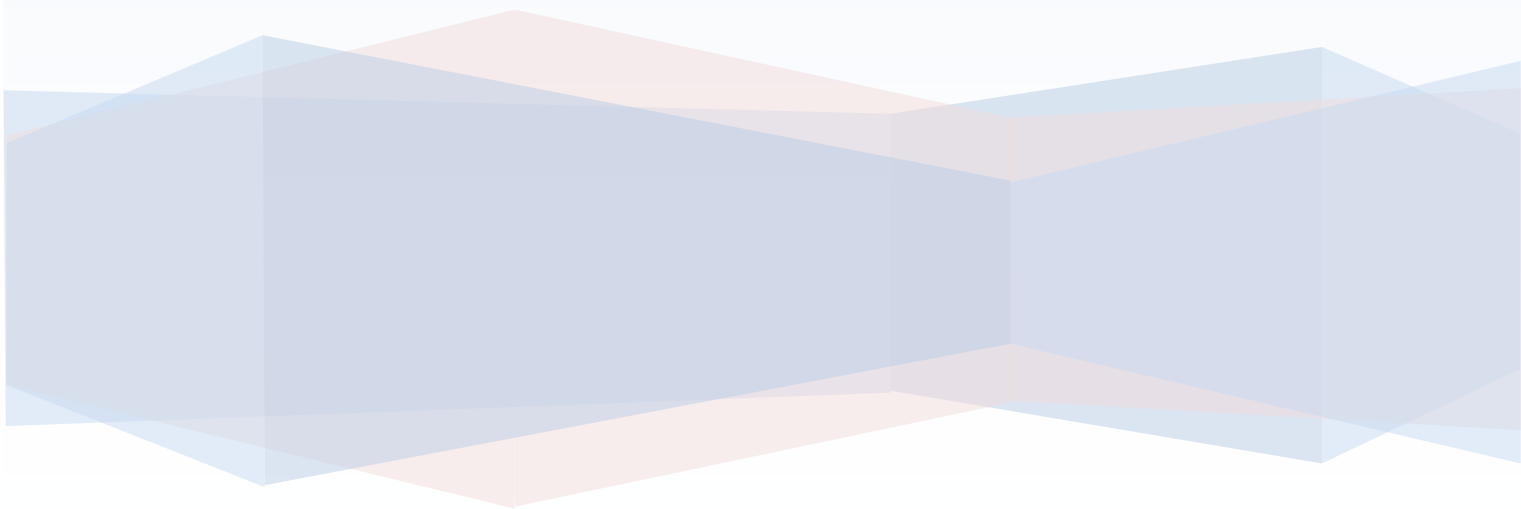


LIST-effect..?

Praktijkgericht onderzoek

Karinda van't Rot – Nijkamp s1058485



Inhoudsopgave

Samenvatting.....	p. 3
Hoofdstuk 1: Inleiding.....	p. 4
1.1: Contextanalyse.....	p. 4
1.2: Centrale vraagstelling en doel.....	p. 5
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader.....	p. 7
2.1: De leerkracht en zijn kennis en vaardigheden.....	p. 7
2.2: Kwalitatief leesonderwijs.....	p. 8
2.3: Good practices.....	p. 8
2.4: Rijke leesomgeving.....	p. 12
Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek.....	p. 14
3.1: Onderzoeksgroep.....	p. 14
3.2: Organisatie van het onderzoek.....	p. 14
3.2.2. Uitvoering van experiment.....	p. 14
3.2.1. Inhoud van experiment.....	p. 15
3.3: Verantwoording onderzoeksmethodologie.....	p. 16
3.4: Onderbouwing van validiteit.....	p. 17
3.5: Communicatie.....	p. 17
Hoofdstuk 4: Resultaten.....	p. 19
4.1: Praktijk van taalleesonderwijs voorafgaand het onderzoek.....	p. 19
4.2: Praktijk van taalleesonderwijs tijdens en na het onderzoek.....	p. 20
4.3: Ervaringen LIST-lessenserie.....	p. 23
Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie.....	p. 25
5.1: Conclusie.....	p. 25
5.2: Discussie.....	p. 26
5.3: Aanbevelingen.....	p. 26
5.4: Kennisdeling.....	p. 27
Literatuurlijst.....	p. 24
Bijlagen.....	p. 28

Samenvatting

In dit onderzoek wordt gekeken naar leerkrachthandelen en leesmotivatie van leerlingen op basisschool 'Het Mosterdzaadje', aan de hand van het gebruik van het blokkenmodel van LIST. Wat voor veranderingen zijn waarneembaar met betrekking tot het handelen van leerkrachten en leesmotivatie van leerlingen wanneer volgens het LIST-blokkenmodel wordt gewerkt? LIST staat voor 'LeesInterventieproject voor Scholen met een Totaalbenadering'. LIST staat ook voor 'Lezen IS Top'! Het onderzoek is op 'Het Mosterdzaadje' uitgevoerd op in groep 2 en 3. Uit de literatuur blijkt dat LIST een krachtig, *evidence based* instrument is om te leren lezen en leesmotivatie te stimuleren (Houtveen, Janssen, Smits & Spreij, 2009). In het onderzoek wordt de term 'taalleesonderwijs' gehanteerd, omdat LIST zowel 'lezen' als 'taal' omvat. Dit onderzoek heeft het karakter van een experiment, waarbij gekeken is naar *good practices* die relevant waren voor de praktijk op 'Het Mosterdzaadje'. Het LIST-project bleek relevant te zijn voor de praktijk in groep 2 en 3. Daarom is gekozen voor de uitvoering van een achttal taalleeslessen volgens LIST-principes. Voorafgaand en tijdens deze lessen zijn er observaties uitgevoerd, waaruit onder andere bleek welke veranderingen in leerkrachthandelen en leesmotivatie van leerlingen zichtbaar waren.

Voorafgaand de serie LIST-taalleeslessen hebben de betrokken leerkrachten een cursusmiddag gevolgd over de uitgangspunten en de werkwijze van LIST en zijn er observaties uitgevoerd. Vervolgens is gedurende acht weken les gegeven volgens LIST. De leerkrachten van groep 3 gaven de LIST-lessen in groep 2 en de leerkrachten van groep 2 gaven de lessen in groep 3, deze lessen zijn eveneens geobserveerd. Per leerkracht werd één keer per week uitgewisseld. Hier is voor gekozen om op deze wijze meer zicht te kunnen krijgen op een doorgaande lijn van de taalleesontwikkeling van de leerlingen. Door middel van interviews, vragenlijsten en observaties van LIST-lessen is inzicht verkregen in leerkrachthandelen en leesmotivatie van leerlingen. De observaties speelden hierin de grootste rol.

De onderzoeksresultaten laten onder andere een verandering in leerkrachthandelen zien met betrekking tot de inzet van creatief schrijven. Ook maken de leerkrachten nu gebruik van de LIST-gedachte van korte, krachtige taalleesmomenten (Hattie, 2009). Met betrekking tot leesmotivatie van de leerlingen zijn er geen duidelijke veranderingen te zien. Aan het eind van het onderzoeksverslag worden suggesties gedaan ten gunste van de huidige taalleespraktijk in groep 2 en 3 op basisschool 'Het Mosterdzaadje'.

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1. Contextanalyse.

Christelijke basisschool 'Het Mosterdzaadje' is een kleinschalige, reguliere basisschool in Gortel met ruim veertig leerlingen verdeeld over vier groepen: groep 0/1/2, 3/4 en 5/6 en 7/8. Mijn functie betreft twee dagen als leerkracht van groep 3/4, tevens vervul ik een rol als zorgspecialist (in opleiding). De taken die hierbij horen zijn het beantwoorden van vragen van collega's over specifieke onderwijsbehoeften en de rol van kartrekker (Wentink & Van Oorschot, 2010) in trajecten waarin kwaliteitsverbetering van onderwijs centraal staat.

Het Mosterdzaadje heeft in de jaren 2012 en 2013 tegenvallende resultaten laten zien voor de leerlingen van groep 8 kunnen halen, zo bleek uit het School Eind Onderzoek (SEO). Daarom hebben de directeur en IB-er in oktober 2013 van de groepen 6, 7 en 8 de resultaten van de CITO-toetsen Rekenen, Technisch lezen en Begrijpend lezen vanaf medio groep 3 geanalyseerd aan de hand van het CITO LOVS. Tussentijdse in- en uitstroom is daarbij buiten beschouwing gelaten.

De uitkomsten van deze analyse zijn gepresenteerd aan het team. Uit de analyse blijkt onder andere dat er sprake is van een dip in groep 3 en in groep 6 op zowel reken-, taal- als leesgebied. Dit valt wellicht te verklaren doordat er jarenlang is gewerkt met drie groepen, namelijk groep 0/1/2, 3/4/5 en 6/7/8. De analyse bevat een aantal aanbevelingen, waaronder het stimuleren van een doorgaande leerlijn van groep 2 naar 3. Het idee hierbij is dat de dip in groep 3 mogelijk verholpen zal kunnen worden door het zorgen voor een betere doorgaande leerlijn van groep 2 naar 3. De leerkrachten van groep 2 en 3 weten niet hoe zij tot positieve veranderingen kunnen komen op meerdere punten en zitten met vragen als: *'Doen we het verkeerd? Zijn we vastgeroest? Weten we te weinig van elkaar? Werken we niet genoeg samen?'*.

In het verlengde van een onderzoek dat ik heb uitgevoerd voor de module 'Leerproblemen en Beleid' is in 2014 op school een traject ingezet om te komen tot een dyslexieprotocol voor Het Mosterdzaadje. Ik heb hierbij de rol van kartrekker vervuld. Het inventariserend onderzoek maakte duidelijk dat op Het Mosterdzaadje op veel punten wordt gehandeld conform het landelijke protocol voor dyslexie (Wentink & Verhoeven, 2003). Het beschrijven van de handelwijze was nog niet gebeurd. Dit beschrijven is inmiddels gedaan en de school werkt conform de stappenplannen die de protocollen aanreiken als leidraad. Dit houdt in dat de aangereikte toetsmomenten en -instrumenten zijn ingevoerd in de toetsjaarkalender van groep 1-8 op Het Mosterdzaadje. De resultaten van deze toetsen worden sinds eind september 2014 structureel besproken tijdens de groepsbesprekingen, onder leiding van de intern begeleider. Aan het eind van ieder cursusjaar wordt er geëvalueerd hoe het dyslexieprotocol van de school heeft gefunctioneerd en worden uit de evaluatie naar voren gekomen actiepunten geformuleerd en in veranderd handelen omgezet. Tevens zijn er lijsten gemaakt met tips voor leerkrachthandelen. Deze tips zijn verzameld uit het protocol. Elke leerkracht vindt deze lijsten in de groepsmap.

Aangezien de analyse van de directeur en IB-er de overgang van groep 2 naar groep 3 als duidelijk aandachtspunt benoemt en de leerkrachten niet goed weten wat zij nog meer kunnen verbeteren, wordt in dit praktijkgericht onderzoek de focus gelegd op het leesonderwijs in groep 2 en 3. Vragen van de leerkrachten zijn: *Doen we al genoeg om de overgang van groep 2 naar groep 3 soepel te laten verlopen? Hebben we genoeg kennis van elkaars werkwijze? Werken we wel genoeg samen? Zijn de leerlingen gemotiveerd voor lezen en taal?*

In groep 0/1/2 wordt aandacht besteed aan beginnende geletterdheid door middel van de inzet van 'Villa Letterpret' en de taalmethode 'Taalfontein'. Hierdoor maken kinderen kennis met een aantal sleutelwoorden die in groep 3 behandeld gaan worden. Er worden gedurende het schooljaar een aantal letters centraal gezet, middels activiteiten die het fonemisch en grafisch bewustzijn van de kinderen stimuleren. Door middel van poppenspel wordt instructie toegepast. Fonemisch bewustzijn en letterkennis hangen nauw samen met de capaciteit van het kind om later goed te kunnen lezen (Phillips, Clancy-

Menchetti & Lonigan, 2008; Snow, Burns, & Griffin, 1998). De volgende vragen komen hierbij op: Is er op Het Mosterdzaadje genoeg kennis hierover? Speelt deskundigheid een rol? En is er sprake van genoeg leesmotivatie bij de leerlingen?

In groep 3 wordt gebruik gemaakt van de methode 'De Leessleutel'. Nieuwe woorden en letters worden op gevarieerde manieren aangeboden. Voorbeelden zijn een lettergedichtje of een verhaal. Bij het uitspreken en opschrijven van het woord worden de klanken en grafemen zoveel mogelijk ondersteund met gebaren en het inzetten van schrijfactiviteiten. Middels het werkboekje wordt de instructie verwerkt door de leerling. Af en toe wordt er gebruik gemaakt van een herhalings- en verwerkingsprogramma van de Leessleutel op de computer. Leerlingen werken met dit programma op hun eigen niveau. Beide leerkrachten geven aan dat zij niet weten in welke mate er bij de leerlingen sprake is van leesmotivatie.

Uit de gesprekken met de leerkrachten blijkt dat de leerkrachten van groep 1/2 geen duidelijk beeld hebben van wat er in groep 3 aan beginnende geletterdheid wordt aangeboden en op welke wijze dit wordt gedaan. Andersom geldt hetzelfde: De leerkrachten van groep 3/4 hebben weinig zicht op wat er in groep 1/2 aan beginnende geletterdheid wordt gedaan. Aarnoutse (2004) stelt dat duidelijke afspraken tussen leerkrachten van groep 2 en 3 essentieel zijn voor de leerlingen om een goede start met betrekking tot de elementaire leeshandeling te kunnen maken. Welke afspraken zijn er tussen de leerkrachten van groep 2 en 3 op Het Mosterdzaadje en welke kunnen nog worden gemaakt? Is er winst te behalen uit het samenwerken van leerkrachten? Welke aanpak werkt effectief in de huidige onderwijssetting? Hoe kan de leesmotivatie in kaart worden gebracht en wellicht worden vergroot? Dit onderzoek draagt bij aan het beantwoorden van deze vragen.

Tevens zal er in dit onderzoek worden gekeken naar verschillende *good practices*, waaronder het LIST-project. In het theoretisch kader zal nader worden uitgewerkt wat dit precies inhoudt. Er zal worden gekeken naar de werkwijze van LIST en wat dit voor de praktijk op 'Het Mosterdzaadje' zou kunnen betekenen.

1.2 Centrale vraagstelling en doel

De doelstelling van het onderzoek is een bijdrage leveren aan de kennis van de betrokken leerkrachten op 'Het Mosterdzaadje' van de leerlijnen en bijbehorende effectieve interventies om deze weloverwogen in te zetten en een doorgaande leerlijn te kunnen waarborgen, zodat alle leerlingen een ononderbroken leesproces kunnen doorlopen.

De centrale vraagstelling luidt als volgt:

Welke veranderingen in leerkrachthandelen en leesmotivatie van leerlingen zijn waarneembaar als de leerkrachten van groep 2 en 3 samen lesgeven aan de hand van het blokkenmodel van LIST?

Om de centrale vraagstelling te kunnen beantwoorden, zijn onderzoeks- en deelvragen opgesteld, namelijk:

Onderzoeksvraag 1:

1. Wat zegt de literatuur over effectief leerkrachthandelen en bevorderen van leesmotivatie van leerlingen in groep 2 en 3?

Deelvragen:

- 1.1. Wat kenmerkt krachtig leerkrachthandelen in groep 2 en 3 gericht op leesmotivatie van leerlingen?

- 1.2. Welke *good practices* zijn te vinden in de literatuur m.b.t het ondersteunen van leesmotivatie van leerlingen in groep 2 en 3?
- 1.3. Wat zijn vanuit de literatuur winstpunten voor de leerkrachten van groep 2 en 3 op Het Mosterdzaadje om het taallesonderwijs te stimuleren?

Onderzoeksvraag 2:

2. Op welke wijze wordt er in groep 2 en 3 op Het Mosterdzaadje taallesonderwijs gegeven?

Deelvragen:

- 2.1. Welke taallesactiviteiten zetten leerkrachten in in groep 2 en 3 en hoe wordt dit gedaan?
- 2.2. Wat kenmerkt het leerkrachthandelen van de leraren van groep 2 en 3?
- 2.3. Hoe ervaren leerkrachten het taallesonderwijs dat zij geven?
- 2.4. Hoe ervaren leerlingen het taallesonderwijs?

Onderzoeksvraag 3:

3. Op welke wijze kan vorm worden gegeven aan een lessenreeks waarbij wordt ingezet op het leesmotivatie van leerlingen en waarbij leerkrachten van groep 2 en 3 samen les geven met gebruikmaking van het blokkenmodel van LIST?

Deelvragen:

- 3.1. Welke winstpunten van onderzoeksvragen 1 en 2 kunnen worden toegepast in een lessenreeks, waarin samen wordt les gegeven door leerkrachten in groep 2 en 3 met gebruikmaking van het blokkenmodel van LIST?
- 3.2. Welke afspraken zijn er al gemaakt op Het Mosterdzaadje ten behoeve van een doorgaande leerlijn van het taallesonderwijs en welke aanpassing/aanvulling zijn nodig door het werken met LIST?
- 3.3. Op welke wijze kan samenwerking vorm krijgen?

Onderzoeksvraag 4:

4. Wat zijn de ervaringen met het samen lesgeven volgens LIST?

Deelvragen:

- 4.1. Hoe hebben de leerkrachten het samen lesgeven volgens LIST ervaren?
- 4.2. Hoe hebben de leerlingen het samen lesgeven ervaren?
- 4.3. Welke veranderingen in leesmotivatie en leerkrachthandelen zijn waargenomen?
- 4.4. Hoe heeft het samen lesgeven volgens LIST het leerkrachthandelen en het leesmotivatie van de leerlingen beïnvloedt?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Dat intrinsieke motivatie voorwaarde is voor leer- en leesmotivatie is duidelijk (Applegate & Applegate, 2010; Schraw, Flowerday & Lehman, 2001). Dat een leerkracht hierin een essentiële rol heeft, is bewezen (Coddington & Guthrie, 2009). Maar hoe werkt dat nu in de praktijk? Hoe roep je nu intrinsieke motivatie op? Hoe stimuleer je als leerkracht leesmotivatie van leerlingen?

In dit theoretisch kader worden kenmerken beschreven van een effectief leerkrachthandelen gericht op het stimuleren van leesmotivatie van leerlingen in groep 2 en 3. Hiermee wordt onderzoeksvraag 1 beantwoord. Tevens wordt gekeken naar wat een krachtig leesklimaat inhoudt voor leerlingen in groep 2 en 3. Vervolgens worden *good practices* van kwalitatief hoogwaardig taalleesonderwijs beschreven die relevant kunnen zijn voor de uitvoering van het onderzoek en wordt tot slot uitgewerkt wat een rijke leesomgeving inhoudt.

2.1 De leerkracht en zijn kennis en vaardigheden

Een leerkracht is een rolmodel (Hattie, 2009). Dit geldt ook voor de mate van leesmotivatie bij leerlingen. Volgens Applegate en Applegate (2004) dient een leerkracht zowel een goed model te zijn, als ook een gemotiveerde lezer, om leesmotivatie te creëren bij leerlingen. Een positieve leesattitude van de leerkracht beïnvloedt het leesgedrag van de leerlingen (Mc Cool & Gespass, 2009). Een attitude ontstaat uit ervaringen en de emotionele impact daarvan. Een leerkracht met een positieve leesattitude ervaart aangename gevoelens en gedachten tijdens het lezen (Stokmans, 2009) en probeert deze over te dragen aan de leerlingen bijvoorbeeld door enthousiasme te laten zien tijdens lezen en voorlezen.

Een ander belangrijk leerkrachtaspect is het hebben van achtergrondkennis (Hattie, 2003; Marzano, 2007). Dit is nodig om de taalleesontwikkeling goed te kunnen volgen en effectieve interventies te kunnen plegen. Achtergrondkennis beperkt zich echter niet tot de eigen groep leerlingen. Vorig cursusjaar is op 'Het Mosterdzaadje' een korte training gevolgd over beginnende en gevorderde geletterdheid, waaronder de elementaire leeshandeling (proces van leren lezen). Volgens Filipiak (2009) komt het vaak voor dat leerkrachten te weinig weet hebben van elkaars onderwijs. Dit komt een doorgaande leerlijn niet ten goede. Zicht op een doorgaande leerlijn en op de verschillende manieren van leerkrachthandelen hierin, is nodig om de leesontwikkeling van de leerlingen vloeiend te laten verlopen. Op 'Het Mosterdzaadje' is de overdracht van de leerlingen bij de overgang van het schooljaar een belangrijk moment. De leerkrachten van groep 2 schetsen een beeld van de leerlingen die na de zomervakantie in groep 3 starten. De leerkrachten van groep 3 gebruiken deze informatie om zo goed mogelijk aan te kunnen sluiten op de taalleesontwikkeling van de leerlingen.

Een derde aspect met betrekking tot effectief leerkrachthandelen is het creëren van betrokkenheid van leerlingen (Allington, 2009; Guthrie & Cox, 2001). Hierbij spelen de volgende zaken een rol: het nut van lezen, het belang dat leerlingen hechten aan leren lezen en hun interesse en *engagement* ten aanzien van de leesmaterialen. Een leerkracht dient hiervoor gesprekken aan te gaan met leerlingen over de waarde van leesvaardigheid (Quirk & Schwanenflugel, 2005). Voor zover nu bekend is, wordt er door de leerkrachten op 'Het Mosterdzaadje' geen expliciete aandacht besteed aan gesprekken over lezen en het nut van leren lezen. Aantrekkelijke leesmaterialen en keuzemogelijkheden voor leerlingen van leesmateriaal zijn hierin ook bevorderende factoren. In de onderzoeksfase zal worden gekeken naar de hoeveelheid verschillende boeken.

