

Een goede leesstart...de leerkracht doet ertoe!!

'Leidt het werken aan de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid in de groepen 1 en 2 tot betere beheersing van de deelvaardigheden van het aanvankelijk leesproces?'



Auteur: Maranka Ascolese-Caelen
Studentnummer: 2154040
Master Special Educational Needs (M SEN)
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Sittard
Leerroute Intern Begeleider/Dyslexiespecialist
Begeleid door Anja Augustus
Juni 2011

Door mijn werkzaamheden als groepsleerkracht van groep 3 ben ik steeds meer geïnteresseerd en gefascineerd geraakt in het verloop van het voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet leesproces. Dit proces verloopt niet voor alle kinderen even gemakkelijk. Sommige leerlingen kunnen in het leesproces zelfs grote problemen ervaren.

De grote verschillen in de leesontwikkeling bij kinderen, vooral in het aanvankelijk leesproces, heeft me altijd enorm geïnteresseerd, maar vooral 'waar komt het vandaan?' en 'wat kan de school eraan doen?'. De leerlingen stromen al met grote verschillen op het gebied van geletterdheid groep 3 binnen. Dit is voor mij de aanleiding om meer kennis en inzichten te verwerven over de leesontwikkeling in het algemeen, maar vooral omtrent het leesonderwijs in de kleutergroepen, zodat alle kinderen een goede leesstart kunnen maken en de doorgaande leeslijn gewaarborgd wordt.

Om de grote verschillen in de leesontwikkeling bij kinderen in de kleutergroepen nader te onderzoeken is het van belang om

- 1) het geletterde lesaanbod in de kleutergroepen in kaart te brengen;
- 2) kennis en inzichten, die de afgelopen jaren ontwikkeld zijn, over de wijze waarop de geletterdheid van kinderen in de kleutergroepen verbeterd kunnen worden, toe te passen;
- 3) de effectiviteit van preventie, vroegtijdige signalering en gerichte interventies te meten en te registreren.

Om dit onderzoek te realiseren wil ik, zonder iemand te kort te doen, graag enkele personen in het bijzonder noemen.

- Op de eerste plaats wil ik mijn collega's van de kleutergroepen hartelijk bedanken voor de mogelijkheid en medewerking om mijn onderzoek uit te kunnen voeren. Zonder hen was het niet gelukt.
- Op de tweede plaats bedank ik mijn critical friends en medestudenten Monique Krings en Chantal Drent voor hun voortdurende ondersteuning, stimulering en kritische feedback tijdens mijn onderzoek.
- Daarnaast wil ik mijn dank uitspreken aan mijn LOL begeleidster Anja Augustus en mijn leerroutecoördinator Petra Lambrichs voor hun vertrouwen in mijn vermogen om dit onderzoek gestalte te geven en voor hun kritische blik tijdens het volgen van het schrijfproces van het onderzoek.
- Als laatste en zeker zeer belangrijk mijn innige dank aan mijn man en twee zonen die me gedurende twee jaar de ruimte en tijd hebben gegeven om aan mijn studie en onderzoek veel tijd te besteden. Zonder hun ondersteuning, hulp en bemoediging was de studie en het onderzoek niet mogelijk geweest.

Inhoudsopgave

Titelpagina		pagina 1
Voorwoord		pagina 2
Inhoudsopgave		pagina 3
Samenvatting		pagina 4
Hoofdstuk 1	Inleiding	pagina 5-6
Hoofdstuk 2	Vraagstelling onderzoek	pagina 7-9
Hoofdstuk 3	Verantwoording vraagstelling	pagina 10-12
Hoofdstuk 4	Onderzoeksstrategie en theoretisch kader	pagina 13-17
Hoofdstuk 5	De methode	pagina 18-23
Hoofdstuk 6	Conclusie en aanbevelingen	pagina 24-28
Hoofdstuk 7	Discussie	pagina 29-30
Literatuurlijst		pagina 31-32
Bijlagen		
Bijlage 1	PDCA cyclus	pagina 33-35
Bijlage 2	Teamleren	pagina 36-37
Bijlage 3	Leiding geven aan verandering	pagina 38-39
Bijlage 4	Analyse methode Piramide	pagina 40-48
Bijlage 5	Analyse methode Spreekbeeld	pagina 49-51
Bijlage 6	Werkmap Beginnende Geletterdheid	pagina 52-75
Bijlage 7	Checklist geletterde leeromgeving	pagina 76
Bijlage 8	Grafieken checklist leeromgeving	pagina 77-80
Bijlage 9	Vragenlijst doelbewuste aandacht	pagina 81-82
Bijlage 10	Grafieken doelbewuste aandacht	pagina 83-86
Bijlage 11	Vragenlijst feiten/meningen leesonderwijs	pagina 87
Bijlage 12	Feiten en meningen leesonderwijs 2010	pagina 88
Bijlage 13	Feiten en meningen leesonderwijs 2011	pagina 89
Bijlage 14	Grafieken feiten en meningen leesonderwijs	pagina 90-91
Bijlage 15	Zelfbeoordelinglijsten competenties	pagina 92-96
Bijlage 16	Interview tutor leerkracht 2010-2011	pagina 97-99
Bijlage 17	Grafieken toetsen CITO 'Taal voor Kleuters'	pagina 100-101
Bijlage 18	Grafieken toetsen Kleuterssignalering	pagina 102-108
Bijlage 19	Grafieken signaleringslijsten	pagina 109-111
Bijlage 20	Een goede leesstart/doorgaande lijn	pagina 112
Bijlage 21	Overdrachtformulier	pagina 113-115
Bijlage 22	Stappenplan groep 1	pagina 116
Bijlage 23	Stappenplan groep 2	pagina 117

Samenvatting

Een goede leesstart.....de leerkracht doet ertoe!

Dit praktijkonderzoek heeft als doel dat alle leerlingen van groep 2 en daarnaast vooral ook leerlingen met een verhoogd risico op het ontstaan van lees- schrijfproblemen in het aanvankelijk leesproces, een solide basis krijgen in de kleuterperiode op het gebied van beginnende geletterdheid. Daarnaast heeft dit onderzoek als doel om het onderwijsaanbod met betrekking tot de tussendoelen beginnende geletterdheid in kaart te brengen en af te stemmen op de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Uitvoerders daarbij zijn leerkrachten van de groepen 1 en 2 die een goede kennis, inzichten en vaardigheden hebben ten aanzien van het vroegtijdig signaleren van risicokleuters en die een effectieve interventie kunnen bieden.

De uiteindelijke vraagstelling van het onderzoek luidt:

'Leidt het werken aan de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid in de groepen 1 en 2 tot betere beheersing van de deelvaardigheden van de aanvankelijk leesproces?'.

Het ideale antwoord op deze vraagstelling luidt als volgt:

Naast de kennis, inzichten en vaardigheden van de leerkracht op het gebied van het geletterde activiteiten, is het van cruciaal belang voor de kleuters om deze activiteiten actief te stimuleren. Door middel van de afname van de signaleringlijsten en de toetsen Kleutersignalering van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 kan de leerling beter worden gevolgd in zijn ontwikkeling van geletterdheid. Daarnaast is het van belang om bij stagnatie in de geletterde ontwikkeling effectieve interventies aan te bieden. Bij een warme overdracht naar de volgende groep heeft de nieuwe leerkracht een goed zicht op de geletterde ontwikkeling van de kleuter en kan de leerkracht hier nauwgezet op aansluiten.

Om in de huidige maatschappij naar behoren te kunnen functioneren zijn goede lees- en schrijfvaardigheden een absolute voorwaarde. Onderzoek toont aan de leerkrachten voor 43% verantwoordelijk is voor de leesprestaties van de leerlingen in hun groep. Vandaar ook dat de leerkracht zich bewust moet zijn dat hij een belangrijke rol vervult in zijn onderwijsaanbod. Leren lezen is geen ontwikkelingsfase die kinderen van nature doorlopen, maar een aangeleerde vaardigheid. De tussendoelen van de beginnende geletterdheid vormen het kader waarbinnen de ontwikkeling van geletterdheid gedurende de hele kleuterperiode gevolgd kan worden. Passend onderwijs gaat uit van de erkenning van de verschillen tussen de leerlingen. Het is van belang dat de leerkracht zich bewust is van het feit dat geletterdheid bij kleuters ertoe doet. De leerkracht speelt een belangrijke rol in dit proces. Dit leidt ertoe dat alle kleuters beter voorbereid zijn om een goede leesstart te maken in groep 3. Om het aanbod van geletterde activiteiten te stimuleren is voor de leerkrachten een 'Werkmap Beginnende Geletterdheid' samengesteld, om de leerkracht een houvast te geven. Door het gebruik van de activiteiten in de map zal het aanbod, vooral op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis, intensiveren. Doordat de leerkrachten van groep 2 bewuste aandacht aan de tussendoelen beginnende geletterdheid structureel in hun onderwijsaanbod hebben toegepast kan geconcludeerd worden dat deze aanpak heeft geleid tot betere resultaten van de deelvaardigheden van het aanvankelijk leesproces.

1.1 Inleiding

Dit praktijkonderzoek gaat over de cruciale rol van de leerkrachten van groep 1 en 2 ten aanzien van het stimuleren van de tussendoelen beginnende geletterdheid. Leren lezen is geen ontwikkelingsfase die kinderen van nature doorlopen, maar een aangeleerde vaardigheid. Om een goede leesstart aan alle kinderen te bieden is het van groot belang om de geletterde ontwikkeling bij alle kleuters systematisch te volgen. Hierdoor kunnen de leerkrachten, wanneer er stagnatie dreigt op het gebied van beginnende geletterdheid, deze vroegtijdig signaleren en effectieve interventies mogelijk maken.

Dit onderzoek heb ik gekozen om het geletterde lesaanbod in de kleuterbouw in kaart te brengen. De aanleiding om dit onderwerp te kiezen is het feit dat ik als leerkracht van groep 3 bemerk dat de leerlingen met onvoldoende basisvaardigheden met betrekking tot de geletterdheid instromen.

1.2 Mijn eigen leervragen met betrekking tot het inhoudelijk domein zijn:

- Hoe kan de kwaliteit van het geletterde lesaanbod in de groepen 1 en 2 verbeterd worden, zodat alle leerlingen een betere leesstart maken in groep 3?
- Kan ik op adequate wijze leiding geven aan het veranderproces?
- Kan ik bereiken dat het betrokken team nauwer gaat samenwerken?

1.3 Mijn eigen leervragen met betrekking tot het onderzoek zijn:

- Kan ik een goede opzet van dit onderzoek maken?
- Kan ik de hoeveelheid aan verzamelde gegevens duidelijk kaderen in mijn onderzoek?
- Kan ik een bijdrage leveren aan dit veranderproces door de leerkrachten bewust te maken van hun eigen handelen.
- Kan ik op basis van de verkregen kennis en inzichten aanbevelingen formuleren die recht doen aan de onderwijsverbetering in de kleuterbouw met betrekking tot de beginnende geletterdheid.

1.4 Doelen van het praktijkonderzoek.

- Het doel *van* het onderzoek is dat alle leerlingen en daarnaast vooral ook leerlingen met een verhoogd risico op het ontstaan van lees- schrijfproblemen in het aanvankelijk leesproces, een solide basis krijgen in de kleuterperiode op het gebied van de beginnende geletterdheid.
- Het doel *in* het onderzoek is dat leerkrachten het onderwijsaanbod beginnende geletterdheid kunnen afstemmen op de onderwijsbehoeften van alle kleuters. Uitvoerders zijn leerkrachten die goede kennis, inzichten en vaardigheden hebben ten aanzien van het vroegtijdig signaleren van risicokleuters en die een effectieve interventie kunnen bieden.

1.5 De onderzoeksvraag:

De in 1.4 omschreven doelen leiden tot de volgende onderzoeksvraag:

'Leidt het werken aan de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid in de groepen 1 en 2 tot betere beheersing van de deelvaardigheden van het aanvankelijk leesproces?'

Het onderzoek is verdeeld in drie aandachtsgebieden waarvan de resultaten in hoofdstuk 5 en de bijlagen 4 tot en met 20 zijn weergegeven. Rondom deze gebieden zijn de volgende deelvragen geformuleerd.

1.5.1 Deelvragen

Deelvraag 1: de leerkrachten

- Geven de leerkrachten van de groepen 1 en 2 in hun klas doelbewust aandacht aan de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid?
- Hoe denken deze leerkrachten over het leesonderwijs in deze groepen?
- Voelen de leerkrachten zich voldoende competent met betrekking tot interactief taalonderwijs?

Deelvraag 2: de tutor leerkracht

- Hoe wordt de preventieve tutoring uit de methode Piramide, ook wel preteaching genoemd, ingezet voor de groepen 1 en 2?

Deelvraag 3: de leerlingen

Als de resultaten eind groep 2 van CITO toets 'Taal voor Kleuters' en de toetsen kleutersignalering van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie in het schooljaar 2009-2010 onvoldoende zijn, kunnen deze scores dan verbeterd worden door inzet van gerichte signalering en een gestructureerd aanbod van het leermiddel Spreekbeeld en Ralfi de Raaf?

In hoofdstuk 2 wordt nader ingegaan op de vraagstelling van het onderzoek, de aanleiding, de huidige situatie op school en welke betekenis deze vraagstelling voor de school en anderen kan hebben. In hoofdstuk 3 volgt er een verantwoording van de onderzoeksvraag, het belang van het onderzoek naar geletterdheid voor deze school, maar ook de praktische relevantie voor andere scholen en zelfs voor de maatschappij. Tevens volgen er een aantal gezichtspunten uit de literatuur over de beginnende geletterdheid. In hoofdstuk 4 volgt er een verdere verdieping van de theorie omtrent het leesonderwijs in de groepen 1 en 2 alsmede over inclusie en passend onderwijs. Daarnaast is er een eerste aanzet van de opzet van het onderzoek weergegeven. Hoofdstuk 5 beschrijft de onderzoeksplanning, de dataverzameling en -analyse en de resultaten van het onderzoek, waarbij aangetoond is dat de verkregen informatie valide en betrouwbaar is. In hoofdstuk 6 worden conclusies getrokken met betrekking op de resultaten en worden aanbevelingen geformuleerd met betrekking tot het lesaanbod beginnende geletterdheid in de groepen 1 en 2. In hoofdstuk 7 staat de discussie met betrekking tot het uitgevoerde onderzoek, mijn reflectie aan de hand van de Dublin descriptoren en mijn reflectie met betrekking tot de domein specifieke leervragen.

Hoofdstuk 2

Vraagstelling onderzoek

'Leidt het werken aan de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid in de groepen 1 en 2 tot betere beheersing van de deelvaardigheden van het aanvankelijk leesproces?'

Deze onderzoeksvraag kan ik op deze school goed onderzoeken omdat hij duidelijk toetsbaar is. De leerkrachten van groep 1 en 2 werken met de methode 'Piramide' en de groepen 3 werken met de nieuwste versie van Veilig Leren Lezen. De school hanteert in groep 1 en 2 van het CITO leerlingvolgsysteem de toetsen 'Taal voor Kleuters', versie 2004 in het schooljaar 2009-2010, in het schooljaar 2010-2011 'Taal voor Kleuters' versie 2010 en 'Ordenen'. Verder houden de leerkrachten 4 keer per jaar een eigen gemaakte observatielijst bij waarin diverse ontwikkelingsgebieden aan de orde komen.

Enkele jaren terug is er gewerkt aan de invoering van de leerlijn beginnende geletterdheid in deze groepen. Deze leerlijn is echter niet goed geïmplementeerd. Het is de vraag of de leerkrachten doelbewust werken aan deze leerlijn en of er voldoende kennis aanwezig is van de tussendoelen van deze leerlijn. Daarnaast ligt de vraag of er door elke leerkracht gebruik wordt gemaakt van de signaleringslijsten. Wordt er vroegtijdig gesignaleerd en wordt er gewerkt met risicoleerlingen met betrekking tot de deelvaardigheden? Kortom vele vragen die onderzoek noodzakelijk maken.

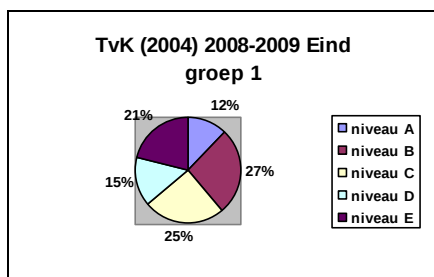
Het ideale antwoord op de onderzoeksvraag luidt:

1. De leerkrachten van de groepen 1 en 2 beschikken over kennis en vaardigheden met betrekking tot de leerlijn beginnende geletterdheid en de signaleringslijsten en toetsen van het 'Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2'.
2. Er wordt op doelbewuste wijze omgegaan met de tussendoelen 1 tot en met 7 van de leerlijn beginnende geletterdheid.
3. De vaardigheden met betrekking tot taal- en leesontwikkeling van de individuele leerling worden door middel van de signaleringslijsten en toetsen van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 systematisch bijgehouden en opgeslagen.
4. Door hiervan gebruik te maken worden eerder de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen ontdekt.
5. Een plan van aanpak wordt voor deze leerlingen gerealiseerd en uitgevoerd door de leerkracht en tutor leerkracht.
6. Bij de overgang van groep 1 naar groep 2 kunnen de leerkrachten van groep 1 een inschatting maken van elke leerling die extra onderwijsbehoeften, met betrekking tot de deelvaardigheden, nodig heeft.
7. Bij de overgang van groep 2 naar groep 3 kunnen de leerkrachten van groep 2, aan de hand van de signaleringstoetsen uit het Protocol Dyslexie en de CITO toets 'Taal voor Kleuters', een inschatting maken van elke leerling met betrekking tot de start van het aanvankelijk leesproces.
8. Bij deze overgang kan de leerkracht van groep 2 aangeven welke leerlingen mogelijke risicoleerlingen zijn met betrekking tot de lees- en spellingontwikkeling.
9. De leerkrachten van groep 3 kunnen de begeleiding die in de kleutergroepen is gestart, voortzetten als aanvulling op de leeslessen van de methode Veilig Leren Lezen. De leerkrachten zijn zo extra waakzaam voor de risicoleerlingen.

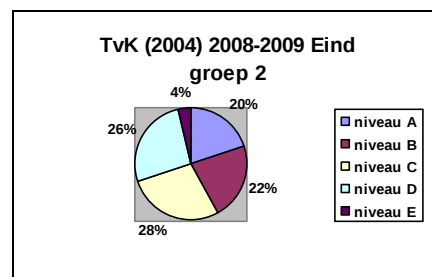
De huidige situatie in de school:

1. De leerkrachten van groep 1 en 2 werken met de methode Piramide. In het schooljaar 2009-2010 zijn er twee groepen 1 en twee groepen 2. In het schooljaar 2010-2011 is er een groep 1 en twee combinatiegroepen 1/2.
2. Er wordt gebruik gemaakt van een tutor (preteaching). Deze gebruikt de methode Piramide voor taalactiviteiten, die vooral gericht zijn op woordenschatuitbreiding. De leerstof wordt vooraf in een kleine groep behandeld zodat de leerlingen zich competent kunnen voelen als de taalactiviteit in de grote groep aan bod komt.
3. Leerkrachten staan open voor verandering mits er een meerwaarde voor een onderwijsverbetering is. Ze zijn bereid om mee te werken aan het onderzoek.
4. Er is voldoende draagvlak bij de directie. Deze reageerde erg enthousiast.

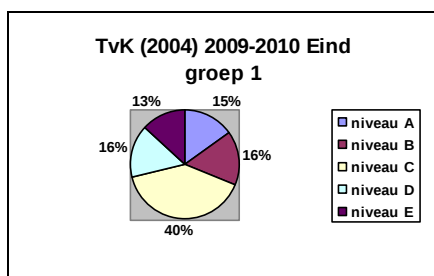
De school ligt in een taalzwakke, lage sociaaleconomische wijk waardoor de leerlingen, met weinig geletterde bagage van thuis uit, instromen. Daarnaast blijkt uit het leerlingvolgsysteem CITO 'Taal voor Kleuters' dat de leerlingen een geringe ontwikkelingsgroei laten zien. Dit gaf mij de aanleiding om te bekijken of het onderwijsaanbod voldoende op deze leerlingenpopulatie is afgestemd. Daarnaast blijkt dat de leerlingen met onvoldoende basisvaardigheden instromen in groep 3. De vraag is, kan de kwaliteit van het aanbod van de beginnende geletterdheid in de groepen 1 en 2 verbeterd worden, waardoor er een betere leesstart is voor *alle* leerlingen in groep 3. In de figuren 2.1 tot en met 2.4 zijn de resultaten van CITO 'Taal voor Kleuters' van de afgelopen schooljaren weergegeven.



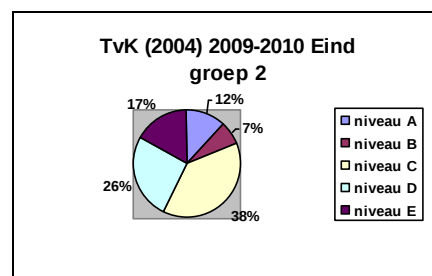
Figuur 2.1



Figuur 2.2



Figuur 2.3



Figuur 2.4

E2 groep zit nu in groep 3. Ik richt me op de E1 groep die nu (schooljaar 2010-2011) groep 2 is. Ik vergelijk de nieuwe uitgave van Piramide, de methode Spreekbeeld, de tussendoelen beginnende geletterdheid en het Protocol Leesproblemen en Dyslexie om tot een goede keuze te komen welk aanbod het meest geschikt is om te voldoen aan de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid in groep 2.

Er is al veel geschreven over de beginnende geletterdheid bij kleuters. De meningen over het belang ervan zijn echter zeer verdeeld. Er zijn mensen met een andere kijk op de ontwikkelingsfasen van het jonge kind. 'Leren lezen in de groepen 1 en 2 is véél te vroeg', aldus ontwikkelingspsycholoog Vervaeke in zijn boek 'Naar school. Psychologie van 3 tot 8' (2007). Maar

volgens leesdeskundige Vernooij kunnen kinderen niet vroeg genoeg beginnen met leren lezen (Vernooij, 2007).

Als leerkracht van groep 3 heb ik zeer belangrijke persoonlijke redenen om deze onderzoeksvraag te kiezen. Bij de overdracht van leerlingen van groep 2 naar 3 heb ik gemerkt dat de verstrekte informatie over het kind te algemeen is, zeker op het gebied van eventuele risicoleerlingen met betrekking tot het aanvankelijk lezen. Doordat ik zelf, aan het begin van groep 3 enkele eenvoudige toetsen toepas, merk ik dat de deelvaardigheden van het aanvankelijk lezen bij veel leerlingen nog onvoldoende zijn beheerst. Door de geringe informatie en de onvoldoende beheersing van de deelvaardigheden, beginnen de leerlingen al met een achterstand in groep 3. Er is veel meer 'te halen' in de groepen 1 en 2 door bewust en doelmatig op een speelse manier bezig te zijn met de beginnende geletterdheid. Het doel is immers dat alle leerlingen functioneel geletterd de basisschool verlaten zodat ze voldoende kunnen functioneren in de maatschappij.

De onderzoeksvraag is zeer interessant voor alle leerkrachten die werken met het jonge kind, op welke school dan ook. Over het belang van de beginnende geletterdheid zijn de meningen, net als in de literatuur, op deze school verdeeld. Door dit onderzoek hoop ik dat ik de aanhangers van het 'natuurlijk leren lezen' en van ervarings- en ontwikkelingsgericht onderwijs, kan overtuigen dat lezen geen natuurlijk proces is maar dat er een goede instructie van de letter-klankkoppeling en auditieve synthese nodig is om een goede lezer te worden (Vernooij, 2007) en dat deze instructie en gerichte interventies al in groep 1 en 2 op speelse wijze kan worden aangeboden. In het bijzonder is deze onderzoeksvraag interessant voor deze school omdat het beleid ten aanzien van groep 1 en 2 nogal theoretisch van aard is en minder gericht is op het handelen op het gebied van geletterdheid. Tot nog toe is het aanbod vooral gericht op het vergroten van de woordenschat van de kleuters. De praktische ondersteuning voor de leerkrachten op de tussendoelen beginnende geletterdheid ontbreekt. De leerkrachten van groep 1 en 2 moeten de meerwaarde kunnen inzien en zelf de grootste bijdrage kunnen leveren aan het gestalte geven van een doelbewuste stimulering van de beginnende geletterdheid. De leerkracht doet er toe!!!! Daarnaast is het natuurlijk zeer interessant voor de leerkrachten van groep 3, die de leerlingen een betere start kunnen bieden in het aanvankelijk leesproces. Doordat er een betere doorgaande leeslijn ontstaat, stromen de leerlingen met meer vaardigheden binnen in groep 3 en hebben dus een betere basis. De leerkrachten van groep 3 zetten deze doorgaande leeslijn voort en kunnen de leerlingen met betere leesresultaten overdragen naar groep 4.

Operationaliseren van de verschillende onderdelen van de vraagstelling:

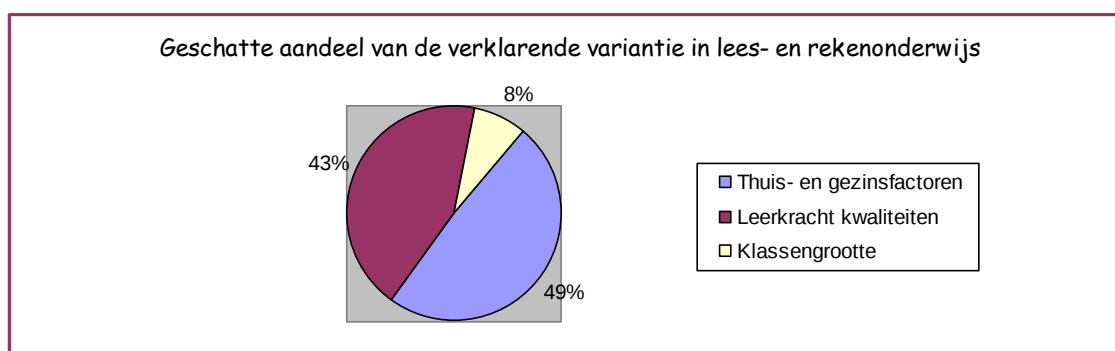
'Leidt het werken aan de **tussendoelen 1 tot en met 7** van de **beginnende geletterdheid** in de **groepen 1 en 2** tot **betere beheersing** van de **deelvaardigheden** van het **aanvankelijk leesproces**?'

Beginnende geletterdheid in de groepen 1 en 2.

Om in de huidige maatschappij naar behoren te kunnen functioneren zijn goede lees- en schrijfvaardigheden een absolute voorwaarde. Het betreft hier geen groot nieuws: iedereen is het daar over eens (Vernooy, 2005, Ahlers, 2007, Verhoeven en Aarnoutse, 1999).

Toch is het van belang om op deze school dit onderzoek te starten om onderstaande redenen.

1. Het is niet duidelijk wanneer en hoe er gerichte instructies en interventies moeten plaatsvinden op het gebied van beginnende geletterdheid. Zoals omschreven in hoofdstuk 2 zijn de meningen over effectief leesonderwijs verdeeld. Dit schept onduidelijkheid, vooral voor de leerkrachten. Dit is een ongewenste situatie omdat leerkrachten voor 43% verantwoordelijk zijn voor de leesprestaties van de kinderen in hun groep zoals in figuur 3.1 is weergegeven (National Commission on Teaching and America's Future, 1997). Thuis- en gezinsfactoren en klassengrootte worden binnen dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.



Figuur 3.1

Gezien de omvangrijke invloed van leerkrachten op de leesprestaties van kinderen, is het volgens Ahlers van groot belang dat leerkrachten niet afgaan op meningen, maar dat ze de feiten van goed leesonderwijs kennen en in praktijk brengen (Ahlers, 2007, p. 9).

2. In de afgelopen jaren hebben enkele kleuters op deze school een kleuterschoolverlenging gekregen. Onderzoek van Van de Grift (2005) laat echter zien dat kleuterschoolverlenging geen effectieve maatregel is. Het is wél effectief wanneer er in groep 1 en 2 meer aandacht is voor mondelinge taal, kennis van geschreven taal en fonologische processen, omdat deze gebieden belangrijk zijn voor de latere leesontwikkeling. De vaardigheden die met deze gebieden samenhangen, bieden een goede basis voor het leren lezen en schrijven (Vernooy, 2005). Een kleuterschoolverlening is dus alleen effectief wanneer er in het daaropvolgende jaar voldoende geletterde activiteiten aan de leerling worden aangeboden en aanvullende begeleiding zich richt op het verbeteren van de fonologische vaardigheden (Wentink, Verhoeven & van Druenen 2011).

Geletterdheid is het vermogen om lezend en schrijvend te communiceren.

Om een helder beeld te krijgen van wat er bedoeld wordt met beginnende geletterdheid maken Verhoeven en Aarnoutse (1999) een duidelijk onderscheid in verschillende fasen van de geletterdheid.

1. Ontluikende geletterdheid heeft betrekking op de voorschoolse periode. In deze periode van 0 tot 4 jaar leren kinderen de basisprincipes van de taal; ze leren mondeling te communiceren, te spreken en te luisteren. De mondelinge taalvaardigheid vormt de grondslag van de schriftelijke. Ze maken kennis met de geschreven taal in de vorm van prentenboeken, verkeerstekens enz. Sommige kinderen komen tot schriftelijke communicatie in de vorm van tekeningen.

2. Beginnende geletterdheid heeft betrekking op de schoolse periode van groep 1 tot en met groep 3. De kinderen leren zich (verder) te oriënteren op geschreven taal, herkennen de functies van geschreven taal, krijgen zicht op het verband tussen gesproken en geschreven taal, ontdekken het principe van het alfabetisch schrift en leren de elementaire leeshandelingen uit te voeren. Ze leren niet alleen betekenis te verlenen aan een verzameling tekens, maar ook betekenis in tekens weer te geven.

3. Gevorderde geletterdheid heeft betrekking op de periode na groep 3. De kinderen leren sneller woorden te herkennen en richten hun aandacht op de betekenis van de verschillende soorten teksten. Ze ontdekken de samenhang en opbouw van de teksten, leren informatie uit teksten te halen en het toepassen van bepaalde strategieën om problemen die ze tegenkomen, op te lossen. Ze leren informatie en ervaringen op te schrijven en schriftelijk te communiceren met anderen.

Aarnoutse geeft in zijn afscheidsrede (2004) aan dat de fase van de beginnende geletterdheid is afgerond als de kinderen van groep 3 klankzuivere en meerlettergrepige woorden zonder veel fouten (nauwkeurigheid) en met de nodige vlothed (snelheid) herkennen en schrijven.

Dit onderzoek beperkt zich tot de 2^{de} fase van geletterdheid met name de tussendoelen 1 tot en met 7 die van toepassing zijn op de ontwikkeling bij kleuters.

Het werken aan de **tussendoelen 1** tot en met **7**.

Leren lezen is geen ontwikkelingsfase die kinderen van nature doorlopen, maar een aangeleerde vaardigheid. De tussendoelen van de beginnende geletterdheid vormen het kader waarbinnen de ontwikkeling van geletterdheid gedurende de hele kleuterperiode gevolgd kan worden. Gezien de directe samenhang van leerkrachtkwaliteiten en het werken aan de tussendoelen in groep 1 en 2 heeft dit onderzoek een praktische relevantie voor de school met name voor de leerkrachten van groep 1 tot en met 3. Uit onderzoek is gebleken dat 17% van de totale bevolking van Kerkrade laaggeletterd is. Landelijk hebben zo'n 13% van de mensen moeite met lezen (Bron tekst: L1). De school is gelegen in Kerkrade en dit onderzoek heeft dan ook een maatschappelijke relevantie. Het is dus zeer belangrijk om de kinderen in Kerkrade een goede leesstart te geven zodat ze in de toekomst minimaal functioneel geletterd zijn.

Om een goede leesstart en een doorgaande leerlijn taal/lezen te realiseren is het volgens Vernooy (2005) van belang dat leerkrachten van de kleutergroepen aandacht besteden aan de leergebieden mondelinge taalvaardigheid, fonologisch en fonemisch bewustzijn, kennis van geschreven taal/letterkennis, woordenschat en begrijpend luisteren.

De genoemde leergebieden zien we terug in de tussendoelen van de beginnende geletterdheid van het Expertisecentrum Nederlands en het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven & van Druenen 2011). Deze zijn ook richtinggevend welke taal/leesdoelen de leerkrachten van groep 1 en 2 voor de bovengenoemde leergebieden moeten nastreven.

Ahlers geeft deze taal/leesdoelen in haar boek 'Een goede leesstart groep 1 en 2', pagina 22 t/m 24 (Ahlers, 2007) in een tabel weer.

In de laatste 10 jaar is ontzettend veel onderzoek verricht op het gebied van lezen. Het leverde volgens Vernooij (2005) kennis en inzichten op die van belang zijn voor alle leerlingen. Het gaat om zowel leesinhoudelijke kennis als om kennis over aspecten van het groeps- en school-functioneren die invloed hebben op de leesresultaten. Het onderwijs heeft echter nog niet voldoende geprofiteerd van deze kennis, aldus Vernooij. De theoretische relevantie is dus zeer actueel.

Een betere beheersing van de deelvaardigheden van het aanvankelijk leesproces.

Op de school wordt de CITO toets 'Taal voor Kleuters' gebruikt waarin enkele deelvaardigheden van het aanvankelijk leesproces worden getoetst. In de toets zijn opdrachten opgenomen over passieve woordenschat en kritisch luisteren. De toets voor groep 2 bevat verder nog opdrachten over klank en rijm, eerste en laatste woord horen, schriftoriëntatie en auditieve synthese. De toets wordt gebruikt als signalering. Risicoleerlingen krijgen dan volgens de methode Piramide een tutorprogramma aangeboden zoals beschreven in [bijlage 4](#).

Om een antwoord te krijgen op de vraagstelling van het onderzoek stuit ik op de vraag of de leerlingen, bij de afname van de toets CITO 'Taal voor Kleuters', wel voldoende gesignaleerd worden. In de literatuur betreffende mijn onderzoeksvraag worden meerdere signaleringen genoemd. Vooral de signaleringen en toetsen van de geletterdheid van het 'Protocol Leesproblemen en Dyslexie' en de recente ontwikkelingen hieromtrent zijn zeer interessant om in de praktijk te onderzoeken. Om een helder beeld te krijgen of het werken aan de tussendoelen van de beginnende geletterdheid resulteert in een betere leesstart beperk ik mijn onderzoek tot de leerlingen en leerkrachten van groep 2 en de leerkrachten van groep 1.

De optimale opbrengst van mijn onderzoek is dat leerkrachten in de kleutergroepen effectief en doelbewust werken aan de tussendoelen van de beginnende geletterdheid waarbij een vroegtijdige en meer volledige signalering van alle leerlingen van groep 2, en eventuele gerichte interventies voor risicoleerlingen, eraan bijdragen dat alle leerlingen een goede leesstart kunnen maken.

4.1 Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie

Het praktijkonderzoek.

Het onderzoek is een actieonderzoek en gericht op een concrete verbetering van het eigen onderwijs op school. Het gaat er hierbij om dat je altijd bereid bent om je kennis en opvattingen bij te stellen, als blijkt dat de oude concepten nieuwe oplossingen in de weg staan. Je eigen ideeën moet je concreet durven bekritisieren en ter discussie durven te stellen (Senge, 1990). De kwaliteit van het onderwijs wordt mede bepaald doordat de leerkracht steeds reflecteert op de inhoud van het curriculum en zijn eigen lesaanbod. Ik hoop door dit onderzoek aan te tonen dat 'de leerkracht er toe doet' in een ontwikkelingsgericht onderwijsproces door de leerkrachten bewust te maken van hun eigen handelen. Mijn eigen doel is erop gericht dat ik op adequate wijze leiding kan geven aan dit onderwijsproces waarbij mijn belangrijkste taak zal zijn om anderen positief te beïnvloeden om de verandering te realiseren.

De functie van dit onderzoek is het maken van een vergelijking waarmee ik wil aantonen dat het handelen van de leerkracht van groot belang is ten opzichte van de resultaten met betrekking tot het verwerven van de deelvaardigheden van lezen bij de kinderen van groep 2. Het is een quasi experimenteel onderzoek waarbij de onderzoeksstrategie een voor- en nameting van het leerrendement bij de leerlingen is. Tevens wordt er gebruikt gemaakt van literatuuronderzoek, vragenlijsten, een interview, observaties en gesprekken met leerkrachten. Het ontwerp van het onderzoek is gebaseerd op een stappenplan, de 'Plan, Do, Check, Act' (PDCA) cyclus (Wolff, 2004) die als proces voor de kwaliteitszorg in het onderwijs veel gebruikt wordt. In [bijlage 1](#) is dit plan verder uitgewerkt.



Figuur 4.1 Afbeelding www.pdcacyclus.nl

Plan. Plannen. Door het vastleggen van een nulmeting (de voormeting) en de nameting kan er een meetbare vergelijking worden gemaakt in de leeropbrengsten en in het ontwikkelingsproces van de leerkrachten.

Do. Uitvoeren. De plannen worden uitgevoerd en geregistreerd.

Check. Evalueren. Uitkomsten vergelijken en conclusies trekken.

Act. Reflecteren. Advies uitbrengen, afspraken maken om behaalde resultaten te borgen en opnieuw plannen.

4.2 Theoretisch kader en conceptueel model

Inclusie.

Inclusie wordt vaak geassocieerd met leerlingen met een beperking of leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Inclusie betekent echter onderwijs aan *alle* leerlingen. Scholen kunnen, door aandacht te schenken aan waarden en voorwaarden voor leren en onderwijzen, werken aan kwaliteitsverbeteringen in het onderwijsproces. Inclusie houdt dus verandering in. Het is een

continue proces om leren en participeren van alle leerlingen te versterken. Volgens Booth & Ainscow (2009) is inclusie een ideaal waar scholen naar streven, maar dat nooit volledig wordt behaald. Een inclusieve school is een school in beweging en brengt volgens Booth & Ainscow (2009) het volgende met zich mee:

- Gelijke waardering voor alle leerlingen en personeel.
- Leerlingen meer laten participeren aan de cultuur, het onderwijsprogramma en de omgeving van de school en hun uitsluiting hiervan verminderen.
- De cultuur, het beleid en de praktijk herstructureren in scholen zodat ze meer aansluiten op de diversiteit van de leerlingen in de plaatselijke gemeenschap.
- Barrières bij leren en participeren terugdringen voor alle leerlingen, niet alleen voor degenen met een beperking of zij die zogenaamd 'specifieke onderwijsbehoeften' hebben.
- Leren van pogingen om barrières rond toegankelijkheid en participatie van bepaalde leerlingen te overwinnen om zodoende bredere veranderingen teweeg te brengen ten gunste van alle leerlingen.
- Verschillen tussen leerlingen beschouwen als een hulpmiddel om het leren te bevorderen in plaats van barrières die overwonnen moeten worden.
- Het erkennen van het recht van een leerling om in zijn of haar buurt naar school te kunnen gaan.
- Het verbeteren van scholen voor zowel personeel als leerlingen.
- Het benadrukken van de rol van scholen bij het opbouwen van een gemeenschap en het ontwikkelen van waarden, evenals het verbeteren van prestaties.
- Het bevorderen van een duurzame en wederkerige relatie tussen school en buurt.
- Inzien dat inclusie in het onderwijs een aspect van inclusie in de maatschappij is.

Wat betekent dit nu concreet voor de school?

Passend onderwijs probeert aan het ideaal van inclusie een concrete invulling te geven. Passend onderwijs gaat uit van de erkenning van de verschillen tussen de leerlingen. Dit kan vele veranderingen met zich meebrengen wat er in de klassen, op school en in relaties met ouders gebeurt. School kan zowel voor de leerkrachten als leerlingen een stimulerende plek zijn waarbij er een hoog verwachtingspatroon wordt gecreëerd.

De school is volop bezig om invulling te geven aan passend onderwijs door studiedagen te volgen volgens het model 'Kind op de Gang'® waar aan de hand van casussen wordt bekeken wat de school op dit moment en in de toekomst wel en niet kan bieden aan alle kinderen en welke conclusies en prioriteiten gelden voor de school op basis van de ontwikkelingsplannen.

Mijn eigen visie op passend onderwijs is dat de leerling centraal moet staan. Elk kind heeft eigen (onderwijs)behoeften of een andere leerstijl. Het is aan de leerkracht om elk kind te volgen en handelingsgericht (waarnemen - begrijpen - plannen - realiseren) te werk te gaan om het beste uit elk kind te halen, waarbij de uitgangspunten veiligheid en geborgenheid randvoorwaarden zijn. De leerkracht stemt zijn handelen af op de (onderwijs)behoeften van zijn leerlingen en is dus bekwaam om zijn eigen gedrag te sturen, waardoor de kwaliteit van zijn onderwijsaanbod toeneemt. De leerkracht zal zijn kennis, inzichten en vaardigheden als een ontwikkelingsproces beschouwen met een zelfregulerend karakter. Elk schooljaar opnieuw zal de leerkracht de vraag moeten stellen: 'wat hebben *deze* leerlingen in *mijn* klas nodig om zich zo goed mogelijk te ontplooien?

De link tussen passend onderwijs en de vraagstelling van het onderzoek.

Het is van belang dat de leerkracht zich bewust is van het feit dat geletterdheid bij kleuters ertoe doet en dat de leerkracht daarin een belangrijke rol speelt, zodat alle kleuters beter voorbereid zijn om een goede leesstart te maken in groep 3. Uitgaande van verschillen tussen leerlingen is een vroegtijdige signalering van groot belang. Immers *meten is weten* waarna gerichte interventies kunnen plaatsvinden voor alle leerlingen.

De vraagstelling van het onderzoek houdt onder andere in dat de leerkrachten van groep 1 en 2 de vraag 'wat *deze* leerlingen nodig hebben met betrekking tot de beginnende geletterdheid' aan zichzelf stellen en waar nodig hun eigen leerkrachtengedrag kunnen aanpassen.

Samen met het betrokken team kan het onderwijsaanbod geanalyseerd worden waarbij de leerkrachten vragen stellen zoals 'Werken we met de methode zoals die bedoeld is?', 'Zijn we bewust bezig met de beginnende geletterdheid?', 'Zijn we op de hoogte van de voorwaarden van een goede leesstart?', 'Hoe kunnen we ons eigen handelen aanpassen om meer leerrendement te krijgen?'. Door vragen te stellen wordt er gereflecteerd op het eigen handelen en kritisch gekeken naar de inzet van de materialen die voorhanden zijn. Door deze vragen bespreekbaar en concreet te maken in het betrokken team wordt de verantwoordelijkheid gedeeld en ontstaat er een 'wij-gevoel'.

Om een verandering in het onderwijsleerproces te bewerkstelligen is het van belang dat het betrokken team nauw samenwerkt. Volgens Senge (1992) betekent teamleren 'leren van en met elkaar, goede communicatie, feedback geven en krijgen, open dialoog door alle lagen heen'.

