt, bijvoorbeeld door te schrijven, met behulp van drama, door beeldend te werken of door een verteltafel te maken (Oosterloo & Paus, 2010).

2.4.2 De rol van de leerkracht bij de leesomgeving

De leesomgeving wordt door de leerkracht ingericht om de leerling uit te lokken om te leren (Alkema, Kuipers & Lindhout, 2015). De leerkracht kan daarbij een model zijn van een persoon die plezier beleeft aan het lezen en daardoor de leerlingen laat zien dat lezen de moeite waard en leuk is. Dit motiveert kinderen ook te gaan lezen (Stoeldraijer & Förer 2012). De Engelse schrijver en jeugdliteratuurdeskundige Aidan Chambers (1995) legt in zijn boek 'De leesomgeving' uit hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten. Voor, tijdens en na het lezen verricht je verschillende handelingen die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn: het selecteren, het lezen en het reageren. De helpende volwassene speelt hierin een centrale rol (fig.2).



Figuur 2. De leescirkel van Aidan Chambers.

Lezen begint met selecteren. Om te kunnen lezen moeten er boeken zijn. Volgens Chambers (1995) is het zinloos om tijd te steken in boeken te selecteren als de boeken niet worden gelezen. Aan de leescirkel kun je afleiden dat het leesproces uit een serie activiteiten bestaat. Het woord lezen, wordt door Chambers (1995) gezien als het meer dan de ogen over de woorden te laten glijden. Een jong kind wat zeer geboeid is door een prentenboek begint te zoeken welke kant boven moet of op welke manier het kind de bladzijden moet omslaan. Als leerkracht help je jonge kinderen door hun successen op de leescirkel te bevestigen. Boeken voor jonge kinderen zijn zo ontworpen dat de beelden en woorden in een paar minuten kunnen ontdekken, omdat de concentratie moeite kost bij jonge kinderen. Lezen vereist niet alleen tijd, maar het lukt pas als je niet te veel of te vaak wordt afgeleid. Lezen moet zo georganiseerd worden dat alle kinderen regelmatig de tijd krijgen om te lezen en dat de mogelijkheden voor concentratie optimaal zijn. Lezen maakt altijd iets los bij de lezer. Om als leerkracht kinderen te helpen om lezers te worden moet er rekening worden gehouden met twee reacties. De eerste reactie is dat kinderen die van het boek genoten hebben, die ervaring graag herhalen. Bij de tweede reactie zijn jonge kinderen zo enthousiast dat de kinderen over het boek willen praten. Dit kan in een informeel gesprek, spontaan tussen twee kinderen, of via een formeel gesprek in de kring. Kinderen hebben daarbij hulp nodig van een helpende volwassene (midden in de cirkel). Daarbij is een ervaren volwassene belangrijk, omdat lezen zowel een kunst als een kunde is. Volgens Chambers (1995) kunnen alleen volwassenen die ervaring en kunnen hebben

dit doorgeven aan kinderen. Zoals Chambers (1995) zegt: *“Lezers worden gemaakt door lezers”* (p. 93).

Als leerkracht is het belangrijk om boeken aan te dragen die passen bij de leeftijd van de kinderen en op die manier kinderen te stimuleren om te gaan lezen. Voorlezen en te demonstreren en te reageren op boeken die kinderen hebben gelezen of aan het lezen zijn. Om kinderen aandachtige lezer te laten worden zal de leerkracht het eigen leesgedrag als voorbeeld moeten stellen. Als leerkracht zorg je daarnaast voor boeken, tijd om te lezen en zorgt de leerkracht voor een uitnodigende leesomgeving (Chambers, 1995).

2.5 Conclusie literatuurstudie

Betrokkenheid heeft te maken met drie elementen in de binnenste cirkel van de basisontwikkeling namelijk, zelfvertrouwen, emotioneel vrij zijn en nieuwsgierig zijn. Zijn deze drie elementen aanwezig dan kan een kind zich goed ontwikkelen (Janssen-Vos, 2008). Hieruit is af te leiden dat een kind met deze drie elementen pas goed betrokken kan zijn (Hardeman, 2013). Kinderen die zich inleven in de activiteit en daar volop geconcentreerd mee bezig zijn, zonder daarbij te letten op de tijd zijn betrokken. Exploreren de kinderen daarnaast met plezier aan de grens van hun eigen kunnen dan zijn ze bezig met leren.

Dit leren gebeurt in de zone van de naaste ontwikkeling. Kinderen zijn niet betrokken bij het spel of de activiteit als het niet uitdagend is (Brouwers, 2010). Het gaat vooral om het plezier wat de kinderen aan het spel beleven. Jonge kinderen willen ontdekken, zijn nieuwsgierig en leergierig. Sluit je als leerkracht aan bij de ontwikkelingsbehoefte van nieuwsgierigheid en moedig je kinderen aan om hun mogelijkheden steeds uit te breiden, dan is het onderwijs aan jonge kinderen succesvol (Janssen- Vos, 2008).

Als de leerkracht betrokkenheid weet te creëren bij kinderen zorgt de leerkracht voor intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie leidt tot diepere verwerking en betere prestaties. Het komt er op neer dat kinderen het beste leren als de kinderen van binnenuit gemotiveerd zijn (Brouwers, 2010; Ryan en Deci, 2000). Het gaat er niet om wat de leerkracht aanbiedt, maar dat de leerkracht de ontwikkeling van de kinderen weet te waarborgen. Wel zal de betrokkenheid van de kinderen moeten groeien, dit gebeurt in de zone van de naaste ontwikkeling. Wat niet uitdagend is zal niet tot betrokkenheid leiden (Brouwers, 2010).

Spel zal intrinsiek bevredigend moeten zijn. Het spel wordt dan intens beleefd vanuit het plezier waardoor kinderen betrokken zijn (Janssen- Vos, 2008; Kohnstamm, 1980). Volgens Vygotsky leren kinderen door te spelen. Kinderen zijn bezig op de toppen van hun kunnen als ze betrokken spelactiviteiten krijgen aangeboden (Brouwers, 2010).

Daarnaast is interactie tussen leerkracht en kinderen een krachtig middel om de ontwikkeling te bevorderen. Door interactie in de zone van naaste ontwikkeling krijgen de kinderen gelegenheid om te profiteren van anderen die al meer weten of kunnen. De leerkracht is zorgt dat de activiteit betekenis krijgt, structuur aanbrengt en is diegenen die nieuwe ervaringen, kennis en vaardigheden kan inbouwen. Het begeleide spel zorgt de leerkracht zorgt daardoor dat de vaardigheid van lees- en schrijfontwikkeling de overgang naar de bewuste leeractiviteit bevordert. De insteek van de leerkracht moet altijd zijn dat het plezier en de waarde van de activiteit voorop staat, zodat de handelingsmogelijkheden van de kinderen zelf zal toenemen (Janssen- Vos, 2008).

De basis voor het leren is kunnen lezen. Als kinderen plezier ervaren in het lezen, zullen de taal- en leesvaardigheid eerder worden vergroot (Mol, 2010). De leerkracht speelt hierin een centrale rol. Samen een prentenboek lezen is een manier van een activiteit in de zone van de naaste ontwikkeling. Een kind kan zelf ontdekken dat er een verband is tussen een verhaal en de afbeeldingen als de leerkracht het boek samen met het kind leest. Als leerkrachten op het gebied van taal of andere handelingsmogelijkheden in de naaste ontwikkeling weten in te brengen biedt dit de beste kansen op de ontwikkeling van het leren van kinderen (SLO, n.d.) De leerkracht zal boeken moeten inbrengen die passend zijn bij de leeftijd van de kinderen, daarnaast is het belangrijk dat de leerkracht de kinderen stimuleert om te gaan lezen. Dit kan de leerkracht doen door zelf voor te lezen en te reageren op boeken die de kinderen aan het lezen zijn, maar ook voor de tijd om te lezen en te zorgen voor een uitnodigende leesomgeving (Chambers, 1995).

Lezen en taal komen goed in ontwikkeling als er een goed ingerichte spelhoek gecreëerd wordt. De verschillende materialen maken het spel concreet voor de kinderen. De aangeboden materialen in de spelhoek bieden visuele ondersteuning voor de nieuwe woorden die de kinderen leren. De speelleeromgeving is altijd in ontwikkeling. Kinderen, maar ook de leerkrachten kunnen deze aanpassen aan het thema waarmee er op dat moment gewerkt wordt (Elsacker, Van Beek, Van Hillen & Peters, 2012).

3. Vooronderzoek

In het vorige hoofdstuk zijn de theoretische deelvragen aan de hand van de theorie beantwoord. In dit huidige hoofdstuk zullen de overige deelvragen vanuit de praktijk beantwoord worden. Aan de hand van meetinstrumenten zullen de vragen worden onderbouwd. In de eerste paragraaf wordt beschreven welke methoden van dataverzameling worden ingezet. In paragraaf twee worden de resultaten van het vooronderzoek beschreven en in de derde paragraaf volgen de conclusies.

3.1 Methode vooronderzoek

Om antwoord te krijgen op de deelvraag: “In hoeverre zijn de kinderen nu betrokken bij het lezen?” Is er gebruik gemaakt van de Leuvense betrokkenheidsschaal. Binnen het ontwikkelingsgericht onderwijs is speciaal voor het meten van betrokkenheid een instrument ontwikkeld. Deze Leuvense Betrokkenheidsschaal is er voor peuters, kleuters, de midden- en bovenbouw (Oers, B. van & Janssen- Vos, F., 2000). Dit onderzoek zal zich richten op de versie van kleuters. De Leuvense Betrokkenheidsschaal Kleuters (LBS-K) kan voor verschillende doeleinden worden ingezet. Er kan voor gekozen worden om alle kinderen te observeren en te screenen. Hiermee stel je als leerkracht vast of de ontwikkeling in de klas goed verloopt en of je als leerkracht goed te werk gaat. Zijn alle kinderen hoog betrokken zal je dit door middel van de LBS-K kunnen vaststellen. Heeft de leerkracht twijfels of de ontwikkeling van een specifiek kind goed verloopt en/ of het kind wel voldoende betrokken is dan kan de LBS-K ingezet worden als meetinstrument bij een specifieke leerling (Leavers, 2002).

De LBS-K wordt op twee verschillende momenten ingezet namelijk;

- In de kring tijdens een interactief voorleesmoment; hierin wordt de hele groep geobserveerd.
- Tijdens de speelwerkles in de leeshoek.
- Tijdens de speelwerkles in de huis- en bouwhoek.

Er wordt tijdens een voorleesmoment gebruik gemaakt van een indirecte observatie. Bij indirecte observatie wordt er gebruik gemaakt van hulpmiddelen, zoals een film- of geluidsopname, waardoor het mogelijk wordt een geobserveerde onderwijssituatie op een ander moment te bekijken (Van der Donk & van Lanen, 2012). Allereerst wordt de gehele groep 10 minuten gefilmd tijdens een voorleesmoment in de kring. De film wordt later gebruikt om het observatieformulier van de LBS-K in te vullen. Voordat de observatie plaatsvindt worden de benodigde gegevens ingevuld. Dit zijn groep, activiteit, datum en tijdstip. Na de observatie wordt er van de groep een globale inschatting gemaakt. Dit gebeurt door een algemene beschrijving van het verloop van de activiteit te beschrijven. Vervolgens wordt aan de hand van de algemene beschrijving de betrokkenheidssignalen bekeken en wordt er een score van de 5- puntenschaal toegekend (bijlage E). Dit wordt gedaan door te kijken naar welk niveau er bij de observatie hoort.