Een vierde belangrijk leerkrachtaspect is het op doen van succeservaringen bij leerlingen (Smits & Braams, 2006) en deze specifiek te benoemen (Willingham, 2009). De ervaring van competentie stimuleert de leerling om door te gaan, dit is een belangrijk aspect voor de leesmotivatie. Zo kan een leerkracht bijvoorbeeld samen de leerling een reëel leesdoel opstellen om de leesmotivatie te prikkelen. De leesmotivatie kan ook worden gestimuleerd door de leerkracht door hoge verwachtingen te hebben en uit te spreken ten aanzien van de leerlingen (Hattie, 2009; Wentink, 2012). Volgens Van den Broek (2011) laat

een effectieve leerkracht ten allen tijde de leesbeleving, -motivatie en het leesmotivatie van de leerling centraal staan. Dit betekent dat het belangrijker is dat een leerling een gemotiveerde lezer is, dan dat hij of zij snel vloeiend kan lezen.

Omdat dit onderzoek zich richt op groep 2 en 3 worden hieronder samenvattende, relevante pijlers benoemd van krachtig leerkrachthandelen, gericht op leesmotivatie van leerlingen in groep 2 en 3.

- Een effectieve leerkracht dient te beschikken over een positieve leesattitude. Deze heeft invloed op de leesmotivatie van de leerlingen (Mc Cool & Gespass, 2009). Een leerkracht van groep 2 en 3 handelt effectief wanneer hij of zij dus laat zien hoe leuk het is om te lezen en duidelijk maakt welke functies taal en lezen hebben.
- Een effectieve leerkracht heeft kennis van de elementaire leeshandeling. Dit is nodig om de taalleesontwikkeling goed te kunnen volgen, vroegtijdig leesproblemen te kunnen signaleren en effectieve interventies te kunnen plegen.
- Een effectieve leerkracht voert gesprekken met leerlingen over (leren) lezen en leesmotivatie (Quirk & Schwanenflugel, 2005). Een effectieve leerkracht in groep 2 en 3 zou bijvoorbeeld leesmotivatie centraal kunnen stellen door 'het boek van de week' in te kunnen stellen, waarbij kinderen aan elkaar mogen vertellen waarom zij het gekozen boek zo leuk vinden.
- Een effectieve leerkracht heeft hoge verwachtingen van leerlingen (Hattie, 2009; Wentink, 2012), stimuleert succeservaringen en bekrachtigt door specifieke feedback (Willingham, 2009).

2.2. Kwalitatief leesonderwijs

Een belangrijke pijler voor het stimuleren van de taalleesontwikkeling is het vroeg starten met beginnende geletterdheid. Volgens Snow, Burns en Griffin (1999) hangt het fonemisch bewustzijn heel nauw samen met de capaciteit van het kind om later goed te kunnen lezen, daarom is het belangrijk dat er al in groep 1 en 2 wordt gestart met beginnende geletterdheid. Op 'Het Mosterdzaadje' is het boek van Tussendoelen *Beginnende Geletterdheid* (Verhoeven, Aarnoutse & de Blauw, 2004) aanwezig. Dit gaat uit van taalleesonderwijs vanaf groep 1. In het boek wordt per taaldomein (bijvoorbeeld boekoriëntatie of alfabetisch principe) beschreven wat de leerlingen per groep zouden moeten kunnen. Het is echter niet duidelijk in hoeverre dit wordt gebruikt als ondersteuning bij het opstellen van doelen en inzicht verkrijgen op een doorgaande leerlijn. Er worden vanaf groep 1 dagelijks taalleesactiviteiten gegeven. Bij de uitvoering van het onderzoek zal blijken welke taalactiviteiten dit zoal zijn en in welke frequentie deze worden aangeboden.

Efficiënt en betekenisvol werken zijn twee belangrijke pijlers om motivatie te creëren (Bosman & Van Orden, 2003; Smits, 2011; Yopp & Yopp, 2000). Elsäcker (2002) maakt in een onderzoek naar leesbegrip onderscheid tussen intrinsieke, extrinsieke en ontsnappingsmotivatie. Ontsnappingsmotivatie is dat er gelezen wordt om even alleen te zijn of om iets vervelends te vergeten. Volgens Isen en Reeve (2006) is intrinsieke motivatie de motivatie om uit interesse of voor eigen genot deel te nemen aan een taak. Leesmotivatie is dus lezen, omdat het leuk gevonden wordt. Leerlingen gaan meer lezen als ze betrokken en gemotiveerd zijn om te lezen (Allington, 2002 Applegate & Applegate, 2010), wanneer ze dus beschikken over leesmotivatie. Er wordt gesproken over extrinsieke leesmotivatie wanneer dit door buitenaf wordt gestuurd. De omgevingsfactoren spelen hierin een grote rol. Een voorbeeld daarvan is een leerkracht, medeleerling of ouder die een bepaald boek aanprijst en graag wil dat het boek wordt gelezen door anderen (Israel, 2006).

Om de intrinsieke motivatie te stimuleren dient een leerkracht relaties te leggen naar de leefwereld van de leerlingen, om het betekenisvol te maken. Kennis en vaardigheden worden zo sneller opgeslagen. Het aspect van betekenisvol zijn, komt de vaardigheid om te komen tot begrip en tot lezen met expressie en intonatie ten goede (Ambruster, Lehr & Osborne, 2003). Op 'Het Mosterdzaadje' wordt veel gebruik gemaakt van het werken vanuit thema's, waarbij de opdrachten van de leerlingen zo functioneel mogelijk worden gemaakt. Een voorbeeld is geld maken voor in de winkelhoek. Taalleesactiviteiten worden zoveel

mogelijk gekoppeld aan het thema. In groep 3 staat met name de taalleesmethode centraal en niet zozeer een bepaald thema. Onder efficiënt werken wordt verstaan dat de beschikbare tijd zo zinvol mogelijk besteed wordt. Volgens Smits (2011) betekent dit altijd dat er zoveel mogelijk woorden, zinnen en teksten worden gelezen binnen de ingeroosterde tijd voor lezen en taal. Lezen wordt geleerd door te lezen, daarom dient een leerkracht dus genoeg tijd in te roosteren voor leesonderwijs. In groep 1 is dat ongeveer zestig minuten per dag. In groep 2 ongeveer negentig minuten en in groep 3 is dat ongeveer gelijk (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010; Smits, 2012). Het is van belang om de tijd voor het leesonderwijs te verspreiden over de dag. Beter is drie keer tien minuten, dan aaneengesloten dertig minuten (Hattie, 2009). Middels de meetinstrumenten zal blijken hoeveel tijd er per groep dagelijks wordt besteed aan het taalleesonderwijs op 'Het Mosterdzaadje'.

2.3. Good practices

Een *good practice* uit de literatuur is het gebruik van zes verschillende taalleesaspecten, ook genoemd 'de 6 T's', zoals Allington (2002) ze beschrijft. Het gaat hier om de 6 T's: Time, Tekst, Teach, Talk, Tasks, Test. Een effectieve school besteed veel tijd (Time) aan lezen en schrijven, zoals ook aan wordt bevolen door Houtveen, Smits en Brokamp (2010). Tevens is het aanbod van boeken (Texts) rijk en gevarieerd met verschil in moeilijkheidsgraad. De leerkracht die in de lessen veel modelleert (Teach), is volgens Allington effectiever dan degene die taken geeft en ze vervolgens beoordeelt. Hier wordt gebruik gemaakt van de zeven stappen van het directe instructie model (Hattie, 2009). Het in gesprek gaan met de leerlingen over leesbeleving en het onderwerp van de tekst is volgens Allington belangrijk (Talk), zoals ook Quirk en Schwanenflugel (2005) dat benoemen. De leerkracht stimuleert het bespreken van problemen, ideeën en concepten uit de tekst. Volgens Fall, Webb en Chudowsky (2000) hebben leerlingen baat bij 'doordacht' na (leren) denken. Dit heeft een positief effect op leesbegrip. Hierbij is de attitude van de leerkracht van essentieel belang. Dit komt overeen met wat Mc Cool en Gespass (2009) hierover stellen, namelijk dat een positieve leesattitude invloed heeft op de leesmotivatie van leerlingen. Een leerkracht die een positieve attitude heeft, laat zien dat het onderwerp van de tekst hem of haar boeit. De leerkracht neemt de leerlingen bijvoorbeeld mee in een probleemstellend en –oplossend gesprek over het tekstonderwerp. De leerkracht fungeert als rolmodel en verwoord bijvoorbeeld zijn of haar eigen gedachten om een gesprek op gang te brengen. Allington ontdekte verder dat op effectieve scholen leerlingen aan complexere, grote taken werken en hierdoor meer autonomie krijgen (Tasks). Zo lezen leerlingen bijvoorbeeld in korte tijd hele boeken of werken zij een paar dagen aan een schrijfopdracht. Het werk biedt veel uitdaging en vereist veel kennis van zaken, tevens vereist het meer zelfregulering dan kleine opdrachten. De laatste T staat voor toetsen (Test). Effectieve leerkrachten maken meer gebruik van de inspanning en vooruitgang van de leerling. Zij gaan niet alleen maar uit van het behalen van standaarddoelen. Hattie en Timperley (2007) benoemen hierbij dat feedback die gericht is op de taak en op de leerling zelf, motiverend en opbouwend werkt voor de leerling. Dit beaamt ook Willingham (2009), zoals eerder beschreven is. Deze *good practice* is vooral gericht op taalleesonderwijs in groep drie tot en met acht. Omdat Allington uit gaat van zes verschillende taalleesaspecten die nog niet allemaal aan de orde komen in groep 2, ligt het voor de hand om ook andere *good practices* te bekijken, die beter aansluiten bij taalleesonderwijs in groep 2 en 3.

Een ander voorbeeld van een *good practice* is het RTI-model. RTI staat voor 'Respons To Intervention'. In dit model wordt uitgegaan van gelaagde instructie (zie figuur 1). De intensiviteit van instructie en ondersteuning is volgens Howard en Howard (2009) de grote gelijkmaker tussen leerlingen. De instructie wordt geïntensiveerd wanneer blijkt dat een leerling meer instructie en ondersteuning nodig heeft. In laag 1 wordt de basisaanpak gegeven voor alle leerlingen. De leerkrachten zijn verantwoordelijk voor hoogwaardige instructie en differentiatie. De focus ligt op leesinstructie (Fuchs & Fuchs, 2006). Een van de principes van RTI is dat tijd kostbaar is en goed dient te worden besteed, zoals ook door Allington (2002) en Houtveen, Smits en Brokamp (2010) wordt aangehaald. Het leessucces hangt mede af van de verwachting van de leerkracht dat iedere leerling een goede geletterde leerling kan worden, conform wat Hattie en Timperley (2007) stellen. De juiste ondersteuning van de leerkracht en het doordacht materiaalgebruik zijn ook belangrijke aspecten van RTI. In laag 2 wordt de basisaanpak geïntensiveerd en uitgebreid en wordt er

gerichter gekeken naar de behoefte van de leerling. Er is extra tijd nodig in het rooster om dit als leerkracht te kunnen doen. Volgens Howard en Howard (2009) krijgen de leerlingen in laag 2 dagelijks dertig minuten extra instructie in kleine groepjes. In laag 3 wordt de leesinstructie nog explicietere en intensiever aangeboden. Het betreft het hoogste niveau van ondersteuning en instructie en gaat uit van de specifieke behoeften van de leerling. Howard en Howard geven hier een tijdsindicatie aan van twee keer dertig minuten extra tijd per dag. Deze ondersteuning wordt gegeven door een leesexpert, meestal buitenschools. Dit model zet in op preventie en is in te zetten in groep één tot en met acht.



Figuur 1. Overzicht van RTI-model.

Een onderzoeksproject dat uit gaat van *good practices* en taalleesonderwijs in groep 2 en 3 is LIST. Daarom wordt hieronder beschreven wat LIST precies inhoudt. LIST staat voor 'LeesInterventieproject voor Scholen met een Totaalaanpak' (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010). LIST staat ook voor 'Lezen IS TOP!'. Doel van het project is het verhogen van de leesresultaten van leerlingen in het basis- en in het voortgezet speciaal onderwijs. De technische kant van het lezen is hierbij niet meer dan een middel; de leesbeleving en motivatie en plezier van de leerling staan centraal (Van den Broek, 2011).

Een belangrijke pijler uit het LIST-project is: 'Je leert lezen door te lezen'. Er is dus veel tijd nodig om te (leren) lezen. Dit is ook in andere *good practices* (Allington, 2002; Fuchs & Fuchs, 2006) een belang aspect. Het gaat in LIST om verbinding tussen begrip en beleving. In het LIST-project hanteert de leerkracht hoge doelen met betrekking tot de leesontwikkeling van leerlingen. Dit is overeenkomstig wat Hattie (2009) en Wentink (2012) stellen over een effectieve leerkracht. In het LIST-project wordt de ontwikkeling van de leerlingen nauwgezet gevolgd door toetsgegevens. De leerkracht dient een rijk aanbod aan boeken in de groep te verzorgen. Dit is voorwaarde om actief en verdiepend om te kunnen gaan met teksten en boeken. Ook dit aspect komt meerdere malen terug als belangrijke pijler van effectief taalleesonderwijs (Allington 2002; Koekebacker, 2005). In LIST maakt de leerkracht gebruik van gelaagdheid in instructie en ondersteuning, het 'Drie-Lagen-Model' (Brown-Chidsey & Steege, 2010). Dit is conform het RTI-model dat eerder beschreven is (Fuchs & Fuchs, 2006). Voor groep 1 worden twee lagen onderscheiden: een laag voor

alle leerlingen en een laag voor leerlingen bij wie risicofactoren worden aangetroffen. In groep 2 werkt de leerkracht met drie lagen: een laag voor alle leerlingen, een laag voor leerlingen met risicofactoren en een derde laag voor leerlingen die niet genoeg vooruitgaan met de ondersteuning die laag 2 biedt.

LIST-activiteiten worden door de leerkracht geplaatst in een functionele context, zoals ook door Bosman en Van Orden (2003) en Yopp en Yopp (2000) wordt aanbevolen. LIST-activiteiten zijn onderverdeeld in verschillende instructieblokken. Bij de kleuters zijn dit: luisteren, creatief schrijven en letters en leeshandeling. In groep 3 komt daar bij: ondersteunend lezen, duolezen en zelfstandig lezen. Voor de kleuters ligt in groep 1 de nadruk op luisteren (voorlezen, smaakontwikkeling en woordenschat). In groep 2 ligt de nadruk op luisteren, creatief schrijven en op letters en leeshandeling. De leerkracht dient de minimale tijdsbesteding in groep 1 te verdelen in kortdurende momenten. Zo wordt voor het instructieblok luisteren (voorlezen) twee tot vier keer per dag vijftien minuten voorgeschreven. Dit geldt ook voor groep 2. Drie keer per week is voor groep 1 en 2 een creatief schrijfpodracht geïntegreerd in een andere activiteit. De leerkracht zorgt voor een functionele schrijfpodracht, passend bij het thema. Daarbij is het belangrijk dat de leerkracht gelijktijdig schrijft en spreekt en model staat als schrijver in zo veel mogelijk situaties. In groep 2 staat er voor letters en leeshandeling drie keer een moment van tien minuten ingepland, verdeeld over de dag. Dit geldt ook voor groep 3. Verder staat er in groep 3 vijftien minuten per dag ingepland voor ondersteund lezen, vijf minuten per dag voor duolezen en minimaal tien minuten per dag voor zelfstandig lezen. Voor creatief schrijven dient de leerkracht tien minuten in te plannen en voor het luisteren naar leeftijdsadequate boeken minimaal vijftien minuten per dag.

De leerkracht hanteert in het LIST-project voor risicokleuters basisprincipes die ook van belang zijn voor de overige leerlingen. Risicokleuters hebben veel expliciete stimulans van de leerkracht nodig. De leerkracht ondersteunt en vergemakkelijkt zo veel mogelijk, om te laten zien dat leren lezen en schrijven zinvol is en voor iedereen haalbaar. De basisprincipes die de leerkracht volgens Smits (2011) hanteert zijn:

- **Ieder uur een theelepeltje.** Kleuters kunnen zich nog niet zo lang concentreren. De leerkracht kan het leerproces meer stimuleren door vaker een kort moment in te zetten, dan één lang taalmoment.
- **Een functionele context met instructie.** Fonemisch bewustzijn heeft op zichzelf geen betekenis, wél in het kader van lezen en schrijven. De leerkracht zorgt dus voor veel gelegenheid voor functionele taallees- en schrijfactiviteiten. Dit beaamen ook Bosman en Van Orden (2003) en Yopp en Yopp (2000).
- **Aansluiten bij het onderwijs in de groep.** De leerkracht gebruikt bij extra ondersteuning van de leerling hetzelfde materiaal dat in de klas gebruikt wordt.
- **Extra instructie in kleine groepjes.** Voor risicokleuters is voorlezen en het stimuleren van fonemisch bewustzijn in kleine groepjes (maximaal 6 kinderen) effectiever dan in de grote groep. In een kleine groep zijn veel meer interactie en concentratie mogelijk.

Ook in groep 3 is het van belang dat de leerkracht de tijd voor het taalleesonderwijs verspreidt over de hele dag (Hattie, 2009; Houtveen, Smits & Brokamp, 2010). Voor het instructieblok letters en leeshandeling is het van belang dat de leerkracht de letters systematisch aanbiedt en de letters altijd combineert met klank, gebaar, schrijfmotoriek en emotie. Dit geldt voor zowel groep 2 als voor groep 3. In het LIST-project flitst de leerkracht geen letters. Letters bekijken beter als ze gebruikt worden in betekenisvolle woorden, zinnen en tekst, waarbij de visuele aandacht voor nieuwe letters wordt verhoogd. Vloeiend lezen bereikt de leerkracht in LIST vooral door de leerlingen veel te laten lezen, waarbij de leesbeleving en betekenis altijd centraal staan. Ondersteuning met behulp van koor- en duolezen is effectief. Ook in de eerste fase van aanvankelijk lezen is het van belang dat de leerkracht dagelijks tijd inroostert voor zelfstandig lezen. De ontwikkeling van het vloeiend lezen wordt in het project bevorderd door het lezen van leeftijdsadequate teksten die door de kinderen zelf gekozen zijn.

In figuur 2 staan samenvattend de krachten van het LIST-project. Deze krachten zijn *evidence based*.



LIST-krachten

- Geletterd zijn
- Kern van het leesonderwijs: alle kinderen kunnen leren lezen.
- Convergente differentiatie
- Effectief leerkrachtgedrag
- Opbrengstgericht werken en gebruik van data
- Systematisch vernieuwen
- Effectieve schoolbegeleiding

Figuur 2. Krachten van het LIST-project.

Hieronder worden samenvattend de belangrijkste aspecten beschreven uit de *good practices* die het leesmotivatie van leerlingen in groep 2 en 3 kunnen ondersteunen. De kenmerken van krachtig leerkrachthandelen die al zijn beschreven onder het kopje 'De leerkracht en zijn kennis en vaardigheden' worden hier niet herhaald.

- Een effectieve leerkracht start vroeg (groep 1) met beginnende geletterdheid (Snow, Burns en Griffin, 1999).
- De effectieve leerkracht dient ervoor te zorgen dat er een link aanwezig is naar de eigen leef- en leeromgeving van de leerlingen (Bosman & Van Orden, 2003; Yopp & Yopp, 2000).
- Een effectieve leerkracht dient genoeg tijd in te roosteren per dag voor leesonderwijs (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010).
- Een effectieve leerkracht zorgt voor een rijk en gevarieerd aanbod van boeken met verschil in moeilijkheidsgraad in de klas (Allington, 2002).
- Een effectieve leerkracht die in de lessen veel modelleert, is volgens Allington (2002) effectief. Het directe instructie model kan hierbij leidraad zijn.
- Een effectieve leerkracht dient in gesprek te gaan met de leerlingen over leesbeleving en het onderwerp van de tekst (Allington, 2002; Quirk & Schwanenflugel, 2005).
- Een effectieve leerkracht biedt hoogwaardige leesinstructie en differentiatie (Fuchs & Fuchs, 2006).
- Een effectieve leerkracht laat de leesbeleving, -motivatie en het leesmotivatie van de leerling centraal staan (Van den Broek, 2011).
- Een effectieve leerkracht verspreidt de tijd voor taallesonderwijs in groep 1, 2 en 3 over de hele dag (Hattie, 2009).
- Een effectieve leerkracht gebruikt bij extra ondersteuning van leerlingen hetzelfde materiaal dan in de klas gebruikt wordt en werkt in kleine groepjes (Smits, 2011).

2.4 Rijke leesomgeving

Een rijke leesomgeving is bepalend voor het resultaat van het leesonderwijs. Een leesomgeving is rijk wanneer er veel verschillende lees- en schrijfmateriaal op een aantrekkelijke manier zijn uitgestald (Koekebacker, 2005). Allington (2002) benoemt dit als belangrijke pijler in het concept van de 6 T's, ook in het LIST-project is dit van belang. Een effectieve leerkracht zorgt ervoor dat de klassenbibliotheek een rijke collectie fictie, non-fictie, prentenboeken, strips, tijdschriften en kranten bevat (Donovan, Smolkin & Lomax, 2000; Koekebacker, 2005). Voor veel kinderen is non-fictie heel motiverend en belangrijk in de

leesontwikkeling. Tevens valt er aan ander materiaal te denken, zoals handpoppen van figuren uit prentenboeken, alfabetboeken, rijmboeken, zelfgemaakte boeken (door leerling), schrijfmateriaal, alfabetmuur, woordkaartjes, etc. (Smits, 2011).

