

PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK



Inhoud

Samenvatting.....	3
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling.....	4
1.1 Inleiding.....	4
1.2 Aanleiding.....	4
1.3 Probleemsituatie	5
1.4 Beginsituatie.....	5
1.5 Doel van het onderzoek	6
1.6 Verwachtingen	6
1.7 Kernbegrippen.....	7
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	8
Inleiding.....	8
2.1 Beginnende geletterdheid.....	8
2.2 Preventief handelen	10
2.2.1 Voorschotbenadering.....	11
2.2.2 Voorwaarden om te komen tot goede leesvaardigheden	12
2.2.3 Invented Spellen.....	13
2.3 Beredeneerd aanbod.....	15
2.4 Dyslexie.....	15
2.4.1 Bouw!	16
2.5 Onderzoeksvraag.....	18
Hoofdstuk 3 Onderzoeksstrategie en methoden.....	19
3.1 Onderzoeksstrategie	19
3.2 Onderzoeksmethodes	19
3.2.1 Focusgroep	19
3.2.2 Literatuur.....	20
3.2.3 Interventies en gebruikte instrumenten.....	20
3.2.4 Respondenten	24
3.3 Betrouwbaar, validiteit, triangulatie	24
3.4 Ethiek.....	24
3.5. Professioneel en maatschappelijk belang.....	25
3.5.1 Respectvol naar anderen	25
3.5.2 Zorgvuldigheid en nauwkeurigheid.....	25
3.5.3 Integriteit en verantwoording naar derden	26

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten	27
4.1 Deelvraag 1.....	27
4.2 Deelvraag 2.....	30
4.3 Deelvraag 3.....	38
4.4 Deelvraag 4.....	40
4.5 Deelvraag 5.....	44
Hoofdstuk 5 Conclusies	47
5.1 Conclusies uit de deelvragen.....	47
5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag.....	50
5.3 Discussie en Reflectie	52
Nawoord.....	55
Bibliografie	56

Samenvatting

Dit praktijkgericht onderzoek is uitgevoerd in het kader van de opleiding Master Educational Needs. Het onderzoek richt zich op preventieve toepassingen die gedaan kunnen worden op het gebied van beginnende geletterdheid. Het onderzoek heeft plaatsgevonden op een reguliere basisschool met een 'normale' leerlingenpopulatie.

Aanleiding voor dit onderzoek is de zorg die de school constateert op het gebied van de ontwikkeling van technisch lezen. In de groepen 3 en 4 zijn opvallend lage scores op dit gebied. Na intensivering van de instructie en het lesaanbod ontwikkelen de meeste leerlingen zich tot het voldoende niveau. In hogere groepen blijven deze kinderen meer tijd en aandacht nodig hebben voor het ontwikkelen van hun leesvaardigheid.

Het onderzoek is gericht op de preventieve aandacht in de kleutergroepen, zodat de kinderen met een betere basis en steviger fundament in beginnende geletterdheid kunnen starten met het proces van aanvankelijk lezen. Een tweede aspect van het onderzoek heeft zich gericht op het preventief begeleiden van de risicoleerlingen dyslexie. Hoe kun je deze leerlingen signaleren en wat kun je doen om hen de zorg te geven die ze nodig hebben?

De onderzoeksvraag die hierbij centraal heeft gestaan is de volgende:

'Op welke manier kunnen wij als school leerlingen die risico lopen op achterstand op het gebied van technisch lezen, preventief begeleiden tijdens de fase van beginnende geletterdheid?'

Het onderzoek is gedaan vanuit maatschappelijke verantwoordelijkheid om de laaggeletterdheid terug te dringen. De opzet is een actieonderzoek, waarin het verbeteren van de onderwijskwaliteit het uitgangspunt is geweest. Na elke interventie is de terugkoppeling gemaakt met de focusgroep op de onderwijsvloer en het effect van de interventie.