Bij de speelwerkles wordt er gebruik gemaakt van een directe observatie. Bij een directe observatie neem je ‘live’ waar wat er in de onderwijspraktijk gebeurt. Het voordeel hiervan is dat de situatie wordt ervaren met alle zintuigen (Van der Donk & van Lanen, 2012). Er wordt tijdens de speelwerkles geobserveerd in de leeshoek. Er wordt gekozen voor 3 verschillende momenten in de leeshoek, waarbij er kinderen worden geobserveerd die zelf kiezen voor de leeshoek. Kiezen de kinderen niet voor de leeshoek zal er random een keuze gemaakt worden door de leerkracht welke twee kinderen in de leeshoek gaan. Om een vergelijking te kunnen maken worden daarnaast 3 momenten geobserveerd in de bouw- en huishoek. Voordat er met een observatie wordt begonnen,

zijn de gegevens die van tevoren bekend waren, ingevuld. Dit zijn de naam en de datum. Deze observaties worden afgenomen bij de kinderen van groep 1 waarbij alleen de initialen van het kind gebruikt worden voor de verwerking.

Om antwoord te krijgen op de deelvraag: “Wat vinden de kinderen van de leesomgeving?” wordt er gebruik gemaakt van het instrument ‘bevragen’. Daarbij wordt een nauwelijks gestructureerde vragenlijst gebruikt. Bij een nauwelijks gestructureerde vragenlijst kan er verwacht worden dat er veel verschillende antwoorden gegeven kunnen worden (Van der Donk & van Lanen, 2012). De vragen worden gesteld aan alle leerlingen in groep 1. Deze vragen worden besproken in de kleine kring, dit omdat er te weinig tijd is om de kinderen een voor een te vragen. Dat betekent dat de groep 1 is opgedeeld in 4 groepen van 4 kinderen. Tijdens de kleine kring gaat de leerkracht in gesprek met de kinderen. De andere kinderen van de groep kiezen tijdens de kleine kring een hoek, waarbij de leerkracht gebruik maakt van uitgestelde aandacht.

Om antwoord te geven op de deelvraag: “Hoe ziet de leesomgeving van groep 1 eruit op de Willibrordschool?” is er in het theoretisch kader onderzoek gedaan naar hoe een leesomgeving het beste ingericht kan worden, beargumenteerd vanuit de literatuur. Deze literatuur kan nu in vergelijking worden gebracht met de leeshoek van groep 1 zoals deze er op dit moment uit ziet. Op deze manier kan er gekeken worden naar verbeterpunten. In de volgende paragraaf zal de leesomgeving beschreven worden zoals deze er uit ziet. Dit zal vervolgens vergeleken worden met de beschrijving van het theoretisch kader.

3.2 Resultaten vooronderzoek

In deze paragraaf worden de resultaten van het vooronderzoek beschreven. Er worden voornamelijk aan de hand van figuren, samenvattingen, foto's en antwoord gegeven op de volgende deelvragen: “Hoe betrokken zijn de kinderen in groep 1 op de Willibrord school. “Hoe ziet de leesomgeving van groep 1 eruit op de Willibrordschool?” “Wat vinden de kinderen van de leesomgeving?” en “Wat kan er verbeterd worden aan de leesomgeving van groep 1 op de Willibrordschool?”

De volgende metingen zijn uitgevoerd in week 8 (22 t/m 27 februari). Tijdens het voorlezen in de kring hebben 15 kinderen uit groep 1 deelgenomen aan een indirecte observatie. Deze gegevens zijn op een later tijdstip geanalyseerd en verwerkt aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal. Bij het observeren van 3 groepjes van twee kinderen is er gebruik gemaakt van een directe observatie en zijn de gegevens ingevuld op het observatieformulier (bijlage F). De gegevens zijn verwerkt in een grafiek (fig. 3.) waarin de gemiddelde waarden worden weergegeven. Daarnaast zijn er 3 groepjes van twee kinderen tijdens een directe observatie geobserveerd in de huis- en bouwhoek. Deze gegevens zijn ingevuld op het observatie formulier (bijlage F). De resultaten worden in figuur 4 weergegeven. Naast deze gegevens is er een gemiddelde berekend over de leesomgeving aan de hand van figuur 3, zodat er een duidelijke vergelijking kan worden gemaakt van de betrokkenheid bij de kleuters van groep 1 in de leesomgeving tegenover de betrokkenheid in de huis- en bouwhoek.

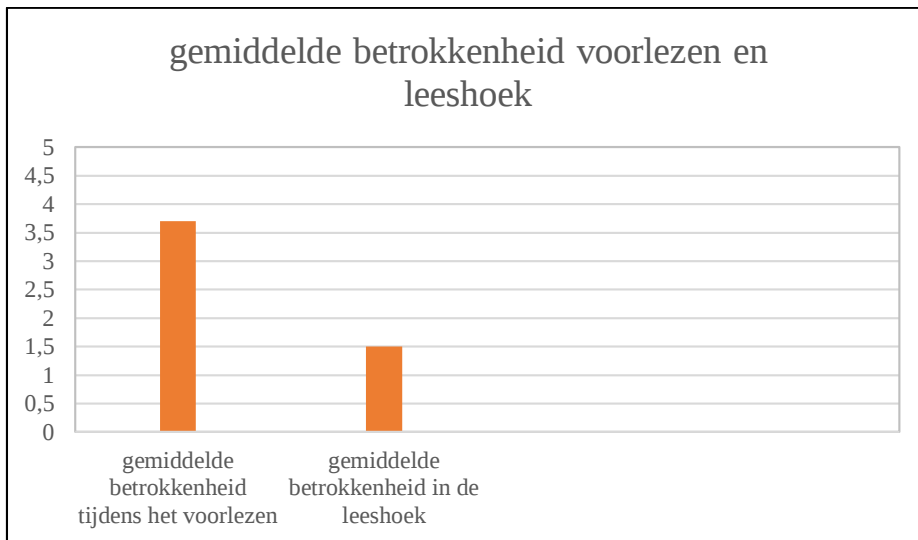


Fig. 3 Betrokkenheid bij het voorlezen en het lezen in de leeshoek.

Omschrijving van de niveaus (verticale as)

Niveau 1 Geen activiteit.

Niveau 2 Vaak onderbroken activiteit.

Niveau 3 Min of meer aangehouden activiteit.

Niveau 4 Activiteit met intense momenten.

Niveau 5 Aangehouden intense activiteit.

Hoe hoger de score hoe hoger de betrokkenheid van de kinderen. Bij schaalwaarde 1 is het kind helemaal niet betrokken en bij schaalwaarde 5 optimaal betrokken.

Uit figuur 3 is op te maken dat de gemiddelde betrokkenheid tijdens het voorlezen uitkomt op een schaalwaarde van 3.7 volgens de betrokkenheidsschaal. Dit wil zeggen dat de betrokkenheid hoog is tijdens het voorlezen. Bij de gemiddelde betrokkenheid in de leeshoek komt de schaalwaarde uit op 1,5. Dit wil zeggen dat de betrokkenheid in de leeshoek laag is.

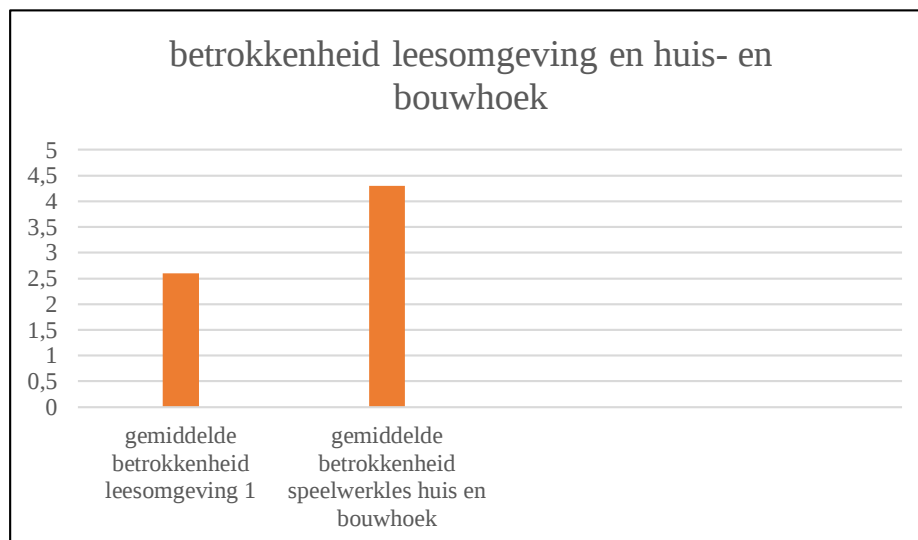


Fig. 4. Betrokkenheid van het gemiddelde in de leesomgeving en het gemiddelde in de huis- en bouwhoek.

Figuur 4 laat zien dat de gemiddelde betrokkenheid van de leesomgeving (voorlezen en leeshoek) uitkomt op een schaalwaarde van 2,6. Dit houdt in dat de betrokkenheid niet hoog is in de leesomgeving. De gemiddelde betrokkenheid van het spelen tijdens de speelwerkles in de huis- en bouwhoek laat een schaalwaarde zien van 4,3. De gemiddelde betrokkenheid van de huis- en bouwhoek is volgens de schaalwaarde hoog.

De kinderen van groep 1 werden op 26 februari 2016 in de kleine kring bevraagd aan de hand van de vragenlijst (bijlage G). Het bevragen is goed verlopen. Wel kwamen de kinderen tijdens het bevragen niet altijd gelijk met een duidelijk antwoord. Door verduidelijking te vragen kwamen de antwoorden duidelijker naar voren. Er wordt een korte samenvatting gegeven:

De kinderen gaven aan dat ze in de kring vaak een boek lezen en dat de kinderen dan zitten op de banken in de kring of op de stoelen van de hulpjes. De kinderen gaven aan dat ze een boek pakten uit de bak die onder de tafel staat. Sommige kinderen gaven aan dat de boeken in de bak uit de bibliotheek van de school komen. Enkele kinderen konden geen duidelijk antwoord geven op de vraag hoe de leeshoek er nu eigenlijk uit zag en werden daarbij geholpen door de andere kinderen in de kleine kring. Ze wisten dat er een matras op de grond lag met twee kussens en dat de boeken in de kist onder de tafel staat in de kring. De kinderen gaven aan dat er ook blaadjes liggen in de kast naast de matras om te lezen. De kinderen gaven aan om soms te kiezen voor de leeshoek om even te rusten of om rustig een boekje te lezen. Sommige kinderen zeiden dat ze lezen niet zo leuk vonden en andere kinderen vonden het wel leuk, omdat je dan lekker kan zitten of liggen om een boekje te lezen. Op de vraag wat ze missen in de leeshoek werd vooral geantwoord dat de kinderen boeken missen, maar dat het aantal boeken in de bak in de kring voldoende is. Aan de hand van verschillende afbeeldingen van leeshoeken is er gevraagd wat de kinderen graag anders zouden willen in de leeshoek. Op deze vraag werd beantwoord dat de kinderen een stoel of bank willen waar ze lekker kunnen zitten een boeken kast waar de boeken in en bovenop kunnen staan. Een kind gaf aan graag een wigwam of tent te zien waarin je lekker kon zitten om een boek te lezen. De leeshoek werd door de kinderen beoordeeld met een ☺ of een ☹ of wel niet zo leuk/mooi en helemaal niet leuk/mooi.