Volgens Koekebacker (2005) trekken boeken die opvallend gepresenteerd worden de aandacht en beïnvloeden zij de manier waarop leerlingen naar boeken kijken. Daarom dient een leerkracht een aantrekkelijke lees- en schrijfhoek in te richten. Er kan gebruik worden gemaakt van lappen stof of andere attributen om de interesse van de leerlingen trekken.

Samenvattend kan worden gesteld dat een leerkracht die effectief leesonderwijs geeft in groep 2 en 3:

- Een positieve leesattitude heeft (Mc Cool & Gespass, 2009).
- Over achtergrondkennis beschikt van de elementaire leeshandeling.
- Vroegtijdig leesproblemen signaleert en indien nodig effectieve interventies pleegt.
- Gesprekken aan gaat met leerlingen over (leren) lezen en leesmotivatatie (Quirk & Schwanenflugel, 2005).
- Hoge verwachtingen heeft van leerlingen (Hattie, 2009; Wentink, 2012),
- Succeservaringen creëert en bekrachtigt door specifieke feedback (Willingham, 2009).
- Vroeg (groep 1) start met beginnende geletterdheid (Snow, Burns en Griffin, 1999).
- Er voor zorgt dat er een link aanwezig is naar de eigen leef- en leeromgeving van de leerlingen (Bosman & Van Orden, 2003; Yopp & Yopp, 2000).
- Genoeg tijd inroostert per dag voor leesonderwijs (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010).
- Zorgt voor een rijk en gevarieerd aanbod van boeken met verschil in moeilijkheidsgraad in de klas (Allington, 2002; Donovan, Smolkin & Lomax, 2000; Koekebacker, 2005).
- Veel modelleert (Allington, 2002).
- Gesprekken aan gaat met de leerlingen over het onderwerp van de tekst (Allington, 2002).
- Hoogwaardige leesinstructie en differentiatie biedt (Fuchs & Fuchs, 2006).
- Leesbeleving, -motivatie en -plezier van de leerling centraal laat staan (Van den Broek, 2011).
- De tijd voor taallesonderwijs in groep 1, 2 en 3 verspreidt over de hele dag (Hattie, 2009).
- Bij extra ondersteuning van leerlingen in kleine groepjes werkt en hetzelfde materiaal gebruikt dan in de klas wordt gebruikt (Smits, 2011).

In de literatuurstudie komt het LIST-project iedere keer weer naar voren, omdat het een concretisering is van de aanbevelingen die bij andere bronnen, zoals Allington (2002), Howard en Howard (2009) en Bosman en van Orden (2003) te vinden zijn. Daarbij komt dat het LIST-project specifiek inzoomt op (de invulling van) het lezen in groep 2 en groep 3. Dit zijn de groepen waar dit onderzoek de focus legt. Uit de literatuur blijkt dat het LIST-project *evidence based* is. Daarom wordt er in dit onderzoek bekeken, door middel van een experiment, of het LIST-project ook gewenste opbrengsten oplevert voor de praktijk in groep 2 en 3 op 'Het Mosterdzaadje'.

Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

In het theoretisch kader is vanuit de literatuur beschreven wat een effectieve leerkracht doet in groep 2 en 3 om het taalleesproces en leesmotivatie van leerlingen te stimuleren. In dit hoofdstuk wordt de aanpak van het onderzoek beschreven.

3.1. Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep van dit onderzoek betrof 12 leerlingen en 4 leerkrachten, verdeeld over twee klassen. Van de 12 leerlingen kwamen er 4 uit groep 3 en 8 uit groep 2. Iedere groep heeft 2 leerkrachten.

3.2. Organisatie van het onderzoek

Voor dit onderzoek is een interventie ontworpen waarbij de leerkrachten van groep 2 en 3 acht lessen gaan geven conform de principes van het LIST-project. De acht lessen worden voorbereid vanuit de instructieblokken van LIST: luisteren, creatief schrijven en letters, leeshandeling, ondersteunend lezen, duolezen en zelfstandig lezen. In groep 2 zal vooral worden ingezoomd op luisteren, creatief schrijven en op letters en leeshandeling, omdat hier volgens Houtveen, Smits en Brokamp (2010) de nadruk op moet liggen in groep 2. In groep 3 worden per leerkracht alle instructieblokken sowieso eenmalig ingezet, ook is een combinatie van verschillende instructieblokken mogelijk. Er is afgesproken om de acht lessen voor te bereiden vanuit eenzelfde thema, namelijk 'Pluk van de Petteflet'. In groep 3 wordt per les uitgegaan van twintig tot dertig minuten. Zo wordt het mogelijk om in één les bijvoorbeeld duolezen, letters en leeshandeling en creatief schrijven in te zetten, conform de aanbevolen tijdslimiet volgens LIST. Er staat bijvoorbeeld voor duolezen vijf minuten, voor letters en leeshandeling en creatief schrijven beide tien minuten (Smits, 2011), wat samen een taalleesles maakt van vijftientwintig minuten.

3.2.1. Inhoud van experiment

Voorafgaand aan de uitvoering van de acht LIST-lessen, zijn de betrokken leerkrachten geïnformeerd over de uitgangspunten en de werkwijze van LIST door middel van een presentatiemiddag. Er is vorig jaar een training gevolgd over onder ander de elementaire leeshandeling. Dit staat beschreven in de contextanalyse. De achtergrondkennis van de elementaire leeshandeling is bij de betrokken leerkrachten tijdens deze presentatiemiddag opgefrist door het fonologisch coherentiemodel aan elkaar uit te leggen (Bosman & van Orden, 2003). Deze presentatiemiddag is een eerste actie voor het creëren van achtergrondkennis, wat een kenmerk is van een effectieve leerkracht (Hattie, 2003; Marzano, 2007). De onderzoeker heeft de betrokken leerkrachten de uitgangspunten van LIST gepresenteerd, zoals ze ook beschreven staan in het theoretisch kader. Vervolgens zijn de verschillende instructieblokken behandeld, beginnend bij groep 1 waar luisteren nadruk krijgt. Per instructieblok is uitgelegd wat het inhoudt, hoe een leerkracht er vorm aan kan geven, wat belangrijke aspecten zijn met betrekking tot leerkrachthandelen en wat de minimale tijdsbesteding is per dag. Daarbij is onderstreept dat het effectiever blijkt te zijn om korte momenten intensief bezig te zijn met taal, dan één lang moment (Hattie, 2009). Op deze wijze is aandacht besteed aan het belang van vroegtijdige start van beginnende geletterdheid (Snow, Burns en Griffin, 1999). Er is besproken dat de leerkrachten zich tijdens de LIST-lessen zo nauwkeurig mogelijk proberen te houden aan de principes van LIST met betrekking tot de instructieblokken. In groep 1 betekent dit dat:

- Er korte voorleesmomenten worden georganiseerd door de leerkracht (van maximaal vijftien minuten) waarin interactief wordt voorgelezen. Het boek sluit aan bij het thema en het taalniveau ligt wat hoger dan dat van de leerlingen. Er worden concrete materialen gezocht die het verhaal kunnen ondersteunen. De leerkracht start het voorlezen met het lezen van de titel en bekijken van de kaft. Tijdens het voorlezen wordt er hard op na gedacht door de leerkracht en worden andere principes van interactief voorgelezen gehanteerd. Dit geldt voor zowel groep 1 als voor groep 2 en 3.

In groep 2 betekent dit dat:

- Voor het instructieblok creatief schrijven de leerkracht rolmodel is. De leerkracht spreekt en schrijft zoveel mogelijk en zorgt voor veel gelegenheid voor functionele taalles- en schrijfactiviteiten (Bosman en Van Orden, 2003; Yopp & Yopp, 2000). Het is daarbij niet belangrijk dat kinderen goed spellen. Krabbels en tekeningen mogen ook. De leerkracht zorgt voor schrijfmateriaal zoals: lijntjespapier, briefpapier, stoplichtletters (ELLO), enveloppen, kaarten, schrijfbordjes, pennen, viltstiften, kleurpotloden, gum, etc. De gemaakte schrijfproducten worden opgehangen in of buiten de klas. Dit geldt voor zowel groep 2 als groep 3, met het verschil dat het er in groep 3 dagelijks een creatief schrijfopdracht wordt aangeboden. In groep 2 is dat drie maal per week.
- Voor het instructieblok letters en leeshandeling is het van belang dat de leerkracht de letters systematisch aanbiedt en de letters altijd combineert met klank, gebaar, schrijfmotoriek en emotie. Herhaling en kortdurende momenten van maximaal tien minuten zijn effectief (Hattie, 2009). Dit geldt voor zowel groep 2 als voor groep 3.

In groep 3 betekent dit dat:

- Voor het instructieblok zelfstandig lezen het essentieel is dat leesmotivatie van de leerling centraal staat (Van den Broek, 2011). De leerkracht kan dit stimuleren door boeken op een aantrekkelijke wijze te presenteren en kinderen zelf een boekje te laten kiezen. De leerkracht ondersteunt waar nodig en organiseert aan het eind van de leestijd korte interactie over dat wat gelezen is.
- Voor het instructieblok koorlezen dat het dient als ondersteuning voorafgaand aan zelfstandig lezen. Er wordt met de hele klas samen gelezen.
- Voor het instructieblok duolezen dat twee kinderen van ongeveer hetzelfde leesniveau om beurten lezen uit hetzelfde boekje. Op deze wijze zijn ze actief bezig met lezen.

Na de behandeling van alle instructieblokken is er met de leerkrachten gesproken over ‘Wat doen we al?’ en ‘Wat is voor ons nieuw?’ Tevens is er samen gebrainstormd over hoe een effectieve leerkracht de taalontwikkeling van de leerlingen zoveel mogelijk kan bekrachtigen met betrekking tot het pedagogische klimaat. Het hebben en uitspreken van hoge verwachtingen was bijvoorbeeld een item dat naar voren kwam (Hattie, 2009; Wentink, 2012). Ook werd benoemd dat de leerkracht succeservaringen kon creëren en bekrachtigen door feedback (Willingham, 2009). Als laatste onderdeel van de presentatiemiddag hebben de leerkrachten spontane ideeën uitgewisseld om de LIST-opdrachten echt functioneel te laten zijn voor de leerlingen, conform de principes van LIST (Smits, 2011; Yopp & Yopp, 2000).

3.2.2. Uitvoering van experiment

Voor de uitvoering van het experiment worden verschillende instrumenten ingezet, zoals leerling- en leerkrachteninterviews, leerling- en leerkrachtenvragenlijsten en observaties. De observaties spelen in het experiment een grote rol. Zowel voor als na de uitvoering van het experiment wordt de leerling- en leerkrachtenvragenlijst afgenomen. Ook worden er zowel voorafgaand als tijdens het experiment lessen geobserveerd. Voorafgaand aan het experiment vinden er twee observaties per betrokken leerkracht plaats om zo verschillende taalactiviteiten te kunnen observeren, waardoor een goed beeld kan worden verkregen van de startsituatie. De leerkrachtenvragenlijst dient tevens als ondersteuning in het verkrijgen van een goed beeld. Dezelfde vragenlijst zal na de interventie weer worden afgenomen, om veranderingen kenbaar te maken.

Met betrekking tot de taallessen is afgesproken dat iedere betrokken leerkracht één keer per week een LIST-les verzorgt in de andere groep. Dit betekent dat de leerkrachten van groep 3 één keer per week naar groep 2 gaan en de leerkrachten van groep 2 één keer per week naar groep 3. De andere vier dagen geven de leerkrachten LIST-lessen aan hun eigen groep. Er is gekozen voor deze vorm, zodat men samen kon zoeken naar krachten en verbeterpunten bij elkaar in de klas. Ook kon men op deze wijze een goed beeld vormen van het voortbouwen in groep 3, op wat er in groep 2 is aangereikt. Per leerkracht worden er twee

taalleeslessen digitaal opgenomen. Één in de eigen groep en één in de andere groep. De leerkracht laat tijdens de observaties zoveel mogelijk verschillende LIST-activiteiten zien. De inhoud is telkens gekoppeld aan het thema in de groep. De lessen worden geobserveerd door een betrokken leerkracht. Het filmmateriaal wordt later door een andere betrokken leerkracht bekeken. Voor de observaties wordt gebruikt gemaakt van observatielijsten (Houtveen & Brokamp, 2010). Hieronder wordt de verantwoording voor de onderzoeksinstrumenten nader uitgewerkt.

Door middel van interviews en vragenlijsten bij zowel de betrokken leerkrachten als leerlingen, wordt inzicht verkregen in leerkrachthandelen en de mate van leesmotivatie van de leerlingen. Na afloop van de lessenserie wordt een gezamenlijk reflectie- en evaluatiegesprek met de betrokken leerkrachten georganiseerd. Tevens wordt de leerkrachtvragenlijst nogmaals afgenomen om veranderingen in kaart te brengen. Na het experiment worden aanbevelingen geformuleerd die de praktijk op 'Het Mosterdzaadje' ten goede zullen komen.

3.3. Verantwoording onderzoeksmethodologie

Inzicht in theorieën over leesmotivatie en evidence based *good practices* waren voorwaarde om het onderzoek in te kaderen en uit te kunnen uitvoeren. Voor het literatuuronderzoek is daarom gebruik gemaakt van diverse literatuur, zoals Allington (2009), Gulthrie en Cox (2001) en Houtveen, Smits en Brokamp (2010). Allington (2009 en 2002) beschrijft *good practices* en voorwaarden voor leesmotivatie. Ook Gulthrie en Cox (2001) beschrijven kenmerken van een gemotiveerde lezer. Houtveen, Smits en Brokamp (2010) omschrijven wat de *good practice* LIST inhoudt. Deze, en andere literatuur, is gebruikt om antwoord te vinden op de eerste onderzoeksvraag: 'Wat zegt de literatuur over effectief leerkrachthandelen en bevorderen van leesmotivatie van leerlingen in groep 2 en 3?'

Voor de observaties in groep 2, zowel voor als na de interventie, is gebruik gemaakt van een in de literatuur bestaand *evidence based* instrument, ontwikkeld door Houtveen en Brokamp (2010). Op deze wijze kunnen veranderingen in leerkrachthandelen en leesmotivatie van leerlingen kenbaar worden gemaakt. De observaties in groep 2 en 3 vormen de belangrijkste meetinstrumenten van dit onderzoek. Hier is voor gekozen omdat in deze situatie er zicht is op zowel het leerkrachthandelen als de leesmotivatie van de leerlingen. Het observatie-instrument dat wordt ingezet, is ontwikkeld voor scholen die deelnemen aan het LIST-project. Het meet de instructiekwiteit, het klassenmanagement en het effectief gebruik van de tijd. Het is gebruikt omdat het instrument evidence based is en meet aan de hand van hoeveel tijd kleuters bijvoorbeeld geconcentreerd bezig zijn lezen. Op deze wijze wordt er zowel gekeken naar de kwalitatieve als kwantitatieve factoren in de les.

De observatielijst voor groep 3 is een zelf ontworpen instrument, geïnspireerd door bestaande instrumenten en vanuit fundering van het theoretisch kader. Er is gebruikt gemaakt van een vragenlijst voor een leerkracht onderbouw, opgesteld door Expertise Centrum Nederlands (n.d.). Tevens zijn er twee kwaliteitskaarten gebruikt bij de opstelling, die zijn ontwikkeld door Förrer en Leenders (n.d.) en Förrer, Koeckebakker, Van de Mortel en Stoeldraijer (n.d.). Vanuit het theoretisch kader zijn uitgangspunten van effectief leerkrachtgedrag geformuleerd. Deze zijn gecombineerd met principes uit LIST-project. Hier is voor gekozen, omdat er op deze wijze vanuit verschillende theoretische uitgangspunten wordt geobserveerd. Dit komt de validiteit van het onderzoek ten goede. Ook in groep 3 zijn zowel voor als na de interventie observaties afgenomen, om veranderingen kenbaar te kunnen maken.

Voor de semigestructureerde interviews met betrokken leerkrachten en leerlingen is gebruik gemaakt van een zelf ontworpen instrument vanuit fundering uit het theoretisch kader. Hier is voor gekozen, omdat deze manier een eerlijk beeld kan geven van de huidige situatie en specifiek uitgaat van de situatie op Het Mosterdzaadje. De vragen uit de interviews zijn herleid uit de onderzoeksvragen en het theoretisch kader. Ze zijn zo geformuleerd dat ze aansluiten bij de betreffende doelgroep.

Bij de ontwikkeling van een gestructureerde vragenlijst voor de betrokken leerkrachten, is gebruikt gemaakt van een vragenlijst voor een leerkracht onderbouw, opgesteld door Expertise Centrum Nederlands (n.d.). Tevens zijn er twee kwaliteitskaarten gebruikt bij de opstelling, die zijn ontwikkeld door Förrer en Leenders (n.d.) en Förrer, Koeckebakker, Van de Mortel en Stoeldraijer (n.d.). Ook zijn de vragenlijsten, opgesteld door Houtveen en Brokamp (2010) en Masterplan Dyslexie (n.d.) geraadpleegd. Van al deze bestaande instrumenten zijn de relevante vragen overgenomen, dan al niet, aangepast aan de situatie op Het Mosterdzaadje. Dit is gedaan ter bevordering van de validiteit. Dezelfde vragenlijst wordt ook na de interventie afgenomen, om op deze wijze zicht te krijgen op ontwikkelpunten voor de leerkrachten. Deze ontwikkelpunten worden meegenomen in de aanbevelingen die worden gedaan in hoofdstuk vijf.

De vragenlijst die na de gegeven lessenserie wordt afgenomen bevat de vragen die vooraf middels het leerlingeninterview zijn afgenomen. Er is nu gekozen voor een vragenlijst, omdat dit de mogelijkheid bood om tevens te vragen naar de bevindingen van de leerlingen over het experiment. Wanneer dit vorm zou krijgen in een leerlingeninterview, dan zou het met name voor groep 2, te langdradig worden. De vragen hebben nu echter de vorm van een stelling, waarbij kan worden gekozen uit 'klopt, klopt altijd, klopt meestal, klopt soms of klopt meestal niet. De vragenlijst is uitgebreid met extra vragen over de bevindingen van de leerlingen van de LIST-lessen. In groep 2 wordt deze op een speelse wijze afgenomen. De smileys corresponderen met de mate waarin het antwoord klopt of niet. De leerling wordt per stelling gevraagd naar de smiley te lopen die er volgens hen het best bij past. In groep 3 wordt de vragenlijst samen met de leerkracht afgenomen. De leerlingen mogen per stelling een rondje zetten om de smiley die het best bij de stelling past. Voor beide groepen is dit de meest eerlijke en effectieve manier om de gestructureerde vragenlijst af te nemen. Het betreft een bestaand instrument dat via ombouw geschikt gemaakt is. De vragenlijst dient als meting van veranderingen door de gegeven lessenserie in de leesmotivatie van de leerlingen. Mede hierom is gebruik gemaakt van een vragenlijst die door Elsäcker (2002) is ontwikkeld om de leesmotivatie van de leerling te meten.

De vragen voor het reflectie- en evaluatiegesprek met de betrokken leerkrachten zijn ontworpen vanuit het theoretisch kader en de onderzoeksvragen. Zij meten veranderingen van leerkrachthandelen met betrekking tot taalleesonderwijs, waarin taalactiviteiten centraal stonden conform de LIST-principes.

3.4 Onderbouwing van validiteit

Om het onderzoek zo valide mogelijk uit te voeren, is gebruik gemaakt van diverse instrumenten, zoals observaties, semigestructureerde interviews en gestructureerde vragenlijsten, zoals hierboven beschreven. Bij het ontwerpen van deze instrumenten is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van bestaande instrumenten uit de literatuur. Wanneer deze niet aanwezig of relevant waren, is gebruik gemaakt van het eigen theoretisch kader. De afname van de instrumenten is gefilmd. Hierdoor kon het fragment meerdere malen worden bekeken en konden andere collega's om feedback worden gevraagd. De betrokken leerkrachten hebben alle relevante filmfragmenten bekeken. Tevens zijn er per leerkracht twee taalleeslessen gefilmd waarin een LIST-les werd gegeven. Tijdens deze lessen werd er door een andere collega geobserveerd. Deze manier van werken stelde de betrokken leerkrachten in staat om de gegeven les en het daarbij behorende leerkrachthandelen meerdere malen te observeren. Bij de afname van de vragenlijst bij de leerlingen is bij iedere stelling gevraagd of zij de stelling ook begrepen. Dit komt de betrouwbaarheid van de resultaten ten goede.

3.5 Communicatie

Er wordt over het algemeen gecommuniceerd door middel van gesprekken met de betrokkenen. De opzet van het onderzoek is met de directeur besproken en vervolgens aan het team in een vergadering gepresenteerd. Daarbij zijn direct de verwachting ten opzichte van collega's kenbaar gemaakt. Er is een afspraak gemaakt voor een specifieke uitleg over wat er nu van hen verwacht werd. Tijdens dit gesprek is de uitvoering van uitwisselingsmomenten besproken met de betrokken leerkrachten en zijn de taalactiviteiten ingepland. Ondertussen wordt er bij vragen of onduidelijkheden gebeld of gemaild naar

elkaar. Andere aspecten die georganiseerd moeten worden voor het onderzoek, of belangrijke informatie wordt veelal middels email gedeeld met de betrokken leerkrachten.

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van de onderzoeksvragen beschreven.

