

Leren lezen?
Wedden dat goed onderwijs er
dan toe doet!

Mei 2012

Claudia van de Kerkhof
Studentnummer: 2175229
Master Special Educational Needs
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Lesplaats: Eindhoven
Leerroute: Intern begeleider
Studiebegeleider: Huib Geldof

Inhoudsopgave:

Hoofdstuk en paragraaf:

Pagina:

<u>Samenvatting: een beknopte weergave van het onderzoek</u>	4
<u>Inleiding</u>	
Het dal en de top.....	6
Plaatsen in een kader: wie ben ik en waar sta ik met de school?	7
1. <u>Aanleiding en probleemstelling</u>	
1.1 Doelstelling van het onderzoek: aanleiding tot het onderzoek.	9
1.2 Onderzoeken van de verlegenheidsituatie: de situatie in september 2011.	9
1.3 Doelstelling in het onderzoek: onderzoeksvraag en de deelvragen.	14
1.4 Gewenste situatie mei 2012.	15
1.5 Betekenis van het onderzoek voor mezelf.	15
2. <u>Theoretische onderbouwing</u>	
2.1 Inleiding.	16
2.2 Moet de voorbereidende leesontwikkeling in groep 1-2 juist afgewacht of gestimuleerd worden? Welke onderwijsstromingen passen bij deze verschillende uitgangspunten (afwachten of stimuleren) en welke leerkrachtkwaliteiten zijn van invloed op het verhogen van de leesresultaten?	16
2.3 Staan leesproblemen meer in verband met het intelligentieniveau of milieu (kindfactoren) of met de kwaliteit van het onderwijs (leerkrachtfactoren)?	18
2.4 Hoe verloopt de leesontwikkeling? Wat is essentieel in de kleutergroepen ten aanzien van een goede voorbereiding op het aanvankelijk leesproces in groep 3?	19
2.5 Hoe ziet effectief en doelgericht leesonderwijs er uit en hoe vertaalt zich dat naar het leerkracht handelen?	21
2.6 Samenvatting en brug naar hoofdstuk 3.	24
3. <u>Onderzoeksmethodologie</u>	
3.1 Inleiding.	25
3.2 Praktijkgerichte onderzoekstypen.	25
3.3 De onderzoeksgroep.	25
3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie.	25
3.5 Onderzoeksmethodologie.	26
3.6 Schematisch overzicht van het tijdspad en de inhoud van het onderzoek.	27
3.7 Checklisten: 'Rijke Leeromgeving voor Taalontwikkeling groep 1-2' en 'Activiteiten Taalleesonderwijs in groep 1-2'.	29
3.8 Toetsen voor alle groep 2 leerlingen: Cito-toets Taal voor Kleuters en de letterkennis- en benoemensnelheid toets.	29
3.9 Toetsen voor risicoleerlingen: de analyse- en synthesesetoets.	31
3.10 Klassenconsultatie met behulp van de kijkwijzer gericht op het IGDI-model.	32
3.11 De werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie'.	33
3.12 De analyse van de data.	33
3.13 Ethische aspecten.	34

4.	<u>Data-analyse en resultaten</u>	
4.1	Inleiding.	35
4.2	Overzichtstabel: groepsoverzicht signalering risicolezers groep 2.	35
4.3	Begin- en eindmeting van de checklisten.	35
4.3.1	Resultaten van de checklist: 'Rijke Leeromgeving voor Taalontwikkeling groep 1-2'.	36
4.3.2	Analyse van de checklist: 'Rijke Leeromgeving voor Taalontwikkeling groep 1-2'.	37
4.3.3	Resultaten van de checklist 'Activiteiten Taalleesonderwijs in groep 1-2'.	38
4.3.4	Analyse van de checklist: 'Activiteiten Taalleesonderwijs in groep 1-2'.	40
4.4	Begin- en eindmeting van de toetsen.	41
4.4.1	Resultaten en analyse van de Cito-toets Taal voor Kleuters.	41
4.4.2	Resultaten en analyse van de letterkennistoets.	42
4.4.3	Resultaten en analyse van de analyse- en synthesesetoets.	46
5.	<u>Conclusies</u>	
5.1	Inleiding	50
5.2	Conclusie van de checklisten.	50
5.3	Conclusie van de toetsresultaten.	51
5.3.1	Conclusie van de Cito-toets Taal voor Kleuters.	51
5.3.2	Conclusie van de letterkennistoets.	52
5.3.3	Conclusie van de analyse- en synthesesetoets.	53
5.4	Antwoord op de onderzoek- en deelvragen en slotconclusie.	55
6.	<u>Evaluatie en discussie</u>	
6.1	Aanbevelingen op micro-, meso- en macroniveau.	57
6.2	Evaluatie.	58
	<u>Nawoord</u>	61
	<u>Literatuurlijst</u>	62
	<u>Bijlagen overzicht</u>	63

Samenvatting: een beknopte weergave van het onderzoek

Voortkomend uit de opleiding Master SEN met de specialisatie intern begeleider heb ik onderzoek gedaan dat zich richt op het intensiveren van het voorbereidende leesonderwijs in groep 1-2. Het onderzoek bevat duidelijke keuzes voor evidence based interventies binnen het leesonderwijs en is sterk gerelateerd aan het opbrengstgericht werken.

Ik verwacht dat mijn onderzoek bijdraagt aan het verbeteren van het leesonderwijs, beginnend in groep 1-2, waardoor effectief doelgericht voorbereidend leesonderwijs in de kleutergroepen zal leiden tot een verhoogd startniveau van de leerlingen in groep 3 met een domino-effect in de daarop volgende groepen.

Met andere woorden: leerwinst voor alle kinderen door het vergroten van de kwaliteit van het leesonderwijs.

In de inleiding is te lezen dat de aanleiding tot dit onderzoek tweeledig is.

Mijn persoonlijke interesse in het onderwerp was hierbij leidend en de opbrengstgericht koers die stichtingbreed op leesgebied ingezet werd, sloot hier naadloos bij aan.

In hoofdstuk 1 wordt aan de hand van resultaten aangetoond en onderbouwd hoe de schoolbrede verlegenheids situatie bij het voorbereidend-, aanvankelijk- en voorgezet technisch leesaanbod er concreet uitzag. De daarop gebaseerde onderzoek- en deelvragen komen hier eveneens aan bod. Daarnaast speelt de betekenis van dit onderzoek voor mijzelf een rol en wordt stilgestaan bij de streefdoelen van het onderzoek.

In hoofdstuk 2 wordt uiteengezet vanuit welk theoretisch kader gedacht is en laat zien welke evidence based theorieën in sterke mate een bijdrage geleverd hebben aan de uitvoering en onderbouwing van het onderzoek.

In dit hoofdstuk is dan ook een antwoord te vinden op de vraag of de leesontwikkeling in groep 1-2 juist afgewacht of gestimuleerd moet worden, welke onderwijsstromingen hier bij aansluiten en welke leerkrachtkwaliteiten in sterke mate van invloed zijn op het verhogen van de leesresultaten.

Ook de vraag of leesproblemen meer in verband staan met het intelligentieniveau en/of milieu of met de kwaliteit van het onderwijs speelt een belangrijke rol.

Daarnaast is terug te vinden hoe effectief en doelgericht leesonderwijs er uitziet en hoe zich dat vertaalt naar het leerkracht handelen.

Tot slot wordt bekeken hoe de leesontwikkeling bij leerlingen verloopt en wat specifiek in de kleutergroepen van essentieel belang is ten aanzien van een goede voorbereiding op het aanvankelijk leesproces in groep 3.

Samenvattend, zal hoofdstuk 2 dan ook een uitgebreid antwoord geven op de vraag welke domeinen bestudeerd zijn en welke bronnen daarbij gehanteerd worden. Ook zorgt het voor een verheldering van het begrippenkader.

Op basis van bovenstaande theoretische verdieping is doordacht gekeken naar de onderzoeksmethodologie. De data-verzamelinginstrumenten zullen dan ook centraal staan in hoofdstuk 3, waarin men tevens leest hoe het onderzoek is opgebouwd.

Zo is op die plek te lezen dat er gekozen is voor een programma-evaluatieonderzoek, omdat deze vorm van onderzoek het meest geschikt is voor zowel het beoordelen van de waarde van een programma, als voor de verbetering ervan.

De keus voor deze onderzoeksvorm heeft vervolgens ook consequenties voor de grote onderzoeksgroep gehad. Deze bestond namelijk uit 62 leerlingen uit groep 2 en 4 leerkrachten.

In deze keuze om alle groep 2 leerlingen en leerkrachten bij het onderzoek te betrekken, speelt de aanleiding tot het onderzoek eveneens een belangrijke rol. Daarin ligt namelijk de noodzaak om in alle groepen aspecten van het voorbereidend leesaanbod te intensiveren verankerd. Het gebruiken van meerdere gegevensbronnen om de validiteit te vergroten, ofwel triangulatie, is terug te vinden in de diversiteit van de onderzoeksmethodologie. Zo is vanuit verschillende invalshoeken, te weten: de theorie, checklisten en diverse toetsen, de onderzoeksvraag onderzocht. Welke afwegingen daarbij precies gemaakt zijn en hoe de data geanalyseerd is, komt tot slot in dit hoofdstuk aan de orde.

In hoofdstuk 4 worden de resultaten en daaraan verbonden analyses gepresenteerd. De gegevens zullen op deze plek als ruwe data gepresenteerd worden, zonder dat daarbij interpretatie een rol speelt.

In hoofdstuk 5 zullen de conclusies op micro- en macroniveau centraal staan en wordt er een overkoepelende conclusie getrokken, die tevens het antwoord op de onderzoek- en deelvragen vormt.

Teug te lezen op die plek is dat met behulp van dit onderzoek in kaart is gebracht waarom het arrangeren van een doelgericht intensief aanbod gericht op de voorbereidende leesontwikkeling in groep 1-2 noodzakelijk is en dat de voorwaarden om daaraan te werken, die te vinden zijn in het aanbod, het instructiegedrag van de leerkracht en de monitoring, zijn gerealiseerd en daarmee de weg naar het antwoord op de onderzoeksvraag vormen.

In hoofdstuk 6 leidt reflectie op de onderzoeksresultaten tot aanbevelingen. Gekeken zal worden wat de conclusies betekenen voor de toekomst van het onderzoeksdomein. Vervolgens speelt reflectie van mijzelf als onderzoeker een rol. Ik kijk terug op mijn leer- en ontwikkelingsproces en zal daar conclusies aan verbinden.

Inleiding

Het dal en de top.....

Eindelijk is het moment daar: De bergtop waar ik sinds twee jaar zicht op heb, ligt nog maar enkele meters van me vandaan. Ik sta met een zware rugzak vol met bagage bij mijn laatste 'Fontys-kruispunt' en voordat ik mijn laatste meters ga bewandelen, kijk ik nog een keer achterom het dal in: Waar kom ik ook alweer vandaan en waar sta ik nu? Welke wegen ben ik ingeslagen om hier uit te komen en waarom heb ik juist voor die wegen gekozen?

Voordat ik aan deze opleiding begon, zag ik het als een weg die ik moest bewandelen om gediplomeerd intern begeleider te worden. Dat was het: niets meer, niets minder. Twee jaar later kom ik hier echter duidelijk op terug. Dit is geen opleiding geweest die ik 'zomaar' in de avonduren erbij heb gedaan. Hoewel het een deeltijdsopleiding is, heb ik het ervaren als een dubbele fulltime baan waar tot in de late uurtjes overwerken eerder regel dan uitzondering zijn geweest. Soms moest ik daardoor ook dingen opgeven, waarvan ik dat niet graag deed. Dit is niet altijd even gemakkelijk geweest, waardoor het voor mij glashelder is dat je niet 'zomaar' intern begeleider wordt.....

De afgelopen jaren heb ik mijn leer- en ontwikkelingsproces vaak vergeleken met het beklimmen van een berg. Een dichtbegroeide, soms steile en onvoorspelbare berg waarbij tijdens de beklimming weinig vanzelf ging. Het is een pittige tocht geweest, waarbij het soms hard gestormd, geregend en gedonderd heeft. Wat maakte mij dan zo vastbesloten de top te bereiken en waarom ben ik nooit halverwege omgedraaid?

Mijn gedrevenheid en motivatie, de daarop gebaseerde leermomenten en in hoofdletters de daarop gebaseerde resultaten van mijn handelen, vormen daarop het antwoord.

Dit zijn absoluut de elementen geweest die er continu voor gezorgd hebben dat donkere momenten 'overschaduwd' werden door felle zonneschijn. Momenten waar ik het allemaal voor doe en die daarmee essentieel voor mijn doorzettingsvermogen zijn geweest.

In het bijzonder het vertrouwen in mij van de mensen om me heen hebben hier erg veel aan bijgedragen. Daardoor heb ik volop de gelegenheid gekregen om me in de breedste zin van het woord te kunnen ontwikkelen.

Binnen mijn onderzoek heeft dit gekregen vertrouwen veroorzaakt dat ik veelvuldig van mijn 'hoofdweg' durfde af te wijken om te onderzoeken welke alternatieve routes er eveneens naar de top leidden. Ben ik nu van mening onnodige kilometers te hebben gemaakt? Zeker weten van niet. Iedere weg heeft geleid tot vulling van mijn rugzak en alle kilometers in totaliteit hebben er nu voor gezorgd dat ik me ontzettend bewust ben van wie ik ben, waar ik voor sta en welke koers ik op wil met het onderwijs op onze school.

Mijn goed gevulde rugzak staat klaar... Ik kan niet wachten tot ik daarmee de 'wijde wereld' mag intrekken om 'nieuwe bergen' te beklimmen. De vallei ligt aan mijn voeten en ik ben er helemaal klaar voor! Echter... voordat ik mijn rugzak pak om opnieuw op pad te gaan, staat mij nog één belangrijke taak te wachten: mijn rugzak te openen en te laten zien wat er op dit moment allemaal in zit. Dit meesterstuk zal dan ook een antwoord geven op de vraag: Met welke bagage, gerelateerd aan het onderzoeksonderwerp, bereik ik de bergtop?

Plaatsen in een kader: Wie ben ik en waar sta ik met de school?

Vanaf februari 2011 ben ik werkzaam als intern begeleider onderbouw.

Hiervoor heb ik 5 jaar gewerkt als groepsleerkracht in de bovenbouw en dit allemaal op dezelfde school in een nieuwbouwwijk. Een overwegend 'witte' school met weinig gewichtenleerlingen.

Lange tijd is de school een sterk groeiende school geweest met alle gevolgen van dien op het gebied van onderwijs, personeel en huisvesting.

Vanaf ongeveer de start van schooljaar 2008-2009 is het leerlingenaantal (toen zo rond de 500 kinderen) stabiel te noemen en hadden we 20 groepen.

Door bezuinigingen hebben we echter met ingang van schooljaar 2009-2010 2 formatieplaatsen moeten inleveren. Een gedwongen feit dat het samenvoegen van diverse groepen tot gevolg had. Hierdoor bestaan de groepen vanaf groep 6 nu gemiddeld genomen uit ongeveer 30 kinderen, waar wij voorheen groepen van 20 tot hooguit 25 kinderen gewend waren.

In de onderbouw hebben wij tot nu toe nog altijd relatief kleine groepen, maar ook hier komt door krimp en nieuwe bezuinigingen na dit schooljaar een eind aan.

Naast mijzelf als intern begeleider hebben we ook een intern begeleider voor de bovenbouw en werken er op school ongeveer zo'n 25 leerkrachten. De dagelijkse leiding van de school wordt gevoerd door een directeur en 2 teamleiders: één voor de onderbouw en één voor de bovenbouw. Samen vormen wij het managementteam (MT).

Eind vorig schooljaar is duidelijk geworden dat wij stichtingbreed, SKIPOV (Stichting Katholiek en Interconfessioneel Primair Onderwijs Veghel) met 14 basisscholen, waaronder 1 school voor speciaal basisonderwijs (SBO), een koers zouden gaan varen, die het best samengevat kan worden in de naam: 'Invoering 1-zorgroute in combinatie met opbrengstgericht werken op het gebied van lezen.' Een koers welteverstaan, waar ik persoonlijk erg blij mee was, want hier ligt ook mijn interesse, dat getuigt de keuze voor mijn onderzoek, die ik voordat mij dit bekend was, al gemaakt had. Mijn onderzoek sluit dan ook perfect aan bij de koers die stichtingbreed is ingeslagen.

Concreet gevolg van deze koers is dat elke SKIPOV-school met ingang van het huidige schooljaar moest gaan werken aan een leesverbeterplan.

Een plan waarmee het opbrengstgericht werken met groepsplannen op leesgebied stevig neergezet moest worden en ook een plan waarbij de te behalen doelstellingen stichtingbreed bepaald waren. De weg daar naar toe was echter voor elke school grotendeels 'vrij' in te vullen en daarmee komt de meerwaarde van mijn onderzoek duidelijk om de hoek kijken.....

Door middel van mijn onderzoek wilde ik dat het leesverbeterplan van onze school handen en voeten kreeg. Dit plan wilde ik baseren op de principes en kenmerken van effectief en doelgericht leesonderwijs en het opbrengstgericht werken. Het moest richting geven aan hoe wij er als leerkrachten, intern begeleiders, teamleiders en directeur samen voor gaan zorgen dat de opbrengsten op leesgebied verhoogd worden, te beginnen bij groep 1-2.

Wat is de reden dat mijn interesse dan zo uitgaat naar het lezen?

Technisch lezen is de belangrijkste voorspeller voor het begrijpend lezen.

Kinderen die onvoldoende vlot lezen - de zogenaamde spellende lezers - lezen vooral op woord- in plaats van op tekstniveau. Als het technisch lezen stagneert, stagneert ook de woordenschatontwikkeling, omdat kinderen als ze ouder worden door lezen zich juist de meeste woorden eigen maken. Volgens Chall (1990) is vlot technisch lezen een voorwaarde om de leerlingen zelfstandig hun woordenschat te laten uitbreiden.

Goed kunnen lezen is in mijn optiek dan ook een 'must' voor iedereen om volwaardig deel te kunnen nemen aan de maatschappij en daarin vinden diverse deskundigen en ik elkaar:

"Goed leren lezen is een mensenrecht", aldus Lyon, (2001).

"Iedereen kan leren lezen", aldus de Onderwijsinspectie, (2006).

"Lezen is het cognitief kapitaal dat op de basisschool verworven wordt. Het geeft toegang tot de wereld van de volwassenen", aldus Wieberdink & Kuster, (2011).

"Lezen(...) is de zuurstof van het onderwijs", aldus minster van Bijsterveldt, (2011).

Waarom dan een combinatie van lezen met opbrengstgericht werken?

"Opbrengstgericht werken is de mate waarin een school concrete doelstellingen op basis van de leerling-populatie formuleert en waarbij alle betrokken partijen er gericht aan werken deze doelstellingen te bereiken", aldus de Onderwijsraad (2008).

Ik ben er van overtuigd dat opbrengstgericht werken leidt tot hogere resultaten en ook hierin ondervind ik bijval uit de theorie: Zo stelt de Onderwijsinspectie in 2006 in een onderzoek (inspectierapport sept. 2006) dat iedereen kan leren lezen.

25% van de leerlingen verlaat echter als zwakke lezer de basisschool (Vernooy en de Onderwijsinspectie, 2009).

Hiervan leest 10% onder het niveau van groep 6 en is daarmee functioneel analfabeet (Vernooy, 2009).

Ongeveer 3,6% van de kinderen is dyslectisch (Blomert, 2002).

De conclusie die dan ook op basis van deze gegevens getrokken kan worden, is 'simpel':

$25\% - 3,6\% = 21,4\%$ en dit betekent dat er bij deze 21,4% sprake is van een kwaliteitsprobleem, waarmee ik tot de kern van mijn onderzoek kom: 'Leren lezen? Wedden dat goed onderwijs er dan toe doet!'.

Ik veronderstel dat mijn onderzoek bijdraagt aan het verbeteren van het leesonderwijs, beginnend in groep 1-2, zodat effectief doelgericht voorbereidend leesonderwijs in de kleutergroepen zal leiden tot een verhoogd startniveau van de leerlingen als ze in groep 3 beginnen met een domino-effect op de daarop volgende groepen.

1. Aanleiding en probleemstelling

1.1 Doelstelling van het onderzoek: aanleiding tot het onderzoek

Als echte bovenbouw leerkracht was het voor mij een hele uitdaging om eind 2010 'ja' te antwoorden op de vraag of solliciteren naar de functie intern begeleider onderbouw niets voor mij was. 'Ik, intern begeleider onderbouw? Het oudere kind heeft veel meer mijn interesse en ik heb alleen ervaring in de bovenbouw!', aldus mijn eerste gedachte.....

Echter, na een kort moment van twijfel en overleg met diverse mensen kwam ik snel tot de conclusie dat ik deze nieuwe uitdaging met beide handen wilde aangrijpen: dat ga ik doen! Eenmaal in functie (vanaf februari 2011) ontdekte ik dat juist ik als echt 'bovenbouwer' in staat ben om met een nieuwe en frisse blik te kijken naar hoe het onderwijs in de breedste zin van het woord wordt vormgegeven in de onderbouw. Veel zaken waren nieuw voor me en vaak ook anders dan ik in de bovenbouw gewend was en dit maakt dat ik doorgaans veel kritische vragen stel. Ik wil daarmee niet alleen mezelf, maar ook mijn collega's, aan het denken zetten. Immers, iets al jaren doen simpelweg omdat het altijd zo gedaan wordt, vraagt om eens opnieuw kritisch tegen het licht gehouden te worden!

De aanleiding tot het onderzoek heeft te maken met het feit dat leesproblemen en dyslexie binnen de school in sommige gevallen te laat gesignaleerd werden en/of zaken werden wel gesignaleerd, maar daar werd onvoldoende op geanticipeerd.

De oorzaken hiervan lopen uiteen en zijn allen onder te brengen onder de noemers: kennis, vaardigheden en attitude.