Om te kijken hoe de leesomgeving in groep 1 verbeterd kan worden op de Willibrord school wordt er, om een vergelijking te kunnen maken te kunnen maken met het theoretisch kader eerst beschreven hoe de leesomgeving er nu uit ziet.

De leesomgeving bevindt zich in de leeshoek en in de kring. In de kring staan drie banken opgesteld in een U vorm. Aan de hoofdzijde staat de stoel van de leerkracht met daarnaast twee stoelen voor de hulpjes van de week. In het midden staat een tafel. Onder de tafel staat een bak met boeken. Dit zijn boeken uit de schoolbibliotheek. Tussen de huishoek en de knutselhoek ligt er naast de kast een klein matras (70 bij 1.20 cm) op de grond tegen de verwarming. Bij het matras liggen een kleine zitzak en een kussen. In de kast staan naast de puzzels, klei en plakselpotjes een stapeltje leesbladen die de kinderen kunnen pakken om te lezen. Om een duidelijker beeld te geven ziet u in figuur 5 foto's van de originele staat van de leesomgeving.



Fig. 5: Foto's uit de praktijk. De leesomgeving in originele staat.

Wanneer de leesomgeving wordt vergeleken met de literatuur die is beschreven in hoofdstuk 2.4 komen er enkele verbeterpunten naar voren.

- Vanuit de literatuur wordt aangegeven dat een leesomgeving voorziet in een breed, aantrekkelijk en toegankelijk aanbod voor de kinderen (Oosterloo & Paus, 2010). Uit de praktijk blijkt dat er weinig tot geen boeken in de leeshoek staan. Wel zijn er voldoende boeken die in de kring gelezen kunnen worden. Ook de kast waar de leesbladen inliggen is niet alleen voor de bladen, maar hoofdzakelijk voor andere materialen.
- Uit de literatuur komt naar voren dat meubilair en materialen ook deel uit maken van de leesomgeving, bijvoorbeeld om boeken en andere teksten zo te presenteren dat ze uitnodigen tot lezen (Oosterloo & Paus, 2010). In de praktijk komt naar voren dat het meubilair bestaat uit een matras, een zitzak en een kussen en de banken in U vorm. Er worden er geen boeken of andere teksten zo gepresenteerd dat het uitnodigt om te gaan lezen.
- De literatuur gaf aan dat het scheppen van een leesomgeving er op neer komt dat er een bepaalde ruimte afgeschermd wordt. (SLO, n.d.). In de praktijk is de ruimte van de leesomgeving gedeeltelijk afgeschermd van de leeshoek. Bij de kring waar het lezen ook centraal staat is de opstelling wel zo opgebouwd dat er een intieme sfeer ontstaat door de U vorm.
- Als laatste gaf de literatuur aan dat leerlingen de plek kunnen versieren met foto's, tekeningen en ander werk dat ze rond boeken hebben gemaakt (Oosterloo & Paus, 2010). In de praktijk komt naar voren dat er geen plek is die kinderen kunnen versieren.

3.3 Conclusie vooronderzoek

Vanuit de praktijk kunnen de volgende conclusies getrokken worden. De resultaten van het vooronderzoek zullen leidend zijn bij het construeren van het ontwerp.

In de praktijk

Uit het vooronderzoek blijkt dat de betrokkenheid van de kinderen bij het voorlezen door de leerkracht in de kring hoog is aan de hand van de Leuvense betrokkenheidsschaal (zie fig. 3). De kinderen waren bij het voorlezen van ongeveer 10 minuten door de interactie met de leerkracht geconcentreerd en geboeid. Tijdens het lezen kregen ze de ruimte om te reageren en durfden vragen die door de leerkracht gesteld werden te beantwoorden.

Bij de observatie in de leeshoek tijdens de speelwerkles kan geconcludeerd worden dat bij de meeste kinderen de betrokkenheid niet hoog is. Kinderen zijn niet geconcentreerd bezig en onderbreken vaak de activiteit door niet met lezen bezig te zijn. Kinderen kijken rond of zijn met elkaar aan het spelen, zonder de boeken er bij te betrekken. Bij het observeren van de momenten in de huis- en bouwhoek komt naar voren dat de betrokkenheid in deze hoeken hoger is. Jonge kinderen leren met hun hoofd, hart en al hun zintuigen daarmee wordt bedoeld dat jonge kinderen leren door te doen, door te handelen en door te spelen (Brouwers, 2010).

De vragenlijst die is afgenomen bij de kinderen van groep 1 was gericht op de leesomgeving. Naar aanleiding van deze vragenlijst die in de kleine kring is afgenomen blijkt dat de kinderen boeken missen in de leeshoek en dat de kinderen een kast willen waar de boeken in en op kunnen staan. Daarnaast geven kinderen aan dat er een bank of stoel mist en een intieme plek om te lezen. Volgens Chambers (1995) is het wel van belang dat er in de leesomgeving aantrekkelijk boeken aanwezig moeten zijn om te kunnen lezen. Deze aantrekkelijke boeken moeten toegankelijk zijn voor de kinderen. Chambers geeft daarnaast aan dat de leerkracht zal moeten zorgen voor een uitnodigende leesomgeving. Een uitnodigende leesomgeving bestaat uit boeken, meubilair en materialen, maar ook uit activiteiten die het lezen van kinderen stimuleren. Daarnaast worden nog verwerkingsactiviteiten genoemd waardoor kinderen kunnen reageren op wat ze gelezen hebben (Chambers, 1995; Oosterloo & Paus, 2010).

De originele leesomgeving kan door de vergelijking tussen theorie en praktijk verbeterd worden. Dit sluit grotendeels ook aan bij de antwoorden die de kinderen gaven bij het bevragen.

Het praktijkprobleem is nu hard gemaakt. Er kan geconcludeerd worden dat er verbeterpunten aangebracht kunnen worden in de leesomgeving van de Willibrordschool in groep 1. De verbeterpunten kan de leerkracht gaan ontwerpen.

Eisen ontwerp

Uit het onderzoek blijkt dat de betrokkenheid in de leesomgeving van de kinderen niet hoog is. Daarnaast komt naar voren dat de leesomgeving onvoldoende aansluit bij het spelplezier die het lezen kan bevorderen.

Doelen

Het doel van dit onderzoek is dat kinderen door spel meer betrokken raken met lezen in de leesomgeving. Het ontwerp zal daarom moeten voldoen aan de volgende eisen:

Het ontwerp:

- Komt tegemoet aan de betrokkenheid van de kinderen, hierdoor ontstaan betekenisvolle activiteiten. Activiteiten die betekenis krijgen door te kijken naar waar de interesses van de kinderen liggen (Brouwers, 2010; Janssen-Vos, 2008).
- Nodigt uit tot meer interactie tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling (Janssen- Vos, 2008; Loeve, 2014).
- Vindt plaats in de vorm van spel (Loeve, 2014).
- Wordt ondersteunt door materialen (Loeve, 2014).
- Zorgt voor een uitnodigende leesomgeving (Chamber, 1995)
- Zorgt voor een activiteit om het lezen en het leesplezier te bevorderen (Van Koeve e.a., 2006).

De doelen van het ontwerp zijn:

- De leerkrachten leren tijdens het uitvoeren van het ontwerp een activiteit op te zetten waarbij een prentenboek centraal staat.
- De kinderen leren tijdens het uitvoeren van het ontwerp de activiteit samen op te bouwen met de leerkracht.
- De kinderen komen tot leren tijdens het uitvoeren van het ontwerp door middel van interactie met de leerkracht en met elkaar tijdens de activiteit.
- De kinderen leren tijdens het uitvoeren van het ontwerp te ervaren door spel te combineren met een prentenboek.

-

4. Onderzoek naar het ontwerp

Naar aanleiding van het vooronderzoek en de doelen die gesteld zijn is er een ontwerp tot stand gekomen. Het ontwerp wordt gedurende 6 weken uitgevoerd door de leerkracht en de leerlingen. Om een leesomgeving te creëren waarbij spel een rol speelt in de leesomgeving is er in dit onderzoek gekozen om een verteltafel te realiseren.

4.1 methode onderzoek naar het ontwerp

Allereerst zal de leerkracht een prentenboek uitzoeken die past bij de belevingswereld van de kinderen. Dit gebeurt door bij het prentenboek te letten op de structuur en herhaling, omdat kinderen op deze manier aan de hand van de illustraties in het boek het verhaal moeten kunnen begrijpen. Omdat er voor het eerst een verteltafel geïntroduceerd gaat worden wordt er gekozen voor een duidelijk te spelen verhaallijn. De leerkracht leest het boek eerst zelf aandachtig door en bedenkt welke attributen en materialen er nodig zijn. Daarbij wordt ook gelet op waar het verhaal zich afspeelt en hoe dat het beste vorm kan krijgen.

Bij de introductie leest de leerkracht het verhaal voor in de kring aan de kinderen. Daarna wordt het verhaal nabesproken met de kinderen. Vervolgens wordt er aan de kinderen voorgesteld om een verteltafel te maken waarop het verhaal wordt nagespeeld. De leerkracht bespreekt de attributen en materialen die in het verhaal voorkomen.

Om de verteltafel te realiseren wordt er samen met de kinderen bedacht wat er allemaal nodig is in het verhaal. Deze attributen kunnen vanuit huis meegenomen worden, in de klas gevonden worden of geknutseld worden. De omgeving van het verhaal wordt opgebouwd met behulp van de kinderen. De leerkracht zorgt dat het prentenboek aanwezig is, zodat de kinderen het verhaal terug kunnen lezen. De leerkracht kopieert de bladzijden uit het prentenboek en deze worden achter de verteltafel opgehangen, zodat de kinderen de verhaallijn kunnen volgen. De leerkracht leest het verhaal nog een keer voor en introduceert de verteltafel. Kinderen krijgen daarbij de gelegenheid om aan de verteltafel met de attributen te spelen en om de verteltafel te verkennen door dat de kinderen de handelingen in het verhaal naspelen. Vervolgens 'lezen' de kinderen het verhaal voor en voert de leerkracht de handelingen uit. De kinderen mogen in groepjes aan de verteltafel werken, waarbij de leerkracht observeert. De volgende stap is om kinderen zelfstandig te laten spelen met de verteltafel.