4.1. Praktijk van taalleesonderwijs voorafgaand het onderzoek

De volgende onderzoeksvraag wordt hieronder beantwoord: *Op welke wijze wordt er in groep 2 en 3 op Het Mosterdzaadje taalleesonderwijs gegeven?*

Uit de vragenlijst blijkt dat de leerkrachten van groep 2 diverse taalleesactiviteiten inzetten. Voorbeelden daarvan zijn interactief voorlezen, aanbieden van letters door middel van een poppenkast 'Villa Letterpret', stempelen, het maken van een woordweb, etc. Bij deze activiteiten worden vooral de doelen gebruikt die geformuleerd staan in de taalmethode 'Taalfontein' voor kleuters. Verder wordt er gebruik gemaakt van een format 'De 7-sprong'. Dit format is voor de betrokken leerkrachten leidend voor het uitzetten van een thema en daarbij behorende taalactiviteiten. Tevens wordt Kijk! geraadpleegd. Kijk! is een kindvolgsysteem met zicht op de totale ontwikkeling van de leerling. De taaldoelen die hierin geformuleerd staan, worden soms gebruikt bij het opstellen van taalleeslessen. De ene leerkracht geeft aan dat zij het af en toe gebruikt om doelen op te stellen, de andere leerkracht zegt dat zij het niet gebruikt. De leerlingen worden door Kijk! gevolgd in hun taalontwikkeling, tevens maken de leerkrachten gebruik van observaties, verwerkingsmateriaal en resultaten van CITO's. De taalontwikkelingsgegevens worden geregistreerd en besproken met de duo-collega. De lesdoelen worden zoveel mogelijk aangepast aan de behoeften van leerling. Indien nodig, wordt er een handelingsplan opgesteld en overlegt met IB-er en andere betrokkenen. Het streefniveau van groep 2 met betrekking tot de leesontwikkeling is behalen van de doelen die geformuleerd staan in KIJK! en het behalen van een A of B-score voor de CITO Taal voor Kleuters. Beide leerkrachten stellen dat het leesonderwijs in groep 2 altijd op speelse wijze wordt aangeboden. Hierbij is er vaak veel ruimte voor spontane taalleesactiviteiten. Per week staan er vaak tussen de vijf a acht uur taalactiviteiten ingeroosterd. Bijna iedere dag wordt er interactief voorgelezen. Om een doorgaande leerlijn te stimuleren, werken de leerkrachten uit groep 2 zoveel mogelijk planmatig. Aan de hand van de tussendoelen (die beschreven staan in Taalfontein en Kijk!) worden gecheckt of alles aan bod komt.



Figuur 3. Leesonderwijs in groep 2 en 3 voorafgaand de LIST-lessen(N=4).

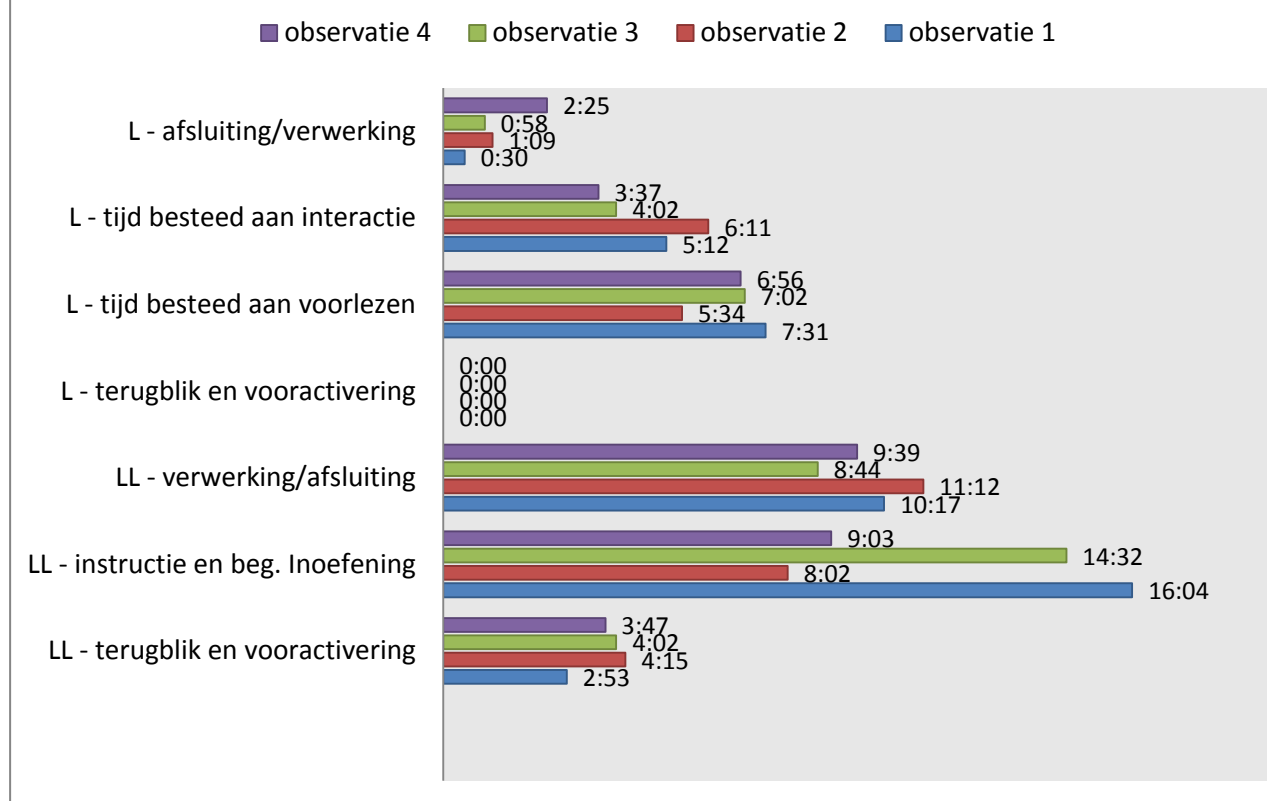
Uit de vragenlijst van de leerkrachten van groep 3 blijkt dat er diverse taalleesactiviteiten in worden gezet die overeen komen met LIST-activiteiten. Voorbeelden daarvan zijn stillezen, duolezen en koorlezen.

Andere activiteiten zijn: schrijven van letters in een schrijfschrift, maken van woorden met de letterdoos, maken van verwerking in het werkboekje en oefenen achter een pc-programma van de methode 'De Leessleutel'. Dit programma loopt conform de taalleslessen die worden aangeboden. Opvallend is dat één leerkracht aan geeft geen gebruik te maken van de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid (Verhoeven, Aarnoutse & de Blauw, 2004) en dat de andere leerkracht aan geeft dat deze verweven zijn in de taalmethode die wordt gehanteerd. Verder geven zij aan dat er regelmatig ruimte is voor creatief schrijven en interactief voorlezen. Bijna iedere week staan er tussen de acht a tien uur taallesactiviteiten ingepland. De leerkrachten van groep 3 volgen de taallesontwikkeling van de leerlingen door middel van het afnemen van taaltoetsen en dictees uit de methode. Tevens observeren zij de leerlingen tijdens verwerkingsmomenten, om zicht te krijgen op eventuele moeilijkheden voor de leerling. De gegevens die zij hieruit herleiden worden besproken met de duo-collega. De 'herfstsignalering' en het 'screeningsinstrument beginnende geletterdheid CITO' worden ingezet om risicolezers te signaleren. Verder worden de AVI en DMT-toetsen gebruikt om de leesontwikkeling te volgen. De ontwikkelingsgegevens worden opgenomen in het digitaal leerlingvolgsysteem ParnasSys. Wanneer er een leerling uitvalt, wordt een handelingsplan opgesteld en extra hulp geboden. Om een doorgaande leerlijn te stimuleren geeft één leerkracht aan soms een bezoek te brengen in de kleuterklas en gericht te kijken naar de invulling van het leesonderwijs. Er is in groep 3 een schrijfhoek, die ook aanwezig is in groep 2. Net als in groep 2 is het aanbod van boeken divers. Er zijn niet alleen leesboekjes, maar ook informatieboekjes, gedichtenboekjes en platenboeken, prentenboeken en tijdschriften.

Om antwoord te vinden op boven geformuleerde onderzoeksvraag zijn er bij iedere betrokken leerkracht twee observaties uitgevoerd. Als observatie-instrument is gebruik gemaakt van een bestaand observatie-instrument (Houtveen & Brokamp, 2010). Tijdens de observaties in groep 2 en 3 viel vooral op dat de leerlingen betrokken en enthousiast waren. Opvallend met betrekking tot het instructieblok letters en leeshandeling was dat de lessen in groep 2 waarin een nieuwe letter aan werd geboden aanzienlijk langer duurden dan dat effectief blijkt te zijn (Smits, 2011). Een gemiddelde les duurde al gauw ruim twintig minuten (zie figuur 4). Bij het aanbieden van een nieuwe letter werden eerder geleerde letters niet herhaald. Bij een herhalingsles echter wel. Opvallend was dat bij de aanbieding van een nieuwe letter er wel gerefereerd werd aan een woord uit het thema, bijvoorbeeld 'Pluk', maar dit werd niet gekoppeld aan het lezen van een verhaal van Pluk. Er werden iedere keer klankgebaren gemaakt. In de afrondingsfase gaven beide leerkrachten veel positieve feedback. De gemiddelde tijd voor het voorlezen, in het instructieblok luisteren, was tien a twaalf minuten in groep 2. Er werd niet terug geblikt op voorafgaande activiteiten. Vooraf waren er geen woordenschatwoorden voorbereid. Tijdens het voorlezen onderbraken de leerkrachten alleen om tussendoor vragen te stellen. Beide leerkrachten maakten duidelijk gebruik van intonatie. Tijdens de afsluiting hadden de leerlingen ruimte tot vragen stellen.

Opvallend is dat er geen tijd wordt ingeroosterd voor creatief schrijven. Leerlingen mogen in de schrijfhoek tijdens hoekenspel. Middels de LIST-observatielijst (Houtveen & Brokamp, 2010) blijkt dat het leesklimaat in groep 2 voldoet aan twaalf van de vierentwintig aspecten die benoemt worden in deze lijst en dat de leerkrachten in groep 2 het zelfvertrouwen en competentiegevoel van de leerlingen stimuleren.

Tijdsduur instructieblokken Letters en Leeshandeling (LL) en Luisteren (L) in groep 2



Figuur 4. Tijdsduur instructieblokken Letters en Leeshandeling (LL) en Luisteren (L) in groep 2.

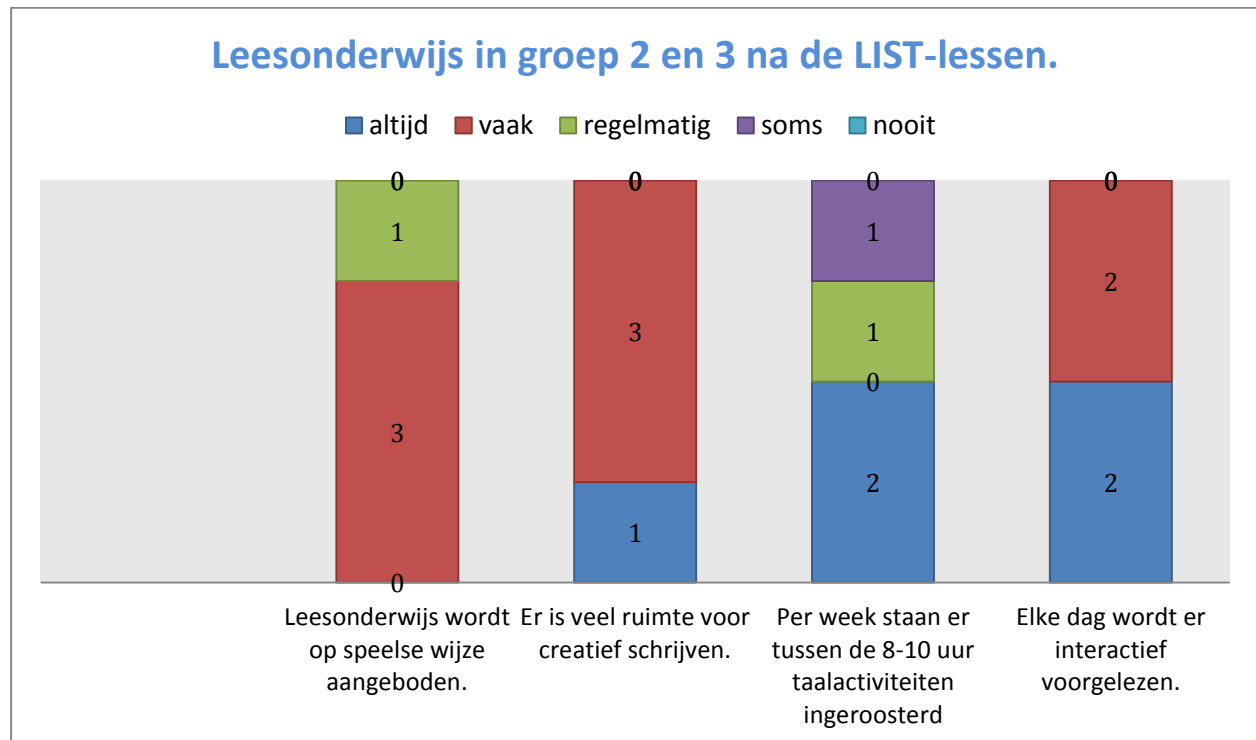
In groep 3 is als observatie-instrument gebruik gemaakt van een observatiechecklist die zelf is ontworpen, geïnspireerd door bestaande instrumenten en vanuit de fundering van het theoretisch kader. In hoofdstuk drie is te lezen welke bestaande instrumenten zijn geraadpleegd. De checklist bestond uit vier componenten, namelijk: de klas, de leerkracht, de lesinhoud en de leerling. Uit de observaties blijkt dat groep 3 een rijke lees- en schrijfmgeving heeft. Alle criteria hiervoor werden gevonden in de klas, zoals verschillende soorten boeken, de wijze van presentatie van boeken, verschillende schrijfmaterialen en de presentatie van leerlingproducten. Met betrekking tot het leerkrachthandelen valt op dat van de zeven aspecten van effectief leerkrachtgedrag er wisselend vier of vijf te zien zijn. Verder valt op dat ook in groep 3 geen tijd wordt ingeroosterd voor creatief schrijven. Er wordt gewerkt in schrijfschrijftjes, waar gelet wordt op netheid. De verwerking van een taalleesles gebeurt middels een werkboekje.

4.2. Praktijk van taalleesonderwijs tijdens en na het onderzoek

De observaties spelen een grote rol in het hieronder beschreven antwoord van de deelvraag: *Welke veranderingen in leesmotivatie en leerkrachthandelen zijn waargenomen?* Het antwoord op deze vraag is een deelantwoord op de onderzoeksvraag wat de ervaringen zijn van het samen lesgeven volgens LIST.

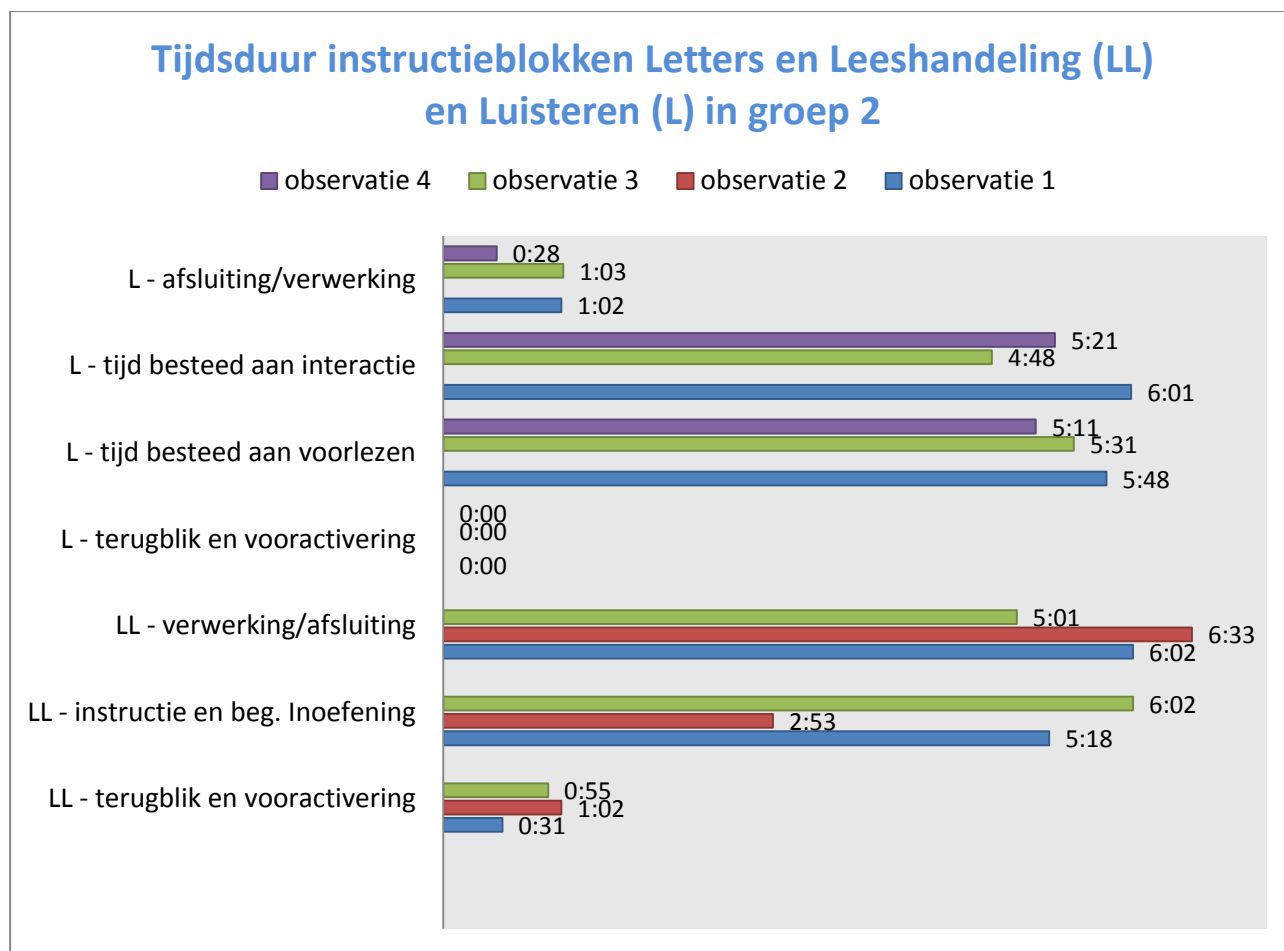
Om antwoord te vinden op boven geformuleerde vragen zijn er wederom twee observaties per leerkracht uitgevoerd tijdens de LIST-lessen. Deze lessen zijn opgenomen en de fragmenten zijn bekeken door alle betrokken leerkrachten. Als observatie-instrument is gebruik gemaakt van hetzelfde observatie-instrument (Houtveen & Brokamp, 2010) als dat voor de LIST-lessen is ingezet. Er is ook een leerlingvragenlijst afgenomen waarin de belangrijkste vragen uit het leerlingeninterview, dat vooraf de LIST-lessen is afgenomen, worden herhaald, om op deze wijze veranderingen in leesmotivatie kenbaar te maken. De leerlingvragenlijst is verder aangevuld met specifieke vragen naar de bevindingen van leerlingen over de

LIST-lessen om antwoord te vinden op de deelvraag hoe de leerlingen het samen lesgeven hebben ervaren. Een reflectie- en evaluatiegesprek met de betrokken leerkrachten is ingezet om antwoord te vinden op de deelvraag hoe de leerkrachten het samen lesgeven volgens LIST hebben ervaren en welke veranderingen zij hebben waargenomen met betrekking tot hun leerkrachthandelen. Ook is voor de tweede maal de leerkrachtvragenlijst afgenomen om veranderingen in leerkrachthandelen op te kunnen merken. De resultaten hiervan zijn te zien in figuur 5.



Figuur 5. Leesonderwijs in groep 2 en 3 na de LIST-lessen(N=4).

Uit de observaties in groep 2 bleek dat de gemiddelde tijd die werd besteed aan het instructieblok letters en leeshandeling nu ruim tien minuten was. Ten opzichte van de gemiddelde tijd voor de LIST-lessen is dit een vooruitgang. Volgens Houtveen, Smits en Brokamp (2010) is tien minuten genoeg. Beter drie keer tien minuten dan éénmaal dertig minuten. Opvallend was dat bij de aanbieding van een nieuwe letter, net als voor de LIST-lessen, de eerder aangeleerde letters niet werden herhaald. De letter werd op een speelse wijze aangeboden gekoppeld aan een klankgebaar en aan de grafeem. Beide leerkracht waren hierbij rolmodel en schreven de grafeem op, hardop zeggend welke beweging er werd gemaakt. Er werd wederom veel positieve feedback gegeven. De gemiddelde tijd voor het voorlezen was ongeveer gelijk aan de tijd voorafgaand de LIST-lessen. Ook nu werd er niet terug geblikt op voorafgaande activiteiten. Bij beide leerkrachten waren er nu vooraf wel woordenschatwoorden voorbereid. Tijdens het voorlezen onderbraken de leerkrachten om vragen te stellen en de woordenschatwoorden nogmaals te benoemen en uit te leggen.