Om een globaal beeld te krijgen van het betrokken team als lerende organisatie worden de vragenlijsten van Jan Jutten gebruikt die gebaseerd zijn op de vijf disciplines van Senge (1992):

- opbouwen gezamenlijke visie
- persoonlijk meesterschap
- mentale modellen
- teamleren
- systeemdenken

Daarnaast wordt het betrokken team geanalyseerd volgens de 4 soorten teams van Lingsma (1999). In **bijlage 2** zijn de vragenlijsten en analyse verwerkt waarbij extra aandacht is geschonken aan het teamleren met betrekking tot de vraagstelling van het onderzoek.

4.3 Toelichting op keuzes en vooronderstellingen

Als de leerkrachten van de groepen 1 en 2 bewust werken aan de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid, dan verwachten we dat de toetsscores van de deelvastigheden van lezen hoger zullen uitvallen. Deze veronderstelling wordt gesteund door het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven & van Druenen, 2011).

Kinderen ontwikkelen zich niet allemaal op dezelfde manier en in hetzelfde tempo. Een trage ontwikkeling van de beginnende geletterdheid leidt dan ook niet altijd tot leesproblemen maar de kans daarop is wel aanwezig. Het is dus van belang om een keuze te maken, hoe we de ontwikkeling van de tussendoelen bij de leerlingen nauwgezet kunnen volgen, willen we een helder beeld krijgen van de geletterde ontwikkeling van elk kind.

Door het vroegtijdig signaleren met behulp van de signaleringslijst (die afgeleid is van de tussendoelen van de beginnende geletterdheid), de kleutertoetsen van het Protocol Dyslexie en de CITO toets 'Taal voor Kleuters' krijgt de leerkracht een duidelijk beeld van de ontwikkeling met betrekking tot de tussendoelen. Door deze handelingsgerichte benadering kunnen opvallende aspecten worden geanalyseerd.

1. Als een grote groep kinderen nog moeite heeft op (meerdere) onderdelen van de kleutertoetsen of signaleringslijsten dan dient het onderwijsaanbod daarop afgestemd te worden. Met andere woorden: leerkrachten dienen hun activiteiten, met betrekking tot het stimuleren van de geletterdheid, systematisch aan te passen zodat alle kinderen een goede leesstart kunnen maken.
2. Als bij leerlingen duidelijke hiaten worden gezien op een of meerdere onderdelen van geletterdheid dan dienen er gerichte activiteiten aangeboden te worden en dient de ontwikkeling nauwgezet te worden gevolgd. Het aanbod van geletterde activiteiten kan bij risicoleerlingen geïntensiveerd worden door deze leerlingen in een kleine groep, al dan niet in de klas, extra te begeleiden, de zogenaamde voorschotbenadering (Smits & Braams, 2006).

De Inspectie van Onderwijs (2009) benadrukt in de brochure 'Iedereen kan leren lezen': 'Hoe eerder hiaten in de ontwikkeling van geletterdheid worden opgespoord en verholpen, des te kleiner de kans dat een kind moeite met leren lezen krijgt'.

Smits (2000) merkt op dat veel kinderen in groep 2 al veel letters kennen, zelfs in de SBO-scholen. Kinderen die onvoldoende oppikken van de geletterde activiteiten tijdens de groepsinstructie dienen daarom extra begeleid te worden, temeer wanneer er sprake is van bijkomende risicofactoren als erfelijkheid, onvoldoende klankbewustzijn en fonologische taalontwikkelingsproblemen. De voorschotbenadering heeft als doel om leesproblemen zoveel mogelijk te voorkomen door de betreffende kleuters alvast een voorschot te geven op de leesinstructie van groep 3. 'Met behulp van goed onderwijs aan kleuters kunnen we op deze manier zoveel mogelijk problemen voorkomen' (Braams & Bosman, 2000).

Smits (2000) geeft aan dat het van groot belang is dat de voorschotbenadering een positieve ervaring wordt voor de betreffende leerlingen. De activiteiten zijn uitdagend, motiverend en gebeuren altijd in spelvorm, zodat deze stimulering altijd zal leiden tot een succeservaring/- beleving voor de leerling.

De voorschotbenadering bestaat uit 3 fasen (Smits, 2000; Wentink, Verhoeven & van Druenen, 2011). Belangrijk hierbij is dat de volgorde van deze fasen wordt aangehouden, zodat er voorkomen wordt dat een leerling te snel door de lesstof heen gaat, waardoor de kans op falen toeneemt. De fasen zijn:

1. Identificatie van klanken (fonemen) / letters
2. Manipulatie van klanken (fonemen) / letters
3. Klank/letterkoppeling aanleren

Daarnaast wordt de leerling gestimuleerd gebruik te maken van spontane 'schrijf' activiteiten (invented spelling) in een betekenisvolle context.

De visie van de school moet zodanig worden vertaald dat elke leerkracht weet hoe hij of zij goed onderwijs moet geven. De visie van de school op onderwijsontwikkeling en leerlingenzorg wordt weergegeven in 3 aspecten van kwaliteitsverbetering:

- 1) het werken met goede methoden,
- 2) gemotiveerd personeel en
- 3) het volgen van de resultaten van de leerlingen met als doel het verbeteren van het aanbod.

De handelingscomponenten om te werken aan deze visie zijn vastgesteld in beleidsstukken waarin de school de strategische doelstellingen voor de komende jaren heeft aangegeven.

Ad 1. In de afgelopen jaren zijn er bijvoorbeeld nieuwe methoden kritisch uitgezocht en ingevoerd voor taal, begrijpend lezen en een methode voor het sociaal-emotionele aspect waarbij het teamleren van groot belang is. In het schooljaar 2010-2011 is er een nieuw taalbeleidsplan opgesteld met helder geformuleerde doelen die de school wil bereiken.

Ad 2. Alle leerkrachten volgen studiedagen en andere cursussen en enkele leerkrachten volgen een opleiding om zich te specialiseren in een bepaalde richting. Bij de invoering van bepaalde werkwijzen of methoden wordt het leerproces van het team ondersteund door de inzet van School Video Interactie Begeleiding (SVIB) door de IB'er en een medewerker van een onderwijsbegeleidingsdienst.

Ad 3. Om de kwaliteit van de leeropbrengsten te bewaken en te verhogen worden de resultaten van de toetsscores met het hele team besproken en wordt bekeken welke aspecten een verbetertraject nodig hebben.

In dit onderzoek zal mijn eigen handelen bestaan uit het in kaart brengen van het lesaanbod en de leeropbrengsten met betrekking tot de tussendoelen van de beginnende geletterdheid en

daarnaast het geven van advies met als doel een verandertraject op te starten. Volgens de kleurentest voor veranderaars van Caluwé & Vermaak (2001) scoor ik zowel bij 'denken' als 'doen' hoofdzakelijk groen, waarbij leren, motiveren, verbinden en procesdenken centrale thema's zijn. In **bijlage 3** is de score verder uitgewerkt. Het betrokken team zal bewuster aandacht besteden aan de tussendoelen. Door gebruik te maken van de signaleringslijsten en de kleutertoetsen van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie kunnen de risicoleerlingen eerder worden gesignaleerd waardoor het mogelijk wordt een gerichte interventie toe te passen.

5.1 Doelgroepen van het onderzoek.

De primaire doelgroep zijn de leerlingen van twee groepen 2 die met de signaleringslijsten en toetsen kleutersignalerings van het Protocol Dyslexie vroegtijdig gesignaleerd kunnen worden. In het schooljaar 2009 - 2010 waren dit twee aparte groepen. In verband met de terugloop van het leerlingenaantal is er in het schooljaar 2010-2011 sprake van twee combinatiegroepen 1 en 2. De secundaire doelgroep zijn de leerkrachten van deze groepen die bewuster met het stimuleren van geletterde activiteiten in hun groep kunnen omgaan. Er zijn geen wijzigingen met betrekking tot de leerkrachtbezetting geweest.

5.2 Deelvragen.

De onderzoeksvraag luidt:

'Leidt het gericht werken aan de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid in de groepen 1 en 2 tot betere beheersing van de deelvaardigheden van het aanvankelijk leesproces?' De aspecten van de hoofdvraag zijn in hoofdstuk 3 besproken.

Deelvraag 1

Geven de leerkrachten van de groepen 1 en 2 in hun klas **doelbewust aandacht aan de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid?** Hoe **denken** deze leerkrachten **over het leesonderwijs** in deze groepen? **Voelen** de leerkrachten zich voldoende **competent** met betrekking tot **interactief taalonderwijs?**

Deelvraag 2

Hoe wordt de **preventieve tutoring** uit de **methode Piramide**, ook wel preteaching genoemd, ingezet voor de groepen 1 en 2?

Deelvraag 3

Als de **resultaten** eind groep 2 van **CITO toets 'Taal voor Kleuters'** 2004 en de **toetsen kleutersignalerings** van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie in het schooljaar 2009-2010 onvoldoende zijn, kunnen deze scores dan **verbeterd** worden door inzet van **gerichte signalering** en een **gestructureerd aanbod** van het leermiddel **Spreekbeeld en Ralfi de Raaf?**

5.3 Onderzoeksplanning

Operationaliseren van de verschillende onderdelen van de deelvragen.

Onderdeel van de deelvraag	Wat te onderzoeken en te doen?	Hoe te onderzoeken?	Wanneer te onderzoeken?
Deelvraag 1			
Doelbewust aandacht aan de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid?	Zijn de leerkrachten zich bewust van hun eigen rol bij de begeleiding en zien ze het belang van gerichte aandacht besteden aan geletterdheidsactiviteiten?	Twee bijeenkomsten over de tussendoelen. Observaties geletterde leeromgeving. Vragenlijst over doelbewuste	Januari en februari 2010. April 2010 en april 2011. April 2010 en april 2011.

		aandacht, tussendoelen zijn omgezet in leerkrachtgedrag.	
Hoe denken de leerkrachten over leesonderwijs?	Welke ideeën en meningen hebben de leerkrachten over hoe leerlingen leren lezen bij deze leeftijdscategorie?	Vragenlijst over feiten en meningen over leesonderwijs Ahlers, 2007	Mei 2010 en mei 2011.
Competenties met betrekking tot interactief taalonderwijs	Hoe beoordelen de leerkrachten zichzelf ten aanzien van de SBL competenties (Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel) met betrekking tot interactief taalonderwijs?	Vragenlijsten competenties 'Zelfbeoordeling lijst bij invoering Protocol Leesproblemen en Dyslexie'.	Februari 2010 en mei 2011.
Deelvraag 2			
Preventieve tutoring methode Piramide	Wat zegt de methode Piramide over de inzet van tutoring?	Bestuderen van methode Piramide. Interview tutor leerkracht over inzet Piramide.	Januari 2010 April 2010 en Mei 2011
Deelvraag 3			
Verbetering van de resultaten	Gaan de resultaten van de CITO D en E leerlingen met één niveau omhoog en/of is er een significante verbetering (80% van de leerlingen behalen de minimale aangegeven norm) te zien bij de score van de kleutertoetsen van het Protocol Dyslexie?	Afname CITO E2 'Taal voor Kleuters', versie 2004/2010 en toetsen kleutersignalering van het Protocol Dyslexie.	Schooljaar 2009-2010: juni 2010. en Schooljaar 2010-2011: juni 2011.
Gerichte signalering	Leidt de invoering van de signaleringsinstrumenten van het Protocol Dyslexie tot een vroegtijdig signalering (en gerichte interventies) van de risicoleerling?	Afname signaleringslijsten Protocol Dyslexie. Afname toetsen kleutersignalering Protocol Dyslexie.	Schooljaar 2009-2010: juni 2010. en Schooljaar 2010-2011: juni 2011.
Gestructureerd aanbod	De leerkrachten krijgen een werkmap met gerichte instructiemogelijkheden met betrekking tot geletterde activiteiten, die moeten leiden tot een bewuster lesaanbod.	Werkmap met tussendoelen beginnende geletterdheid met lesideeën, instructie inzet Spreekbeeld en Ralfi de Raaf binnen de methode	Mei 2010

		Piramide en signalering- en toetslijsten Protocol Dyslexie.	
Spreekbeeld en Ralfi de Raaf	De inzet van Spreekbeeld en Ralfi de Raaf als hulpmiddel voor het stimuleren van de klank- tekenkoppeling bij het invoeren van een gestructureerd aanbod met betrekking tot de tussendoelen.	Bestudering methode Spreekbeeld en bedenken van hulpmiddel Ralfi de Raaf.	November 2009

5.4 Dataverzameling en data-analyse

5.4.1 Deelvraag 1

1. Er zijn twee bijkomsten geweest voor de leerkrachten van de kleutergroepen waarbij met behulp van de cd-rom de tussendoelen van de beginnende geletterdheid (Verhoeven & Aarnoutse, 1999) besproken zijn met aandacht voor de uitleg van het tussendoel, de ontwikkeling van de leerlingen en lesideeën bij elk aspect. In de werkmap, [bijlage 6](#) zijn deze aspecten weergegeven.
2. In de kleutergroepen is in april 2010 en april 2011 de 'checklist leeromgeving beginnende geletterdheid' ingevuld. Deze lijst is ontwikkeld door de projectgroep Beginnende Geletterdheid van het Expertisecentrum Nederlands en aangevuld met punten uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven & van Druenen, 2011). Bij de checklist is de 3-puntschaal aangehouden zodat er een duidelijke keuze gemaakt moet worden of een aspect van de leeromgeving 'niet, weinig of veel' aanwezig is. De checklist is weergegeven in [bijlage 7](#) en de analyse van de checklijsten zijn weergegeven in een staafgrafiek en cirkelgrafieken in [bijlage 8](#).
3. De vragenlijsten voor de leerkrachten met als titel 'Aan welke tussendoelen van de beginnende geletterdheid besteed ik doelbewust aandacht in mijn klas?' zijn tot stand gekomen door de tussendoelen 1 tot en met 7 om te zetten in leerkrachtgedrag. Ze zijn in april 2010 en april 2011 afgenomen. Ook hier is de 3-puntschaal aangehouden vanwege het maken van een duidelijke keuze. De vragenlijst is weergegeven in [bijlage 9](#). De analyse van de gekregen gegevens zijn als groepen 1 en 2 samen verwerkt in een kolomgrafiek en per tussendoel in cirkelgrafieken in [bijlage 10](#).
4. De vragenlijst voor de leerkrachten met als titel 'Hoe denken de leerkrachten van groep 1 en 2 over het leesonderwijs in deze groepen?' zijn gebaseerd op feiten en meningen over leesonderwijs (Ahlers, 2007). De vragenlijst is weergegeven in [bijlage 11](#). In mei 2010 en mei 2011 zijn deze lijsten afgenomen. De analyse van de gegevens zijn weergegeven in de vragenlijsten [bijlage 12](#) (resultaten mei 2010), [bijlage 13](#) (resultaten mei 2011), in een staafgrafiek per schooljaar en in cirkelgrafieken in [bijlage 14](#).
5. De zelfbeoordelinglijsten van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Expertisecentrum Nederlands) voor de leerkrachten zijn gebruikt vanwege de relatie tussen de weergegeven kleutertoetsen en de signaleringslijsten enerzijds en de beginnende geletterdheid anderzijds. De analyse van de gegevens zijn per schooljaar weergegeven in een staafgrafiek en per competentie verwerkt in cirkelgrafieken in [bijlage 15](#).

5.4.2. Deelvraag 2

1. De analyse van de methode Piramide die in de kleutergroepen wordt gebruikt is uitgewerkt in [bijlage 4](#). De gegevens zijn gehaald uit de publicatie van uitgeverij CITO groep (2003). De kwaliteitskaarten van de website 'Taalpilots' zoals een analyse, sterke - en zwakke punten en suggesties ter verbetering van de methode Piramide zijn meegenomen in de bestudering van de methode en ook weergegeven in bijlage 4.
2. In april 2010 en in mei 2011 is een interview met de tutor leerkracht geweest over de inzet van Piramide. Het interview is gebaseerd op vragen die voortkomen uit wat de methode Piramide zegt over de tutoring en geformuleerde vragen met het oog op de tussendoelen van de beginnende geletterdheid. In [bijlage 16](#) zijn de twee interviews weergegeven.

5.4.3 Deelvraag 3

1. In juni 2010 (versie 2004) en juni 2011 (versie 2010) zijn bij de leerlingen van twee groepen 2 de CITO toets 'Taal voor Kleuters' afgenomen door de tutor leerkracht. De gegevens zijn verwerkt in een staafgrafiek en cirkelgrafieken. [Bijlage 17](#).
2. In juni 2010 en juni 2011 zijn bij de leerlingen van twee groepen 2 de kleutertoetsen van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 afgenomen, gedeeltelijk door de tutor leerkracht en de IB'er i.o.. De gegevens zijn per leerling genoteerd op een toetsformulier en uiteindelijk op een groepsoverzicht vastgelegd. Daarnaast is er een staafgrafiek gemaakt waarbij de twee groepen 2 naast elkaar gelegd worden. Per toetsonderdeel zijn de gegevens weergegeven in een cirkelgrafiek per groep. [Bijlage 18](#).
3. In juni 2010 en in juni 2011 zijn de signaleringslijsten die opgenomen zijn in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 door de leerkrachten ingevuld. De gegevens zijn per groep verwerkt in een staafgrafiek. [Bijlage 19](#).
4. In mei 2010 kregen de leerkrachten van de combinatiegroepen 1/2 een werkmap beginnende geletterdheid met de doelen, ontwikkeling en lesideeën aangereikt waarin ook instructie, handleiding, voorbeeldactiviteiten en lesmateriaal van het leermiddel Spreekbeeld en de handpop Ralfi de Raaf zijn opgenomen. Daarnaast zijn de signaleringslijsten en (individuele) toetsformulieren van de kleutertoetsen opgenomen zodat de leerkrachten in het schooljaar 2010-2011 een handreiking hebben hoe ze hun lesaanbod met betrekking tot de tussendoelen waar nodig kunnen verbeteren. In [bijlage 6](#) is de werkmap weergegeven.
5. De analyse van de methode Spreekbeeld die in de werkmap is opgenomen staat in [bijlage 5](#) uitgewerkt met de vraag: 'Kan Spreekbeeld als preventieve aanvulling op de methode Piramide, de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid en binnen de voorschotbenadering worden gebruikt als ondersteuning bij het aanleren van de klank-tekenkoppeling?' De gegevens zijn genomen uit de handleiding van Spreekbeeld.

5.5 Resultaten van het onderzoek per deelvraag

5.5.1 Deelvraag 1

1. Door de twee bijeenkomsten met de leerkrachten van groep 1 en 2 zijn de tussendoelen van de beginnende geletterdheid weer onder de aandacht gebracht.
2. Door een vergelijking te maken van de observaties aan de hand van de 'checklist leeromgeving beginnende geletterdheid' in het schooljaar 2009-2010 en 2010-2011 kan vastgesteld worden dat in de groepen de geletterde leeromgeving is toegenomen.
3. Door het leerkrachtengedrag met betrekking tot de tussendoelen van de beginnende geletterdheid te vergelijken tussen de schooljaren 2009-2010 en 2010-2011 kan vastgesteld worden dat er doelbewuster aandacht wordt besteed aan deze tussendoelen. Er is per tussendoel een toename van 'heel vaak' tussen 32% tot 70%.
4. Door een vergelijking te maken tussen de opvattingen over het leesonderwijs in

het schooljaar 2009-2010 en 2010-2011 kan geconstateerd worden dat er een gemiddelde toename van 20% is op opvattingen die gebaseerd zijn op feiten over leesonderwijs in de kleutergroepen.

- Door de competenties van de leerkrachten in groepen 1 en 2 met betrekking interactief taalonderwijs te vergelijken tussen de schooljaren 2009-2010 en 2010-2011 kan gesteld worden dat de competenties van de leerkrachten zijn toegenomen.

5.5.2 Deelvraag 2

- Door het analyseren van de gebruikte methode Piramide in de groepen 1 en 2 en de kwaliteitskaarten van de website 'Taalpilots' kan geconstateerd worden dat er met betrekking tot de beginnende geletterdheid het aanbod van functionele lees- en schrijfactiviteiten uitgebreid kan worden. Tevens kan het alfabetisch principe meer gestimuleerd worden door activiteiten te organiseren rondom de lettermuur. De nieuwe versie van Piramide (2010) geeft per groep aan welke letters per thema aan bod komen.
- De tutor leerkracht heeft in het schooljaar 2009-2010 haar lesaanbod samengesteld volgens de handleiding van Piramide. In de tweede helft van het schooljaar 2010-2011 heeft de tutor 2 groepen samengesteld uit leerlingen van groep 2, op basis van de signalering en bij uitval op meerdere onderdelen van de kleutertoetsen. De tutor werkt niet volgens de voorschotbenadering zoals die in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie wordt weergegeven.

5.5.3 Deelvraag 3

- Door vergelijking van de resultaten van de CITO toets 'Taal voor Kleuters' E2, versie 2004 en 2010 kan geconcludeerd worden dat de resultaten in het juni 2011 vooruit zijn gegaan. In bijlage 17 zijn de resultaten verder uitgewerkt.

	A	B	C	D	E
Juni 2010 groep 2	12%	7%	38%	26%	17%
Juni 2011 groep 2	19%	25%	44%	3%	8%

- Door vergelijking van de resultaten van de kleutertoetsen van het Protocol Dyslexie kan geconcludeerd worden dat de resultaten in juni 2011 vooruit zijn gegaan. In bijlage 18 zijn de resultaten verder uitgewerkt.

	kleuren	analyse	letters	synthese	schrijven
Juni 2010 groep 2 x	94%	76%	59%	76%	82%
Juni 2011 groep 2 x	89%	100%	100%	89%	89%
Juni 2010 groep 2 y	86%	73%	45%	59%	36%
Juni 2011 groep 2 y	100%	89%	78%	83%	50%

- De vergelijking van de signaleringslijsten tussen het schooljaar 2009-2010 en 2010-2011 laat zien dat de leerkrachten van de groepen 2 een betere kijk hebben op de geletterde ontwikkeling bij de leerlingen. In bijlage 19 zijn de resultaten uitgewerkt.
- Leerkrachten geven aan dat de gegeven werkmap over de tussendoelen en Spreekbeeld een helder naslagwerk is en structuur geeft tijdens het lesaanbod. Het aanbieden van letters en de activiteiten rondom die letter worden met behulp van de handpop Ralfi de Raaf toegepast. De leerkrachten merken op dat de leerlingen enthousiast reageren op Ralfi de Raaf.
- Uit de analyse van de methode Spreekbeeld blijkt dat deze methode kan worden ingezet als preventieve aanvulling op de methode Piramide en de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid en binnen de voorschotbenadering als ondersteuning bij het aanleren van de klank-tekenkoppeling. Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1

en 2 (Wentink, Verhoeven & van Druenen, 2011) geeft aan dat Spreekbeeld binnen de voorschotbenadering kan worden gebruikt, maar ook als aanvulling daarop kan worden ingezet.

5.6 Interpretatie van de resultaten

5.6.1 Betrouwbaarheid

De opzet van het onderzoek is gericht op het verbeteren van onderwijs en het vergroten van het leerrendement met betrekking tot de tussendoelen van de beginnende geletterdheid. De leerlingen zijn getoetst door de leerkrachten en de tutor met de gestandaardiseerde CITO toets 'Taal voor Kleuters', versie 2004 en 2010 en de kleutertoetsen uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2. Beide zijn betrouwbare en valide meetinstrumenten. Door een voor- en nameting zijn de resultaten te vergelijken.

Bij de vragenlijsten voor de leerkrachten heb ik dezelfde 3-puntschaal aangehouden omdat de zelfbeoordelinglijst van het Protocol Dyslexie deze schaal ook toepaste. De lijsten zijn samengesteld uit onderdelen van valide gegevens uit de literatuur zoals Verhoeven & Aarnoutse, 1999 en Ahlers, 2007. Het hanteren van de vragenlijsten heeft geleid tot een objectieve data verzameling en heeft een bijdrage geleverd aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. Door de vragenlijsten te vergelijken kunnen er betrouwbare uitspraken worden gedaan. De checklist geletterde leeromgeving is een objectief instrument en zal bij herhaling dezelfde resultaten opleveren. Bij het interview zijn de antwoorden letterlijk weergegeven. Alle gehanteerde meetinstrumenten kunnen door derden op een willekeurige school worden gebruikt.

5.6.2 Validiteit

Praktijkonderzoek is valide als er triangulatie is toegepast. Uit minimaal drie verschillende invalshoeken is er gekeken naar gegevens.

De methodetriangulatie is een werkwijze om iets te doen. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van vragenlijsten voor leerkrachten, interviews met de tutor, toetsen van leerlingen, observaties door middel van een checklist, literatuurstudie en analyses van gebruikte methodes. De verkregen resultaten zijn betrouwbaar en valide.

De bronnentriangulatie zijn verschillende typen informanten. In dit onderzoek is uitvoerig gebruik gemaakt van wetenschappelijke literatuur zoals in de literatuurlijst is aangegeven, handleidingen van methoden (Spreekbeeld en Piramide), toetsen van de leerlingen van de groepen 2, bevragen van de leerkrachten van de groepen 1 en 2 en de tutor leerkracht. Daarnaast hebben de critical friends en de LOL begeleider een zeer belangrijke rol gespeeld in het kritisch volgen van mijn onderzoek.

Doordat er veelvuldig gebruik gemaakt is van meerdere methode- en bronnentriangulatie en de resultaten van de verschillende onderzoeksmethoden en van de verschillende informanten dezelfde zijn, acht ik dit onderzoek als valide. De resultaten en inzichten van het onderzoek worden als relevant gezien in relatie tot de geformuleerde vraagstelling en deelvragen. Het onderzoek heeft ertoe geleid dat het betrokken team zich bewust is dat zij een grote rol spelen ten aanzien van de tussendoelen van de beginnende geletterdheid. Een goede leesstart begint met een heldere doorgaande lijn vanaf groep 1 tot en met groep 8. De belangrijkste ontdekking is dan ook: 'De leerkracht doet ertoe!' De aanpak in de klas en effectieve interventies leidt tot betere resultaten van de deelvaardigheden van het aanvankelijk leesproces.

6.1 De belangrijkste conclusies.

In dit praktijkonderzoek is de vraag gesteld of *het werken aan de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid in de groepen 1 en 2 leidt tot betere beheersing van de deelvaardigheden van het aanvankelijk leesproces*. Het antwoord op deze vraag is, gezien de resultaten van het onderzoek, positief.

Doordat de leerkrachten van groep 2 bewuste aandacht aan de tussendoelen beginnende geletterdheid in hun onderwijsaanbod structureel hebben toegepast kan geconcludeerd worden dat deze aanpak heeft geleid tot betere resultaten van de toetsen CITO 'Taal voor Kleuters' en de toetsen Kleutersignalerings Protocol Dyslexie.

Deelvraag 1:

'Geven de leerkrachten van de groepen 1 en 2 in hun klas doelbewust aandacht aan de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid? Hoe denken deze leerkrachten over het leesonderwijs in deze groepen? Voelen de leerkrachten zich voldoende competent met betrekking tot interactief taalonderwijs?'

Het onderzoek heeft door vragen, gesprekken maar vooral door het eigen handelen van de leerkrachten, bijgedragen aan het oplossen van deze deelvraag.

Het doelbewust aandacht besteden aan de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid is van cruciaal belang om een betere beheersing te bewerkstelligen van de deelvaardigheden van lezen. Doordat de leerkrachten van de groepen 1 en 2 in het schooljaar 2010-2011 structureel aan de slag zijn gegaan met het stimuleren van deze tussendoelen, voelen ze zich geleidelijk aan ook competent met betrekking tot interactief taalonderwijs. Ter ondersteuning is gebruik gemaakt van de handpop Ralfi de Raaf en de methode Spreekbeeld. Het invullen van de signaleringslijsten heeft ertoe geleid dat de leerkrachten een duidelijk beeld hebben van wat er aan leesonderwijs in de groepen 1 en 2 aan bod kan komen. Bovendien wordt de ontwikkeling van de leerlingen beter gevolgd. Het woord 'leesonderwijs' schrikt wel eens af bij leerkrachten van de groepen 1 en 2. Toch hebben deze leerkrachten nu meer inzicht en kennis verkregen met betrekking tot het leesonderwijs in deze groepen. Door regelmatig te reflecteren over de inhoud van het curriculum en het eigen lesaanbod, zowel in teamverband als individueel, wordt de kwaliteit van het onderwijs bepaald, dus ook het aanbod van leesonderwijs. De bewustwording van het eigen handelen is van groot belang. De resultaten van dit onderzoek zijn met elkaar verweven: 'Des te meer aandacht en stimulatie voor de tussendoelen van de beginnende geletterdheid, des te beter zullen de resultaten op dit gebied van de leerlingen zijn en zal de doorgaande leeslijn gewaarborgd worden'. De gedachtegang van de leerkrachten over het leesonderwijs in de groepen 1 en 2 is door dit onderzoek veranderd; het nieuwe gezichtspunt is meer gebaseerd op feiten.

De resultaten van deze deelvraag kunnen bijdragen aan een verbetering van het leesonderwijs in de groepen 1 en 2 zodat de doorgaande leeslijn steeds zichtbaarder wordt waardoor de leerlingen een betere leesstart kunnen maken in groep 3. Deze ontdekking is van groot belang voor de leerkrachten van alle groepen, maar uiteindelijk zullen vooral de leerlingen de vruchten plukken van een goede leesstart.

Deelvraag 2

'Hoe wordt de preventieve tutoring uit de methode Piramide, ook wel preteaching genoemd, ingezet voor de groepen 1 en 2?'

Het onderzoek heeft door middel van het interview bijgedragen aan de oplossing van deze deelvraag. Uit het interview met de tutor leerkracht is gebleken dat de preventieve ondersteuning in het schooljaar 2009-2010 vooral wordt ingezet op woordenschatuitbreiding. De tutor past haar interventieprogramma aan met datgene wat de leerkrachten in de klas aanbieden. Gerichte interventies met betrekking tot de tussendoelen 1 tot en met 7 worden in de oudere versie van Piramide niet genoemd. Het tussendoel 'boekoriëntatie' en 'verhaalbegrip' komen wel geregeld aan bod. In de nieuwe versie van Piramide (2010) worden de activiteiten voor de tutoring met betrekking tot de beginnende geletterdheid meer benoemd. Naar aanleiding van de tussenmeting, in januari 2011, van de kleutertoetsen van het Protocol Dyslexie en de signaleringslijsten werkt de tutor sinds de tweede helft van het schooljaar 2010-2011 met deze leerlingen aan de tussendoelen van de beginnende geletterdheid. De activiteiten zijn vooral gericht op auditieve oefeningen en het herhalen van de letters die in de klas met behulp van de methode Spreekbeeld en Ralfi de Raaf worden aangeboden.

Het onderzoek kan leiden tot een verbetering van de inzet van de preventieve tutoring door gebruik te maken van de zogenaamde voorschotbenadering (Smits & Braams, 2006). Dit wetenschappelijk onderbouwd programma, is bedoeld voor kleuters in groep 2 waarbij de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn en de letterkennis achterblijft ten opzichte van hun klasgenoten en heeft als doel leesproblemen zo veel mogelijk te voorkomen. Voor desbetreffende leerlingen is deze conclusie van zeer groot belang temeer omdat de activiteiten binnen de voorschotbenadering uitdagend en motiverend zijn en zullen leiden tot een succeservaring en een betere leesstart in groep 3. Daarnaast is het belangrijk dat de tutor leerkracht een gestructureerd programma (opgedeeld in fasen) kan aanbieden. Hierdoor kan ze, afgestemd op de geletterde activiteiten in de groepen, efficiënte begeleiding bieden. De leerkrachten van groep 2, die geletterde activiteiten aan de hele groep aanbieden, zijn zich bewust dat niet alle leerlingen voldoende oppikken van de groepsinstructie. Door de intensivering van het aanbod van geletterde activiteiten tijdens de tutoring zullen ook desbetreffende leerlingen gemotiveerder en enthousiaster deelnemen aan de groepsactiviteiten. Het bieden van een goede leesstart zal zijn vruchten afwerpen in de doorgaande leeslijn op de hele school, zodat alle leerlingen competente lezers kunnen worden.

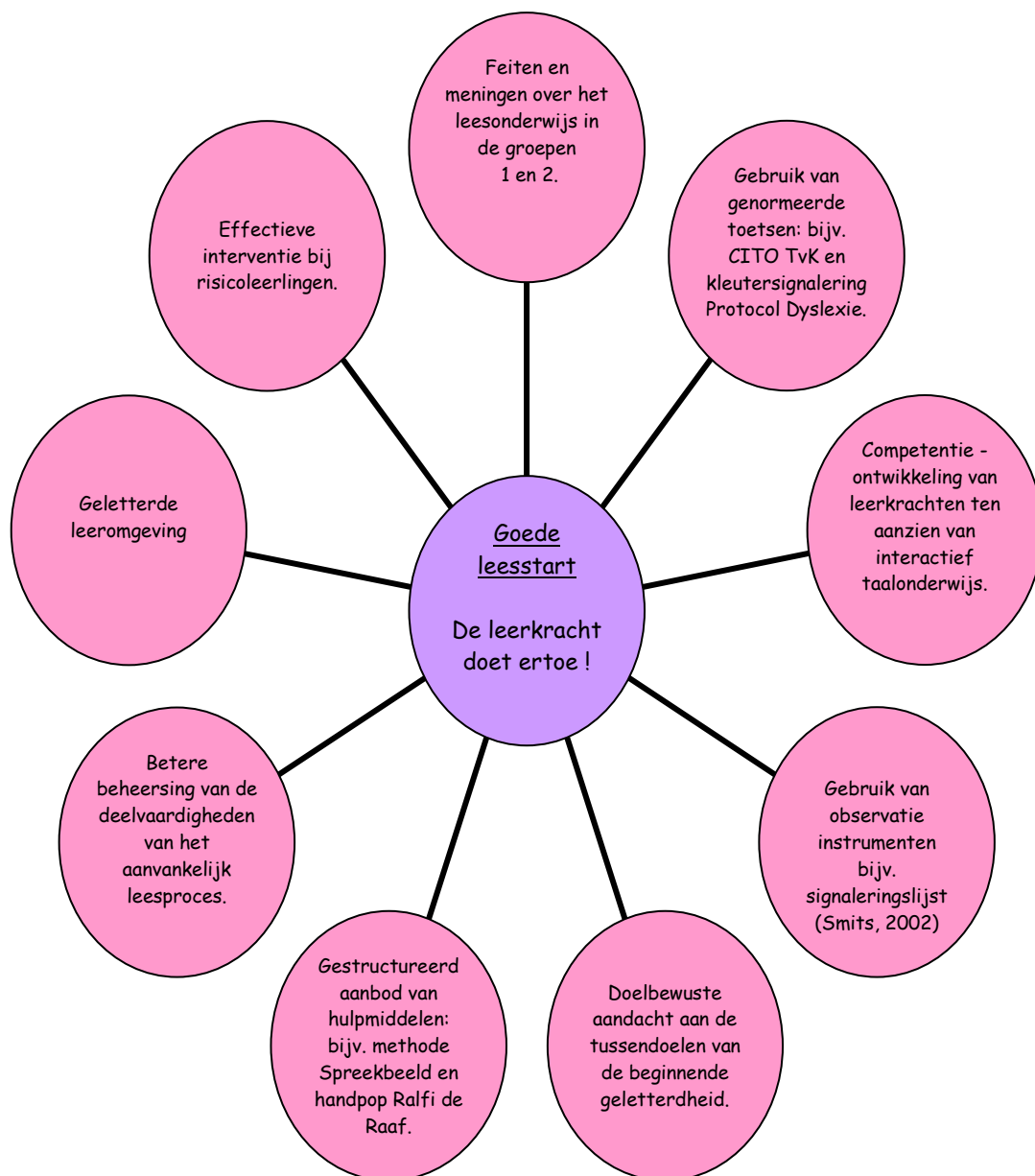
Deelvraag 3

'Als de resultaten eind groep 2 van CITO toets 'Taal voor Kleuters' versie 2004/2010 en de toetsen kleutersignalerings van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie in het schooljaar 2009-2010 onvoldoende zijn, kunnen deze scores dan verbeterd worden door inzet van gerichte signalering en een gestructureerd aanbod van het leermiddel Spreekbeeld en Ralfi de Raaf?'

Door de resultaten van de CITO 'Taal voor Kleuters' E2, versie 2004/2010 van de schooljaren 2009-2010 en 2010-2011 met elkaar te vergelijken en dit ook toe te passen bij de toetsen kleutersignalerings van het Protocol heeft dit onderzoek bijgedragen aan een oplossing van de vraagstelling. In het schooljaar 2010-2011 is er door de leerkrachten van de groepen 2 structureel gebruik gemaakt van de methode Spreekbeeld in combinatie met de handpop Ralfi de Raaf. Daarnaast is er gebruik gemaakt van een gerichte signalering door het invullen van de signaleringslijsten en het afnemen van de toetsen Kleutersignalerings uit het Protocol Dyslexie. Het gestructureerde aanbod en de gerichte signalering heeft ertoe geleid dat de leerkrachten bewuster aandacht besteden aan de tussendoelen beginnende geletterdheid. Deze werkwijze heeft een bijdrage geleverd aan het ontplooiën van speel/leeractiviteiten met betrekking tot de tussendoelen. Activiteiten die worden toegepast met betrekking tot het tussendoel 'alfabetisch

principe' is toegenomen van 0% tot 70%. Daarnaast is er een toename, met uitzondering van het tussendoel 'boekoriëntatie' (toename 32%), bij alle overige tussendoelen van 'bewuste aandacht', van meer dan 50%. Er kan geconcludeerd worden dat door de inzet van een gestructureerd aanbod en een vroegtijdige, gerichte signalering de scores met betrekking tot bovengenoemde toetsen verbeterd zijn. Het leesaanbod is hierdoor sterk toegenomen wat uiteraard ten goed komt aan alle kleuters die hierdoor een betere leesstart kunnen maken in groep 3.

In onderstaand diagram is de kernfactor van het onderzoek in het midden weergegeven. De relatie tussen de subfactoren onderling en de kernfactor geeft de opzet van het onderzoek weer. Het creëren van een goede leesstart is afhankelijk van allerlei factoren die onderling weer verbonden zijn. In [bijlage 20](#) is weergegeven aan welke leergebieden de leerkrachten van de kleutergroepen voldoende aandacht moeten besteden (Vernooy, 2005). Deze leergebieden zien we terug in de tussendoelen beginnende geletterdheid.



6.2 Aanbevelingen

Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is om het betrokken team te helpen om te komen tot een weloverwogen keuze voor een onderwijsverbetering met betrekking tot het leesonderwijs in de kleutergroepen. Met de resultaten van dit onderzoek kan het team reflecteren op de uitvoering van de verandering in het lesaanbod en de behaalde resultaten. Op basis van de verkregen kennis, inzichten en resultaten kunnen de onderstaande aanbevelingen worden geformuleerd die recht doen aan een verbetering van de onderwijspraktijk.

Ten aanzien van deelvraag 1:

- De verbetering van de geletterde leeromgeving kan worden geborgd.
- De opvattingen van de leerkrachten over leesonderwijs in de kleutergroepen is al veel bijgesteld. Voor sommige leerkrachten is dit een geleidelijk veranderproces dat nog enige tijd behoeft.
- Het is aan te bevelen om het veranderde onderwijsaanbod ten aanzien van de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid te borgen, waarbij er gebruik gemaakt wordt van de aangeboden werkmap, de methode Spreekbeeld en de handpop Ralfi de Raaf.
- De competenties van het betrokken team met betrekking tot interactief taalonderwijs zijn gegroeid. De minste groei is waar te nemen ten aanzien van de organisatorisch competentie. Leerkrachten geven aan dat de invoering van de nieuwe versie van Piramide en het gestructureerde aanbod van de beginnende geletterdheid met behulp van de werkmap veel tijd vergt. Het is aan te bevelen om komend schooljaar verder aan de slag te gaan met het integreren van de methodes Piramide en Spreekbeeld.
- Ten aanzien van de bijeenkomsten over het werken aan de tussendoelen van de beginnende geletterdheid is het aan te bevelen om elke bouwvergadering, waar het betrokken team deel van uitmaakt, vijftien minuten in te plannen om kennis, inzichten, ervaringen en knelpunten uit te wisselen. Het is namelijk van groot belang dat de aandacht gevestigd blijft op het werken aan de tussendoelen. Tevens kunnen de leerkrachten van en met elkaar leren.
- De overdrachtsformulieren die gebruikt worden bij de overdracht van groep 1 naar 2 en van groep 2 naar 3 zijn aangepast zodat de ontwikkeling van geletterdheid aan de hand van de verzamelde toetsgegevens en observaties met de volgende leerkracht effectiever kan worden besproken. Dit document kan worden geborgd. In **bijlage 21** het geanonimiseerd formulier.

Ten aanzien van deelvraag 2:

- Het is aan te bevelen om de inzet van de tutoring bij te stellen. Tijdens de inzet van de tutoring met betrekking tot de risicoleerlingen kan, eventueel naast de aanbevolen interventies van Piramide, gebruik gemaakt worden van de voorschotbenadering zoals die wordt omschreven in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie. Dit programma kan worden ingezet in de tweede helft van groep 2. De methode Spreekbeeld en de werkmap 'Fonemisch bewustzijn' (Förre & Huijbregts, 2008) kunnen dienen als aanvulling en hulpmiddel bij de begeleiding van desbetreffende leerlingen. Door de voorschotbenadering aan te bieden zullen de risicoleerlingen succeservaringen kunnen opdoen.

Ten aanzien van deelvraag 3:

- Het afnemen van de CITO toets Taal peuters/kleuters (2011) is al geborgd.
- Aangezien het betrokken team de signaleringslijsten beginnende geletterdheid (Smits, 2002) de afgelopen twee schooljaren heeft ingevuld, is het aan te bevelen om dit nu te borgen.
- Het aanmeldingsformulier van de school voor nieuwe kleuters is aangepast door vragen te stellen, onder de noemer 'familie', over leesproblemen en dyslexie (en tevens rekenproblemen en dyscalculie). Dit is al vanaf dit schooljaar geborgd. In **bijlage 19** staat de aanvulling vermeld.

- Het afnemen van de toetsen kleutersignaleringsgroep 2 van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie is nadrukkelijk aan te bevelen, omdat de resultaten van de signaleringslijst gebaseerd zijn op observaties, deze kunnen dus subjectief zijn. Daarnaast meet de toets CITO 'Taal voor Kleuters', versie 2004/2010 de algemene aspecten van de taalvaardigheid bij kleuters. Door een gerichte afname van de toetsen kleutersignaleringsgroep 2 waarbij het fonemisch bewustzijn en letterkennis wordt gemeten, kunnen de eventuele risicoleerlingen gesignaleerd worden en kunnen er effectieve interventies plaatsvinden. Het is dus aan te bevelen om dit nog dit schooljaar te borgen.
- Het is aan te bevelen om de gestructureerde werkwijze met de methode Spreekbeeld en Ralfi de Raaf te handhaven. Het ontwikkelingsproces met betrekking tot integratie van deze werkwijze en de nieuwe versie van de methode Piramide zal nog het komend schooljaar kunnen worden bijgesteld. Het vergt enige tijd, oefening en organisatie om deze methoden te integreren.
- In **bijlage 22 en 23** staan stappenplan voor groep 1 en 2 met betrekking tot de tussendoelen van de beginnende geletterdheid en het Protocol Leesproblemen groep 1 en 2. De lijst is gebaseerd op het stappenplan die geadviseerd wordt door het Expertisecentrum Nederlands. Het is aan te bevelen om deze stappen in de groepen 1 en 2 te volgen.