Persoonlijk heb ik de overtuiging dat alle kinderen, ongeacht afkomst of intelligentie, minstens functioneel geletterd de basisschool moeten kunnen verlaten.

Tijdig signaleren en daarop anticiperen is hierbij van essentieel en cruciaal belang.

Evenals het effectief en doelgericht vormgeven van het leesonderwijs in de gehele school.

Deze persoonlijke overtuiging in combinatie met de schoolbrede onvoldoende resultaten hebben veroorzaakt dat ik mooie uitdagingen en kansen zag liggen om het leesonderwijs een positieve impuls te geven.

Mijn onderzoeksvraag bevindt zich binnen twee brede kaders, te weten: het realiseren van beter effectief leesonderwijs en het opbrengstgericht werken. Beide zijn in mijn optiek afhankelijk van elkaar. Zo ben ik van mening dat opbrengstgericht werken beter (lees)onderwijs kan bewerkstelligen en vice versa. Het stellen van hoge (tussen- en eind)doelen is hierbij cruciaal. Leerkrachten moeten het maximale uit hun leerlingen halen en niet de doelen naar beneden bijstellen met het idee: 'Van een dubbeltje kun je geen kwartje maken'.

In het onderwijs moeten wij niet zeggen: 'Wat is er met dit kind of zijn/haar achtergrond, waardoor het niet lukt?'. Nee, wij moeten ons juist afvragen: 'Hoe komt het dat dit kind niet goed leert bij ons?'. Bij het analyseren moet in mijn optiek dan onze eerste vraag zijn: 'Wat ontbreekt er aan de methoden of instructie waardoor dit kind onvoldoende leert?'.

1.2 Onderzoeken van de verlegenheidsituatie: de situatie in september 2011

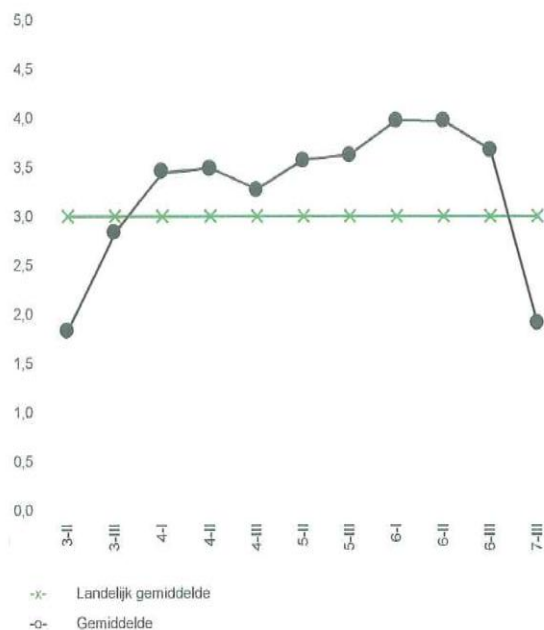
Ik ben de oriëntatie breed gestart met het bekijken van de schoolresultaten voor de Cito Taal voor Kleuters en de AVI en DMT-toetsen van schooljaar 2010-2011.

Hiermee had ik de scores op voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet technisch leesgebied van de hele school te pakken, zoals in onderstaande tabellen is weergegeven (bron: ParnasSys).

1. Technisch lezen: AVI

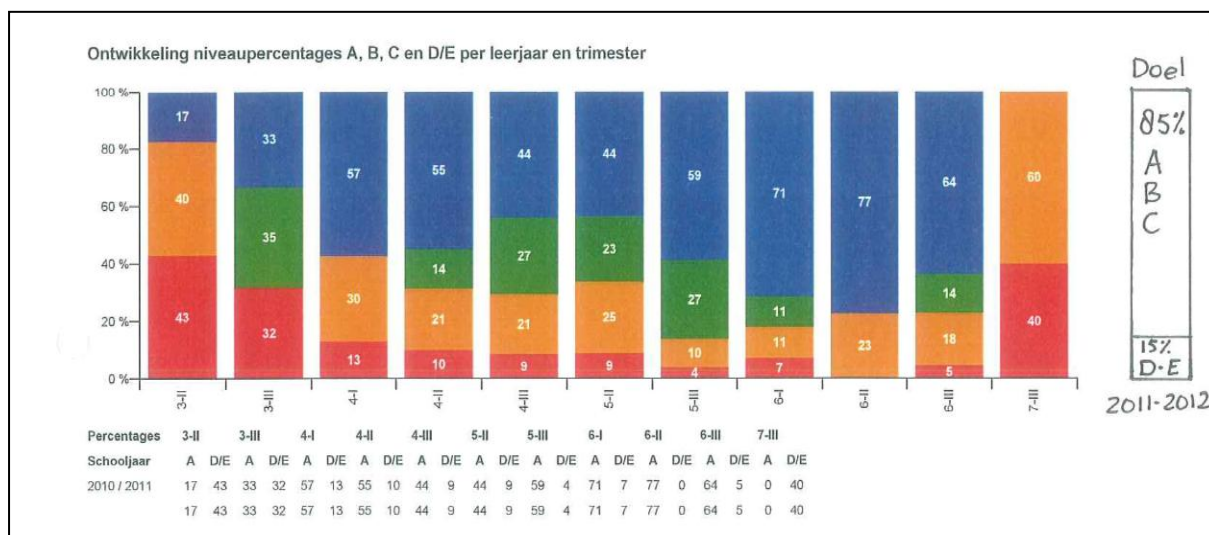
Hoofdvesting in 2010 / 2011

Ontwikkeling gemiddelde



Schooljaar	3-I	n=	3-II	n=	4-I	n=	4-II	n=	4-III	n=	5-I	n=	5-II	n=	6-I	n=	6-II	n=	6-III	n=	7-I	n=
2010 / 2011	1,8	63	2,8	63	3,4	54	3,5	80	3,3	82	3,6	51	3,6	51	4,0	56	4,0	31	3,7	44	1,9	5
	1,8		2,8		3,4		3,5		3,3		3,6		3,6		4,0		4,0		3,7		1,9	

Tabel 1

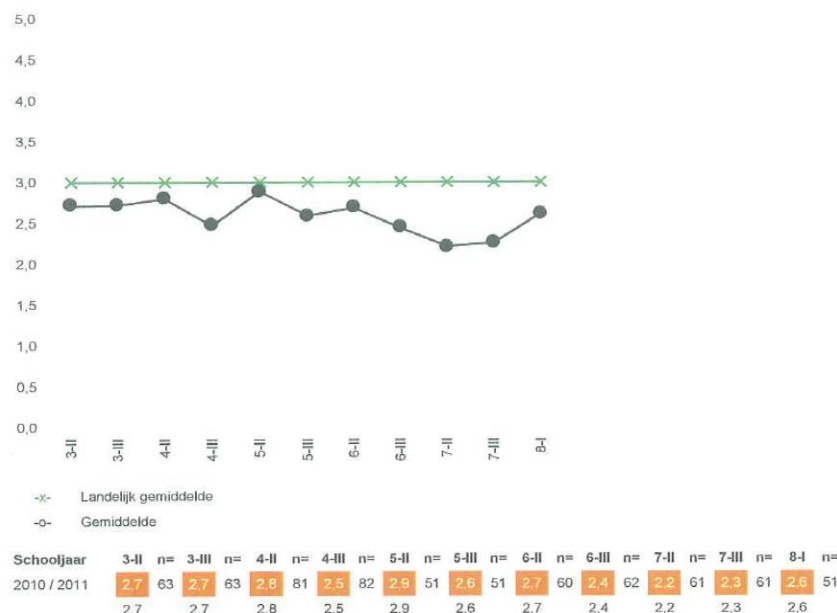


Tabel 2

1. Technisch lezen: CITO Drie-Minuten-Toets

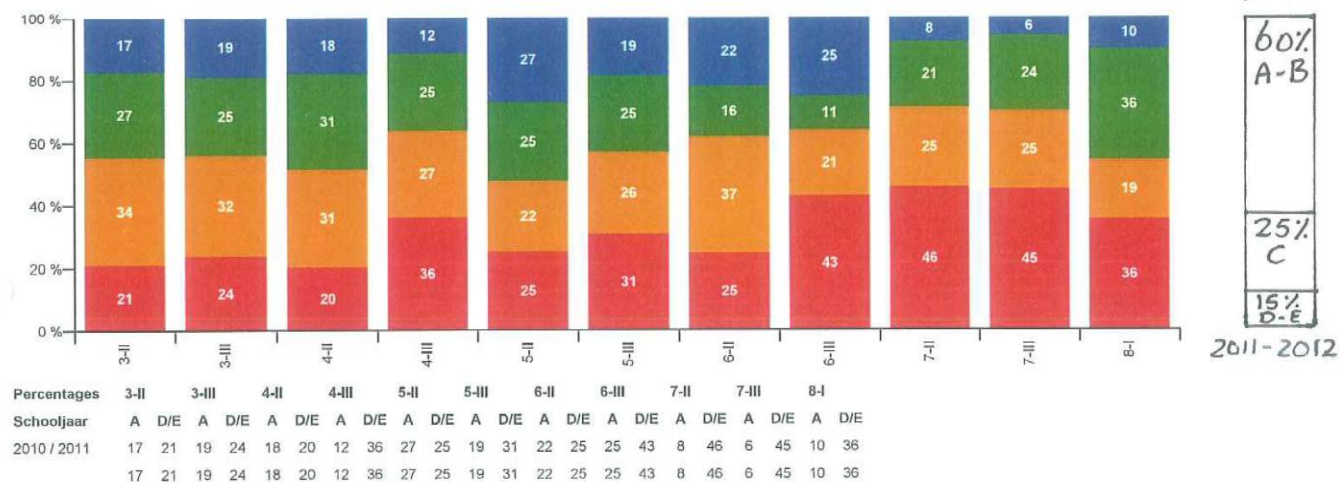
Hoofdvestiging in 2010 / 2011

Ontwikkeling gemiddelde



Tabel 3

Ontwikkeling niveaupercentages A, B, C en D/E per leerjaar en trimester

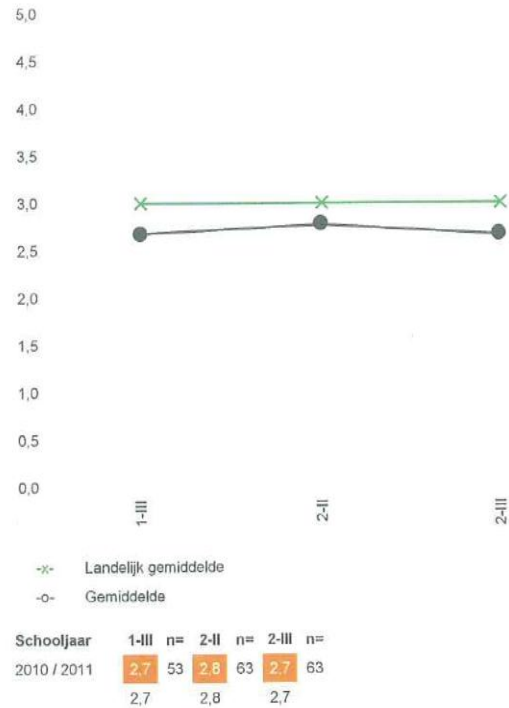


Tabel 4

5. Overig: CITO Taal voor kleuters

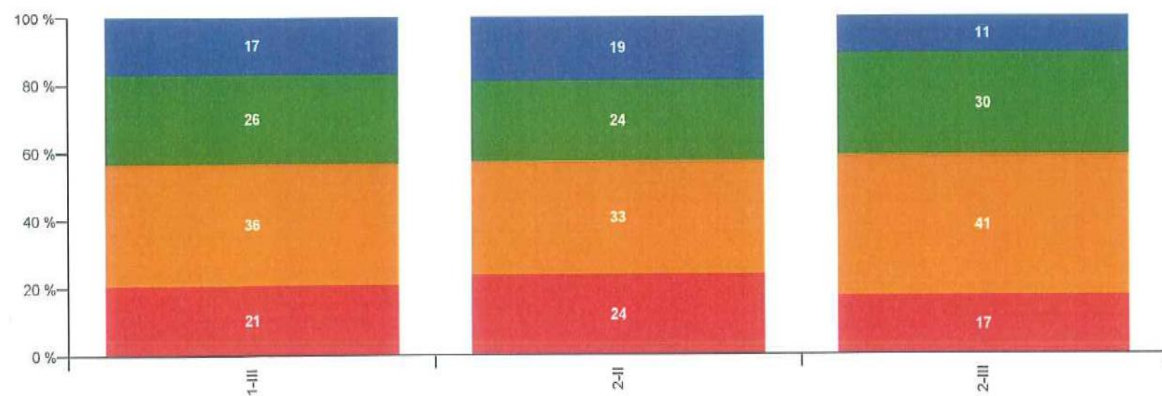
Hoofdvestiging in 2010 / 2011

Ontwikkeling gemiddelde



Tabel 5

Ontwikkeling niveaupercentages A, B, C en D/E per leerjaar en trimester



Percentages	1-III		2-II		2-III	
Schooljaar	A	D/E	A	D/E	A	D/E
2010 / 2011	17	21	19	24	11	17
	17	21	19	24	11	17

Doel

60%
A-B
20%
C
20%
D-E

2011-2012

Tabel 6

Wat vertellen deze scores mij?

Tabel 1 laat zien dat de gemiddelde schoolbrede opbrengsten in schooljaar 2010-2011 bij de AVI-toetsen in de groepen 3 en 7 onder het landelijke gemiddelde liggen.

In de groepen 4, 5 en 6 wordt uiteenlopend van net boven tot boven het landelijk gemiddelde gescoord.

Tabel 2 en 4 en 6 zijn vertalingen van de tabellen 1, 3, en 5 en geven de niveauscores per leerjaar per trimester aan voor respectievelijk de AVI-/DMT-toetsen en de Cito-toets Taal voor Kleuters. In deze tabellen is een onderverdeling gemaakt in A-, B-, C- en D/E-scores.

De kleur blauw staat voor het percentage A-scores, groen het percentage B-scores, oranje het percentage C-scores en rood het percentage D/E-scores.

Tabel 3 laat zien dat de gemiddelde schoolbrede opbrengsten in schooljaar 2010-2011 bij de DMT-toetsen in de groepen 3 tot en met 8 onder het landelijk gemiddelde liggen.

Tabel 5 laat zien dat de gemiddelde schoolbrede opbrengsten in schooljaar 2010-2011 bij de Cito-toets Taal voor Kleuters in groep 1 en 2 onder het landelijk gemiddelde liggen.

Ter verduidelijking: In alle tabellen gaat het om de gemiddelde resultaten van de parallelgroepen, die in het vorige schooljaar als volgt onderverdeeld waren: 5 groepen 1-2, 3 groepen 3 en 4 en 2 groepen 5, 6, 7 en 8.

Na deze eerste brede kijk ben ik gaan 'trechteren'.

Ik ben me specifiek gaan richten op de groepen 3 van vorig schooljaar met als achterliggende vraag: 'Met welk leesniveau sturen wij de kinderen door naar groep 4?'

Ik heb hierbij bewust voor groep 3 gekozen, omdat wanneer kinderen geen effectief en doelgericht leesonderwijs aangeboden krijgen, in het bijzonder in de groepen 3 en 4, zij zelden goede lezers zullen worden. Groep 3 is een cruciaal jaar voor de leesontwikkeling van kinderen en ook het onderwijs in de kleutergroepen speelt een erg belangrijke rol. Zo maakt onderzoek (Snow, Burns and Griffin, 1998) duidelijk: "Kwalitatief goede taal-/leesactiviteiten in de kleutergroepen en in groep 3 vormen het beste wapen tegen leesuitval".

De eerste oriënterende gesprekken in september 2011 met de leerkrachten van groep 3 over het te lage leesniveau van de kinderen eind groep 3 maakten duidelijk dat zij van mening zijn de kinderen met een te laag uitstroomniveau binnen te krijgen vanuit groep 2. Hierdoor maken zij een valse start met de kinderen begin groep 3.

Tabel 5 en 6 onderschrijven dit gevoel met feitelijke gegevens en laten zien dat de groep kinderen die in groep 3 start met een onderwijsachterstand, volgens de Cito Taal voor Kleuters, inderdaad te groot is. Dit wordt eveneens onderschreven door de resultaten van de toetsing betreffende leesproblemen en dyslexie, zoals afgenomen in schooljaar 2010-2011 (zie bijlage A), waaruit op te maken valt dat de meeste leerlingen weinig tot niet gegroeid zijn ten opzichte van de eerste meting.

Op basis van bovenstaande gegevens werd dan ook duidelijk waar mijn 'trechteren' tot leidde: Mijn onderzoek gaat zich richten op het verbeteren van het voorbereidend leesonderwijs in groep 1-2. Een effectief, beredeneerd en doelgericht aanbod en het tijdig signaleren én juist het daarop anticiperen, moet in de kleuterbouw al hoog in het vaandel staan.

Dit moet leiden tot een hoger startniveau van de groep 3 leerlingen en daarmee een domino-effect veroorzaken, waardoor hogere opbrengsten door de hele school heen op leesgebied gerealiseerd worden.

Eerlijkheidshalve wil ik hierbij wel duidelijk opmerken dat aan de afname van de toetsing risicoleerling leesproblemen en dyslexie, zoals in bijlage A opgenomen is, diverse haken en ogen kleven.

Zo zijn alle risicoleerlingen aan de hand van een protocol, waarvan de bron en normering onbekend is, in januari in plaats van maart getoetst.

Eén maand, na de te late communicatie van deze resultaten, werden dezelfde leerlingen in april opnieuw getoetst om vorderingen vast te stellen.

Daarnaast was het onduidelijk wanneer een leerling een risicoleerling was en wat dat vervolgens betekende voor de aanpak van zo'n leerling.

Helder zal zijn dat door het ontbreken van een doelgerichte aanpak, het laten vallen van steken in de momenten van afname en de directe communicatie over de resultaten, het aanbod niet effectief te noemen was en er dus sprake was van onvoldoende vorderingen.

De vraag die gesteld kan worden bij afname op deze incorrecte wijze is: Zijn de risicoleerlingen dan toch gegroeid binnen het basisaanbod dat alle groep 2 leerlingen krijgen?

Het duidelijke antwoord: 'nee' daarop, geeft in mijn optiek absoluut de noodzaak aan van het verbeteren van het basisaanbod gericht op de voorbereidende leesontwikkeling in groep 1-2.

1.3 Doelstelling in het onderzoek: onderzoeksvraag en de deelvragen

De rode draad van het onderzoek is de volgende centrale onderzoeksvraag:

'Hoe kan het voorbereidend leesaanbod in groep 1-2 geïntensiveerd worden met als effect dat het startniveau van leerlingen in groep 3 op leesgebied verhoogd wordt?'

Gebaseerd op bovenstaande onderzoeksvraag en mijn ambities kom ik tot de volgende onderzoekshypothese:

'Als we beginnend vanaf groep 1-2 in iedere jaargroep meer aandacht besteden aan het vroegtijdig signaleren van leesproblemen en -achterstanden en daar gebaseerd op evidence based methoden op anticiperen en ons leesonderwijs vormgeven, zullen de leesresultaten dan door de hele school heen verhoogd worden?'

Dit met de volgende deelvragen:

- Moet de voorbereidende leesontwikkeling in groep 1-2 juist afgewacht of gestimuleerd worden? Welke onderwijsstromingen passen bij deze verschillende uitgangspunten (afwachten of stimuleren) en welke leerkrachtkwaliteiten zijn van invloed op het verhogen van de leesresultaten?
- Staan leesproblemen meer in verband met het intelligentieniveau of milieu (kindfactoren) of met de kwaliteit van het onderwijs (leerkrachtfactoren)?
- Hoe verloopt de leesontwikkeling? Wat is essentieel in de kleutergroepen ten aanzien van een goede voorbereiding op het aanvankelijk leesproces in groep 3?
- Hoe ziet effectief en doelgericht leesonderwijs er uit en hoe vertaalt zich dat naar het leerkracht handelen?

1.4 Gewenste situatie mei 2012

Zoals de inleiding al duidelijk heeft gemaakt, heeft SKIPOV de doelstellingen stichtingbreed bepaald.

In mei 2012 en bij alle daarop volgende meetmomenten streeft elke SKIPOV-school ernaar onderstaande percentages te behalen, waarbij een afwijking van 10% binnen het 'ontwikkeljaar' (het huidige schooljaar) eveneens als acceptabel gezien wordt.

	Doelen A-B scores	Doelen A-B-C scores
Taal voor Kleuters	65%	85%
Drie Minuten Toets	70%	95%
AVI	-	95%
Woordenschat	50%	75%
Begrijpend lezen	65%	85%
Rekenen voor Kleuters	65%	85%
Rekenen	65% - 70%	85%

In paragraaf 1.2 zijn deze percentages in de tabellen 2,4 en 6 verwerkt om een schematisch vergelijk te kunnen maken tussen de huidige en gewenste situatie.

1.5 Betekenis van het onderzoek voor mezelf

Zoals in de inleiding al duidelijk geworden is, heb ik binnen mijn rol als professional, maar ook zeker persoonlijk, de overtuiging dat alle kinderen minimaal functioneel geletterd de basisschool moeten kunnen verlaten.

Deze overtuiging in combinatie met de vastgestelde beginsituatie maken dat de keuze voor het onderzoeksonderwerp niet alleen de school- en teamontwikkeling, maar ook voor mij persoonlijk en als intern begeleider meer dan welkom was. Ik zie kansen en uitdagingen om mezelf en vervolgens de leerkrachten middels verdieping, scholing en coaching/begeleiding naar een hoger niveau te brengen, waardoor de resultaten op leesgebied verhoogd worden.

2. Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

In onderstaande uitwerking zijn, gebaseerd op de onderzoek- en deelvragen, evidence based theorieën beknopt uitgewerkt, die in sterke mate een bijdrage hebben geleverd aan de uitvoering en onderbouwing van het onderzoek.