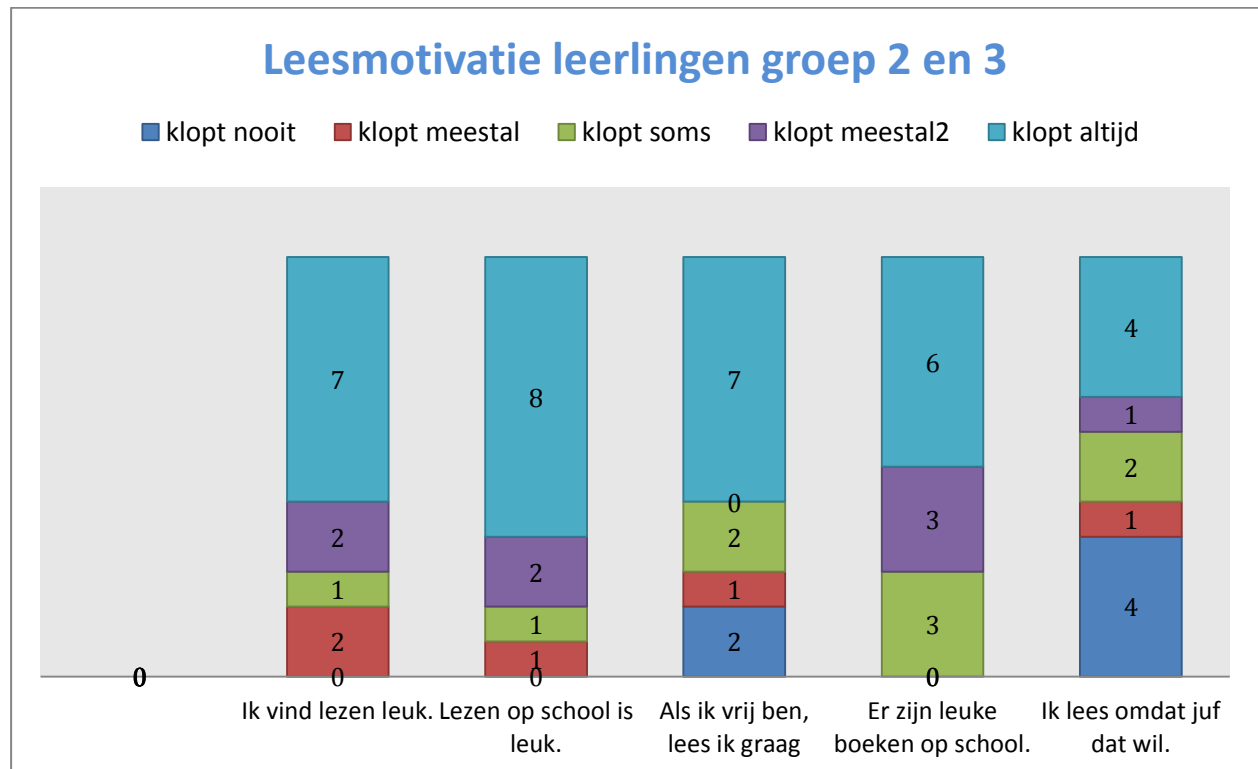


Figuur 6. Tijdsduur instructieblokken Letters en Leeshandeling (LL) en Luisteren (L) in groep 2.

Opvallend was dat leerlingen een drempel over moesten bij een creatief schrijfo opdracht. *'Ik kan niet goed schrijven'*, werd er geroepen. Nadat door de leerkracht duidelijk werd gemaakt dat alle letters en woordjes goed waren, begonnen de meeste leerlingen toch aan de opdracht. In beide lessen waarin creatief schrijven centraal stond, waren de leerlingproducten zodanig dat leerlingen hele verhalen konden vertellen over dat wat gemaakt was. Middels de LIST-observatielijst bleek dat het leesklimaat in groep 2 nu voldeed aan zestien van de vierentwintig aspecten die benoemd worden in deze lijst. Hier is dus sprake van een verbetering ten opzichte van de situatie voor de LIST-lessen, maar er zijn nog winstpunten te behalen.

Tijdens de observaties in groep 3 bleek dat er nu diverse activiteiten gedaan worden die passen bij effectief leesonderwijs bijvoorbeeld creatief schrijven, ondersteunend lezen, luisteren en letters en leeshandeling (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010). Bij beide leerkrachten waren de lesdoelen gekoppeld aan een Tussendoel Beginnende Geletterdheid (Verhoeven, Aarnoutse & de Blauw, 2004). Bij navraag bleek dat de ene leerkracht zich hiervan bewust was, de andere niet. Met betrekking tot effectief leerkrachthandelen valt op dat van de zeven aspecten er nu wisselend zes of zeven te zien zijn. Een voorbeeld van een verschil is het fungeren als rolmodel. De ene leerkracht dacht expliciet hardop na en probeerde het gewenste gedrag te demonstreren, de andere leerkracht gaf vooral instructie gericht op de verwerking. Bij het omschrijven van het leerkrachtgedrag zijn er twee aspecten die bij beide leerkrachten zijn geobserveerd: *'uitnodigend'* en *'geeft veel positieve feedback'*. Verder viel op dat er nu tijd werd ingeroosterd voor creatief schrijven. Er hingen diverse leerlingproducten hiervan in de klas. Bij het ondersteunend lezen werd gebruik gemaakt van het voor-door-koor leesprincipe. Bij het luisteren werd interactief voorlezen ingezet. Bij het aanleren van een nieuwe letter en het herhalen van al geoefende letters werd iedere keer gebruik gemaakt van het klankgebaar. De letter werd echter niet iedere keer opgeschreven. De taalleslessen duurden tussen de twintig a dertig minuten, waarin verschillende LIST-activiteiten werden ingezet. Bij alle

activiteiten is rekening gehouden met leerlingen die meer uitdaging nodig hadden, behalve bij het ondersteunend lezen. De leerling mocht niet zelf verder lezen, maar werd geacht met de klas mee te blijven lezen. Bij de luisteractiviteit werden er moeilijke en makkelijke vragen gesteld om iedere leerling een kans te geven. Bij het aanleren van de nieuwe letter mochten twee leerlingen na de demonstratie van de letter en het klankgebaar beginnen met de verwerking. Vooral bij luisteractiviteiten en bij creatief schrijven was ruimte voor de leerling om te praten over de activiteit met medeleerlingen.

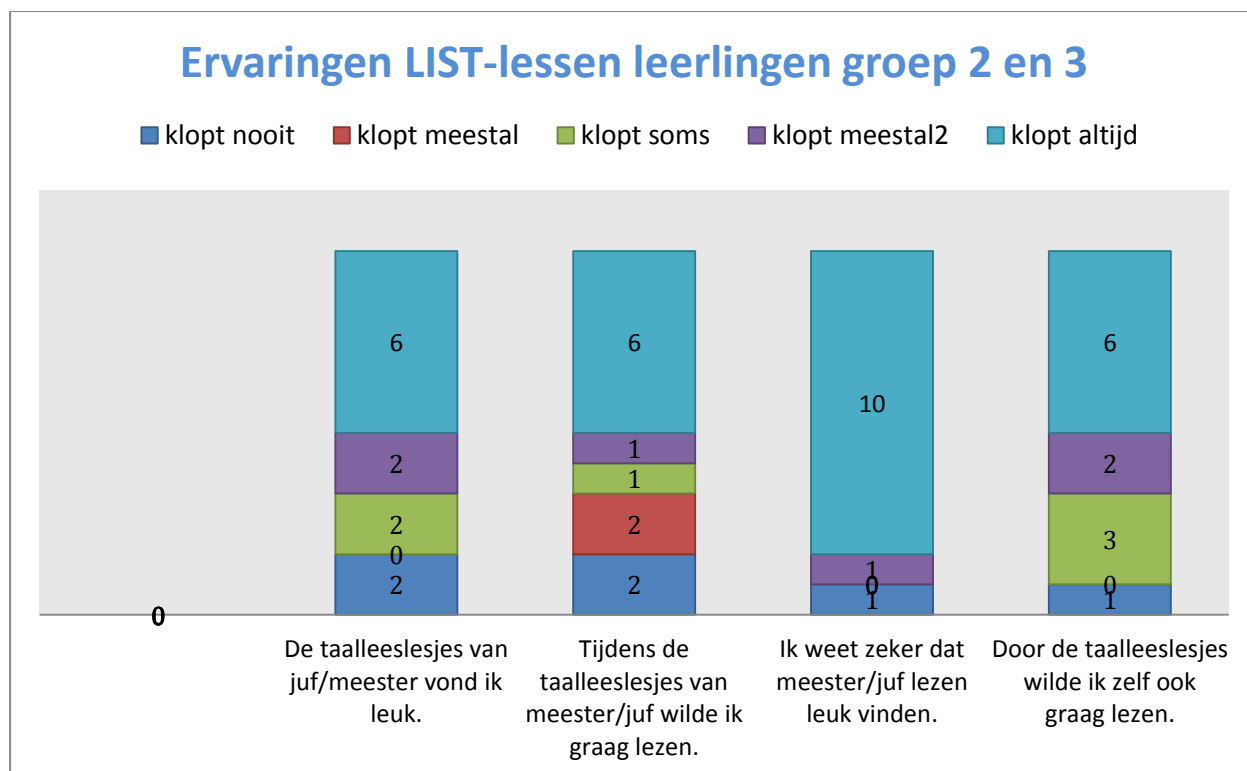


Figuur 7. Leesmotivatie leerlingen groep 2 en 3 (N=12).

Door middel van de observaties blijkt dat de leerkrachten de onderwijstijd van taal leesactiviteiten verkort hebben, ten opzichte van de situatie voor de LIST-lessen. Een tweede verandering in leerkrachthandelen is de inzet van creatief schrijven in beide groepen. Uit de leerlingeninterviews en de leerlingvragenlijsten blijkt dat de leerlingen uit groep 2 en 3 lezen leuk vinden. Er is geen sprake van verandering in leesmotivatie voor en na de LIST-lessen. Afgaand op onderstaande gegevens is er over het algemeen sprake van leesmotivatie bij de leerlingen en zien zij het nut van lezen in (Quirk & Schwanenflugel, 2005).

4.2. Ervaringen LIST-lessenserie

De volgende onderzoeksvraag wordt hieronder beantwoordt: *Hoe hebben de leerlingen het samen lesgeven ervaren?* Er is gebruik gemaakt de leerlingvragenlijst voor groep 2 en 3. De stellingen zijn zodanig geformuleerd dat zij zowel de ervaringen van de leerlingen meten, als ook de leesattitude die uit gaat van de leerkracht. Volgens Mc Cool en Gespass (2009) bevordert een positieve leesattitude de leesmotivatie van de leerlingen. In figuur 8 is te zien dat bij iedere stelling meer dan de helft van de leerlingen een positief antwoord geeft en dus positief is over de gegeven LIST-lessen.



Figuur 8. Ervaringen LIST-lessen leerlingen groep 2 en 3 (N=12).

Om antwoord te vinden op de deelvragen: *Hoe hebben de leerkrachten het samen lesgeven volgens LIST ervaren?* en *Hoe heeft het samen lesgeven volgens LIST het leerkrachthandelen en het leesmotivatie van de leerlingen beïnvloed?* is gebruik gemaakt van een reflectie- en evaluatiegesprek met de betrokken leerkrachten. De vragen voor dit gesprek zijn ontworpen vanuit het theoretisch kader en de onderzoeksvragen. Tevens is voor de tweede maal de leerkrachtenvragenlijst afgenomen om op deze wijze de gegevens van voor en na de LIST-lessen te vergelijken.

Uit het reflectie- en evaluatiegesprek met de leerkrachten bleek dat zij het samen lesgeven volgens LIST hebben ervaren als inspirerend en aanvullend. Voor de kleuterleerkrachten werd het feit dat oud-leerlingen van hen een enorme ontwikkeling door hadden gemaakt in groep 3, als erg verrassend ervaren. Beide leerkrachten uit groep 3 benoemden dat zij zich bewust zijn geworden van het feit dat het proces van leren lezen erg complex is. Het is volgens hen ontzettend verrassend en knap dat leerlingen in groep 3 dit toch ieder jaar weer oppikken. Deze gedachte beïnvloedt de verwachtingen die zij hebben bij de start van 3^e leerjaar. Het wekt meer begrip en geduld op voor leerlingen waarbij het leren lezen niet vanzelfsprekend gaat. Ook de leerkrachten van groep 2 benoemden dat zij nu meer zicht hebben op wat er in groep 3 gebeurt met betrekking tot de leeshandeling. Een tweede aspect dat het leerkrachthandelen heeft beïnvloed is de verrijking die het LIST-project biedt aan mogelijkheden. *'Taal wordt spelen en functioneel.'* Vooral creatief schrijven is ervaren als 'een nieuwe verrijking', omdat deze werkvorm nauwelijks werd ingezet. Met betrekking tot het leesmotivatie van de leerlingen benoemden de leerkrachten het speelse accent van de taallesactiviteiten, dat ervoor zorgde dat zij de kinderen meer bezig zagen met letters. *'De kinderen hebben nu meer lef. Ze durven meer te 'lezen' en te schrijven. Ook als is dat dan niet correct gespeld, het is toch goed.'* De leerkrachten van groep 2 zien de kleuters meer dan vorige jaren bezig met letters. De leerlingen zijn zich veel bewuster van alle taal om hen heen en kunnen meer letters benoemen dan voorgaande jaren. Middels de leerkrachtenvragenlijst die na de LIST-lessen nogmaals is afgenomen benoemden leerkrachten nog als veranderingen in leerkrachthandelen dat zij nu creatief schrijven inzetten en meerdere korte momenten per dag taallesactiviteiten aanbieden en vaker interactief voorlezen dan voorheen.

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van de resultaten van het onderzoek en de gegevens uit de literatuur een conclusie geformuleerd die antwoord geeft op de onderstaande centrale vraagstelling:

Welke veranderingen in leerkrachthandelen en leesmotivatie van leerlingen zijn waarneembaar als de leerkrachten van groep 2 en 3 samen lesgeven aan de hand van het blokkenmodel van LIST?

Tevens worden de discussiepunten en aanbevelingen beschreven. Deze bevatten concrete voorstellen voor de situatie op Het Mosterdzaadje.

5.1 Conclusie

Hieronder worden veranderingen in leerkrachthandelen en leesmotivatie van leerlingen benoemd. Uit figuur 8 blijkt dat de leerlingen het er over eens zijn dat de leerkrachten gemotiveerd zijn om te lezen. Uit het theoretisch kader blijkt dat een leerkracht die effectief leesonderwijs geeft in groep 2 en 3 zelf ook over een positieve leesattitude beschikt (Mc Cool & Gespass, 2009). Een ander belangrijk leerkrachtaspect is het hebben van achtergrondkennis (Hattie, 2003; Marzano, 2007). Uit de leerkrachtenvragenlijst bleek dat er nog niet voldoende zicht is op de Tussendoelen beginnende geletterdheid (Verhoeven, Aarnoutse & de Blauw, 2004) en het toepassen van de stappen van het directe instructiemodel. Opvallend bij het leerkrachthandelen in groep 3 was dat niet alle criteria van effectief leerkrachtgedrag zichtbaar waren. Het benoemen van het lesdoel, hardop nadenken en het toepassen van het directe instructiemodel zijn nog winstpunten.

Een ander belangrijk gegeven van een effectieve leerkracht is dat hij of zij de leerlingen het nut van lezen laat in zien. Een leerkracht dient hiervoor gesprekken aan te gaan met leerlingen over de waarde van leesvaardigheid (Quirk & Schwanenflugel, 2005). Tijdens de observaties van de LIST-activiteiten luisteren en creatief schrijven gaven de leerkrachten ruimte voor gesprek tussen en met leerlingen. Bij andere activiteiten was deze ruimte nog beperkt. Uit figuur 4 blijkt dat de leerlingen echter het nut van lezen wel in zien. Uit verschillende onderzoeksinstrumenten, zoals het leerlingeninterview, observaties en de leerlingenvragenlijst, blijkt dat de leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen (zie figuur 7). Er is geen verschil te bemerken tussen de leesmotivatie voor en na de LIST-lessen.

Uit de observaties in de klassen blijkt dat de leerkrachten taalleesactiviteiten vooral functioneel en thematisch inzetten (Bosman & Van Orden, 2003; Yopp & Yopp, 2000). Verder viel op dat de leerlingen gemotiveerd raakten voor creatief schrijven. Zowel uit de observaties en de leerkrachtvragenlijst, als uit het evaluatiegesprek met de leerkrachten blijkt, dat de leerkrachten nu creatief schrijven inzetten. Dit was eerder niet het geval. Ook maken de leerkrachten nu gebruik van de LIST-gedachte van korte, krachtige taalleesmomenten (Hattie, 2009; Smits, 2011). Uit figuur 4 en 6 is het verschil in onderwijstijd duidelijk te zien tussen taalleesactiviteiten voor en na de LIST-lessen. In beide groepen hanteren de leerkrachten nu een ander tijdsbestek voor de instructieblokken. Eerder was dit langer dan de aanbevolen tijd volgens Houtveen, Smits & Brokamp (2010). Herhaling van aangeleerde letters en woorden blijft echter een belangrijk aandachtspunt, zo blijkt uit de observaties.

Een rijke leesomgeving in de klas stimuleert de leesmotivatie van de leerlingen. Een voorbeeld daarvan is de aanwezigheid van verschillende soorten boeken en schrijfmateriaal. Uit figuur 7 blijkt dat de leerlingen over het algemeen de boeken op school leuk vinden. Uit de LIST-observatielijst voor groep 2 blijkt dat er nog winstpunten liggen met betrekking tot een uitdagende lees- en schrijfhoek. Volgens de checklist voor groep 3 beschikte deze klas over een rijke lees- en schrijfomgeving

5.2. Discussie

Dit onderzoek richt zich op leerkrachthandelen bij de taalleesontwikkeling en leesmotivatie van leerlingen. De onderzoeksgroepen waren klein van getal. Er waren vier betrokken leerkrachten en twaalf betrokken leerlingen. Om een completer beeld te kunnen krijgen van het leerkrachthandelen en de leesmotivatie van de leerlingen, zouden deze groepen groter van getal moeten zijn. Deze factor kan een rol spelen in de uitkomsten van de meetinstrumenten. Een voorbeeld daarvan is het gegeven dat de leesmotivatie van de leerlingen voor de gegeven LIST-lessenserie in enige mate groter was of gelijk blijft aan een meting van de leesmotivatie na de gegeven LIST-lessenserie. Voor beide geldt dat het gaat om een momentopname. In groep 2 kan ook het gegeven meespelen dat het gaat om jonge kinderen, die wellicht niet bewust en serieus nadenken over hun antwoord. Het onderzoek is afgenomen aan het begin van het cursusjaar 2014-2015. De kennis van groep 2 is dan natuurlijk geringer als aan het eind van hetzelfde cursusjaar. De resultaten van de leerlingenvragenlijst zouden hierdoor in groep 2, als ook in groep 3, te bekritiseren zijn. Er kunnen dus geen algemene conclusies getrokken worden uit dit onderzoek. Het zou interessant zijn wanneer andere scholen ook het effect zouden meten van een kortdurig project waarin LIST-activiteiten centraal staan, zodat bevindingen kunnen worden vergeleken en ervaringen kunnen worden gedeeld. Verder kan worden gezegd dat er in het onderzoek vooral werd gezocht naar veranderingen in leerkrachthandelen. Gaandeweg bleek dat dit wellicht een stap te ver was en dat het onderzoek zich had kunnen richten op leerkrachtdenken, om vervolgens een slag te kunnen maken naar leerkrachthandelen.

5.3. Aanbevelingen

Het theoretisch kader en de onderzoeksresultaten leveren winstpunten op voor de praktijk van het taalleesonderwijs in groep 2 en 3 op 'Het Mosterdzaadje'. Hieronder worden de winstpunten beschreven in aanbevelingen.

- Uit het theoretisch kader blijkt dat betrokkenheid van leerlingen essentieel is voor de taalleesontwikkeling (Allington, 2009; Gulthrie & Cox, 2001). Hierbij spelen de volgende zaken een rol: het nut van lezen, het belang dat leerlingen hechten aan leren lezen en hun interesse en *engagement* ten aanzien van de leesmaterialen. Een leerkracht dient hiervoor gesprekken aan te gaan met leerlingen over de waarde van leesvaardigheid. In de onderzoeksfase bleek dat er door de leerkrachten op 'Het Mosterdzaadje' geen expliciete aandacht besteed werd aan gesprekken over lezen en het nut van leren lezen. Dit zou een winstpunt kunnen zijn.
- Uit de leerkrachtvragenlijsten blijkt dat de leerkrachten zich nog kunnen professionaliseren in effectief leerkrachtgedrag bij beginnende geletterdheid, met name in groep 2 en 3. Het directe instructiemodel en Tussendoelen Beginnende Geletterdheid (Verhoeven, Aarnoutse & de Blauw, 2004) zouden hierin een goede rol kunnen spelen. Uit de observaties bleek dat niet altijd de vaste onderdelen van dit instructiemodel in werden gezet. Een vervolgonderzoek over leerkrachthandelen en de kwaliteit hiervan, zou daarom ook functioneel kunnen zijn op 'Het Mosterdzaadje'.
- Als laatste professionaliseringspunt voor de leerkrachten is het van belang dat er structureel op vooraf bepaalde momenten wordt overlegt en uitgewisseld tussen de leerkrachten van groep 2 en 3. Uit de leerkrachtvragenlijst bleek dat alleen het overdrachtsmoment van groep 2 naar 3 hiervoor dient. Filipiak (2009) stelt dat de schooldirectie de communicatie tussen de leerkrachten dient te organiseren als het gaat over overdracht en manier van werken. Een leerkracht uit groep 3 behoort te weten wat de leerkracht van groep 1 en 2 doet aan beginnende geletterdheid. Te denken valt ook aan een tweejaarlijks uitwisselingsmoment van leerkrachten, om op deze wijze de verwachtingen met betrekking tot de leesontwikkeling van de leerlingen reëel te houden.

- Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de leerkrachten nu creatief schrijven inzetten, als nieuwe taalleesactiviteit. Het is van belang om voortaan ook voor creatief schrijven ruimte te maken op het rooster van groep 2 en 3. Het verdient daarom voorkeur om met de betrokken leerkrachten afspraken te maken omtrent creatief schrijven. Te denken valt aan een gezamenlijke verdieping in theorie over creatief schrijven, zodat deze kennis bewust in de klas in kan worden gezet.
- Uit het theoretisch kader blijkt dat korte, krachtige taalmomenten effectiever zijn dan één lang moment (Hattie, 2009; Smits, 2011). Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de leerkrachten tijdens de LIST-lessen taalleesactiviteiten inkorten. De gemiddelde tijd lag echter nog wat boven de aanbevolen tijd (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010). Het is van belang om de aanbevolen tijd voor de instructieblokken van LIST aan te houden, als leidraad in de lessen.
- Uit de observaties blijkt dat er nog kan worden gewerkt aan een rijke leesomgeving. Met name voor groep 2 vallen hier, volgens de LIST-observatie (Houtveen & Brokamp, 2010) nog winstpunten te behalen. Dit zou een herinrichting van een lees- en schrijfhoek kunnen betekenen, waarbij ook wordt gekeken naar het gebruik van lappen stof. Tevens kunnen er nog kranten, tijdschriften, handpoppen en zelfgemaakte boeken worden toegevoegd aan de lees- en schrijfhoek. In groep 2 zou er nog een alfabetmuur kunnen worden gemaakt.

Het zou een uitdaging zijn om als school nog een traject in te stappen waarin een langere periode LIST-activiteiten worden gegeven in de eigen groepen. Op deze wijze zouden de leerkrachten het LIST-effect in de eigen groep kunnen meten. Er zal dan nader onderzoek moeten worden gedaan naar de resultaten. Na afloop kan een beslissing worden gemaakt of men door gaat met het werken volgens LIST, toch weer een methode als handreiking gaat volgen of wellicht een combinatie van deze twee gaat gebruiken.

5.4 Kennisdeling

De onderzoeksresultaten zullen worden gedeeld met het voltallige team. Er zal tijdens een vergaderingsmoment worden besproken hoe er eventueel vorm kan worden gegeven aan de aanbevelingen die beschreven staan in dit hoofdstuk. Tevens zal er worden beslist of kennisdeling met ouders relevant is.

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C.A.J. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Thieme Mediacenter 2
Gelezen op: 14-05-2014
<http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/2066/19451/1/19451%20ontwvabeg.pdf>
- Ahlers, L. (2007). *Een goede leesstart in groep 1 en 2. Een doorgaande leeslijn 3-13 jarigen*. Amersfoort: CPS.
- Allington, R. L. (2009). *If they don't read much ... 30 years later*. In E. H. Hiebert (Ed.), *Reading more, reading better* (pp. 30–54). New York: Guilford Publishers.
- Allington, R.L. (2002). *What I've Learned About Effective Reading Instruction From a Decade of Studying Exemplary Elementary Classroom Teachers*. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 740-747
- Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first. The research building blocks of reading instruction*. US department of education, CIERA. National Reading Panel.
- Applegate, A.J. & Applegate, M. D. (2010). *A Study of Thoughtful Literacy and the Motivation to Read*. *The Reading Teacher*, 64(4), 226–234.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). *The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers*. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Baltussen, M. & Rijkers, J. (juni 2004). *Doorgaan met de doorgaande leerlijn*. *De wereld van het jonge kind*, 31^e jg., p. 336-339.
- Bosman, A. M. T., & Orden, G. V. (2003). *Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen*. *Pedagogische Studiën*, vol. 80, iss. 5, (2003), pp. 391-406.
- Broek, J., van den, (2011). *Lezen wordt weer leuk*. *Didactief Special Lekker leren lezen*, jrg. 41, nr. 9., p. 16.
- Brown-Chidsey, R., & Steege, M.W. (2010). *Response to Intervention: Principles and strategies for effective Practice*. New York / Londen: Guildford Press.
- Bruïne, E., de, Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A. en Ven, A., van de, (november 2011). *Bronnenboek onderzoekstrategieën*. LEOZ.
- Cautreels, P., & Van Petegem, P. (2006). *Collegiale visitatie: een strategisch instrument voor schoolontwikkeling*. *Impuls*, 37e jg., nr. 2, p. 60-74.
- Coddington, C. S., & Guthrie, J. T. (2009). *Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation*. *Reading Psychology*, 30(3), 225-249.
- Donovan, C., Smolkin, L., & Lomax, R. (2000). *Beyond the independent-level text: considering the reader? Text match in first graders self-selections during recreational reading*. *Reading Psychology*, 21(4), 309-333.
- Elsäcker, van, W. (2002). *Begrijpend lezen, een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen

Expertise Centrum Nederlands (n.d.) *Vragenlijst leerkracht onderbouw*. Tussendoelenmonitor.

Förrer, M. & Leenders, Y. (n.d.) *Kwaliteitskaart Taalleesonderwijs - Tijd voor taalontwikkeling in groep 1 en 2*. School Aan Zet.

Förrer, M., Koeckebakker, E., Mortel, K., van de & Stoeldraijer, J. (n.d.). *Kwaliteitskaart Effectief aanvankelijk lezen in groep 3. Didactische aandachtspunten*. School Aan Zet.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). *Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?*. Reading Research Quarterly, 41(1).

Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). *Classroom conditions for motivation and engagement in reading*. Educational Psychology Review, 13(3), 283-302.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Hattie, J. A.C. (2003). *Distinguishing expert teachers from novice and experienced teachers. Teachers make a difference. What is the research evidence?* Melbourne, ACER conference, 19-21 october 2003.

Houtveen, T. en Brokamp, S. (2010). *Observatie-instrument. Instructiekwaliteit, klassenmanagement en effectief gebruik van de tijd*. LIST-project. Hogeschool Utrecht: Utrecht.

Houtveen, T. en Brokamp, S. (2010). *Vragenlijst voor de leerkracht aanvankelijk lezen die deelneemt aan het LIST-project*. Hogeschool Utrecht: Utrecht.

Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H. & Brokamp, S.K. (2010). *Lezen is weer lezen. Achtergronden en ontwikkelingen in de eerste twee projectjaren van het LeesInterventie-project voor scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.

Houtveen, T., Janssen, M., Smits, A.E.H., & Spreij, L. (2009). *Lezen IS TOP project (WOSO)*.

Howard, M., & Howard, M. (2009). *RTI from all sides: What every teacher needs to know*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Inspectie Onderwijs (2006) *Brochure Iedereen kan leren lezen inspectierapport*.

Isen, A. M., & Reeve, J. (2005). *The influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: Facilitating enjoyment of play, responsible work behavior, and self-control*. Motivation and Emotion, 29(4), 295-323.

Israel, M. G. (2006). *Lezen? Ja graag! Een experimenteel onderzoek naar het effect van motivatie en tekststructuur op het tekstbegrip van vmbo-ers*.

Karssen, M., Van Daalen, M. A. A. R. T. J. E., Roeleveld, J., Triesscheijn, B., & Elshof, D. (2013). *De aansluiting tussen voor-en vroegschoolse educatie en tussen vroegschoolse educatie en groep 3*. Kohnstamm Instituut.

Koekebacker, E. (2005). *De leesomgeving: Of: waarom het goed is als het onderwijs kinderen slapeloze nachten bezorgt*. Conferentiebundel "Dyslexie, een doorlopende zorg". 9^e landelijke conferentie Taal Lezen. Utrecht: Seminarium van Orthopedagogiek.

Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.

Masterplan Dyslexie (n.d.) *Checklist leesonderwijs en leesbegeleiding bij katern ESM*.

McGee, L., & Schickedanz, J. (2007). *Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten*. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.

McKool, S., & Gespass, S. (2009). *Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices*. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264-276.

Oers, B. van (2008). 'Continuïteit in Ontwikkelingsgericht Onderwijs'. In: D. de Haan & E. Kuiper (red.). *Leerkracht in Beeld* (pp 13-20). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Pilipiak, P. (april 2009). *Beginnend lezen stem het af!* JSW, 93e jg, p. 16-19.

Quirk, M., & Schwanenflugel, P. (2005). *Do supplemental remedial reading programs address the motivational issues of struggling readers? An analysis of five popular programs*. *Literacy Research and Instruction*, 43(3), 1-19.

Ross, J.A. (2004). *Effects of Running Records Assessment on early literacy Achievement*. *Journal of Educational Research*, 97(4), 187-194.

Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). *Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis*. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282

Schiferli, T. & Heijden, van der, A. (februari 2010). *Naar groep 3: een ononderbroken ontwikkelingsproces*. De wereld van het jonge kind.

Schraw, G., Flowerday, T. & Lehman, S. (2001). *Increasing Situational Interest in the Classroom*. *Educational Psychology Review*, 13, nr. 3.

Smits, A.E.H. (2011). *Uitgangspunten voor effectief onderwijs in beginnende geletterdheid. Voor de groepen 1,2 en 3 in PO en SO*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.

Smits, A.E.H., Houtveen, T., Hurk, van de, H., e.a. (okt 2010). *Kleuters in LIST*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.

Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Meppel. Boom.

Snow, C.E., Burns, M., S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, National Academy Press.

Stokmans, M. (2009). *De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude*. *Levende Talen Tijdschrift*, nr. 2, p. 35-43.

Verhoeven, L.T.W, Aarnoutse, C.A.J., en Blauw, A.T., de (2004). *Tussendoelen beginnende geletterdheid: een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën in samenhang*. PO-raad, Utrecht.

Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?* San Francisco: Jossey-Bass.

Wentink, H. (2012). *Leren lezen en schrijven is een kunst*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.

Wentink, H. & Verhoeven, L. (2003). *Werken met het Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Yopp, H.K. & R.H. Yopp (2000). *Supporting phonemic awareness development in the classroom*. The Reading Teacher, 54(2), 130-143.

Bijlagen

Instrumenten

Bijlage 1: Gestructureerde vragenlijst leerkrachten groep 2.....	p. 29
Bijlage 2: Gestructureerde vragenlijst leerkrachten groep 3.....	p. 31
Bijlage 3: Semigestructureerd interview leerlingen groep 2.....	p. 33
Bijlage 4: Semigestructureerd interview leerlingen groep 3.....	p. 33
Bijlage 5: LIST-observatie-instrument groep 2.....	p. 34
Bijlage 6: Observatie checklist groep 3.....	p. 38
Bijlage 7: Gestructureerde vragenlijst leerlingen groep 2 en 3.....	p. 40

Resultaten

Bijlage 8: Gestructureerde vragenlijst leerkrachten groep 2.....	p. 42
Bijlage 9: Gestructureerde vragenlijst leerkrachten groep 3.....	p. 44
Bijlage 10: Semigestructureerd interview leerlingen groep 2.....	p. 46
Bijlage 11: Semigestructureerd interview leerlingen groep 3.....	p. 48
Bijlage 12: Gestructureerde vragenlijst leerlingen groep 2 en 3.....	p. 50

Bijlage 1: Gestructureerde vragenlijst leerkrachten



Leesonderwijs in groep 2.

1. Welke taalleesactiviteiten worden zoal in groep 2 ingezet/aangeboden?

.....

.....

.....

2. Op welke wijze maken jullie gebruik van de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid?

.....

.....

.....

3. Wat is op Het Mosterdzaadje het streefniveau eind groep 2 op het gebied van leesontwikkeling?

.....

.....

.....

4. Op welke wijze volg je de taalontwikkeling van een leerling uit groep 2?

.....

.....

.....

5. Wat doe je met de taalontwikkelingsgegevens van een leerling?

.....

.....

.....

Zet achter de stellingen een kruisje in de kolom die van toepassing is.

	altijd	vaak	regelmatig	soms	nooit
6. Leesonderwijs in groep 2 wordt vooral op een speelse manier aangeboden.					
7. Er is in groep 2 veel ruimte voor taal- en leesactiviteiten, ook wanneer deze spontaan ontstaan.					
8. Alle taalleesactiviteiten zijn					

gerelateerd aan de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid					
9. Per week staan er tussen de 5-8 uur taalactiviteiten (mondelinge taal, woordenschat, beg. geletterdheid, begrijpend luisteren) ingeroosterd.					
10. Elke dag wordt er interactief voorgelezen (aandacht voor boekoriëntatie en verhaalbegrip)?					



Doorgaande leerlijn

11. Wat doe je in de praktijk om een doorgaande leerlijn van het leesonderwijs te stimuleren?

.....

.....

.....

12. Wat zou je graag anders willen zien wat ook invloed zou kunnen hebben op een doorgaande leerlijn?

.....

.....

.....



Experiment

13. Op welke wijze kan observatie van een taalleesles in groep 3 bijdragen aan het stimuleren van de doorgaande leerlijn?

.....

.....

.....

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst. Het getuigt van betrokkenheid en steun 😊!

Bijlage 2: Gestructureerde vragenlijst leerkracht groep 3



Leesonderwijs in groep 3.

1. Welke taalleesactiviteiten worden zoal in groep 3 ingezet/aangeboden?

.....

.....

.....

2. Op welke wijze maak je gebruik van de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid?

.....

.....

.....

3. Wat is op Het Mosterdzaadje het streefniveau eind groep 3 op het gebied van leesontwikkeling?

.....

.....

.....

4. Op welke wijze volg je de taalontwikkeling van een leerling uit groep 3?

.....

.....

.....

5. Wat doe je met de taalontwikkelingsgegevens van een leerling?

.....

.....

.....

Zet achter de stellingen een kruisje in de kolom die van toepassing is.

	altijd	vaak	regelmatig	soms	nooit
6. Leesonderwijs in groep 3 bestaat voornamelijk uit leesactiviteiten (koor-, duo-, stil- en tutorlezen).					
7. Er is in groep 3 veel ruimte voor creatief schrijven.					
8. Alle taalleesactiviteiten zijn gerelateerd aan de Tussendoelen					

Beginnende Geletterdheid					
9. Per week staan er tussen de 8-10 uur taalactiviteiten ingeroosterd.					
10. Elke dag wordt er interactief voorgelezen (aandacht voor boekoriëntatie en verhaalbegrip).					



Doorgaande leerlijn

11. Wat doe je in de praktijk om een doorgaande leerlijn van het leesonderwijs te stimuleren?

.....

.....

.....

12. Wat zou je graag anders willen zien wat ook invloed zou kunnen hebben op een doorgaande leerlijn?

.....

.....

.....



Experiment

13. Op welke wijze kan observatie van een taallesles in groep 2 bijdragen aan het stimuleren van de doorgaande leerlijn?

.....

.....

.....

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst. Het getuigt van betrokkenheid en steun 😊!

Bijlage 3: Semigestructureerd groepsinterview met leerlingen groep 2

1. Wat vind je van lezen en voorlezen? Waarom vind je dat?
2. Wie leest er jou wel eens voor en hoe vaak doet hij/zij dat?
3. Wat leer jij van voorlezen?
4. Welke letters ken je al?
5. Hoe heb je deze letters geleerd?

Bijlage 4: Semigestructureerd groepsinterview met leerlingen groep 3

1. Wat vind je van taal en lezen? Waarom vind je dat?
2. Wie leest er jou wel eens voor en hoe vaak doet hij/zij dat?
3. Wat leer jij van voorlezen?
4. Leer je in groep 3 andere taal en lees dingen dan in groep 2? Welke dan bijvoorbeeld?
5. Welke dingen zijn hetzelfde of heb je al een keer gehad in groep 2?

Bijlage 5: LIST-observatie formulier groep 2

Kop



Observatie-instrument

Instructiekwaliteit, klassenmanagement en effectief gebruik van de tijd

Vorbereidend lezen (groep 2)
(observatie dus enkel in groep 2 of combinatiegroep 1/2, geen observatie in groep 1)

LIST-project



Oktober 2010

Faculteit Educatie
 Lectoraat Leerproblemen in het bijzonder Preventie van Leesproblemen

Mw. dr. Thoni Houtveen
 Mw. drs. Saskia Brokamp

Pagina 1

TOELICHTING OP HET OBSERVATIE-INSTRUMENT

Dit observatie-instrument maakt deel uit van het LIST-project.
 De gegevens uit dit observatie-instrument worden gebruikt ter ondersteuning van het implementatieproces binnen de school.

Als rubrieken zijn onderscheiden:

- A. Algemene gegevens
- B. Gegevens van de geobserveerde groep
- C. Tijdsduur bij instructieblok 3: letters en leeshandeling
- D. Tijdsduur bij instructieblok 1: voorlezen in de grote groep (luisteren)
- E. Kwaliteit van de instructie bij instructieblok 3 (letters en leeshandeling)
- F. Kwaliteit van de instructie bij instructieblok 1 (voorlezen in de grote groep)
- G. Checkpunten na afloop van de observatie
- H. Leesklimaat
- I. Bevorderen zelfvertrouwen en competentiegevoel

N.B. Als u meer dan een groep geobserveerd heeft dan kunt u onderaan het formulier aangeven dat u de observatie van nog een groep wilt invullen.
 U krijgt de lijst dan nog een keer, maar onderdeel A (Algemene gegevens) is dan al voor u ingevuld.
 Dit bespaart u het meerdere keren moeten invoeren van de Algemene gegevens.

Heeft u vragen over de vragenlijst, aarzelt u dan niet om rechtstreeks contact op te nemen met ons (per e-mail: list.fe@hu.nl).

U hoeft geen digitale kopie van de vragenlijst voor uzelf te maken, deze zal automatisch naar uw e-mailadres worden gestuurd.

Het is mogelijk om deze vragenlijst tussentijds te bewaren, zodat u deze op een later tijdstip kunt hervatten.
Hiervoor ontvangt u, bij tussentijdse beëindiging van de vragenlijst, een aparte toegangscode.

Veel succes gewenst met het LIST-project.

Mw. dr. Thoni Houtveen
 Mw drs. Saskia Brokamp

Pagina 2

A. Algemene gegevens

1. Observator

Achternaam: * Tussenvoegsel: Voorletters: * Voornaam: Geslacht * ☐ Vrouw
☐ Man

2. School

Naam school: *
 BRIN-nummer: * Eventuele toevoeging:
 Plaats: *
 Telefoonnummer: *
 Email school: *

3. E-mail adres waaraan een kopie van dit formulier gestuurd wordt na afronding van 't invullen

E-mail: *

Pagina 3

B1. Gegevens van de geobserveerde groep

1. Geobserveerde les

Datum observatie: * 07-10-2010 dd-mm-jjjj
 Aanvangstijd les: *
 Eindtijd les: *

2. Leerkracht van de te observeren groep

Achternaam: * Tussenvoegsel: Voorletters: * Voornaam: Geslacht * ☐ Vrouw
☐ Man

3. Geobserveerde groep

Naam groep: *
 Totaal aantal leerlingen in de groep: *
 Deze groep is groep * ☐ 1/2
☐ 2
☐ anders

C. Tijdsduur bij instructieblok 3: Letters en leeshandeling

Fase 0:
Organisatie en Klassenmanagement: * minuten, seconden.

Fase 1:
Terugblik op en activering van de voorafgaande activiteiten: minuten, seconden.

Fase 2:
Groepsinstructie en begeleidde inoefening van letters en leeshandeling: minuten, seconden.

Tijdens fase 2 na elke 2e minuut tellen hoeveel leerlingen opletten:

Telmoment 1 leerlingen letten op.
Telmoment 2 leerlingen letten op.
Telmoment 3 leerlingen letten op.
Telmoment 4 leerlingen letten op.
Telmoment 5 leerlingen letten op.
Telmoment 6 leerlingen letten op.
Telmoment 7 leerlingen letten op.
Telmoment 8 leerlingen letten op.

Fase 3:
Verwerking en gezamenlijke afsluiting: * minuten, seconden.

Pagina 5

D. Tijdsduur bij instructieblok 1: Voorlezen in de grote groep (luisteren)

Fase 0:
Organisatie en Klassenmanagement: * minuten, seconden.

Fase 1:
Terugblik op en activering van de voorafgaande activiteiten: minuten, seconden.

Fase 2:
Tijd besteed aan voorlezen: minuten, seconden.
Tijd besteed aan interactie: minuten, seconden.

Tijdens fase 2 na elke 2e minuut tellen hoeveel leerlingen opletten:

Telmoment 1 leerlingen letten op.
Telmoment 2 leerlingen letten op.
Telmoment 3 leerlingen letten op.
Telmoment 4 leerlingen letten op.
Telmoment 5 leerlingen letten op.
Telmoment 6 leerlingen letten op.
Telmoment 7 leerlingen letten op.
Telmoment 8 leerlingen letten op.

Fase 3:
Gezamenlijke afsluiting: * minuten, seconden.

Fase 4:
Verwerking: * minuten, seconden.