Het is de bedoeling dat de cyclus zich twee keer doorloopt (drie weken per boek), waarbij twee verschillende prentenboeken worden behandeld.

In onderstaand schema wordt het als volgt weer gegeven:

	Maandag	dinsdag	woensdag	donderdag	vrijdag
Week 1 (week 11: 14 t/m 18 maart)	Verhaal voorlezen en bespreken van de attributen en. Voorstellen om verteltafel te maken. Waarbij bedacht wordt wat er nodig is om de verteltafel vorm te geven.	Attributen en materialen worden verzameld door de kinderen in samenwerking met de leerkracht. Er worden attributen gemaakt in samenwerking met de leerkracht. De verteltafel wordt opgebouwd. Het boek is voor kinderen binnen handbereik.	Attributen en materialen worden verzameld door de kinderen in samenwerking met de leerkracht. Er worden attributen gemaakt in samenwerking met de leerkracht. De verteltafel wordt opgebouwd. Het boek is voor kinderen binnen handbereik.	Attributen en materialen worden verzameld door de kinderen in samenwerking met de leerkracht. Er worden attributen gemaakt in samenwerking met de leerkracht. De verteltafel wordt opgebouwd. Het boek is voor kinderen binnen handbereik.	Attributen en materialen worden verzameld door de kinderen in samenwerking met de leerkracht. Er worden attributen gemaakt in samenwerking met de leerkracht. De verteltafel wordt opgebouwd. Het boek is voor kinderen binnen handbereik.
Week 2 (week 12: 21 t/m 25 maart)	Het boek wordt nogmaals voorgelezen. Er worden gekopieerde bladzijden van het boek boven de verteltafel gehangen. De verteltafel wordt geïntroduceerd. De kinderen mogen de verteltafel verkennen.	De kinderen mogen de verteltafel verkennen.	De kinderen 'lezen' het verhaal en de leerkracht speelt het na dit gebeurt klassikaal.	Kinderen mogen in groepjes aan de verteltafel spelen, waarbij de leerkracht observeert.	Kinderen mogen in groepjes aan de verteltafel spelen, waarbij de leerkracht observeert.
Week 3 (Week 13: 29 maart t/m 1 april)	Tweede paasdag	De kinderen werken zelfstandig aan de verteltafel tijdens de speelwerklees.	De kinderen werken zelfstandig aan de verteltafel tijdens de speelwerklees.	De kinderen werken zelfstandig aan de verteltafel tijdens de speelwerklees.	De kinderen werken zelfstandig aan de verteltafel tijdens de speelwerklees.
Tussenevaluatie tussen student en duo					
Week 4 (week 1: 4 april t/m 8 april)	Verhaal voorlezen en bespreken van de attributen en. Voorstellen om verteltafel te maken. Waarbij bedacht wordt wat er nodig is om de	Attributen en materialen worden verzameld door de kinderen in samenwerking met de leerkracht. Er worden attributen gemaakt in	Attributen en materialen worden verzameld door de kinderen in samenwerking met de leerkracht. Er worden attributen gemaakt in	Attributen en materialen worden verzameld door de kinderen in samenwerking met de leerkracht. Er worden attributen gemaakt in	Attributen en materialen worden verzameld door de kinderen in samenwerking met de leerkracht. Er worden attributen gemaakt in

	vertel Tafel vorm te geven.	samenwerking met de leerkracht. De vertel Tafel wordt opgebouwd. Het boek is voor kinderen binnen handbereik.	samenwerking met de leerkracht. De vertel Tafel wordt opgebouwd. Het boek is voor kinderen binnen handbereik.	samenwerking met de leerkracht. De vertel Tafel wordt opgebouwd. Het boek is voor kinderen binnen handbereik.	samenwerking met de leerkracht. De vertel Tafel wordt opgebouwd. Het boek is voor kinderen binnen handbereik.
Week 5 (week 15: 11 april t/m 15 april)	Het boek wordt nogmaals voorgelezen. Er worden gekopieerde bladzijden van het boek boven de vertel Tafel gehangen. De vertel Tafel wordt geïntroduceerd. De kinderen mogen de vertel Tafel verkennen.	De kinderen mogen de vertel Tafel verkennen.	De kinderen 'lezen' het verhaal en de leerkracht speelt het na dit gebeurt klassikaal.	Kinderen mogen in groepjes aan de vertel Tafel spelen, waarbij de leerkracht observeert.	Kinderen mogen in groepjes aan de vertel Tafel spelen, waarbij de leerkracht observeert.
Week 6 (week 1: 18 april t/m 22 april)	De kinderen werken zelfstandig aan de vertel Tafel tijdens de spelwerkkles.	De kinderen werken zelfstandig aan de vertel Tafel tijdens de spelwerkkles.	De kinderen werken zelfstandig aan de vertel Tafel tijdens de spelwerkkles.	De kinderen werken zelfstandig aan de vertel Tafel tijdens de spelwerkkles.	De kinderen werken zelfstandig aan de vertel Tafel tijdens de spelwerkkles.

4.1.1 Monitoren ontwerp

Tijdens het zes weken durende ontwerp zal er een logboek bijgehouden worden met opvallende reacties en gedragingen van de leerling. Daarnaast zal op de maandag in de tweede en de vijfde week twee keer een directe observatie plaatsvinden bij de vertel Tafel. Dit zal gedurende 3 minuten per groepje kinderen zijn. Aan het eind van de derde week vindt er twee keer een indirecte observatie plaats, waarbij de kinderen worden gefilmd bij de vertel Tafel. Aan de hand van deze gegevens kan een tussentijdse vergelijking gemaakt worden. De observaties worden geanalyseerd aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidsschaal. Mocht het ontwerp niet lopen dan zal dit door middel van het logboek en de observaties opvallen. Na drie weken vindt er een evaluatie plaats tussen de groepsleerkracht en de student over het ontwerp. Hieruit wordt vastgesteld of het ontwerp loopt, lukt en leeft.

Loopt het ontwerp: De leerkracht en de kinderen hebben een week de tijd om de vertel Tafel te realiseren. Daarna wordt er met de vertel Tafel gewerkt. Het loopt als de vertel Tafel wordt gerealiseerd door de kinderen en de leerkracht. Waarbij er wordt gewerkt in de naaste ontwikkeling en de kinderen in week drie en week zes zelfstandig kunnen werken/spelen aan de vertel Tafel. Loopt de vertel Tafel niet naar wens, dan moet hier actie ondernomen worden. Er wordt gekeken aan de hand van het logboek en naar de filmpjes waar het eventueel niet loopt.

Lukt het: De leerlingen zijn aan het ontwerp gewend en spelen betrokken met de verteltafel. Als blijkt dat de kinderen niet betrokken (dit zal blijken uit het logboek en de observaties) zijn zal er vervolgonderzoek moeten plaatsvinden om erachter te komen waarom de kinderen niet betrokken zijn. Er kan met de groepsleerkracht besproken worden of de plek waar de verteltafel is opgesteld wel de juiste plek is. De planning kan besproken worden, doordat bijvoorbeeld het opzetten van de verteltafel toch meer tijd in beslag neemt dan gedacht of dat er andere materialen moeten worden ingezet.

Leeft het: De kinderen zijn gewend geraakt aan de verteltafel en weten wat er bij de verteltafel moet gebeuren. Hierbij wordt gekeken of de kinderen daadwerkelijk doen wat ze moeten doen. Er wordt ook gekeken naar het spelplezier en het enthousiasme van de kinderen. Er wordt hier naar gekeken doormiddel van het logboek en de observaties.

Bij de tussenevaluatie na drie weken wordt er gesproken over tips en tops wat betreft het ontwerp. Het kan zijn dat er buiten het logboek en de filmpjes om dingen zijn die wel of niet naar wens verlopen. Hier wordt overgesproken met de groepsleerkracht om deze punten helder te krijgen. Deze punten worden opgeschreven en mocht het nodig zijn worden deze aangepast in het ontwerp.

4.1.2 Meten van het ontwerp

Om een beeld te krijgen of er iets is veranderd, is er bij het vooronderzoek een beginmeting gedaan naar de leesomgeving en de betrokkenheid daarin van de kinderen. Na de 6 weken dat het ontwerp is uitgevoerd wordt deze meting nogmaals afgenomen om te kijken of er verandering heeft plaatsgevonden. De beginmeting en de eindmeting zijn dezelfde instrumenten om zo een goede vergelijking te maken. Er wordt gebruik gemaakt van de Leuvense Betrokkenheid Schaal voor kleuters (bijlage E). Dit om te kijken hoe de betrokkenheid van de kinderen in groep 1 is in de leesomgeving. Aan de hand van een indirecte observatie wordt er 2 keer een tweetal gefilmd aan de verteltafel. Om een vergelijking te kunnen maken worden er twee verschillende momenten in de huis- en/of bouwhoek geobserveerd aan de hand van een directe observatie. Er wordt bij de kinderen van groep 1 een vragenlijst afgenomen (bijlage H). om te kunnen beoordelen of de kinderen de leesomgeving nu aantrekkelijker vinden. Om een vergelijking van de leesomgeving te kunnen maken worden er foto's vergeleken om zo het verschil te kunnen zien.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Het beschreven ontwerp is 6 weken in de praktijk uitgevoerd. Groep 1 van de Willibrord school heeft een verteltafel. De leerkrachten waren tevreden over het gemaakte ontwerp. Of het ontwerp ook resultaat heeft geboekt in de praktijk wordt in deze paragraaf beschreven.

4.2.1 Tussenmeting van het ontwerp

In de tweede week is er een directe observatie uitgevoerd bij het verkennen van de verteltafel. Uit deze observatie blijkt dat de betrokkenheid van de kinderen nog niet hoog is. Aan het eind van de derde week heeft er een indirecte observatie plaatsgevonden en is te zien dat de betrokkenheid iets gestegen is ten opzichte van de eerder gedane observaties. Er is nog weinig gebruik gemaakt van het logboek door de groepsleerkracht. Er is dus nog weinig geschreven in het logboek. Tijdens de tussenevaluatie met de groepsleerkracht aan het einde van week 3 komt naar voren dat de verteltafel nog weinig gebruikt wordt door de kinderen. Dit kan beide te maken hebben door ziekte van de groepsleerkracht waardoor er in week twee geen interactie over de verteltafel heeft plaatsgevonden tussen de leerkracht en de kinderen. Tevens komt naar voren dat kinderen te ver omhoog moesten

kijken om de gekopieerde platen te kunnen zien. Er komt naar voren dat de kinderen vrij veel naar de platen keken en weinig gebruik maakten van het boek. Bij de laatste drie weken zal ervoor gekozen worden om de tafels een kwartslag te draaien. Omdat de kinderen vrij veel naar de platen keken is daarnaast de keus gemaakt om alleen het boek te gebruiken en het prikbord alleen te gebruiken voor platen en werkjes die de kinderen hebben gemaakt. De directe observatie uit week vijf wordt bij de tussenmeting gevoegd om een completer beeld te krijgen. De resultaten zijn te zien in figuur 6.

4.2.2 Eindmeting

Voor het onderzoeken is er gebruik gemaakt van een begin- en eindmeting. Zowel de beginmeting als de eindmeting bestaan uit het observeren, vergelijken van foto's en het bevragen.