Dit hoofdstuk zal een antwoord geven op de vraag welke domeinen bestudeerd zijn en welke bronnen daarbij gehanteerd zijn, die relevant zijn voor het onderzoek.

Daarnaast zorgt het voor een verheldering van het begrippenkader.

2.2 Moet de voorbereidende leesontwikkeling in groep 1-2 juist afgewacht of gestimuleerd worden? Welke onderwijsstromingen passen bij deze verschillende uitgangspunten (afwachten of stimuleren) en welke leerkrachtkwaliteiten zijn van invloed op het verhogen van de leesresultaten?

Ten behoeve van het beantwoorden van de onderzoeksvraag is gekeken naar het onderscheid in twee tegenpolen, te weten: het ontwikkelingsgericht- en het opbrengstgericht werken.

Het ontwikkelingsgericht werken is kindvolgend, gaat uit van rijping en gelooft dat wanneer de goede activiteiten aangeboden worden ontwikkeling als vanzelf volgt.

Ontwikkeling dient zich aan en mag hoogstens uitgelokt worden.

Het opbrengstgericht werken is leerkracht gestuurd en gelooft dat wanneer leerkrachten een gericht aanbod van activiteiten samenstellen op basis van de doelen die zij willen bereiken de ontwikkeling van kinderen het grootst is.

Ontwikkeling dient gestimuleerd en uitgelokt te worden.

De doelen en de leerstof staan continu centraal, waarbij de nadruk ligt op proactief aanbodgericht onderwijs.

Deze opvattingen, gerelateerd aan ontwikkelingspsychologen, leiden naar Piaget versus Vygotsky: Piaget (1896-1980) vindt dat kinderen een bepaalde rijping of ontwikkeling nodig hebben om te kunnen leren. Hij gaat uit van kindvolgend onderwijs.

Vygotsky (1896-1934) pretendeert dat ontwikkeling ontstaat door 'leren': voordoen - samendoen - zelfstandig doen, ofwel ontwikkelingsstimulerend werken en daarmee opbrengstgericht onderwijs.

Deze opvattingen gekoppeld aan theorieën over het belang van een doelgericht leesaanbod in groep 1-2 leiden naar Allington & Johnston (2002).

Zij stellen dat de kwaliteit van de leerkracht meer bepalend is voor de vooruitgang van kinderen bij het lezen, dan de kwaliteit van de leermiddelen.

Leerkrachten die zeer goede resultaten boeken hebben onder andere de volgende karakteristieken, aldus Allington & Johnston, (2002); Snow e.a., (1991); Wharton-McDonald e.a., (1998):

- Zij reflecteren constant op hun eigen handelen en zijn steeds op zoek naar vergroting van hun eigen kennis en verbetering van hun vaardigheden.
- Zij geven veel expliciete instructie (relatie met Vernooy: opbrengstgericht werken) en werken veel in de zone van naaste ontwikkeling van kinderen (Vygotsky).
- Zij managen hun klas zeer goed en werken met duidelijke gedragsregels.
- Zij zorgen voor uitdaging en betrokkenheid van de leerlingen.
- Zij creëren een prettig klimaat en werken sterk ondersteunend en aanmoedigend.

- Zij hebben veel interactie met hun leerlingen.
- Zij besteden veel tijd aan taalontwikkeling en aan lees- en schrijfervaringen en integreren dit taalonderwijs in veel klassikale activiteiten.
- Zij observeren elk kind om te weten hoe ze elk individueel kind kunnen instrueren en motiveren.
- Zij hebben (en uiten) hoge verwachting van hun leerlingen en gaan ervan uit dat elk kind goed leert lezen.
- Zij hebben een natuurlijk respect voor leerlingen, ook voor die leerlingen op wie ze niet echt dol zijn.

De focus richt zich op de kwaliteit en effectiviteit van het onderwijzen, op het doelgerichte aanbod, op het aanbieden van eenduidige oplossingsstrategieën, op het werken met groepsplannen en uitgaan van convergente differentiatie en op het inspelen op individuele behoeften door het uitbreiden van meer (instructie)tijd en daarmee op het geheel aan inzichten van het opbrengstgericht werken.

Waarom zijn deze theorieën dan meer voorstander van een opbrengstgerichte benadering in plaats van een ontwikkelingsgerichte aanpak?

Het risico van de ontwikkelingsgerichte benadering is dat er in de praktijk te weinig aandacht wordt besteed aan de taalontwikkeling van kleuters.

Uit onderzoek van Aarnoutse (1995) en Manders & Aarnoutse (1998) naar de activiteiten in kleutergroepen bleek dat 'talig gedrag' maar een klein deel van de dagbesteding beslaat.

Van de tijd die zij als talige activiteiten registreerden, werd het grootste deel geluisterd.

De kinderen spraken weinig en er was weinig interactie tussen de leerkracht en leerlingen en de leerlingen onderling.

Dit onderzoek vertalend naar de praktijk zou kunnen impliceren dat een doelgerichte en interactieve aanpak, ontstaan vanuit het opbrengstgerichte werken, het aanbod ten goede zou komen.

Samenvattend kan dan ook geconcludeerd worden, waarbij geciteerd wordt uit het boek:

'Dyslectische kinderen leren lezen' van Anneke Smits en Tom Braams (2009):

Uit wetenschappelijk onderzoek van de laatste decennia is duidelijk geworden dat het proces van leren lezen en schrijven al heel vroeg begint.

Het is belangrijk dat kinderen in een taalrijke omgeving opgroeien en dat ze al voor het begin van het formele leesonderwijs over de benodigde taalvaardigheden en kennis over de geschreven taal en over boeken beschikken. Het is daarom van groot belang dat er nog meer aandacht komt voor de taalontwikkeling bij peuters en kleuters: voor verbale interactie, vergroting van de woordenschat, voor het voorlezen van en praten over boeken, voor het leren kennen van de karakteristieken van geschreven taal en van de doelen en mechanisme van lezen.

Goede leerkrachten werken daarbij op een systematische wijze met een aantal lesmethodieken en materialen, omdat geen enkele methodiek voor alle kinderen de beste is.....Het is een misverstand dat kinderen wel leren lezen en spellen als ze er 'rijp' voor zijn. Het tegendeel is het geval: als ze op jonge leeftijd (groep 2 en 3) een achterstand hebben in de taal-/leesontwikkeling halen ze die bijna niet meer in (NICHD, 1998). (p. 26)

Dat het van wezenlijk belang is dat de taal-/leesontwikkeling in groep 1-2 gestimuleerd wordt middels een opbrengstgericht aanbod en dat kwaliteiten van leerkrachten hierbij van doorslaggevend belang zijn, getuigen tot slot de volgende twee citaten gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek:

Dr. Richard Allington, Professor of Education aan de University of Tennessee: "Risicoleerlingen deden het bij goede leerkrachten net zo goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten. Niets was effectvoller voor risicoleerlingen dan de kwaliteit van de leerkracht. De kwaliteit van de leerkracht voorspelt de resultaten van de kinderen. Te lang hebben we dit fundamentele aspect van het onderwijs genegeerd."

Zo vindt ook Linda Darling-Hammond van de Sanford University: "In de afgelopen 10 jaar is er veel onderzoek gedaan naar wat het verschil voor leerlingen maakt met betrekking tot de leerling-resultaten en het is heel duidelijk: de meest belangrijke factor voor het leren van de leerlingen is wat hun leerkrachten weten."

2.3 Staan leesproblemen meer in verband met het intelligentieniveau of milieu (kindfactoren) of met de kwaliteit van het onderwijs (leerkrachtfactoren)?

Bij het uitdiepen naar mogelijke oorzaken van leesproblemen kan gekeken worden naar leerling specifieke- en meer leerkrachtspecifieke oorzaken.

Bij leerling specifieke oorzaken kan bijvoorbeeld gedacht worden aan een meer algemeen leerprobleem, waardoor het kind minder gemakkelijk leert, problemen bij het zien, problemen in de taal (NT2), gehoorproblemen, kinderen met taal-/spraakproblemen en/of kinderen met dyslexie.

Internationaal leesonderzoek van Lyon, (2004); Strickland e.a., (2003); Hamilton & Glascoe, (2006) en Nederlands onderzoek van Vernooij, (2006) tonen echter aan dat de meeste leesproblemen het gevolg zijn van kwaliteitsproblemen en dan in het bijzonder op het gebied van instructie in het leesonderwijs. Vernooij (2006) geeft de volgende oorzaken van leesproblemen weer, die met name gericht zijn op leerkrachtspecifieke handelen:

- Het ontbreken van doelgericht leesonderwijs.
- Onvoldoende tijd die aan lezen besteed wordt.
- Zwakke lezers niet meer tijd geven.
- Geen of ineffectieve differentiatie (bijvoorbeeld niveaulezen, onvoldoende herhaling, inzetten van werkbladen).
- Kwaliteitsproblemen van de leerkracht, zoals het ontbreken van een goede taal-/leesdeskundigheid en klassenmanagement.

Het is dan ook niet voor niets dat in toenemende mate onderwijsonderzoek laat zien dat het leren van leerlingen in de eerste plaats wordt beïnvloed door de deskundigheid van de leerkracht. De leerkracht heeft veel invloed op het cognitief en het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen.

Deskundige leerkrachten geven effectieve leesinstructie, kunnen leesproblemen diagnosticeren, intensiveren het leesonderwijs voor bepaalde kinderen en zorgen ervoor dat ze niet overbodig toetsen (Snow e.a., 2005). Daarnaast is een goede leerkracht in staat de leerlingen te motiveren om te lezen.

Waar in paragraaf 2.1 eerder gesproken is over meer algemene leerkrachtvaardigheden, die te zien waren bij leerkrachten die zeer goede resultaten boeken, heeft het International Reading Association (2005) onderzoek gedaan naar meer specifieke leerkrachtvaardigheden ten behoeve van het leesonderwijs. Zij hebben vastgesteld dat leerkrachten die goed leesonderwijs geven, beschikken over de volgende kennis en vaardigheden:

- Zij weten hoe het lezen zich bij kinderen ontwikkelt en dat de leesontwikkeling van de kinderen al is begonnen voordat ze op school komen.
- Zij volgen/toetsen de leesontwikkeling van de kinderen en verbinden daaraan consequenties voor hun leesinstructie.
- Zij brengen variatie aan in hun leesinstructie.
- Zij stellen het lezen van teksten centraal.
- Zij geven onderwijs op maat aan zwakke lezers.
- Zij motiveren hun leerlingen.
- Zij stimuleren zelfstandig lezen.
- Zij verwachten hoge prestaties van hun leerlingen.
- Zij helpen kinderen met leesproblemen.

Resumerend: de kwaliteit en de effectiviteit van het leesonderwijs wordt in de eerste plaats bepaald door de kwaliteit van de leerkracht.

2.4 Hoe verloopt de leesontwikkeling? Wat is essentieel in de kleutergroepen ten aanzien van een goede voorbereiding op het aanvankelijk leesproces in groep 3?

Smits en Braams (2009) omschrijven leren lezen aan de hand van vier leesstadia:

1. De pre-alfabetische fase

Dit is de fase waarin de eerste kennismaking met letters optreedt.

Kinderen herkennen de letters van hun naam en kunnen die naam vaak ook al schrijven.

Ze herkennen ook andere letters, bijvoorbeeld de M van Mac Donalds of de letters van papa's naam. Kinderen bouwen in deze periode een grote hoeveelheid kennis op over letters, woorden en boeken. Hun taalvaardigheden ontwikkelen zich en ze krijgen inzicht in de eigenschappen van woorden, zoals rijm en alliteratie.

Het is zeer belangrijk dat kleuters deze ontwikkeling doormaken. Ze krijgen daardoor een goed beeld van wat lezen is: het halen van betekenis uit geschreven tekst.

2. De partieel (gedeeltelijk) alfabetische fase

Kinderen leren in deze fase woorden, doordat ze een beperkt aantal letters binnen die woorden in klanken kunnen omzetten. Ze lezen op basis van partiële verklanking van de letters en niet op basis van een volledige beheersing van het systeem van klank-letterkoppeling.

3. De volledig alfabetische fase

In deze fase leert het kind door impliciet of expliciet onderwijs alle grafeem-foneemrelaties. (Grafemen zijn de tekens waarmee fonemen weergegeven worden en kunnen zowel letters, als lettercombinaties zijn. Fonemen verwijzen naar een verzameling klanken die allemaal dezelfde betekenisonderscheidende functie hebben).

Het kind gaat spellend lezen en plakt de klanken aan elkaar tot een woord.

4. De geconsolideerde alfabetische fase

In deze fase gaat het kind over tot een geleidelijke automatisering van de directe letter-klankkoppeling en leert de morfologie van woorden (de structuur en vorming van woorden uit kleinere betekenisdragende eenheden). Het kind gaat langzaam vloeiend lezen.

Heel veel oefenen is noodzakelijk om de vaardigheid te vergroten.

Ten aanzien van het onderwijs in de kleutergroepen speelt het fonologisch en fonemisch bewustzijn een essentiële rol. Mariët Förrer en Susanne Huijbregts stellen in de werkmop Fonemisch Bewustzijn (2011) daarover het volgende:

De fonologische ontwikkeling heeft zowel te maken met het kunnen maken van, als met het kunnen discrimineren van de klanken van onze taal.

Fonemen zijn de kleinste, betekenisonderscheidende eenheden van gesproken taal, de basisbouwstenen van spreken en schrijven.

Fonemisch bewustzijn is heel specifiek de vaardigheid om binnen gesproken woorden afzonderlijke betekenisonderscheidende klanken te onderscheiden en ze te manipuleren.

Fonemisch bewustzijn is een onderdeel van fonologisch bewustzijn.

Bij de ontwikkeling van fonemisch bewustzijn gaat het om afzonderlijke klanken, terwijl we bij fonologische ontwikkeling denken aan het bewustzijn van woorden en klankgroepen.

Vaardigheden als rijmen en het verdelen van woorden in een klankgroep ontwikkelen zich bij veel kinderen spontaan.

Vaardigheden op het niveau van afzonderlijke klanken en het onderscheiden van fonemen binnen een woord, ontwikkelen zich echter vrijwel nooit spontaan.

Fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich niet door rijping, om dit te ontwikkelen is instructie en begeleide inoefening nodig. (p. 16-17)

Er is, zowel in Nederland als internationaal, een grote wetenschappelijke consensus over de relatie tussen fonemisch bewustzijn en het leren lezen (o.a. Aarnoutse 2007; Ehri, 2004; Enz, 2006; Torgesen, 2004). Oefening van fonemisch bewustzijn heeft een hoog en consistent effect op de ontwikkeling van de leesvaardigheid in groep 3. Fonemisch bewustzijn is vooral van invloed op het succesvol verloop van de eerste fase van het leren lezen, het leren van de elementaire leeshandeling, het spellend lezen... (p. 17)

Fonemisch bewustzijn helpt kinderen te zien dat letters in woorden klanken representeren en helpt ze het alfabetisch principe te begrijpen. Letters bieden daarbij in groep 2 een belangrijke houvast bij het onderscheiden van klanken in woorden.

Met name de fonemische vaardigheden auditieve synthese (plakken), auditieve analyse (hakken) en het auditief manipuleren van klanken in woorden (b-oom, wat staat er als de b wegvalt) moeten volgens Torgesen (2004) aangeboden worden voorafgaand aan en in combinatie met de instructie klanktekenkoppeling en de elementaire leeshandeling.

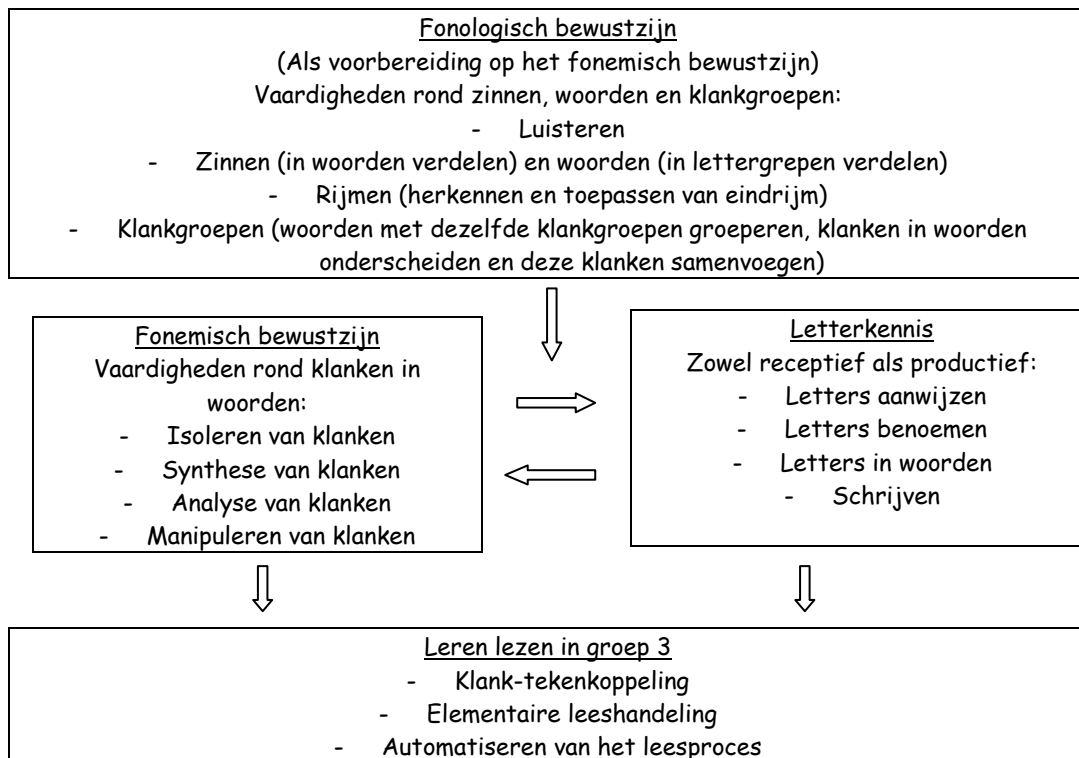
Veel kinderen met een leesprobleem hebben een zwak ontwikkeld fonemisch bewustzijn.

Al in de kleutergroepen kun je als leerkracht mogelijke zwakke lezers onderscheiden.

Het is juist belangrijk dat er aan kinderen, waarbij het fonemisch bewustzijn niet op gang komt, in de kleutergroepen al gerichte aandacht besteed wordt.

Ball & Blachman (1991) zeggen hierover dat risicokleuters die intensieve interventies op het gebied van fonemisch bewustzijn krijgen aangeboden, in groep 3 beter lezen dan kinderen die deze aandacht niet krijgen.

Schematisch kunnen de vaardigheden rond klanken en letters er dan als volgt uitzien:



(Bron: Mariët Förner en Susanne Huijbregts in de werkmop Fonemisch bewustzijn 2011).

2.5 Hoe ziet effectief en doelgericht leesonderwijs er uit en hoe vertaalt zich dat naar het leerkracht handelen?

Professor John Hattie (2009) van de Universiteit van Auckland heeft een meta-analyse van meer dan 50.000 onderzoeken gedaan. Hij heeft onderzocht wat de belangrijkste positieve invloeden op het gebied van lesgeven zijn, waarbij de effecten vanuit de wetenschap als volgt genormeerd zijn:

- Elke aspect hoger dan .40 is de moeite waard om in te investeren.
- Lager dan .40 wil zeggen dat het effect relatief klein is.

Hattie komt tot de volgende invloeden op zaken die hun plek kennen binnen bij het opbrengstgericht werken met allen tenminste een middelgroot effect:

- uitdagende doelen (.56);
- convergente differentiatie (.57);
- instructiekwiteit (.77);
- goede relatie leerkracht-leerlingen (.72);
- feedback geven (.72);
- directe instructie (.59);
- wederzijds leren (.74);
- metacognitieve strategieën (.67).

Risicoleerlingen boeken betere resultaten in klassen waarin de meeste tijd aan lesgeven en ondersteuning wordt besteed, dan in klassen waarin de meeste tijd opgaat aan zelfstandig werken (Brophy en Good, 1986).

Wat zijn vervolgens de kenmerken van effectief leesonderwijs, aldus Vernooy in zijn paper: 'Effectief leesonderwijs nader bekeken' (2007):

1. Duidelijke hoge toetsbare doelen stellen en werken vanuit hoge verwachtingen

Opbrengstgericht werken leidt tot aantoonbaar betere resultaten. Hiervoor is het stellen van hoge ambitieuze (tussen- en eind)doelen cruciaal. Leerkrachten moeten het maximale uit hun leerlingen halen en niet de doelen naar beneden bijstellen.

Daarnaast is het belangrijk dat de hoge doelen bekend zijn bij zowel de kinderen als de leerkrachten, intern begeleiders en directieleden. Dit omdat zij ieder hun eigen aandeel hebben in het bereiken van de doelen en door er bekendheid aan te geven is het voor iedereen duidelijk wat er verwacht en nagestreefd wordt.

Het tussentijds en aan het einde toetsen van de doelen is essentieel, omdat alleen zo objectief duidelijk wordt of kinderen zich in het gewenste niveau ontwikkelen en/of de gestelde doelen bereiken.

2. Voldoende tijd aan lezen besteden en extra tijd aan risicolezers

De leesvorderingen van kinderen zijn onder andere afhankelijk van de hoeveelheid tijd die per dag aan het leesonderwijs besteed wordt. Voldoende tijd voor leesonderwijs is een belangrijke conditie om de gestelde hoge doelen te bereiken.

Voor risicolezers en zwakke leerlingen is het daarnaast belangrijk dat zij extra tijd besteden aan lezen (met minimaal 1 uur extra instructie). Deze extra tijd kan het beste ingevuld worden met herhaling en pre-teaching.

3. Convergente differentiatie

Convergente differentiatie is gericht op het bereiken van de minimumdoelen voor alle leerlingen en het dichten van de kloof tussen sterke en zwakke lezers.

Aandacht voor convergente differentiatie is daarom cruciaal voor met name de risicolezers.