De gedane interventies hebben onder andere te maken met een beredeneerd lesaanbod, het volgen van de schrijfontwikkeling van de kinderen, werken met invented spellen en werken met het programma *Bouw!*. De ingezette activiteiten hebben geleid tot verbetering in de resultaten op het gebied van beginnende geletterdheid na afloop van de uitvoerende fase van dit onderzoek.

Dit onderzoek heeft geresulteerd in een advies voor het lesaanbod beginnende geletterdheid op zorgniveau 1, 2 en 3.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

Door het volgen van de opleiding Master Educational Needs wil ik me specialiseren op het gebied van Taal. Ik werk als leerkracht op een reguliere basisschool. De school heeft 225 leerlingen verdeeld over 8 groepen. Tevens ben ik taalcoördinator. Vanuit deze rol wil ik collega's begeleiden met vragen over leerlingen die vastlopen op taal- en/of leesontwikkeling. In dit onderzoek wil ik me richten op het proces van geletterdheid en de aansluiting naar aanvankelijk lezen, startend bij de ontwikkeling van beginnende geletterdheid in de kleutergroepen.

1.2 Aanleiding

Ik heb geconstateerd dat een significante groep leerlingen moeite heeft met technisch lezen. De scores van deze kinderen zijn opvallend laag in groep 3. Deze scores behoren tot laagste dertig procent van de groep. Het jaar daarna, in groep 4, zie ik dat de scores van deze kinderen niet meer bijtrekken tot de voldoende grens. Deze zogenoemde risicoleerlingen vallen uit bij de toetsen van technisch lezen. De toetsen die hiervoor gebruikt worden zijn de toets 'Analyse van Individualiseringsvormen' (AVI) en de 'Drie Minuten Toets' (DMT) van Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito). Het lijkt er op dat deze leerlingen in groep 3 starten met een fundament dat niet stevig genoeg is om te kunnen beginnen met aanvankelijk lezen. De klank-tekenkoppeling en letterkennis lijkt onvoldoende ontwikkeld te zijn om het reguliere leesprogramma in groep 3 te kunnen volgen.

Ook de jaren daarna blijven de leerlingen achter in hun ontwikkeling op het gebied van technisch lezen. Dit blijkt uit de trendanalyses die tweemaal per jaar gemaakt worden op basis van de toetsresultaten. We zien dat leerlingen niet de te verwachte groei maken in vaardigheidsscores bij bovengenoemde toetsen, gebaseerd op de tabellen tussenopbrengsten Cito. We vinden dit als school geen wenselijke situatie en hebben dan ook afgesproken om schoolbreed, dus ook na groep 3 en groep 4, te werken aan het ontwikkelen van de technische leesvaardigheden.

1.3 Probleemsituatie

De leerkrachten van groep 3 merken elk schooljaar weer dat niet alle kinderen het tempo van het reguliere leesprogramma kunnen volgen. Een aantal kinderen heeft moeite met de klank-tekens koppeling. Het automatiseringsproces lijkt nog niet plaats te hebben gevonden of is in ontwikkeling. Wat opvalt is dat deze kinderen meer tijd, dan de gemiddelde leerling, nodig hebben tijdens de lessen van aanvankelijk leren lezen. Deze groep kinderen valt uit op de herfstsignalering, dit zijn voor ons risicolezers.

Hierop wordt interventie gepleegd met behulp van het protocol Leesproblemen en Dyslexie (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Na intensivering van het leesprogramma voor de risicolezers, zien we het grootste deel van deze leerlingen weer ontwikkelen en groeien in hun vaardigheidsscores. Slechts een enkele leerling blijft stagneren in de ontwikkeling en komt daarmee in aanmerking voor een dyslexie-onderzoek.

We willen kinderen die uit groep 2 naar groep 3 doorstromen met een sterker fundament op het gebied van beginnende geletterdheid laten beginnen. We willen graag dat de eerder beschreven groep kinderen meer en sneller succeservaringen opdoet en zelfverzekerd raakt rondom technisch lezen.