Observatie aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidsschaal.

De eindmeting is aan de hand van de observaties uitgevoerd in de leeshoek en aan de verteltafel. Net als bij de beginmeting is er om een vergelijking te kunnen maken geobserveerd in de huis- en bouwhoek. De gegevens zijn aan de hand van de schaalwaarden van de Leuvense betrokkenheidsschaal geanalyseerd. De gegevens zijn terug te vinden in figuur 6 en 7.

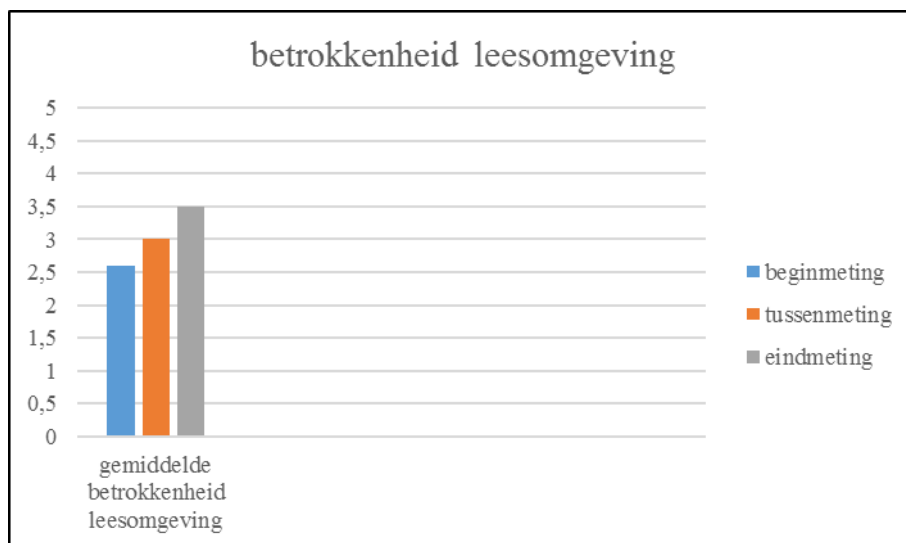


Fig. 6: Betrokkenheid in de leesomgeving

Omschrijving van de niveaus (verticale as)

Niveau 1 Geen activiteit.

Niveau 2 Vaak onderbroken activiteit.

Niveau 3 Min of meer aangehouden activiteit.

Niveau 4 Activiteit met intense momenten.

Niveau 5 Aangehouden intense activiteit.

Hoe hoger de score hoe hoger de betrokkenheid van de kinderen. Bij schaalwaarde 1 is het kind helemaal niet betrokken en bij schaalwaarde 5 optimaal betrokken.

Figuur 6 laat zien dat de betrokkenheid in de leesomgeving gestegen is van een schaalwaarde van 2,6 naar een schaalwaarde van 3,4. Dit betekent dat de betrokkenheid in de leesomgeving is toegenomen.

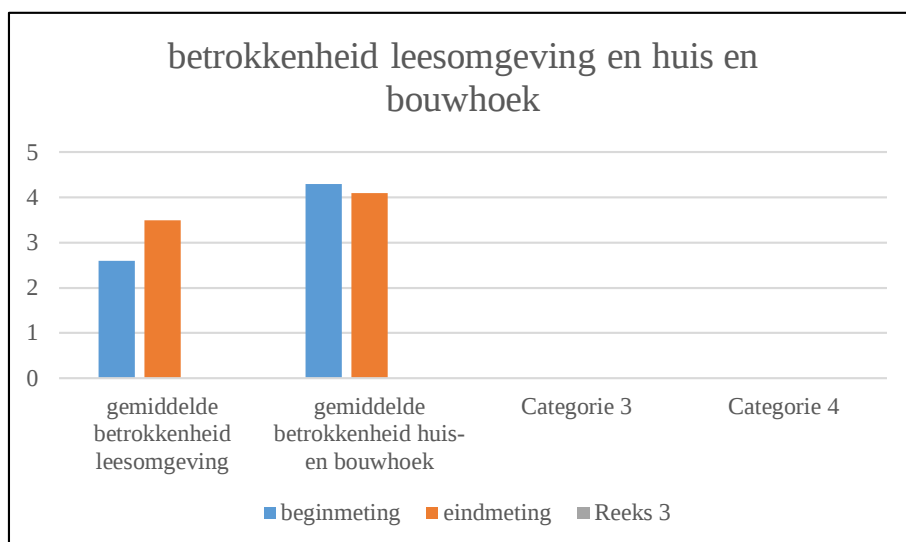


Fig. 7 vergelijking betrokkenheid leesomgeving en speelwerkomgeving

In figuur 7 is te zien dat de schaalwaarden van de leesomgeving en de speelwerkomgeving dicht bij elkaar zijn komen te liggen in vergelijking met de beginmeting. Dit is te zien door de blauwe staven te vergelijken van de beginmeting. Het verschil in schaalwaarde was 1.7 en is nu teruggebracht naar 0.6. Dit is te zien aan de oranje staven in de grafiek. De schaalwaarde van de huis- en bouwhoek zijn lichtelijk gedaald hiervoor is geen verklaring.

Bevragen

Op vrijdag 23 april zijn de kinderen bevraagd in de kleine kring. De vragen die zijn afgenomen zijn te vinden in bijlage H. Door het beantwoorden van de vragen in de kleine kring kreeg ieder kind de ruimte om de vragen te beantwoorden. Hieronder wordt een korte samenvatting van het bevragen weergegeven.

De kinderen spreken tijdens het bevragen met veel enthousiasme over de verteltafel. Ze vonden het allemaal leuk om met de materialen en de attributen te spelen. Bij de vraag hoe de leesomgeving er nu uit ziet zeiden de kinderen dat de verteltafel er mooi en gezellig uit zag. Bij de vraag naar het materiaal werd vooral de materialen genoemd die gebruikt zijn bij de verteltafel. In de leesomgeving geven de kinderen aan dat je daar een boekje kan lezen of met de rups kan spelen. De meeste kinderen geven aan nu vaker aan om voor een activiteit in de leesomgeving te kiezen en bij de vraag waarom wordt grotendeels door de kinderen gezegd dat ze dan met de knuffel en de materialen van de verteltafel kunnen spelen. Wel wordt er aangegeven door de kinderen dat er nog andere boekjes worden gemist en een kast waar de boekjes in kunnen. Een enkeling mist niets meer in de leesomgeving. Bij de vraag welke smiley ze de leesomgeving geven wordt door allemaal beantwoord met een 😊 ofwel mooi/leuk.

Vergelijking

In paragraaf 4.1 is beschreven dat er een verteltafel wordt gerealiseerd in de leesomgeving. Het resultaat van de verteltafel wordt kort beschreven. De verteltafel bestaat uit twee tafels en twee stoelen, zodat er twee kinderen aan de verteltafel kunnen werken/spelen. In de eerste drie weken zijn de tafels zo geplaatst dat ze onder het prikbord staan. Deze keuze is gemaakt omdat de kinderen dan goed zicht zouden hebben op de gekopieerde platen uit het boek. In de laatste drie weken waarbij een ander prentenboek gebruikt is is de keus gemaakt om de tafels te verplaatsen door ze

een kwartslag te draaien. Daarnaast is er dichtbij de verteltafel de matras en de zitzak geplaatst als die gebruikt worden als leeshoek. Op de verteltafel ligt een kleed en liggen verschillende materialen en attributen waarmee de kinderen het verhaal kunnen na spelen. Deze materialen en attributen zijn door de leerkrachten en de kinderen meegenomen van huis, gekocht in de klas of zijn door de kinderen of de leerkracht gemaakt. Het prentenboek wat bij de verteltafel centraal staat is aanwezig op de verteltafel, zodat kinderen het boek door kunnen 'lezen'. Om een concreet beeld te krijgen van de verteltafel zijn onderstaande foto's toegevoegd.



Fig. 8 foto's leesomgeving bij eindmeting.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

De resultaten zijn geanalyseerd waardoor er een antwoord kan worden gegeven op de vraag; “In hoeverre werkt het ontwerp.” Daarnaast kan er ook antwoord worden gegeven op de hoofdvraag; “Hoe kan door middel van spel blijvende betrokkenheid gecreëerd worden in de leesomgeving bij groep 1?”

Presentatie ontwerpkenis

Uit de resultaten blijkt dat de betrokkenheid in de leesomgeving is toegenomen. De kinderen hebben in de eindmeting op het gebied van betrokkenheid laten zien dat er een groei is gemaakt ten opzichte van de beginmeting.

Het ontwerp heeft bijgedragen aan de betrokkenheid van de kinderen. Het ontwerp dat is uitgevoerd in de praktijk bestaat uit meerdere aspecten, namelijk: het voorlezen door de leerkracht, het samen inrichten van de verteltafel, het verkennen van de verteltafel, interactie met de leerkracht en het zelfstandig werken/spelen aan de verteltafel.

Uit het vooronderzoek bleek dat de betrokkenheid in de leesomgeving niet hoog was. Door het bevragen van de kinderen over de leesomgeving kwam naar voren dat de leesomgeving niet in trek was. Terwijl het interactief voorlezen wel zorgde voor een hoge betrokkenheid. Leerkrachten lopen vooruit op ontwikkeling, doordat de leerkrachten inspelen op de naaste ontwikkeling die wordt uitgelokt (SLO, n.d.). Door het uitvoeren van het ontwerp en door nieuwe handelingsmogelijkheden in te zetten ziet de leerkracht dat het werken in de naaste ontwikkeling de betrokkenheid in de leesomgeving vergroot.

Door het ontwerp werden de kinderen dagelijks betrokken bij de twee voorgelezen prentenboeken. De kinderen kregen de kans om samen met de leerkracht in zes weken twee verschillende verteltafels te realiseren. Door de kinderen te laten helpen met het verzamelen en maken van de materialen en attributen werden de kinderen betrokken. Volgens Janssen- Vos (2008) helpt dit om de betrokkenheid te verhogen. Daarbij kregen de kinderen de mogelijkheid om de verteltafel te verkennen in interactie met de leerkracht, waarna de kinderen vervolgens zelfstandig aan de verteltafel mochten werken/spelen. Het begeleide spel is bij jonge kinderen een zinvol ontwikkelingsinstrument, omdat vaardigheden op het gebied van leesontwikkeling de overgang naar de bewuste leeractiviteit bevorderen (Janssen- Vos, 2008).

Uit de resultaten blijkt ook dat de kinderen de verteltafel mooi en gezellig vinden en het leuk vinden om ermee te werken/spelen. Door de kinderen de gelegenheid te bieden hun beleving te uiten, de inhoud te verwerken en er verder betekenis aan te geven, kregen de kinderen de kans om te reageren op wat er gelezen was. Volgens Oosterloo & Paus (2010) is de ruimte die de kinderen krijgen voor de verwerking van wat gelezen is hetgeen wat lezen, plezierig, interessant of ontspannend maakt. Het spelen bij de verteltafel lijkt in elk geval op de korte termijn daadwerkelijk invloed te hebben op de betrokkenheid.