Door deze vorm van differentiatie kan tegemoetgekomen worden aan het aspect herhaling en extra tijd, dat samen moet zorgen voor intensivering van het leesonderwijs.

Deze vorm van differentiatie kan gerealiseerd worden met behulp van het interactieve gedifferentieerde instructiemodel (IGDI).

4. Effectieve instructie

Diverse onderzoeken tonen aan dat het IGDI-model de beste resultaten boekt bij het leren lezen. Het IGDI-model is een moderne versie van het directe instructiemodel, waarin de fasen van het directe instructiemodel aangepast zijn, zodat er meer differentiatie in uitleg en instructietijd tussen de leerlingen ontstaat.

De leerkracht staat centraal tijdens het instructieproces. Men spreekt daarom over leerkracht gestuurd onderwijs. Het is een instructiemodel dat doelgericht, intensief, gestructureerd en expliciet is, waarbij zorgvuldig met tijd omgegaan wordt.

Er worden veel voorbeelden gebruikt en de leerlingen worden actief betrokken.

Eveneens horend bij dit model is de didactiek: 'ik-wij-jij' oftewel: 'voor-koor-door': de leerkracht legt het duidelijk uit, er wordt samen met de leerlingen geoefend en daarna doen de leerlingen het zelf. Het 'coachen' van de leerlingen en het geven van directe en gerichte feedback is hierbij eveneens erg belangrijk. Onderwijs op maat en daarmee gedifferentieerd onderwijs worden dan ook gerealiseerd in dit model, waarin feedback een belangrijke rol speelt en met deze belangrijke kernzaken treft men de kern van zowel het opbrengstgericht werken als wel de kenmerken van effectief leesonderwijs.

5. Vroegtijdig signaleren en reageren

Door vroegtijdig te signaleren en risicokinderen extra ondersteuning te geven, daalt het aantal kinderen met leesproblemen. Taal- en spraakproblemen in de voor- en vroegschoolse periode kunnen duiden op toekomstige problemen in de toekomstige leesontwikkeling.

Goed signaleren en daarop anticiperen is dus al vanaf de kleutergroepen van groot belang.

6. Monitoren van de leesontwikkeling

Het is essentieel om de leesontwikkeling van de kinderen nauwgezet te volgen om vast te stellen of de doelen bereikt zijn of de leerlingen profiteren van het onderwijs en de instructie en of het curriculum en het onderwijs van de leerkracht effectief zijn. Het leerlingvolgsysteem is hierbij een belangrijk middel.

Van groot belang is het natuurlijk dat er daadwerkelijk iets met de verkregen gegevens gedaan wordt: signaleren en daarop direct anticiperen.

Uit welke fases bestaat het IGDI-model:

- Start van de les
 - Dagelijkse terugblik.
 - Benoemen van het lesdoel.
 - Actualiseren van de voorkennis.
- Presentatie/interactieve groepsinstructie
 - De leerkracht geeft onderwijs in kleine stappen.
 - De leerkracht maakt gebruik van concrete voorbeelden.
 - De leerkracht denkt hardop, demonstreert en doet voor.
 - De leerkracht legt expliciet uit: niet alleen wat, maar vooral hoe.
- Begeleide (in)oefening
 - De leerlingen oefenen onder begeleiding van de leerkracht.
 - De leerkracht geeft korte en duidelijke opdrachten.
 - De leerkracht stelt veel vragen om na te gaan of de leerlingen die instructie hebben begrepen, bijvoorbeeld vanuit denken - delen - uitwisselen.
- Zelfstandig of in duo's toepassen
 - De leerlingen met een goede en een gemiddelde taalontwikkeling gaan aan het werk met activiteiten die aansluiten bij de instructie.
 - Verlengde instructie voor risicoleerlingen.
- Feedback aan de zelfstandig werk groep en instructiegroep
 - De leerkracht maakt een ronde en geeft feedback op het werk.
 - Feedback als rode draad door de les heen.
- Afsluiting
 - Inhoudelijke afronding van de les, zowel voor de instructiegroep als voor de zelfstandig werk groep.

Hoe ziet de verlengde instructie er dan binnen het IGDI-model uit?

De verlengde instructie is een vorm van intensieve subgroepinstructie, die direct op de groepsinstructie volgt. Het gaat om een vervolg op en komt niet in de plaats van.

De groep leerlingen waaraan verlengde instructie gegeven wordt, is tijdelijk homogeen qua niveau en bestaat uit maximaal 5 leerlingen. De verlengde instructie vindt 10 tot 20 minuten (minimaal 60 minuten per week) plaats en wordt door de groepsleerkracht gegeven.

Het is vooral van belang om zaken uit de groepsinstructie te herhalen en dat er begeleide inoefening plaatsvindt: teksten hardop lezen en woordjes oefenen.

Tot slot is het essentieel dat de leerlingen steeds toegespitste feedback krijgen.

Schematisch kan een les volgens het IGD-model er dan op de volgende 2 manieren uitzien:

Vorbereiding Start van de les	
Instructie en inoefening	
Zelfstandige verwerking	Verlengde instructie aan de zwakke leerlingen
Feedback	Zelfstandige verwerking
Afsluiting	

Vorbereiding Start van de les		
Zelfstandige verwerking	Instructie en inoefening	
Feedback	Zelfstandige verwerking	Verlengde instructie
	Feedback	Zelfstandige verwerking
Afsluiting		

2.6 Samenvatting en brug naar hoofdstuk 3

In dit hoofdstuk zijn diverse theorieën, die in sterke mate een bijdrage hebben geleverd aan de uitvoering en onderbouwing van dit onderzoek aan bod geweest. Om hiermee een brug naar hoofdstuk 3 te slaan, volgt hieronder een afsluitende samenvatting met de belangrijkste zaken:

Het is van wezenlijk belang dat de taal-/leesontwikkeling in groep 1-2 gestimuleerd wordt middels een opbrengstgericht aanbod. Oefening van het fonologisch en fonemisch bewustzijn in de kleutergroepen hebben een hoog en consistent effect op de ontwikkeling van de leesvaardigheid in groep 3 en kunnen daardoor als 'onmisbaar' binnen het kleuteronderwijs gezien worden. Daarnaast zijn de 7 kenmerken van effectief leesonderwijs (Vernooy, 2007) en het IGD-model, om het onderwijs vorm te geven, de wortels waarmee het leesonderwijs naar een hoger plan gebracht kan worden.

Kwaliteiten van leerkrachten zijn hierbij van doorslaggevend belang, want de effectiviteit en kwaliteit van het (lees)onderwijs wordt daardoor in de eerste plaats bepaald.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In onderstaand hoofdstuk vindt men het antwoord op de vraag hoe het onderzoek is opgebouwd: Voor welke onderzoeksvorm is gekozen en waarom? Hoe is de data verzameld en wie is daarbij betrokken? Hoe is er omgegaan met triangulatie? Welke afwegingen zijn gemaakt bij de keuze voor de data-verzamelingsinstrumenten en hoe wordt de data geanalyseerd? Bij dit alles zal een verbinding met de theorie uit hoofdstuk 2 plaatsvinden.

3.2 Praktijkgerichte onderzoekstypen

Gezien vanuit de verschillende praktijkgerichte onderzoekstypen, zoals beschreven door Harinck in zijn boek: 'Basisprincipes Praktijkonderzoek' (2010) is dit onderzoek het beste te typeren als een programma-evaluatie onderzoek.

Zo is vanuit een verlegenheidsituatie de vraag ontstaan wat er verbeterd kan worden in het voorbereidend leesaanbod in groep 1-2 met als effect dat de kinderen met een hoger niveau doorstromen naar groep 3.

De onderzoeksvraag impliceert dan ook dat er onderzoek plaats moet vinden dat zich allereerst richt op het bekijken van het huidige aanbod om vervolgens gebaseerd op de bevindingen vast te stellen wat er verbeterd/geïntensiveerd kan worden met als bedoeling de resultaten te verhogen.

Een programma-evaluatie onderzoek is geschikt voor zowel het beoordelen van de waarde van een programma, als voor de verbetering ervan, aldus Harinck (2010) en daarmee het meest passend bij de onderzoeksvraag.

3.3 De onderzoeksgroep

Het onderzoek richt zich op de groep 2 leerlingen en hun leerkrachten van basisschool de school. Het gaat hierbij om een totaal van 62 groep 2 leerlingen, die verdeeld zijn over 4 combinatiegroepen 1-2.

De keuze om alle groep 2 leerlingen en 4 leerkrachten bij het onderzoek te betrekken, heeft te maken met het onderzoektype: programma-evaluatieonderzoek.

Daarnaast speelt de aanleiding tot het onderzoek een belangrijke rol bij deze keuze.

In deze aanleiding ligt namelijk de noodzaak om in alle groepen aspecten van het voorbereidend leesonderwijs te verbeteren en te intensiveren verankerd.

3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Tijdens het gehele onderzoek heeft betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie een belangrijke rol gespeeld. Bij de keuze voor de onderzoeksmethodologie is daar dan ook in sterke mate rekening mee gehouden.

Waar het gaat om de betrouwbaarheid en de nauwkeurigheid van de metingen, is deze terug te vinden doordat er gebruik gemaakt is van dezelfde objectieve data-verzamelingsinstrumenten, zowel bij de begin- als eindmeting.

Daarnaast zijn er feitelijke data gegenereerd, waardoor interpretatie geen rol speelt.

Ten aanzien van de validiteit is steeds kritisch gekeken naar de data-verzamelingsinstrumenten met de achterliggende vraag: Heeft het instrument te pakken wat ik wil weten? Is de uitslag geldig en klopt het beeld wel? (Harinck, 2010).

Het gebruiken van meerdere gegevensbronnen, informanten of methodieken om de validiteit te vergroten, ofwel triangulatie, is terug te vinden in de diverse onderzoeksmethodologie.

Vanuit meerdere invalshoeken wordt de onderzoeksvraag onderzocht en er wordt gebruik gemaakt van diverse data-verzamelingsinstrumenten.

Het goed vaststellen van de beginsituatie, is wanneer men spreekt over betrouwbaarheid en validiteit, eveneens van essentieel belang.

De startvraag bij dit onderzoek luidde dan ook als volgt: 'Wat wordt er op dit moment in de groepen 1-2 op voorbereidend leesgebied gedaan en wat zijn de resultaten daarvan?'

Op basis van het antwoord is gekeken op welke evidence based manieren hierbij aangesloten kan worden met als doelstelling het aanbod te intensiveren.

Dit leidde tot het antwoord op de vraag: 'Wat moet er in het aanbod aangepast worden?', waarbij de toetsing van dat aanbod als een rode draad gezien kan worden om vast te stellen waar het geïntensiveerde aanbod toe leidt.

3.5 Onderzoeksmethodologie

Met bovenstaande argumentatie is gekomen tot de volgende onderzoeksmethodologie om data te verkrijgen en verzamelen, waarbij opgemerkt moet worden dat het hierbij niet gaat om een lineair proces: op basis van de ene methodiek is in de praktijk de andere ontstaan:

1. Checklisten: 'Rijke Leeromgeving voor Taalontwikkeling groep 1-2' (bron: Expertisecentrum Nederlands) en 'Activiteiten Taalleesonderwijs groep 1-2' (bron: Yvonne Leenders en Marriët Förner CPS Amersfoort 2010).
2. Toetsen voor alle groep 2 leerlingen: Cito-toets Taal voor Kleuters en de letterkennis- en benoemsnelheid toets (bron: Vernieuwde protocol Leesproblemen en Dyslexie, Hanneke Wentink, Ludo Verhoeven en Maud van Druenen, 2010). (Zie bijlage B en C).
3. Toetsen voor de risicoleerlingen: Analyse- en synthesesetoets (bron: Toetspakket Beginnende Geletterdheid van Aarnoutse, 2010).
4. Klassenconsultatie met behulp van de kijkwijzer gericht op het IGDI-model (bron: uitgangspunt was de al in gebruik zijnde kijkwijzer bij ons op school afkomstig van Taalpilots (www.taalpilots.nl)). (Zie bijlage D).

Om dit verdere hoofdstuk in het juiste perspectief te plaatsen, is allereerst op de volgende 2 pagina's een schematisch overzicht van het tijdpad en de inhoud van het onderzoek te vinden, waarbij ikzelf steeds aangeduid sta als intern begeleider onderbouw.

Op de pagina's daarna worden de verschillende data-verzamelingsinstrumenten uitgebreid toegelicht/uitgewerkt.

3.6 Schematisch overzicht van het tijdpad en de inhoud van het onderzoek

Maand:	Inhoud en bedoeling:	Wie waren erbij betrokken?
September/ oktober 2011	Brede oriëntatie t.b.v. het onderzoeksonderwerp: De schoolbrede resultaten voor de Cito Taal voor Kleuters en de AVI en DMT-toetsen van schooljaar 2010-2011 onderzoeken en analyseren. Evenals het onderzoeken en analyseren van de (resultaten van) de screening risicoleerlingen schooljaar 2010-2011: hoe verloopt die en wat zijn de resultaten?	Intern begeleider onderbouw, die vervolgens het MT informeert.
Oktober/november 2011	Literatuurstudie t.b.v. het onderzoeksonderwerp.	Intern begeleider onderbouw, die vervolgens het MT informeert.
December 2011	Studiedag groep 1-2 t.b.v. het onderzoeksonderwerp o.l.v. intern begeleider onderbouw met als inhoud: - Invullen van de checklisten (t.b.v. beginmeting). - Kennisoverdracht (vanuit het theoretisch kader) met als bedoeling eenzelfde en gezamenlijk referentiekader creëren bij alle betrokkenen. - Beginsituatie vaststellen en afspraken maken over het vernieuwde aanbod: hoe gaan we de komende maanden in de klassen werken aan een geïntensiveerd aanbod?	Leerkrachten groep 1-2, teamleider onderbouw en intern begeleider onderbouw, die vervolgens het MT informeert.
	Formeren en vanaf dat moment maandelijks bijeenkomen van de nieuwe werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie' (ontstaan vanuit het onderzoek).	Intern begeleider onderbouw, een leerkracht van groep 1-2 en een leerkracht van groep 3.
Januari 2012	Cito Taal voor Kleuters M2 en de letterkennis- en benoemsnelheid toets bij alle groep 2 leerlingen (ontstaan vanuit het onderzoek). Op basis van de resultaten en vernieuwde criteria de risicoleerlingen vaststellen en hen doortoetsen middels de analyse- en synthesesoets van het toetspakket: 'Beginnende Geletterdheid' van Aarnoutse (ontstaan vanuit het onderzoek). Dit alles t.b.v. de beginmeting.	Leerkrachten groep 1-2, werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie', vrijwilliger van de peuterspeelzaal, teamleider onderbouw en intern begeleider onderbouw.
	Bijeenkomst werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie'.	Werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie' en intern begeleider onderbouw, die vervolgens het MT informeert.
	Opstellen van nieuwe groepsplannen en groepsbespreking (data-analyse van de toetsing en observatiegegevens tussen intern begeleider en leerkrachten). Coaching op basis van het groepsplan over het werken volgens het IGDI-model/het werken in 3 niveau groepen.	Leerkrachten groep 1-2 en intern begeleider onderbouw, die vervolgens het MT informeert.
Februari 2012	In de groepen werken aan de voorbereidende leesontwikkeling middels het nieuwe groepsplan.	Leerkrachten groep 1-2 voeren uit. Coaching door intern begeleider onderbouw.
	Klassenconsultatie a.d.h.v. kijkwijzer bij een les voorbereidend lezen. Individuele nabesprekingen/coachingsgesprekken. Dit alles t.b.v. de beginmeting.	Leerkrachten groep 1-2 voeren uit. Coaching door intern begeleider onderbouw.
	Bijeenkomst werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie'.	Werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie' en intern begeleider onderbouw, die vervolgens het MT informeert.

Maart 2012	In de groepen werken aan de voorbereidende leesontwikkeling middels het nieuwe groepsplan.	Leerkrachten groep 1-2 voeren uit. Coaching door intern begeleider onderbouw.
	Bijeenkomst werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie'.	Werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie' en intern begeleider onderbouw, die vervolgens het MT informeert.
April 2012	In de groepen werken aan de voorbereidende leesontwikkeling middels het nieuwe groepsplan.	Leerkrachten groep 1-2 voeren uit. Coaching door intern begeleider onderbouw.
	Studiedag groep 1-2 t.b.v. het onderzoeksonderwerp o.l.v. intern begeleider onderbouw met als inhoud: - Invullen van de checklisten (t.b.v. eindmeting). - Kennisoverdracht vanuit het theoretisch kader en uitwisselen van ervaringen, tips en trucs. - Praktisch aan de slag met het verzamelen van materialen en ideeën t.b.v. de lessen (zodat niet iedereen het wiel hoeft uit te vinden).	Leerkrachten groep 1-2, teamleider onderbouw en intern begeleider onderbouw, die vervolgens het MT informeert.
April/mei 2012	Cito Taal voor Kleuters E2 en de letterkennis- en benoemsnelheid toets bij alle groep 2 leerlingen (ontstaan vanuit het onderzoek). Op basis van de resultaten en vernieuwde criteria de risicoleerlingen vaststellen en hen doortoetsen middels de analyse- en synthesesoets van het toetspakket: 'Beginnende Geletterdheid' van Aarnoutse (ontstaan vanuit het onderzoek). Dit alles t.b.v. de beginmeting.	Leerkrachten groep 1-2, werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie', vrijwilliger van de peuterspeelzaal, teamleider onderbouw en intern begeleider onderbouw.
	Bijeenkomst werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie'.	Werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie' en intern begeleider onderbouw, die vervolgens het MT informeert.
	Klassenconsultatie a.d.h.v. kijkwijzer bij een les voorbereidend lezen. Individuele nabesprekingen/coachingsgesprekken. (Dit alles t.b.v. de eindmeting).	Leerkrachten groep 1-2 voeren uit. Coaching door intern begeleider onderbouw.
Mei/juni 2012	In de groepen werken aan de voorbereidende leesontwikkeling middels het nieuwe groepsplan.	Leerkrachten groep 1-2 voeren uit. Coaching door intern begeleider onderbouw.
	Groep 2 leerlingen op basis van niveau en instructiebehoeften indelen in 3 niveaugroepen t.b.v. de start in groep 3. Overdracht groep 3 leerkrachten.	Leerkrachten groep 1-2 en groep 3 en intern begeleider onderbouw.

3.7 Checklisten: 'Rijke Leeromgeving voor Taalontwikkeling groep 1-2' en 'Activiteiten Taalleesonderwijs in groep 1-2'

Na het lezen van het boek: 'Voor de Verandering' (Paul Kloosterboer, 2010) is me één aspect van veranderingsprocessen in het bijzonder enorm bijgebleven.

Het gaat hierbij om het volgende citaat van deze schrijver: "De essentie is dat de verandermanager niet de advocaat van de verandering is, maar de regisseur van het proces."

In mijn werk als onderzoeker en intern begeleider hecht ik een essentiële waarde aan het betrekken van de leerkrachten. Wanneer ik wil bereiken dat zij zich eigenaar voelen van het veranderingsproces en hen de ruimte wil geven om mee te zoeken naar oplossingen, moet ik hen in een vroeg stadium betrekken bij het proces. Daarmee maak ik gebruik van hun expertise, waardoor zij zich gewaardeerd voelen en kom ik tevens tegemoet aan de behoefte van mensen om grip te houden op de situatie.

Het doel bij het inzetten van de checklisten was dan ook driedelig:

1. Het creëren van eenzelfde referentiekader en antwoorden vinden op de vraag: 'Welke aspecten horen nu eigenlijk bij een goed voorbereidend leesaanbod in groep 1-2?'.
Ik vond dit een essentiële start, omdat ik in de oriëntatiefase gemerkt had dat er uiteenlopende ideeën zijn over het voorbereidend leesonderwijs in groep 1-2.
2. Daarnaast speelde onwetendheid over de kenmerken/inhouden en het cruciale belang van effectief en doelgericht voorbereidend leesonderwijs ook een belangrijke rol.
3. Evenals het samen inzicht verkrijgen in de daadwerkelijke effectiviteit van het huidige aanbod om op basis daarvan conclusies te trekken: 'Hoe effectief is hetgeen we nu doen en wat zouden we aangepast/veranderd willen zien?'

Het doel om de checklisten te gebruiken, was de leerkrachten hun eigen gezamenlijke beginsituatie te laten bepalen om ze vervolgens te betrekken in het vervolgproces: en hoe nu verder.....?

Daarnaast geeft het invullen van de checklisten bij de beginmeting in december een duidelijk beeld van de start en zorgt het opnieuw invullen in april voor een eindmeting, die duidelijk maakt wat er veranderd is. Dit met de vooronderstelling en verwachting dat de checklisten in april duidelijk maken dat er een groei in het aanbod en de leeromgeving is ontstaan.

3.8 Toetsen voor alle groep 2 leerlingen: Cito-toets Taal voor Kleuters en de letterkennis- en benoemsnelheid toets

Wanneer men binnen het opbrengstgerichte onderwijs spreekt over het monitoren van de leesontwikkeling, spreekt men over een onmisbaar aspect.

Met die essentie in het achterhoofd heb ik dan ook samen met de werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie' gekeken naar de monitoring en daarmee toetsing in groep 1-2.

Er is stilgestaan bij de vraag wat belangrijk en passend is bij de onderwijsvisie van de school ten aanzien van de monitoring. Onderzoek naar verschillende methodieken en andere scholen bezoeken/bevragen hebben daar deel van uitgemaakt. Met als doel een antwoord te vinden op de vraag: 'Hoe kan de monitoring van de voorbereidende leesontwikkeling in groep 1-2 zo effectief mogelijk plaatsvinden?'