Voor ons gevoel zijn we op school nu vaak bezig met ‘achteraf repareren’ en herstellen. Dit herstelproces willen we zo veel mogelijk voorkomen door de basis sterker te maken. Ik wil onderzoeken of preventief handelen, en daarmee welk preventief handelen, op gebied van beginnende geletterdheid een positief effect heeft op het aantal leerlingen dat moeite heeft met het (aanvankelijk en voortgezet) technisch leesproces.

1.4 Beginsituatie

We hebben twee heterogene kleutergroepen 1/2. Zij werken gedurende het schooljaar rondom wisselende thema's die de leerkrachten zelf bedenken. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van themamappen, bronnen op internet en de wereld om ons heen. De letters die gedurende het jaar worden aangeboden, worden door de leerkracht gekozen. Zij kiezen letters die bij het thema van dat moment passen. Hiervoor wordt een jaarplanning gemaakt. Op deze manier is er bij aanvang van het schooljaar een overzicht van thema's en het letteraanbod. De taallessen worden voornamelijk aangeboden vanuit de werkmap Fonemisch Bewustzijn (Huijbregts, Förner, & De Wit, 2011). De taalkringen worden heterogeen

aangeboden. De gedachte die hier achter zit is dat kinderen leren met en van elkaar. De zogenoemde convergente differentiatie.

Twee keer per jaar wordt per kind gekeken naar de stand van zaken rondom letterkennis en klank-tekenkoppeling. Hiervoor worden lijsten gebruikt uit de werkmap Fonemisch Bewustzijn. Voortgang wordt vastgesteld, zonder dat daar specifieke interventies uit voortvloeien. Verder wordt de toets 'Taal voor Kleuters' (CITO, 1996) afgenomen. De doelen van het groepsplan taal die gesteld worden, hebben te maken met de vaardigheidsscores van deze toets. Doelen rondom een minimaal aantal letters dat gekend moet worden in januari of mei worden niet gesteld. De inhoud van het groepsplan taal voor groep 2 is gericht op vaardigheden mondelinge taalvaardigheid, beginnende geletterdheid en taalbeschouwing. De leerlingen zijn verdeeld over drie niveaugroepen met bijpassende vaardigheidsdoelen.

1.5 Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is uitzoeken hoe risicoleerlingen vroegtijdig kunnen worden gesignaleerd en welke preventieve acties kunnen worden ingezet op het gebied van beginnende geletterdheid in de kleutergroepen.

Mijn streven is om bovenstaand doel zichtbaar te maken in een advies voor het lesaanbod op zorgniveau 1, 2 en 3 (Van Druenen, Gijssel, Scheltinga, & Verhoeven, 2012). In het advies staan materialen en middelen vermeld die de leerkracht hierbij kunnen ondersteunen.

1.6 Verwachtingen

Ik verwacht dat ik aan het einde van mijn onderzoek aanbevelingen kan doen rondom het inrichten van preventieve zorg op het gebied van beginnende geletterdheid. Hiermee hoop ik dat het taalonderwijs in de kleutergroepen bijdraagt aan een 'vliegende start' van het leesonderwijs in groep 3. Op schoolniveau hoop ik hiermee te bereiken dat we minder hoeven te 'repareren' aan de achterkant. Ik wil in de kleutergroepen een preventieve kwaliteitsimpuls bereiken voor het leesonderwijs.

1.7 Kernbegrippen

In het volgende hoofdstuk wil de volgende kernbegrippen uitwerken in een theoretisch kader:

- Beginnende geletterdheid
- Preventief handelen
- Beredeneerd aanbod
- Dyslexie en intensieve ondersteuning voor risicoleerlingen

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

Inleiding

Op de website van Stichting Lezen en Schrijven staat het volgende citaat:

In Nederland hebben 2,5 miljoen mensen van 16 jaar en ouder moeite met lezen, schrijven en/of rekenen. Vaak hebben zij ook moeite met digitale vaardigheden. Dat staat gelijk aan 18 procent, dus ongeveer 1 op de 6 mensen in Nederland. Daarvan hebben bijna 1,8 miljoen mensen tussen de 16 en 65 jaar moeite met taal en/of rekenen. Meer dan de helft van deze groep is autochtoon (z.d.).