6.3 Mogelijk vervolgonderzoek

Een mogelijk vervolgonderzoek, een verder gelegen perspectief, zou kunnen zijn:

- de effecten van de integratie van de methode Piramide, Spreekbeeld het hulpmiddel handpop Ralfi de Raaf te onderzoeken gedurende enkele jaren. Het is hierbij van belang dat het betrokken team nauw samenwerkt en ervaringen zoveel mogelijk kan uitwisselen. 'De leerkracht doet ertoe' is het belangrijkste uitgangspunt. Daarnaast is het wenselijk om een coach dit handelingsgerichte ontwikkelingsproces laten te begeleiden zodat de aandacht niet verslapt doordat er in de uitvoering geen praktische begeleiding is.
- de effecten van de voorschotbenadering gedurende enkele jaren te volgen en te onderzoeken. Het huidige onderzoek betreft twee schooljaren, waardoor het effect op langer termijn nog niet gemeten is.

7.1 Discussie onderzoek.

7.1.1 De aanpak

De kern van dit praktijkonderzoek is het effectief op elkaar afstemmen van onderzoeken en handelen. Dit onderzoek bestaat dus uit een onderzoekstraject, gekoppeld aan een daaraan synchroon lopend handelingstraject. In processen van praktijkverbetering is het van belang dat die processen op een professionele, planmatige wijze verlopen. (Harinck, 2007). Het verwerven van kennis alleen is niet genoeg; je moet ook weten wat je met die kennis moet doen. Het planmatig handelen is dus een voorwaarde voor een effectief praktijkonderzoek. Het model van planmatig handelen dat gebruikt is in dit onderzoek is de PDCA cyclus (Wolff, 2004). Zoals in **bijlage 1** is weergegeven beschrijf je in dit model:

- 1) Welke doelen je wilt bereiken en hoe je dit wilt doen. Een planmatige aanpak hierin is cruciaal.
- 2) Wie doet wat tijdens de uitvoerende taken van het veranderproces en met welke middelen.
- 3) De werkelijk behaalde resultaten vergeleken met de doelen die gepland waren.
- 4) De reflectie op het plan, de uitvoering en de resultaten. Het laatste gedeelte van deze cyclus is van uiterst belang omdat je hierin nagaat welke elementen van het veranderproces kunnen worden geborgd en welke nog bijgesteld moeten worden. Een cyclus is een voortdurend proces dat niet ophoudt na dit onderzoek.

In hoofdstuk 2 wordt het ideale plaatje van het veranderproces weergegeven. Het woord proces wijst op een langere route dan dit onderzoek bevat. Je gaat bij de vraagstelling van dit ideaalplaatje uit. Daarna formuleer je de deelvragen die tot een oplossing moeten leiden van de vraagstelling. Heel belangrijk is de vraag: 'wat wil je eigenlijk onderzoeken, hoe doe je dat en met welk doel? Er moet een duidelijke relatie zijn met het veranderproces dat je wilt opstarten.

7.1.2. Uitvoerbaarheid

Het onderzoek heeft een duidelijke opzet. Het onderzoek is uitvoerbaar mits je het betrokken team kunt enthousiasmeren om deel te nemen, met als doel een onderwijsverbetering. Er moet voor leerkrachten een duidelijke meerwaarde worden ervaren om een verandertraject te kunnen starten. Het betrokken team is enthousiast aan de slag gegaan in de uitvoeringsfase van het verandertraject, zonder hen kan het onderzoek niet slagen. Het onderzoek heeft zich met name op de leerlingen van de groepen 2 en de leerkrachten van de groepen 1 en 2 gericht. Mede door deze opzet is het plan ook uitvoerbaar geworden. De hele leerlijn van de tussendoelen beginnende geletterdheid is bedoeld voor groep 1 tot en met 3. Er is bewust gekozen voor de kleinere opzet van het onderzoek. Door voor een bredere opzet te kiezen, verlies je waarschijnlijk de eigenlijke vraagstelling uit het oog.

De tijdsfactor is in het onderwijs een belangrijk punt. Leerkrachten ervaren een verandertraject vaak als belastend, omdat er veel van hen gevraagd wordt op het gebied van scholing, administratie, nieuwe wetgevingen, extra begeleiding, allerlei niet lesgebonden taken en ga zo maar door. Het verwachtingspatroon van de omgeving (ouders, leerlingen, collega's, bestuur en inspectie) is dan ook enorm. Leerkrachten hebben een veeleisende job, maar daar tegenover staat ook dat die job zeer boeiend is en veel voldoening terug kan geven.

Door een duidelijke structuur aan te brengen in het onderzoek, bleef het onderzoek voor alle betrokkenen uitvoerbaar.

7.1.3. Acceptatie

Het bestuderen van de literatuur heeft enorm geholpen in de opzet en uitvoering van dit onderzoek. Daar ik naast de opleiding Intern Begeleider ook de opleiding Dyslexiespecialist volg, heb ik me meer kunnen verdiepen in het voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet leesproces.

Uit de eerste meting van de signaleringslijsten en kleutertoetsen bleek dat er weinig activiteiten rondom het fonemisch bewustzijn en letterkennis werden aangeboden. Een opmerkelijk aspect is dat ik zelf de inzet van de methode Spreekbeeld (die ik gebruik in groep 3) met behulp van Ralfi de Raaf had bedacht om het lesaanbod rondom deze activiteiten te stimuleren. Naderhand lees ik de nieuwe versie van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (2011) dat Spreekbeeld binnen de voorschotbenadering of in de groep kan worden gebruikt als aanvulling en hulpmiddel op de activiteiten rondom het fonemisch bewustzijn en letterkennis. Dit is voor mij een teken geweest dat ik met het veranderproces in de groepen 1 en 2 met betrekking tot de beginnende geletterdheid, goed op weg ben. In dit proces heb ik me vooral laten leiden door wat (lees)deskundigen, met onderbouwde wetenschappelijke studies over een goede leesstart, te zeggen hebben. Mijn critical friends beschouwen dit onderzoek als interessant en vooral zinvol. Er zijn meerdere leerkrachten in het betrokken team die hebben gevraagd om het onderzoeksrapport te mogen ontvangen; ook voor hen is het zeker interessant. De hele team heeft groot belang bij dit onderzoek. Als kinderen een goede leesstart kunnen maken, zullen de resultaten van het aanvankelijk en voortgezet lezen daar profijt van hebben.

7.1.4. Effectiviteit

Voor de primaire doelgroep, groep 2, heeft dit onderzoek kunnen bijdragen aan een daadwerkelijke kwaliteitsverbetering van het onderwijs. De beheersing van de deelvaardigheden van het aanvankelijk lezen is in de groepen 2 toegenomen. Dat leerlingen beter leren in heterogene groepen is een feit (Ahlers, 2007). In het schooljaar 2010-2011 heeft de school twee combinatiegroepen 1/2 gevormd. Door het veranderde lesaanbod met betrekking tot de tussendoelen en zeker rondom de activiteiten van het fonemisch bewustzijn en letterkennis zullen de groep 1 leerlingen van deze combigroepen de vruchten van dit lesaanbod zeker plukken. Verwacht mag worden dat de resultaten van de toetsen kleutersignalering volgend schooljaar dan ook verbeterd zullen zijn.

Voor de secundaire doelgroep, de leerkrachten van groep 1 en 2, heeft dit onderzoek kunnen bijdragen aan een positieve impuls aan kennis, inzichten en het lesaanbod wat leidt tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs op het gebied van de beginnende geletterdheid.

7.1.5. Tevredenheid over de aanpak

Elke onderzoeker zal lang worstelen voordat de onderzoeksvraag helder staat. De formulering van de vraag vergt veel tijd en wordt vaker aangepast. In de eerste formulering had ik het woord 'leesvoorwaarden' gebruikt. Wat zijn nou eigenlijk leesvoorwaarden? Bij het operationaliseren van de verschillende onderdelen van de vraagstelling in hoofdstuk 3 van het onderzoek, zocht ik bij elk onderdeel de juiste definitie. Het woord (lees)voorwaarden, dat in het onderwijs standaard wordt gebruikt, zegt eigenlijk dat iemand zonder die voorwaarden niet tot lezen kan komen. Leesvoorwaarden zijn dus eigenlijk deelvaardigheden van het lezen. Zonder dit onderzoek zou ik zeker niet zo diepgaand en kritisch over formuleringen nadenken. De term leesvoorwaarden zal ik dan ook niet meer zo snel gebruiken.

In een volgend onderzoek zou ik de aanpak iets veranderen wat betreft het schrijven van de hoofdstukken. Het onderzoek in de praktijk liep al lekker: vragenlijsten klaar en ingevuld, betrokken team gaat aan de slag, toetsen worden afgenomen. Alles zat in 'mijn hoofd' of geformuleerd op vluchtige blaadjes. Het is echter van belang om deadlines aan te houden, om je onderzoek ook daadwerkelijk op papier te krijgen. Het kiezen van het onderzochte thema zal ik zeker weer doen. Als leerkracht van groep 3 had ik altijd al een idee hoe een goede leesstart zou moeten uitzien. Het onderzoek heeft ertoe bijgedragen dat ik dit ook daadwerkelijk heb kunnen verwezenlijken. Het ligt nu bij het betrokken team om deze weg te blijven volgen.

Boeken:

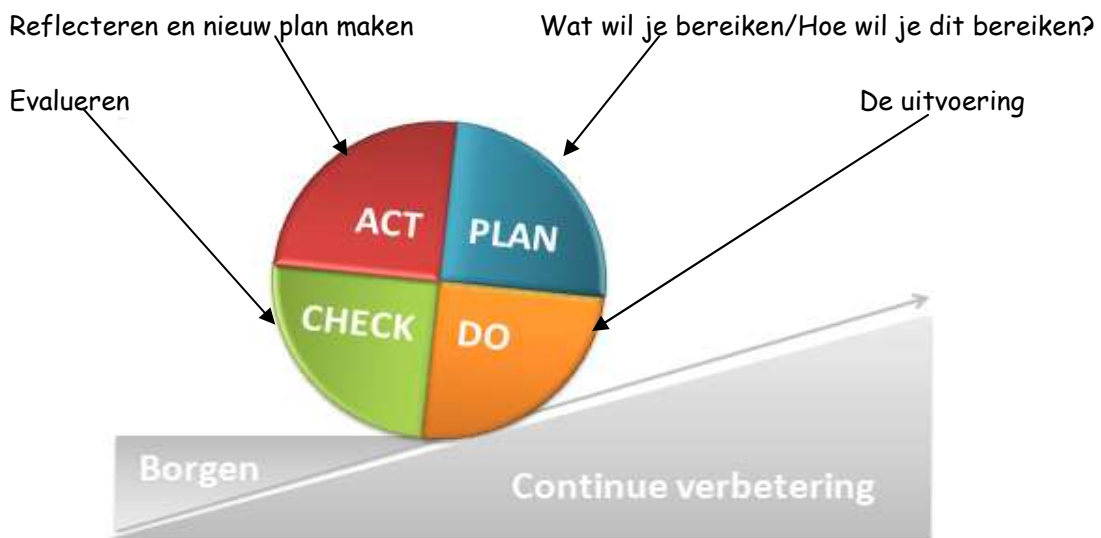
- Ahlers, L. (2007). *Een goede leesstart in groep 1 en 2. Een doorgaande leeslijn 3-13 jarigen*. Amersfoort: CPS, 2007.
- Caluwe, L. de & Vermaak, H. (1999) *Leren veranderen, een handboek voor de veranderaar*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. Woerden: WSNS Plus/KPC Groep.
- Corvey, S.R. (2010) *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam: Business Contact.
- Förrer, M. & Huijbregts, S. (2008) *Fonemisch bewustzijn. Werkmap voor leerkrachten van groep 1 en 2 van de basisschool*. Amersfoort: CPS, 2008.
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Harinck, F. (2007). *Praktijkonderzoek op een hoge school. Ontwikkeling in een opleiding speciale onderwijszorg/master SEN*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kallenberg, T e.a. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Kleef van, M. & Tomesen, M. (2002). *Werken aan taalbewustzijn. Prototype voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Senge, P. e.a. (2001) *Lerende scholen. Het vijfde disciplineboek voor scholen*. Den Haag: Academic service.
- Struiksmā, A., Leij van der A. & Vieijra, J. (2009). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. VU Uitgeverij Amsterdam.
- Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vernooij, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer. Effectief omgaan met verschillen in leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS, 2005
- Visser, Y. (2004). *Coaching in het primair onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Wentink, H., Verhoeven, L. & Druenen, M. van (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Artikels en Papers:

- Aarnoutse, C.A.J. (2004) *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid. Afscheidsrede door prof. dr. C.A.J. Aarnoutse*. Nijmegen: ThiemeMediaCenter binnengehaald op 12 november 2010 van bron <http://fontysmediatheek.nl/felix>
- Aarnoutse, C. e.a. (2005) Effecten van stimulering van beginnende geletterdheid in groep 2. *Pedagogische Studiën*, 2005 (85), 160-180.
- Braams, T. & Bosman A.M.T. (2000) Fonologische vaardigheden, geletterdheid en lees- en spellinginstructie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 39, 199 - 211.
- Braams, T. & Bosman (2000) Goed onderwijs doet er toe. De beloning van een preventieve en vroeg interveniërende aanpak is groot. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2000/3, 6 - 12.
- Ceelen, T. (2008) Geletterde kleuters. *Jeugd en Co Kennis 2/2008*, 6. Binnengehaald op 12 november 2010 van bron <http://fontysmediateek.nl/felix>
- Gijssel, M. (2007). *Vervāet slaat de plank mis*. Discussie Vervāet-Gijssel van bron portal Fontys.
- Inspectie van onderwijs (2006). *Iedereen kan leren lezen*. Uitgave Inspectierapport 2006-2007.
- Inspectie van onderwijs (2009). *Waarderingskader NTC Primair Onderwijs 2009*. Binnengehaald op 12 februari 2011 van bron www.onderwijsinspectie.nl.

- Kohnstamm, R. (2009) *Kleine ontwikkelingspsychologie II, Lezen*. Part 1, 15-35. Houten: Bohn Stafleu van Loghum binnengehaald op 12 november 2010 van bron www.fontysmediatheek.nl
- Laevers, F. (2006). Communicatie is (bijna) alles! De ervaringsgericht blijkt op leerkrachtstijl. *De Wereld van het Jonge Kind*. Juni 2006, 292 - 295.
- Leenders, Y. & Stolwijk, D. (2008) *Paper Systematisch en planmatig werken aan taal in de kleuterperiode. Taalpilots Onderwijsachterstanden*. Uitgave Projectbureau Kwaliteit, juni 2008, binnengehaald op 14 december 2009 van bron www.taalpilots.nl of www.schoolaanzet.nl
- Poleij, C. & Stikkelbroek, Y. (2009) *Dyslexie de Baas! Theoretische verantwoording*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum binnengehaald op 12 november 2010 van bron www.fontysmediatheek.nl
- Pronk, I. (8 juni 2007) Leren lezen en schrijven / De voorsprong van een vroege start pak je ze nooit meer af. *Dagblad Trouw*.
- Projectbureau Kwaliteit. *Methodeanalyse voor Jonge Kinderen: Piramide*. Uitgave Projectbureau Kwaliteit binnengehaald op 14 december 2009 van bron www.taalpilots.nl.
- Smits, A.E.H. (2000) Risicokleuter helpen lezen en spellen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2000/3, 24-28.
- Stoep, J. (2008). Beginnende geletterdheid geen vanzelfsprekendheid. *Levende Talen Tijdschrift*, 2008/4, 20-25.
- Stolwijk, D. (2008) *Paper Goede leesstart groep 1 en 2. Taalpilots onderwijsachterstanden*. Uitgave Projectbureau Kwaliteit, binnengehaald op 14 december 2009 van bron www.taalpilots.nl of www.schoolaanzet.nl
- Vernooy, K. (2007). *De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen*. Praktijkgids voor de basisschool/Leren van bron portal Fontys.
- Vernooy, K. (2007). *Effectiviteit in het leesonderwijs*. Taalpilots onderwijsachterstanden van bron paper Taalpilots onderwijsachterstanden portal Fontys.
- Vervaet, E. (1 april 2009). Liever langer kleuteren. *Christelijk betrokken Nederlands Dagblad* van bron potal Fontys.
- Vloedgraven, J. (2009). Vroegtijdige screening leesproblemen met screeningsinstrumenten beginnende geletterdheid. *Taal Lezen Primair (oktober 2009 nr. 3)*, 14 - 16.
- Wentink, H. & Druenen, M. (2009). Opsporen en aanpakken van achterstanden in beginnende geletterdheid. *Taal Lezen Primair (maart 2009, nr. 1)*, 4 - 5.

Dit onderzoek heeft als doel om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.
De PDCA cyclus wordt vaak gebruikt in de kwaliteitszorg.



Figuur 1.1

Afbeelding www.pdcacyclus.nl

PLAN

In de planfase wordt een plan opgesteld waarin opgenomen is welke resultaten je wilt bereiken en hoe je dat wilt doen. De doelstellingen zijn opgesteld vanuit de belangen en onderlinge relatie tussen leerling, leerkracht, school en stichting.

1. Bijeenkomsten plannen met leerkrachten van groep 1, 2 en de tutor over de tussendoelen van de beginnende geletterdheid met als doel het onder de aandacht brengen van het belang om te werken aan deze tussendoelen en de rol van de leerkracht hierin, de ontwikkeling van de leerlingen in relatie tot de doelen en geletterde activiteiten met behulp van de cd-rom (Verhoeven & Aarnoutse, 1999).
2. In een voor- en nameting wordt door middel van observaties in de groepen 1 en 2 en met behulp van 'checklist geletterde leeromgeving' de geletterde leeromgeving bekeken. Het doel is, na een schooljaar te bepalen of de leerkrachten een uitdagende, geletterde leeromgeving hebben gecreëerd.
3. In een voor- en nameting wordt door middel van vragenlijsten en een gesprek over 'doelbewuste aandacht besteden aan de tussendoelen' bekeken of er een toename is in het aanbod van geletterde activiteiten. Het doel is, na een schooljaar, te bekijken of de leerkrachten doelbewuster en dus meer geletterde activiteiten ondernemen.
4. In een voor- en nameting wordt door middel van vragenlijsten en een gesprek over 'feiten en meningen leesonderwijs in de groepen 1 en 2' bekeken of er een verandering in opvattingen is waar te nemen. Het doel is te bekijken of de leerkrachten na een schooljaar, hun eigen kennis en opvattingen hebben bijgesteld met betrekking tot het leesonderwijs in de groepen 1 en 2.
5. In een voor- en nameting wordt door middel van de vragenlijst competenties 'Zelfbeoordelinglijst bij invoering Protocol Leesproblemen en Dyslexie' bekeken of er een toename is met betrekking tot deze competenties. Het doel is, na een schooljaar te

- bekijken of de leerkrachten zich competentier voelen met betrekking tot het interactief taalonderwijs waarbij de tussendoelen van de geletterdheid een belangrijke rol spelen.
6. Bestuderen van methode Piramide en Spreekbeeld met als doel om kennis en inzichten te verwerven en Piramide en Spreekbeeld te integreren tot een beredeneerd aanbod.
 7. Interview tutor leerkracht over inzet Piramide met als doel inzicht te krijgen in de tutor werkzaamheden in relatie tot Piramide en om te bekijken of de tutor meer kan betekenen in de voorschotbenadering om leesproblemen zo veel mogelijk te voorkomen.
 8. In een voor- en nameting wordt er door middel van afname CITO E2 'Taal voor Kleuters' en toetsen kleutersignalerings van het Protocol Dyslexie de resultaten vergeleken. Het doel is om na een schooljaar te bekijken of de resultaten van de deelvaardigheden van lezen bij de leerlingen vooruit zijn gegaan.
 9. Afname signaleringslijsten Protocol Dyslexie met als doel het gericht volgen van de beginnende lees- en schrijfontwikkeling van de leerlingen om na te gaan hoe een leerling zich, op het gebied van beginnende geletterdheid, ontwikkelt.
 10. Aanbieden van een werkmap met tussendoelen beginnende geletterdheid en met lesideeën en instructie inzet Spreekbeeld (met handpop) binnen de methode Piramide. Daarnaast krijgen de leerkrachten de signalering- en toetslijsten Protocol Dyslexie met als doel alle belangrijke documenten met betrekking tot de tussendoelen te borgen en om de leerkrachten door dit naslagwerk een houvast te geven.
 11. Aanschaf handpop Ralfi de Raaf met als doel hem in te zetten ter introductie van de klank-letterkoppeling en andere geletterde activiteiten met gebruik van Spreekbeeld.

DO

In deze fase vinden alle uitvoerende activiteiten van het veranderproces plaats waarbij het plan uit de vorige fase het uitgangspunt vormt. De leerkrachten werken in het schooljaar 2010-2011 bewuster met de tussendoelen waarbij ze gebruik maken van de handpop Ralfi de Raaf en de werkmap beginnende geletterdheid. Tijdens de uitvoering vinden metingen en de registratie plaats die zowel door leerkrachten als de IB'er i.o. worden uitgevoerd. In januari 2011 vindt er een tussenmeting plaats die aan de hand van grafieken met de leerkrachten wordt besproken. In juni na de eindmeting zullen de resultaten wederom met de leerkrachten worden besproken.

CHECK

In de check fase worden de werkelijk behaalde resultaten vergeleken met de doelen die gepland waren. Er wordt gecontroleerd of de deelvaardigheden van lezen bij de leerlingen vooruit zijn gegaan en of de leerkrachten hun kennis en opvattingen met betrekking tot het leesonderwijs in de kleuterbouw hebben bijgesteld. Daarnaast wordt gekeken of de leerkrachten bewuster aandacht hebben besteed aan de tussendoelen en of de geletterde leeromgeving van de kleutergroepen uitdagender is geworden. Bij deze evaluatie wordt nauwkeurig nagegaan of de informatie volledig en betrouwbaar is waarna er conclusies kunnen worden getrokken. In hoofdstuk 5 is de check fase weergegeven en in de bijlagen van dit hoofdstuk zijn, door middel van grafieken, de resultaten vergeleken.

ACT

In de act fase wordt er gereflecteerd op het plan, de uitvoering en de behaalde resultaten. Hierbij wordt nagegaan of er eventueel bijgesteld moet worden of dat de beoogde doelen door dit veranderproces zijn behaald of niet. Door het uitbrengen van een advies aan het team en aan de directie van de school kunnen concrete afspraken worden gemaakt en besluiten worden genomen om de behaalde resultaten ten aanzien van de tussendoelen beginnende geletterdheid te borgen. In hoofdstuk 6 staan de punten die geborgd kunnen worden en de punten die nog enige bijstelling nodig hebben. Op basis van de ervaringen en evaluatie kan er een vernieuwd plan worden gemaakt. Het invoeren van de nieuwe werkwijze heeft tijdens dit onderzoek

plaatsgevonden. Nadat het team, in samenspraak met de directie het verandertraject daadwerkelijk gestalte wil geven, kan het nieuwe plan bijvoorbeeld het implementeren van de werkwijze zijn. Het implementeren van dit verandertraject is een proces wat meerdere schooljaren bestrijkt. In de implementatiefase kan gebruik worden gemaakt van klassikale consultatie waarbij de leerkrachten van en met elkaar leren en waar het geven en ontvangen van collegiale feedback gestalte krijgt. Daarnaast kan de IB'er ondersteuning bieden door bijvoorbeeld 'School Video Interactie Begeleiding' (SVIB) toe te passen waarbij de leerkrachten worden gecoacht. Elke leerkracht kan zelf bepalen op welk tussendoel van de beginnende geletterdheid zij gecoacht wil worden. Tevens kan in het nieuwe plan worden opgenomen dat er tijdens elke bouwvergadering een kwartier wordt gepland om kennis, ervaringen en knelpunten met elkaar te bespreken.

Om een verandertraject te doen slagen, heeft men een team nodig die bereid is om het verandertraject te realiseren. Daarnaast is het van belang dat het team nauw kan samenwerken. Door me te verdiepen in de theoretische uitgangspunten teamontwikkeling, teamleren en teambegeleiding heb ik inzichten met betrekking tot deze uitgangspunten kunnen opdoen. Scholen moeten zich steeds meer bezighouden met veranderingen waarbij een voortdurend proces van 'leren' binnen de organisatie een vereiste is. Volgens Senge (1992) betekent teamleren 'leren van en met elkaar, goede communicatie, feedback geven en krijgen, open dialoog door alle lagen heen'. De denkbeelden over een lerende organisatie heeft Senge (2001) in vijf disciplines vastgelegd:

1. Persoonlijk meesterschap
2. Gezamenlijke visie
3. Mentale modellen
4. Teamleren
5. Systeemdenken

Senge (2001) noemt systeemdenken de vijfde discipline omdat die de andere disciplines samensmelt en intrigeert. Samen vormen ze een krachtige manier om een organisatie lerend te maken. Deze vijf disciplines vindt men terug in de vragenlijsten van Jutten (2007). Deze lijsten zijn ingevuld door het betrokken team van het verandertraject. In figuur 2.1 zijn de gegevens verwerkt.

Leerkracht	Systeemdenken	Persoonlijk meesterschap	Gezamenlijke visie	Mentale modellen	Teamleren
A	23	27	30	26	29
B	29	30	27	25	32
C	25	31	31	25	34
D	22	23	27	22	26
E	26	30	28	25	30
F	30	32	29	24	35
Totaal	155	173	172	147	186

Figuur 2.1

Op het vlak van mentale modellen heeft het team het minst gescoord. Het mentale model is een overtuiging, heeft diepgewortelde veronderstellingen en zijn beelden die van invloed zijn op hoe we ergens tegenaan kijken en hoe we erop reageren. Deze modellen zijn onbewust en stilzwijgend aanwezig en kunnen heel krachtig en invloedrijk zijn. Dit team heeft veel open dialogen nodig. Tijdens het onderzoek blijkt ook dat het team gehoord wil worden. De leerkrachten 'worstelen' met het idee hoe ze nieuwe inzichten en ontwikkelingen passend kunnen maken aan het jonge kind, zonder dat daarbij de identiteit van deze leeftijdscategorie verloren gaat. Uit de gesprekken blijkt dat het topdown gevoel overheerst. Daarnaast moeten de kansen die nieuwe inzichten met zich meebrengen steeds vertaald worden naar het jonge kind waarin wel eens voorbij wordt gegaan aan de specifieke ontwikkeling van deze leeftijdscategorie. Het belangrijkste is niet 'wat ze niet willen' maar de vraag: 'hoe dan wel?' Dit team heeft veel interactie nodig, waarbij ieders mening gerespecteerd wordt, zodat ieder lid van het team zich vrij kan voelen om zijn mening naar voren te brengen zonder zich ver-/beoordeeld te voelen. Daarnaast wordt gezamenlijk met een bepaald doel aan de slag gegaan om positieve resultaten te boeken, zodat bepaalde overtuigingen kunnen veranderen. Als team sta je sterk en kun je zelf wat doen aan het topdown gevoel door meer eigenaar te worden van het verandertraject en je dus meer verantwoordelijk te voelen.

Naast de mentale modellen heb ik het teamleren met medestudenten besproken aan de hand van het aspect: 'teamleren is gekoppeld aan beter onderwijs in de klas en aan de resultaten daarvan'. Door de vragen van de medestudenten te beantwoorden over dit aspect, heb ik een helder beeld kunnen krijgen hoe bepaalde onderdelen van het onderzoek vorm kunnen krijgen.

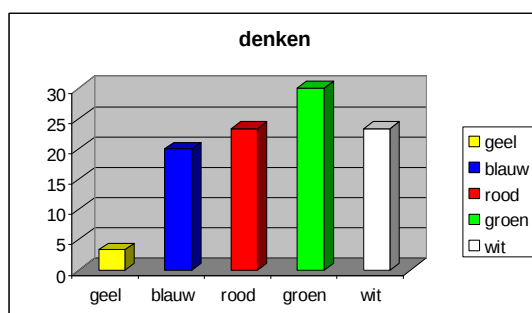
Om proactief te werk te gaan is het van belang om inzicht te krijgen in je eigen rol binnen het team. Op welke manier verwerk je informatie en welke strategie gebruik je om problemen op te lossen? De Belbin testen die je op internet kunt invullen onderscheidt negen teamrollen (<http://www.123test.nl/belbin> / <http://athene.che.nl/oi/jcv/scripts/www/belbin/Instructie.htm>). Op beide testen scoor ik het hoogst op 'bedrijfsman' daarna de 'groepswerker', 'afmaker' en 'vormgever'. De test zegt over de 'bedrijfsman' dat 'hij/zij ook wel 'organisator' of 'uitvoerder' wordt genoemd. Daarnaast is het iemand die van aanpakken weet. De bedrijfsman is over het algemeen gedisciplineerd. Hij of zij pakt zaken systematisch aan en legt vaak een grote ijver aan de dag. De bedrijfsman heeft een praktische instelling en weet beleid in concrete acties te vertalen'. In het belang van het team moet je als teamlid en leider van rol kunnen wisselen. Natuurlijk heb je ook toelaatbare zwakheden; ik weet van mezelf dat ik moeilijk iets uit handen kan geven, te nauwgezet wil zijn met als gevolg dat ik soms met mijn timemanagement in de knoei kom. Daarom is het proces van 'teamleren' en 'leiding geven aan verandering' voor mij ook zo'n mooi leerproces. Vandaar dat ik het hele teamwerk in dit onderzoek als leerproces beschouw. In dit onderzoek heb ik gebruik gemaakt van mijn systematische aanpak, praktische instelling en het omzetten van beleid in concrete activiteiten.

Volgens de 4 soorten teams van Lingsma (2007) is het betrokken team een combinatie van een M1 en M2 team. Ze doen wat van ze verwacht wordt maar nemen geen persoonlijke initiatieven. Niet iedereen houdt zich aan de afspraken. Er wordt geklaagd over de hoeveelheid onderwijsaanbod dat ze geven. Ze hebben problemen met timemanagement en leggen de verantwoordelijkheid buiten zichzelf ('We moeten al zoveel, oudergesprekken, rapporten, coöperatieve werkvormen, observaties, enz.) Ze zijn wel in principe leergierig (M2), komen spontaan met de resultaten van de leerlingen, zien zelf de verbetering in met betrekking tot de resultaten van de kinderen.. Eén persoon ziet de verandering als *moeten*, de anderen als *willen*. De meeste teamleden kunnen omgaan met feedback van de teamleider. Feedback onderling is niet spontaan. In dit onderzoek zijn de themabijeenkomsten zeer waardevol. Daarnaast zijn de gesprekken met de leerkrachten en het bespreken van de resultaten van de leerlingen een bindende factor om het betrokken team meer eigenaar van het hele proces te laten worden.

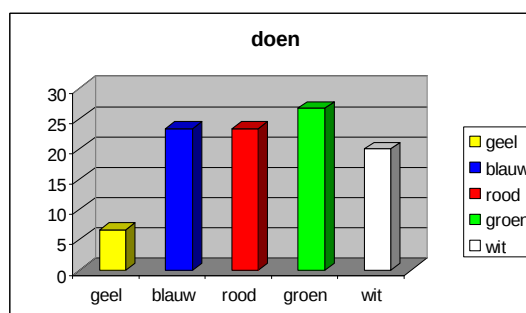
Dit onderzoek, dat een verandertraject beoogt met betrekking tot het lesaanbod van de beginnende geletterdheid in de groepen 1 en 2, is gericht op een concrete verbetering van het onderwijs in de kleutergroepen van de school. De kwaliteit van het onderwijs wordt mede bepaald doordat de leerkracht steeds reflecteert op de inhoud van het curriculum en zijn eigen lesaanbod. In dit onderzoek hoop ik aan te tonen dat 'de leerkracht er toe doet' in een ontwikkelingsgericht onderwijsproces door de leerkrachten bewust te maken van hun eigen handelen op het gebied van geletterdheid. Mijn eigen doel is erop gericht dat ik op adequate wijze kan leiding geven aan dit veranderproces. Mijn belangrijkste taak is om in een open dialoog te werken aan de bereidheid van de leerkrachten om de verandering te realiseren.

Om leiding te kunnen geven aan een verandering binnen het onderwijs is het van belang dat je eerst reflecteert over je eigen leidingstijl. Deze kennis geeft je handvatten voor het kiezen van een aanpak bij het veranderproces. Volgens de 'kleurentest voor veranderaars' van Caluwé & Vermaak (2001) scoor ik zowel bij 'denken' (30%) als 'doen' (26,7%) hoofdzakelijk groen, waarbij het uitgangspunt 'leren' is. Daarnaast kunnen 'groendenkers' mensen vanuit motivatie en leervermogen aan het werk krijgen. Hierin ligt een kans voor het begeleiden van het veranderproces van het team, waarbij ik gebruik kan maken van mijn sterke kanten. De visie is gebaseerd op het action-learning theorieën. Caluwé & Vermaak (1999) geven aan dat in deze theorieën de gedachte is dat gedrag pas werkelijk verandert als mensen leren; door zich nieuwe vermogens eigen te maken. Dan is men beter in staat uitdagingen aan te gaan, om te gaan met veranderde omstandigheden en als persoon te groeien. Men verandert als men gemotiveerd is om te leren, als men in leersituatie gebracht wordt en als effectieve wegen worden aangereikt om andere manieren van doen te leren.

In de figuren 3.1. en 3.2 zijn mijn scores van de 'kleurentest van veranderaars' weergegeven.



Figuur 3.1



Figuur 3.2

Als ik over mijn eigen leidingstijl nadenk komt deze beschrijving van groendenkers overeen met de opzet en uitvoering van het onderzoek. Doordat ik vaker de termen enthousiasme, warm maken en motiveren gebruik had ik het idee dat ik meer een rooddenker (23,3%) ben. Daarnaast ben ik ook iemand die graag nieuwe systemen (formulieren, lijsten en gestructureerde handelingssuggesties) ontwikkelt (blauwdenker, 20% en 23,3%). Door de achtergrondinformatie te lezen over het kleurdendenken Caluwé & Vermaak (1999), heb ik ontdekt dat ook bij groendenkers sprake is van een begeleid leerproces, waarbij het team zelf deel uitmaakt van het veranderproces. Daarnaast kunnen groendenkers, bij het begeleid leerproces, diepe overtuigingen naar de oppervlakte brengen. Door de leerkrachten te bevragen over feiten en meningen over het leesonderwijs bij kleuters (Ahlens, 2007), komen de onbewuste beelden bloot. Bij een lerende organisatie steunt men het leerproces van anderen, waarbij de leider bepaalde ideeën heeft over dat leerproces zoals dat het denken en doen gekoppeld moet zijn. 'Je leert al

doende en al doende, leer je'. Je steunt het team in zijn leerproces maar je wilt ook dat ze het zelf ontdekken. Hierbij kan de link worden gelegd met teamleren.

Om leiding te kunnen geven aan een verandering is het van belang dat je de gezamenlijk visie van de school kent en nagaat of die ook bekend is bij het betrokken team. In hoofdstuk 4 is de visie van de school op onderwijsontwikkeling en leerlingenzorg weergegeven. Mijn eigen handelen bestaat uit het in kaart brengen van het lesaanbod en de leeropbrengsten met betrekking tot de tussendoelen van de beginnende geletterdheid. Doordat vanuit het team vragen komen hoe ze activiteiten omtrent het fonemisch bewustzijn en letterkennis kunnen organiseren en met welke frequentie, heb ik de 'Werkmap Beginnende Geletterdheid' ontwikkeld. Door gebruik te maken van de suggesties en de aanbevolen frequentie in de map, is het lesaanbod ten aanzien van bovengenoemde activiteiten geïntensiveerd.

Algemene gegevens Uitgeverij CITO groep 2003:

Piramide is bedoeld voor kinderen op peuterspeelzalen of kinderdagverblijven (vanaf 3 jaar) en de groepen 1, 2 en 3 van de basisschool. In deze analyse zijn alleen de activiteiten voor groep 1 en 2 opgenomen. Piramide omvat in totaal acht ontwikkelingsgebieden: persoonlijkheidsontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, motorische ontwikkeling, kunstzinnige ontwikkeling, ontwikkeling van de waarneming, taalontwikkeling, denkontwikkeling, oriëntatie op ruimte, tijd en wereldverkenning. In Piramide zijn 13 projecten uitgewerkt waarin telkens één ontwikkelingsgebied centraal staat, maar waarbij ook de andere gebieden betrokken worden. Voor ieder project is voor groep 1 en 2 een apart programma ontwikkeld. Een project duurt twee tot drie weken. Voor kinderen die extra ondersteuning nodig hebben, is een tutorprogramma beschikbaar.

Materialen

- Piramideboek met achtergrondinformatie
- Projectboeken met muziek cd (voor groep 1 en 2 apart)
- Interactief voorlezen voor groep 1
- Interactief voorlezen voor groep 2
- Piramideprojecten in heterogene groepen
- Spelboek
- Leerboek
- Praatplaten
- Dagritmepakket
- Speelwerkbord met activiteitenkaarten
- Ontwikkelingsmateriaal

Wat zegt de methode Piramide over tutoring?

Preventieve tutoring, ook wel preteaching genoemd, blijkt een effectief middel om de achterstanden in de ontwikkeling van kinderen te verkleinen. Voorafgaand aan een groepsactiviteit bereidt de met een kind of met een groepje kinderen deze activiteit op een andere manier voor. Vervolgens ondersteunt de tutor deze kinderen tijdens de groepsactiviteit, zodat ze met succes mee kunnen doen. Voor kinderen met een grote achterstand wordt via tutoring een intensivering van de leertijd gerealiseerd, omdat ze individueel of in kleine groepjes gerichte ondersteuning krijgen. De tutor kan bovendien goed maatwerk bieden als ze weet op welke terreinen elk kind ondersteuning nodig heeft en hoe elk kind leert. Andere taken van de tutor zijn het afnemen van toetsen. Daarnaast moet een tutor ook voldoende tijd hebben voor administratie en overleg met de leerkrachten.

Het ligt voor de hand om de tutor inzet afhankelijk te maken van het aantal kinderen dat extra ondersteuning nodig heeft. Er is wel een minimum tutorinzet voor kinderen met een achterstand nodig om te kunnen garanderen dat de tutor een vertrouwensrelatie op kan bouwen met de kinderen en de preventieve tutoring gestalte kan geven. We gaan hierbij uit van een minimum van vier tutoractiviteiten per kind per week en aanwezigheid bij de voorbereide groepsactiviteit. Van ambulante tutoring, waarbij een voor de kinderen vreemde tutor af en toe wat ondersteuning geeft aan enkele kinderen, mag geen hoog rendement verwacht worden.

In een groep met dubbele bezetting van personeel, kan een leerkracht de tutoractiviteiten in de groep uitvoeren, indien haar collega tijdelijk alleen de groep kan draaien. Dit is natuurlijk afhankelijk van het aantal kinderen en de zorg die deze kinderen verlangen. Een tutor kan ook een aparte leerkracht of remedial teacher zijn die in verschillende groepen werkt.

Tutoring is tijdrovend en kostbaar. De beschikbare tutorformatie moet dus zo effectief en efficiënt mogelijk ingezet worden. Hieronder staat een aantal suggesties voor een optimale inzet van de tutor. Welke aanpak het beste is zal per locatie verschillen. Tijdens de training dient aan het efficiënt organiseren van de tutoring met voorrang aandacht te worden besteed. Piramidetrainers kunnen helpen bij het opstellen van een uitgekiend tutorrooster.

De suggesties hebben betrekking op:

- het takenpakket van de tutor;
- de criteria die worden toegepast om kinderen aan tutoring toe te wijzen;
- de inhoud van tutoring;
- individueel werken of werken met groepjes tutorkinderen;
- de hoeveelheid tutortijd per kind.

Het takenpakket van de tutor

De hoofdtaak van de tutor is het ondersteunen van de kinderen die dat nodig hebben. Alle andere taken (zoals administratie, het afnemen van toetsen, enzovoort) hebben geen direct effect op de kinderen. Bij beperkte tutorformatie is het van belang kritisch te kijken naar de tijd die besteed wordt aan dergelijke taken.

Criteria voor toewijzing van kinderen aan de tutoring

Bij Piramide geldt als hoofdcriterium voor toewijzing van kinderen aan de tutoring dat kinderen op één van de toetsen (Taal voor peuters of Rekenen voor peuters of Taal voor kleuters of Rekenen voor kleuters) een vaardigheidsniveau D- of E of volgens de nieuwe normering vaardigheidsniveau V moeten hebben. Als dat een te groot aantal tutorkinderen oplevert voor de beschikbare tutorinzet, kan het toewijzingscriterium worden veranderd. Er zijn diverse mogelijkheden:

- Alleen de kinderen met een vaardigheidsniveau E (of volgens de nieuwe normering V-) komen in aanmerking voor tutoring. Het gevolg is dat het aantal tutorkinderen drastisch terugloopt;
- Alleen kinderen opnemen in de tutoring die volgens beide toetsen een vaardigheidsniveau D of E hebben (of V volgens de nieuwe normering). Het aantal tutorkinderen zal dan beperkt afnemen.
- Ook kinderen die een achterstand hebben in hun sociaal-emotionele ontwikkeling kunnen in aanmerking komen voor tutoring.

De inhoud van tutoring

De tutoring kan inhoudelijk worden gedifferentieerd.

- Er kunnen verschillende accenten worden gelegd binnen de tutoring, afhankelijk van de specifieke behoefte en het niveau van het kind.
- Er kan worden gedifferentieerd door kinderen te tutoren op grond van diagnostische informatie die beschikbaar is via toetsen en observatie. Kinderen die alleen laag scoren op de toetsen Rekenen voor peuters of Rekenen voor kleuters kunnen bijvoorbeeld alleen tutoring krijgen bij de activiteiten gericht op denken en oriëntatie op ruimte en tijd (rekenen) uit de projecten.

Differentiatie stelt hoge eisen aan de vaardigheden van de tutor, want dit maakt de taak van de tutor complexer. Differentiatie kan tijdsbesparing opleveren als de tutortijd hoofdzakelijk wordt gebruikt om te werken aan die ontwikkelingsgebieden waarop het kind uitvalt. De voorbereidingstijd voor de tutor zal wel toenemen: hij/zij moet de inhoud van de tutoring voor verschillende kinderen uitwerken.

Werken met groepjes tutorkinderen

Individuele begeleiding van kinderen die daarvoor in aanmerking komen is het uitgangspunt van de Piramidemethode. Een voor de hand liggend alternatief is het tutoren van groepjes kinderen. Dat het tijdsbesparing oplevert is duidelijk, maar het is van belang ook goed oog te hebben voor mogelijke nadelen.

Enkele mogelijkheden:

- Werken met twee kinderen per sessie.

Hiermee wordt het aantal kinderen dat kan worden begeleid binnen een hoeveelheid tutortijd verdubbeld. Aan het werken met tweetallen kleven zowel nadelen als voordelen.