Pagina 6

E. Kwaliteit van instructie bij instructieblok 3 (letters en leeshandeling)

Fase 1: Terugblik op en activering van de voorafgaande activiteiten	Nee	Meer nee dan ja	Meer ja dan nee	Ja
1. De leerkracht herhaalt op speelse wijze met de leerlingen de eerder aangeboden woorden/letters. *	☐	☐	☐	☐
2. De leerkracht introduceert op speelse wijze een (nieuwe) letter. *	☐	☐	☐	☐
3. De leerkracht geeft aan welke activiteiten er plaats gaan vinden. *	☐	☐	☐	☐
4. De leerkracht maakt gebruik van alfabetboeken/letterboeken. *	☐	☐	☐	☐
Fase 2: Groepsinstructie en begeleidde inoefening van letters en leeshandeling	Nee	Meer nee dan ja	Meer ja dan nee	Ja
5. De leerkracht biedt letters en klanken gelijktijdig aan in een speelse/functionele context. *	☐	☐	☐	☐
6. De leerkracht gebruikt emotioneel geladen woorden om de letters te oefenen (bijv. eigen naam, naam papa en mama, hond etc.). *	☐	☐	☐	☐
7. De leerkracht gebruikt woorden uit het voorgelezen verhaal om de letter te oefenen. *	☐	☐	☐	☐
8. De leerkracht gebruikt woorden uit het thema dat aan de orde is om de letter te oefenen. *	☐	☐	☐	☐
9. De leerkracht gebruikt klankgebaren. *	☐	☐	☐	☐
10. De leerkracht oefent op een speelse manier de auditieve analyse en ondersteunt die met letters. *	☐	☐	☐	☐
11. De leerkracht oefent op een speelse manier de auditieve synthese en ondersteunt die met letters. *	☐	☐	☐	☐
12. De leerkracht bedenkt samen met de kinderen woorden met de nieuwe letter. *	☐	☐	☐	☐
13. De leerkracht schrijft de nieuwe woorden op terwijl hij/zij deze uitsprekt. *	☐	☐	☐	☐
14. De leerkracht schrijft de nieuwe woorden op en geeft de doelletter een andere kleur. *	☐	☐	☐	☐
15. De leerkracht biedt werkbladen aan waarbij kinderen dezelfde letters moeten omcirkelen. *	☐	☐	☐	☐
16. De leerkracht doet de leeshandeling voor met bijv. de kaartjes van driel. *	☐	☐	☐	☐

17. De leerkracht stimuleert de leerlingen op een speelse wijze om gelijkenissen in klank en letter te ontdekken (bijv. raadselletjes rondom drielat: welke letter is het?). *
18. Leerkracht en leerling overtrekken de railsletter terwijl ze hem uitspreken (mag ook in de lucht). *
19. De leerkracht laat de leerlingen de aan te leren letter meekenen en uitspreken (mag ook in de lucht). *

Fase 3: Verwerking en gezamenlijke afsluiting	Nee	Meer nee dan ja	Meer ja dan nee	Ja
20. De leerkracht stelt vragen over hetgeen aan de orde is geweest. *	☐	☐	☐	☐
21. De leerkracht geeft de kinderen een opdracht om actief met de letter bezig te zijn (bijv. verzamelen voorwerpen). *	☐	☐	☐	☐
22. De leerkracht controleert of de risicoleerlingen de aangeboden letters beheersen. *	☐	☐	☐	☐
23. De leerkracht geeft concrete feedback. *	☐	☐	☐	☐
24. De leerkracht ontlokt zelfevaluatie (hoe vonden de kinderen het). *	☐	☐	☐	☐

Pagina 7

F. Kwaliteit van instructie bij instructieblok 1 (voorlezen in de grote groep)

Wat voor soort tekst leest de leerkracht voor? *

- ☐ Fictie
- ☐ Non-fictie

Fase 0: Organisatie en Klassenmanagement	Nee	Meer nee dan ja	Meer ja dan nee	Ja
1. De leerkracht heeft de woorden gemarkeerd die hij wil uitleggen. *	☐	☐	☐	☐

Fase 1: Terugblik op en activering van de voorafgaande activiteiten	Nee	Meer nee dan ja	Meer ja dan nee	Ja
---	-----	-----------------	-----------------	----

2. De leerkracht wekt door haar introductie nieuwsgierigheid naar het verhaal op bij de leerlingen. *
3. De leerkracht geeft aan waar het boek over gaat door te refereren aan bijvoorbeeld een onderwerp dat eerder aan de orde is geweest in de klas en / of met behulp van concreet materiaal. *
4. De leerkracht legt enkele moeilijke, onbekende woorden uit die van belang zijn voor het verhaal, waar mogelijk met plaatjes (digibord) of concreet materiaal. *
5. De leerkracht haalt voorkennis van de leerlingen op door ze vragen te stellen. *
6. De leerkracht start het voorlezen met het laten zien van het boek en het voorlezen van de titel en de auteur terwijl hij bijwijst met zijn vinger *

Fase 2: Instructie en begeleiding bij het voorlezen	Nee	Meer nee dan ja	Meer ja dan nee	Ja
---	-----	-----------------	-----------------	----

7. De leerkracht houdt de plaatjes uit het boek dat wordt voorgelezen altijd naar de leerlingen gericht of hij heeft het boek geprojecteerd via het digibord. *
8. De leerkracht houdt het boek waar uit wordt voorgelezen goed stil of hij heeft het boek geprojecteerd via het digibord. *
9. De leerkracht verduidelijkt moeilijke woorden tijdens het voorlezen. *
10. De leerkracht legt de woorden die in fase 1 zijn uitgelegd nogmaals uit als deze in de tekst voorkomen. *
11. De leerkracht vervangt moeilijke woorden door eenvoudige woorden (noemt de moeilijke woorden niet meer). *
12. De leerkracht verandert zinnen in de tekst. *
13. Er vinden één op één gesprekken tussen leerkracht en leerling plaats. *
14. De leerkracht onderbreekt het voorlezen om hardop na te denken over de voortgang van het verhaal. *
15. De leerkracht stelt vragen waarbij alle leerlingen bij het beantwoorden betrokken worden. *
16. De vragen van de leerkracht leiden af van het verhaal. *
17. De leerkracht laat de leerlingen in duo's uitwisselen naar aanleiding van een vraag die de leerkracht stelt. (alleen voor leerkrachten die een non-fictie tekst lezen) *
18. De leerkracht straalt leesplezier uit. *
19. De leerkracht leest boeiend voor. *

Fase 3: Gezamenlijke afsluiting	Nee	Meer nee dan ja	Meer ja dan nee	Ja
---------------------------------	-----	-----------------	-----------------	----

20. De leerkracht overhoort (een gedeelte van) de inhoud van het verhaal. *
21. De leerkracht stelt vragen waarop de leerlingen het antwoord niet weten. *
22. De leerkracht biedt leerlingen gelegenheid tot het geven van reacties en stellen van vragen. *
23. De leerkracht gaat in op reacties en vragen. *

Fase 4: Verwerking	Nee	Meer nee dan ja	Meer ja dan nee	Ja
--------------------	-----	-----------------	-----------------	----

24. De leerkracht geeft een korte verwerkingsopdracht die van toepassing is op het gelezen verhaal (deze opdracht kan ook op een ander moment van de dag zijn ingepland; dan even navragen bij leerkracht). *

Pagina 8

G. Checkpunten na afloop van de observatie

	Nee	Meer nee dan ja	Meer ja dan nee	Ja
--	-----	-----------------	-----------------	----

1. De leerkracht kan direct een antwoord geven op de vraag welke leerlingen risico lopen. *
2. De leerkracht onderbouwt dit antwoord vanuit administratieve gegevens over observaties en toetsresultaten. *

3. De leerkracht heeft interactief voorlezen dagelijks op het rooster. *
- Nee Ja Aantal minuten per dag
- ☐ ☐

4. Hoeveel keer per dag heeft de leerkracht interactief voorlezen ingepland? keer minuten per keer

5. De leerkracht heeft creatief schrijven drie keer per week op het rooster. *
- Nee Ja Aantal minuten per dag
- ☐ ☐

6. Hoeveel keer per dag heeft de leerkracht creatief schrijven ingepland? keer minuten per keer

7. De leerkracht heeft de letters en leeshandeling dagelijks op het rooster. * Nee Ja Aantal minuten per dag
☐ ☐

8. Hoeveel keer per dag heeft de leerkracht de letters en leeshandeling ingepland? keer minuten per keer

9. Zijn er leerlingen in laag 2 geplaatst voor voorlezen? * Nee Ja
☐ ☐
 Zo ja, hoeveel leerlingen?
 Zo ja, hoeveel dagen per week staat voorlezen in laag 2 op het rooster?
 Zo ja, hoeveel minuten staan er per dag op het rooster voor voorlezen in laag 2?

10. Zijn er leerlingen in laag 2 geplaatst voor het dagboek met terugschrijven? * Nee Ja
☐ ☐
 Zo ja, hoeveel leerlingen?
 Zo ja, hoeveel dagen per week staat het dagboek met terugschrijven in laag 2 op het rooster?
 Zo ja, hoeveel minuten staan er per dag op het rooster voor het dagboek met terugschrijven in laag 2?

11. Zijn er leerlingen in laag 2 geplaatst voor de letters en leeshandeling? * Nee Ja
☐ ☐
 Zo ja, hoeveel leerlingen?
 Zo ja, hoeveel dagen per week staat de letters en leeshandeling in laag 2 op het rooster?
 Zo ja, hoeveel minuten staan er per dag op het rooster voor de letters en leeshandeling in laag 2?

12. Zijn er leerlingen in laag 3 (de voorschotbenadering) geplaatst? * Nee Ja
☐ ☐
 Zo ja, hoeveel leerlingen?
 Zo ja, hoeveel dagen per week staat laag 2 (de voorschotbenadering) op het rooster?
 Zo ja, hoeveel minuten staan er per dag op het rooster voor laag 3 (de voorschotbenadering)?

Pagina 9

H. Leesklimaat

	Nee	Ja
1. De dagplanning wordt met picto's en geschreven taal aangeboden. *	☐	☐
2. Verschillende lees- en schrijfmateriaal zijn op een aantrekkelijke manier uitgestald. *	☐	☐
3. Er is een speciale leeshoek. *	☐	☐
4. Er is een speciale schrijfhoek. *	☐	☐
5. In alle hoeken zijn lees- en schrijfmateriaal te vinden. *	☐	☐
6. Handpoppen van figuren uit prentenboeken zijn aanwezig. *	☐	☐

Aanwezig in de klas:

	Nee	Ja	Zo ja, hoeveel?
7. Prentenboeken *	☐	☐	
8. Boeken uit de dagelijkse leefomgeving (kookboeken, telefoonboeken e.d.) *	☐	☐	
9. Alfabetboeken *	☐	☐	
10. Informatieve boeken *	☐	☐	
11. Rijmboeken *	☐	☐	

Aanwezig in de klas:

	Nee	Ja
12. Zelfgemaakte boeken door leerlingen *	☐	☐
13. Lijsten *	☐	☐
14. Schrijfsels van kinderen *	☐	☐
15. Liedteksten *	☐	☐
16. Labels op voorwerpen *	☐	☐
17. Hulpbronnen voor het schrijven (bijv. duidelijke kaart met letters) *	☐	☐
18. Alfabetmuur *	☐	☐
19. Foto's van kinderen met onderschriften *	☐	☐
20. Digibord *	☐	☐
21. Computer met gesproken prentenboeken *	☐	☐
22. Klankie *	☐	☐
23. Leeskastje/klankkastje *	☐	☐
24. Verteltassen *	☐	☐

Pagina 10

I. Bevorderen zelfvertrouwen en competentiegevoel

	Nee	Meer nee dan ja	Meer ja dan nee	Ja
1. De leerkracht geeft opdrachten (of stelt vragen) die leerlingen meestal goed maken. *	☐	☐	☐	☐
2. De leerkracht prijst leerlingen bij een goed antwoord. *	☐	☐	☐	☐
3. De leerkracht geeft negatieve feedback. *	☐	☐	☐	☐
4. De leerkracht last voorbereidingstijd in voordat leerlingen een opdracht uit moeten voeren. *	☐	☐	☐	☐
5. De leerkracht uit vertrouwen in de leerlingen. *	☐	☐	☐	☐
6. De leerkracht legt de nadruk op die dingen die goed gegaan zijn. *	☐	☐	☐	☐
7. De leerkracht geeft leerlingen de tijd om een antwoord te geven (geduldig). *	☐	☐	☐	☐
8. De leerkracht kijkt afkeurend naar leerlingen (of geeft andere non-verbale signalen van afkeuring). *	☐	☐	☐	☐
9. De leerkracht zorgt ervoor dat alle leerlingen een beurt krijgen. *	☐	☐	☐	☐

Pagina 11

Opmerkingen

Indien u opmerkingen heeft, kunt u deze hier kwijt.

De klas

In de klas zijn kenmerken te vinden van een stimulerende lees- en schrijfomgeving.	Ja	Nee	n.v.t.
Er zijn verschillende soorten boeken aanwezig in de klas	Ja	Nee	n.v.t.
Er zijn verschillende schrijfmaterialen aanwezig in de klas.	Ja	Nee	n.v.t.
De gemaakte producten van de leerlingen worden gepresenteerd.	Ja	Nee	n.v.t.
De aangeboden letters zijn zichtbaar (opgehangen) in de klas.	Ja	Nee	n.v.t.

De leerkracht

De leerkracht benoemt het lesdoel.	Ja	Nee	n.v.t.
De leerkracht demonstreert het gewenste gedrag bij de activiteit.	Ja	Nee	n.v.t.
De leerkracht denkt hard op na.	Ja	Nee	n.v.t.
De leerkracht fungeert als rolmodel.	Ja	Nee	n.v.t.
De leerkracht probeert de leerlingen intrinsiek te motiveren door de opdracht functioneel te maken.	Ja	Nee	n.v.t.
De leerkracht hanteert het directe instructiemodel.	Ja	Nee	n.v.t.
De leerkracht werkt toe naar het behalen van lesdoel.	Ja	Nee	n.v.t.
Probeer het leerkrachtgedrag te omschrijven.			

De lesinhoud

Het lesdoel is gekoppeld aan een Tussendoel Beginnende Geletterdheid.	Ja	Nee	n.v.t.
De activiteit die wordt aangeboden, valt te categoriseren in: Luisteren / letters en leeshandeling / creatief schrijven / duolezen / ondersteunend lezen Anders, namelijk	Ja	Nee	n.v.t.
Er wordt interactief voorgelezen.	Ja	Nee	n.v.t.
Er wordt gewerkt vanuit een aansprekend thema.	Ja	Nee	n.v.t.
Er is sprake van een koppeling tussen de klank, teken en gebaar van de letter.	Ja	Nee	n.v.t.
Er is sprake van het voor-door-koor leesprincipe.	Ja	Nee	n.v.t.
De taalleesles duurt ong. min.			

De leerling

Er is ruimte voor kinderen die meer uitdaging nodig hebben tijdens de activiteit.	Ja	Nee	n.v.t.
De leerling heeft ruimte om te praten over de activiteit met zowel medeleerlingen als de leerkracht.	Ja	Nee	n.v.t.
Probeer het gedrag van de leerlingen te omschrijven.			

Gebruikte bronnen:

Expertise Centrum Nederlands (n.d.) Vragenlijst leerkracht onderbouw. Tussendoelenmonitor.

Förrer, M. & Leenders, Y. (n.d.) Kwaliteitskaart Taalleesonderwijs -Tijd voor taalontwikkeling in groep 1 en 2. School Aan Zet.

Förrer, M., Koeckebakker, E., Mortel, K., van de & Stoeldraijer, J. (n.d.). Kwaliteitskaart Effectief aanvankelijk lezen in groep 3. Didactische aandachtspunten. School Aan Zet.

Bijlage 7: Gestructureerde vragenlijst leerling

Zet een rondje om de smiley die het best past.



klopt
altijd



klopt
meestal



klopt
soms



klopt
meestal niet



klopt nooit

1. Ik vind lezen leuk.



2. Ik vind het leuk om op school te lezen.



3. Als ik vrij ben, lees ik graag.



4. Er zijn op school leuke boeken om te lezen.



5. Ik lees soms een boek omdat juf of meester dat wil.



6. Ik ben goed in lezen.



7. De taalleslesjes van juf F. en juf van T. vond ik leuk.



8. Tijdens de taalleslesjes van juf F. en van T. wilde ik heel graag lezen.



9. Juf F. en juf van T. vinden lezen leuk.



10. Door de taalleslesjes wilde ik graag zelf ook graag gaan lezen.



Bijlage 8: Gestructureerde vragenlijst leerkrachten



Leesonderwijs in groep 2.

1. Welke taalleesactiviteiten worden zoal in groep 2 ingezet/aangeboden?

- stillezen
- interactief voorlezen
- aanbieden van nieuwe letter mbv Villa Letterpret
- herhalen van nieuwe letter
- taalactiviteiten uit Taalfontein
- maken van woordweb
- stempelen
- zingen en leren van liedjes
- woordenschattoefening in de kring
- computerprogramma 'Bas gaat digitaal'

13. Op welke wijze maken jullie gebruik van de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid?

We volgen methodes: Taalfontein, de 7-sprong en de richtlijnen van Kijk! In de klassenmap hebben we een lijst met welke doelen we wanneer behaald moeten hebben.

Vanuit Taalfontein. De taalactiviteiten koppelen we aan deze doelen.

13. Wat is op Het Mosterdzaadje het streefniveau eind groep 2 op het gebied van leesontwikkeling?

De doelen vanuit Kijk! En CITO groep 2 A-B.

De taaldoelen vanuit het jaarplan van juf Janneke (www.jufjanneke.nl)

Dat ze de eerste letters die ze in groep 3 krijgen aangeboden kennen.

De doelen van Kijk! Moeten behaald zijn.

De CITO's moeten op A- of B-score behaald zijn.

13. Op welke wijze volg je de taalontwikkeling van een leerling uit groep 2?

Observatie

Verwerkingsmateriaal

Kijk! Lijnen

CITO

Evaluatie vanuit CITO

Overleg observaties met duocollega

Observatie vanuit Kijk!

13. Wat doe je met de taalontwikkelingsgegevens van een leerling?

Registreren

Bespreken met duo

Lesdoelen op aanpassen

Indien nodig, handelingsplan opstellen

Indien nodig overleg met IB-er, ouders, logopedist

De gegevens leggen we vast in Kijk!

Zet achter de stellingen een kruisje in de kolom die van toepassing is.

	Altijd	vaak	regelmatig	soms	nooit
13. Leesonderwijs in groep 2 wordt vooral op een speelse manier aangeboden.	2				

13. Er is in groep 2 veel ruimte voor taal- en leesactiviteiten, ook wanneer deze spontaan ontstaan.	1	1			
8. Alle taalleesactiviteiten zijn gerelateerd aan de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid			1	1	
9. Per week staan er tussen de 5-8 uur taalactiviteiten (mondelinge taal, woordenschat, beg. geletterdheid, begrijpend luisteren) ingeroosterd.	1	1			
10. Elke dag wordt er interactief voorgelezen (aandacht voor boekoriëntatie en verhaalbegrip)?		2			



Doorgaande leerlijn

11. Wat doe je in de praktijk om een doorgaande leerlijn van het leesonderwijs te stimuleren?

Observeren en daar je volgende leerstofaanbod op aanpassen

Routines instellen

Tussendoelen checken of alles aan bod komt

Planmatig werken met aanbod van letters

De eerste letters van groep 3 aanleren

Kijk! Lijnen volgen

12. Wat zou je graag anders willen zien wat ook invloed zou kunnen hebben op een doorgaande leerlijn?

Verdere registratie van observatie. Om hieruit een doel te stellen, waardoor je kunt handelen en dit weer kunt evalueren.

Doelen meer helder hebben

1 methode, niet van alles wat

meer overleg/samenwerking met groep 3



Experiment

13. Op welke wijze kan observatie van een taalleesles in groep 3 bijdragen aan het stimuleren van de doorgaande leerlijn?

Je weet waar en hoe ze in groep 3 mee bezig zijn

Je weet het niveau en manier van werken

Meer 1 lijn binnen de school

Methodiek en didactiek op elkaar afstemmen

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst. Het getuigt van betrokkenheid en steun ☺!

Bijlage 9: Gestructureerde vragenlijst leerkracht groep 3



Leesonderwijs in groep 3.

1. Welke taalleesactiviteiten worden zoal in groep 3 ingezet/aangeboden?

Stillezen

Schrijven

Schrijven van letters

Duolezen

Letters en woorden leren

Met letterdoos woorden maken

Oefenen achter pc-programma

Koorlezen

schrijfhoek

2. Op welke wijze maak je gebruik van de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid?

Niet

Deze tussendoelen zijn verweven in de methode die wordt gehanteerd.

3. Wat is op Het Mosterdzaadje het streefniveau eind groep 3 op het gebied van leesontwikkeling?

AVI E3

Per kind is het verschillend. Normaal gesproken wordt het landelijk streefniveau aangehouden, AVI E3.

4. Op welke wijze volg je de taalontwikkeling van een leerling uit groep 3?

Door middel van

- taaltoetsen uit de methode*
- dictee van aangeleerde letters en woorden*
- observatie tijdens taalleslessen*
- herfstsignalering*
- AVI en DMT toetsen*

5. Wat doe je met de taalontwikkelingsgegevens van een leerling?

In ParnasSys zetten, in geval van uitval wordt er extra hulp geboden. 2 x

Zet achter de stellingen een kruisje in de kolom die van toepassing is.

	altijd	vaak	regelmatig	soms	nooit
6. Leesonderwijs in groep 3 bestaat voornamelijk uit leesactiviteiten (koor-, duo-, stil- en tutorlezen).			2		
7. Er is in groep 3 veel ruimte voor creatief schrijven.			2		
8. Alle taalleesactiviteiten zijn gerelateerd aan de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid		1		1	
9. Per week staan er tussen de 8-10 uur taalactiviteiten ingeroosterd.	1	1			

10. Elke dag wordt er interactief voorgelezen (aandacht voor boekoriëntatie en verhaalbegrip).		1	1		



Doorgaande leerlijn

11. Wat doe je in de praktijk om een doorgaande leerlijn van het leesonderwijs te stimuleren?

Ik neem soms een kijkje in de kleuterklas en kijk gericht naar de invulling van het leesonderwijs. Ik laat kinderen in groep 3 creatief schrijven in de schrijfhoek, die ze in groep 2 ook hadden. Ik zorg voor veel keuze uit diverse boeken (lees-, informatie-, platenboeken). In groep 2 worden er vooral prentenboeken gelezen.