Het vinden van antwoorden op deze vraag is ten tijden van het schrijven van dit onderzoeksverslag een nog altijd lopend proces en zal ook niet stoppen bij de formele afronding van dit onderzoek. Diverse antwoorden zijn gevonden, maar er zijn ook nog verschillende 'open plekken', zoals de vraag welke rol het kleuter-observatiesysteem 'Kijk!' kan spelen bij de monitoring van de voorbereidende leesontwikkeling.

De volgorde van acties is bewust gekozen met als motivatie: Goed gebruik van een observatiesysteem betreffende de monitoring kan pas plaatsvinden als het voorbereidend leesaanbod aanwezig is en de kennis van de betrokkenen toereikend is. Het betrekken van het observatiesysteem: 'Kijk!' staat daarom centraal in schooljaar 2012-2013.

Om de monitoring dit schooljaar een sterke impuls te geven, heb ik samen met de werkgroep gekeken naar: 'Wat hebben we, wat willen we en hoe willen we dat gaan realiseren?'. Hieruit zijn zaken naar voren gekomen, die direct in het handelen moesten aangepast worden. De leidraad die daarbij gehanteerd is, was het protocol: 'Leesproblemen en Dyslexie in groep 1-2' van Hanneke Wentink, Ludo Verhoeven en Maud van Druenen, (2010), waarbij steeds kritisch gewaakt is voor dingen dubbel doen: twee keer nagenoeg hetzelfde toetsen in eenzelfde periode heeft weinig nut.

Zodoende is de werkgroep gekomen tot de (ver)nieuw(d)e toetskalender 2010-2012 (zie bijlage E), waarop de volgende toetsen, en tevens onderzoeksdata, opgenomen zijn:

1. Cito Taal voor Kleuters

Deze toets bevat de onderdelen: auditieve synthese, klank en rijm, passieve woordenschat, kritisch luisteren, laatste en eerste woord horen en schriftoriëntatie.

"Deze toetsgegevens dragen ertoe bij dat de ontwikkeling van geletterdheid zo nauwgezet mogelijk in kaart wordt gebracht", aldus de schrijvers van het vernieuwde protocol Leesproblemen en Dyslexie (2010) en geeft daarmee direct het antwoord op de vraag, waarom de werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie' belang ziet bij het afnemen van deze toets bij alle groep 2 leerlingen.

2. De letterkennistoets

De afname van de letterkennistoets vanuit het vernieuwde protocol Leesproblemen en Dyslexie, (2010) is verdubbeld en vervroegd.

Dit betekent dat de toets in januari voor de eerste keer afgenomen wordt (en daarmee geldt als beginmeting) en voor de tweede keer in april/mei (en daarmee geldt als eindmeting).

Op basis van onder andere de resultaten van de leerlingen in januari worden de nieuwe groepsplannen opgesteld en wordt duidelijk welke leerlingen tot de risicogroep behoren. Zij krijgen een dagelijks verlengde instructie volgens het IGDI-model.

3. De benoemsnelheid toets

De afname van de benoemsnelheid toets eveneens vanuit het vernieuwde protocol Leesproblemen en Dyslexie, (2010) bij alle groep 2 leerlingen is ook nieuw.

Met de benoemsnelheid wordt de snelheid bedoeld waarmee kinderen informatie uit het lange termijn geheugen ophalen en benoemen.

In het verleden werd (een verouderde versie) van deze toets afgenomen alleen bij leerlingen die een D- of E-score op de oude Cito Taal voor Kleuters behaalden.

Om te verantwoorden dat men dan een essentiële graadmeter mist om risicoleerlingen vast te stellen, maak ik een kleine uitstap naar de theorie afkomstig uit het Toetspakket Beginnende Geletterdheid van Aarnoutse (2010):

'Uit onderzoek blijkt dat er twee vaardigheden zijn die van groot belang zijn voor het leren lezen in groep 3, namelijk het fonemisch bewustzijn, in de vorm van analyse en synthese, en de benoemsnelheid. Deze vaardigheden hangen nauw samen met de woordherkenning zoals die in groep 3 op verschillende momenten wordt gemeten. Een sterke samenhang betekent dat de

twee genoemde vaardigheden goede voorspellers zijn van woordherkenning. Kinderen die in groep 2 zwak zijn in deze vaardigheden, zullen waarschijnlijk ook zwak zijn in woordherkenning in groep 3, tenzij er bijtijds hulp wordt geboden (pag. 81)

Met name met de laatste woorden wordt in mijn optiek het belang van de benoemsnelheid toets bij alle groep 2 leerlingen onderstreept: tijdig meten, betekent tijdig weten en nog de kans om het aanbod te intensiveren.

Daarom ook de keuze om de benoemsnelheid toets eveneens in januari (als beginmeting) en in april/mei (als eindmeting) af te nemen om vervolgens deze gegevens binnen het groepsplan te verwerken en er op te anticiperen.

Nu duidelijk was welke toetsen de werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie' wenselijk achtte voor alle groep 2 leerlingen om de leesontwikkeling goed te monitoren, ben ik me als onderzoeker gaan buigen over de registratie van deze gegevens.

Tot op dat moment waren belangrijke gegevens over de ontwikkeling van kleuters overal en daardoor ook nergens te vinden. Dit betekende bijvoorbeeld dat het kon zijn dat ouders bij de intake aangegeven hadden dat dyslexie of leesproblemen in de familie zaten, maar dat de leerkracht(en) daarvan niet op de hoogte waren.

Voor de werkgroep lag dan ook een prioriteit bij een nieuw overzicht, waarop alle zaken betreffende de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van de voorbereidende leesontwikkeling opgenomen werden.

Het overzicht dat ik hiervoor ontwikkeld heb, speelt later in de data-analyse (hoofdstuk 4) een belangrijke rol en zal ik daar verantwoorden.

NB. Dit overzicht is nu ontwikkeld op groepsniveau. Voor het komende schooljaar staat geagendeerd dit overzicht tevens op individueel niveau te ontwikkelen in de vorm van een individuele digitale dossierkaart voor risicoleerlingen leesproblemen en dyslexie.

3.9 Toetsen voor risicoleerlingen: de analyse- en synthesesetoets

Zoals hierboven in het theoretisch citaat te lezen is, is naast de benoemsnelheid het niveau van analyse en synthese een belangrijke voorspeller voor het aanvankelijk leesproces in groep 3.

Mede om deze reden heeft de werkgroep gemeend dat de risicoleerlingen verder getoetst moeten worden, om een antwoord te krijgen op de vraag waar een leerling precies op uitvalt en het aanbod dus doelgericht geïntensiveerd moet worden.

Bij de analysetoets wordt gemeten in hoeverre de kinderen van groep 2 zich bewust zijn van afzonderlijke klanken in woorden. Hierbij wordt in het bijzonder gekeken naar of het de leerling lukt om de eerste en laatste klank te onderscheiden en herkennen.

Voor een overzicht waaruit de analysetoets exact bestaat, zie bijlage F.

De synthesesetoets 1 veronderstelt dat kinderen zich bewust zijn van afzonderlijke klanken in woorden. De toets meet in hoeverre de kinderen in staat zijn om drie afzonderlijke aangeboden klanken tot een heel woord samen te voegen en dat woord in een serie van 4 plaatjes aan te wijzen. De toets bestaat uit twintig opdrachten. Bij elke opdracht spreekt de leerkracht een woord in afzonderlijke klanken uit en vraagt aan het kind om uit een serie van vier plaatjes dat plaatje aan te wijzen dat het betreffende woord weergeeft. De woorden die in afzonderlijke klanken uitgesproken worden, bestaan uit eenlettergrepige 'mkm-woorden' (medeklinker-klinker-

medeklinker) zoals kam, maan en zeep. (Handleiding Toetspakket Beginnende Geletterdheid, Aarnoutse 2010 pag. 71).

De synthesesetoets 2 gaat een stapje verder door de kinderen te vragen om naast het samenvoegen van klanken ook nieuwe woorden met klanken te vormen. De nieuwe woorden worden gevormd door een klank aan het begin of einde van een bestaand woord toe te voegen of aan het eind van een bestaand woord weg te laten.

De synthesesetoets 2 meet dus in hoeverre de kinderen in staat zijn om afzonderlijke klanken samen te voegen tot een woord. Het samenvoegen van deze afzonderlijke klanken vindt niet plaats door plaatjes aan te wijzen, zoals bij synthesesetoets 1, maar alleen mondeling.

Voor een overzicht waaruit de synthesesetoets 2 exact bestaat, zie bijlage F.

De keus om deze analyse- en synthesesetoets af te nemen bij de risicoleerlingen geeft aan ook dat de werkgroep zich gebogen heeft over de criteria wanneer een leerling een risicoleerling is. Samen zijn we, gebaseerd op het theoretisch kader, tot de volgende criteria gekomen, die vastgesteld zijn voor schooljaar 2011-2012:

1. Kinderen waarbij uit de intakegegevens risico's blijken (familie).
2. Kinderen die 4 of minder letters kennen bij de letterkennistoets in januari en/of 12 of minder in april.
3. Kinderen die er langer er overdoen dan 30 seconde bij de benoemsnelheid toets.
4. Kinderen met een C-D-E-score op de Cito M2 en/of E2 Taal voor Kleuters.

Uitval op één van de bovenste drie onderdelen betekent direct een risicoleerling.

Alleen uitval op de Cito betekent dat IB gaat kijken op welke onderdelen het kind uitvalt. Hebben deze onderdelen geen raakvlak met de signalering leesproblemen/dyslexie, dan is het kind geen risicoleerling.

Kinderen die volgens de hierboven genoemde criteria een risicoleerling zijn, worden zowel in januari als in april/mei getoetst op hun analyse- en synthese vaardigheid, waarbij in de tussenliggende tijd de leerkracht dagelijks een verlengde instructie volgens het IGDI-model verzorgt.

3.10 Klassenconsultatie met behulp van de kijkwijzer gericht op het IGDI-model

Door de leerkrachten eigenaarschap te geven en daarmee de intrinsieke motivatie te bevorderen, heeft het veranderingstraject meer kans van slagen. Gebaseerd op die theoretisch onderbouwing is helder dat leerkrachtgedrag hierin centraal staat. In het beoordelen en coachen heb ik dan ook persoonlijke afwegingen gemaakt, die ik graag nader wil toelichten.

Met het invoeren van het IGDI-model wordt onderwijs op maat en daarmee gedifferentieerd onderwijs gerealiseerd in een model waarin feedback een belangrijke rol speelt.

Dit model vraagt echter van de ene leerkracht meer aanpassingen dan van de andere leerkracht. Simpel gezegd: leerkrachten die al werken volgens het directe instructiemodel, hebben zich al diverse zaken van het IGDI-model eigen gemaakt. Dit in tegenstelling tot leerkrachten die nog meer klassikaal werken. Voor hen vraagt het werken volgens het IGDI-model behoorlijk wat ten aanzien van hun kennis, vaardigheden en attitude en management.

Om elke leerkracht tijd en ruimte te geven om te leren werken volgens het IGDI-model heb ik er voor gekozen om de werkwijze volgens het IGDI-model te introduceren/specificeren en ben ik enkele maanden later, in februari, met de kijkwijzer op klassenconsultatie gegaan.

Ik realiseer me dat ik daarmee de resultaten van de kijkwijzer indirect positief beïnvloed heb.

De koers was immers al ingezet; de leerkrachten hadden de experimentele fase van werken met het IGDI-model al achter de rug, maar dat was ook mijn bedoeling.

Immers, wanneer men bij iemand na zijn of haar 3^e rijles het rijexamen afneemt, laat de uitkomst zich ook gemakkelijk voorspellen.....Het was dan ook mijn intentie om de leerkrachten eerst te laten oefenen met vallen en opstaan om vervolgens met mijn klassenbezoek en coaching in te steken op: 'Wat gaat al goed en wat kan nog verbeterd worden?'.

Daarnaast belicht vanuit de ethiek is het niet reëel en wenselijk om mensen af te rekenen op iets dat nog niet ingeoeft mag zijn.

Bovenstaande bewuste keuze betekent dan ook dat mijn kijkwijzers bij de eerste meting (in februari) overwegend positief 'gescoord' zijn en ze daarmee geen reëel beeld schetsen van de daadwerkelijke beginsituatie, zoals die er aan het begin van het schooljaar was.

Daarom is besloten om deze kijkwijzers niet als data mee te nemen in het onderzoeksverslag. Op deze plaats wil ik wel benadrukken dat ze in de praktijk weldegelijk een belangrijke rol gespeeld hebben.

3.11 De werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie'

Iets dat in de voorafgaande beschrijvingen regelmatig voorbij is gekomen, is de werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie'. Deze werkgroep, bestaande uit een leerkracht uit groep 1-2, een leerkracht uit groep 3 (aankomend taal-/leesspecialist) en mezelf als intern begeleider onderbouw, is voortgekomen uit dit onderzoek. Het doel om deze werkgroep in het leven te roepen, is in eerste plaats het bundelen van de krachten en het versterken van de expertise. Daarnaast creëer ik met deze werkgroep clustertrekkers, die belangrijk zijn voor het creëren van een breed draagvlak.

De werkgroep richt zich op twee zaken; de signalering en niveaubepaling van de doelgroep en de efficiënte aanpak van wat al aanwezig is.

Het uiteindelijke streven van de werkgroep is het percentage risicolezers verlagen, door de intensivering van het aanbod aan de gehele groep en het beter in beeld brengen en daarop anticiperen van de risicoleerlingen. Dit onderzoek kan gezien worden als een antwoord op de vraag: 'En hoe kan dit dan gerealiseerd worden?'

3.12 De analyse van de data

Hoe vindt de analyse van de data plaats?

1. De checklisten worden tijdens een gezamenlijke studiedag in december als beginmeting beargumenteerd door de leerkrachten van groep 1-2 ingevuld.
In april gebeurt ditzelfde, maar dan in de vorm van een eindmeting.
Relevante zaken, die aanvullend of ter verduidelijking aangegeven, besproken en benoemd worden tijdens het invullen, zal ik verwerken in het hoofdstuk: 'Data-analyse en resultaten'. Door beide metingen met elkaar te vergelijken worden in hoofdstuk 5 conclusies getrokken.
2. De toetsgegevens van alle groep 2 leerlingen: Cito-toets Taal voor Kleuters en de letterkennistoets, evenals de toetsgegevens van de risicoleerlingen (analyse- en synthesesetoets) zullen schematisch in één Excel-overzicht verwerkt worden.
Ook hier geldt door beide metingen en daarmee de niveaus met elkaar te vergelijken, in hoofdstuk 4, worden conclusies getrokken in hoofdstuk 5.
De resultaten van de toets benoemsnelheid worden niet meegenomen in de te analyseren data, omdat de benoemsnelheid toets slechts een signaal af kan geven voor

leesproblemen/dyslexie en niet getoetst wordt om de snelheid daarvan steeds te verhogen. Er is ten behoeve van het verbeteren van de resultaten dan ook geen doel aan gekoppeld en daarmee zijn de toetsgegevens irrelevant voor dit onderzoek.

3.13 Ethische aspecten

Het geheel aan voorafgaande heeft duidelijk gemaakt van welke onderzoeksmethodologie gebruik is gemaakt om zaken betrouwbaar en objectief meetbaar te maken.

Op deze plaats wil ik daarbij opmerken dat ik de ethische uitgangspunten van een praktijkonderzoek, zoals opgesteld door Fontys OSO, (2011) gerespecteerd en geïntegreerd heb in mijn handelen, gedurende dit onderzoek. Te weten:

- Ouders zijn geïnformeerd middels een uitgebreide brief, zie bijlage G.
- Systematische verantwoording naar MT gedurende het hele onderzoekstraject.
- Informatie voor het gehele team middels nieuwsberichten, zie bijlage H.
- Informatie voor alle betrokkenen omtrent afsluiting onderzoek volgt in juni 2012.

Ten aanzien van de ethiek betreffende de leerkrachten van groep 1-2 is door mijn aanpak, zoals bewust gekozen en uitgelegd in verschillende voorafgaande paragrafen, steeds het 'wij-gevoel' sterk benadrukt.

Ten aanzien van de datagegevens is rekening gehouden met de ethische aspecten door de data te anonimiseren.

4. Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In onderstaand hoofdstuk worden de resultaten en daaraan verbonden analyses van de in hoofdstuk 3 genoemde onderzoeksmethodologie gepresenteerd.

Voor de volledigheid op deze plek herhalen dat de kijkwijzers en de benoemsnelheid toets niet meegenomen worden in de data-analyse. Dit om eerder genoemde redenen, zoals vermeld in paragraaf 3.10 en 3.12.

4.2 Overzichtstabel: groepsoverzicht signalering risicolezers groep 2

Zoals in hoofdstuk 3 is aangegeven, was het ontwikkelen van een overzichtstabel op groepsniveau één van de uitdagingen die tijdens dit onderzoek een rol heeft gespeeld.

Na een proces van experimenteren, heeft dit geleid tot de overzichtstabel, zoals te vinden is in bijlage I. (NB. In deze bijlage zijn tevens alle toetsdata van dit onderzoek verwerkt).

Het gaat hierbij om een overzicht gemaakt in Excel op A4-formaat.

Op het (digitale) overzicht is gewerkt met verschillende 'werkbladen' binnen één bestand.

Dit betekent dat men de gegevens op groepsniveau kan bekijken, maar daarbij ook direct de andere groepen in hetzelfde bestand kan zien.

Door de opbouw in de kolommen zijn de vorderingen per leerling eenvoudig zichtbaar; in één oogopslag is te zien welk resultaat een leerling per toets en meetmoment heeft behaald.

In horizontale leesrichting is daardoor duidelijk af te lezen hoe een individuele leerling zich ontwikkelt en waar zich eventuele aandachtspunten bevinden.

In verticale leesrichting kan men aflezen hoe een groep scoort bij een bepaalde toets en waar zich daarmee de aandachtspunten van een groep bevinden.

Tot slot zijn in de aanvullende opmerkingen belangrijke zaken terug te vinden ten aanzien van de risicoleerlingen, zoals: bij wie is er sprake van dyslexie in de familie of waar valt de leerling op uit bij een bepaalde toets.

Er is bewust gekozen dit onder het schema te verwerken om alle zaken op één plek te verzamelen en daarmee te voorkomen dat gegevens zoek raken of 'onbekend' zijn.

Samenvattend, een schema waar in één oogopslag de meest belangrijke gegevens van de voorbereidende leesontwikkeling van individuele groep 2 leerlingen en de groep als geheel te zien zijn.

4.3 Begin- en eindmeting van de checklisten

Bij de analyse van de resultaten worden de ruwe gegevens feitelijk geanalyseerd door aan te geven wanneer iets positief veranderd is (van - naar $\pm$ van $\pm$ naar + of van - naar +), wanneer iets stabiel is gebleven (van - naar -, van $\pm$ naar $\pm$ of van + naar +) of wanneer iets negatief veranderd is (van + naar $\pm$ van + naar - of van $\pm$ naar -).

Vervolgens wordt bij zaken die stabiel gebleven zijn of negatief veranderd zijn aangegeven hoe het vervolg er uitziet: hoe en wanneer wordt een aspect opgepakt?

Dit wordt gebaseerd op afspraken die gezamenlijk gemaakt zijn tijdens het invullen van de checklisten.

4.3.1 Resultaten van de checklist: 'Rijke Leeromgeving voor Taalontwikkeling groep 1-2'

1^e Invulmoment 6 december 2011. 2^e Invulmoment 10 april 2012.

Beide keren zijn de checklisten gezamenlijk ingevuld door de leerkrachten van groep 1-2 onder leiding van de intern begeleider onderbouw.

Hieronder is een weergave te zien van achtereenvolgens het eerste en daarna het tweede invulmoment en de ontwikkeling tussen beide meetmomenten.

1^e invulmoment:

2^e invulmoment:

	+	±	-		+	±	-	Ontwikkeling:
In mijn klas is een leeshoek met veel verschillend leesmateriaal aanwezig.			-				-	van - naar -
De boekencollectie van mijn klas bevat veel verschillende tekstsoorten zoals: prentenboeken, pictoboeken, rijmpjes en versjes, letterboeken, sprookjes, verhalende boeken, strips en beeldverhalen, informatieve boeken, beeldwoordenboeken.			-		±			van - naar ±
Boeken zijn op een aantrekkelijke manier uitgestald.			-				-	van - naar -
In mijn klas zijn verschillende soorten teksten aanwezig, zoals tijdschriften en kranten.			-		±			van - naar ±
In mijn klas is een schrijfhoek met veel verschillend stempel- en schrijfmateriaal.			-				-	van - naar -
In mijn klas worden verschillende technische hulpmiddelen (computer, tv, dvd-speler, digitaal schoolbord) ingezet om de taalontwikkeling te stimuleren: taalspelletjes, luisterboeken, digitale prentenboeken, praten over digitale foto's, kijken naar en praten over educatieve programma's.			-				-	van - naar -
In mijn klas hangen op ooghoogte veel voorbeelden van geschreven materiaal.			-		±			van - naar ±
In mijn klas worden de muren gebruikt als hulpmiddel of geheugensteun bij lezen en schrijven (lettermuur, woordenwebben).		±		+				van ± naar +
In mijn klas hangen labels/woordkaartjes bij voorwerpen en illustraties.		±			±			van ± naar ±
In mijn klas is een thematafel, met voorwerpen en boeken rond het thema dat centraal staat.	+			+				van + naar +
In mijn klas hebben kinderen vrij toegang tot de lees-, luister- en schrijfmateriaal.		±			±			van ± naar ±
In mijn klas heb ik een uitnodigende omgeving gemaakt voor het vertellen en presentaties door leerlingen, bijvoorbeeld door een vertelstoel, vertelhoed of voorleesstoel.			-				-	van - naar -
Ik zorg ervoor dat de schrijfproducten van kinderen een plek krijgen in de klas.		±		+				van ± naar +
Ik zorg voor diverse spelhoeken waarin taalactiviteiten (gesprekken, lezen en schrijven) op een functionele wijze een plaats kunnen krijgen (postkantoor, reisbureau, restaurant, winkel).			-				-	van - naar -

Legenda:

Groen = voldoende.
Rood = onvoldoende.
Oranje = matig.