Een voordeel van het werken met tweetallen kan zijn dat de kinderen ook van elkaar(s voorbeeld) kunnen leren. Bovendien ontstaan er nu mogelijkheden voor samen spelen en onderlinge interactie. Sommige kinderen zullen zich veiliger voelen als ze samen met een ander kind tutoring krijgen.

Een nadeel is dat de aandacht van de tutor over beide kinderen moet worden verdeeld. Kinderen kunnen goed tegelijkertijd handelen en de instructie kan aan beide kinderen tegelijk worden gegeven, maar de interactie tussen tutor en kind verliest aan intensiteit.

Een nadeel kan ook zijn dat één van beide kinderen sneller of beter reageert, wat ten koste kan gaan van de betrokkenheid van het andere kind. Aan de samenstelling van de groepjes moet daarom de nodige zorg worden besteed.

- Werken met drie of vier kinderen per sessie.

Er kan worden gewerkt met een vaste of een wisselende groepssamenstelling.

Bij het werken met tutorgroepjes gelden dezelfde voor- en nadelen als bij het werken met tweetallen. Werken met groepjes tijdens de tutoring zal het gunstigst uitpakken bij oudere kinderen (groep 2). Hun sociale ontwikkeling is verder gevorderd, waardoor onderlinge interactie en leren van elkaar meer rendement op kan leveren.

Differentiatie hoort ook tot de mogelijkheden: de kinderen met een vaardigheidsniveau E kunnen individueel tutoring ontvangen en de kinderen met vaardigheidsniveau D in kleine groepjes van twee, drie of vier kinderen. De 'leerbaarheid' van deze laatste groep wordt groter geacht.

Hoeveelheid tutortijd per kind

Het is ook mogelijk minder tutortijd per kind te besteden. Enkele mogelijkheden:

- De lengte van de tutorsessies kan worden verkort. De mogelijkheden hiertoe zijn beperkt. Hoe korter de sessies, hoe meer tijd er relatief gezien besteed wordt (en verloren gaat) aan het ophalen van de kinderen.
- De tutortijd kan gedifferentieerd worden ingezet, bijvoorbeeld door aan de kinderen met de grootste achterstanden de meeste tijd te besteden.

Samenvatting

Kort samengevat luidt het advies ten aanzien van de tutorinzet in peutergroepen en groep 1 tot en met 2 van het basisonderwijs als volgt:

- De gewenste tutorinzet is afhankelijk van het aantal kinderen per groep dat extra ondersteuning nodig heeft.
- De beschikbare tutorformatie moet zo effectief en efficiënt mogelijk ingezet worden.
- Binnen het takenpakket van de tutor moet het daadwerkelijk ondersteunen van kinderen de hoofdmoot vormen. Andere taken mogen geen onevenredig groot beslag leggen op de tijd van de tutors.
- De tutor kan met kleine groepjes kinderen werken.
- Eventueel kunnen de criteria voor toewijzing van kinderen aan de tutoring zo aangepast worden dat minder kinderen geselecteerd worden.
- De tutoring kan inhoudelijk worden gedifferentieerd.

Bij de analyse zijn de volgende onderdelen bekeken:

Analyse per onderdeel

Geletterdheid	• taalbewustzijn • functionele schrijfactiviteiten • functionele leesactiviteit • lettermuur • relatie gesproken en geschreven • alfabetische principes • lettertafel • anders
Boekoriëntatie	• gesprek over het boek • anders
Verhaalbegrip	• verhaalschema • verhaallijn • boekenmuur • verteltafel • navertellen • naspelen • anders
Begrijpend luisteren	• interactief voorlezen • herhaal voorlezen • verhaalschema • digitaal prentenboek • gesproken prentenboek • vertelbeurt / vertelstoel • bespreken educatieve programma's • anders
Mondelinge communicatie	• kleine kring • taalverwervingsgericht gesprek • vertelbeurt / vertelstoel • presenteren • anders
Interactief leren	• samen doordenken en praten • gesprekken om te leren • anders
Woordenschat	• thematafel • woordenweb • woordmuur • ontdekactiviteiten • werken met verhalen
Leesbevordering	• vast voorleespatroon • boekenhoek • boekenberg • boekpromotie • voorleesproject • anders
Ouderbetrokkenheid	• ouderhulp • gezinsportfolio • anders

Sterkte - zwakte analyse Piramide	
Kernpunten: Sterkte/zwakte	Beschrijving/conclusies
Beginnende Geletterdheid	Piramide besteedt veel aandacht aan taalbewustzijn en activiteiten waarbij de relatie tussen gesproken en geschreven taal inzichtelijk wordt gemaakt. Functionele lees- en schrijfactiviteiten komen vooral aan bod in de uitgave 'Interactief voorlezen voor groep 1 en groep 2'. Het aanbod <u>blijft beperkt</u> tot één of twee functionele lees- en/of schrijfactiviteiten per thema. Aan het ontwikkelen van het alfabetisch principe bij kinderen wordt aandacht besteed door het organiseren van letterspelletjes bij uitgeschreven versjes. Piramide geeft de suggestie om een ABC-muur (lettermuur) in te richten, maar er worden <u>geen concrete activiteiten</u> rondom deze muur beschreven.
Boekoriëntatie	De oriëntatie op boeken en verhalen komt aan bod in de uitgave 'Interactief voorlezen voor groep 1 en groep 2'. Er is aandacht voor de kافت van het boek, de tekst en de illustraties. Kinderen leren vooraf hun voorkennis te activeren en voorspellingen te doen over de inhoud van het verhaal.
Verhaalbegrip	Voor de verwerking van de verhaallijn is gekozen voor de verteltafel en het naspelen en navertellen van verhalen met concrete materialen. Hierdoor leren kinderen actief de verhaalopbouw kennen en het verhaal samen te vatten. De situatieschets van het verhaal wordt inzichtelijk gemaakt met wie-, waar-, en wat- pictogrammen (zie de uitgave 'Interactief voorlezen voor groep 1 en groep 2'). Het leggen van platen in de juiste volgorde komt weinig aan bod.
Begrijpend luisteren	Begrijpend luisteren wordt gestimuleerd door het interactief voorlezen van verhalen en het herhaald voorlezen hiervan (zie de uitgave 'Interactief voorlezen voor groep 1 en groep 2'). Er is voldoende aandacht voor het stellen van vragen tijdens en na het voorlezen. De vragen hebben betrekking op het verhaalbegrip, het leggen van verbanden en de eigen ervaringen van kinderen. Het prentenboek wordt minimaal vier keer voorgelezen. Daarnaast geeft Piramide de suggestie om van het voorgelezen prentenboek een digitale versie te maken, zodat kinderen het prentenboek alleen of in tweetallen nogmaals aan de computer kunnen bekijken.
Mondelinge communicatie	Piramide besteedt veel aandacht aan gesprekken met kinderen. Deze gesprekken zijn vooral taalverwervingsgericht. In zowel het programma van groep 1 als van groep 2 vinden de gesprekken plaats in de grote kring. Alleen in het tutorgedeelte worden gesprekken individueel of in de kleine kring gevoerd. Een afgeschermd vertelbeurt of het presenteren van werk aan elkaar is niet in de methode opgenomen.
Interactief leren	In Piramide zijn veel gesprekken opgenomen waarin gepraat wordt over meer abstracte zaken en persoonlijke ervaringen en gevoelens. Kinderen worden gestimuleerd om te redeneren, beargumenteren en concluderen, maar ook aan het ordenen, classificeren en vergelijken wordt veel aandacht besteed tijdens de gesprekken. Er zijn geen 'gesprekken om te leren' met leervragen van kinderen opgenomen.
Woordenschat	Activiteiten rondom woordenschat komen sterk naar voren in Piramide. Voorafgaand aan het thema wordt omschreven welke clusters van woorden aan bod komen. De woorden in de clusters zijn onderverdeeld in bekende begrippen, basisbegrippen en extra begrippen. Er zijn zowel inhoudswoorden als functiewoorden geselecteerd die passen bij het thema. Piramide geeft de suggestie om de kant en klare woordclusters te kopiëren en in de klas op te hangen. Er wordt gewerkt met verschillende verhalen waardoor kinderen de woorden in verschillende contexten tegenkomen. Bij elk thema wordt een themahoek ingericht, waar de kinderen de centrale woorden actief gebruiken. Ook wordt er

	soms een uitstapje georganiseerd, zodat kinderen de woorden in de dagelijkse situatie tegenkomen. Er wordt veel aandacht besteed aan activiteiten waarbij de woorden worden verduidelijkt aan de hand van concrete materialen of door ze uit te beelden. Piramide maakt geen gebruik van een thematafel. Er worden geen suggesties gegeven voor de controle van de themawoorden.
Leesbevordering	Piramide besteedt aandacht aan het ontwikkelen van leesplezier en leesmotivatie bij kinderen door bij ieder thema een aantrekkelijke taalhoek met boekenrekje in te richten. Piramide geeft hierbij suggesties voor verschillende boeken die in de taalhoek kunnen worden opgenomen (zie de uitgave 'Interactief voorlezen voor groep 1 en groep 2'). Dit bevordert dat kinderen zelf gaan 'lezen' en ervaringen opdoen met boeken.
Ouderbetrokkenheid	Voorafgaand aan elk thema van Piramide worden suggesties gegeven voor ouderactiviteiten voor thuis en op school. Hierdoor raken ouders meer betrokken bij de ontwikkelingen van hun kind.

Suggesties voor de witte vlekken/overdaad van de methode Piramide	
Beginnende Geletterdheid	De leerkracht kan het aanbod van functionele lees- en schrijfactiviteiten (beginnende geletterdheid) uitbreiden door tijdens het werken in hoeken kinderen functionele lees- en schrijfactiviteiten te laten uitvoeren, zoals het schrijven van boodschappenbriefjes, het zelf tekenen en schrijven van woorden bij een eigen bedacht boek of verhaal. Ook door in de klas een postbus te maken en de kinderen elkaar brieven, kaarten en tekeningen te laten sturen, worden de kinderen regelmatig in aanraking gebracht met een functionele lees- en schrijfactiviteit (Van Kleef & Tomesen, 2002a). De leerkracht kan aangeboden versjes op een flap schrijven en bij belangrijke woorden een pictogram maken. Op deze manier 'lezen' de kinderen het versje mee als zij het samen opzeggen. Het alfabetisch principe kan meer gestimuleerd worden door activiteiten te organiseren rondom een lettermuur of een lettertafel (Van Kleef & Tomesen, 2002b). Woorden die bij een thema centraal staan kunnen, bijvoorbeeld als plaatje, een plaats krijgen bij de beginklank op een lettermuur of -tafel. Kinderen leren hierdoor dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat die klanken corresponderen met een letter (Van Kleef & Tomesen, 2002b).
Verhaalbegrip	Om de verhaallijn van een voorgelezen verhaal zichtbaar weer te geven in de klas, kan de leerkracht een boekenmuur maken (Van Elsäcker, van der Beek, Hillen & Peters, 2006). Hier hangen gekopieerde platen van het verhaal aan een muur. De kinderen kunnen deze in de goede volgorde leggen en de gebeurtenissen bij deze platen vertellen. Spelenderwijs maakt de leerkracht met de kinderen voor, tijdens en na het voorlezen een verhaalschema. Hierdoor leren zij dat een verhaal zich ergens afspeelt, dat er belangrijke en minder belangrijke personen in een verhaal zijn en gaan ze de volgorde van gebeurtenissen zien en begrijpen (verhaalbegrip).
Begrijpend luisteren Mondelinge communicatie	Het begrijpend luisteren kan extra gestimuleerd worden door educatieve programma's die in de klas bekeken worden, achteraf na te bespreken. De leerkracht ondersteunt de kinderen in het verwoorden van de hoofdgedachte van het programma. De leerkracht kan het geven van vertelbeurten (mondelinge communicatie) zelf uitbreiden. Door voor een herkenbare vorm of een passend ritueel te kiezen, geeft de vertelbeurt een kind meer veiligheid. Een voorbeeld hiervan is een vertelhoed of een vertelstoel die op een vast moment in het rooster gebruikt wordt (Damhuis & Litjens, 2003). Langzaam kan deze activiteit zich uitbreiden naar

	het presenteren aan elkaar (Damhuis & Litjens, 2003). Op eenvoudige manier kunnen kinderen het eigen werk aan anderen laten zien en erover vertellen. Het is een manier om kinderen te laten reflecteren. Wanneer de leerkracht de gesprekken met de kinderen vaker in kleine groepjes laat plaatsvinden, worden de kinderen meer in de gelegenheid gesteld om zelf taal te gebruiken en hiervan te leren (Damhuis & Litjens, 2003).
Interactief leren	De leerkracht kan 'gesprekken om te leren' (interactief leren) naar eigen inzicht inzetten (Verhoeven e.a., 2007). Dit zijn gesprekken die uitgaan van leervragen van kinderen. Het koppelt leerinhouden en kennis aan elkaar. De leerkracht laat kinderen zelf leervragen formuleren naar aanleiding van een voorwerp of een situatie. Samen met de kinderen formuleert de leerkracht hypothesen en uiteindelijk gaan de kinderen op zoek naar kennis en wordt informatie uitgewisseld. Door het stellen van denkvragen, waarbij door logisch redeneren en argumenteren een antwoord gevonden kan worden, leren kinderen complexere cognitieve taalfuncties te gebruiken (Damhuis & Litjens, 2003).
Woordenschat	Behalve het gebruik van het bestaande netwerk van begrippen uit de methode, kan de leerkracht samen met de kinderen een (beeld)woordenweb maken (woordenschat) zodat de samenhang van woorden inzichtelijk worden (Kienstra, 2003). De leerkracht schrijft woorden op die de kinderen bij een bepaald onderwerp vinden horen, eventueel op het digitale schoolbord. De leerkracht of de kinderen kunnen er een kleine tekening bij maken. Ook kan de leerkracht foto's maken van de kernwoorden of illustraties van internet halen en hiermee een woordmuur maken (Kienstra, 2003). Daarnaast kan de leerkracht een thematafel inrichten met spullen die met het thema te maken hebben. De spullen worden samen met de kinderen gelabeld. Woorden kunnen door de leerkracht gecontroleerd worden door zelf een passieve woordenschattoets te maken met de themawoorden en deze mondeling af te nemen. De actieve woordenschat kan de leerkracht controleren door te observeren tijdens gesprekken of presentaties.
Leesbevordering	Het leesplezier en de leesmotivatie (leesbevordering) van de kinderen kan ondersteund worden door het centraal stellen van een boek. De leerkracht kan door bijvoorbeeld een 'boek van de maand' te kiezen, kinderen stimuleren een boek te 'lezen' (Van Kleef en Tomesen, 2002a). Om het voorlezen thuis te stimuleren kan de leerkracht de kinderen om de beurt het centrale prentenboek en bijbehorende materialen van de kernwoorden in een koffertje mee naar huis geven (Van Elsäcker, van der Beek, Hillen & Peters, 2006). De school kan het thuis voorlezen stimuleren door deel te nemen aan een voorleesproject, zoals het voorleesproject van Z@ppelin (Stoep & Van Elsäcker, 2005).
Ouderbetrokkenheid	De betrokkenheid van ouders kan worden vergroot door te werken met een gezinsportfolio (Van Elsäcker, van der Beek, Hillen & Peters, 2006). Dit is een map die heen en weer gaat tussen de ouders en school. Hierin bevindt zich werk van de kinderen. Het gezinsportfolio biedt veel gelegenheid om met ouders te praten over de ontwikkeling van hun kind. Het geeft ook de kinderen de mogelijkheid om met de ouders te praten over de activiteiten op school.

Wat zegt de nieuwe versie van Piramide (2010) over de beginnende geletterdheid.

Uit: Handleiding projectboek 'Welkom', Piramide, 2010

In de Piramide projecten voor groep 1 en 2 vullen de kinderen gedurende twee opeenvolgende jaren zelf een letterboekje. In dit letterboekje staan alle letters van het alfabet van 'a' tot en met 'z'. Bij elk project staat een letter aan de hand van een kernwoord centraal. Het kernwoord is een kort, aansprekend, klankzuiver woord dat past bij het thema. Bij het thema kleding is bijvoorbeeld het kernwoordje 'jas'. De beginletter van het kernwoord is de letter die aan de kinderen wordt aangeboden. Met deze letter worden verschillende activiteiten gedaan, zodat de kinderen hun letterkennis uitbreiden, ze het alfabetisch principe leren kennen en hun fonemisch bewustzijn wordt gestimuleerd. Dat alles draagt bij aan een goede leesstart in groep 3.

In het letterboek staan alle letters van het alfabet op alfabetische volgorde, maar ze worden door elkaar aangeboden: de helft van de letters in groep 1, de andere helft in groep 2. Door in twee opeenvolgende schooljaren bij een project eerst de ene en dan de andere letter aan te bieden, krijgen de kinderen in een heterogene groep alle letters aangeboden en is er afwisseling. Bij het thema herfst bijvoorbeeld wordt het ene jaar het kernwoord 'tak' aangeboden en het andere jaar het kernwoord 'spin'. Eerder aangeboden letters kunnen worden herhaald in een volgend thema. Vestig de aandacht niet alleen op de beginletter, maar ook op een eerder aangeboden letter in het midden of aan het eind van het kernwoord. Bij letters 'c', 'q', 'x' en 'y' worden geen kernwoorden aangeboden. Dit zijn voor kinderen moeilijke letters, omdat er weinig woorden zijn waarin ze voorkomen en omdat de woorden vaak niet klankzuiver zijn. Wel staan deze letters in het letterboekje. Aan het eind van groep 2, in het thema zomertijd, krijgen deze letters extra aandacht. Eventueel kan het letterboekje worden meegenomen naar groep 3. In het welkom programma worden er geen letters aangeboden. Er kan wel alvast een plaatsje inruimen voor de ABC-muur en de letterboekjes voorbereiden.

Overzicht van het letteraanbod verspreid over groep 1 en 2

Thema	Letter groep 1	Letter groep 2
Mensen	i	u
Eten en drinken	a	m
Herfst	t	s
Wonen	h	d
Feest	f	k
Ziek en gezond	p	z
Kleding	j	r
Lente	n	l
Kunst	o	v
Verkeer	w	b
Zomertijd	g	e

Kritische noot van IB'er i.o. /leerkracht van groep 3

Piramide gaat uit van de letters van het alfabet. Dit betekent dat er maar 5 klinkers en 17 medeklinkers worden aangeboden. De letters, c, q, x en y even buiten beschouwing gelaten. De Nederlandse taal bestaat echter uit 34 klanken. De klanken, aa, ee, oo, uu, oe, ui, eu, ei/ij en ou/au. Door deze 'klinkende' klanken niet aan te bieden verzuimt Piramide m.i. het aspect dat het aanbieden en 'spelen' met letters functioneel moet zijn. Bovendien is het van belang dat alle activiteiten in een context aangeboden worden. De woorden die kunnen worden gevormd met de 5 aangeboden klinkers is beperkt. De Tussendoelen Beginnende Geletterdheid (Expertisecentrum Nederlands) beschrijft het doel alfabetische principe als:

'De ontdekking van het alfabetisch principe houdt in dat kinderen zich realiseren dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters die klanken kunnen weergeven.'

De doelen van het alfabetische principe zijn:

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

Het is jammer dat de methode Piramide alleen maar heeft gekozen voor de letters van het alfabet. In de toetsen kleutersignalering van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie worden tijdens de lettertoets ook klanken gevraagd. Vandaar dat ik het betrokken team een andere wijze van het aanbieden van letters/klanken zal adviseren. In bijlage 6 'Werkmap Beginnende Geletterdheid' van het meesterstuk is dit advies uitgewerkt.

De methode Spreekbeeld (2007) gebruik ik in groep 3 als preventief hulpmiddel bij het aanleren van de letters.

Voor mijn onderzoek beperk ik me tot de beschrijving van de inzetbaarheid in de eerste fase: voorafgaand aan het lezen, tijdens de kleuterperiode met name groep 2. De vraag is:

'Kan Spreekbeeld als preventieve aanvulling op de methode Piramide, de Tussendoelen 1 t/m 7 van de Beginnende Geletterdheid en binnen de voorschotbenadering worden gebruikt als ondersteuning bij het aanleren van de klank-tekenkoppeling. Wat zegt de methode hierover?'

Inleiding:

Wat is Spreekbeeld?

Spreekbeeld is een leermiddel dat is ontwikkeld voor kinderen waarbij de klank-tekenkoppeling onvoldoende automatiseert, waarbij het leesleerproces moeizaam verloopt en stagneert.

Spreekbeeld is actueel en sluit aan bij de huidige wetenschappelijke opvattingen over de ontwikkeling van het technisch lezen.

Spreekbeeld is multisensorieel van opzet, dat wil zeggen dat bij het aanleren van de letters gebruikt gemaakt wordt van meerdere kanalen tegelijk: Het visuele, het auditieve, het tactiele, het (spraak)motorische en het emotionele. Kortom: zien, horen, voelen, bewegen en beleven.

Wat doet Spreekbeeld?

Klank-tekenkoppelingen zijn willekeurige associaties. Spreekbeeld is ontwikkeld om de klank-tekenkoppelingen minder willekeurig te maken om een associatienetwerk in het brein tot stand te brengen. Met behulp van dit netwerk kunnen kinderen de letters beter koppelen aan een bijbehorende klank. Spreekbeeld activeert namelijk meerdere kanalen tegelijk waardoor kinderen de klank-tekenkoppelingen beter kunnen aanleren, onthouden en automatiseren.

Voor wie is Spreekbeeld?

Spreekbeeld is ontwikkeld voor kinderen die moeite hebben met het leren lezen. De methodiek is een handig middel voor individuele hulp aan kinderen maar ook heel geschikt voor het gebruik in de groep. Spreekbeeld kan als aanvullend leermiddel worden ingezet binnen het speciaal basisonderwijs maar ook in het reguliere basisonderwijs.

Wanneer is Spreekbeeld inzetbaar?

Spreekbeeld kan worden gebruikt tijdens het leesproces. Het kan probleemloos worden gebruikt naast ieder willekeurige methode maar ook tezamen met remediërende leesmethodieken.

Spreekbeeld is een hulpmiddel; het moet altijd worden geïntegreerd in de eigenlijke leeshandeling, zoals het lezen van woorden, zinnen en teksten. Spreekbeeld kan zijn kracht bewijzen in meerdere fases van het leren lezen:

1. De fase voorafgaand aan het lezen tijdens de kleuterperiode: Spreekbeeld versterkt de voorschotbenadering van kleuters die risicofactoren vertonen ten aanzien van het lezen en spellen. Spreekbeeld kan preventief worden gebruikt en de fonologische ontwikkeling van kleuters stimuleren. Daardoor heeft het kind een betere uitgangspositie als het leert lezen in groep 3.
2. De fase van het aankankelijk lezen: Spreekbeeld helpt kinderen die moeite hebben met de aanvankelijke leeshandeling en het aanleren, onthouden en automatiseren van de letters.
3. De fase van voortgezet lezen: Spreekbeeld kan worden gebruikt om bepaalde klank-tekenkoppelingen alsnog tot stand te brengen.

In de inleiding van de handleiding wordt verder de inhoud van het Spreekbeeld pakket weergegeven.



Hoofdstuk 1:

In dit hoofdstuk wordt er een korte beschrijving van het leesproces gegeven. Er wordt ingegaan op de vaardigheden die van belang zijn voor een goede leesontwikkeling en op problemen die zich kunnen voordoen en wat Spreekbeeld hierbij kan betekenen.

Hoofdstuk 2:

Spreekbeeld tijdens de kleuterperiode.

Onderzoek (National Reading Panel, 2000) heeft aangetoond dat instructie in fonologisch bewustzijn het meest effectief is in de groepen 1, 2 en 3 en dat de oefeningen meer effectief zijn in combinaties met letters. De periode rond de kleuterleeftijd en groep 3 blijkt de meest geschikte periode voor het leren van letters en leeshandeling. Het blijkt zinvol om het bewustzijn van losse klanken in woorden, in de voorwaardentraining, te koppelen aan de kennis van lettertekens (Bryant en Bradley, 1985; Morais, Mousty en Kolinski, 1998).

Auditieve oefeningen worden dus zinvoller door er letters bij te gebruiken. Om met foneembewustzijn en letters te starten hoeft geen bepaalde ontwikkeling te worden afgewacht; het betreft immers geen ontwikkelingsverschijnselen maar geleerde, sociaal cultureel bepaalde vaardigheden.

Spreekbeeld kan preventief, voorafgaand aan het leesproces in groep 3, worden gebruikt om de fonologische ontwikkeling te stimuleren. Spreekbeeld kan worden gebruikt bij voorbereidende leesactiviteiten zoals analyse- en syntheseoefeningen en rijmoefeningen.

Spreekbeeld visualiseert klanken die auditief worden aangeboden. Met behulp van Spreekbeeld kunnen kinderen ter voorbereiding op groep 3 al enkele letters op een speelse wijze aanleren en automatiseren. Het voordeel van werken aan aspecten van lezen in groep 2 is dat er geen haast bij is. Er hoeft nog niet, als in groep 3, een strak tempo van letteraanbieding gevolgd te worden. Spreekbeeld kan in de kleuterperiode op veel verschillende manieren worden gebruikt. Het is raadzaam om Spreekbeeld bij risicokleuters vaker en intensiever te gebruiken.

2.1 Spreekbeeld en risicokleuters

Ruijsenaers (1993) geeft aan dat aandacht juist moet worden gegeven aan kleuters die risico lopen om te voorkomen dat de verschillen bij aanvang van groep 3 onnodig groot worden. Om toekomstige leesproblemen te voorkomen of te verminderen, hebben risicokleuters vooral extra aandacht en meer instructie nodig. Risicokleuters blijken te weinig te leren van taalactiviteiten in een (te) grote groep. Het is van belang om de extra hulp aan deze kinderen individueel of in kleine groepjes te geven.

Risicofactoren kunnen zijn:

- het niet of nauwelijks kunnen benoemen van letters;
- onvoldoende foneembewustzijn;
- problemen met het leren en het snel benoemen van willekeurige associaties;
- spraak - taalontwikkelingsproblemen;
- fonologische taalontwikkelingsproblemen; vooral problemen met grammaticale structuren en fonologie (onvoldoende taalbewustzijn, problemen met de uitspraak van klanken en woorden) zijn een signaal;

- moeite met spraak verstaan bij achtergrondlawai;
- te weinig pogingen ondernemen om tot schrijven te komen;
- erfelijkheid.

Spreekbeeld is een goed toepasbaar en veelzijdig middel om te gebruiken tijdens de voorschotbenadering van kleuters die risicofactoren vertonen ten aanzien van het toekomstige lezen en spellen (Smits, 2000).

Verder worden de volgende onderwerpen uitvoering beschreven zowel in de groep als voor de risicokleuters.

- 2.2 Aanbieden van letters met behulp van Spreekbeeld.
 - 2.2.1 Uitleg van de spreekbeelden en aanleren van gebaren.
 - 2.2.2 Overtrekplaten.
- 2.3 Suggesties voor het gebruik van Spreekbeeld: spelletjes, flitsoefeningen, achterkant van de kaartjes.
 - 2.3.1 Kringgesprek
 - 2.3.2 Waar maak je de letters in je mond?
 - 2.3.3 Rijmen: rijmoefening, beginletters wisselen, de langste 'rijmrij'
 - 2.3.4 Syntheseoefeningen: 'raad het laatste woord', losse klanken samenvoegen tot een woord, 'ik zie, ik zie wat jij niet ziet', raad het woord, woorden bedenken binnen een bepaalde categorie
 - 2.3.5 Analyseoefeningen: woorden verdelen in lettergrepen, jouw eigen letter, afbeeldingen ordenen naar beginklank, de laatste letter benoemen
 - 2.3.6 Articulatie- en uitspraaktraining



In een uitzending van de actualiteitenrubriek Netwerk (11 december 2003) werd aandacht besteed aan Spreekbeeld. Er zijn 3 onderwerpen waaraan in deze uitzending aandacht wordt besteed. Gebruik de vooruitspoel knop om bij het gedeelte over Spreekbeeld terecht te komen (bij ca. 09.47 min.).

<http://www.netwerk.tv/search/node/spreekbeeld>

Samengesteld augustus 2010 uit:

- Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (2011)
- Tussendoelen 1 tot en met 10 van de beginnende geletterdheid, Expertisecentrum Nederlands (1999)
- Methode Spreekbeeld (2007)

Om een compleet beeld van de tussendoelen te geven, zijn *alle* tussendoelen beginnende geletterdheid weergegeven. In de groepen 2 zijn enkele leerlingen die met het leesproces al verder zijn.

Inhoud werkmap

1. Tussendoelen beginnende geletterdheid
2. Korte 'handleiding' Spreekbeeld
3. Overtrekplaten van Spreekbeeld verdeeld in:
 - lange en korte klinkers
 - medeklinkers
 - tweeklanken
4. Signaleringslijsten en toetsen kleutersignalering van Protocol verdeeld in:
 - Handleiding invullen van signaleringslijst
 - Lege signaleringslijst
 - Handleiding afname toetsen kleutersignalering Protocol
 - Leeg individueel toetsformulier kleutersignalering
 - Lege klassikale toetslijst kleutersignalering

Uit: Tussendoelen beginnende geletterdheid, een leerlijn voor groep 1 t/m 3, Expertisecentrum Nederlands.

1. Boekoriëntatie

Uitleg:

Boekoriëntatie is kennismaken met de functies van boeken.

Doelen:

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

Ontwikkeling:

Boekoriëntatie is een aspect van geletterdheid dat zich ontwikkelt binnen voorleessituaties. Voorlezen is een sociale activiteit waarbij leerkracht en kinderen sterk op elkaar betrokken zijn. Door voorlezen ontwikkelen kinderen ideeën over hoe boeken er uit kunnen zien en ontdekken ze dat illustraties en tekst in aanvulling op elkaar een verhaal vertellen over mensen, over dingen en over gebeurtenissen. Voorlezen bewerkstelligt een perspectiefverschuiving in de ontwikkeling van kinderen: taal spreek je niet alleen maar kun je ook lezen.

Lesideeën:

Inrichting leeromgeving: maak in de klas een aantrekkelijke en toegankelijke plaats waar kinderen boeken kunnen bekijken en lezen. Zorg voor een wisselend en gevarieerd aanbod aan boeken. Betrek boeken bij allerlei activiteiten en lees regelmatig voor. Maak een verteltafel. Bouw vaste routines op rondom boeken en voorlezen. Besteed aandacht aan de buitenkant van een boek, titel, schrijver en illustrator. Op interactieve wijze voorlezen in kleine groepen bevordert de uitwisseling van informatie.

Uit: Tussendoelen beginnende geletterdheid, een leerlijn voor groep 1 t/m 3, Expertisecentrum Nederlands.

2. Verhaalbegrip

Uitleg:

Verhaalbegrip is weten en ook zelf onder woorden kunnen brengen hoe verhalen in elkaar steken.

Doelen:

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

Ontwikkeling:

Door verhalen voor te lezen en te vertellen raken kinderen vertrouwd met de voorspelbare opbouw van verhalen en met het gehanteerde taalgebruik. Ze horen andere woorden en begrippen en maken kennis met de andere wijzen waarop in geschreven taal verbanden tussen woorden en zinnen worden gelegd. De woordenschat breidt zich uit en kinderen raken vertrouwd met boekentaal. Herhaling en oefening zorgen voor toenemende vaardigheid in begrijpen, reconstructie en zelf vertellen en naspelen van verhalen.

Lesideeën:

Op interactieve wijze voorlezen, herhaald, zowel in de grote groep als in kleine groepen. Vragenstellen over de verhaallijn en het verhaal laten naspelen met behulp van poppen en dramatische werkvormen. Ontwikkel routines rondom het werken met picto's. Werk met een boekenkist en verteltafel. Laat kinderen regelmatig met behulp van afbeeldingen het verhaal in volgorde leggen. Kinderen kunnen hierbij gebruikmaken van een magneetbord of een flanelbord.

Uit: Tussendoelen beginnende geletterdheid, een leerlijn voor groep 1 t/m 3, Expertisecentrum Nederlands.

3. Functies van geschreven taal.

Uitleg:

Functies van geschreven taal wil zeggen dat kinderen dankzij voorbeelden in hun omgeving ontdekken dat je met handelingen als 'schrijven' en 'lezen' informatie kunt uitwisselen.

Doelen:

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

Ontwikkeling:

Net als mondelinge taalverwerving kan het leren omgaan met geschreven taal als een spontaan ontwikkelingsproces worden beschouwd. Kinderen bootsen leesgedrag na en tekenen letter- en woordachtige vormen. Men hiermee laten experimenteren is belangrijk. Gaandeweg ontstaan er meer conventionele lettervormen. De schrijfrichting, van links naar rechts en van boven naar beneden ligt nog niet vast. Het schrijfgedrag is vooral expressief van aard. Fasen in de spontane schrijfontwikkeling:

- 1) het kind tekent,
- 2) er wordt door middel van krabbels iets 'opgeschreven',
- 3) letterachtige vormen van namen en woorden,
- 4) een paar letters voor een heel woord,
- 5) fonetisch schrift.

Lesideeën:

Leerkrachten stimuleren de lees- en schrijfontwikkeling door in de klas een geletterde omgeving te creëren: schrijf- en stempelhoeken, allerlei schrijfmaterialen, typemachines, computers. Moedig kinderen aan te 'schrijven' bij hun spel. Geef 'schrijf' opdrachten. Maak de schrijfproducten van kinderen zichtbaar en bespreekbaar en laat kinderen hun producten aan elkaar voorlezen.

Uit: Tussendoelen beginnende geletterdheid, een leerlijn voor groep 1 t/m 3, Expertisecentrum Nederlands.

4. Relaties tussen gesproken en geschreven taal.

Uitleg:

Relatie tussen gesproken en geschreven taal wil zeggen dat kinderen ontdekken dat wat je zegt of wat je wilt onthouden, je kunt opschrijven en dat je omgekeerd, geschreven tekst kunt uitspreken.

Doelen:

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

Ontwikkeling:

In een stimulerende omgeving gaan kinderen bepaalde letters en woorden onderscheiden, meestal als eerste hun eigen naam. Vaak zien ze in woorden 'hun eigen letters'. De eerste fase van doorgronding van het schriftsysteem is: kinderen herkennen logo's en merknamen, bijvoorbeeld het logo van McDonalds. Fasen in de spontane leesontwikkeling:

- 1) bekende woorden herkennen,
- 2) in verschillende woorden bepaalde letters herkennen,
- 3) onbekende woorden ontcijferen.

Lesideeën:

Zorg voor typemachines en computers in de klas. Richt schrijfhoeken in. Hanteer pictogrammen en breng in de klas labels aan. Verhalen van kinderen kunt u opnemen met een cassette recorder en laten afspelen. U kunt werken met naamkaarten. Ontwikkel activiteiten bij een ABC-muur. Laat kinderen een verhaal vertellen bij hun tekening en noteer wat ze zeggen. Leg met de kinderen een klassenwoordenboek aan en laat de kinderen lettergroeiboekjes maken.

Uit: Tussendoelen beginnende geletterdheid, een leerlijn voor groep 1 t/m 3, Expertisecentrum Nederlands.

5. Taalbewustzijn

Uitleg:

Taalbewustzijn is de ontdekking dat je kunt praten over taal en onderscheid kunt maken tussen vormen, betekenissen, klanken en woordpatronen.

Doelen:

- 5.1. Kinderen kunnen woorden in zinnen onderscheiden.
- 5.2. Kinderen kunnen onderscheid maken tussen de vorm en betekenis van woorden.
- 5.3. Kinderen kunnen woorden in klankgroepen verdelen zoals bij kin-der-wa-gen.
- 5.4. Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm ("Pan rijmt op Jan") en later met behulp van beginrijm ("Kees en Kim beginnen allebei met k").
- 5.5. Kinderen kunnen fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n.

Ontwikkeling:

Naarmate kinderen mondeling vaardiger worden, lukt het hun steeds beter om na te denken over de vormaspecten van taal. Aanvankelijk richten kinderen zich louter op de betekenis van woorden en niet op de vorm. Bewustzijn van de klanken in woorden (fonologisch bewustzijn) is een belangrijk ingrediënt voor geletterdheid. Kinderen zijn gevoelig voor rijm, eerst voor eindrijm en vervolgens voor beginrijm. Een volgende fase is het fonemisch bewustzijn, het kunnen verdelen van een woord als kat in kuh-ah-tuh.

Lesideeën:

Omgaan met geschreven taal bevordert het nadenken over taal. Al doende ontwikkelen kinderen noties over begrippen als 'woord', 'zin' en 'verhaal'. Richt een hoek in voor klankspelletjes, rijmpjes en versjes. Zing regelmatig liedjes waarbij kinderen kunnen bewegen op zinnen, woorden, lettergrepen, klanken. Organiseer regelmatig luisterspelletjes gericht op het herkennen van bepaalde woorden en klanken. Ook diverse sorteer- en raadspelletjes kunnen het bewustzijn van woorden stimuleren.

Uit: Tussendoelen beginnende geletterdheid, een leerlijn voor groep 1 t/m 3, Expertisecentrum Nederlands.

6. Alfabetisch principe

Uitleg:

De ontdekking van het alfabetisch principe houdt in dat kinderen zich realiseren dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters die klanken kunnen weergeven.

Doelen:

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

Ontwikkeling:

Het leren van het alfabetisch principe heeft een visuele kant en een auditieve kant. Doordat er veel verschillende lettertypen zijn hebben kinderen enige tijd nodig om alle tekens te leren kennen. De eigen naam en de daarin voorkomende letters bieden meestal een eerste houvast.

Lesideeën:

Bouw schriftelijke routines op. Schrijf zelf in de klas veel op, bijvoorbeeld de dagplanning en de weekplanning. Schenk aandacht aan letter- en klanknamen. Werk met een ABC-muur. Oefen met letters middels rijmpjes. Schrijf woorden die rijmen op. Laat de kinderen alfabetboekjes samenstellen. Bespreek met kinderen hun schrijfproducten en begeleid hen bij het schrijfproces.

Uit: Tussendoelen beginnende geletterdheid, een leerlijn voor groep 1 t/m 3, Expertisecentrum Nederlands.

7. Functioneel 'schrijven' en 'lezen'

Uitleg:

Functioneel schrijven en lezen wil zeggen dat kinderen in levensechte situaties gestimuleerd worden tot het gebruik van tekst.

Doelen:

- 7.1. Kinderen schrijven functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes.
- 7.2. Kinderen lezen zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten.

Ontwikkeling:

Vooraf via schrijven krijgen kinderen inzicht in de structuur van geschreven taal. Dit komt omdat bij schrijven kinderen zelf de inhoud van de boodschap kunnen bepalen, terwijl ze die bij lezen juist moeten achterhalen.

Lesideeën:

Zorg voor een gevarieerd aanbod van boeken in de lees- en schrijfhoeken. Lees veel voor. Zet de voorgelezen boeken bereikbaar voor kinderen neer. Sluit aan bij vragen die uit de kinderen zelf naar voren komen en plaats taalactiviteiten zo veel mogelijk in een functioneel perspectief. Laat kinderen producten maken: een spel, een boek. Laat hen brieven schrijven, een krant, etc. Houd een klassendagboek bij waarin kinderen een actieve inbreng hebben. Schrijf met elkaar een toneelstuk en noteer wat er waar en wanneer moet gebeuren. Kinderen mogen van hun eigen verhalen prentenboeken maken en die boeken voorlezen aan anderen.

Uit: Tussendoelen beginnende geletterdheid, een leerlijn voor groep 1 t/m 3, Expertisecentrum Nederlands.

8. Technisch lezen en schrijven, start

Uitleg:

Het hoofddoel van aanvankelijk lezen is het leren beheersen van de elementaire leeshandeling bij klankzuivere woorden. De meest bekende zijn aap, noot, mies en van recenter datum maan, roos, vis. Bij aanvankelijk schrijven ligt het accent op de motorische handeling van het schrijven met de pen en op de decodeervaardigheid.

Doelen:

- 8.1. Kinderen kennen de meeste letters; ze kunnen de letters fonetisch benoemen.
- 8.2. Kinderen kunnen klankzuivere (km-, mk- en mkm-)woorden ontsleutelen zonder eerst de afzonderlijke letters te verklanken.
- 8.3. Kinderen kunnen klankzuivere woorden schrijven.

Ontwikkeling:

Veel kinderen kost het de nodige moeite om de alfabetische structuur van de taal te doorzien. Gerichtte instructie in leren lezen en spellen in een stimulerende omgeving is daarom van cruciaal belang. Om het leerproces te vergemakkelijken worden eerst klankzuivere woorden aangeboden. Kinderen leren van een grafische naar een fonologische code te werken: de elementaire leeshandeling. Analoog aan het leren lezen spreken we bij het leren schrijven van de elementaire spelhandeling.

Lesideeën:

Eerst worden de kleine letters aangeleerd, daarna de hoofdletters. Laat kinderen woorden die bij het lezen centraal staan ook schrijven. Laat kinderen ook zelf woorden bedenken en schrijven. Stimuleer het schrijven van briefjes, verhaaltjes e.d. Leren lezen en schrijven gaat het beste in een betekenisvolle context. Veel oefening is nodig: veel lezen dus, in een diversiteit aan leesactiviteiten.

Uit: Tussendoelen beginnende geletterdheid, een leerlijn voor groep 1 t/m 3, Expertisecentrum Nederlands.

9. Technisch lezen en schrijven, vervolg

Uitleg:

Na het leren hanteren van de schriftelijke code in zijn grondvorm komen moeilijker woorden aan de orde, klankonzuivere woorden en woorden met moeilijker combinaties.

Doelen:

- 9.1. Kinderen lezen en spellen klankzuivere woorden (van het type MMKM, MKMM en MMKMM).
- 9.2. Kinderen lezen korte woorden met afwijkende spellingpatronen en meerlettergrepige woorden.
- 9.3. Kinderen maken gebruik van een breed scala van woordidentificatie technieken.
- 9.4. Kinderen herkennen woorden steeds meer automatisch.

Ontwikkeling:

Het gehele leerproces is uiteindelijk gericht op efficiënte, automatische en vlot verlopende decodeerprocessen, waardoor er ruimte vrijkomt voor het verwerken en begrijpen van steeds grotere gehelen tekst. Wanneer kinderen de codeer- en decodeervaardigheden in een steeds hoger tempo kunnen toepassen, kunnen ze met meer gemak eenvoudige teksten lezen en schrijven.

Lesideeën:

Woordidentificatie technieken leren toepassen, zoals gebruik maken van informatie uit de context of op basis van de zinsstructuur, is van belang voor de versnelling van het leesproces. Laat kinderen veel lezen, vooral ook veel zelfstandig lezen. Teksten die kinderen graag lezen laten herlezen is een goede mogelijke aanpak.

Uit: Tussendoelen beginnende geletterdheid, een leerlijn voor groep 1 t/m 3, Expertisecentrum Nederlands.

10. Begrijpend lezen en schrijven.

Uitleg:

Met begrijpend lezen en schrijven wordt bedoeld op de eigenlijke functie van lezen en schrijven in het basisonderwijs: schriftelijke informatie kunnen opnemen, kunnen verwerken en kunnen verstrekken.