12. Wat zou je graag anders willen zien wat ook invloed zou kunnen hebben op een doorgaande leerlijn?

*Inrichten van een taalhoek rond een thema.
Een methode voor groep 2 en 3, waarbij je veel meer grip hebt op wat er in groep 2 is aangeleerd.*



Experiment

13. Op welke wijze kan observatie van een taalleesles in groep 2 bijdragen aan het stimuleren van de doorgaande leerlijn?

*Bewustwording wat in groep 2 aan taal wordt gedaan
Ervaring wat kinderen kunnen op taalgebied.
De wijze waarop taal wordt aangeboden kan helpend zijn om aan het begin van groep 3 beter aan te kunnen sluiten bij de leerlingen.*

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst. Het getuigt van betrokkenheid en steun 😊!

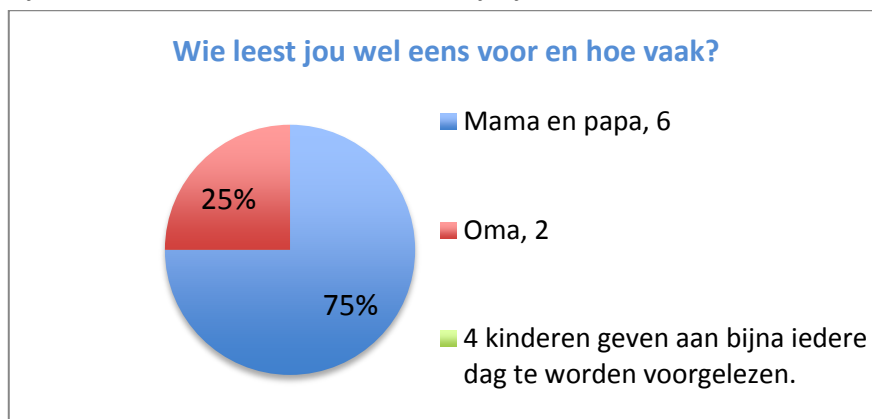
Bijlage 10: Semigestructureerd groepsinterview met leerlingen groep 2 (N=8)

1. Wat vind je van lezen en voorlezen? Waarom vind je dat?

Alle acht leerlingen: Leuk. We vinden het 'gewoon' leuk en kunnen het antwoord niet nader uitleggen.



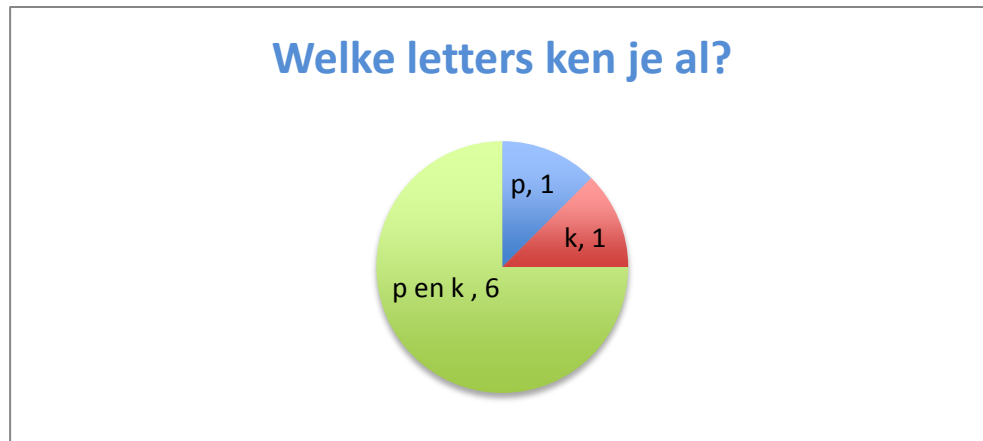
2. Wie leest er jou wel eens voor en hoe vaak doet hij/zij dat?



3. Wat leer jij van voorlezen?



4. Welke letters ken je al?



5. Hoe heb je deze letters geleerd?



Bijlage 11: Semigestructureerd groepsinterview met leerlingen groep 3 (N=4)

1. Wat vind je van taal en lezen? Waarom vind je dat?



Als redenen worden opgegeven:

- Ik vind het leuk om te leren schrijven
- Ik vind het leuk om te leren lezen
- Ik vind het leuk om mijn broertje te kunnen voorlezen.
- 1 leerling weet het niet.

2. Wie leest er jou wel eens voor en hoe vaak doet hij/zij dat?

-mama
-papa
-opa/oma
-zus
-tante

Hoe vaak:

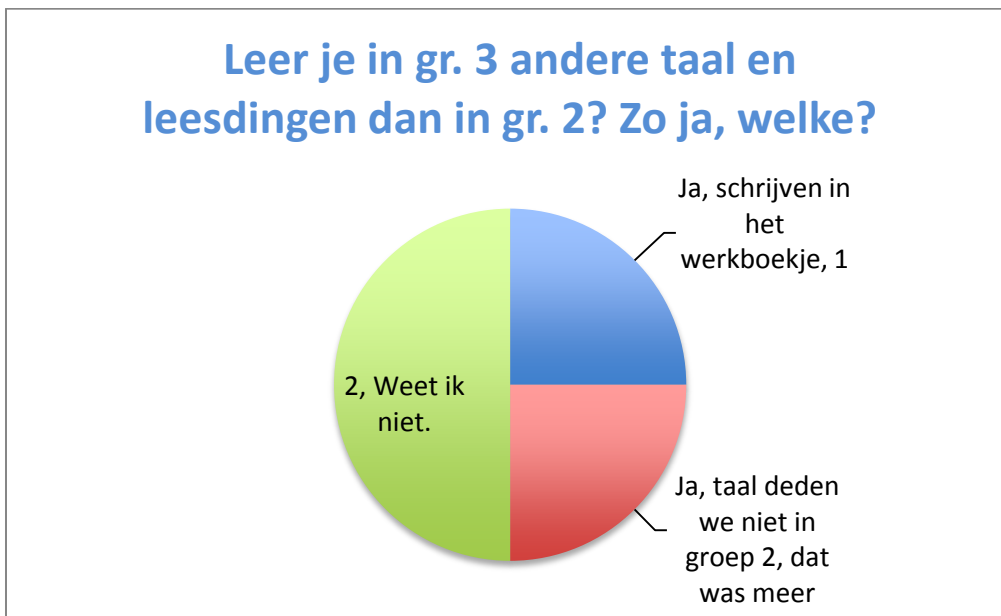
mama: een keer per dag (2x)

rest: minder dan 1 keer per week.

3. Wat leer jij van voorlezen?



4. Leer je in groep 3 andere taal en lees dingen dan in groep 2? Welke dan bijvoorbeeld?



5. Welke dingen zijn hetzelfde of heb je al een keer gehad in groep 2?



Bijlage 12: Gestructureerde vragenlijst leerling

Zet een rondje om de smiley die het best past.



klopt
altijd



klopt
meestal



klopt
soms

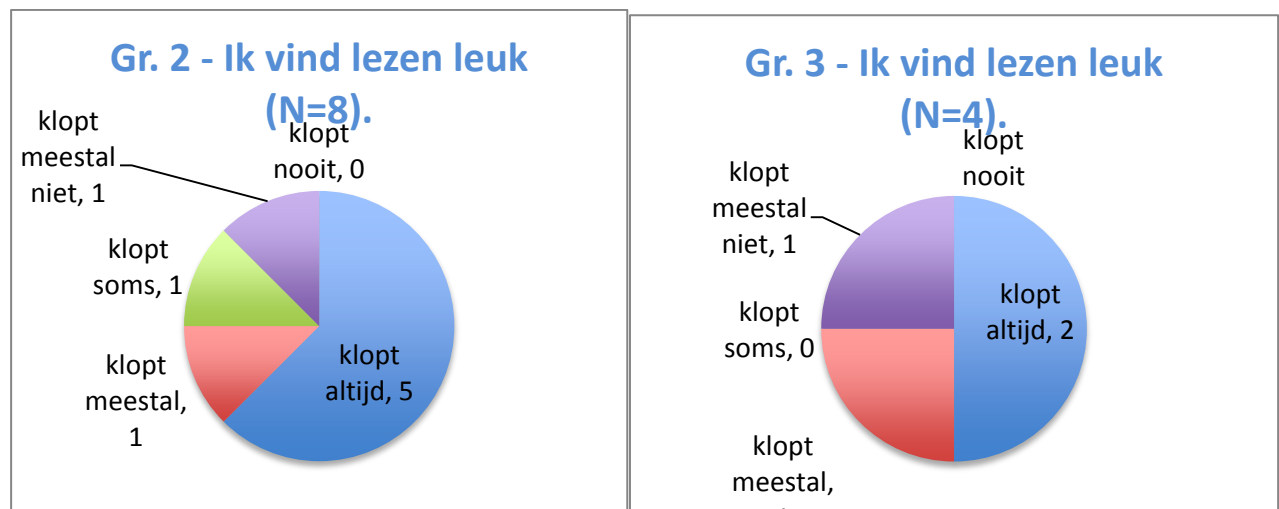


klopt
meestal niet

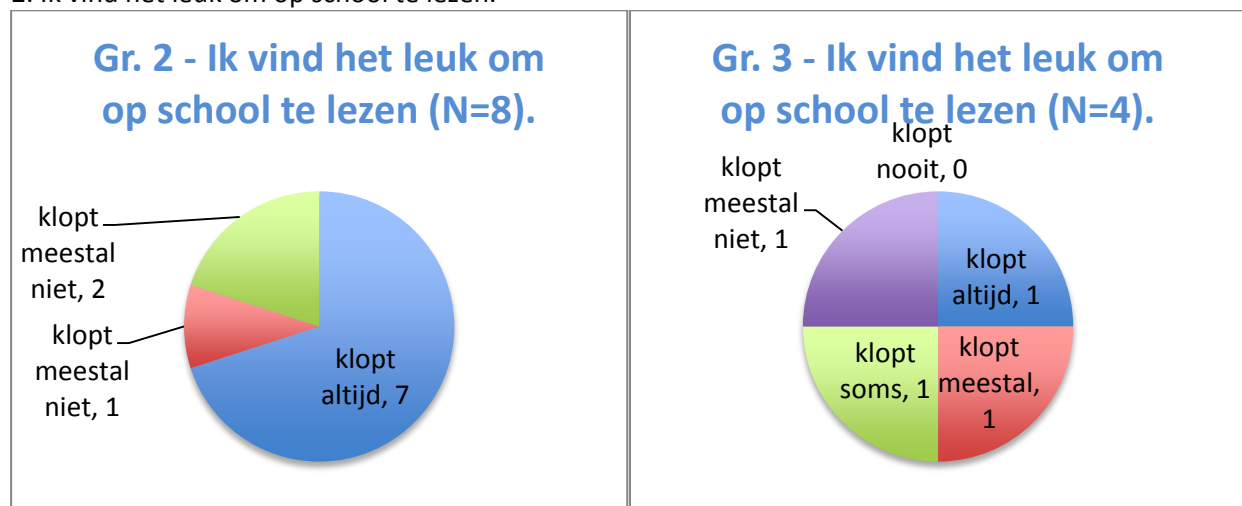


klopt
nooit

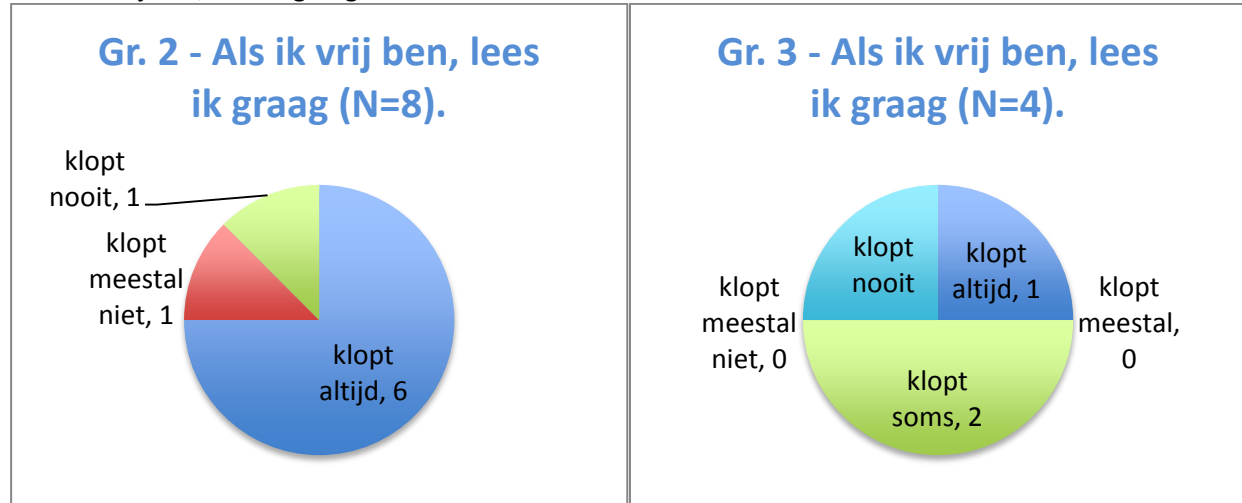
1. Ik vind lezen leuk.



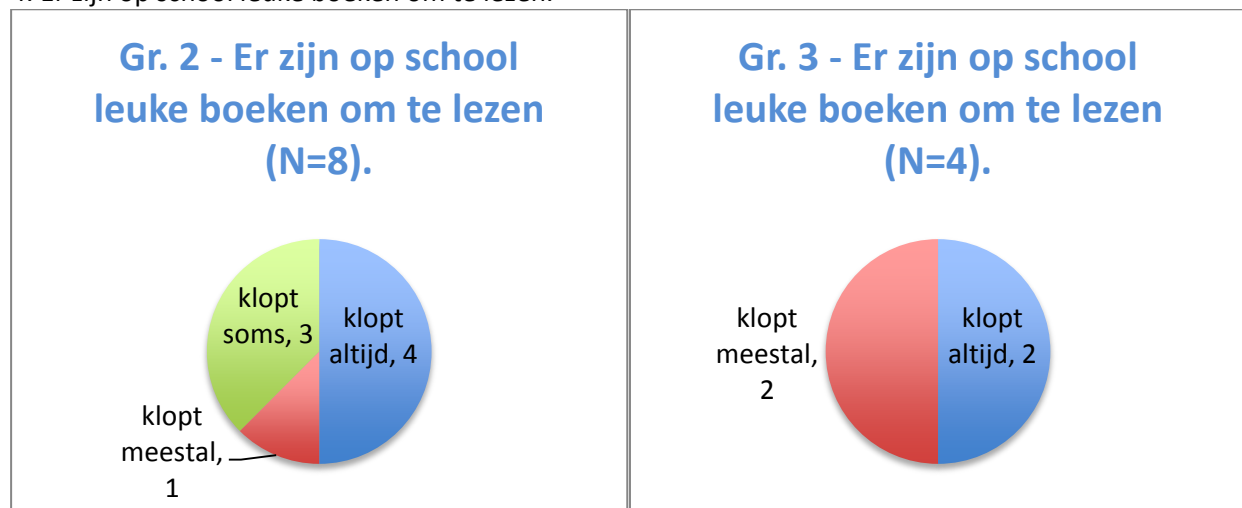
2. Ik vind het leuk om op school te lezen.



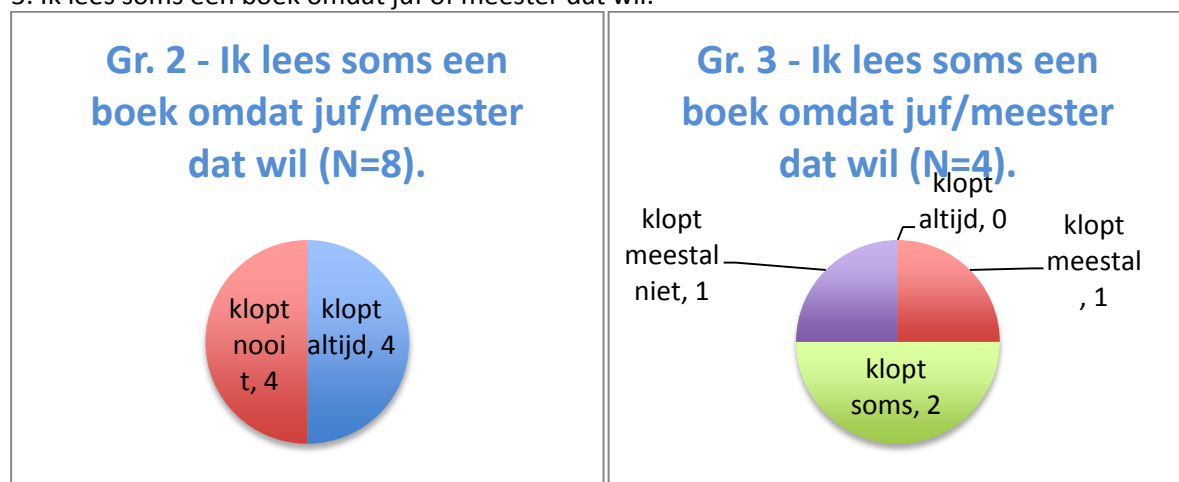
3. Als ik vrij ben, lees ik graag.



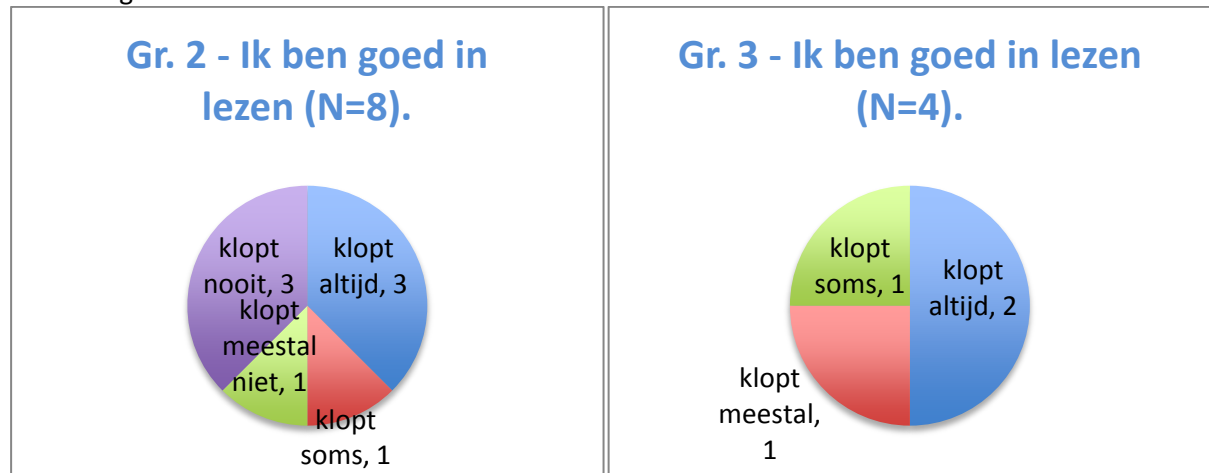
4. Er zijn op school leuke boeken om te lezen.



5. Ik lees soms een boek omdat juf of meester dat wil.



6. Ik ben goed in lezen.



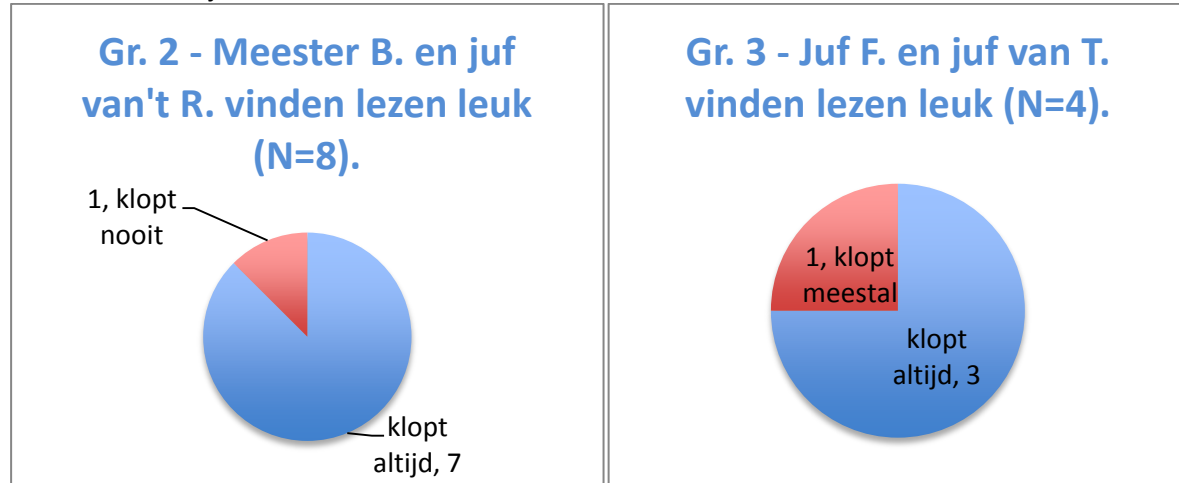
7. De taalleeslesjes van juf F. en juf van T. vond ik leuk.



8. Tijdens de taalleeslesjes van juf F. en juf van T. wilde ik heel graag lezen.



9. Juf Folkers en juf van Triest vinden lezen leuk.



10. Door de taalleeslesjes wilde ik zelf ook graag lezen.