4.3.2. Analyse van de checklist: 'Rijke Leeromgeving voor Taalontwikkeling groep 1-2'

In onderstaande analyse worden zaken uit de tabel uitgelegd en bijzonderheden toegelicht. Hierbij opgemerkt dat positieve zaken die stabiel gebleven zijn en geen actiepunten vormen, niet uitgelicht zullen worden.

Zaken die structureel positief veranderd zijn en daarmee verbeteringen, die gerealiseerd zijn in het huidige schooljaar:

- De diversiteit van de klassenboekencollectie.
- De aanwezigheid van verschillende tekstsoorten.
- Het gebruikmaken van voorbeelden van geschreven materiaal.
- De schrijfproducten van de kinderen een plek geven in de klas.
- Het gebruik maken van de muren als hulpmiddel/geheugensteun bij het lezen en schrijven: lettermuur en woordwebben.

Zaken die stabiel gebleven zijn en daarmee actiepunten, die in het huidige schooljaar nog opgepakt gaan worden:

- Labels/woordkaartjes bij voorwerpen en illustraties.

De stagiaires van de kleuterbouw gaan nog dit schooljaar voor alle kleutergroepen standaard labels/woordkaarten maken van zaken die horen bij het vaste interieur, zoals de stoel, de tafel, het takenbord, het aanrecht, het bureau e.d.

Deze hangen vanaf het begin van het volgende schooljaar standaard in alle kleutergroepen.

Zaken die stabiel gebleven zijn en daarmee actiepunten, die in het komende schooljaar opgepakt gaan worden:

- De hoeveelheid boeken.

De diversiteit van de klassenboekencollectie is verbeterd, maar de hoeveelheid is nog altijd te minimaal. Op directieniveau gaat bekeken worden hoe dit in de toekomst in de begroting opgenomen gaat worden. Voor elke groep zal in ieder geval in het nieuwe schooljaar een bibliotheekpas aangevraagd worden, waarmee de boekencollectie steeds aangevuld en vernieuwd kan worden.

- De uitstalling van de boeken.
- Een schrijfhoek met veel verschillend stempel- en schrijfmateriaal.
- Gebruik van technische hulpmiddelen om de taalontwikkeling te stimuleren.
- Het creëren van diverse spelhoeken waarin taalactiviteiten op een functionele wijze een plaats kunnen krijgen.
- De 'vrije' toegang tot de lees-, luister- en schrijfmaterialen.
- Het creëren van een uitnodigende omgeving voor het vertellen en presenteren door leerlingen.

4.3.3 Resultaten van de checklist 'Activiteiten Taallesonderwijs in groep 1-2'

1^e Invulmoment 6 december 2011. 2^e Invulmoment 10 april 2012.

Beide keren zijn de checklisten gezamenlijk ingevuld door de leerkrachten van groep 1-2 onder leiding van de intern begeleider onderbouw.

Hieronder is een weergave te zien van achtereenvolgens het eerste en daarna het tweede invulmoment en de ontwikkeling tussen beide meetmomenten.

1^e invulmoment:

2^e invulmoment:

	+	±	-
Activiteiten beginnende geletterdheid			
Voorlezen, laten zien dat lezen leuk is.	+		
Boeken onder de aandacht brengen, er iets over vertellen en de kinderen stimuleren ze zelf te 'lezen'.		±	
Kinderen bekijken/bladeren door/lezen boeken van hun eigen keuze.			-
Kinderen vertellen en praten over boeken die ze met plezier hebben bekeken/gelezen/beluisterd hebben.			-
Een prentenboek introduceren door de platen te bekijken en het verhaal in grote lijnen te vertellen, eventueel met behulp van voorwerpen.	+		
Herhaald interactief voorlezen met verschillende accenten: boekoriëntatie, verhaalstructuur, verhaalbegrip en woordenschat.	+		
Verwerkingsactiviteiten rond een prentenboek: Gekopieerde illustraties op volgorde leggen, wie-wat-waar pictogrammen, het verhaal navertellen, het verhaal spelen terwijl de leerkracht het voorleest.	+		
Verwerkingsactiviteiten rond een prentenboek: Het verhaal naspelen aan de verteltafel, het verhaal naspelen in de poppenkast.			-
Gevarieerde boeken/teksten lezen in de boekenhoek.			-
Luisteren naar luisterboeken.			-
Bekijken van digitale prentenboeken.		±	
Functionele schrijfactiviteiten (invented spelling), een kaart schrijven, zelf een boek maken, schrijfactiviteiten in spelhoeken.			-
Activiteiten rond klanken en letters, o.a. met behulp van rijmpjes en versjes, klankkastjes, taalpoppen, lettermuur: Luisteren, bewustzijn van zinnen en woorden, rijmen, bewustzijn van klankgroepen, isoleren van klanken, synthese van klanken, analyse van klanken, manipuleren van klanken.			-
Activiteiten met de lettermuur.		±	
Een lettergroeiboekje of persoonlijk letterboek maken.			-
Letterspelletjes: lettermemory, letterblokjes, letterbingo, letterkaartjes.			-
Letteractiviteiten op de computer.			-
Activiteiten met het klikklakboekje.			-

+	±	-	Ontwikkeling:
+			van + naar +
+			van ± naar +
+			van - naar +
		-	van - naar -
+			van + naar +
+			van + naar +
+			van + naar +
		-	van - naar -
	±		van - naar ±
		-	van - naar -
	±		van ± naar ±
		-	van - naar -
+			van - naar +
+			van ± naar +
		-	van - naar -
	±		van - naar ±
		-	van - naar -
		-	van - naar -

	+	±	-
Activiteiten mondelinge taalontwikkeling			
Interactief voorlezen met ruimte voor de inbreng van kinderen.	+		
Verwerkingsactiviteiten rond een prentenboek: Napraten over het verhaal en een relatie leggen met eigen ervaringen, het verhaal navertellen, het verhaal spelen terwijl de leerkracht het voorleest.	+		
Gesprekjes in duo's tijdens de grote kring met behulp van coöperatieve werkvormen (bijv. denken-delen-uitwisselen/binnen-/buitenkring).			-
Intentionele gesprekken: praten over een onderwerp, probleem/vraag, voorwerpen, filosofische kwestie.			-
Samen kijken naar een educatief programma en erover napraten.	+		
Samen foto's kijken en erover praten.		±	
Observeren van planten, dieren, voorwerpen en erover rapporteren.	+		
Incidentele gesprekken: een praatje maken, meespelen in de speelhoek.	+		

+	±	-	Ontwikkeling:
+			van + naar +
+			van + naar +
		-	van - naar -
+			van - naar +
+			van + naar +
+			van ± naar +
+			van + naar +
+			van + naar +

	+	±	-
Activiteiten woordenschat			
Kernwoorden uit het thema en/of prentenboek selecteren en herhaald onder de aandacht brengen.	+		
Voorafgaand aan het voorlezen nieuwe woorden uit een prentenboek met de kinderen behandelen.			-
Herhaald interactief voorlezen met het accent op woordenschat.		±	
Expliciete instructie van nieuwe woorden: semantiseren op verschillende manieren, via uitbeelden, uitleggen en uitbreiden.			-
Een woordweb of woordmuur maken waarin de samenhang tussen woorden duidelijk wordt.	+		
Woordschema's maken: woordspin, woordparachute, woordkast, woordtrap.	+		
Consolidatiespelletjes: herhalingsactiviteiten waarbij de kernwoorden weer terugkomen, ook in een andere context.	+		
Woordenschatactiviteiten met de computer: Woorden vangen, Woordenschat, Schateiland.		±	
Woordenboeken maken: persoonlijke woordenboeken of klassenwoordenboeken.			-

+	±	-	Ontwikkeling:
+			van + naar +
	±		van - naar ±
+			van ± naar +
+			van - naar +
+			van + naar +
+			van + naar +
+			van + naar +
	±		van ± naar ±
		-	van - naar -

Legenda:

Groen = voldoende.
Rood = onvoldoende.
Oranje = matig.

4.3.4 Analyse van de checklist: 'Activiteiten Taalleesonderwijs in groep 1-2'.

In onderstaande analyse worden zaken uit de tabel uitgelegd en bijzonderheden toegelicht. Hierbij opgemerkt dat positieve zaken die stabiel gebleven zijn en geen actiepunten vormen, niet uitgelicht zullen worden.

Zaken die structureel positief veranderd zijn en daarmee verbeteringen, die gerealiseerd zijn in het huidige schooljaar:

- Boeken onder de aandacht brengen.
- Kinderen bekijken/bladeren door/lezen boeken van hun eigen keuze.
- Gevarieerde boeken/teksten in de collectie.
- Intentionele gesprekken: praten over een onderwerp, probleem/vraag, voorwerpen, filosofische kwestie.
- Foto's bekijken en erover praten en daarmee de mondelinge taalontwikkeling stimuleren.
- Voor het voorlezen nieuwe woorden uit een prentenboek behandelen.
- Herhaald interactief voorlezen met het accent op woordenschat.
- Expliciete instructie van nieuwe woorden: semantiseren op verschillende manieren, via uitbeelden, uitleggen en uitbreiden.
- Activiteiten rond klanken en letters, o.a. met behulp van rijmpjes en versjes, klankkastjes, taalpoppen, lettermuur: Luisteren, bewustzijn van zinnen en woorden, rijmen, bewustzijn van klankgroepen, isoleren van klanken, synthese van klanken, analyse van klanken, manipuleren van klanken.
- Activiteiten met de lettermuur.
- Letterspelletjes: lettermemory, letterblokjes, letterbingo, letterkaartjes.

Zaken die stabiel gebleven zijn en daarmee actiepunten, die in het komende schooljaar opgepakt gaan worden:

- Kinderen vertellen en praten over boeken die ze met plezier hebben bekeken/ gelezen/ beluisterd hebben.
- Verwerkingsactiviteiten rond een prentenboek: Het verhaal naspelen aan de verteltafel, het verhaal naspelen in de poppenkast.
- Luisteren naar luisterboeken.
- Bekijken van digitale prentenboeken.
- Functionele schrijfactiviteiten (invented spelling), een kaart schrijven, zelf een boek maken, schrijfactiviteiten in spelhoeken.
- Woordenboeken maken: persoonlijke woordenboeken of klassenwoordenboeken.
- Letteractiviteiten op de computer.
- Woordenschatactiviteiten met de computer: Woorden vangen, Woordenschat, Schateiland.
- Een lettergroeiboek of persoonlijk letterboek maken.
- Gesprekjes in duo's tijdens de grote kring met behulp van coöperatieve werkvormen.

4.4 Begin- en eindmeting van de toetsen

Waar men spreekt over toetsen als onderzoeksmethodologie spreekt men over kwalitatieve gegevens. Het gaat bij toetsen om meetbare gegevens, die vaak uitgedrukt zijn in een getal of score:

- Bij de analyse van de Cito-toets Taal voor Kleuters worden de A-, B-, C-, D- of E-score van Cito gehanteerd. De groepsresultaten worden afgezet tegen de SKIPOV-brede doelstellingen, zoals genoemd in paragraaf 1.4 en tegen de landelijke percentages.
- Bij de letterkennistoets wordt de norm van 5 letters in januari en 13 letters in april gehanteerd en worden de resultaten zowel op individueel- als op groepsniveau geanalyseerd.
- Bij de analyse- en synthesesetoets worden vervolgens weer de A-, B-, C-, D- of E-score van Cito gehanteerd. Ook hier worden de resultaten zowel op individueel- als op groepsniveau geanalyseerd en daarnaast worden de resultaten afgezet tegen de landelijke percentages.

4.4.1 Resultaten en analyse van de Cito-toets Taal voor Kleuters

<u>Afname januari 2012</u>	Doelen A-B scores	Doelen A-B-C scores	Doelen D-E scores
SKIPOV-doel	60%	80%	20%
2I	42%	60%	42%
2II	19%	63%	38%
2III	38%	82%	19%
2IV	23%	61%	38%

Legenda:

Groen = percentage behaald.

Rood = percentage met een grotere marge dan 10% niet behaald.

Oranje = percentage binnen een marge van 10% niet behaald.

In januari behaalt geen enkele groep het percentage A-/B-scores.

Het percentage A-, B-, C-scores wordt in januari alleen door groep 2III behaald.

Bij alle overige percentages is het verschil, ofwel de afwijking van het streefdoel, groter dan 10%.

<u>Afname mei 2012</u>	Doelen A-B scores	Doelen A-B-C scores	Doelen D-E scores
SKIPOV-doel	60%	80%	20%
2I	65%	77%	24%
2II	19%	63%	38%
2III	57%	88%	13%
2IV	38%	69%	30%

In mei behaalt groep 2I het percentage A-/B-scores.

De afwijking van groep 2III valt bij de A-/B-scores binnen de marge van 10%.

Het percentage A-, B-, C-scores wordt ook bij dit meetmoment in mei alleen door groep 2III behaald.

De afwijking van groep 2I valt bij de A-, B, C-scores binnen de marge van 10%.

Alle overige scores vallen buiten de marge van 10%.

4.4.2 Resultaten en analyse van de letterkennistoets

Groep 2I:

Voornaam	Achternaam	Letterkennis jan '12	Letterkennis april '12	Ontwikkeling
L	A	13	25	+12
R	v D	18	24	+6
J	F	1	5	+4
J	v G	0	7	+7
M	H	20	17	-3
A	H	8	17	+9
R	H	4	10	+6
N	K	7	9	+2
T	O K	2	3	+1
M	vd L	0	0	-
S	R	8	11	+3
R	v S	5	9	+4
J	vd T	2	3	+1
G	vd V	8	9	+1
T	vd V	3	9	+6
M	V	4	4	-
X	v Z	1	3	+2

Legenda:

Groen = (ruim) voldoende/goed t.o.v. de norm.

Rood = onvoldoende t.o.v. de norm.

Plus = vooruitgang t.o.v. het vorige meetmoment.

Min = achteruitgang t.o.v. het vorige meetmoment.

- = stabiel t.o.v. het vorige meetmoment.

Norm van januari: 5 letters.

Norm van april: 13 letters.

- In januari hebben 9 van de 17 leerlingen een onvoldoende letterkennis (gebaseerd op de norm van 5 letters). Dit is een percentage van 52,94%.
- In april hebben 13 van de 17 leerlingen een onvoldoende letterkennis (gebaseerd op de norm van 13 letters). Dit is een percentage van 76,47%.
- Dit betekent dat het aantal leerlingen dat een onvoldoende letterkennis heeft bijna een kwart hoger is. Hierbij mag worden opgemerkt dat 14 van de 17 leerlingen een groei qua letterkennis laat zien. Deze groei varieert van 1 letter meer kennen tot 12 letters meer kennen en dat percentage maakt duidelijk dat bij 82,35 van de leerlingen een groei betreffende de letterkennis is gerealiseerd.
Bij 2 leerlingen is de letterkennis stabiel gebleven en 1 leerling is achteruit gegaan.
Dit betekent dat een percentage van 17,64% onvoldoende vorderingen gemaakt heeft.
- De gemiddelde letterkennis is van 6,11 letters in januari gegroeid naar 9,70 letters in april.

Groep 2II:

Voornaam	Achternaam	Letterkennis jan '12	Letterkennis april '12	Ontwikkeling
S	B	11	18	+7
J	vd B	25	24	-1
L	C	1	1	-
J	C	8	12	+4
S	C	5	12	+7
J	v D	0	4	+4
D	d G	19	25	+6
N	v d H	3	4	+1
A	K	9	11	+2
N	M	8	5	-3
S	M	4	17	+13
H	N	18	19	+1
A	P	8	9	+1
S	d R	3	3	-
C	S	7	11	+4
D	W	9	7	-2

- In januari hebben 5 van de 16 leerlingen een onvoldoende letterkennis (gebaseerd op de norm van 5 letters). Dit is een percentage van 31,25%.
- In april hebben 11 van de 16 leerlingen een onvoldoende letterkennis (gebaseerd op de norm van 13 letters). Dit is een percentage van 68,75%.
- Dit betekent dat het aantal leerlingen dat een onvoldoende letterkennis heeft meer dan verdubbeld is. Hierbij mag worden opgemerkt dat 11 van de 16 leerlingen een groei qua letterkennis laat zien. Deze groei varieert van 1 letter meer kennen tot 13 letters meer kennen en dat percentage maakt duidelijk dat bij 68,75 van de leerlingen een groei betreffende de letterkennis is gerealiseerd.
Bij 2 leerlingen is de letterkennis stabiel gebleven en 3 leerlingen zijn achteruit gegaan. Dit betekent dat een percentage van 31,25% onvoldoende vorderingen gemaakt heeft.
- De gemiddelde letterkennis is van 8,62 letters in januari gegroeid naar 11,38 letters in april.

Groep 2III:

Voornaam	Achternaam	Letterkennis jan '12	Letterkennis april '12	Ontwikkeling
A	A	19	21	+2
J	B	4	6	+2
D	vd B	11	15	+4
L	vd B	6	7	+1
C	D	7	14	+7
S	v D	21	25	+4
T	D	5	5	-
B	F	18	21	+3
L	H	6	6	-
J	L	6	9	+3
F	vd M	16	18	+2
F	M A	4	11	+7
K	P	3	4	+1
A	R	11	15	+4
G	S	12	20	+8
M	d W	0	4	+4

- In januari hebben 4 van de 16 leerlingen een onvoldoende letterkennis (gebaseerd op de norm van 5 letters). Dit is een percentage van 25,00%.
- In april hebben 8 van de 16 leerlingen een onvoldoende letterkennis (gebaseerd op de norm van 13 letters). Dit is een percentage van 50,00%.
- Dit betekent dat het aantal leerlingen dat een onvoldoende letterkennis heeft verdubbeld is, maar hierbij mag worden opgemerkt dat 14 van de 16 leerlingen een groei qua letterkennis laat zien. Deze groei varieert van 1 letter meer kennen tot 8 letters meer kennen en dat percentage maakt duidelijk dat bij 87,50% van de leerlingen een groei betreffende de letterkennis is gerealiseerd.
Bij 2 leerlingen is de letterkennis stabiel gebleven. Dit betekent dat een percentage van 12,50% onvoldoende vorderingen gemaakt heeft.
- De gemiddelde letterkennis is van 9,31 letters in januari gegroeid naar 12,56 letters in april.

Groep 2IV:

Voornaam	Achternaam	Letterkennis jan '12	Letterkennis april '12	Ontwikkeling
M	v A	6	3	-3
K	v A	8	3	-5
P	vd B	8	17	+9
B	D	6	6	-
L	v D	20	19	-1
T	v G	13	22	+9
M	G	2	2	-
L	J	13	15	+3
T	J	6	13	+7
M	L	0	0	-
S	M	20	22	+2
F	O	4	1	-3
L	S	9	11	+2

- In januari hebben 3 van de 13 leerlingen een onvoldoende letterkennis (gebaseerd op de norm van 5 letters). Dit is een percentage van 23,07%.
- In april hebben 7 van de 13 leerlingen een onvoldoende letterkennis (gebaseerd op de norm van 13 letters). Dit is een percentage van 53,84%.
- Dit betekent dat het aantal leerlingen dat een onvoldoende letterkennis meer dan verdubbeld is. Hierbij mag worden opgemerkt dat 6 van de 13 leerlingen een groei qua letterkennis laat zien. Deze groei varieert van 2 letters meer kennen tot 9 letters meer kennen en dat percentage maakt duidelijk dat bij 46,15 van de leerlingen een groei betreffende de letterkennis is gerealiseerd.
Bij 3 leerlingen is de letterkennis stabiel gebleven en 4 leerlingen zijn achteruit gegaan. Dit betekent dat een percentage van 53,84% onvoldoende vorderingen gemaakt heeft.
- De gemiddelde letterkennis is van 8,84 letters in januari gegroeid naar 10,31 letters in april.

4.4.3 Resultaten en analyse van de analyse- en synthesesetoets

Groep 2I:

Voornaam	Achternaam	Aarnoutse analyse jan '12	Aarnoutse analyse april '12	Aarnoutse synthese jan '12	Aarnoutse synthese april '12
J	F	B	A+	A	C-
J	v G	D	E-	D	C+
A	H	D	A+	D	C+
R	H	C	A+	E	E
T	O K	D	D	E	E
M	vd L	E	E	D	E-
S	R	E	D+	D	D
J	vd T	D	D	E	E
G	vd V	E	E	E	E
M	V	C	C	C	C
X	v Z	D	D	C	C

Legenda:

Groen = (ruim) voldoende/goed.
 Rood = onvoldoende.
 Oranje = matig/voldoende.
 Plus = vooruitgang t.o.v. het vorige meetmoment.
 Min = achteruitgang t.o.v. het vorige meetmoment.
 - = stabiel t.o.v. het vorige meetmoment.

- Bij de analysetoets in januari is te zien dat 3 leerlingen matig tot (ruim)voldoende scoren. Zij vormen daarmee een percentage van 27,27%.
De overige 8 leerlingen scoren onvoldoende en vormen daarmee een percentage van 72,72%.
- Bij de analysetoets in april is te zien dat 4 leerlingen van matig/voldoende tot goed scoren. Zij vormen daarmee een percentage van 36,36%.
De overige 7 leerlingen scoren een onvoldoende en vormen daarmee 63,63%.
- Bij 4 leerlingen en daarmee bij een percentage van 36,36% is een groei in niveau waarneembaar. Deze groei is variërend van 1 tot 3 niveaus hoger.
Bij 1 leerling is sprake van achteruitgang in niveau en bij 6 leerlingen bleef het niveau stabiel. Dit betekent dat een percentage van 63,63% onvoldoende vorderingen gemaakt heeft.
- Bij de synthesesetoets in januari is te zien dat 3 leerlingen matig/voldoende tot goed scoren. Zij vormen daarmee een percentage van 27,27%.
De overige 8 leerlingen scoren onvoldoende en vormen daarmee een percentage van 72,75%.
- Bij de synthesesetoets in april is te zien dat 5 leerlingen matig/voldoende scoren. Zij vormen daarmee een percentage van 45,45%.
De overige 6 leerlingen scoren een onvoldoende en vormen daarmee 54,54%.
- Bij 2 leerlingen en daarmee bij een percentage van 18,18% is een groei in niveau waarneembaar. Deze groei is in beide gevallen 1 niveau hoger.
Bij 2 leerling is sprake van achteruitgang in het niveau en bij 7 leerlingen bleef het niveau stabiel. Dit betekent dat een percentage van 81,81% onvoldoende vorderingen gemaakt heeft.