Doelen:

- 10.1. Kinderen tonen belangstelling voor verhalende en informatieve teksten en boeken en zijn ook gemotiveerd die zelfstandig te lezen.
- 10.2. Kinderen begrijpen eenvoudige verhalende en informatieve teksten.
- 10.3. Kinderen gebruiken geschreven taal als een communicatiemiddel.

Ontwikkeling:

Dankzij min of meer automatische verlopende woordherkenning kunnen kinderen hun aandacht grotendeels richten op de inhoud van de tekst, op het begrijpen van grotere eenheden, zoals woordgroepen, zinnen, verbanden tussen zinnen, alinea's en verbanden tussen alinea's.

Lesideeën:

Zorg ervoor dat kinderen vooral plezier blijven beleven aan lezen en schrijven. Denk aan een diversiteit in het boekenaanbod: prentenboeken, leesboeken, zowel fictie als informatieve boeken, versjes en gedichten. Laat kinderen regelmatig met elkaar samenwerken aan betekenisvolle lees- en schrijfopdrachten. Bied ondersteuning bij het leren aanpakken van teksten. Leer hen gebruik maken van leesstrategieën. Voorbeelden van taalopdrachten in een betekenisvolle context zijn: boekbesprekingen, brieven schrijven, zelf verhalen schrijven en informatieve teksten.

Invoeren van methode spreekbeeld/beginnende geletterdheid, dyslexieprotocol groep 1 t/m 3
gemaakt in augustus 2010 door M. Ascolese

Instructie: het aanbieden van letters met behulp van de methode Spreekbeeld en de handpop Ralfi de Raaf

Verantwoording:

Na bestudering van Piramide (versie 2010), Tussendoelen Beginnende Geletterdheid, Veilig Leren Lezen en Spreekbeeld kan ik het volgende adviseren.

Piramide gaat ervan uit dat er per thema één letter wordt aangeboden. Dit betekent 11 letters per jaar, zowel in groep 1 als in groep 2. Tevens houdt dit in dat er één letter wordt aangeboden in 3 weken. Daarnaast adviseert Piramide een ABC muur en het bijhouden van een letterboekje, hiermee wordt gestart in groep 1.

Ervan uitgaande dat de activiteiten rondom de tussendoelen van de beginnende geletterdheid voldoende gestimuleerd worden en omdat onze school een instapgroep 1 (hele jonge kleuters) heeft en twee combigroepen 1/2 stel ik voor om de indeling van het aanbieden van letters iets te veranderen.

In de instapgroep 1 kunnen de letters volgens Piramide (handleiding bijlage 13, pagina 145) worden aangeboden eventueel gebruikmakend van een ABC muur, maar zonder letterboekje. In de combigroepen 1/2 kunnen er twee letters per drie weken (thema's) worden aangeboden. Groep 1 in de combigroep doet gewoon mee tijdens de kringactiviteiten. Er wordt gebruik gemaakt van een ABC muur of letterboom (hieronder meer hierover). De aangeboden letters kunnen verwerkt worden in een letterboekje.

Benodigdheden. Alles zit in de doos van Beginnende Geletterdheid.

- Tussendoelen beginnende geletterdheid met beschrijving en voorbeelden.
- Werkboek Spreekbeeld: instructie, klankgebaar, klankinformatie en articulatie worden duidelijk omschreven.
- Geplastificeerde wandkaarten van klanken van Spreekbeeld.
- Handpop Ralfi de Raaf.
- Zelfgemaakte geplastificeerde letterkaartjes (Veilig Leren Lezen) die passen in de hoed van de Raaf.
- Lege stroken dik papier en 2 kleuren dikke viltstiften.
- Boom in de klas (prikbord) waar Ralfi kan zitten en waar de stroken met woorden kunnen worden opgehangen. (je kunt ook kiezen voor een ABC muur, het principe is echter hetzelfde).
- Overtrekletters van Spreekbeeld: bewerkstelligen van sensomotorische associaties, ingedeeld in korte klinkers, lange klinkers, medeklinkers en tweeklanken.

Frequentie: in 3 weken komen 2 letters/klanken aan bod.

Week 1: letter m

Week 2: letter p

Week 3: herhaling en werkjes afmaken

Week 4, 5 en 6: begin van nieuwe cyclus

Introductie van een klank/het aanbieden van een klank.

Maak in je groep een ABC muur of een letterboom.

Introduceer eerst de vogelpop Ralfi de Raaf. Bijvoorbeeld: 'Ralfi vliegt over de hele wereld en komt overal letters tegen die hij dan meeneemt om jullie in de klas te laten zien'.

Op zijn hoofd draagt hij een hoed waar de letter kan worden opgehangen.

Spreek de letter altijd als klank uit (b niet als bee maar als buh) en schrijf de letters in blokletters zoals die in groep 3 worden gebruikt. Gebruik dus geen hoofdletters!

Week 1: een voorbeeld.

- Maak gebruik van Ralfi de Raaf.
- Begin met de letter **m**. Vraag aan de kinderen of iemand al weet welk letter dit is.
- Laat de wandplaat van Spreekbeeld met de **m** zien en vertel de kinderen dat dit de **m** van iets lekkers is, mmmmm....lekker. Deze letter heeft 3 stokken. Maak de klank en gebruik het klankgebaar. De klankgebaren staan bij elke klank in het werkboek omschreven.
- Verzin met de kinderen allerlei woorden die beginnen met de **m**. Schrijf deze op de kaartjes waarbij je de **m** klank in een andere kleur schrijft. Bijv. **m**ok. Gebruik géén hoofdletters. Hang die kaartjes aan de boom. Beperk je niet tot dit kringgesprek maar ook gedurende de dag kunnen steeds meer kaartjes aan de boom worden gehangen. Maak een helft van de boom helemaal vol.
- Laat de kinderen op dikke papieren kaartjes (± 15 bij 10 cm) tekeningen maken met dingen waar de letter **m** in voorkomt. Laat de kinderen de woorden ook zelf erbij 'schrijven', in het begin lukt dit misschien nog niet, dan doe jij het. Hang deze kaartjes ook aan de boom. Zorg dat elk kind van groep 2 deze opdracht maakt.
- Maak een 'lettertafel'. Laat de kinderen voorwerpen meenemen die beginnen met de **m** en hang of zet die in of nabij de letterboom.
- Laat Ralfi de gemaakte woorden 'lezen', kan ook als auditieve synthese oefening gebruikt worden. Ralfi kan wel de losse klanken lezen m-o-k maar de kinderen moeten raden welk woord het is. Later kun je dit ook als auditieve analyse oefening gebruiken. Let op: Bij mkm, mmkm of mkmm woorden gebruik je afzonderlijke klanken. Bij langere woorden bijv. **m**oederdag, verdeel je het woord in klankstukken. Alle woorden zijn goed, ook als de **m** achteraan of middenin gebruikt wordt, geef de **m** wel steeds een opvallende kleur.
- Laat Ralfi vaker gedurende de dag 'aan het woord': hij komt zelf nog met een woord, hij vraagt de kinderen welk woord er aan die tak hangt enz. Verzin zelf maar leuke spelletjes.
- Laat de kinderen van groep 2 gebruik maken van de letter overtrekkaarten. Let erop dat ze de letters niet inkleuren maar bijv. met een dikke viltstift één beweging maken. Op een A4 staat de aangeboden letter met de aangegeven richting (door middel van een pijl en boog) en een letter zonder richting. Doe dit voor op het bord. Alle letters zijn in de werkmap opgenomen. Maak zelf kopieën voor elk kind. Let op: gebruik nooit de originelen! Je kunt hiervan een boekje maken. Dit is optioneel.
- Maak gebruik van de stempeldoos en ander aanwezig materiaal zoals ontwikkelingsdozen enz.
- Ga altijd in op spontane reacties van kinderen. Ze zullen beslist met andere letters komen. Maak hier gebruik van.

Week 2:

Introduceer de **p** op dezelfde manier en hang de kaartjes met woorden aan de andere kant van de boom.

Week 3:

Spelenderwijs veel oefenen gedurende de hele dag met de 2 aangeboden klanken.

Op de laatste dag worden de 2 wandkaarten op het prikbord of letterlijn gehangen. Zo ontstaat vanzelf een lettermuur. Ralfi neemt dan in week 4 een nieuwe letter mee.

Haal de woordstroken van de boom af en bundel deze per letter (met een elastiek) en bewaar ze in de doos *Beginnende Geletterdheid*, zodat je er in de herhalingsweken gebruik van kunt maken.

De volgorde van het aanbieden van letters volgens Piramide.

Je kunt het volgende overzicht gebruiken om de letters aan te bieden. Ze zijn samengesteld volgens de thema's van Piramide. **Opmerking:** Piramide gaat jammer genoeg puur uit van de letters van het alfabet maar biedt geen klanken aan, die voor het aanbieden van functionele en contextuele activiteiten van groot belang zijn.

Thema	Groep 1	Groep 1/2
Mensen	i	i en u
Eten en drinken	a	a en m
Herfst	t	t en s
Wonen	h	h en d
Feest	f	f en k
Ziek en gezond	p	p en z
Kleding	j	j en r
Lente	n	n en l
Kunst	o	o en v
Verkeer	w	w en b
Zomertijd	g	g en e

De volgorde van het aanbieden van letters/klanken

In de signalering toetsen van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie worden tijdens de lettertoets ook klanken gevraagd. Bovendien is het van belang dat er niet zo maar letters worden aangeboden maar de activiteiten moeten plaatsvinden in een context en ze moeten functioneel zijn. Vandaar dat ik de volgende volgorde adviseer. Uiteraard kunnen de leerkrachten hiervan afwijken. Doe dat wel in overleg zodat beide groepen dezelfde letters/klanken aanbieden. Bedenk zelf woorden met onderstaande letters die in het thema van Piramide passen. Uitgaande van 40 schoolweken. Er zijn 34 klanken in de Nederlandse taal.

	Letter/ klank		Letter/ klank		Herhalingsweek
Week 1	m	Week 2	p	Week 3	werkjes afmaken
Week 4	i	Week 5	oo	Week 6	"
Week 7	r	Week 8	aa	Week 9	"
Week 10	s	Week 11	v	Week 12	"
Week 13	n	Week 14	ee	Week 15	"
Week 16	v	Week 17	t	Week 18	"
Week 19	b	Week 20	o	Week 21	"
Week 22	k	Week 23	e	Week 24	"
Week 25	z	Week 26	oe	Week 27	"
Week 28	d	Week 29	a	Week 30	"
Week 31	w	Week 32	u	Week 33	"
Week 34	f	Week 35	uu	Week 36	"
Week 37	g	Week 38	l	Week 39	"
Week 40	j	Week 41	h	Week 42	"
Klanken die niet aan bod zijn geweest: au, ou, ei, ij, ie, ui Komt een van deze klanken toch spontaan ter sprake, doe er dan iets mee. Alle klanken zijn aanwezig in de doos Beginnende Geletterdheid.					

Bijlage 6D Instructie Signaleringslijsten groep 1 en 2

Uit: Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2, aangepast juni 2010.

De signaleringslijsten geven een duidelijk beeld over de ontwikkeling van de leerling m.b.t. beginnende geletterdheid.

Algemene info over het invullen.

- Leeftijd van leerlingen: invullen x jaar, x maanden (4,1 of 4,11: is een groot verschil).
- Specifieke risicofactoren: de antwoorden van deze vragen staan op het aanmeldingsformulier (vanaf schooljaar 2010-2011), anders a.u.b. tijdens oudergesprek nagaan als je nog 'oude' formulieren in het dossier hebt.
- Vraag 3: 'thuis wordt niet veel (voor-) gelezen': wordt er wel voorgelezen is het antwoord dus 'nee'. Dit doen ze zo omdat je dan in één oogopslag kunt zien of er bij de specifieke factoren risicogebieden zijn (alle antwoorden 'nee' is dus goed).
- Vragen met een - in groep 1 hoeven niet ingevuld te worden.
- Deze 5 vragen moeten wel door de leerkracht van **groep 2** worden ingevuld. Let op: er staat bij toets 1 - 2 enz. Deze toetsen worden individueel afgenomen.
Toets 1: benoemingssnelheid (hoofdkleuren)kleuren.
Toets 2: auditieve analyse, beginklank loskoppelen.
Toets 3: letters benoemen. In januari minimaal 6 en in juni minimaal 12.
Toets 4: auditieve synthese. In januari minimaal 7 en in juni minimaal 9.
Toets 5: herkenbare klank-letterkoppeling.
- Heb je bij enkele vragen een ?? gezet, probeer dan in de tussentijd extra te observeren zodat je deze vragen kunt beantwoorden.

Groep 1:

- Toets in januari als de leerling miniaal 4,3 jaar (oktober 11n) of ouder is.
- In juni als de leerling naar groep 2 gaat. Als de leerling groep 1 blijft, vraag dan een nieuw formulier voor volgende schooljaar.
- Dit geldt ook voor de zeer jonge leerlingen die toch doorstromen naar groep 2, let op: wel 'juni' invullen.
- Let op dat je, voor de kinderen die gedurende het schooljaar instromen, ook een lijst hebt en als ze in januari of juni 4,3 jaar zijn, kun je de lijst invullen.
- Groep 1: mapje doorgeven, samen met dossiers, naar groep 2.

Groep 2:

- In januari en in juni.
- In deze maanden worden ook de toetsen van de beginnende geletterdheid afgenomen. Zelf invullen op groepslijst en de signaleringslijst (daar waar toets 1,2,3,4,5 bij staat).
- Let op dat je, voor de kinderen die gedurende het schooljaar instromen, ook een lijst hebt.
- In juni groep 2, lijsten toevoegen in individueel dossier van de leerling als hij/zij naar groep 3 gaat, samen met het individuele toetsenblad van de kleutersignaleringslijst. Anders nieuwe lijst vragen en in mapje laten tot einde schooljaar.

Bijlage 6 E Signaleringslijst voor kleuters ¹

¹ Deze lijst is gebaseerd op de signaleringslijst van: Smits, A.E.H. (2002). *Signalering ontwikkeling beginnende geletterdheid*. Zwolle: Windesheim O.S.O, aangepast door M.Ascotese-Caelen, maart 2010

Naam leerling:	Groep 1		Groep 2	
	Januari:	Juni:	Januari	Juni
Geboortedatum:	datum: leeftijd: leerkracht:	datum: leeftijd: leerkracht:	datum: leeftijd: leerkracht:	datum: leeftijd: leerkracht:
Specifieke risicofactoren (omcirkel het juiste antwoord)				
- Dyslexie in de familie	ja / nee	ja / nee	ja / nee	ja / nee
- Vertraagde spraak- / taalontwikkeling	ja / nee	ja / nee	ja / nee	ja / nee
- Thuis wordt niet veel (voor-)gelezen	ja / nee	ja / nee	ja / nee	ja / nee
- Onvoldoende beheersing van het Nederlands als gevolg van meertaligheid	ja / nee	ja / nee	ja / nee	ja / nee
- Hoorproblemen	ja / nee	ja / nee	ja / nee	ja / nee
- Logopedie i.v.m. spraak- / taalproblemen	ja / nee	ja / nee	ja / nee	ja / nee
- Problemen met het leren en snel benoemen van kleuren	-	-	ja/ nee	ja/ nee
Toets 1				
Oordeel leerkracht				
- Voorziet de leerkracht problemen in de volgende groep? Zo ja, welke?				
Boekoriëntatie en Verhaalbegrip (tussendoelen 1 en 2)				
- Luistert aandachtig wanneer er een verhaal wordt voorgelezen				
- Geniet zichtbaar van voorleesactiviteiten				
- Reageert verbaal en/of non-verbaal op de tekst				
- De reacties van de leerling sluiten aan bij het verhaal				
- Kan vooraf voorspellingen doen over het verhaal (door bijvoorbeeld gebruik te maken van de omslag van het boek) of het verdere verloop van het verhaal				
- Stelt uit zichzelf vragen over de tekst				
- Imiteert voorleesgedrag (bijvoorbeeld in de leeshoek)				
- Leest boeken van voor naar achteren, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts				
- Kan een verhaal naspelen				
- Kan een verhaal navertellen				
- Niveau zelf een verhaal 'voorlezen' (oplopend van a naar e): a: weigert				

b: plaatjes benoemen c: mondelinge taal d: schriftelijke taal (imiteert voorleesgedrag van bijvoorbeeld de juf) e: leest echt				
Functies van geschreven taal en Relatie tussen gesproken en geschreven taal (tussendoelen 3 en 4)				
- Weet dat de leerkracht de tekst niet kan voorlezen als de letters bedekt zijn				
- Begrijpt picto- en/of logogrammen				
- Leest eigen naam				
- Schrijft (stukje van) eigen naam				
- Schrijft zelf (niveau oplopend van a naar e): a: tekeningetjes b: krabbels c: reeksen letterachtige vormen of letters d: herkenbare klank-letterkoppelingen waarbij één of meer letters staan voor een heel woord e: woord correct zoals het klinkt (<i>invented spelling</i>) Toets 5				
- 'Schrijft' uit zichzelf om te communiceren (bijvoorbeeld briefjes, lijstjes en verhaaltjes)				
- Vraagt de leerkracht om iets op te schrijven				
- Is graag actief bezig in de lees-/schrijfhoek met lezen en schrijven				
- Is nieuwsgierig naar lezen en schrijven en stelt daar vragen over				
Taalbewustzijn en Alfabetisch principe (tussendoelen 5 en 6) Omcirkel het juiste antwoord.				
- Kan rijmpjes en versjes onthouden				
- Experimenteert met rijm				
- Kan de beginklank van een woord losmaken van de rest van het woord. Toets 2	-	-	ja / nee	ja / nee
- Kan drieklankwoorden (MKM) auditief synthetiseren Toets 4	-	-	ja / nee	ja / nee
- Kan letters correct benoemen: welke? Toets 3	-	-	ja / nee	ja / nee
Functioneel lezen en schrijven (tussendoel 7)				
- 'Schrijft' uit zichzelf om te communiceren (bijvoorbeeld briefjes, lijstjes en verhaaltjes)				
- Vraagt de leerkracht om iets op te schrijven				
- Is graag actief bezig in de lees-/schrijfhoek met lezen en schrijven				
- Is nieuwsgierig naar lezen en schrijven en stelt daar vragen over				

Uit: Protocol Leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2, aangepast juni 2010 door M. Ascolese

Instructie kleutersignalering beginnende geletterdheid.

Toets 1 Kleurentoets.

Algemene informatie:

Bij de oudste kleuter kan het benoemen van eenvoudige primaire kleuren met een kort toetsje worden nagegaan.

Benodigdheden:

Geplastificeerde kleurenkaart, scoreformulier, pen, stopwatch.

Instructie:

Vertel de leerling wat er gaat gebeuren. Zeg bijvoorbeeld: "Ik heb hier een blad met allemaal gekleurde rondjes. Weet jij welke kleuren het zijn?" Wijs daarbij kriskras vier verschillende kleuren aan terwijl u de leerling de kleuren laat benoemen.

Wanneer de leerling alle kleuren juist heeft benoemd zegt u: "Prima, nu mag je alle kleuren gaan opnoemen, zo snel als je kunt. Kijk zo!". Daaropvolgend doet u de eerste rij en de eerste twee rondjes van de tweede rij voor. U wijst de rondjes hierbij van links naar rechts aan terwijl u de kleur uitspreekt. Zorg voor een vlot doorgaand tempo.

Vervolgens zegt u tegen de leerling: "Nu mag jij alle kleuren zo snel mogelijk gaan benoemen. Als ik 'ja' zeg, mag je beginnen". Op het moment dat u 'ja' zegt, drukt u de stopwatch in. Wijs tijdens het benoemen van de kleuren iedere keer het rondje aan. Noteer voor uzelf opvallende observaties.

Normering:

Een gemiddelde oudste kleuter doet 20-25 seconden over deze taak. Doet de kleuter er langer over dan 30 seconden, dan is dat een signaal.

Toets 2 Auditieve analyse

Algemene informatie:

Bij oudste kleuters kunnen vaardigheden in het auditief analyseren van woorden in losse klanken met een korte toets worden nagegaan.

Benodigdheden:

Scoreformulier, pen, eventueel leeg blaadje.

Instructie:

Vertel, voordat u begint, aan de leerling wat er gaat gebeuren.

Zeg bijvoorbeeld: "Ik ga zo dadelijk een aantal woordjes tegen jou zeggen. Jij mag zeggen welke klank je aan het begin van dat woordje hoort."

Vervolgens oefent u de vaardigheid met een aantal voorbeelden:

Zeg bijvoorbeeld: "sok" (s verlengen). Welke klank hoor je aan het begin?"

Als het niet lukt, schrijf dan het woord op terwijl u het uitspreekt en vraag de leerling nogmaals: "Welke klank hoor je aan het begin?"

Als het nog niet lukt, zeg dan de klank voor en wijs de bijbehorende letter aan in het woord.

Volg deze procedure bij vijf korte woorden, zie scoreformulier.

Vervolgens biedt u op deze zelfde wijze tien testwoorden aan.

Normering:

Het antwoord is direct goed: 2 punten

Het antwoord is goed na simultaan spreken en schrijven: 1 punt

Het antwoord is fout of er wordt geen antwoord gegeven: 0 punten

Maximale score: 20 punten

Wanneer de kleuter lager scoort dan de maximale score, dan is het verstandig om spelenderwijs te oefenen en er extra aandacht aan te besteden.

Toets 3 Letters benoemen.

Algemene informatie:

Bij oudste kleuters kan de letterkennis van de leerling met een korte toets worden nagegaan.

Benodigdheden:

Geplastificeerde letterblad, aanwijsstrook, scoreformulier, pen.

Instructie:

Vertel de leerling wat er gaat gebeuren. Zeg bijvoorbeeld: "Je krijgt zo dadelijk een blaadje van mij. Op dat blaadje staan allemaal letters. Jij mag de letters die je al kent/kan zeggen."

Vervolgens geeft u de leerling het letterblad en herhaalt u de opdracht.

Vervolg:

Controleer bij de leerling of hij daadwerkelijk de letters kan benoemen en noteer op het scoreformulier welke letters correct zijn benoemd. Zegt de leerling een andere klank, noteer die achter de letter, onder het vakje 'benoemd'.

Normering:

Wanneer de kleuter in januari groep 2 minder dan 6 letters en/of in juni groep 2 minder dan 12 letters kan benoemen, is het verstandig om spelenderwijs extra aandacht te besteden aan letterkennis.

Toets 4 Auditieve synthese

Algemene informatie:

Bij oudste kleuters kunnen vaardigheden in het auditief synthetiseren van klanken tot hele woorden met een korte toets worden nagegaan.

Benodigdheden:

Scoreformulier, pen.

Instructie:

Op het scoreformulier staan 3 oefenwoorden en 10 testwoorden.

Vertel aan de leerling wat er gaat gebeuren.

Zeg bijvoorbeeld: "Ik ga zo dadelijk een woordje in stukjes zeggen, bijvoorbeeld s/o/k. Jij mag daarna het hele woordje zeggen /sok/."

Volg deze procedure ook bij de andere 2 woorden. Als de leerling de oefening nog niet begrijpt maakt u zelf nog 2 MKM woorden erbij om te oefenen.

Zeg vervolgens het eerste testwoord dat op het scoreformulier staat in losse klanken. Vraag aan de leerling hoe het hele woord klinkt. Ga op deze manier alle woorden bij de leerling af.

Normering:

Het antwoord is direct goed: 1 punt

Het antwoord is fout of er wordt geen antwoord gegeven: 0 punten

Maximale score: 10 punten

Wanneer de kleuter in januari groep 2 lager scoort dan 7 en/of in juni groep 2 lager dan 9, dan is het verstandig om spelenderwijs te oefenen.

Toets 5 invented spelling

Algemene informatie:

'Invented spelling', ook wel spontane pogingen ondernemen om tot schrijven te komen, geeft zicht op de schrijfontwikkelingsfase waarin het kind zich bevindt (Bus, 1995).

Benodigheden:

Het scoreformulier, een leeg blaadje A5 formaat, potlood (voor leerling), pen.

Instructie:

Vertel aan de leerling wat er gaat gebeuren.

Zeg bijvoorbeeld: "Jij gaat dadelijk wat woordjes opschrijven."

Vraag aan de leerling om zijn of haar naam op te schrijven.

Vraag aan de leerling om de volgende 5 woorden te 'schrijven': tomaat, slak, bos, wolk, banaan.

Normering:

- 0 punten: Schrijfkrabbels of tekeningen.
- 1 punt: Letterreeksen die geen relatie hebben met de klankstructuur van het woord.
- 3 punten: Semifonetisch, als enkele letters - meestal begin- of eindconsonanten - correct zijn.
- 5 punten: Fonetisch (klankzuivere woorden, bijna correct gespeld) en conventioneel (geheel correct gespeld). Woorden correct of zoals het klinkt weergegeven (dus 'toomaat' mag).

Maximale score: 25 punten

Kleuters die een half jaar voordat ze formeel leren lezen niet of nauwelijks schrijven of duidelijk achterlopen in de schrijfontwikkeling omdat ze alleen nog in krabbels schrijven, hebben extra aandacht nodig.

Om een completer beeld te krijgen hoe het is gesteld met de beginnende geletterdheid bij de leerling en eventuele risico leerlingen beter te signaleren, zijn de antwoorden op onderstaande vragen van groot belang.

6. Heeft de kleuter gedurende langere tijd logopedie gehad?
7. Erfelijkheid. Komt er dyslexie in de naaste familie voor?
8. Oordeel leerkracht. Voorziet deze problemen in groep 3?

Probeer de antwoorden op deze vragen boven water te krijgen door met de groepsleerkracht te overleggen en vul ze op het scoreformulier van de leerling in.

Is het antwoord nog niet helder, vul dan een vraagteken in.

Bijlage 6G Individueel toetsformulier Toetsen Kleutersignalering

Samengesteld uit Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2, aangepast maart 2010.

	Leeftijd:	Groep:	Januari / Juni 20
Toets	totaalscore	tempo	Extra aandacht besteden aan - Spelenderwijs oefenen ja / nee
1. Kleurentoets			
2. Auditieve analyse		-	
3. Letters benoemen		-	
4. Auditieve synthese		-	
5. Invented spellen		-	
6. Heeft de kleuter gedurende langere tijd logopedie gehad?			
7. Erfelijkheid. Komt er dyslexie in de naaste familie voor?			
8. Oordeel leerkracht. Voorziet deze problemen in groep 3?			

1. kleurentoets			
Totaal aantal goed:	In seconden:	Benoemde kleuren: geel - rood - blauw - groen	Extra aandacht ja/nee

Normering $\pm$ 23 seconden (in januari en juni) voor 20 plaatjes, 30 seconden of meer is een signaal.

2. auditieve analyse (eenvoudig klankbewustzijn: beginklank benoemen).				
Oefenen	Initiale klank	Na gelijktijdig spreken en schrijven:	Voorgezegd	Aantal punten
a. sok				xxxx
b. lamp				xxxx
c. boom				xxxx
d. geit				xxxx
e. kaas				xxxx
Testwoorden : initiale klank waar mogelijk verlengen				
1. mama				
2. soep				
3. loop				
4. kop				
5. neus				
6. rood				
7. geel				
8. lamp				
9. boom				
10. fiets				
			Totaalscore:	

Normering:

Het antwoord is direct goed: 2 punten

Het antwoord is goed na gelijktijdig spreken en schrijven : 1 punt

Het antwoord is fout of er wordt geen antwoord gegeven: 0 punten.

Maximale score: 20 punten. Wanneer een kleuter lager scoort dan de maximale score, dan is het verstandig om hier extra aandacht aan te besteden (spelenderwijs te oefenen).

3. Letters benoemen.									
letter	benoemd	letter	benoemd	letter	benoemd	letter	benoemd	letter	benoemd
s		o		k		i		p	
aa		r		m		z		t	
e		h		v		l		u	
uu		g		w		b		a	
j		f		oo		n		ee	
							Totaalscore:		

Maximale score is 25. Normering:

In januari groep 2: minder dan 6 → extra aandacht aan besteden (spelenderwijs oefenen).

In juni groep 2: minder dan 12 → extra aandacht aan besteden (spelenderwijs oefenen).

4. auditieve synthese, gebruik 3 oefenitems: b/oo/m m/e/s j/a/s					
woord	'geplakt'	score	woord	'geplakt'	score
m/u/s			g/ee/l		
b/o/s			l/oo/p		
r/eu/s			t/a/s		
k/i/p			s/o/k		
s/oe/p			r/aa/m		
				Totaalscore:	

Maximale score is 10. Normering:

In januari groep 2: minder dan 7 → extra aandacht aan besteden (spelenderwijs oefenen).

In juni groep 2: minder dan 9 → extra aandacht aan besteden (spelenderwijs oefenen).

5. invented spelling		
Woorden	Observatie	score
Eigen naam	goed - deels - niet	n.v.t.
tomaat		
slak		
bos		
wolk		
banaan		
		Totaalscore:

Normering:

0 punten: Schrijfkrabbels of tekeningen.

1 punt: Letterreeksen die geen relatie hebben met de klankstructuur van het woord.

3 punten: Semifonetisch, als enkele letters - meestal begin - of eindconsonanten correct zijn.

5 punten: Fonetisch (klankzuivere woorden, bijna correct gespeld) en conventioneel (geheel correct gespeld). Woorden correct zoals het klinkt weergegeven (dus 'toomaat' mag).

Kleuters die een half jaar voordat ze formeel leren lezen niet of nauwelijks schrijven of duidelijk achterlopen in de schrijfontwikkeling omdat ze alleen nog in krabbels schrijven, hebben extra aandacht nodig.

In de tabel bovenaan op pagina 1, vul je alle toetsscores in.

Bijlage 6H Groepsoverzicht toetsen Kleutersignalerings

Zie ook instructie en individuele kleutersignalerings scoreformulieren, gemaakt juni 2010.

	Groep:	DD afname:		Door:		
	Naam leerling	1. kleuren tempo	2. auditieve analyse	3. letters benoemen	4. auditieve synthese	5. invented spelling
			totaalscore	totaalscore	totaalscore	totaalscore
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						

Extra aandacht besteden aan en spelenderwijs oefenen met:			
Naam leerling	Aandachtsgebied (en)	Naam leerling	Aandachtsgebied (en)

Bijlage 7 Checklist leeromgeving beginnende geletterdheid

De 'Checklist leeromgeving beginnende geletterdheid' is ontwikkeld door de projectgroep *Beginnende Geletterdheid* van het Expertisecentrum Nederlands en aangevuld met punten uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2.

Mate waarin het voorkomt in de praktijk

1 = niet

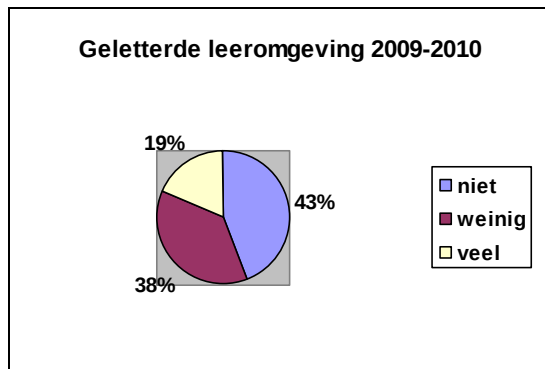
2 = weinig

3 = veel

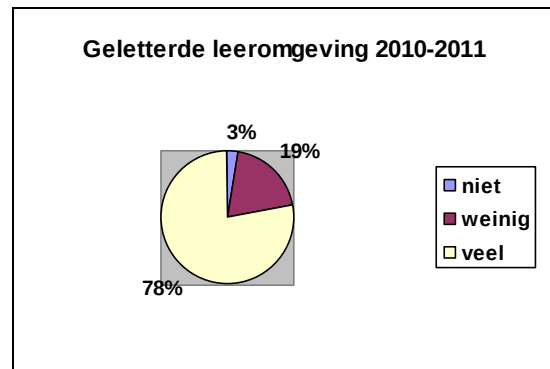
Checklist leeromgeving beginnende geletterdheid	1	2	3
1. In de klas is veel verschillend lees- en schrijfmateriaal aanwezig, waaronder potloden, stempels en computers.			
2. In de klas hangen op ooghoogte veel voorbeelden van geschreven materiaal.			
3. In de klas worden de muren gebruikt als hulpmiddel of geheugensteun bij lezen en schrijven.			
4. In de klas zijn zowel luisterteksten (op cassette of cd), kijkplaten als boeken met tekst aanwezig.			
5. De boekencollectie van de klas bevat veel verschillende tekstsoorten zoals: prentenboeken, rijmpjes en versjes, sprookjes, verhalende boeken, strips en beeldverhalen, informatieve boeken.			
6. In de klas zijn authentieke teksten aanwezig, zoals tijdschriften, kranten en eigen producten van kinderen.			
7. In de klas zijn de verschillende materialen goed gesorteerd en voorzien van een duidelijk label of pictogram.			
8. In de klas hebben kinderen vrij toegang tot bovenstaande materialen.			
9. In de klas is er een uitnodigende omgeving gemaakt voor voorleespresentaties, gesprekken over boeken, vrij lezen etc. (door bv. speciaal meubilair, verlichting of decoratie).			
10. In de klas hangen de schrijfproducten van kinderen op ooghoogte.			
11. In de klas zijn diverse hoeken waarin schrijf- en leesactiviteiten op een functionele wijze een plaats kunnen krijgen.			
12. In de klas wordt gebruik gemaakt van een ABC- muur of lettermuur.			

Bijlage 8 Scores Checklist Geletterde Leeromgeving

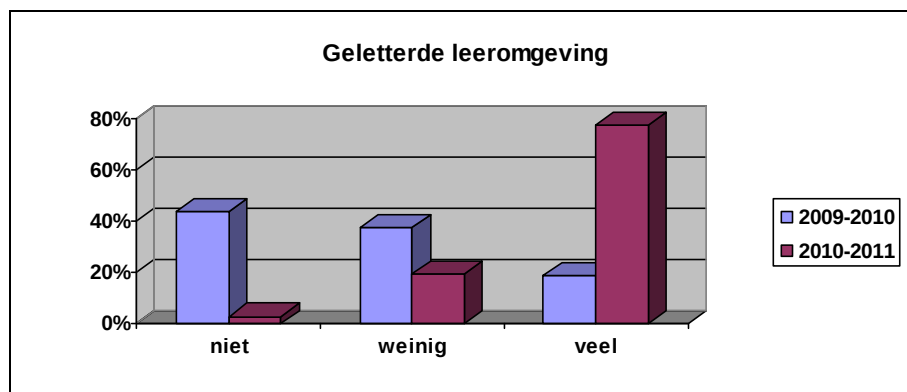
De eerste observatie/invulling checklist heeft plaatsgevonden in april 2010. Afname in twee groepen 1 en twee groepen 2. De percentages zijn in figuur 8.1.A weergegeven. De tweede observatie/invulling checklist heeft plaatsgevonden in april 2011. Afname in een groep 1 en twee combinatiegroepen 1/2. De percentages zijn in figuur 8.2.B weergegeven. Er is een duidelijk toename te zien in leeromgeving van de beginnende geletterdheid. In figuur 8.2 geeft de staafgrafiek de toename helder weer.



Figuur 8.1.A

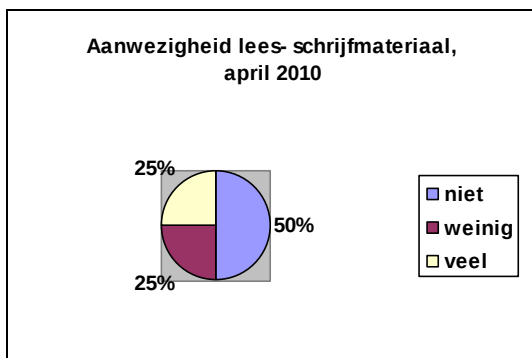


Figuur 8.1.B

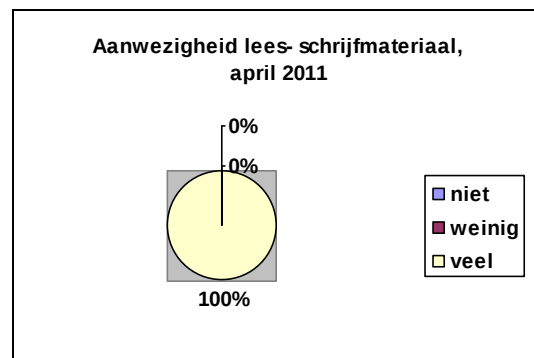


Figuur 8.2

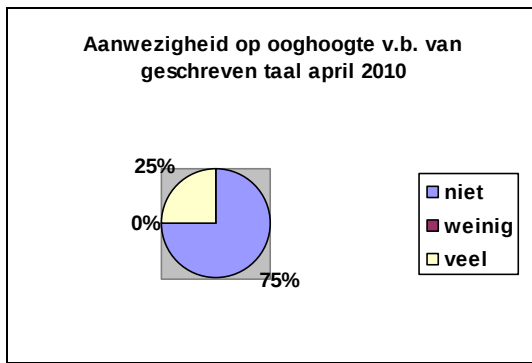
In de cirkelgrafieken links zijn de scores per onderdeel van de geletterde leeromgeving weergegeven van 2010 (A figuren) en in de grafieken rechts de scores per onderdeel van 2010 (B figuren).