De leerkrachten hebben tijdens de uitvoering ervaring kunnen opdoen met het realiseren van een verteltafel. De leerkracht kan daarbij een model zijn die plezier beleeft aan het lezen en daardoor de leerlingen laat zien dat lezen de moeite waard en leuk is. Dit motiveert kinderen ook te gaan lezen (Stoeldraijer & Förner 2012)

5. Discussie

In dit hoofdstuk wordt met een kritische blik terug gekeken naar het onderzoek. Het onderzoek roept nog enkele vragen op. In paragraaf 5.1 wordt beschreven welke vragen het onderzoek oproept en waar eventueel verder onderzoek naar kan worden gedaan. In paragraaf 5.2 worden de aanbevelingen geschreven.

5.1 discussiepunten

Tijdens het vooronderzoek is geobserveerd in groep 1. Om het onderzoek betrouwbaarder te maken zal de keus kunnen worden gemaakt om vaker in verschillende hoeken te observeren om een betere vergelijking te kunnen maken. Eventueel kan het onderzoek op meerdere basisscholen in groep 1 uitgevoerd worden om de resultaten meer waarde te laten hebben. Bij de observaties en het indelen van de schaalwaarden van de Leuvense Betrokkenheidsschaal kan gesteld worden of de leerkracht objectief genoeg is geweest. Dit kan deels te maken hebben met de interpretatie van de waarneming, deels liggen aan de interpretatie van de persoon die observeert. Daarnaast kan de weinige ervaring van de persoon in het gebruik van de Leuvense betrokkenheidsschaal de objectiviteit hebben beïnvloed. Volgens Peeters en Laevers (1994) verloopt het beoordelingsproces over het betrokkenheidsniveau ten dele intuïtief en gaat het om een proces van ‘ervaringsreconstructie’. De vragenlijsten die gebruikt zijn bij groep 1 in dit onderzoek kunnen bij de kinderen individueel afgenomen worden. Tevens zou er een vragenlijst voor ouders ingezet kunnen worden om de betrouwbaarheid te verhogen.

Doordat er twee keer een verteltafel is gerealiseerd bij het uitvoeren van het ontwerp kan er gediscussieerd worden of dit niet te kort is. Als het ontwerp zou zijn uitgevoerd aan de hand van een prentenboek gedurende 6 weken zou dit de betrokkenheid beïnvloed kunnen hebben. Eventueel zou dit een suggestie kunnen zijn voor een vervolgonderzoek.

Door de verschillende metingen in de praktijk is er een verschil aan te tonen tussen de begin- en de eindiging betreffende de betrokkenheid in de leesomgeving. Toch kan er niet met zekerheid worden gezegd dat de betrokkenheid verhoogd is omdat de begin en eindmeting gedeeltelijk verschillen van elkaar. Daarnaast is er een nieuwe hoek geïntroduceerd namelijk de verteltafel. Er zou geopperd kunnen worden om de leesomgeving verder aan te passen. De kinderen geven tijdens de resultaten aan dat er boeken worden gemist in de leeshoek. Hierover zou een vervolgonderzoek kunnen plaats vinden. De kinderen zijn gemotiveerd om in de vertelhoek te gaan spelen/werken. Maar blijven ze ook tevreden met de verteltafel? Op langere termijn kan er gekeken worden of kinderen tevreden blijven met de verteltafel.

Het onderzoek was gericht op de betrokkenheid te verhogen van het lezen. Tijdens de observaties kwam er naar voren dat de kinderen gebruik maakten van nieuwe woorden bij de verteltafel. Hieruit blijkt dat de kinderen makkelijk nieuwe woorden leren in een context waarin de woordbetekenissen duidelijk zijn. Uit het onderzoek van Mol (2008) blijkt dat de verteltafel een belangrijke rol kan spelen bij beginnende geletterdheid. Evengoed ontwikkelen kinderen zich op verschillende tussendoelen van taal. Niet als ‘Losse doelen’ maar in samenhang met elkaar. *“Wanneer kinderen een verhaal aan de verteltafel naspelen, is taal functioneel. Zo leren ze taal in een context die boeiend voor hen is (authentiek leren), namelijk het na kunnen spelen en vertellen van een verhaal”* (Mol, 2008, p.155) Goorhuis-Brouwer (2007) benoemt dat een kleuter alles tegelijk leert en ontwikkelt. *“Het spreken, denken, sociale vaardigheden, motoriek, waarneming: alles heeft met alles te maken en alles beïnvloedt elkaar.”* (p. 57) Daarbij geeft Goorhuis- Brouwer (2007) aan dat

kinderen spelenderwijs en in interactie met de leerkracht zich ontwikkelen. Het werken met taal bestaat uit spel en door interactie en de verteltafel is spel. De verteltafel sluit aan bij de ontwikkeling van kinderen. Een vervolgonderzoek zou aan de hand van de verteltafel zich kunnen richten op de woordenschat.

5.2 Aanbevelingen

Uit de theorie komt naar voren dat de belangstelling voor boeken en lezen gewekt en gevoed wordt door een rijke leesomgeving. Daarbij is een aandachtspunt dat er voldoende aanbod in boeken moet zijn en de keuze boeken (Chambers, 2012; Chorus, 2013). Er kan door de leerkrachten gezorgd worden voor voldoende aanbod in boeken. Daarnaast kan de leeshoek daarin meegenomen worden om een betere leesomgeving te creëren. SLO (n.d.) geeft aan dat de materiële leesomgeving een hoek kan zijn die is afgebakend met een bank, luie stoel, kussen kastjes en dergelijke. De boeken en andere teksten kunnen zo gepresenteerd worden dat het uitnodigt om te gaan lezen. De toegankelijkheid (het zelf kunnen pakken, gebruiken en opbergen) van de omgeving en de esthetische aantrekkingskracht (mooi en verzorgd) is van belang (Janssen- Vos, 2008).

Daarnaast komt uit de theorie naar voren dat een goed ingerichte spelhoek bij uitstek geschikt is om taal tot ontwikkeling te brengen (Loeve, 2014). Om meer bij de taalontwikkeling aan te sluiten kan er vooraf een woordenlijst opgesteld worden met de woorden die de kinderen mede door de verteltafel moeten aanleren. Tevens past dit goed bij het traject bij de Willibrordschool omtrent woordenschat. Uit de trendanalyse blijkt dat alle groepen bij Cito woordenschat al enkele jaren onder het landelijk gemiddelde ligt. Om de woordenschatontwikkeling een positieve stimulans te geven is er vorig jaar gestart met een traject rondom woordenschat.

Literatuurlijst

- Alkema, E., Kuipers, J., Lindhout, C. & Tjerckstra, W. (2015). *Meer dan Onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Berends, R. (2010). Schraalhans keukenmeester in het leesonderwijs. Een oproep tot een actieplan leesmotivatie. *Tijdschrift Taal*. 52-53 (3).
- Boomsma, C., & Bosch, W. (2009). Specialisten jonge kind: theoretisch deskundig en praktisch Bekwaam. *De wereld van het jonge kind*, (37)10. 4-7.
- Broekhof, K., (2011) geraadpleegd op: <http://www.bibliotheekoostrand.nl/bestanden/meer-lezen-beter-in-taal1.pdf>
- Broekhof, K., & Pater, de, N. (2012). *Van leesmotivatie naar taalprestatie. Leesbevordering in de basisschool: tips voor leerkrachten*. Den Haag: De Bibliotheek op school.
- Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Continho.
- Chambers, A. (1995). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Amsterdam: Querido.
- Chambers, A. (1995). *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten*. Amsterdam: Querido.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat. De leesomgeving. Vertel eens*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Chorus, M. (2013). *Kwestie van Lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Clijssen, A., Gijzen, W. & Spaans, (2012). *Kwaliteitskaart: Goede leestart*. Den Haag: School aan Zet.
- Cöp, J. (2014). *De leerhouding als basis voor succes op school*. Geraadpleegd op: <http://wij-leren.nl/leerhouding-succes.php>
- Elsacker, W. v., Beek, A. v., Hillen, J., & Peters, S. (2012). *De Taallijn, interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederland.
- Filipiak, P., (2013). "Begrip voor leesmotivatie". *JSW*, (98)1, 20-22.

- Foeke Sjoerds Skoalle (2013). *Lezen? Lekker belangrijk!* Geraadpleegd op: <http://www.foekesjoerds-pcbodongeradeel.nl/public/File/Artikel%20Lezen-Lekker%20belangrijk.pdf>
- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (2006). *Play from birth to twelve: contexts, perspectives, and meanings*. New York: Routledge & Francis.
- Goorhuis-Brouwer, S. (2007). *Taalontwikkeling en taalstimulering bij baby's, peuters en kleuters*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. & You, W. (2012). *Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading*. Geraadpleegd op: http://cori.umd.edu/research-publications/2012_GWY-Chapter.pdf
- Hardeman, M. (2013). *Betrokkenheid bij Exemplarisch Onderwijs* (Bachelor thesis, Hogeschool, Driestar) Geraadpleegd op: <http://driestar.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:44031/DS1/>
- Huizenga, H. (2010). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Hofhuis, M. (2015). *Hoe kan een leerkracht de fase van het consolideren binnen de methode Taal op Maat versterken?* (Bachelor thesis, KPZ). Geraadpleegd op: <http://kpz.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:55732/DS1/>
- Jansman, M. (2013). *Beginnende geletterdheid* (Bachelor thesis, KPZ). Geraadpleegd op: <http://kpz.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:45821/DS1>
- Janssen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F., Pompert, & Vink, H., (1997). *Naar lezen, schrijven en rekenen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Kohnstamm, R. (1980). *Kleine ontwikkelingspsychologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- KPC- groep (2007). Geraadpleegd op: <http://www.kpcgroep.nl/7principes>.
- Laevers, F., (2002) geraadpleegd op: <http://www.debasisduffel.net/DeBeunt/sites/default/files/12.26%20betrokkenheidsschaal.pdf>
- Laevers, F. & Dupondt, L. (2006). *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*. Leuven: Cego.