Groep 2II:

Voornaam	Achternaam	Aarnoutse analyse jan '12	Aarnoutse analyse april '12	Aarnoutse synthese jan '12	Aarnoutse synthese april '12
L	C	D	E-	E	E
J	v D	D	E -	A	D-
N	vd H	D	E-	D	E-
N	M	C	D-	E	E
S	M	B	D-	A	C-
A	P	B	D-	C	D-
S	d R	E	E	D	E-
D	W	D	E-	E	E

- Bij de analysetoets in januari is te zien dat 3 leerlingen matig tot (ruim) voldoende scoren. Zij vormen daarmee een percentage van 37,50%.
De overige 5 leerlingen scoren onvoldoende en vormen daarmee een percentage van 62,50%.
- Bij de analysetoets in april is te zien dat alle 8 de leerlingen onvoldoende scoren en daarmee vormen zij een percentage van 100%.
- Bij geen enkele leerling is er groei in niveau waarneembaar.
Bij 7 leerlingen is sprake van achteruitgang in het niveau en bij 1 leerling bleef het niveau stabiel. Dit betekent dat een percentage van 100% onvoldoende vorderingen gemaakt heeft.
- Bij de synthesesetoets in januari is te zien dat 3 leerlingen matig/voldoende tot goed scoren. Zij vormen daarmee een percentage van 37,50%.
De overige 5 leerlingen scoren onvoldoende en vormen daarmee een percentage van 62,50%.
- Bij de synthesesetoets in april is te zien dat 1 leerling matig tot voldoende scoort en daarmee een percentage van 12,50% vormt.
De overige 7 leerlingen scoren een onvoldoende en vormen daarmee een percentage van 87.50%. Bij geen enkele leerlingen en daarmee bij een percentage van 100% is groei in niveau waarneembaar.
- Bij 5 leerling is sprake van achteruitgang in het niveau en bij 2 leerlingen bleef het niveau stabiel. Dit betekent dat een percentage van 100% onvoldoende vorderingen gemaakt heeft.

Groep 2III:

Voornaam	Achternaam	Aarnoutse analyse jan '12	Aarnoutse analyse april '12	Aarnoutse synthese jan '12	Aarnoutse synthese april '12
J	B	A	C-	C	C
D	vd B	B	D-	A	C-
L	v d B	D	E-	D	D
C	D	A	C-	C	A+
L	H	D	E-	E	E
F	M A	C	D-	D	E-
A	R	C	C	D	D
M	d W	D	D	C	E-

- Bij de analysetoets in januari is te zien dat 5 leerlingen matig tot (ruim) voldoende en goed scoren. Zij vormen daarmee een percentage van 62,50%.
De overige 3 leerlingen scoren onvoldoende en vormen daarmee een percentage van 37,50%.
- Bij de analysetoets in april is te zien dat 3 leerlingen matig/voldoende scoren.
Zij vormen daarmee een percentage van 37,50%.
De overige 5 leerlingen scoren een onvoldoende en vormen daarmee 62,50% van de risicoleerlingen.
- Bij geen enkele leerling is er groei in niveau waarneembaar.
Bij 6 leerlingen is sprake van achteruitgang in het niveau en bij 2 leerlingen bleef het niveau stabiel. Dit betekent dat een percentage van 100% onvoldoende vorderingen gemaakt heeft.
- Bij de synthesesetoets in januari is te zien dat 4 leerlingen matig/voldoende tot goed scoren.
Zij vormen daarmee een percentage van 50,00%.
De overige 4 leerlingen scoren onvoldoende en vormen daarmee eveneens een percentage van 50,00%.
- Bij de synthesesetoets in april is te zien dat 4 leerlingen matig/voldoende tot goed scoren. Dit is een percentage van 50,00%.
De overige 4 leerlingen scoren een onvoldoende en vormen daarmee ook 50%.
- Bij 1 leerling en daarmee bij een percentage van 12,50% is groei in niveau waarneembaar. Het gaat hierbij om een groei van 2 niveaus.
Bij 3 leerlingen is sprake van achteruitgang in het niveau en bij 4 leerlingen bleef het niveau stabiel. Dit betekent dat een percentage van 87,50% onvoldoende vorderingen gemaakt heeft.

Groep 2IV:

Voornaam	Achternaam	Aarnoutse analyse jan '12	Aarnoutse analyse april '12	Aarnoutse synthese jan '12	Aarnoutse synthese april '12
M	v A	E	E	E	E
K	v A	C	D-	D	D
M	G	D	E-	E	E
T	J	A	C-	D	E-
M	L	E	E	E	E
S	M	B	C-	A	C-
F	O	D	E-	A	D-

- Bij de analysetoets in januari is te zien dat 3 leerlingen matig tot (ruim)voldoende en goed scoren. Zij vormen daarmee een percentage van 42,85%.
De overige 4 leerlingen scoren onvoldoende en vormen daarmee een percentage van 57,14%.
- Bij de analysetoets in april is te zien dat 2 leerlingen matig/voldoende scoren.
Zij vormen daarmee een percentage van 28,57%.
De overige 5 leerlingen scoren een onvoldoende en vormen daarmee 71,42%.
- Bij geen enkele leerling is er groei in niveau waarneembaar.
Bij 5 leerlingen is sprake van achteruitgang in het niveau en bij 2 leerlingen bleef het niveau stabiel. Dit betekent dat een percentage van 100% onvoldoende vorderingen gemaakt heeft.
- Bij de synthesesetoets in januari is te zien dat 2 leerlingen goed scoren.
Zij vormen daarmee een percentage van 28,57%.
De overige 5 leerlingen scoren onvoldoende en vormen daarmee een percentage van 71,42%.
- Bij de synthesesetoets in april is te zien dat 1 leerling matig/voldoende scoort.
Dit is een percentage van 14,28%.
De overige 6 leerlingen scoren een onvoldoende en vormen daarmee 85,71%.
- Bij geen enkele leerlingen en daarmee bij een percentage van 100% is groei in niveau waarneembaar.
Bij 3 leerlingen is sprake van achteruitgang in het niveau en bij 4 leerlingen bleef het niveau stabiel. Dit betekent dat een percentage van 100% onvoldoende vorderingen gemaakt heeft.

5. Conclusies

5.1 Inleiding

Nadat in hoofdstuk 3 de onderzoekmethodologie is uitgelegd en verantwoord, is in hoofdstuk 4 het resultaat daarvan beschreven en de data geanalyseerd.

In dit hoofdstuk zullen de conclusies centraal staan.

Waar binnen dit onderzoek gesproken wordt over microniveau worden de groep 2 leerlingen van de school bedoeld.

Over het mesoniveau, alle groep 2 leerlingen binnen SKIPOV, worden geen uitspraken gedaan, omdat deze gegevens onbekend zijn.

Op macroniveau worden de gegevens afgezet tegen het landelijk gemiddelde/percentage.

Vervolgens zal er een overkoepelende conclusie getrokken worden, die tevens het antwoord op de onderzoek- en deelvragen vormt en in hoofdstuk 6 komen tot slot aanbevelingen aan de orde.

5.2 Conclusie van de checklisten

Door de manier van analyseren van de checklisten, waarin onderscheid gemaakt is tussen zaken die verbeterd zijn, zaken die stabiel gebleven zijn en daarmee een actiepoint vormen en zaken die stabiel gebleven zijn, maar daarmee geen actiepoint vormen, omdat er geen verbetering nodig of wenselijk is, bevindt een groot deel van de conclusie zich daar.

Aan het totaal aantal aspecten van 17, waarvan de leerkrachten vastgesteld hebben dat ze positief verbeterd zijn, valt op te maken dat er groei in het aanbod en daarmee leerkracht handelen op het gebied van voorbereidend lezen gerealiseerd is.

Dat men er nog niet is, valt tevens ook op te maken, namelijk uit het aantal aspecten dat betiteld wordt als aandachtspunt, eveneens een totaal van 17.

Echter, de grote winst die bij deze aandachtspunten geboekt is, is dat ze in beeld gebracht zijn en dat helder is hoe en wanneer men daar actie op gaat zetten.

Hierdoor zijn deze acties geagendeerd en zullen ze uitgevoerd en geborgd worden in het nieuwe en de daarop volgende schooljaren, te weten:

- In het nieuwe schooljaar komen 2 lokalen leeg te staan. Dit heeft tot gevolg dat de kleutergroepen de units niet langer hoeven te delen met bovenbouwleerlingen. De kleuterleerkrachten hebben de wens geuit om volgend schooljaar de units beter in te gaan zetten voor de kleutergroepen. Men wil daar aantrekkelijke en betekenisvolle lees- en/of schrijfhoeken inrichten. Daarnaast blijven in de lege lokalen de digiborden hangen (de kleuterlokalen hebben deze niet), waardoor er intensief gebruik van gemaakt kan worden om zodoende de taalontwikkeling te stimuleren. Hierdoor zullen diverse aspecten, zoals: de uitstraling van de boeken, het creëren van betekenisvolle en functionele hoeken, waarin taal-/leesactiviteiten op een functionele wijze een plaats krijgen, het gebruiken van technische hulpmiddelen om de taalontwikkeling te stimuleren en de 'vrije' toegang tot de lees-, luister- en schrijfmaterialen een duidelijke impuls krijgen.
- Het creëren van een uitnodigende omgeving voor het vertellen en presenteren door leerlingen. Het is van belang dat kinderen meer structureel middels betekenisvolle opdrachten in aanraking komen met boeken en 'lezen'. Dit kan in de vorm van een 'boekenpresentatie', vertelstoel/-hoed en dergelijke.

De kleuterleerkrachten geven aan dat dit nu soms spontaan gebeurt en minder structureel. Elke leerkracht gaat dit in het nieuwe schooljaar structureel inplannen.

Een metacognitieve blik met name gericht op de coöperatieve interactie die tijdens het invullen ontstond, maakt duidelijk dat de grootste winst geboekt is op onderstaande diverse terreinen, te weten:

- De bewustwording
De leerkrachten zijn zich sterk gaan realiseren dat zij meer doelgericht moeten werken aan de voorbereidende leesontwikkeling. Zij realiseren zich dat fonemisch bewustzijn belangrijk is voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid in groep 3 en daarmee van invloed is op het succesvol verlopen van de eerste fase van het leren lezen.
Als kleuterleerkracht kun je mogelijke zwakke lezers al onderscheiden en is het juist van essentieel belang dat je bij die kinderen, waarbij het fonemisch bewustzijn niet op gang komt, in de kleutergroepen al gerichte aandacht aan besteed.
Hiermee zijn kleuterleerkrachten van grote waarde bij de voorbereiding op het aanvankelijk leesproces, een rol die de leerkrachten nu heel bewust zien.
Onder andere daardoor worden er nu dan ook doelen gesteld op basis waarvan het aanbod ontwikkeld wordt. Er is sprake van een verschuiving van activiteitgerichtheid naar doel- en resultaatgerichtheid. De leerkrachten stellen doelen ten aanzien van hetgeen ze willen bereiken en nastreven en gaan daar activiteiten bij zoeken.
- Het groepsplan taal/lezen
Middels een vernieuwd groepsplan en een nieuwe manier van instructie gebaseerd op het IGD-model wordt een effectief en doelgericht aanbod gecreëerd. Een aanbod dat daarmee voorziet in de instructie en aanpak op 3 niveaus. Hier is dan ook een wezenlijk verandering teweeggebracht.
- De inhoud van het aanbod/de methode-inzet
De map Fonemisch Bewustzijn (CPS Susanne Huijbregts en Mariët Förner, 2011) vangt het gat op dat door het veranderende geïntensiveerde aanbod binnen de methode Kleuterplein ontstond. Toen helder was wat er aan het aanbod (en leerkrachtgedrag) veranderd moest worden, bleek dat Kleuterplein daarin te kort schoot.
Met behulp van de map Fonemisch Bewustzijn is een methode gewaarborgd, die op 4 momenten in de week (geborgd in de groepsplannen) zorgt voor een aanbod op 3 niveaus volgens het IGD-model gericht op de voorbereidende leesontwikkeling.

5.3 Conclusie van de toetsresultaten

5.3.1 Conclusie van de Cito-toets Taal voor Kleuters

Op microniveau is te zien dat:

- Groep 2I het SKIPOV-percentage in mei betreffende de A- en B-scores behaalt.
Het A-, B-, C-percentage wordt niet behaald met een afwijking van 3% en valt daarmee binnen de marge van 10%.
- Groep 2II het SKIPOV-percentage in mei betreffende de A- en B-scores niet behaald met een afwijking van 41% en valt daarmee niet binnen de marge van 10%.
Het A-, B-, C-percentage wordt eveneens niet behaald met een afwijking van 17% en valt daarmee niet binnen de marge van 10%.
- Groep 2III het SKIPOV-percentage in mei betreffende de A- en B-scores niet behaald met een afwijking van 3% en valt daarmee binnen de marge van 10%.
Het A-, B-, C-percentage wordt wel behaald.

- Groep 2IV het SKIPOV-percentages betreffende de A- en B-scores niet behaald met een afwijking van 22% en valt daarmee niet binnen de marge van 10%.
Het A-, B-, C-percentages wordt eveneens niet behaald met een afwijking van 11% en valt daarmee niet binnen de marge van 10%.

Bovenstaande groepsresultaten afgezet tegen het landelijk gemiddelde, zoals in onderstaand schema te zien is, geven de volgende resultaten op macroniveau weer:

Niveau	Grootte van de groep
A	25%
B	25%
C	25%
D	15%
E	10%

(Bron: Normtabel Citoscores)

Het aantal A- en B-scores bij elkaar opgeteld zou landelijk gezien een percentage van 50% van de leerlingen moeten zijn.

Bij groep 2I en groep 2III liggen deze percentages op respectievelijk 65% en 57% en liggen daarmee boven de landelijke normscore.

Bij groep 2II en groep 2IV liggen deze percentages op respectievelijk 38% en 19% en liggen daarmee onder tot ver onder de landelijke normscore.

Ditzelfde geldt voor het aantal A-, B- en C-scores.

Deze groep bij elkaar opgeteld moet een percentage van 75% vormen.

Bij groep 2I en groep 2III liggen deze percentages op respectievelijk 88% en 77% en daarmee liggen ze boven de landelijke normscore.

Bij groep 2II en 2IV liggen deze onder de landelijke normscore met een percentage van respectievelijk 63% en 69%.

Deze gegevens interpreterend maken duidelijk dat als eindconclusie gesteld kan worden dat de groep leerlingen, die nog niet op het gewenste niveau volgens de SKIPOV-norm zit te groot is. Desondanks is aan de groepsvooruitgang (vergelijk januari-mei) te zien dat alle groepen met uitzondering van groep 2II hogere Cito-scores behalen bij de afname in mei en daaruit mag de voorzichtige conclusie getrokken worden dat het merendeel gedijt onder het vernieuwde onderwijsaanbod. Het leidt nog niet tot de beoogde doelen, maar er is een opmars zichtbaar. De relatief korte periode kan dan ook zeker als belemmerende factor gezien worden voor het niet behalen van de doelen in alle groepen, waar vanuit echter wel de positieve verwachting en vooronderstelling getrokken mag worden dat de groei van de leerlingen zich verder zal ontwikkelen. Zeker wanneer volgend schooljaar direct vanaf de start gewerkt gaat worden volgens het vernieuwde/geïntensiverende aanbod.

5.3.2 Conclusie van de letterkennistoets

Op microniveau is te zien dat:

- Groep 2I het percentage van 13 letters in april 2012 niet behaald.
Een percentage van 76,47% van de leerlingen heeft een onvoldoende letterkennis.
- Groep 2II het percentage van 13 letters in april 2012 niet behaald.
Een percentage van 68,75% van de leerlingen heeft een onvoldoende letterkennis.
- Groep 2III het percentage van 13 letters in april 2012 niet behaald.
Een percentage van 50,00% van de leerlingen heeft een onvoldoende letterkennis.

- Groep 2IV het percentage van 13 letters in april 2012 niet behaald.
Een percentage van 53,84% van de leerlingen heeft een onvoldoende letterkennis.

Op macroniveau* is te zien dat:

- 39 leerlingen een onvoldoende letterkennis heeft. Dit is een percentage van 62,90%.

* Uit onderzoek van het CPS blijkt dat kinderen eind groep 2 gemiddeld 13 letters kennen.

(Bron vernieuwde protocol: 'Leesproblemen en Dyslexie', (2010).

Deze gegevens interpreterend maken duidelijk dat als eindconclusie gesteld kan worden dat de groep leerlingen, die nog niet op het gewenste niveau zit te groot is. Desondanks is ook hier aan de individuele- en groepsvoorwaarden (vergelijk januari - april) duidelijk te zien dat het merendeel van de leerlingen voorwaarde maakt en daarmee gedijt onder het vernieuwde onderwijsaanbod. Met dit gegeven kan ook hier het korte tijdbestek gezien worden als een belemmerende factor waar vanuit een positieve verwachting en vooronderstelling getrokken mag worden.

De verklaring dat het percentage risicoleerlingen bij de meting in april hoger is dan bij de meting in januari heeft te maken met de norm die gesteld is per meetmoment. In januari was deze norm 5 letters en in april lag deze op 13 letters, waarmee de norm 150% hoger gesteld is.

5.3.3 Conclusie van de analyse- en synthesesetoets

In de handleiding van het toetspakket *Beginnende Geletterdheid* zijn normeringonderzoeken opgenomen, die het mogelijk maken een conclusie te trekken op zowel micro- als macroniveau.

Zo blijkt uit normeringonderzoek dat de analysetoets bij de eerste afname als 'gemakkelijk' en bij de tweede afname als 'zeer gemakkelijk' bestempeld wordt.

Bij de eerste afname behaalden 535 kinderen een gemiddelde score van 26.17 (en daarmee een C-score), terwijl in mei 362 kinderen een gemiddelde score van 29.08 behaalden (en daarmee een B-score). Hierdoor blijkt dat een grote groep leerlingen in dezelfde leeftijd dan ook geen problemen heeft met het analyseren van woorden in afzonderlijke klanken (Aarnoutse, 2010).

Uit normeringonderzoeken bij de synthesesetoets blijkt dat de synthesesetoets 1 als 'gemakkelijk' bestempeld wordt en de synthesesetoets 2 als 'niet moeilijk'.

Bij de afname van de synthesesetoets 1 haalden 540 kinderen een gemiddelde score van 17.49 (en daarmee een score tussen een D- en C).

Bij de afname van de synthesesetoets 2 haalden 415 kinderen een gemiddelde score van 19.66 (en daarmee een C-score).

Om de exacte scores van de school op groepsniveau te interpreteren, maak ik gebruik van onderstaande normeringtabellen, zoals te vinden in de handleiding *Beginnende Geletterdheid* en gebaseerd zijn op het landelijk gemiddelde:

Analysetoets:

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	32	25%
B	29-31	25%
C	24-28	25%
D	17-23	15%
E	0-16	10%

Synthesetoets 1:

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	20	25%
B	20	25%
C	18-19	25%
D	12-17	15%
E	0-11	10%

Synthesetoets 2:

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	24	25%
B	23	25%
C	18-22	25%
D	13-17	15%
E	0-12	10%

De gegevens uit het normeringonderzoek, de normtabellen en de scores van de groep 2 leerlingen van de school koppeland, maken dat ik interpreterend concludeer dat de resultaten op zowel micro- als macroniveau 'zorgelijk' te noemen zijn.

Landelijk gezien mag de groep onvoldoende leerlingen (D- en E-scores) samen een groep van 25% vormen. In alle 4 de kleutergroepen liggen deze percentages vele malen hoger dan 25%, zoals in paragraaf 4.4.3 te zien is.

Ook bij deze toetsing wil ik duidelijk de kanttekening plaatsen dat er sprake is van een erg korte periode. Er wordt pas vanaf februari via het groepsplan aan een geïntensiveerd aanbod met duidelijke aandacht voor analyse en synthese gewerkt.

Daarnaast hebben de leerkrachten meerdere malen benoemd dat zij de afgelopen periode voornamelijk ingestoken hebben vooral op de letterkennis van de leerlingen.

De analyse- en synthesevaardigheid zijn daardoor aanzienlijk minder aan bod gekomen.

Eveneens debet aan de lage scores is dat het niveau dat van kinderen in groep 2 verwacht mag worden de leerkrachten pas gaandeweg, eind februari/maart duidelijk werd. Meer dan eens heb ik dan ook gehoord: 'Moeten ze DIT kennen? Het niveau is wel erg hoog, hoor!'.

De oorzaak hiervan is dat de toetsing bij de beginmeting door een vrijwilliger van de peuterspeelzaal buiten de klas is afgenomen. Leerkracht hebben weldegelijk de gelegenheid gehad de toetsen in te zien, maar gebleken is dat dit ofwel onvoldoende gebeurd is ofwel dat het niveau van de toets met alleen het bekijken van de toets onvoldoende doorgedrongen is.

Uitspraken die dan ook duidelijk maken dat het aanbod nog niet voldoende afgestemd was op het niveau betreffende de analyse- en synthesevaardigheid, dat weldegelijk van leerlingen van groep 2 verwacht mag worden.

De derde oorzaak van het uitblijven van voldoende resultaat is te vinden in de factor tijd.

Immers, waar het IGD-model steeds spreekt over het werken in 3 niveaugroepen, hebben de kleuterleerkrachten door de heterogene groepen 1-2 feitelijk 6 niveaugroepen.