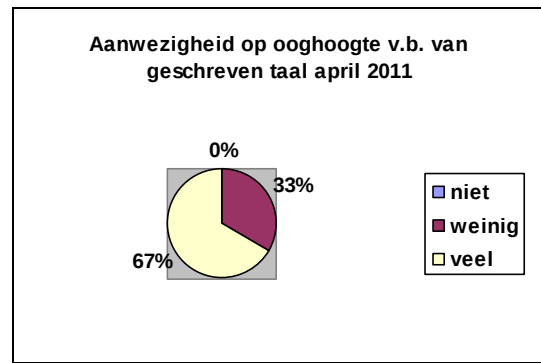
Figuur 8.1.A



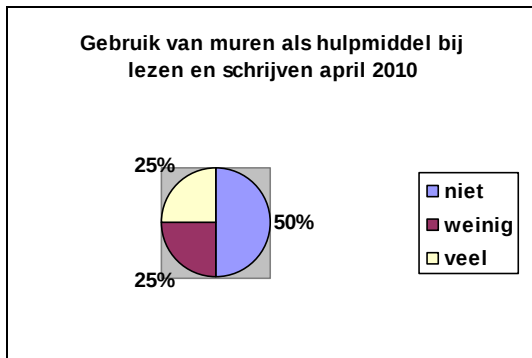
Figuur 8.1.B



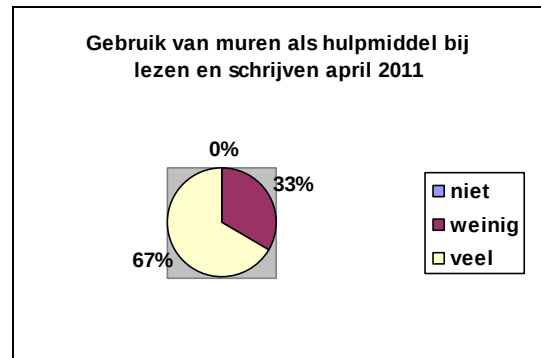
Figuur 8.2.A



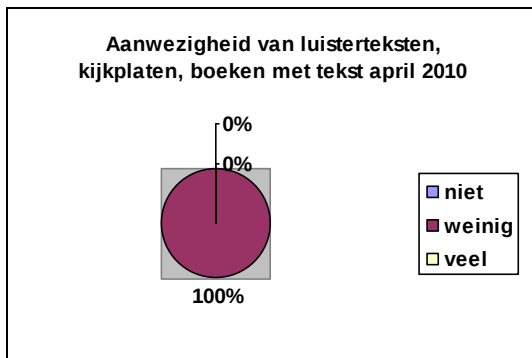
Figuur 8.2.B



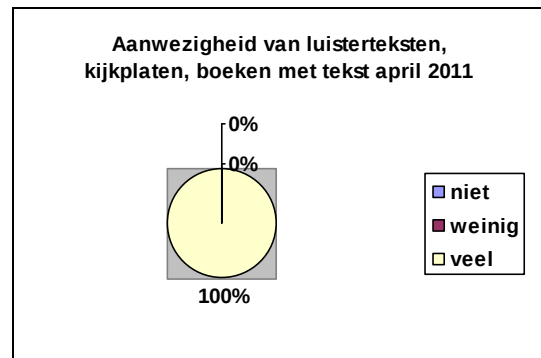
Figuur 8.3.A



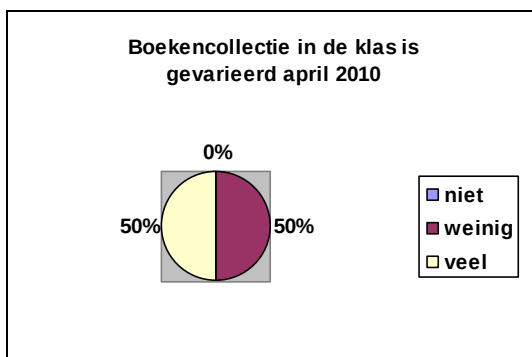
Figuur 8.3.B



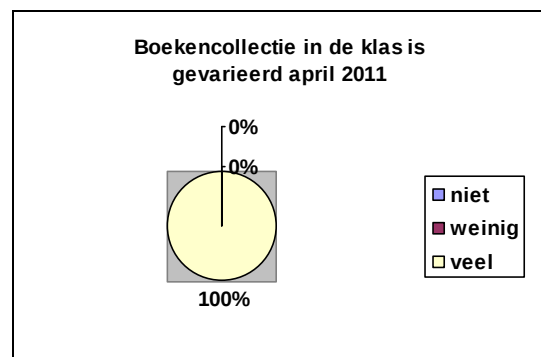
Figuur 8.4.A



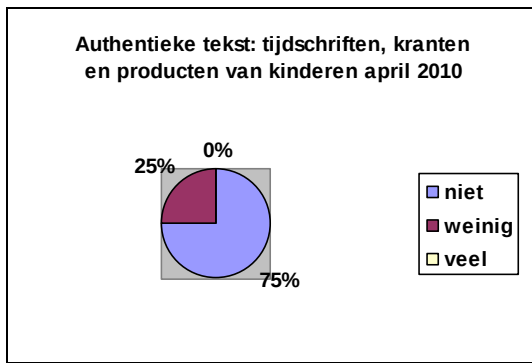
Figuur 8.4.B



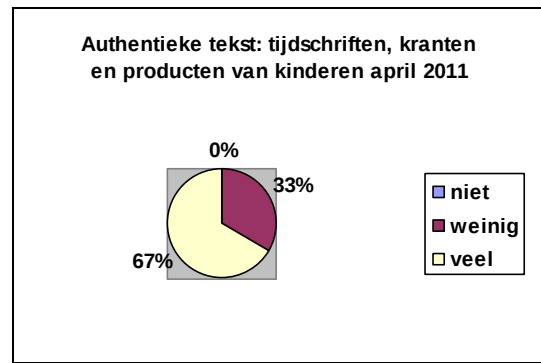
Figuur 8.5.A



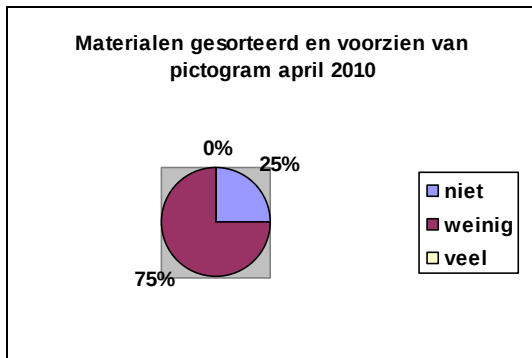
Figuur 8.5.B



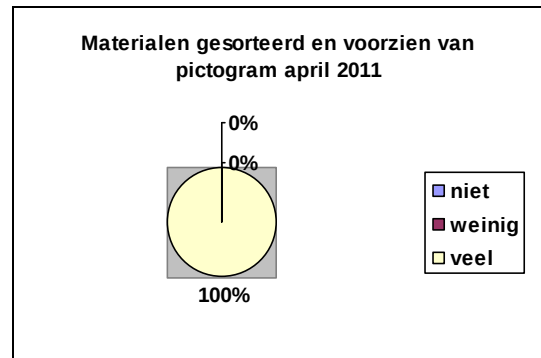
Figuur 8.6.A



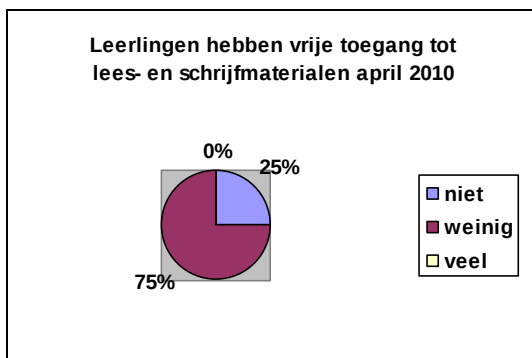
Figuur 8.6.B



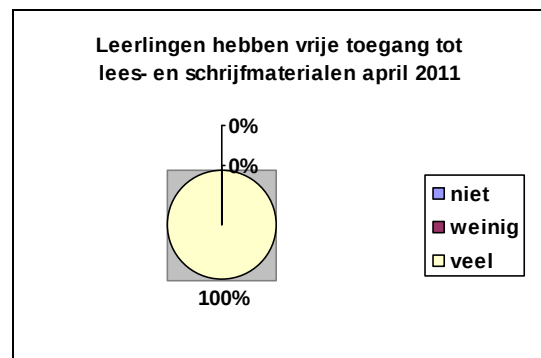
Figuur 8.7.A



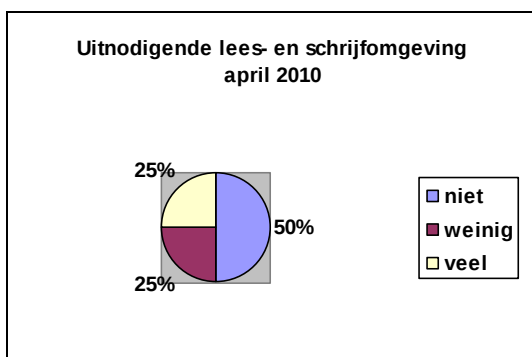
Figuur 8.7.B



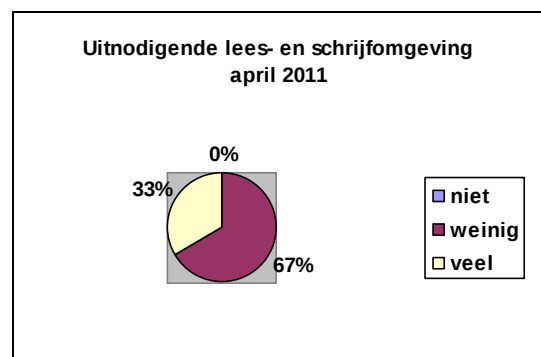
Figuur 8.8.A



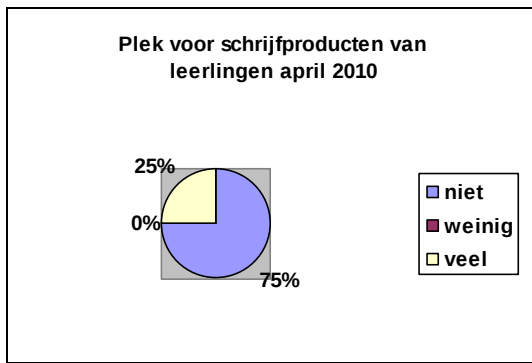
Figuur 8.8.B



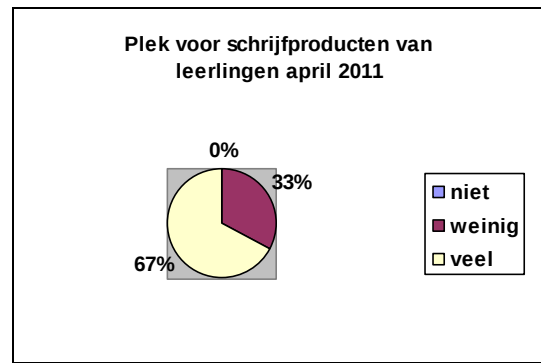
Figuur 8.9.A



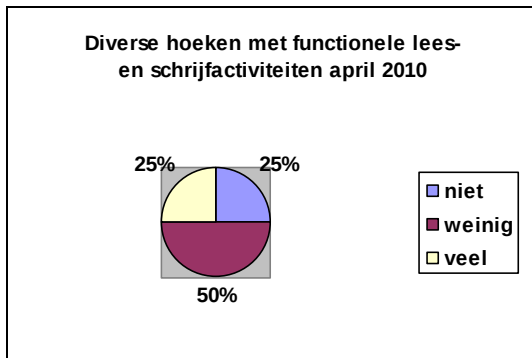
Figuur 8.9.B



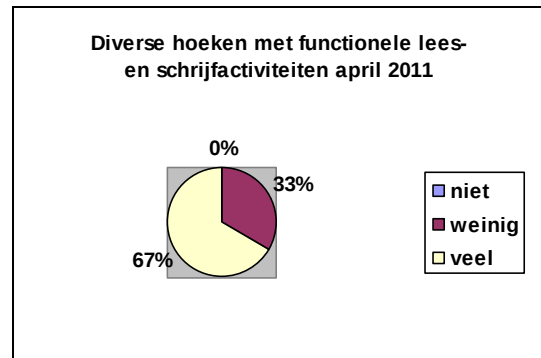
Figuur 8.10.A



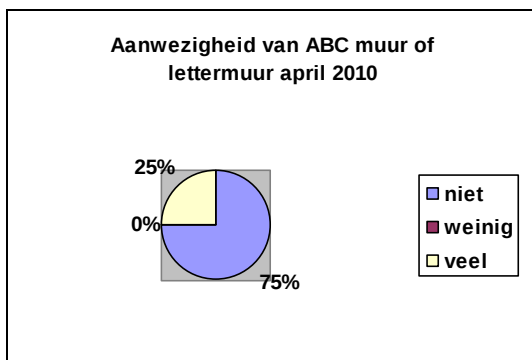
Figuur 8.10.B



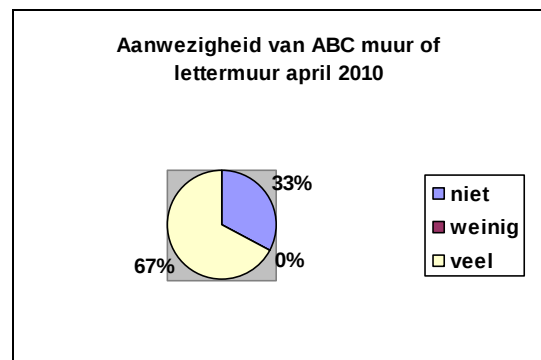
Figuur 8.11.A



Figuur 8.11.B



Figuur 8.12.A



Figuur 8.12.B

'Aan welke tussendoelen van de Beginnende Geletterdheid besteed ik doelbewust aandacht in mijn klas?'

Kruis aan:

1 = zelden

2 = soms

3 = heel vaak

- | | |
|---|--|
| 1. Boekoriëntatie | 1 2 3 |
| 1.1. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het belang van illustraties voor het begrijpen van de tekst. | ☐ ☐ ☐ |
| 1.2. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan de leesrichting: van voor naar achter, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts. | ☐ ☐ ☐ |
| 1.3. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan de opbouw van verhalen. | ☐ ☐ ☐ |
| 1.4. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan voorspellen: aan de hand van de omslag van een boek de inhoud van het boek enigszins voorspellen. | ☐ ☐ ☐ |
| 1.5. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het stellen van vragen over een boek. Deze vragen helpen je om goed naar het verhaal te luisteren en te letten op de illustraties. | ☐ ☐ ☐ |
| 2. Verhaalbegrip | 1 2 3 |
| 2.1. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het begrijpen van de taal van voorleesboeken, aan conclusies trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal en halverwege voorspellingen doen over het verdere verloop van het verhaal. | ☐ ☐ ☐ |
| 2.2. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan de opbouw van de meeste verhalen: situatieschets en een episode. Een situatieschets geeft informatie over de hoofdpersonen, de plaats en tijd van handeling. In een episode doet zich een bepaald probleem voor dat vervolgens wordt opgelost. | ☐ ☐ ☐ |
| 2.3. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het naspelen van een voorgelezen verhaal terwijl ik vertelt. | ☐ ☐ ☐ |
| 2.4. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het navertellen van een voorgelezen verhaal, aanvankelijk met steun van illustraties. | ☐ ☐ ☐ |
| 2.5. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het navertellen van een voorgelezen verhaal zonder gebruik te hoeven maken van illustraties. | ☐ ☐ ☐ |
| 3. Functies van geschreven taal | 1 2 3 |
| 3.1. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het communicatief doel van geschreven taalproducten zoals briefjes, brieven, boeken en tijdschriften. | ☐ ☐ ☐ |
| 3.2. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het bewustzijn dat symbolen zoals logo's en pictogrammen verwijzen naar taalhandelingen. | ☐ ☐ ☐ |
| 3.3. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het bewustzijn van het permanente karakter van geschreven taal. | ☐ ☐ ☐ |
| 3.3. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het bewustzijn dat tekenen en tekens produceren mogelijkheden bieden tot communicatie. | ☐ ☐ ☐ |

- 3.4. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het bewustzijn wanneer er sprake is van de taalhandelingen 'lezen' en 'schrijven' en aan het onderscheid tussen 'lezen' en 'schrijven'. □ □ □
- 4. Relatie tussen gesproken en geschreven taal** **1 2 3**
- 4.1. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het bewustzijn van het kunnen vastleggen van het gesproken woord op papier en met audio/visuele middelen. □ □ □
- 4.2. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het bewustzijn dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken. □ □ □
- 4.3. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het lezen en schrijven van woorden als globale eenheden. Voorbeelden: de eigen naam en namen van voor het kind belangrijke personen/dingen, logo's en merknamen. □ □ □
- 5. Taalbewustzijn** **1 2 3**
- 5.1. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het kunnen onderscheiden van woorden in zinnen. □ □ □
- 5.2. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het maken van onderscheid tussen de vorm en betekenis van woorden. □ □ □
- 5.3. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het verdelen van woorden in klankgroepen zoals bij kin-der-wa-gen. □ □ □
- 5.4. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm ("Pan rijmt op Jan") en later met behulp van beginrijm ("Kees en Kim beginnen allebei met k"). □ □ □
- 5.5. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het onderscheiden van fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden, zoals bij p-e-n. □ □ □
- 6. Alfabetisch principe** **1 2 3**
- 6.1. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en het leggen van de foneem-grafeemkoppeling. □ □ □
- 6.2. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het lezen en schrijven van (door de foneem-grafeemkoppeling) woorden die de kinderen nog niet eerder hebben gezien. □ □ □
- 7. Functioneel 'schrijven' en 'lezen'** **1 2 3**
- 7.1. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het schrijven van functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes. □ □ □
- 7.2. In mijn klas besteed ik doelbewust aandacht aan het zelfstandig lezen van prentenboeken en eigen en andermans teksten. □ □ □

Met dank voor jullie medewerking.

Bijlage 10: Doelbewuste aandacht tussendoelen.

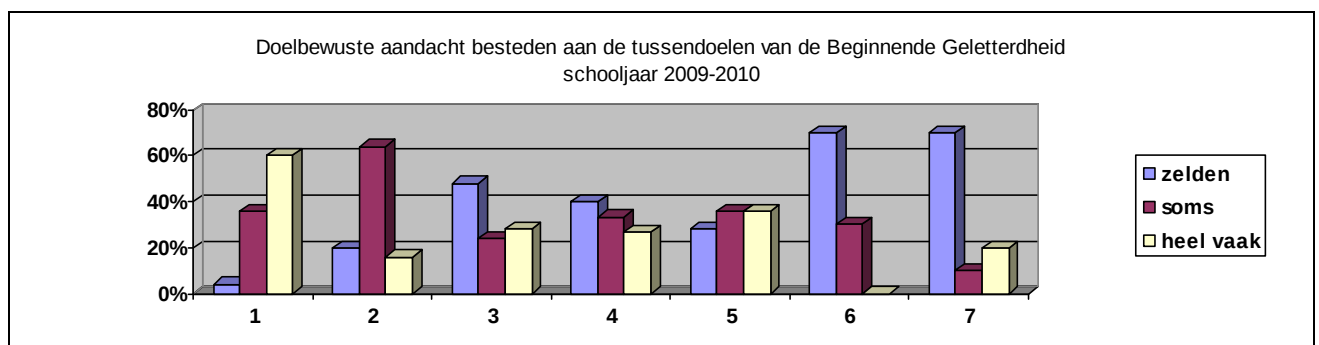
'Aan welke tussendoelen van de beginnende geletterdheid besteed ik doelbewust aandacht in mijn klas?'

Leerkrachten geven door middel van een vragenlijst aan hoe vaak ze doelbewust aandacht besteden aan de tussendoelen 1 tot en met 7 van de beginnende geletterdheid. De lijsten zijn door vijf leerkrachten van de groepen 1 en 2 ingevuld in april 2010 en in april 2011.

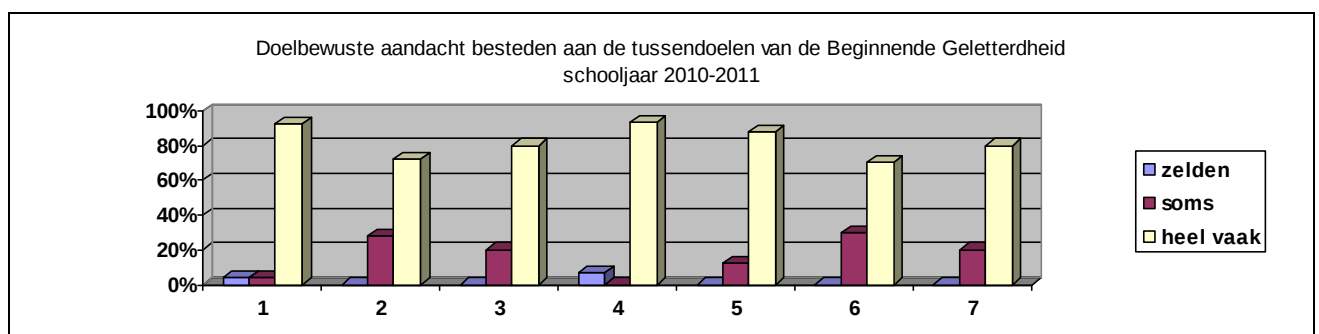
Ter verheldering staan hieronder de tussendoelen, die in de kolomgrafiek met cijfers zijn aangegeven, nog eens vermeld.

1. Boekoriëntatie
2. Verhaalbegrip
3. Functies van geschreven taal
4. Relatie tussen gesproken en geschreven taal
5. Taalbewustzijn
6. Alfabetisch principe
7. Functioneel 'schrijven' en 'lezen'

Figuur 10.1 geeft een totaaloverzicht weer van de 'bewuste aandacht' van het schooljaar 2009-2010 en figuur 10.2 van het schooljaar 2010-2011.

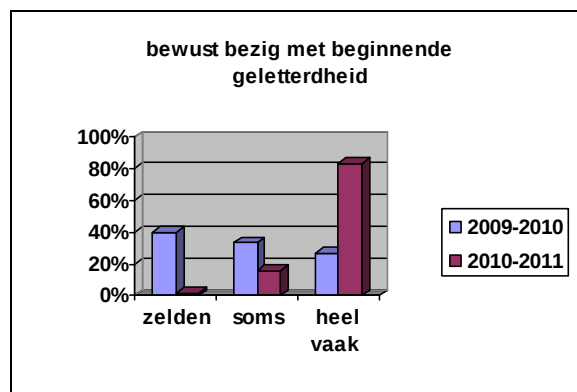


Figuur 10.1



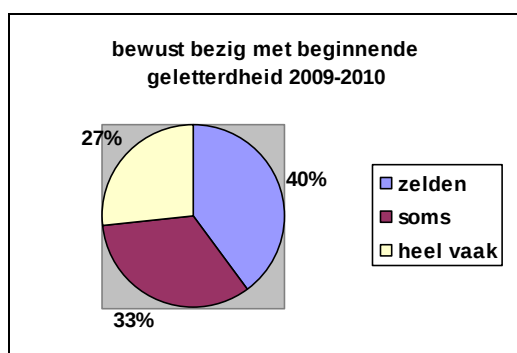
Figuur 10.2

In figuur 10.3 is in een staafgrafiek weergegeven het verschil tussen de 'bewuste aandacht' in april 2010 en april 2011. Er is een forse toename te zien van 56% in het antwoord 'heel vaak' en een duidelijke afname van de antwoorden 'zelden' en 'soms'.

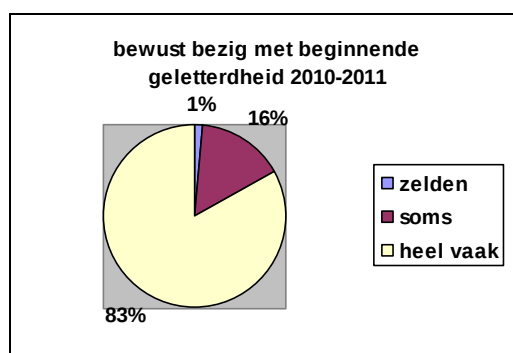


Figuur 10.3

Figuur 10.4 geeft in een cirkelgrafiek het totaalbeeld weer van de 'bewuste aandacht' in het schooljaar 2009-2010 en figuur 10.5 in het schooljaar 2010-2011.

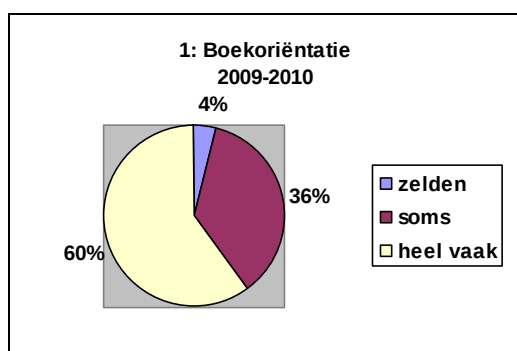


Figuur 10.4

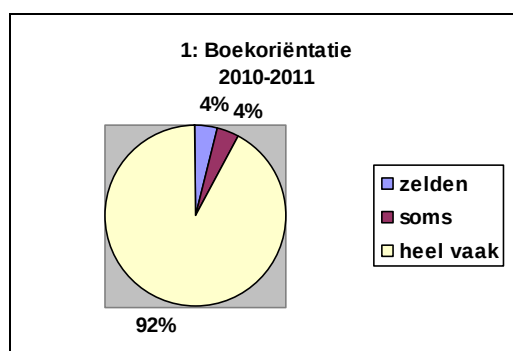


Figuur 10.5

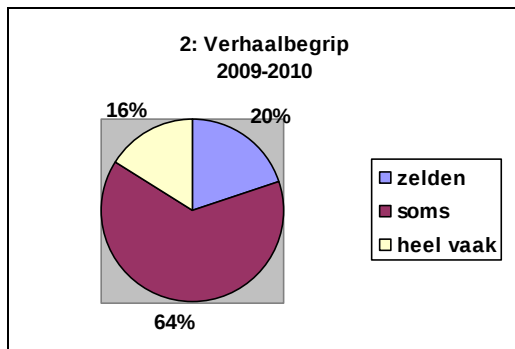
In de figuren 10.6.A tot en met 10.12.B zijn in cirkelgrafieken de 'bewuste aandacht' per tussendoel weergegeven. De linkse rij (A figuren) zijn de gegevens van het schooljaar 2009-2010 en in de rechtse rij (B figuren) de gegevens van schooljaar 2010-2011. Per tussendoel is er een duidelijke toename van het antwoord 'heel vaak' en een afname van 'zelden' en 'soms' te zien.



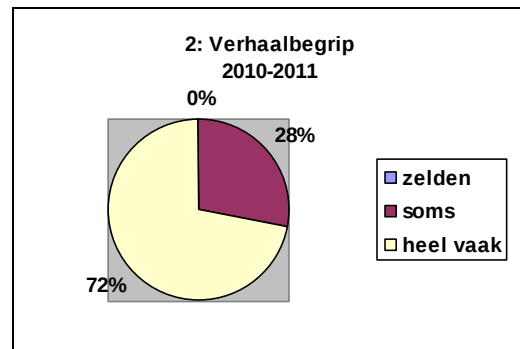
Figuur 10.6.A



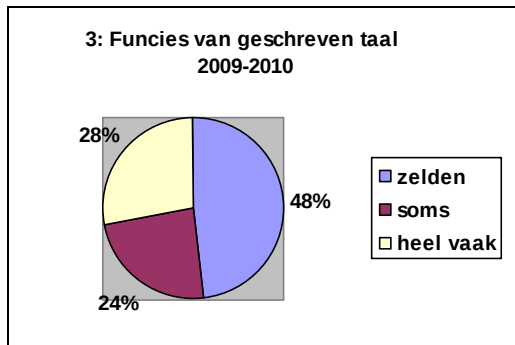
Figuur 10.6.B



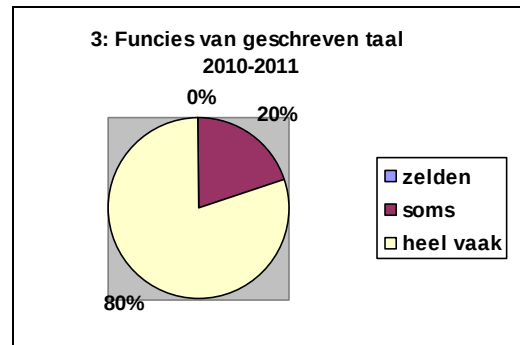
Figuur 10.7.A



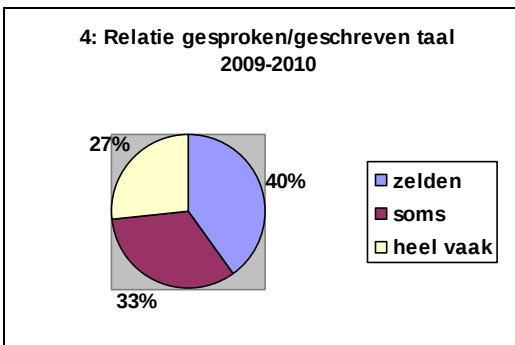
Figuur 10.7.B



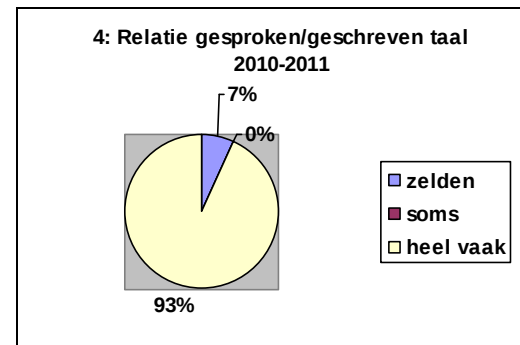
Figuur 10.8.A



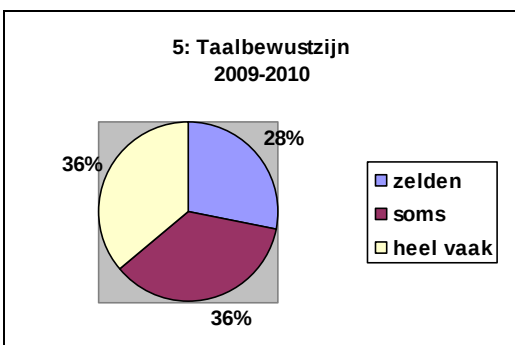
Figuur 10.8.B



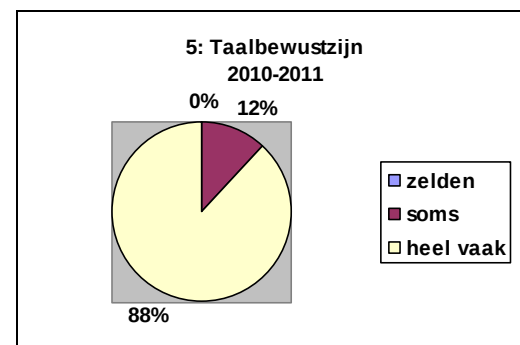
Figuur 10.9.A



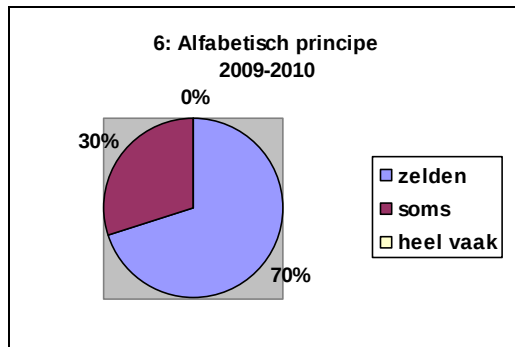
Figuur 10.9.B



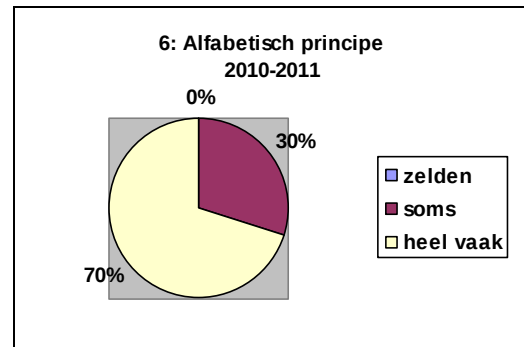
Figuur 10.10.A



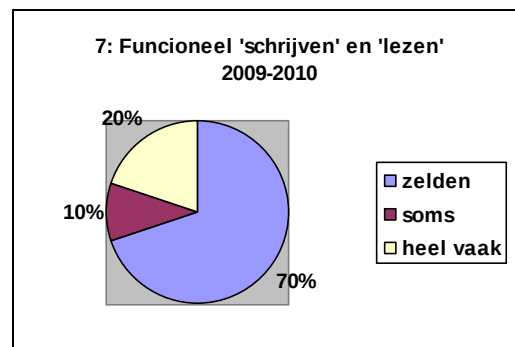
Figuur 10.10.B



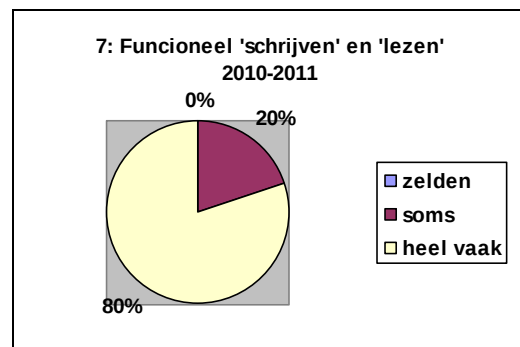
Figuur 10.11.A



Figuur 10.11.B



Figuur 10.12.A



Figuur 10.12.B

De toename 'heel vaak' per tussendoel van de beginnende geletterdheid is:

- Tussendoel 1 toename 'heel vaak': 32%
- Tussendoel 2 toename 'heel vaak': 56%
- Tussendoel 3 toename 'heel vaak': 52%
- Tussendoel 4 toename 'heel vaak': 66%
- Tussendoel 5 toename 'heel vaak': 52%
- Tussendoel 6 toename 'heel vaak': 70%
- Tussendoel 7 toename 'heel vaak': 60%

Bijlage 11 Vragenlijst 'feiten en meningen over het leesonderwijs aan kleuters

'Hoe denken de leerkrachten van groep 1 en 2 over het leesonderwijs in deze groepen?'

Vul in met welke stelling jij het eens bent. Kies in elk blok maar één hokje.

mee eens

- Kinderen leren het beste in heterogene groepen. ☐
- Kinderen leren het beste in homogene groepen. ☐

- De leerkracht moet wachten met het aanbieden van leesstof tot de kinderen eraan toe zijn. ☐
- Risicokinderen moeten zo vroeg mogelijk worden gesignaleerd; ze moeten meer tijd en instructie krijgen, zodat zij de doelen bereiken die voor alle kinderen gelden. ☐

- Kinderen die zwak zijn in taal/leesvoorwaarden moeten binnen de groep meer tijd en meer instructie en oefening krijgen met als doel dat zij hetzelfde leerdoel bereiken als de andere kinderen. ☐
- Kinderen die zwak zijn in taal/leesvoorwaarden moeten meer tijd krijgen door een jaargroep te laten herhalen: kleutergroep verlenging. ☐

- Door middel van toetsgegevens moeten risicokinderen vroegtijdig worden opgespoord. ☐
- Kleuters en toetsen horen niet bij elkaar, het is té belastend voor kleuters. ☐

- Letterkennis hoort thuis in groep 3, waar het onderwijs in technisch lezen begint. ☐
- Voor een goede leesstart is het nodig dat kleuters einde groep 2 minimaal 15 letters kennen. ☐

- Alle kleuters krijgen evenveel aangeboden in de grote groep. ☐
- Kleuters die zwak in taal/leesvoorwaarden zijn, hebben extra effectieve instructie/oefening nodig in de kleine kring. In de kleine kring wordt herhaald wat eerder in de grote groep is aangeboden. ☐

- Door met groepsplannen te werken, kan de leerkracht met 2 à 3 instructiegroepjes werken. ☐
- Door met individuele handelingsplannen te werken, krijgt elk kind op maat lesstof aangeboden. ☐

- Als scholen geen taalmethode voor groep 1-2 gebruiken, is het van belang dat er een plan is, waarin de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid bij elk thema aan bod komen. ☐
- Het onderwijsaanbod voor groep 1-2 zit 'in de hoofden van de leerkrachten'. De inhoud van het aanbod hangt o.a. af van waar de kinderen mee komen. ☐

- De kinderen van groep 2 kunnen als zij daar zelf voor kiezen in de lees/schrijfhoek activiteiten met letters doen. ☐
- Het is belangrijk om kinderen van groep 1 en 2 spelenderwijs letters aan te leren en aan het begin en aan het eind van groep 2 te meten hoeveel letters de kinderen kunnen benoemen. ☐

- Kleuters horen vooral te spelen. ☐
- Voor een goede leesstart is het nodig dat kleuters worden onderwezen aan de hand van de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid. ☐

(Vragenlijst gebaseerd op feiten en meningen over leesonderwijs Ahlers, 2007)

Bijlage 12 Feiten en mening leesonderwijs aan kleuters, mei 2010

'Hoe denken de leerkrachten van groep 1 en 2 over het leesonderwijs in deze groepen?'

Antwoorden leerkrachten groep 1 en 2, mei 2010

F = Feit M = Mening

Antwoorden in %

1. - Kinderen leren het beste in heterogene groepen. - Kinderen leren het beste in homogene groepen.	80% F 20% M
2. - De leerkracht moet wachten met het aanbieden van leesstof tot de kinderen eraan toe zijn. - Risicokinderen moeten zo vroeg mogelijk worden gesignaleerd; ze moeten meer tijd en instructie krijgen, zodat zij de doelen bereiken die voor alle kinderen gelden.	20% M 80% F
3. - Kinderen die zwak zijn in taal/leesvoorwaarden moeten binnen de groep meer tijd en meer instructie en oefening krijgen met als doel dat zij hetzelfde leerdoel bereiken als de andere kinderen. - Kinderen die zwak zijn in taal/leesvoorwaarden moeten meer tijd krijgen door een jaargroep te laten herhalen: kleutergroep verlenging.	60% F 40% M
4. - Door middel van toetsgegevens moeten risicokinderen vroegtijdig worden opgespoord. - Kleuters en toetsen horen niet bij elkaar, het is té belastend voor kleuters.	40% F 60% M
5. - Letterkennis hoort thuis in groep 3, waar het onderwijs in technisch lezen begint. - Voor een goede leesstart is het nodig dat kleuters einde groep 2 minimaal 15 letters kennen.	60% M 40% F
6. - Alle kleuters krijgen evenveel aangeboden in de grote groep. - Kleuters die zwak in taal/leesvoorwaarden zijn, hebben extra effectieve instructie/oefening nodig in de kleine kring. In de kleine kring wordt herhaald wat eerder in de grote groep is aangeboden.	20% M 80% F
7. - Door met groepsplannen te werken, kan de leerkracht met 2 à 3 instructiegroepjes werken. - Door met individuele handelingsplannen te werken, krijgt elk kind op maat lesstof aangeboden.	80% F 20% M
8. - Als scholen geen taalmethode voor groep 1-2 gebruiken, is het van belang dat er een plan is, waarin de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid bij elk thema aan bod komen. - Het onderwijsaanbod voor groep 1-2 zit 'in de hoofden van de leerkrachten'. De inhoud van het aanbod hangt o.a. af van waar de kinderen mee komen.	80% F 20% M
9. - De kinderen van groep 2 kunnen als zij daar zelf voor kiezen in de lees/schrijfhoek activiteiten met letters doen. - Het is belangrijk om kinderen van groep 1 en 2 spelenderwijs letters aan te leren en aan het begin en aan het eind van groep 2 te meten hoeveel letters de kinderen kunnen benoemen.	40% M 60% F
10. - Kleuters horen vooral te spelen. - Voor een goede leesstart is het nodig dat kleuters worden onderwezen aan de hand van de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid.	40% M 60% F

(Vragenlijst gebaseerd op feiten en meningen over leesonderwijs Ahlers, 2007)

Bijlage 13 Feiten en meningen leesonderwijs aan kleuters, mei 2011

'Hoe denken de leerkrachten van groep 1 en 2 over het leesonderwijs in deze groepen?'

Antwoorden leerkrachten groep 1 en 2, april 2011

F = Feit M = Mening

Antwoorden in %

1. - Kinderen leren het beste in heterogene groepen. - Kinderen leren het beste in homogene groepen.	80% F 20% M
2. - De leerkracht moet wachten met het aanbieden van leesstof tot de kinderen eraan toe zijn. - Risicokinderen moeten zo vroeg mogelijk worden gesignaleerd; ze moeten meer tijd en instructie krijgen, zodat zij de doelen bereiken die voor alle kinderen gelden.	20% M 80% F
3. - Kinderen die zwak zijn in taal/leesvoorwaarden moeten binnen de groep meer tijd en meer instructie en oefening krijgen met als doel dat zij hetzelfde leerdoel bereiken als de andere kinderen. - Kinderen die zwak zijn in taal/leesvoorwaarden moeten meer tijd krijgen door een jaargroep te laten herhalen: kleutergroep verlenging.	80% F 20% M
4. - Door middel van toetsgegevens moeten risicokinderen vroegtijdig worden opgespoord. - Kleuters en toetsen horen niet bij elkaar, het is té belastend voor kleuters.	80% F 20% M
5. - Letterkennis hoort thuis in groep 3, waar het onderwijs in technisch lezen begint. - Voor een goede leesstart is het nodig dat kleuters einde groep 2 minimaal 15 letters kennen.	20% M 80% F
6. - Alle kleuters krijgen evenveel aangeboden in de grote groep. - Kleuters die zwak in taal/leesvoorwaarden zijn, hebben extra effectieve instructie/oefening nodig in de kleine kring. In de kleine kring wordt herhaald wat eerder in de grote groep is aangeboden.	0% M 100% F
7. - Door met groepsplannen te werken, kan de leerkracht met 2 à 3 instructiegroepjes werken. - Door met individuele handelingsplannen te werken, krijgt elk kind op maat lesstof aangeboden.	100% F 0% M
8. - Als scholen geen taalmethode voor groep 1-2 gebruiken, is het van belang dat er een plan is, waarin de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid bij elk thema aan bod komen. - Het onderwijsaanbod voor groep 1-2 zit 'in de hoofden van de leerkrachten'. De inhoud van het aanbod hangt o.a. af van waar de kinderen mee komen.	100% F 0% M
9. - De kinderen van groep 2 kunnen als zij daar zelf voor kiezen in de lees/schrijfhoek activiteiten met letters doen. - Het is belangrijk om kinderen van groep 1 en 2 spelenderwijs letters aan te leren en aan het begin en aan het eind van groep 2 te meten hoeveel letters de kinderen kunnen benoemen.	20% M 80% F
10. - Kleuters horen vooral te spelen. - Voor een goede leesstart is het nodig dat kleuters worden onderwezen aan de hand van de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid.	20% M 80% F

(Vragenlijst gebaseerd op feiten en meningen over leesonderwijs Ahlers, 2007)

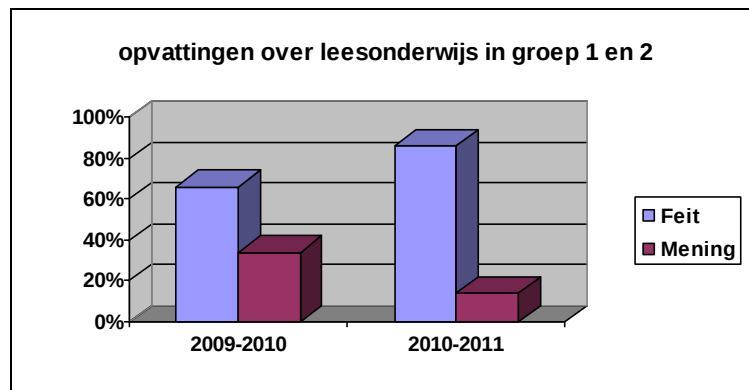
Bijlage 14 Vragenlijst 'feiten en meningen over het leesonderwijs aan kleuters'.

'Hoe denken de leerkrachten van groep 1 en 2 over het leesonderwijs in deze groepen?'

In bijlage 12 zijn de resultaten in percentage per stelling weergegeven die de leerkrachten hebben ingevuld in mei 2010. De opvattingen over het leesonderwijs aan kleuters zijn 34% gebaseerd op meningen en 66% op feiten zoals weergegeven in figuur 14.2.A.

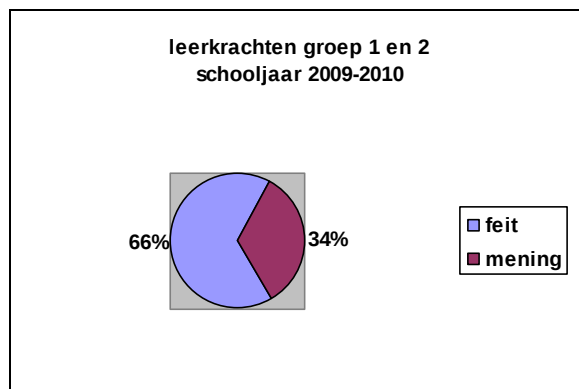
In bijlage 13 zijn de resultaten in percentages per stelling weergegeven die de leerkrachten hebben ingevuld in mei 2011. De opvattingen over het leesonderwijs aan kleuters zijn 14% gebaseerd op meningen en 86% op feiten zoals weergegeven in figuur 14.2.B.

In figuur 14.1 zijn de opvattingen over het leesonderwijs in groep 1 en 2 vergeleken.

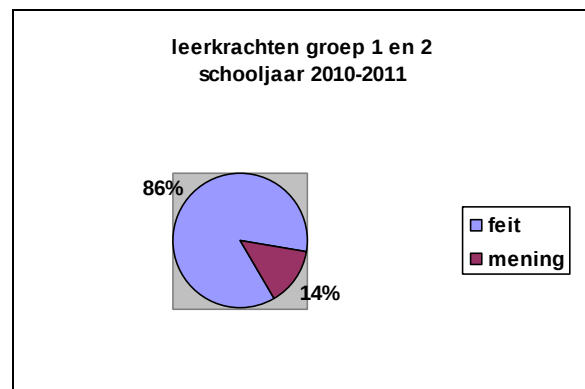


Figuur 14.1

De percentages van schooljaar 2009-2010 en 2010-2011 zijn in onderstaande cirkelgrafieken weergegeven.



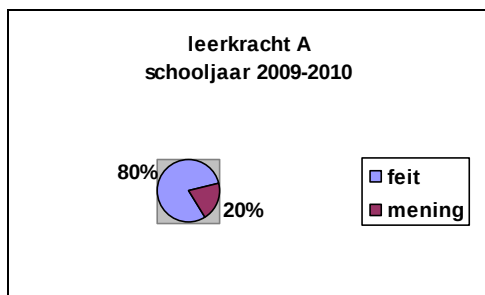
Figuur 14.2.A



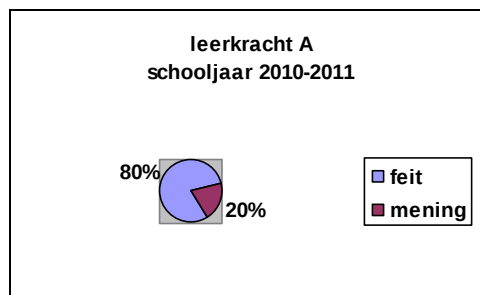
Figuur 14.2.B

In onderstaande cirkelgrafieken zijn de opvattingen per leerkracht weergegeven. Opvallend zijn twee leerkrachten die hun opvattingen over het leesonderwijs aan kleuters niet veranderd hebben gedurende het schooljaar waarin ze doelbewust aandacht hebben besteed aan de tussendoelen van de beginnende geletterdheid.

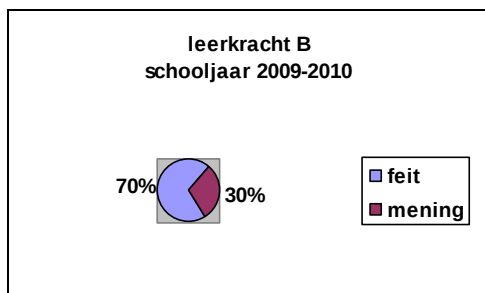
In de linkse rij zijn de percentages per leerkracht van mei 2010 weergegeven (A figuren) en in de rechtse rij de percentages van mei 2011 (B figuren).