- Leuvens betrokkenheidsschaal (n.d.) geraadpleegd op:
<https://webserver.kempel.nl/Kennisobjecten/KO%20HIP%20observeren/materiaal/%20ln.pdf>
- Loeve, D. (2014) *Van beginnende geletterdheid tot lezen*. Drunen: Delubas educatieve uitgeverij.
- Mos, L. (2008). Het effect van de verteltafel in beeld. *De wereld van het jonge kind*. 35(5) 155-157.
- Mol, S. (2010). *To Read Or Not To Read*. Leiden : Leiden University.
- Oomen, C. & De Geus, W. (2009) *Doorgaande lijn van voor- naar vroegschoolse educatie*
geraadpleegd op: [file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/Van_voor-naar_vroegschoolse_educatie%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/Van_voor-naar_vroegschoolse_educatie%20(1).pdf)
- Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven: uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Peeters, A., & Laevers, F. (1994) *De Leuvense Betrokkenheidschaal voor leerlingen*. Leuven: Cego
- Ryan, R. & Deci, E. (2000) *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Rochester: Academic Press.
- School aan zet (2012) *Kwaliteitskaart: Goede leestart Voorbereiding op Begrijpend en Technisch Lezen. Groep 1 en 2*. Den Haag: School aan zet
- Schop, G., (n.d.) geraadpleegd op: <http://www.gertjanschop.com/praktijkcaseveranderen/2.1.7.-geboeid-verbonden-betrokken-tevreden.html>
- SLO (n.d.) geraadpleegd op: <http://www.slo.nl/jongekind/doelen>
- SLO (n.d.) Geraadpleegd op: <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00169/>
- Stoeldraijer, J. & Förrer, M. (2012) *Kwaliteitskaart: Leesbevordering*. Den Haag: School aan Zet.
- Stolwijk, D. (2008). *Goede Leesstart groep 1 en 2*. Utrecht: School aan zet.
- Tellegen, T.& Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen?* Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Dale, (2016). Geraadpleegd op:
<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=betrokken&lang=nn#.Vy5zKEnVzVI>

- Van Eijkeren, M., (2005) *Werken in het basisonderwijs*. Baarn: HB uitgevers.
- Van Kleef, M. & Tomesen (2002) *Werken aan taalbewustzijn*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Koeven, E., Kemmeren, C., Louws, J., Markesteijn, C., Paus, H. & Verhallen, J. (2006). *Aan de slag met kinderboeken. Een programma leesbevordering ten behoeve van pabostudenten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Van der Donk, C., & Lanen, B van. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Oers, B. van & Janssen- Vos, F. (2000) *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Vereniging Jonge Kind (n.d.) geraadpleegd op:
<http://www.verenigingjongekind.nl/pages/visie.php>
- Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn van groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vernooy, K., (2001). *Leerlingen worden lezers door te lezen! Stillezen warm aanbevolen*. Geraadpleegd op: <http://www.makkelijklezenplein.nl/leerkrachten/leesonderwijs/artikelen-kees-vernooy>
- Vernooy, K., (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Geraadpleegd op: <http://www.dyslexieroute.nl/docs/pdf014%20vernooy%202007%20effectief%20leesonderwijs%20nader%20bekeken.pdf>
- Wij leren, (n.d.). Geraadpleegd op: <http://wij-leren.nl/morele-ontwikkeling.php>

Bijlagen

Bijlage A Evaluatie

Bijlage B Poster

Bijlage C Verklaring uitvoering praktijk

Bijlage D Verklaring gedragscode onderzoek

Bijlage E Leuvense Betrokkenheidschaal

Bijlage F Observatielijst

Bijlage G Vragenlijst beginmeting

Bijlage H Vragenlijst eindmeting

-

Bijlage A

Evaluatie

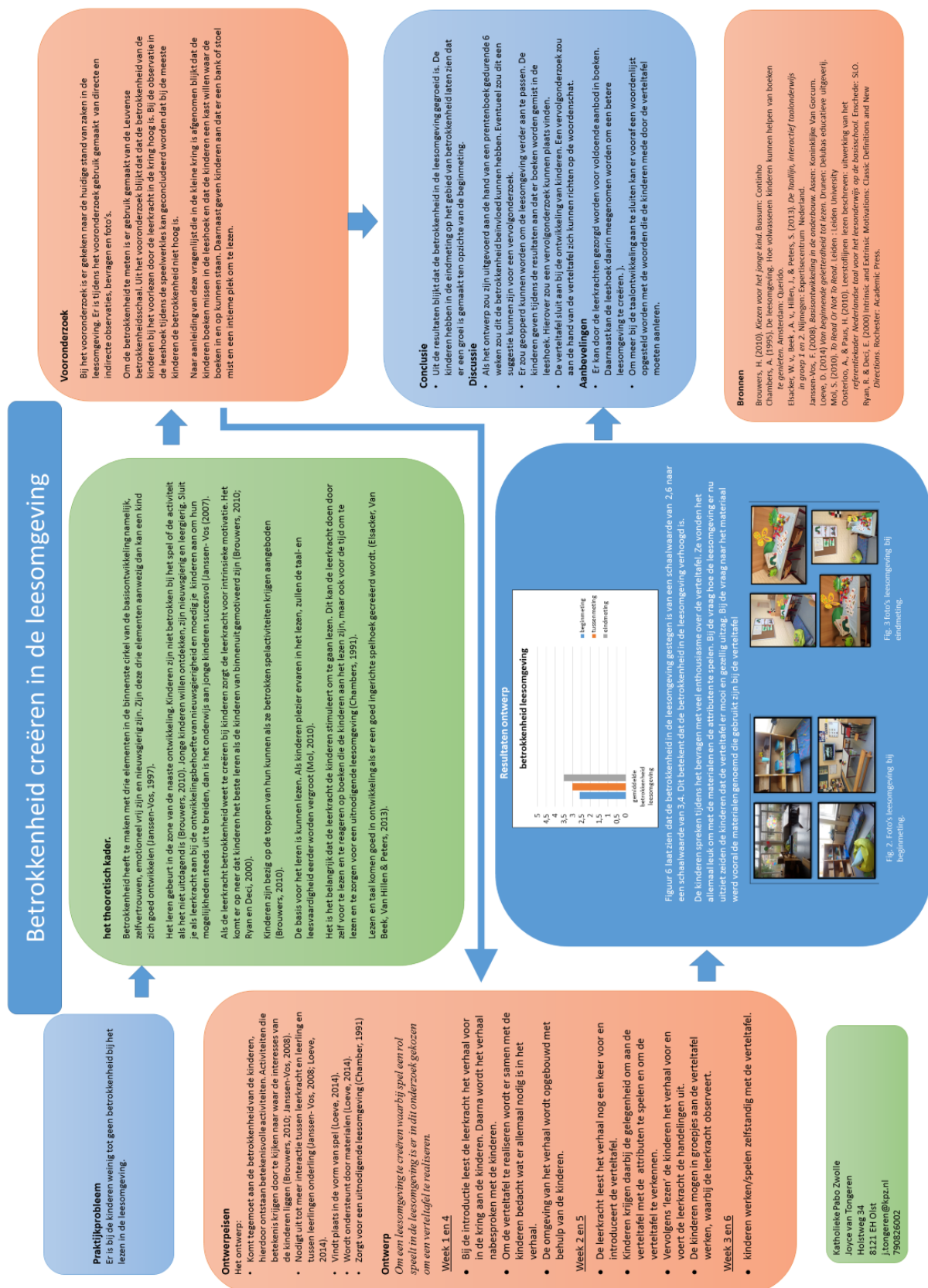
In dit onderzoek heb ik nieuwe kennis en vaardigheden opgedaan. Kennis over de betrokkenheid, spel en lezen bij kleuters. Zo heb ik geleerd doormiddel van theorie dat spel een belangrijke factor bij kleuters is om tot leren te komen. Daarnaast heb ik geleerd dat spel past binnen de ontwikkeling van beginnende geletterdheid. Voor het onderzoek dacht ik dat betrokkenheid en motivatie eigenlijk hetzelfde waren, maar nu weet ik dat het niet zo is. Betrokkenheid in een onderdeel van motivatie waarbij de kinderen geconcentreerd en tijd vergeten bezig zijn en sluit nauw aan bij de intrinsieke motivatie. Kinderen zullen eerst intrinsiek gemotiveerd moeten worden om betrokken te kunnen zijn. Ook ben ik gaan inzien wat het belang is van spel en betrokkenheid ten opzichte van lezen. De ontwikkeling van het lezen komt tot ontwikkeling bij goed ingerichte spelhoeken. Daarnaast maken de verschillende materialen het spel concreet. Om tot het ontwerp te komen kon ik de opgedane kennis gebruiken om het ontwerp toe te passen in de praktijk. Door het uitvoeren heb ik de kans gekregen om te kijken of het ontwerp ook werkelijk werkte in de praktijk. Hierin heb ik geleerd op welke manier ik een verteltafel kan realiseren in de praktijk en wat het belang daarvan is.

Ik heb gemerkt dat mijn onderzoeksvaardigheden verder zijn ontwikkeld. Tijdens de opleiding heb ik wel eerder onderzoeken uitgevoerd, maar niet zo intensief als deze. De stappen die er gezet moeten worden in de onderzoekscyclus zijn mij een stuk duidelijker dan voorgaande jaren. Het uitvoeren van het ontwerp in de praktijk was nieuw voor mij. Ik zie nu meer in dat je kritisch moet zijn en dat het monitoren en meten van belang is om onderzoek te kunnen doen en om het te kunnen uitvoeren. Het voelt nu meer als geheel, omdat je de theorie terugziet in de eindmeting.

De uitleg in de lessen over de onderzoekscyclus werd stap voor stap verteld. Het nadeel daarvan is dat diegenen die achter lopen en nog niet toe zijn aan die informatie en diegene die verder zijn vast kunnen lopen. Graag had ik gezien dat de onderzoekscyclus kort in een les wordt uitgelegd zodat er een beeld wordt geschetst wat ons te wachten zou staan. In de volgende lessen kunnen dan de stappen één voor één worden uitgelegd.

Wel bracht het rapporteren soms frustratie met zich mee. In het begin ging ik veel te breed en vond ik het lastig om verbanden te leggen tussen de verschillende deelvragen. Daarbij merkte ik dat ik onzeker maar ook perfectionistisch ben. Bevestiging daarin zou daarin fijn zijn. Daarnaast weet ik ook dat ik vertrouwen in mijzelf mag hebben. Aliz Vekony bracht met haar kritisch blik nieuwe inzichten bij mij naar boven. Daarnaast gaf zij mij steun en bemoedigende woorden om gestaag verder te schrijven aan mijn onderzoek rapportage.

Bijlage B



Bijlage C



Bijlage C: Verklaring inzake uitvoeren van het onderzoeksontwerp

Hierbij verklaar ik (naam van de boa'er of van de onderzoekscoördinator):

Ton Harbrink

dat de student (naam van de student):

Joyce van Tongeren

het onderzoeksontwerp t.b.v. de bachelorthesis gedurende zes weken heeft uitgetest in de praktijk van de (naam van de school):

KBS Willibrord

te (plaats van de school):

Olst

(plaats, datum)
3 mei 2016

(handtekening)

Handtekening student:

(plaats, datum)
3 mei 2016

(handtekening)

Bijlage D



Bijlage D: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek

Ik verklaar hierbij dat deze bachelorthesis een oorspronkelijk werkstuk is, dat uitsluitend door mij vervaardigd is. Als ik informatie en ideeën aan bronnen heb ontleend, heb ik hiervan expliciet melding gemaakt in de tekst en de noten.

(plaats, datum)

Olst, 7 mei 2016

(handtekening)

Ik verklaar hierbij dat ik bij het doen van mijn onderzoek gehandeld heb volgens de gedragscode onderzoek.