Het bekijken van de mogelijkheden tot homogene groepen allereerst op MT-niveau, vervolgens op teamniveau en later op MR-niveau hebben er dan ook toe geleid dat basisschool de school met ingang van schooljaar 2012-2013 gaat werken met homogene groepen in de kleuterbouw.

Samenvattend, kan geconcludeerd worden dat het geïntensiveerde aanbod van de afgelopen 3 maanden tot nu toe onvoldoende heeft geleid tot hogere opbrengsten, maar weldegelijk tot veel inzichten en winst.

Om de resultaten te verhogen moet de aandacht voor de analyse- en synthesevaardigheid verder ingebed/geïntegreerd worden in het dagelijkse handelen van de leerkrachten.

Door het signaleren en daarop anticiperen van drie belangrijke belemmeringen ontstaat echter voor de toekomst de terechte positieve verwachting dat dit gaat gebeuren.

Drie van de vier leerkrachten hebben bij de toetsing in april hun eigen leerlingen getoetst, waardoor het niveau waar hun lesaanbod aan moet voldoen hen erg duidelijk is geworden.

Daarnaast is de periode volgend schooljaar langer, waardoor de tijd aanzienlijk uitgebreid wordt en het aanbod kan optimaal afgestemd worden op groep 2, doordat gewerkt gaat worden in homogene groepen.

5.4 Antwoord op de onderzoek- en deelvragen en slotconclusie

De centrale vraag waar dit onderzoek om draait is: 'Hoe kan het voorbereidend leesaanbod in groep 1-2 geïntensiveerd worden met als effect dat het startniveau van leerlingen in groep 3 op leesgebied verhoogd wordt?'

Dit met de volgende deelvragen:

- Moet de voorbereidende leesontwikkeling in groep 1-2 juist afgewacht of gestimuleerd worden? Welke onderwijsstromingen passen bij deze verschillende uitgangspunten (afwachten of stimuleren) en welke leerkrachtkwaliteiten zijn van invloed op het verhogen van de leesresultaten?
- Staan leesproblemen meer in verband met het intelligentieniveau of milieu (kindfactoren) of met de kwaliteit van het onderwijs (leerkrachtfactoren)?
- Hoe verloopt de leesontwikkeling? Wat is essentieel in de kleutergroepen ten aanzien van een goede voorbereiding op het aanvankelijk leesproces in groep 3?
- Hoe ziet effectief en doelgericht leesonderwijs er uit en hoe vertaalt zich dat naar het leerkracht handelen?

Ten aanzien van zowel de onderzoek- als deelvragen kan gesteld worden dat met behulp van dit onderzoek in kaart is gebracht waarom het arrangeren van een doelgericht intensief aanbod gericht op de voorbereidende leesontwikkeling in groep 1-2 noodzakelijk is.

Anneke Smits en Tom Braams (2009) stellen in hun boek: 'Dyslectische kinderen leren lezen' het volgende citaat, dat leidend is geweest bij dit onderzoek en gezien kan worden als een antwoord op het belang van een doelgericht aanbod op de voorbereidende leesontwikkeling in groep 1-2: "Als men kinderen uit risicogroepen betere kansen wil geven om succesvol te leren lezen, zal men ze in groep 1 en 2 veel gelegenheid moeten geven hun taalvaardigheid te vergroten" Vernooy, (1998); Van Kleef & Tomesen, (2002), (p. 17).

De voorwaarden om daaraan te werken, die te vinden zijn in het aanbod, het instructiegedrag van de leerkracht en de monitoring, zijn gerealiseerd en vormen daarmee de weg naar het antwoord op de onderzoeksvraag.

Met andere woorden: de weg is gelegd, het 'enige' dat men hoeft te doen is de route volgens de richtingaanwijzers te volgen, die leidt tot het einddoel: hogere resultaten eind groep 2/begin groep 3.

De 7 kenmerken van effectief leesonderwijs volgens (Vernooy, 2007) en de belangrijkste positieve invloeden op het gebied van lesgeven, volgens Hattie (2009), gebaseerd op zijn meta-

analyse, zoals genoemd in het theoretisch kader zijn dan ook onder invloed van dit onderzoek geïntegreerd in de praktijk van de school.

Sommige al in een vergevorderd stadium, andere bevinden zich nog meer in het begin.

Hierdoor is het nu een kwestie van gerichte aandacht, het consequent blijven integreren in het dagelijks handelen en het vervolgens borgen en dan kan het niet anders dan dat de resultaten zullen volgen met als gevolg dat de kinderen met een hoger niveau doorstromen naar groep 3 en daarmee hebben we in ieder geval het beste wapen tegen leesuitval in de hand, want zoals Snow, Burns en Griffin (1998) zeiden: "Kwalitatief goede taal-/leesactiviteiten in de kleutergroepen.....vormen het beste wapen tegen leesuitval".

6. Evaluatie en discussie

In dit laatste hoofdstuk zal reflectie op de onderzoeksresultaten leiden tot aanbevelingen. Gekeken zal worden wat de conclusies betekenen voor de toekomst van het onderzoeksdomein. Vervolgens speelt persoonlijke reflectie van mijzelf als onderzoeker een rol.

6.1 Aanbevelingen op micro-, meso- en macroniveau

Omdat ik van mening ben dat aanbevelingen gebaseerd op de resultaten en analyses, die onderbouwd zijn vanuit de theorie, al op diverse plaatsen in dit verslag aan bod gekomen zijn, beperk ik me in deze paragraaf tot een korte opsomming van deze aanbevelingen:

- Het is van wezenlijk belang dat de voorbereidende leesontwikkeling in groep 1-2 gestimuleerd en uitgelokt wordt middels een opbrengstgericht aanbod. Hiervoor is een verschuiving van activiteitgerichtheid naar doel- en resultaatgerichtheid noodzakelijk.
Bij het opbrengstgericht werken denkt men na over wat men wil bereiken of nastreeft en gaat daarbij activiteiten zoeken.
Dit in tegenstelling tot activiteitgerichtheid, waarbij men zich laat leiden door de activiteiten waar doelen bij gezocht worden.
Een opbrengstgericht aanbod betekent ook dat de doelen en leerstof continu centraal moeten staan en daarmee is het aanbod leerkrachtgericht- en inhoudelijk gestuurd.
- Kwaliteiten van leerkrachten zijn van cruciaal en doorslaggevend belang bij het verhogen van de resultaten.
Onderzoek wijst uit dat de kwaliteit van de leerkracht meer bepalend is voor de vooruitgang van kinderen bij het lezen, dan de kwaliteit van de leermiddelen.
Leerkrachten moeten zich bewust zijn van de noodzaak om ontwikkelingsstimulerend te werken en moeten inhoudelijk geschoold worden om dit op een doelgerichte en effectieve manier te kunnen doen.
- Het borgen van het doelgerichte en effectieve aanbod moet worden vastgelegd en daarmee geborgd in een groepsplan. Tevens biedt een groepsplan overzicht en houdt leerkrachten meer alert op de ontwikkeling van de leerlingen.
- Het consequent integreren van een groepsplan en het dagelijks geven van instructie via het IGDII-instructiemodel zijn essentieel voor het intensiveren van het aanbod en daarmee het verhogen van de opbrengsten.
Differentiatie dient bij voorkeur op een convergente manier plaats te vinden en is daarmee gericht op het bereiken van de minimumdoelen voor alle leerlingen en het dichten van de kloof tussen sterke en zwakke lezers en daarmee cruciaal voor met name de risicolezers.
Door deze vorm van differentiatie kan namelijk tegemoetgekomen worden aan het aspect herhaling en extra tijd, dat samen moet zorgen voor intensivering van het leesonderwijs.
- Het is essentieel om de leesontwikkeling van de kinderen nauwgezet te volgen om vast te stellen of de doelen bereikt zijn of de leerlingen profiteren van het onderwijs en de instructie en of het curriculum en het onderwijs van de leerkracht effectief zijn. Het leerlingvolgsysteem is hierbij een belangrijk middel.
Daarnaast is het van groot belang dat er daadwerkelijk iets met de verkregen gegevens gedaan wordt: signaleren en daar direct op anticiperen.
De toetsing zoals deze onder invloed van dit onderzoek ontwikkeld is, kan hierbij sturend zijn

en is noodzakelijk om (mogelijk aankomende) risicoleerlingen zo snel mogelijk te signaleren en interventies er op af te stemmen.

- Gebaseerd op alle bovenstaande aanbevelingen heeft het werken en/of creëren van een homogene groep 1 en een groep 2 de voorkeur boven het werken in een heterogene groep 1-2. Het aanbod kan dan intensiever afgestemd worden en leerkrachten hebben te maken met, maar 3 niveaugroepen, in plaats van met 6.

6.2 Evaluatie

In onderstaande laatste paragraaf speelt reflectie de hoofdrol.

Ik kijk terug naar wat de conclusies betekenen voor de toekomst van het onderzoeksdomein en vervolgens speelt persoonlijke reflectie van mijzelf als onderzoeker een rol.

Ik reflecteer op mijn handelen en kijk terug op het onderzoeksproces, de opbrengsten en mijn ervaring van het onderzoek.

Dat alles zal ik doen aan de hand van de: 'Plan-do-check-act-cyclus', omdat deze cyclus de rode draad bij dit onderzoek heeft gevormd en ik de overtuiging heb dat handelen volgens deze systematiek leidt tot continue verbetering. Dat borging daarbij als onmisbaar gezien kan worden, wordt geïllustreerd in onderstaande afbeelding.



Plan:

Kernachtig geformuleerd komt de fase van 'plan' neer op het bepalen van visie, waarden en positie. Een duidelijke missie en heldere visie geven richting en bepalen de criteria voor het handelen van iedereen. Het 'instrument' daarvoor is het opstellen van beleid en het kiezen van een strategie, ofwel het formuleren van doelstellingen en het maken van plannen.

Binnen dit onderzoek is te lezen dat ik aan alle hierboven genoemde aspecten ruimschoots aandacht heb besteed. Ik heb laten zien dat ik voort kan bouwen op de bestaande (verlegenheid)situatie, dat het gezamenlijk bepalen van de missie en visie hierbij een essentieel startpunt hebben gevormd en dat dit daarmee voorwaardelijk is voor het slagen van het veranderingsproces.

Met andere woorden: eerst heb ik door middel van 'richten' gezorgd dat alle neuzen dezelfde kant op staan, waardoor dit onderzoek een positieve bijdrage heeft kunnen leveren aan het realiseren van de huidige en toekomstige prestaties.

Binnen dit proces heb ik tevens laten zien te kunnen werken volgens de principes: objectiviteit en bewijskracht. Ik laat zien te kunnen werken met het creëren van draagvlak en kan dan ook stellen dat ik samen met mijn collega's een antwoord gevonden heb op de vraag: 'We willen.....omdat.....'.

Concreet vertaald naar onze situatie: 'We willen het voorbereidend leesaanbod in groep 1-2 intensiveren, omdat we daarmee de kwaliteit en de resultaten en opbrengsten van ons onderwijs kunnen verhogen'.

In het bijzonder de benaming 'we' geeft aan dat ik mezelf tijdens dit gehele onderzoek niet ervaren heb als 'leider', maar als 'begeleider'.

Het geven van eigen verantwoordelijkheid, het daarmee creëren van draagvlak en het vervolgens in beweging krijgen, vind ik essentieel binnen veranderingsprocessen.

Ik heb dit voortdurend laten terugkomen in mijn eigen handelen, bijvoorbeeld tijdens de studiemomenten, die onder mijn leiding stonden, maar ook door het creëren van de werkgroep: 'Leesbevordering en Dyslexie', de coaching momenten en talloze tussendoor gesprekjes met de collega's van de onderbouw. Dit maakte dat collega's zelf 'wilden', dat ze samen met mij de route wilden verkennen en de weg wilden bewandelen én dat daarbij iedereen op eigen benen liep. Natuurlijk de een harder, dan de ander, maar niemand is achtergebleven en dat vind ik een buitengewoon mooi resultaat.

Do en Check:

Toen duidelijk was welke richting we op gingen en alle neuzen dezelfde kant op stonden, moest een antwoord gevonden worden op de simpele, maar alles omvattende vraag: Hoe dan?

Hiermee kom ik bij de fase van 'do', oftewel de fase van het uitvoeren en registreren van de plannen. De fase van 'check' is hier voor mij onlosmakelijk mee verbonden, omdat in mijn optiek een continue 'check' belangrijk is om iedereen op het juiste pad te houden.

De uitkomsten van de plannen moeten vergeleken worden met de doelen en dit moet besproken worden.

Nadat de beginsituatie in beeld gebracht was en helder was welke ambities nagestreefd wordt, was het tijd om een plan te bedenken dat richting gaf om die ambities ook daadwerkelijk te realiseren. Door ook hierbij veel in gezamenlijkheid te doen en mezelf op te stellen als begeleider, zijn we samen 'proceseigenaar' geworden. Dit creëerde het belangrijke gevoel van: 'We voelen ons er met elkaar verantwoordelijk voor'.

Belangrijk in deze fase ten aanzien van mijn eigen ontwikkeling was het voortdurend rekening houden met mijn eigen grootste sterkte, maar tevens ook zwakte.

Ik ben me er continu heel bewust van geweest dat ik niet alles in één keer tot in de perfectie moet willen nastreven. Ik wilde me vooral richten op het creëren van draagvlak, het wegnemen van blokkades en het enthousiasmeren van de betrokkenen, omdat dit de kans op blijvend succes het grootst maakt en daardoor moest ik er continu alert op zijn 'begeleider' te blijven en niet in een 'leidende' rol te vervallen. Dat zou het proces in 'gevaar' kunnen brengen.

Een behoorlijke uitdaging dus, maar wel een uitdaging die door een continu proces van bewustwording overwonnen is.

De fase van 'do' en 'check' behelst natuurlijk ook het daadwerkelijke aan de slag gaan.

Dit zijn de fases waarin het moet gebeuren, de fases waarin de mooie ideeën tot uitvoering gebracht worden en de fases waarin blijkt of de plannen de toets in de praktijk doorstaan.

Gedurende dit proces ben ik me er steeds sterk van bewust gebleven dat dit de lastigste fase is.

Dit bleek ook zo...Er werd namelijk een grote inzet van eenieder gevraagd om het plan te kunnen laten slagen en hoewel er sprake was van een breed draagvlak, moet de praktijk dan toch uitwijzen of die ook blijvend is, als iedereen er daadwerkelijk tijd en energie in moeten gaan investeren.

Het lastige van een verandertraject is dat het tijd kost voordat men er de vruchten van kan plukken. Dit was ook bij dit onderzoek niet anders. Zoals namelijk bij de conclusie al aan de orde is geweest, is de 'weg' gelegd, nu moet de route volgens de richtingaanwijzers gevolgd worden. Een route die leidt tot het einddoel: hogere resultaten eind groep 2/begin groep 3, maar ook een route die tijd vraagt en niet van de een op de andere dag leidt tot het gewenste resultaat.

Act:

Ten aanzien van mijn rol binnen deze fase was ik me er heel bewust van dat het aankwam op het kunnen sturen op en aansturen van resultaat.

Ik was continu degene die het proces begeleidde, nauwgezet volgde en daarbij heeft laten zien dat ik zo nodig tussentijds in het proces kan ingrijpen, zodat we op de weg blijven, die leidt tot het uiteindelijk gewenste resultaat.

Dit was geen eenvoudig klusje, zeker omdat het zien van snelle positieve resultaten logischerwijs uitbleven. Tenminste, positieve resultaten wanneer de behaalde resultaten afgezet werden tegen de normen die behaald moesten worden.

Het is dan ook essentieel geweest in deze fase dat ik de leerkrachten steeds een spiegel voorhield: wij zijn keihard aan het werk en absoluut op de goede weg, maar we moeten van ver komen.....Hierdoor ben ik ervan overtuigd dat men er energie in heeft willen blijven stoppen. Kleine successen werden dan ook groots gevierd.

Belicht vanuit dit onderzoek en de persoonlijke 'twist', die ik daar op basis van persoonlijke overtuigingen aan heb gegeven, door het creëren van draagvlak en het geven van veel eigenaarschap hoog in het vaandel te hebben staan, heb ik ervaren dat open en eerlijke communicatie in het gehele proces onmisbaar is.

Ik ben sterk van mening dat eerlijkheid en duidelijke communicatie over doelstellingen, motieven en consequenties altijd het langst duurt. Kennis is een belangrijke basis voor de positie van leerkrachten en angst voor verlies daarvan maakt het vaak moeilijk om een open communicatie te krijgen. Bij het communiceren over alle veranderingen en ontwikkelingen wilde ik dan ook voorkomen dat we verzanden in allerlei grijze gebieden. Ik ben van het communiceren in de trant van: 'We willen.....omdat.....' en deze ziens- en handelwijze maakt in mijn optiek ook al heel veel duidelijk: We gaan het namelijk ook daadwerkelijk doen en blijven niet hangen in 'praten over'. Daarbij ben ik me er sterk van bewust dat ik bij ontwikkel- en veranderingsprocessen moet zoeken naar een goed balans tussen: 'moeten': waarom moeten we veranderen, tussen 'kunnen': hoe kunnen we daarvoor zorgen en tussen 'willen': waarom willen we dat.

Ontbreekt één van deze aspecten leert de ervaring mij dat resultaten niet worden zoals bedacht, gehoopt en beoogd was.

Ik wil alle betrokkenen de ruimte geven mee te communiceren en mee te denken. Zij mogen daarbij dan ook absoluut iets vinden van veranderingen. Het is aan de initiërende van de verandering- en ontwikkelprocessen, in dit geval ikzelf, om daar het gemeenschappelijke uit te halen en dan weer aan de 'uitvoerders', in dit geval de leerkrachten, om zich daaraan te voegen. Ik heb niet de illusie dat mensen dingen blijven doen, puur en alleen omdat het moet. Ze moeten intrinsiek gemotiveerd worden, zijn en blijven. Goed luisteren naar collega's, daarop reflecteren en zaken bijstellen, of juist beargumenteerd niet, is dan ook voor mij van essentieel belang.

Het op deze manier participeren, initiëren en begeleiden van een onderzoeks- en daarmee veranderingsproces is absoluut een aspect dat ook in de komende schooljaren een belangrijke rol voor mij blijft spelen, want hoewel dit onderzoek 'formeel' ten einde loopt, zal het zeker nog gedurende lange tijd een onmisbare rol in de praktijk blijven spelen...

Nawoord

Dit onderzoek is mede tot stand gekomen door verschillende personen, die ik langs deze weg graag wil bedanken.

Allereerst wil ik mijn collega's erg bedanken voor hun medewerking.

Bedankt voor het gestelde vertrouwen, het meedenken en -werken, de kritische vragen en de complimenten.

Zonder jullie had ik de onderzoeksvraag niet kunnen beantwoorden.

Dit had ik ook niet kunnen doen, zonder de hulp van mijn critical friends.

Zij hebben mijn onderzoek steeds kritisch bekeken en voorzien van feedback.

Bedankt dat jullie steeds tijd voor mij vrij maakten, ondanks jullie eigen drukke werkzaamheden.

Ditzelfde geldt voor mijn studiebegeleider.

Bedankt voor je hulp en ondersteuning, het geven van feedback en het stellen van kritische vragen, waardoor ik opnieuw aan het denken gezet werd.

En last but not least, mijn familie, vrienden en vriend. Zonder jullie had ik dit nooit kunnen doen!

Bedankt dat jullie het me nooit kwalijk hebben genomen, dat ik zo weinig tijd voor jullie had en soms dagen liep te chagrijnen om 'niets'.

Ik maak het de komende jaren allemaal goed.....dat is beloofd!!

Literatuurlijst

Boeken:

Aarnoutse, C., Beernink, J., Verhagen, W. (2008).
Beginnende Geletterdheid Handleiding. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M., Huijbregts S. m.m.v. Wit, de M. (2011).
Werkmap Fonemisch Bewustzijn. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Gijssels, M., Scheltinga, F., Druenen, M., en Verhoeven, L. (2010).
Protocol leesproblemen en groep dyslexie 3. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Harinck, F. (2010).
Basisprincipes praktijkonderzoek. Antwerpen: Garant.

Smits, A. en Braams, T. (2009).
Dyslectische kinderen leren lezen. Amsterdam: Boom.

Wentink, H., Verhoeven L., Druenen, M. van (2010).
Protocol leesproblemen en dyslexie groep 1-2. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Websites:

Inspectie van het Onderwijs (2006). Inspectierapport: Iedereen kan leren lezen.
Geraadpleegd in januari 2012, via: <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Iedereen+kan+leren+lezen.html>.

Stolwijk, D. en Leenders, Y. (2008). Systematisch en planmatig werken aan taal in de kleuterperiode.
Kwaliteitskaart Taalpilots onderwijsachterstanden.
Geraadpleegd: december 2011/januari 2012, via: <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/watdoetetoetoe>.

Vernooy, C. (2007). Effectief leesonderwijs nader bekeken.
Kwaliteitskaart Taalpilots onderwijsachterstanden.
Geraadpleegd: december 2011/maart/mei 2012, via: <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/lezen/begrijpendlezen>.

Overigen:

ParnasSys leerlingvolgsysteem.

Bijlagen overzicht:

Bijlage A

Resultaten screening leesproblemen en dyslexie groep 2 van schooljaar 2010-2011.

Bijlage B

Letterkennistoets.

Bijlage C

Benoemsnelheid toets.

Bijlage D

Kijkwijzer gericht op het IGD1-model.

Bijlage E

Toetskalender groep 1-2 schooljaar 2011-2012.

Bijlage F

Overzicht analyse- en synthesesetoets van het toetspakket beginnende geletterdheid (Aarnoutse)

Bijlage G

Informatiebrieven over het onderzoek aan alle ouders van de school.

Bijlage H

Nieuwsberichten voor het team op het docentenplein.

Bijlage I

Overzichtstabel groepsoverzicht signalering risicolezers groep 2 2011-2012.