Op scholen wordt de basis gelegd voor vaardigheden in geletterdheid. De onderwijsinspectie vraagt elk jaar de resultaten op van de taalvaardigheid van leerlingen die de basisschool aan het einde van groep 8 verlaten. Met het peilingsonderzoek wordt in beeld gebracht of leerlingen de referentieniveaus behalen. De niveaus worden beschreven in twee kwaliteiten waarbij het voor groep 8 gaat om het fundamentele niveau 1F en het streefniveau 1S dat voor taal gelijk staat aan 2F. Volgens de onderwijsinspectie zou het fundamentele niveau voor 75% van de leerlingen haalbaar moeten zijn. Voor het streefniveau geldt een percentage van 65% van de leerlingen (Onderwijsinspectie, z.d.).

Wanneer de resultaten van de afgelopen jaren bekeken worden, is te zien dat het referentieniveau 1F ruimschoots behaald wordt. Voor lezen scoort van 98 procent van de leerlingen op minimaal 1F niveau. Toch is er een aanzienlijk aantal leerlingen (2500) dat de basisschool verlaat zonder het fundamentele niveau lezen (Onderwijsinspectie, 2018). Dit geeft het maatschappelijk belang aan van effectief en kwalitatief onderwijs beginnende geletterdheid. Omdat de hoofdvraag van dit onderzoek betrekking heeft op de fase van beginnende geletterdheid start ik de theoretische onderbouwing met dit begrip.

2.1 Beginnende geletterdheid

Beginnende geletterdheid is een begrip dat een ontwikkelingsfase rondom geletterdheid van het kind beschrijft. In deze fase leert het kind eenvoudige woorden te verklanken en betekenis te geven aan geschreven taal (wij-leren.nl, 2019).

De fase van beginnende geletterdheid begint volgens Van Druenen, Scheltinga, Wentink, & Verhoeven (2017) op het moment dat kinderen de overstap maken naar de basisschool. Spira, Bracken, en Fischel (2005) beweren dat een goede taalvaardigheid de basis is voor de

ontwikkeling van leesvaardigheid. Zij stellen dan ook dat kwaliteit van de leesvaardigheid wordt beïnvloed door de kwaliteit van de vroege taalvaardigheid. Vanuit dit standpunt is het raadzaam om in de kleutergroepen al aandacht te besteden aan de ontwikkeling van de geletterdheid door leerlingen goed te volgen en actief te stimuleren.

Tussendoelen kunnen de leerkracht helpen de ontwikkeling van het kind stapsgewijs te volgen. De tussendoelen die met taalontwikkeling te maken hebben zijn verdeeld over vijf verschillende taaldomeinen:

1. Spreken en luisteren
2. Verhaaloriëntatie en verhaalbegrip
3. Woordenschat
4. Functioneel schrijven en lezen
5. Taalbewustzijn en alfabetisch principe

Deze taaldomeinen en tussendoelen worden beschreven in 'Protocol Preventie Leesproblemen; groep 1 en 2' (Van Druenen, Scheltinga, Wentink, & Verhoeven, 2017). In dit onderzoek wordt aandacht besteed aan taaldomein 4 en 5. De (tussen)doelen voor deze taaldomeinen zijn verder uitgewerkt in de bijlagen (zie bijlage 1A en 1B).

SLO (2018) heeft voor het jonge kind inhoudskaarten per leergebied ontwikkeld. Op de inhoudskaart Taal is een overzicht te vinden van aanbodsdoelen die richting geven aan onderwerpen waarin kinderen kunnen ontwikkelen (zie bijlage 2).