(plaats, datum)

Olst 7 mei 2016

(handtekening)

De Leuvense Betrokkenheidsschaal

De LBS bestaat uit twee delen. Er is een lijst met signalen van gedrag waarop men zich als beoordelaar kan richten. Daarnaast worden er vijf schaalwaarden onderscheiden of niveaus van betrokkenheid. Bij kleuters bepaald het kind de activiteit waar op de betrokkenheid wordt gescoord. Wanneer een kleuter tijdens het knutselen druk bezig is met een medekleuter dan wordt de betrokkenheid geschat van de hoofdactiviteit, namelijk: “met een ander kind praten”. Wanneer de betrokkenheid van leerlingen wordt gemeten dan wordt er gekeken naar de activiteit die de leerkracht heeft gekozen.

De betrokkenheidssignalen

Concentratie

De aandacht van de leerling is op één beperkte cirkel gericht: die van zijn activiteit. Slechts intense prikkels uit de omgeving kunnen hem of haar bereiken en ev. afleiden. Een belangrijk richtpunt voor de observator (bij heel wat activiteiten) zijn de oogbewegingen van het kind: blijft de blik geplakt aan het materiaal of laat hij geregeld los?

Energie

Bij bewegingsactiviteiten komt er veel fysische energie aan te pas en zou men zelfs de graad van transpiratie als een signaal kunnen beschouwen. In andere activiteiten kan een fysische component opvallen: luid spreken (roepen), er een vlot tempo op nahouden bij het uitvoeren van handelingen. Het mag daarbij evenwel niet gaan om een ontlading van opgekropte energie (bijv. omdat men zich te lang heeft moeten stil houden). Energie op het mentale vlak kan blijken uit de ijver waarmee gewerkt wordt of abstracter, uit de (denk)inspanning die van de gezichten valt af te lezen. Ook dit kan met fysische signalen als rode kleur en transpiratie gepaard gaan.

Complexiteit en creativiteit

In betrokken activiteit zijn kleuters op hun best. Er is een goede afstemming tussen wat de activiteit van hen vraagt en hun competenties. Ze spreken hun cognitieve en andere mogelijkheden ten volle aan. Hun gedrag is dan ook meer dan een routinematig handelen. Complexiteit omvat dan ook meestal creativiteit: het kind doet iets persoonlijks met het aanbod, voegt er eigen elementen aan toe, brengt iets voort dat nieuw voor hem/haar is, laat iets blijken dat niet zonder meer voorspelbaar is, iets dat echt van hem/haar is.

Mimiek en houding

De niet-verbale tekenen van betrokkenheid zijn een grote hulp bij het beoordelen. Zo kunnen we het onderscheid maken tussen ogen die dromerig in de leegte staren, ongeïnteresseerd van het ene naar het andere gaan en een ingespannen kijken. Bij verhalen kunnen we de gevoelens die aan de orde komen zo van het gezicht aflezen. De algemene lichaamshouding kan een bijzondere concentratie verraden of verveling uitdrukken. Soms kan men zelfs uitspraken doen over de (niet)betrokkenheid van kinderen die enkel van de rug af te zien zijn.

Persistentie

Bij concentratie is alle aandacht en energie op één punt gericht. Bij persistentie gaan het om de duur van die concentratie. Kleuters die betrokken bezig zijn laten de activiteit niet makkelijk los. Ze willen de voldoening van intense activiteit blijven smaken en zijn bereid daarvoor de nodige

-

inspanningen te doen. Ze laten zich niet makkelijk door aantrekkelijke nevenactiviteiten verleiden. Betrokken activiteit duurt meestal een hele tijd (afhankelijk van de leeftijd en het ontwikkelingsniveau).

Nauwkeurigheid

Kinderen die betrokken bezig zijn tonen een bijzondere zorg voor hun werk: ze houden rekening met details, gaan nauwkeurig te werk. Niet-betrokken kleuters gaan er vaak met de grove borstel over; het steekt niet zo nauw. Tijdens meer verbaal gerichte activiteiten zijn hen de minder opvallende dingen (een halfluid uitgebracht woord, een vluchtig uitgedrukte gedachte...) helemaal ontgaan.

Reactietijd

De kleuters zijn alert en gaan snel in op uitlokkende prikkels. Zij vliegen er meteen in (bijv. na de voorstelling van mogelijke activiteiten) en tonen daardoor hun motivatie om tot actie over te gaan. Ze reageren ook alert op nieuwe prikkels die zich in de loop van het spel of de taak aandienen en die voor de activiteit relevant zijn.

Verwoording

Kleuters geven door hun spontane commentaren soms zelf uitdrukkelijk aan of ze betrokken zijn of waren ("Dat was tof hé juf!" of "Doen we dat nog eens?"). Maar ook door enthousiast te beschrijven wat ze doen of gedaan hebben, geven ze meer impliciet aan dat het hen raakt: ze kunnen het niet laten om wat ze ervaren, gedane ontdekkingen te verwoorden.

Voldoening

Betrokken activiteit gaat meestal gepaard met "genieten". Datgene waarvan men geniet kan erg uiteenlopend zijn, maar moet steeds wat met "exploratie", met het "contact nemen met de werkelijkheid", tot zich laten doordringen van prikkels, te maken hebben. Vaak is dat genieten impliciet aanwezig, maar soms zie je een kind met manifeste genoegdoening naar zijn/haar werkje kijken, er eens met de hand overgaan.

De schaalwaarden

Schaalwaarde 1: geen activiteit

We reserveren deze score voor de momenten waarop kinderen op ‘non-actief’ staan. Het duidelijkst is dat wanneer ze in de ruimte staren, volledig afwezig en lusteloos in een hoekje zitten, met ‘niets’ bezig zijn. Er is wel omzichtigheid geboden: een kind dat zogenaamd ‘niets doet’ kan toch innerlijk geconcentreerd bezig zijn! Observatie van de signalen kan hier meestal uitsluitsel bieden.

Onder schaalwaarde 1 nemen we tevens alle momenten op waarin kinderen schijnbaar actief zijn, maar daarbij een grote afwezigheid tonen. Hun handelingen zijn stereotiep: ze zijn uiterst eenvoudig en worden steeds weer herhaald. Ze zijn er zich ook niet echt van bewust.

Schaalwaarde 2: vaak onderbroken activiteit

Waar in niveau 1 nagenoeg heel de observatieperiode uit niets doen of uit schijnactiviteit bestaat, kunnen we hier momenten van activiteit constateren. Er wordt gepuzzeld, naar een verhaal geluisterd, aan een speelwerkblad gewerkt. Maar dit neemt bij benadering slechts de helft van de tijd in beslag. De talrijke of lange onderbrekingen bestaan uit ongericht weggijken, dromen, prullen. Een variant van deze schaalwaarde bestaat uit een vrijwel ononderbroken activiteit waarvan de complexiteit in verhouding tot de mogelijkheden van de kleuter zeer laag is. Het is meer dan het simpelste stereotype handelen, maar net te weinig om echt van een volwaardige ‘activiteit’ te spreken. De lage complexiteit maakt dan ook dat het kind de handelingen met een zekere ‘afwezigheid’ kan uitvoeren.

Schaalwaarde 3: min of meer aangehouden activiteit

Kleuters zijn gedurende de observatie-episode nagenoeg aangehouden bezig met een bepaalde activiteit. Echte betrokkenheidssignalen ontbreken evenwel. Ze lijken veeleer onverschillig bezig, zonder veel inzet van energie. In tegenstelling met de schijn-activiteiten, zien we wel een zekere voortgang in wat ze doen. Het is dus geen herhalen van uiterst simpele handelingen. Bovendien zijn ze zich bewust van de handelingen die ze stellen, ze zijn er met hun gedachten bij. Maar het werk of spel raakt hen niet echt. Ze doen één en ander, maar hét doet hen niets. Typisch is dat men de activiteit staakt als er een (aantrekkelijke) prikkel in het vizier komt.

Een variant van deze schaalwaarde bestaat uit observatieperiodes die uit vrij intense activiteit bestaan (niveau 4) maar vaak wordt onderbroken door momenten van niet-activiteit (niveau 1).

Schaalwaarde 4: activiteit met intense momenten

Schaalwaarde 4 reserveren we voor de activiteiten die beantwoorden aan het voorgaande niveau, maar waarin bovendien betrokkenheid nagenoeg voor de helft van de observatietijd uit de signalen af te leiden is. De activiteit krijgt voor het kind écht betekenis.

Een variant bestaat in een aangehouden en met concentratie gepaard gaande activiteit (niveau 5), waarvan de complexiteit evenwel niet voldoet: de handelingen ontleen hun spankracht aan een gekozen doel (iets maken) maar zijn op zich eerder routinematig (vergen geen grote inzet van mentaal vermogen).

Schaalwaarde 5: volgehouden intense activiteit

Schaalwaarde 5 reserveren we voor activiteiten die met de grootst mogelijke betrokkenheid gepaard gaan. De kleuter is duidelijk opgeslorpt door zijn/haar bezigheid. De blik is nagenoeg ononderbroken gericht op de handelingen en het materiaal. Omgevingsprikkel bereiken hem/haar niet of nauwelijks. Handelingen volgen elkaar vlot op en vergen een mentale inspanning. Die wordt

op een vanzelfsprekende manier en niet door inzet van pure wilskracht, opgebracht. Er spreekt uit de scene een zekere gespannenheid (zakelijk en niet in emotionele zin!). Voor schaalwaarde 5 moeten vooral de signalen ‘concentratie’, ‘persistentie’, ‘energie’ en ‘complexiteit’ in grote mate aanwezig zijn.

Bijlage F

Leuvense Betrokkenheidsschaal observatielijst

Leerling

Datum

	1	2	3	4	5	
Betrokkenheidssignaal →						
Concentratie						
Energie						
Complexiteit en creativiteit						
Mimiek en houding						
Persistentie						
Nauwkeurigheid						
Reactietijd						
Verwoording						
Voldoening						
Totaal						

-

Bijlage G

Vragenlijst voor de kinderen van groep 1 beginmeting

- Hoe ziet de leesomgeving er nu uit? (kring met boekenbak, leeshoek)
- Welk materialen zijn er in de leesomgeving? (kring met boekenbak, leeshoek)
- Wat kun je doen in de leesomgeving? (kring met boekenbak, leeshoek)
- Kies je wel eens voor een leeshoek?
- Waarom wel/niet?
- Wat mis je in de leesomgeving? (kring met boekenbak, leeshoek)
- Wat zou je graag willen in de leesomgeving? (kring met boekenbak, leeshoek)
- Ik geef de leesomgeving (kring met boekenbak, leeshoek)



Bijlage H

Vragenlijst voor de kinderen van groep 1 bij de eindmeting

- Hoe ziet de leesomgeving er nu uit?(verteltafel, kring met boekenbak, leeshoek)
- Welk materialen zijn er in de leesomgeving? (verteltafel, kring met boekenbak, leeshoek)
- Wat kun je doen in de leesomgeving? (verteltafel, kring met boekenbak, leeshoek)
- Kies je wel eens voor een leeshoek of de verteltafel?
- Waarom wel/niet?
- Wat mis je in de leesomgeving? (verteltafel, kring met boekenbak, leeshoek)
- Wat zou je graag willen in de leesomgeving? (verteltafel, kring met boekenbak, leeshoek)
- Ik geef de leesomgeving (verteltafel, kring met boekenbak, leeshoek)