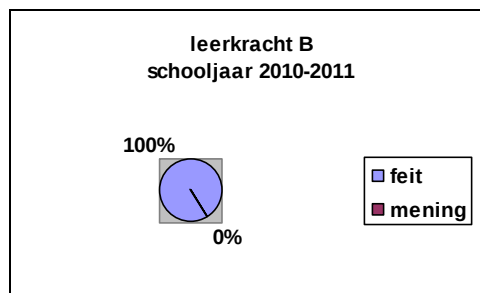
Figuur 14.3.A



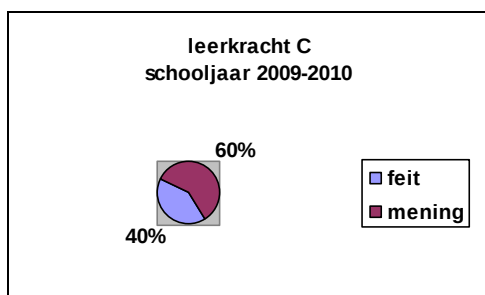
Figuur 14.3.B



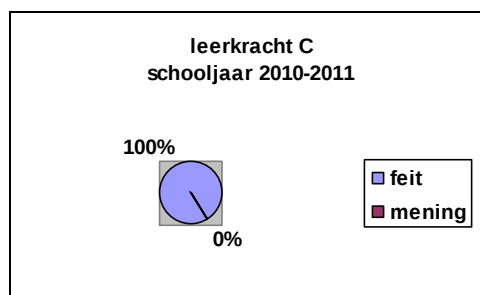
Figuur 14.4.A



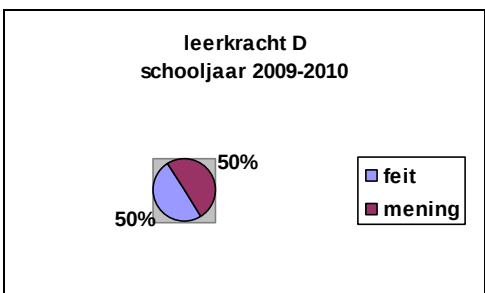
Figuur 14.4.B



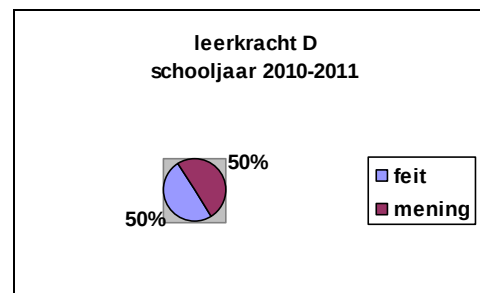
Figuur 14.5.A



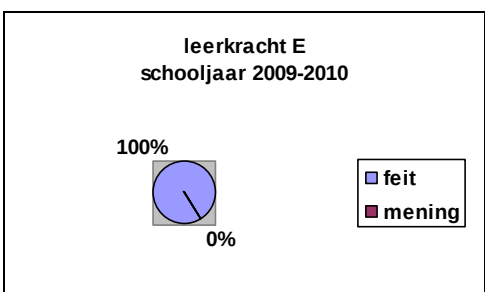
Figuur 14.5.B



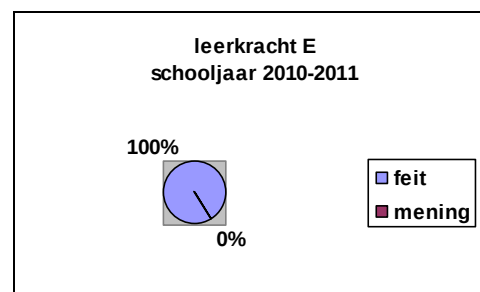
Figuur 14.6.A



Figuur 14.6.B



Figuur 14.7.A



Figuur 14.7.B

Bron: www.expertisecentrumnederlands.nl

Verantwoording gebruik van de zelfbeoordelinglijst in dit onderzoek.

Om een goede leesstart en een doorgaande leerlijn taal/lezen te realiseren is het volgens Vernooy (2005) van belang dat leerkrachten van de kleutergroepen aandacht besteden aan de leergebieden mondelinge taalvaardigheid, fonologisch en fonemisch bewustzijn, kennis van geschreven taal/letterkennis, woordenschat en begrijpend luisteren.

De genoemde leergebieden zien we terug in de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid van het Expertisecentrum Nederlands (1999) en het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Wentink, Verhoeven & van Druenen, 2011). Deze zijn ook richtinggevend welke taal/leesdoelen de leerkrachten van groep 1 en 2 voor de bovengenoemde leergebieden moeten nastreven.

Door deze zelfbeoordelinglijst zowel aan het begin als aan het eind van het onderzoek in te vullen, kan het betrokken team een vergelijking van de begin- en eindscores zien. De leerkrachten zien, door deze vergelijking, welke competenties zij ontwikkelen en waar nog kansen liggen om andere competenties verder te ontwikkelen.

Het competentieprofiel voor leerkrachten die werken met het Protocol Leesproblemen en Dyslexie. Als basis voor het competentieprofiel voor interactief taalonderwijs is gebruik gemaakt van de zeven SBL competenties (Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel) (SBL, 2003):

1. inter-persoonlijk competent
2. pedagogisch competent
3. vakinhoudelijk en didactisch competent
4. organisatorisch competent
5. competent in samenwerken met collega's
6. competent in samenwerken met de omgeving
7. competent in reflectie en ontwikkeling

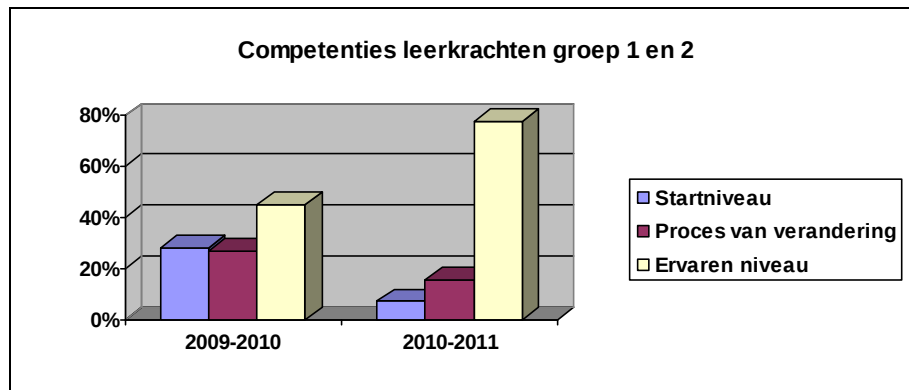
Drie competentieniveaus

Elke leerkracht zal vanuit een beginsituatie starten met de invoering van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie. Deze beginsituatie kan per leerkracht en per competentie verschillen. Dit betekent dat het mogelijk is dat een leerkracht bij zijn beginsituatie bijvoorbeeld bij de organisatorische competentie zich al op een ervaren niveau bevindt, maar zich bij de competentie vakinhoudelijk en didactisch competent op startniveau bevindt. Ook is het mogelijk dat een beginnende leerkracht zich op sommige competenties op een hoger niveau bevindt dan een leerkracht met bijvoorbeeld dertig jaar onderwijservaring. De competentieniveaus zijn daarom persoonsgebonden en staan grotendeels los van het aantal jaren leservaring dat een leerkracht heeft.

- Met het *startniveau* bedoelen we het niveau waarbij leerkrachten nog nauwelijks ervaring hebben met het Protocol Leesproblemen en Dyslexie. Dat betekent dat de leerkracht bijvoorbeeld in de dagelijkse onderwijspraktijk weinig aandacht heeft voor de signalering en vroegtijdige aanpak van leerlingen met leesproblemen.
- Het *middelste niveau* geeft een *proces van verandering* weer. Om ervaren te worden zal een leerkracht zijn onderwijsgedrag veranderen. De leerkracht oefent bijvoorbeeld met het stappenplan en stelt handelingsplannen op met allerlei nieuwe werkvormen en routines.
- Het *ervaren niveau* geeft aan dat leerkrachten het Protocol Leesproblemen en Dyslexie geïntegreerd hebben in hun werkwijze. Deze leerkrachten zijn bekend met de theorie en praktijk van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie. De inrichting en organisatie van het taalonderwijs is bijvoorbeeld gericht op de tussendoelen geletterdheid. Zij volgen en

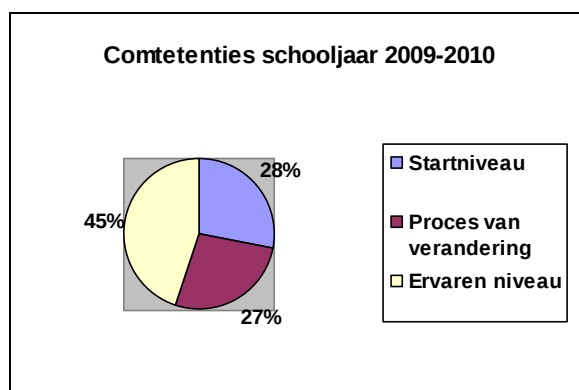
evalueren het leerproces en de leerprestaties van leerlingen nauwkeurig en kunnen hun taalonderwijs op de individuele leerling afstemmen of stellen een handelingsplan op voor de aanpak van de problemen.

In figuur 15.1 zijn de competentieniveaus, door middel van een staafgrafiek, van schooljaar 2009-2010 (beginscores) en schooljaar 2010-2011 (eindscores) met elkaar vergeleken.

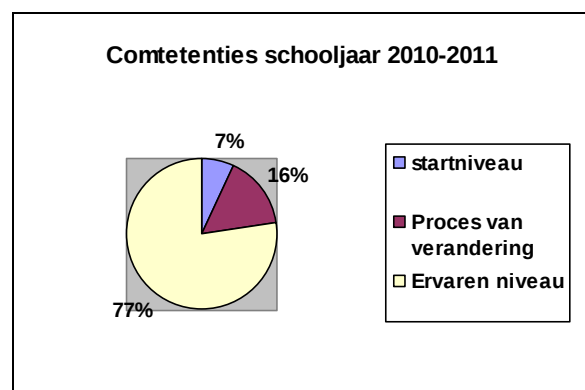


Figuur 15.1

Figuur 15.2.A geeft de competentieniveaus van het schooljaar 2009-2010 weer en figuur 15.2.B de niveaus van schooljaar 2010-2011. Er is een duidelijk toename van 32% te zien in het 'ervaren niveau'.



Figuur 15.2.A

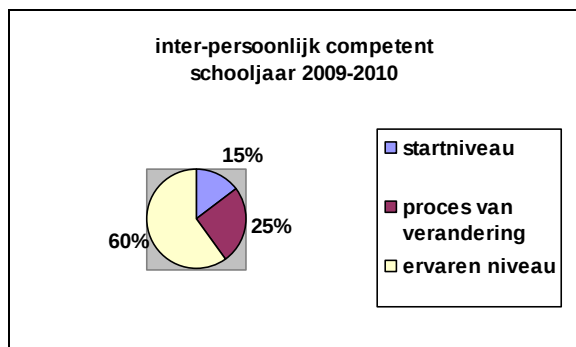


Figuur 15.2.B

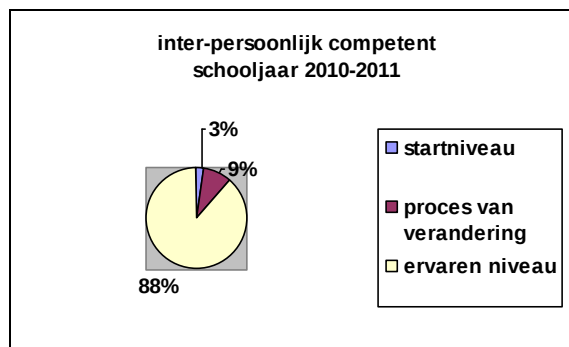
In onderstaande cirkelgrafieken zijn de competenties van de leerkrachten weergegeven. De weergave in de linkse rij (A figuren) zijn de scores van het schooljaar 2009-2010 en in de rechtse rij (B figuren) de weergave van de scores van het schooljaar 2010-2010. Deze zelfbeoordelinglijst bij de invoering van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie heeft het pedagogisch competent buiten beschouwing gelaten.

1. Inter-persoonlijk competent (SBL)

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat er in zijn groep een prettig leef- en werkklimaat heerst. Een leraar die inter-persoonlijk competent is geeft op een goede manier leiding. Zo'n leraar schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand. In de groep heerst een sfeer waarin leerlingen zich op hun gemak voelen en zich durven te uiten en waarbij begrip is voor onderlinge verschillen.



Figuur 15.3.A

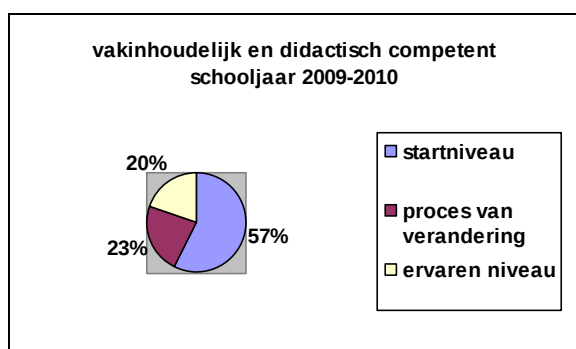


Figuur 15.3.B

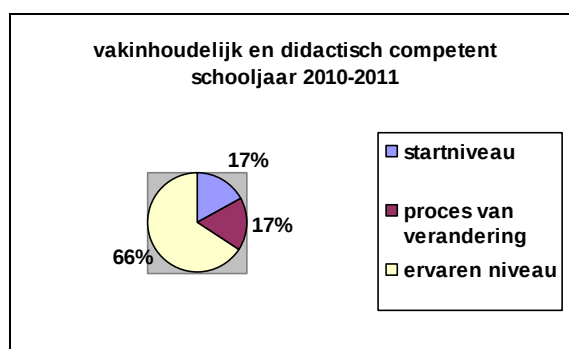
2. Vakinhoudelijk en didactisch competent (SBL)

De leraar primair onderwijs moet de kinderen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die samengevat is in de kerndoelen voor het primair onderwijs en die elke deelnemer aan de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren.

Een leraar die didactisch competent is kan op basis van kennis van schoolvakken en leerprocessen een krachtige leeromgeving ontwerpen in zijn groep en zijn lessen.



Figuur 15.4.A

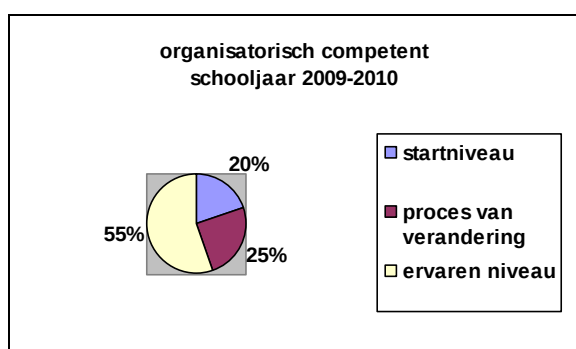


Figuur 15.4.B

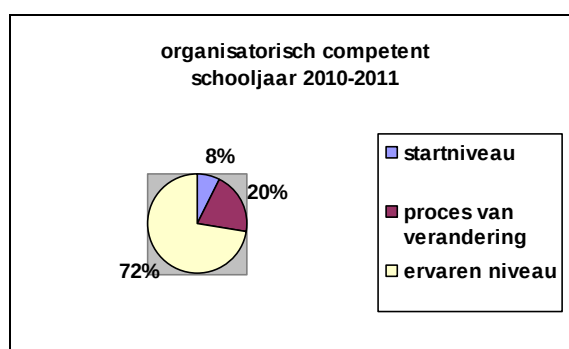
3. Organisatorisch competent (SBL)

De leraar primair onderwijs draagt zorg voor alle aspecten van klassenmanagement ten behoeve van zijn groep. Een leraar die organisatorisch competent is, zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen. Hij weet de hele groep zo te organiseren dat hij een kleine groep of individuele leerlingen ongestoord kan begeleiden. Zo'n leraar zorgt er dus voor dat de kinderen :

- weten waar ze aan toe zijn en welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief,
- weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel ze dat moeten doen.



Figuur 15.5.A

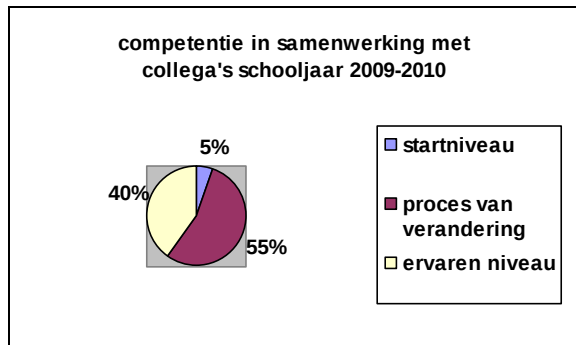


Figuur 15.5.B

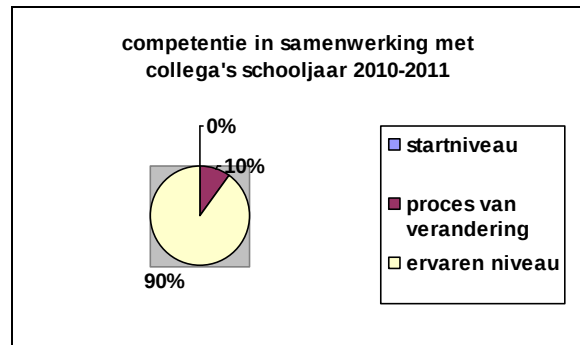
4. Competent in samenwerken met collega's (SBL)

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat zijn werk en dat van zijn collega's op school goed op elkaar zijn afgestemd. Hij moet ook bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie. Een leraar die competent is in het samenwerken met zijn collega's, levert zijn bijdrage aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie. Dat wil zeggen dat zo'n leraar:

- goed met collega's communiceert en samenwerkt,
- een constructieve bijdrage levert aan vergaderingen en andere vormen van schooloverleg en aan werkzaamheden die moeten worden uitgevoerd om de school goed te laten functioneren ,
- een bijdrage levert aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school.



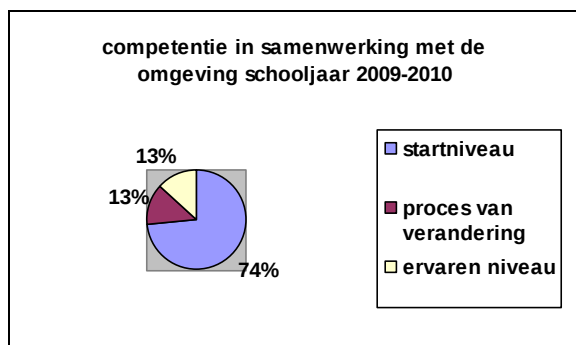
Figuur 15.6.A



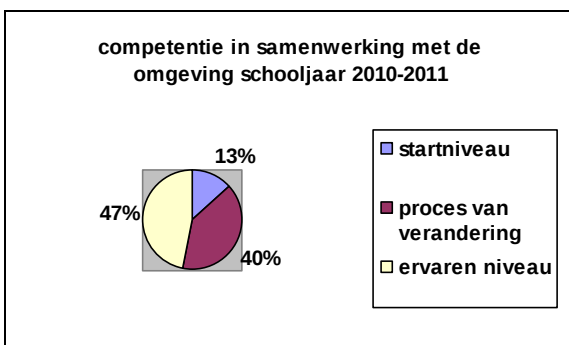
Figuur 15.6.B

5. Competent in samenwerken met de omgeving (SBL)

De leraar primair onderwijs moet contacten onderhouden met de ouders of verzorgers van de kinderen. Hij moet er ook voor zorgen dat zijn professionele handelen en dat van anderen buiten de school goed op elkaar zijn afgestemd. Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving, levert in het belang van de kinderen zijn bijdrage aan een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school.



Figuur 15.7.A

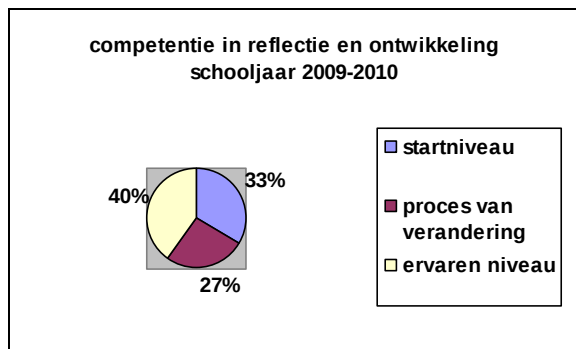


Figuur 15.7.B

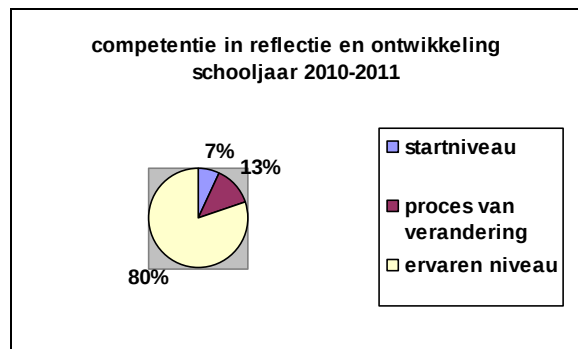
6. Competent in reflectie en ontwikkeling (SBL)

De leraar primair basisonderwijs moet zich voortdurend verder ontwikkelen en professionaliseren. Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, denkt regelmatig na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Zo'n leraar streeft ernaar zijn beroepsuitoefening bij de tijd te houden en te verbeteren. Zo'n leraar:

- weet goed wat hij belangrijk vindt in zijn leraarschap en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat,
- heeft een goed beeld van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten,
- werkt op een planmatige manier aan zijn verdere ontwikkeling.



Figuur 15.8.A



Figuur 15.8.B

1. Op basis van welke signalering worden de leerlingen geselecteerd die bij jou in de tutoring komen?

Op basis van de toetsscore die de leerlingen behaald hebben bij de CITO toets 'Taal voor Kleuters'. Daarnaast als de leerkracht erom vraagt bij kinderen die nog niet getoetst zijn en waarvan de leerkracht vermoedt dat tutoring nodig is.

2. Krijgen ook leerlingen die uitvallen op CITO Ordenen tutoring?

Ja, ze krijgen ook tutoring, doen dan wel mee met het programma dat hoofdzakelijk bestaat uit het bevorderen van de woordenschat. Deze leerlingen zitten erbij terwijl ze eigenlijk op CITO Ordenen uitvallen. Ze krijgen binnen de tutoring wel extra aandacht als er tijdens het programma rekenen aan bod komt. Dit doen we zo om organisatorische redenen.

3. Wordt er tijdens de tutoring individueel of in groepjes gewerkt?

Altijd in groepjes, bijna nooit alleen. Het kan wel zo zijn dat er bij een enkeling individueel specifieke oefeningen worden toegepast bijvoorbeeld als de leerling de kleuren nog niet kent.

4. Hoeveel tijd besteed je aan elke interventie?

Maximaal 20 minuten, waarbij de administratie meteen verzorgd wordt; dat wil zeggen het logboek wordt meteen na de tutoring bijgehouden. Tevens tutor ik leerlingen van groep 3. Met deze leerlingen oefen ik auditieve vaardigheden en wisselrijtjes van 'Veilig en Vlot'.

5. De tutoring is preventief. Hoe geef je daar invulling aan?

Door het programma aan te passen met datgene wat de leerkrachten in de klas aanbieden. Vooral gericht op woordenschatuitbreiding. Ik bekijk per thema wat er aanbod komt en pas mijn programma daarop aan.

6. Waar haal je het aangeboden materiaal vandaan?

De materialen zijn per thema, gedurende de afgelopen jaren, in dozen gesorteerd. Soms neem ik spullen van thuis mee of ik leen materialen uit de klas.

7. Krijgen de leerlingen tutoring in de klas of buiten de klas?

Buiten de klas. Het is eigenlijk de bedoeling om dit in de klas te doen, maar dit vind ik storend voor de kleine groep waar ik mee werk en ook voor de grote groep. Beide groepen worden m.i. dan te veel afgeleid. Persoonlijk vind ik dit ook te druk.

8. Krijgen de kinderen ook na de tutoring ondersteuning van de tutor in de klas?

Nee, ik weet dat de methode dat eigenlijk zo bedoelt maar door tijdgebrek gebeurt dit niet. Ik wil liever meer kinderen ondersteunen tijdens de tutor uren buiten de groep dan dat ik na de tutoring dezelfde groep leerlingen nog eens in de groep zou moeten begeleiden. Op die manier kunnen er meerdere kinderen tutoring krijgen.

9. En zo ja, hoe ziet deze er dan uit?

Niet van toepassing.

10. Wie zet het tutor plan op en hoe hou je de vorderingen van elke leerling bij?

Het tutor plan stel ik, in overleg met de leerkracht zelf op, waarbij de doelen van het thema geformuleerd worden. In dit plan is er ruimte om het logboek per leerling bij te houden. Regelmatig worden de vorderingen met de leerkracht besproken. Naar aanleiding van de toetsen 'Taal voor Kleuters' en 'Ordenen' wordt er geëvalueerd of tutoring, in de volgende periode, voor de betreffende leerling nog nodig is.

11. Wat zijn de andere taken van de tutor?

Het afnemen van de toetsen. De toetsen 'Taal voor Kleuters' en 'Ordenen' worden digitaal afgenomen waarbij ik als tutor erbij zit. Vooral voor de groepen 1 is dit belangrijk. De leerlingen van groep 2 zitten meestal met z'n tweeën aan twee computers in het tutor lokaal. Vanwege de concentratie blijf ik erbij. Daarnaast houd ik de administratie (plan en logboek) bij en overleg met de betrokkene leerkrachten.

12. Wat doet de tutor aan gerichte interventies met het betrekking tot het tussendoel 'boekoriëntatie'?

Ja, per thema wordt er tijdens de tutoring zeker één boek aangeboden waarbij aan de tussendoelen van 'boekoriëntatie' gewerkt wordt.

13. Wat doet de tutor aan gerichte interventies met het betrekking tot het tussendoel 'verhaalbegrip'?

Het belangrijkste onderdeel van de tutoring maar ook van de methode Piramide is woordenschatuitbreiding. De doelen van 'verhaalbegrip' komen wel aan bod.

14. Wat doet de tutor aan gerichte interventies met het betrekking tot het tussendoel over de 'functies van de geschreven taal'?

Tijdens de tutoring wordt hier maar heel sporadisch aandacht aan geschonken, meestal niet.

15. Wat doet de tutor aan gerichte interventies met het betrekking tot het tussendoel 'relaties tussen gesproken en geschreven taal'?

Dit geldt ook voor dit tussendoel.

16. Wat doet de tutor aan gerichte interventies met het betrekking tot het tussendoel 'taalbewustzijn'?

Dit geldt ook voor dit tussendoel.

17. Wat doet de tutor aan gerichte interventies met het betrekking tot het tussendoel 'alfabetisch principe'?

Dit geldt ook voor dit tussendoel.

18. Wat doet de tutor aan gerichte interventies met het betrekking tot het tussendoel 'functioneel schrijven en lezen'?

Dit geldt ook voor dit tussendoel.

Met dank voor je medewerking.

Tweede interview, datum april 2011

Na een jaar zijn in dit interview dezelfde vragen gesteld.

Als de antwoorden hetzelfde zijn dan vorig jaar dan is er 'idem 2010' bij vermeld.

1. Op basis van welke signalering worden de leerlingen geselecteerd die bij jou in de tutoring komen?

Idem 2010.

2. Krijgen ook leerlingen die uitvallen op CITO Ordenen tutoring?

Idem 2010.

3. Wordt er tijdens de tutoring individueel of in groepjes gewerkt?

Idem 2010.

4. Hoeveel tijd besteed je aan elke interventie?

Idem 2010. Daarnaast tutor ik ook in de groepen 3. Heb dit schooljaar van elke groep 3, één tutor groepje. Elk groepje leerlingen komt per week twee keer 30 minuten in de tutoring. Ben begonnen met auditieve oefeningen. Daarna wisselrijtjes van 'Veilig en vlot' en ik begonnen met Connect klanken en letters en daarna met Connect woordherkenning.

5. De tutoring is preventief. Hoe geef je daar invulling aan?

In de Piramide boeken die vorig schooljaar werden gebruikt, moest ik als tutor meer uitzoeken wat ik per thema kon aanbieden in de tutoring. In de nieuwe Piramide boeken van 2010 staan naast de activiteiten die de leerkracht in de klas uitvoert, ook per onderdeel de activiteiten die de tutor kan doen. Er is wel een knelpunt. De leerkrachten kunnen uit de activiteiten keuzes maken. Omdat beide groepen iets anders kiezen, kan ik het programma voor de tutor niet zo uitvoeren, zoals het bedoeld is, omdat ik van te voren niet weet wat de leerkracht heeft

uitgezocht. Ik maak nu per week een keuze uit de tutor activiteiten die bij verschillende activiteiten van het lesaanbod passen.

6. Waar haal je het aangeboden materiaal vandaan?

Idem 2010.

7. Krijgen de leerlingen tutoring in de klas of buiten de klas?

Idem 2010.

8. Krijgen de kinderen ook na de tutoring ondersteuning van de tutor in de klas?

Idem 2010.

9. En zo ja, hoe ziet deze er dan uit?

Idem 2010.

10. Wie zet het tutor plan op en hoe hou je de vorderingen van elke leerling bij?

Idem 2010.

11. Wat zijn de andere taken van de tutor?

Ik neem ook bij de leerlingen de toets TAK Passieve Woordenschat (groep 1 en 2), TAK klankonderscheiding en articulatie (alleen groep 2) individueel per leeftijdscategorie af en CITO 'Taal voor Kleuters'. Naar aanleiding van deze toetsen wordt er geëvalueerd of tutoring nog nodig is.

De vragen over de tussendoelen van de beginnende geletterdheid zijn samengevoegd. Daarna zijn er aanvullende vragen gesteld over de voorschotbenadering.

12. Wat doet de tutor aan gerichte interventies met het betrekking tot de tussendoelen 1 t/m 7 van de beginnende geletterdheid?

In de nieuwe boeken van Piramide vind je nu meer activiteiten met betrekking tot de beginnende geletterdheid; ze worden apart benoemd. Dit jaar wordt er in de kleutergroepen, door je onderzoek, gewerkt aan de tussendoelen van de beginnende geletterdheid. De kleutertoetsen van het Protocol worden afgenomen door de tutor en door de IB'er i.o.. De leerkracht vult de signaleringslijsten in. Naar aanleiding van de scores en observaties zijn er nog 2 tutor groepjes van leerlingen van groep 2 gevormd. De leerkrachten stellen de groepjes samen op basis van de signalering en bij uitval op meerdere onderdelen van de kleutertoetsen Protocol Dyslexie. Ik maak gebruik van de klapper 'Logopedische Dienst Kring Sliedrecht' en Oorzaak (Graaf de, 1994) voor de auditieve oefeningen en ik oefen de letters die al in de groep met de methode Spreekbeeld zijn aangeboden. Daarnaast gebruik ik het computerprogramma Woordkasteel (Nerdhouse).

Ik heb dit jaar nog niet volgens de voorschotbenadering, zoals die wordt weergegeven in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (2011), gewerkt vanwege tijdgebrek en de organisatie.

13. Mag ik je dan de uitleg van de voorschotbenadering en de klapper fonemisch bewustzijn (CPS, 2008) overhandigen zodat je eventueel volgend schooljaar betreffende leerlingen volgens de voorschotbenadering kunt werken?

Ja, dan kan ik gerichter bezig zijn met deze benadering voor betreffende leerlingen.

Met dank voor je medewerking.

De opgaven van de CITO toets 'Taal voor Kleuters', versie 2004/2010 is als volgt samengesteld:

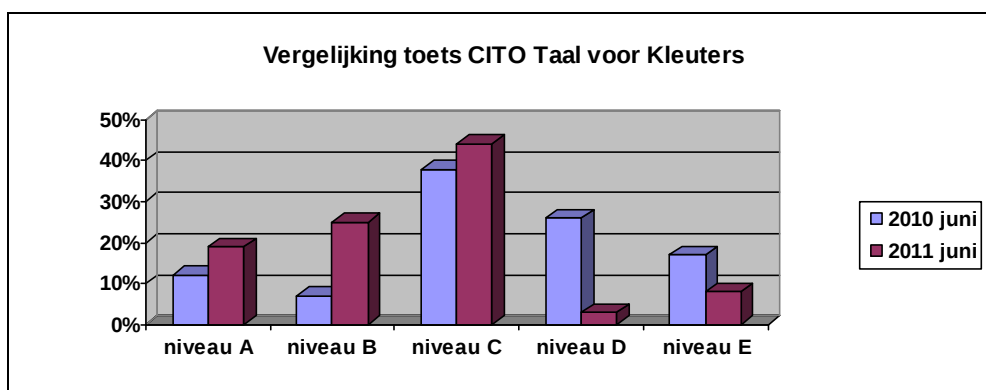
Onderdeel	Categorie
Conceptueel bewustzijn	Passieve woordenschat Kritisch luisteren
Taalbewustzijn	Klank en rijm Eerste en laatste woord Auditieve synthese Schriftoriëntatie

De toetsscores van de leerlingen worden geïnterpreteerd door de resultaten van een leerling te vergelijken met die van een grote (referentie)groep leerlingen.

De indeling in de niveaus A tot E is de verdeling als volgt:

Niveau	%	Interpretatie
A	25	De 25% hoogst scorende leerlingen
B	25	De 25% leerlingen die net boven tot ruim boven het landelijke gemiddelde scoren
C	25	De 25% leerlingen die net onder tot ruim onder het landelijk gemiddelde scoren
D	15	De 15% leerlingen die ruim onder het landelijk gemiddelde scoren
E	10	De 10% laagst scorende leerlingen

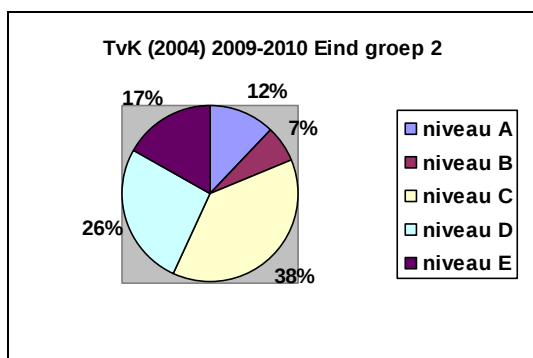
In dit onderzoek zijn de eindscores CITO 'Taal voor Kleuters' (E2) van de groepen 2 van juni 2010 en juni 2011 met elkaar vergeleken om vast te stellen of de resultaten van de leerlingen vooruit zijn gegaan. Deze vergelijking is weergegeven in figuur 17.1. Er dient opgemerkt te worden dat in juni 2010 CITO 'Taal voor Kleuters' E2 versie 2004 is afgenomen en in juni 2011 de nieuwe versie CITO 'Taal voor Kleuters, 2010.



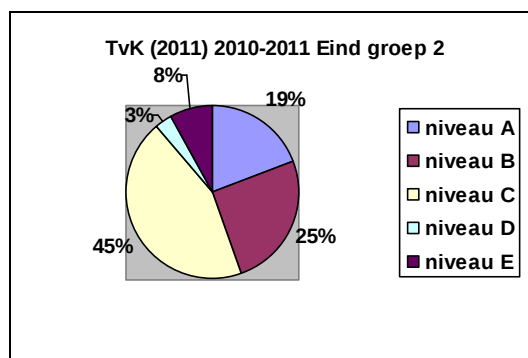
Figuur 17.1.A

	A	B	C	D	E
Juni 2010 groep 2	12%	7%	38%	26%	17%
Juni 2011 groep 2	19%	25%	44%	3%	8%

In de figuren 17.2.A en 17.2.B zijn de eindscores van de groepen 2 in de schooljaren 2009-2010 en 2010-2011 vergeleken. De resultaten zijn goed vooruit gegaan. Er dient opgemerkt te worden dat er sprake is van verschillende leerlingen.

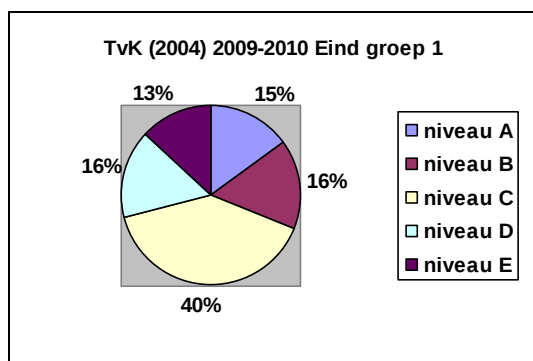


Figuur 17.2.A

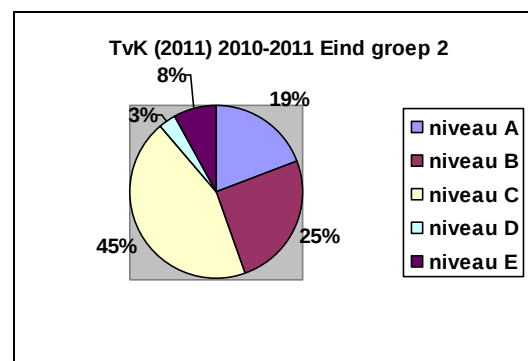


Figuur 17.2.B

In de figuren 17.3.A en 17.3.B zijn de eindscores van dezelfde kinderen vergeleken: eind groep 1 en eind groep 2. Ook bij deze vergelijking is er een enorme vooruitgang te constateren.



Figuur 17.3.A



Figuur 17.3.B

	A	B	C	D	E
Juni 2010 groep 1	15%	16%	40%	16%	13%
Juni 2011 groep 2	19%	25%	44%	3%	8%

De toetsen kleutersignalerings zijn genomen uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven & van Druenen, 2011). In de eerder verschenen versie van dit protocol (2008, 2009) werd er gesproken over toetsen. In de nieuwste versie (2011) wordt er gesproken over taken. Inhoudelijk zijn deze toetsen/taken niet veranderd. In dit onderzoek wordt de term 'toetsen' gebruikt.

Deze toetsen horen bij de signaleringslijst voor Kleuters (Smits, 2002) en geven een eerste indicatie van de mate waarin de belangrijkste voorspellers van het leren lezen bij kleuters in groep 2 ontwikkeld zijn. Het protocol Leesproblemen en Dyslexie zegt hierover:

De toetsen kleutersignalerings bestaan uit vijf onderdelen:

1. Kleurentoets voor kleuters

Met deze toets kan de snelheid van benoemen bij de oudste kleuters worden bepaald. Een gemiddelde oudste kleuter doet 20-25 seconden over deze toets. Doet een kleuter er 30 seconde of langer over, dan is dat een signaal. Als kinderen moeite hebben met het automatiseren van willekeurige reeksen, zoals het snel benoemen van kleurenreeksen, kan dit wijzen op een risicofactor die kunnen leiden tot problemen met lezen. In de signaleringslijsten voor kleuters zijn nog 5 andere risicofactoren opgenomen. Kinderen bij wie sprake is van (een combinatie van) risicofactoren dienen meteen vanaf groep 1 nauwlettend in de gaten te worden gehouden en extra aandacht van de leerkracht te krijgen om te voorkomen dat de (verder) achter raken in hun ontwikkeling van geletterdheid. Deze extra begeleiding kan het best in een klein groepje plaatsvinden. Risicokleuters profiteren namelijk vaak onvoldoende van taalspelletjes in een grote groep en hebben gericht instructie nodig.

2. Toets auditieve analyse voor kleuters

Deze toets wordt gebruikt om te bepalen in hoeverre een kleuter in staat is om op gehoor woorden te delen in losse klanken. Bij deze toets wordt steeds de beginklank van een woord gevraagd. Kleuters in groep 2 halen in januari gemiddeld de maximale score. Scoort de kleuter lager, dan is dat een signaal en is het verstandig om spelenderwijs extra aandacht te besteden aan het fonemisch bewustzijn. Scoort meer dan een kwart van de groep minder dan 20 punten op deze toets, dan moet de leerkracht nagaan of zijn wel voldoende aandacht heeft besteed aan de tussendoelen taalbewustzijn en alfabetisch principe.

3. Toets letterkennis

Deze toets is bedoeld om de letterkennis van de kleuter vast te stellen. In deze toets zijn alleen die letters opgenomen die kleuters het gemakkelijkst oppikken uit hun omgeving. Met nadruk wordt vermeld dat deze toets niet bedoeld is om te bepalen met welke letter een leerling moeite heeft, maar om na te gaan of hij gemakkelijk of moeilijk letters oppikt. De maximale score van deze toets is 25 punten. Uit onderzoek blijkt dat een kleuter in mei van groep 1 gemiddeld vijf letters kan benoemen, in november groep 2 gemiddeld acht en in mei groep 2 gemiddeld dertien (Aarnoutse, 2004). Kleuters die in januari groep 2 minder dan zes letters kunnen benoemen en/of in juni groep 2 minder dan twaalf letters, hebben extra aandacht nodig. Met name risicokleuters hebben er belang bij met een zo groot mogelijke letterkennis naar groep 3 te gaan. Dat maakt het leren lezen namelijk eenvoudiger. Haalt meer dan een kwart van de groep een lage score, dan moet de leerkracht nagaan of zij wel voldoende aandacht heeft besteed aan de tussendoelen taalbewustzijn en alfabetisch principe.

4. Toets auditieve synthese voor kleuters

Door gebruik te maken van deze toets kan eenvoudig de auditieve synthese in kaart worden gebracht. Na een korte uitleg zegt de leerkracht een woord (MKM) in losse klanken en vraagt zij aan het kind hoe het hele woord klinkt (hakken en plakken). Het kind krijgt één punt voor een antwoord dat direct goed is en geen punten voor een fout of geen antwoord. De maximale score is 10 punten. Kleuters halen in januari groep 2 gemiddeld een score van 7-10 punten en in juni groep 2 een score van 9-10 punten. Scoort een kleuter lager, dan is dat een signaal en is het verstandig om spelenderwijs extra aandacht te besteden aan het fonemisch bewustzijn. Scoort meer dan een kwart van de groep lager, dan moet de leerkracht nagaan of zij wel voldoende aandacht heeft besteed aan de tussendoelen taalbewustzijn en alfabetisch principe.

5. Invented spelling

Experimenteren met letters door en poging te doen deze te schrijven is eveneens een belangrijke voorbereiding op het leren lezen en schrijven. Het is daarbij goed om na te gaan in welke fase van schrijfontwikkeling de leerling zich bevindt. Om hier zicht op te krijgen, neemt de leerkracht de toets 'invented spelling' af. Zij laat het kind zijn eigen naam schrijven. Daarnaast vraagt de leerkracht het kind enkele woorden op te schrijven, waarbij zij een beoordeling geeft. De leerling krijgt geen punten wanneer hij een schrijfkrabbel of tekening weergeeft, één punt wanneer hij letterreeksen weergeeft die geen relatie hebben met de klankstructuur van het woord, drie punten wanneer enkele letters correct zijn (vaak de meest opvallende klanken, zoals de eerste of de laatste klank) en vijf punten voor een woord dat fonetisch correct geschreven is (dus 'toomaat' is toegestaan). De maximale score bij deze toets is 25 punten. Kleuters die een half jaar voordat ze formeel leren lezen niet of nauwelijks schrijven of duidelijk achterlopen in de schrijfontwikkeling omdat ze alleen nog krabbels schrijven, hebben extra aandacht nodig.

Bij bovengenoemde toetsen wordt de prestatie van een leerling in ieder geval ook steeds in relatie tot de prestatie van klasgenoten bekeken. Het aanbod in de klas is immers in belangrijke mate bepalend voor de behaalde resultaten op de toetsen. Om deze reden stelt de leerkracht ook het groepsgemiddelde vast. Zij kan dan beslissen of zij het aanbod voor de hele groep moet verrijken of dat slechts enkele leerlingen in aanmerking komen voor extra begeleiding.

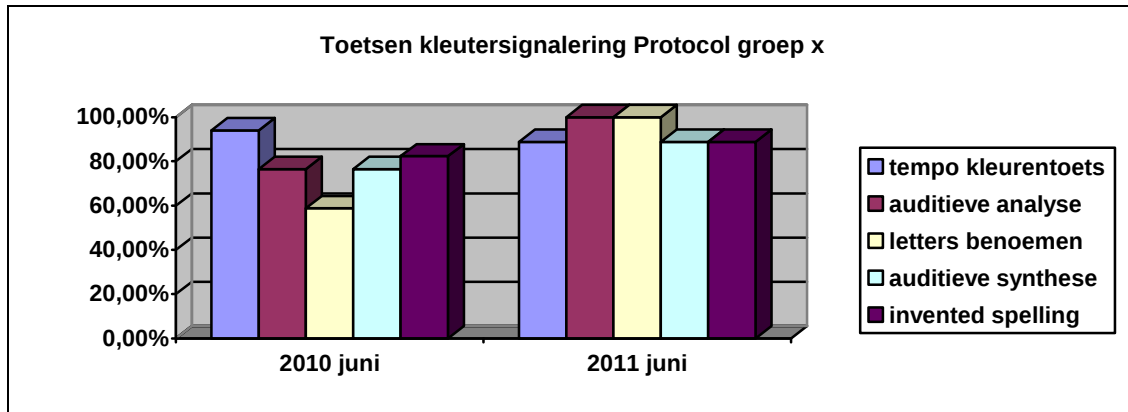
In onderstaande figuren zijn de resultaten van de toetsen 'Kleutersignalering Protocol Dyslexie' van juni 2010 en juni 2011 weergegeven. De resultaten zijn op vijf verschillende manier vergeleken.

- 1) De resultaten van groep x van juni 2010 en juni 2011
- 2) De resultaten van groep y van juni 2010 en juni 2011
- 3) De resultaten van groep x, juni 2010 en van groep y, juni 2010
- 4) De resultaten van groep x, juni 2011 en van groep y, juni 2011
- 5) De resultaten per toetsonderdeel van beide groepen, juni 2010 en juni 2011

Er dient opgemerkt te worden dat er bij een uitval op de 'Kleurentoets voor kleuters' sprake is van een risicofactor. De betreffende kleuter dient nauwlettend in de gaten te worden gehouden en dient extra aandacht van de leerkracht te krijgen. Na het analyseren van de resultaten van de andere 4 toetsonderdelen kan de leerkracht nagaan of zijn voldoende aandacht heeft besteed aan de tussendoelen 3: 'functies van geschreven taal', 4: 'relatie tussen gesproken en geschreven taal', 5: 'taalbewustzijn' en 6: 'alfabetisch principe'.

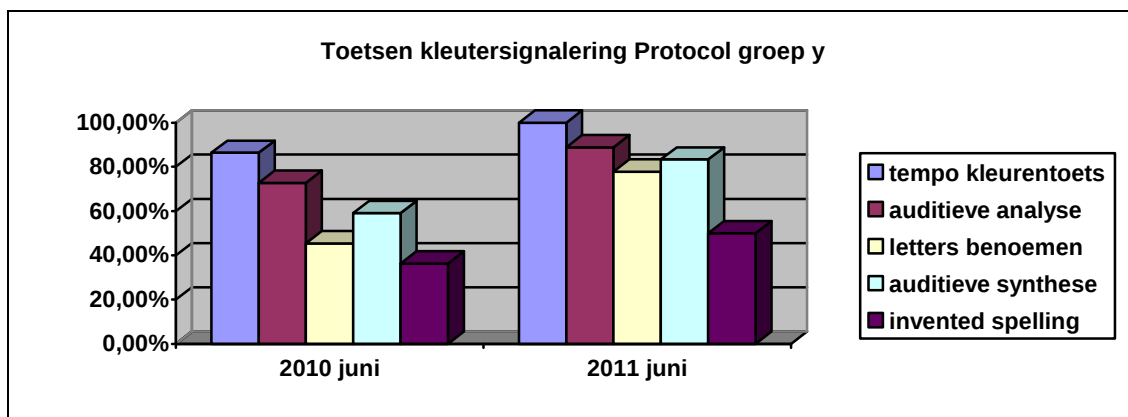
In figuur 18.1 zijn de resultaten van groep x in juni 2010 en juni 2011 vergeleken. De onderstaande grafiek laat een helder beeld zien van het groeiproces van de scores bij de

toetsen 'Kleutersignalerings Protocol Dyslexie'. Opvallend is dat de resultaten met betrekking tot de tussendoel 5: 'taalbewustzijn' en het tussendoel 6: 'alfabetisch principe' enorm zijn gestegen waaruit geconcludeerd kan worden dat de leerkracht voldoende aandacht heeft besteed aan deze tussendoelen in het schooljaar 2010-2011. Er is tevens een vooruitgang te zien met betrekking tot de tussendoelen 3 en 4: 'functies van geschreven taal' en 'relatie tussen gesproken en geschreven taal'.



Figuur 18.1

In figuur 18.2 zijn de resultaten van groep y in juni 2010 en juni 2011 vergeleken. De onderstaande grafiek laat een helder beeld zien van het groeiproces van de scores bij de toetsen 'Kleutersignalerings Protocol Dyslexie'. Opvallend is dat de resultaten met betrekking tot de tussendoelen 'taalbewustzijn' en 'alfabetisch principe' zijn gestegen waaruit geconcludeerd kan worden dat de leerkracht meer aandacht heeft besteed aan deze tussendoelen in het schooljaar 2010-2011. Er dient echter opgemerkt te worden dat de leerkracht haar activiteiten rondom het aanbieden van letters en spontane schrijfproducten verder kan uitbreiden.



Figuur 18.2

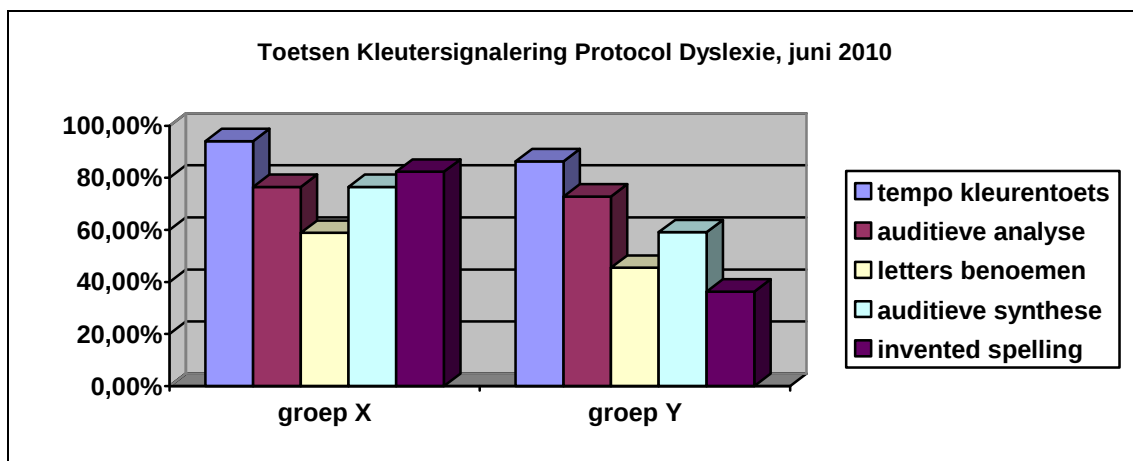
In de figuren 18.3. en 18.4 is een vergelijking gemaakt tussen de groepen x en y in juni 2010 (figuur 18.3) en juni 2011 (figuur 18.4). Alhoewel de resultaten van beide groepen gestegen zijn, kan geconcludeerd worden dat de leerkracht van groep y haar activiteiten rondom de tussendoelen 3 tot en met 6 kan uitbreiden. Het is van belang dat de leerkracht haar activiteiten die gericht zijn op het bevorderen van geletterdheid doelbewust in haar lesaanbod uitbreidt.

Het 'Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2' (Wentink, Verhoeven en van Druenen, 2011) geeft aan dat er vaak gewacht wordt met het aanbieden van leesactiviteiten tot een kleuter hier zelf interesse in toont. Maar het zijn juist die leerlingen die in groep 1 en 2 niet

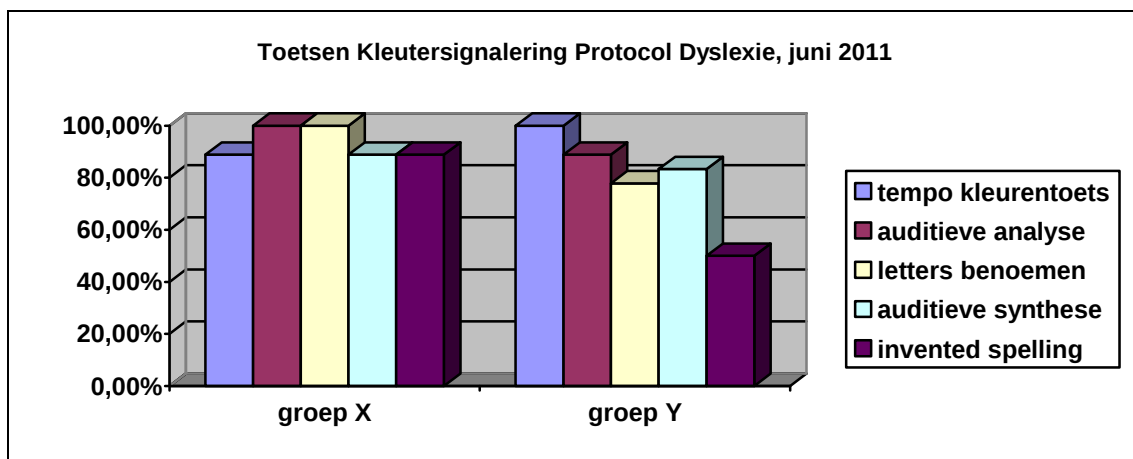
uit zichzelf geïnteresseerd zijn in lezen en schrijven, die extra oefening voor de ontwikkeling van hun geletterdheid zo hard nodig hebben. Onderzoek op dat gebied van preventie van leesproblemen laat duidelijk zien dat er niet onnodig lang gewacht moet worden totdat een kind zover is om te leren lezen. Het moet juist gestimuleerd worden om zijn ontwikkeling van geletterdheid op gang te brengen, zodat hij optimaal is voorbereid op het leren lezen in groep 3. Vroegtijdige aandacht besteden aan geletterdheid *leidt* niet tot leesproblemen, zoals sommigen denken, maar *voorkomt* juist veel leesproblemen in groep 3.

De belangrijkste conclusie die kan worden getrokken is dat de resultaten van de leerlingen mede afhankelijk zijn van het onderwijsaanbod die de leerkracht aanbiedt:

De leerkracht doet er dus toe!

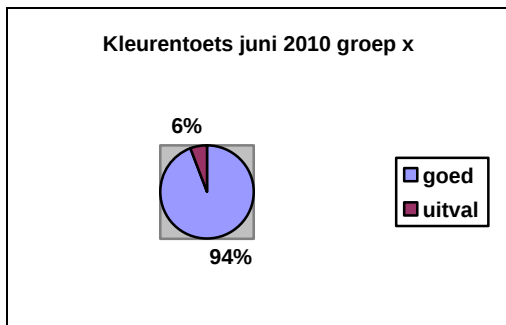


Figuur 18.3

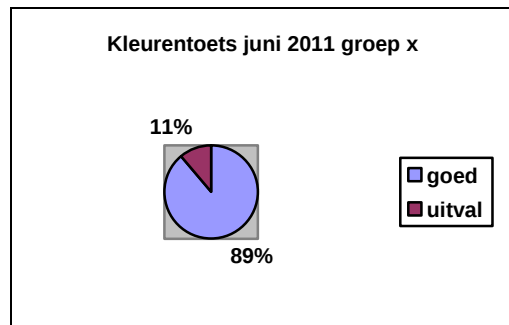


Figuur 18.4

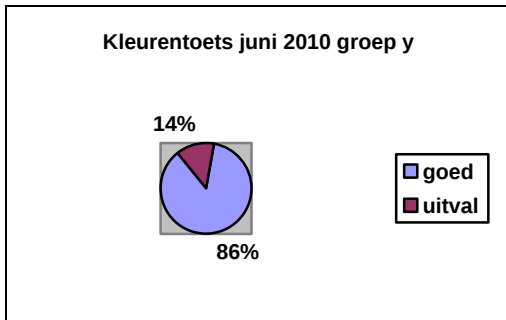
In de figuren 18.5A tot en 18.14.B zijn de resultaten per toetsonderdeel weergegeven. In de A figuren zijn de resultaten van juni 2010 en in de B figuren de resultaten van juni 2011. De leerkrachten kunnen zelf nagaan aan welke tussendoelen ze voldoende aandacht hebben besteed en welke doelen nog gestimuleerd dienen te worden.



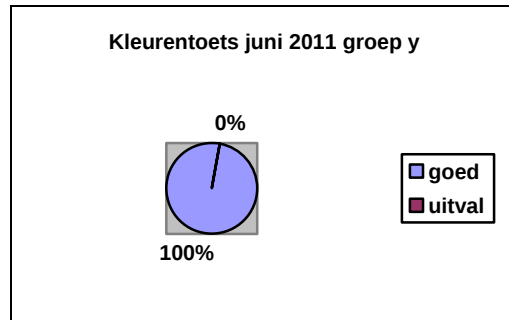
Figuur 18.5.A



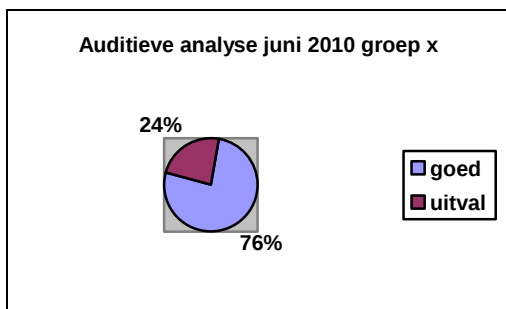
Figuur 18.5.B



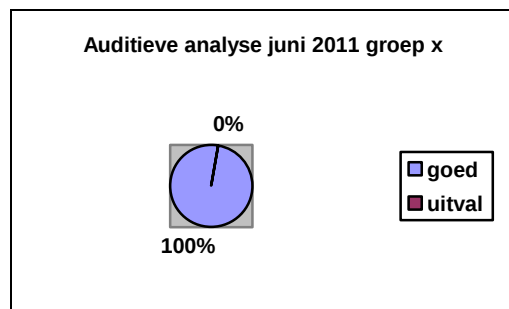
Figuur 18.6.A



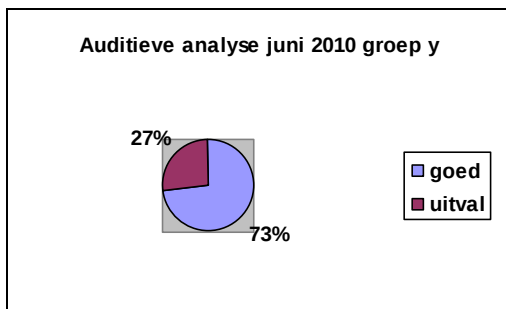
Figuur 18.6.B



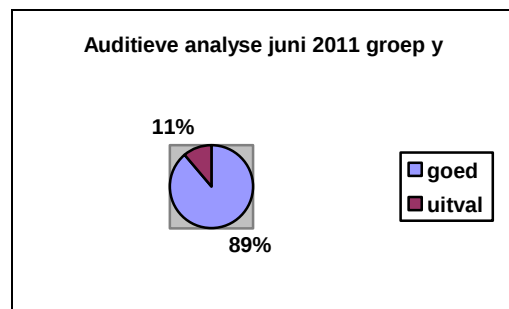
Figuur 18.7.A



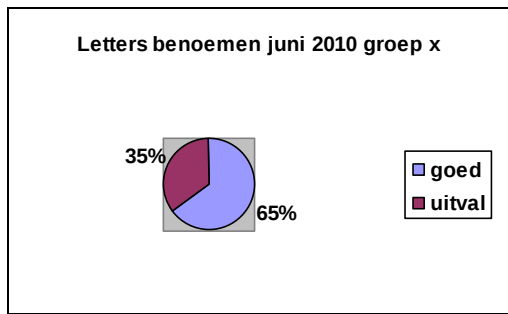
Figuur 18.7.B



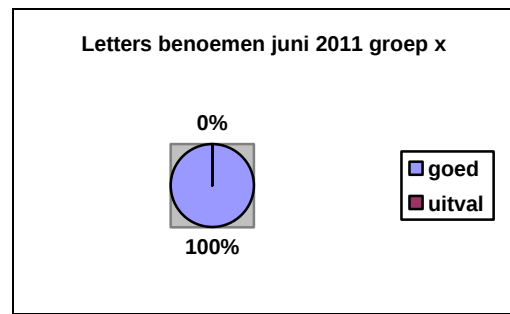
Figuur 18.8.A



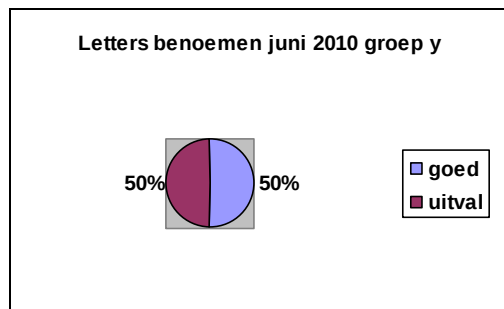
Figuur 18.8.B



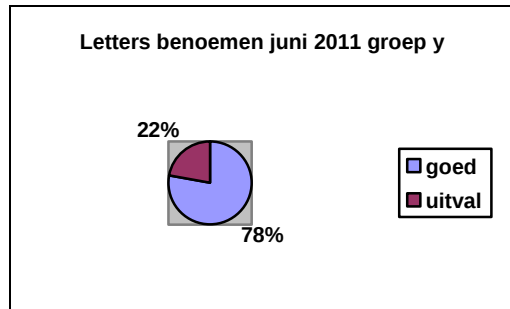
Figuur 18.9.A



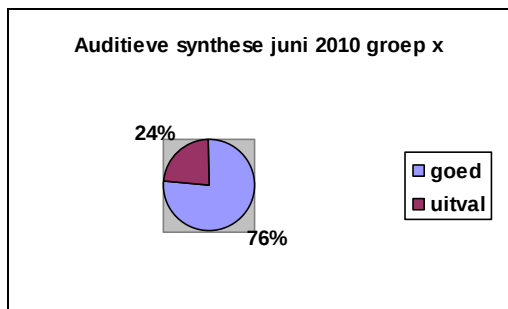
Figuur 18.9.B



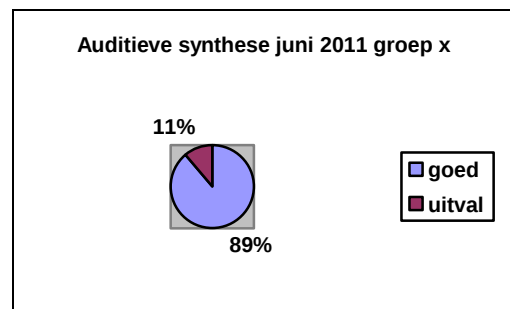
Figuur 18.10.A



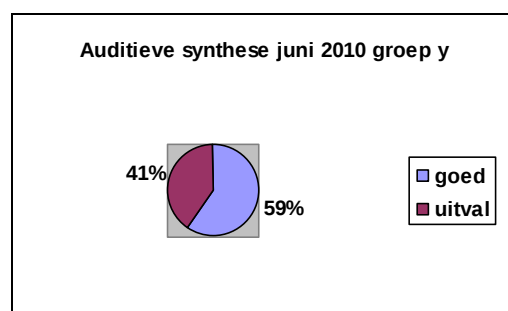
Figuur 18.10.B



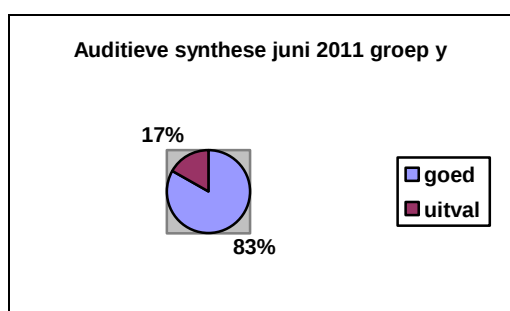
Figuur 18.11.A



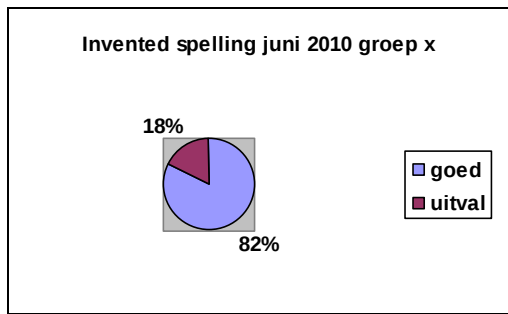
Figuur 18.11.B



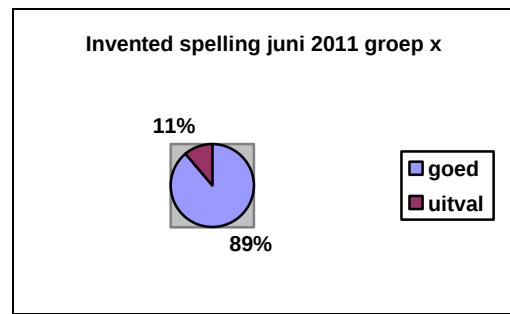
Figuur 18.12.A



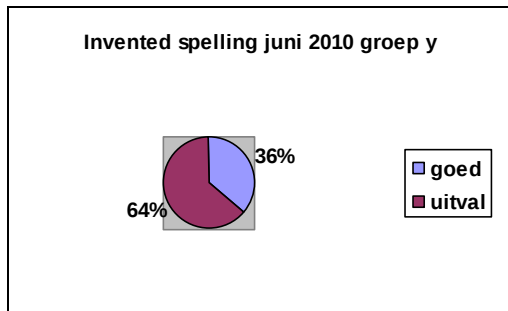
Figuur 18.12.B



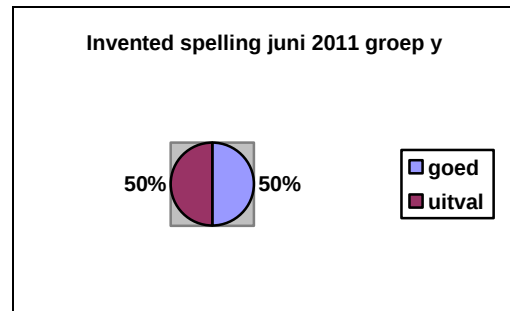
Figuur 18.13.A



Figuur 18.13.B



Figuur 18.14.A



Figuur 18.14.B

Deze lijsten zijn gebaseerd op de signaleringslijst van Smits, A.E.H. (2002). *Signalering ontwikkeling beginnende geletterdheid*. Zwolle: Windesheim O.S.O.

De vragen over de 'specifieke risicofactoren' moeten met 'ja' of 'nee' worden beantwoord. Onderstaand zijn de vragen zoals die op de signaleringslijsten geformuleerd zijn weergegeven.

- Dyslexie in de familie?
- Vertraagde spraak-/taalontwikkeling.
- Thuis wordt niet veel (voor-)gelezen.
- Onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal als gevolg van meertaligheid.
- Hoorproblemen
- Logopedie i.v.m. spraak-/taalproblemen
- Problemen met het leren en snel benoemen van kleuren.
- Oordeel leerkracht. Voorziet de leerkracht problemen in de volgende groep? Zo ja, welke?

Tijdens het analyseren van de signaleringslijsten in juni 2010 zijn enkele opvallende aspecten waargenomen. Het valt op dat bij de vragen over de risicofactoren vaker het antwoord 'weet ik niet(?)' is ingevuld of de vraag is niet beantwoord. De leerkrachten gaven aan dat ze bijvoorbeeld niet kunnen achterhalen of er sprake is van dyslexie in de familie tenzij de leerkrachten tijdens een oudergesprek deze vragen met de ouders bespreken.

In het aanmeldingformulier van de school wordt de vraag over 'vertraagde spraak-/taalontwikkeling' aan de ouders gesteld. Om leerkrachten meer informatie te geven over de specifieke risicofactoren zijn in het aanmeldingsformulier de volgende vragen toegevoegd. Daarnaast zijn ook de risicofactoren van rekenen in het aanmeldingsformulier opgenomen.

Lezen:

- Komen er leesproblemen in de familie voor?
Ja/nee Zo ja, bij wie?
- Is er bij een van de familieleden dyslexie geconstateerd?
Ja/nee Zo ja, bij wie?
- Wordt er thuis regelmatig (voor-)gelezen?
Ja/nee

Rekenen:

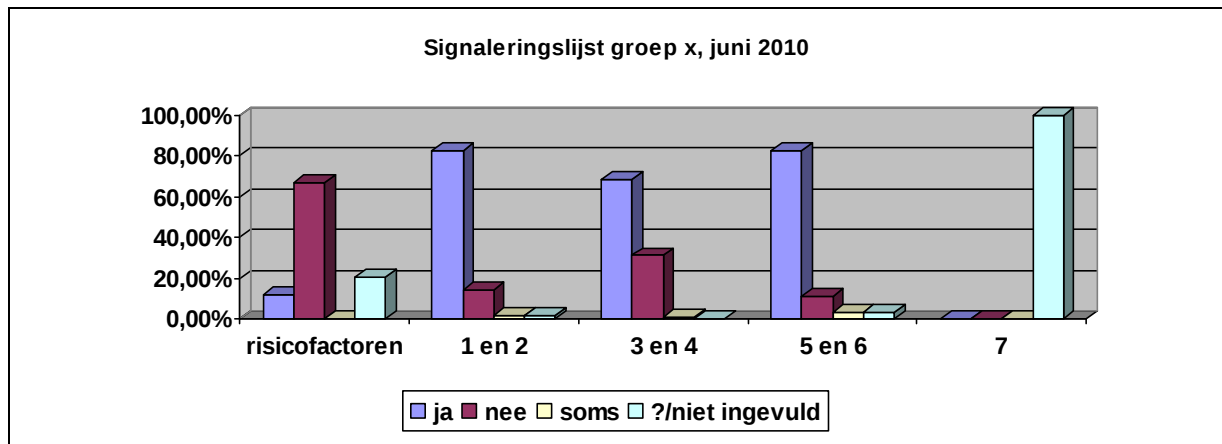
- Komen er rekenproblemen in de familie voor?
Ja/nee Zo ja, bij wie?
- Is er bij een van de familieleden dyscalculie geconstateerd?
Ja/nee Zo ja, bij wie?

In figuur 19.1.A zijn de gegevens van groep x, ingevuld in juni 2010 weergegeven.

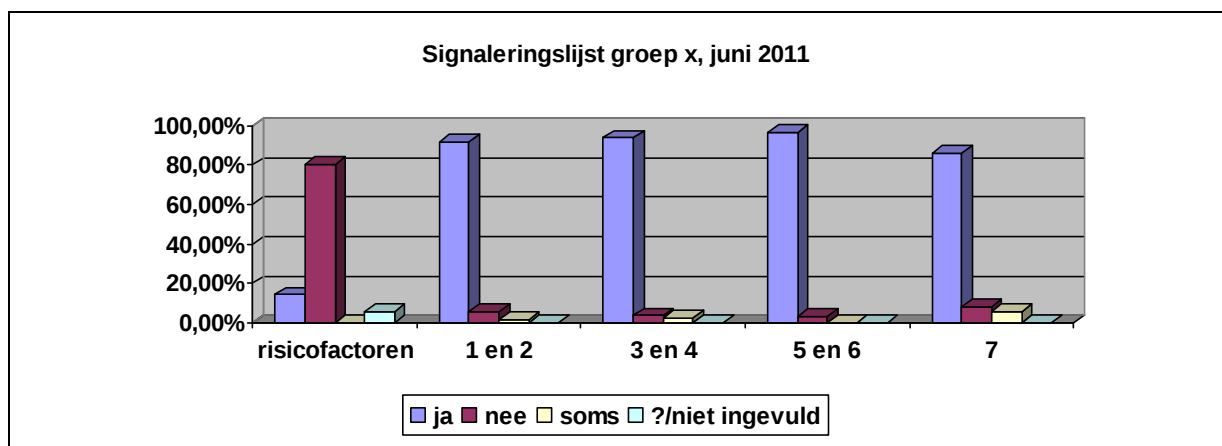
De cijfers onder de grafiek geven de tussendoelen 1 tot en met 7 weer.

Bij de risicofactoren zijn 20% van alle vragen met 'weet niet' ingevuld en het tussendoel 7, 'functioneel lezen en schrijven' is voor 100% 'niet ingevuld'.

In vergelijking met figuur 19.1.B die de gegevens van juni 2011 weergeven, zijn de vragen allemaal ingevuld. Door het invullen van de signaleringslijst kan de leerkracht ontdekken welke tussendoelen nog de nodige aandacht behoeven en welke leerlingen extra begeleiding en gerichte interventie nodig hebben.



Figuur 19.1.A



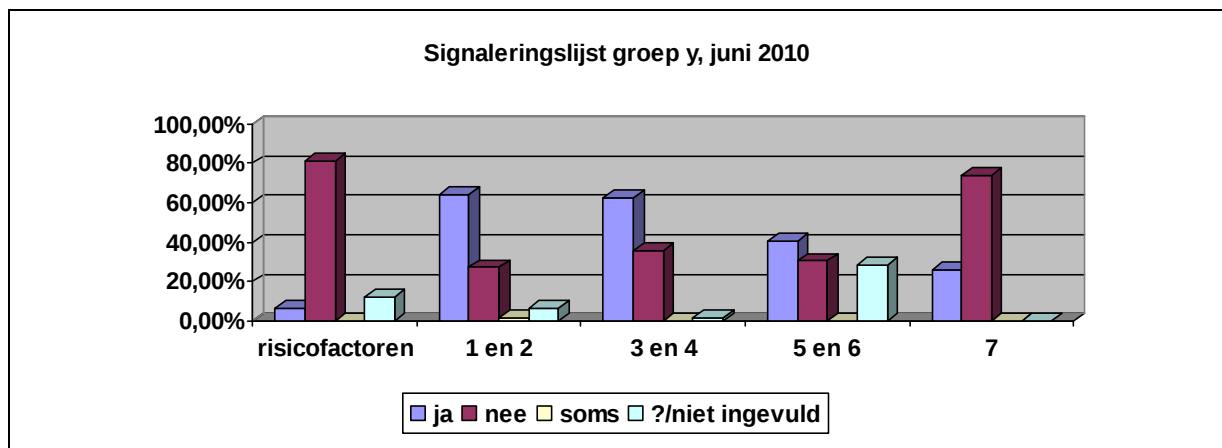
Figuur 19.1.B

In figuur 19.2.A zijn de gegevens van groep y, ingevuld in juni 2010, weergegeven.

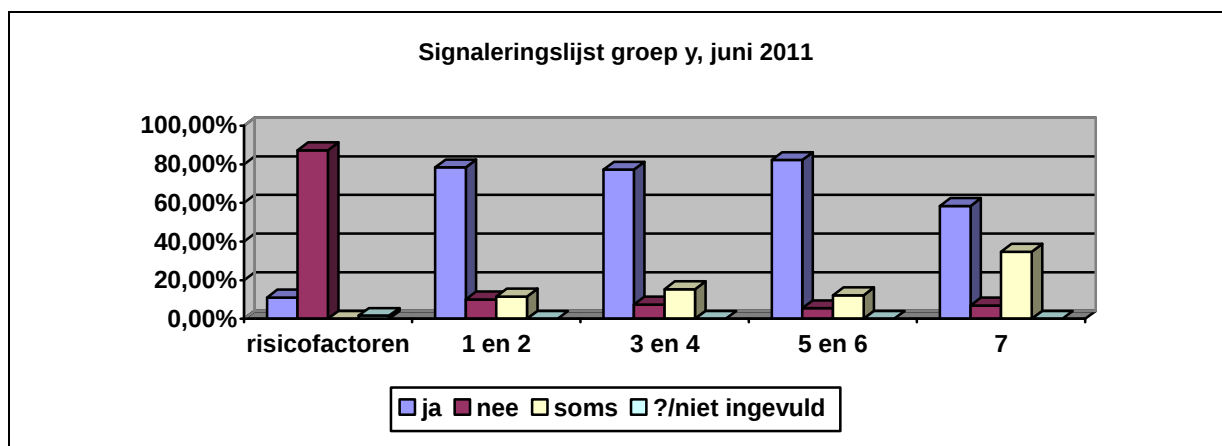
De cijfers onder de grafiek geven de tussendoelen 1 tot en met 7 weer.

Bij de risicofactoren is 7% beantwoord met 'weet niet'. Opvallend is dat 30% van de tussendoelen 5 en 6 niet beantwoord zijn.

In vergelijking met figuur 19.2.B, die de gegevens van juni 2011 weergeven, zijn de vragen allemaal ingevuld. Door het invullen van de signaleringslijst kan de leerkracht ontdekken welke tussendoelen nog de nodige aandacht behoeven en welke leerlingen extra begeleiding en gerichte interventie nodig hebben.



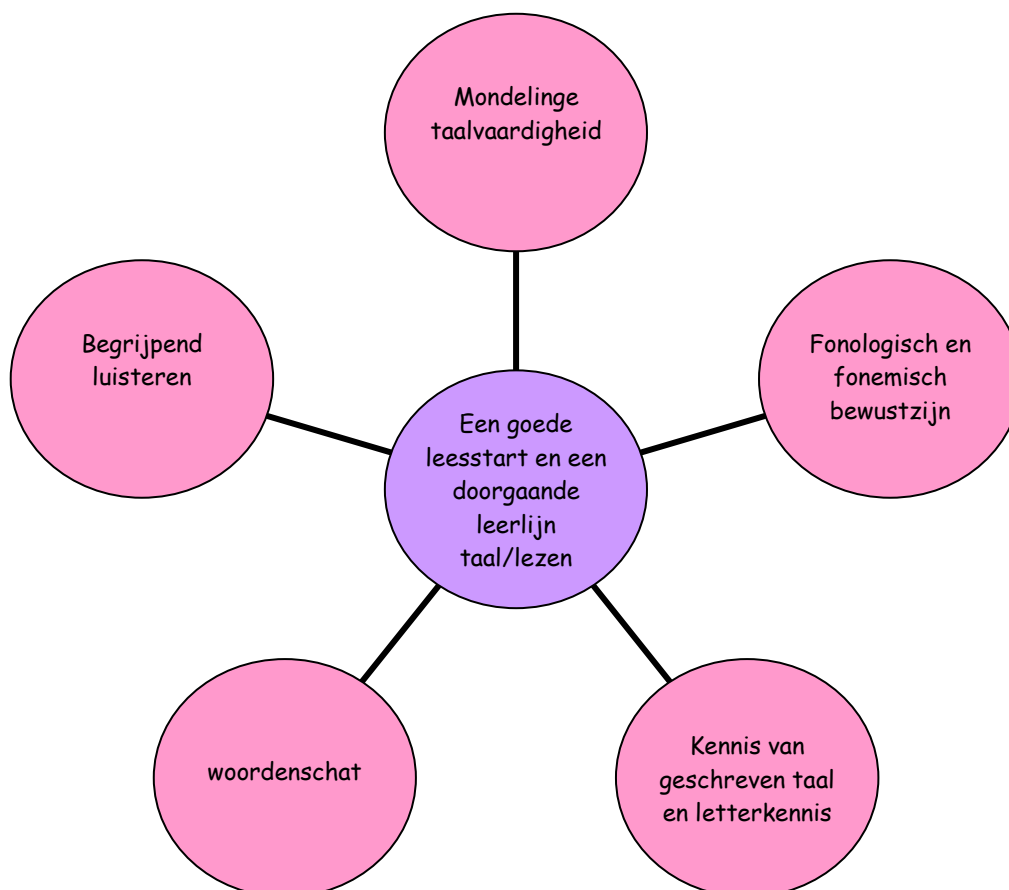
Figuur 19.2.A



Figuur 19.2.B

Volgens Vernooy (2005) moeten de leerkrachten van de kleutergroepen, om een goede leesstart en een doorgaande leerlijn taal/lezen te realiseren, aandacht besteden aan de in het diagram weergegeven leergebieden.

We zien de genoemde leergebieden terug in de tussendoelen beginnende geletterdheid van het Expertisecentrum Nederlands en in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Wentink, Verhoeven & van Druenen, 2011).



OVERDRACHTSFORMULIER 1 - 2

Naam:	_____
Geboortedatum:	_____
Groep:	van groep _____ naar groep _____
Leerkracht huidige groep:	_____

GEZINSGEGEVENS

Vader/ moeder/ beiden overleden*

Ouders gescheiden: Ja/ nee

Aantal kinderen in gezin: _____

Plaats van kind in gezin: _____

SCHOOLLOOPBAAN

Doorlopen groepen:

1-1-2-2-3-3-4-4-5-5-6-6-7-7-8-8

Sprak-/taalontwikkeling

goed - voldoende - onvoldoende

Woordenschat

goed - voldoende - onvoldoende

Luistervaardigheden

goed - voldoende - onvoldoende

Concentratie

goed - voldoende - onvoldoende

Taakgerichtheid

goed - voldoende - onvoldoende

Rekenontwikkeling

goed - voldoende - onvoldoende

Motoriek

goed - voldoende - onvoldoende

Sociaal emotioneel gedrag

goed - voldoende - onvoldoende

Taakgerichtheid

goed - voldoende - onvoldoende

Indien het kind onvoldoende/zwak scoort, wordt de kleuterobservatie, signaleringslijst en toetsen kleutersignaleringslijst erbij besproken en toegevoegd.

Advies en aandachtspunten voor het volgend schooljaar

Opmerkingen (indien van toepassing)

Risicoleerling met betrekking tot aanvankelijk lezen: _____

Risicoleerling met betrekking tot aanvankelijk rekenen: _____

Anders (Bijvoorbeeld: ADHD, ADD, Autisme, etc.): _____

Lichamelijke ontwikkeling

Grote motoriek: goed - voldoende - zwak

Fijne motoriek: goed - voldoende - zwak

Spraakvermogen: goed - voldoende - zwak

Gehoor: goed - voldoende - zwak

Ogen: goed - voldoende - zwak

Het kind is linkshandig/ rechtshandig/ beide

Medisch probleem: _____

Medicijngebruik: _____

Allergie: _____

O V E R I G

OVERDRACHTSFORMULIER

ZORG

Naam: _____
Groep: _____
Leerkracht: _____
Groep volgend schooljaar: _____
Leerkracht volgend schooljaar: _____
Datum: _____

Onderwijsaanbod en extra ondersteuning (tutoring)

- ☐ rekenen
- ☐ beginnende geletterdheid
- ☐ woordenschat
- ☐ voorschotbenadering in groep 2
- ☐ gedrag
- ☐ anders namelijk: _____

Effecten van onderwijsaanbod en extra ondersteuning

Psychologisch en/of intelligentie onderzoek gedaan naar:

Advies en aandachtspunten volgend schooljaar:

Interne/ externe hulp

Logopedie	ja - nee
Tutor Piramide	ja - nee
Medisch specialist	ja - nee
Jeugdzorg	ja - nee
Mondriaan	ja - nee
GGD	ja - nee.
ZAT- team	ja - nee
Consultatie Movare	ja - nee.
LGF	ja - nee
PGB	ja - nee
PAB	ja - nee
NAB	ja - nee
TAB	ja - nee

Bijlage 22 Stappenplan Groep 1

Lijst is gebaseerd op het Stappenplan van het Expertisecentrum Nederlands.
 Het stappenplan is aangepast voor de school waarin dit onderzoek heeft plaatsgevonden.
 Toegevoegd is methode Piramide, versie 2010 en CITO 'Taal voor Kleuters', versie 2010, M1 en E1.

Het stappenplan voor groep 1 ziet er schematisch als volgt uit:

Stap	Moment in het jaar	Actie door de leerkracht (en leesspecialist en tutor)
1	Aanvang groep	Stimuleren van geletterdheid middels de uitgangspunten van beginnende geletterdheid en de methode Piramide (versie 2010).
2	Januari	▪ Invullen signaleringslijst. ▪ CITO 'Taal voor Kleuters' (2010), M1 ▪ Tutorplan opstellen voor leerlingen die onvoldoende opsteken van het aanbod aan geletterde activiteiten.
3	Januari-juni	Aanbod verrijken voor leerlingen die onvoldoende opsteken van het aanbod aan geletterde activiteiten.
4	Juni	▪ Invullen signaleringslijst. ▪ CITO 'Taal voor Kleuters' (2010), E1 ▪ Tutorplan opstellen of bijstellen voor leerlingen die onvoldoende opsteken van het aanbod van geletterde activiteiten voor de start in groep 2.
5	Einde schooljaar	Overdracht naar de volgende groep met behulp van het overdrachtformulier.

Lijst is gebaseerd op het Stappenplan van het Expertisecentrum Nederlands.
 Het stappenplan is aangepast voor de school waarin dit onderzoek heeft plaatsgevonden.
 Toegevoegd is methode Piramide, versie 2010, Spreekbeeld, de handpop Ralfi de Raaf en CITO 'Taal voor Kleuters', versie 2010, M2 en E2.

Het stappenplan voor groep 2 ziet er schematisch als volgt uit:

Stap	Moment in het jaar	Actie door de leerkracht (en leesspecialist en tutor)
1	Aanvang groep	▪ Stimuleren van geletterdheid middels de uitgangspunten van beginnende geletterdheid met behulp van de methode Piramide (versie 2010), Spreekbeeld en de handpop Ralfi de Raaf. ▪ Gericht aanbod verrijken voor leerlingen met een onvoldoende klankbewustzijn (fonemisch bewustzijn) en letterkennis. ▪ Tutorplan opstellen of bijstellen voor leerlingen die onvoldoende opsteken van het aanbod aan geletterde activiteiten, zie vorig punt.
2	Januari	▪ Invullen signaleringslijst. ▪ Afname toetsen kleutersignalerings Protocol Dyslexie. ▪ CITO 'Taal voor Kleuters' (2010), M2. ▪ Tutorplan opstellen of bijstellen voor leerlingen met een onvoldoende klankbewustzijn en letterkennis.
3	Januari-juni	▪ Aanbod verrijken voor leerlingen met een onvoldoende klankbewustzijn en letterkennis. ▪ Extra begeleiding in tutoring bieden middels de voorschotbenadering.
4	Juni	▪ Invullen signaleringslijst. ▪ Afname toetsen kleutersignalerings Protocol Dyslexie. ▪ CITO 'Taal voor Kleuters' (2010), E2. ▪ Tutorplan opstellen of bijstellen voor leerlingen met onvoldoende klankbewustzijn en letterkennis voor de start in groep 3.
5	Einde schooljaar	Overdracht naar de volgende groep met behulp van het overdrachtformulier.