De fase voorafgaand aan beginnende geletterdheid wordt ook wel ontluikende geletterdheid genoemd. Kinderen komen al vroegtijdig in contact met taal. Kinderen leren praten en luisteren en vinden hun weg om te communiceren met hun ouders en anderen. Kinderen doen ook op allerlei manieren ervaring op met geschreven materiaal of afbeeldingen van letters. De makkelijke en snelle toegang tot de digitale wereld in bijvoorbeeld smartphones en tablets helpt hier zeker aan mee. Kinderen zien hun ouders bezig zijn met dit soort apparaten. Een e-mail (schriftelijk bericht) kan worden gelezen op verschillende apparaten. Kinderen zien hun ouders lezen en schrijven. Kinderen worden voorgelezen en komen hiermee in aanraking met boeken en de geletterde wereld om hen heen. Dit alles gebeurt al voordat kinderen op vierjarige leeftijd naar de basisschool gaan (Wentink, Verhoeven, & Van Druenen, 2010).

Echter, niet iedereen gaat op dezelfde manier met boeken en geschreven teksten om. Bovendien kan het tempo waarin jonge kinderen taal verwerven sterk variëren (Van Druenen

et al., 2017). Kinderen komen hierdoor niet allemaal op hetzelfde ontwikkelingsniveau van geletterdheid de school binnen. Het bouwen van een stevig fundament voor geletterdheid zal daarom voor elk kind iets anders vragen. Dit inzicht is van belang voor de leerkracht van een kleutergroep en vraagt om verschil in aanpak bij leerlingen.

2.2 Preventief handelen

Doordat de beginsituatie niet bij iedereen gelijk is, zal het proces van ontwikkeling van de geletterdheid verschillend verlopen. In de vorige paragraaf staat dat ervaring en aanleg een verklarende factor kunnen zijn voor het ontwikkelingsverschil. Door preventief te handelen kan een leerkracht zorgen dat het verschil in ontwikkeling bij de start van groep 3 kleiner wordt. Het veel gehoorde motto 'dat kinderen leren lezen wanneer ze er aan toe zijn' gaat volgens Van der Leij (2018) en Vernooy (2016) niet altijd op. Zij stellen dat je maar beter vroegtijdig kunt beginnen met het inzetten van preventieve interventies en dat veel leesproblemen voorkomen of verholpen kunnen worden door vroegtijdig extra te oefenen met risicokleuters. In dit geval kinderen waarbij het fonemisch bewustzijn achterblijft of niet ontwikkelt zoals verwacht.

Toch zijn er ook tegengeluiden te vinden in de literatuur over dit preventief handelen. Kleuters zouden zeggegd geen uren op een stoel moeten zitten om letters uit hun hoofd te leren. Vervae (2013) is van mening dat de meeste kleuters neurologisch en psychologisch niet toe zijn aan letters en cijfers (in Jolles, 2013). Goorhuis (2014) vergelijkt het kindbrein met een computer in wording. De hardware van een computer heeft tussen nul en zes jaar nodig om zich op te bouwen. De hardware bestaat uit een aantal vaardigheden om andere complexe vaardigheden te kunnen uitvoeren. Wanneer je software, in dit geval letters en cijfers, te vroeg installeert, loopt de computer voortdurend vast. Goorhuis bedoelt hiermee te zeggen dat het kind schoolrijp moet zijn voordat je begint met het aanbieden van letters en cijfers. Je moet het moment afwachten tot leerlingen toe zijn aan leren lezen. Vanuit dit standpunt valt wat te zeggen voor het afwachten van de schoolrijpheid van het kind en daarmee vertrouwen te hebben in de ontwikkeling van het kind wanneer het daar aan toe is.

Wanneer ik de koppeling maak naar mijn praktijkvloer, is het afwachten op schoolrijpheid datgene wat tot nu toe is gebeurd. In de kleutergroepen wordt op een ongedwongen manier aandacht besteed aan cijfers en letters. De achterblijvende ontwikkeling van een aantal kinderen wordt verklaard vanuit het nog niet schoolrijp zijn. De leerkrachten hebben

vertrouwen in de natuurlijke ontwikkeling van het kind. Het komt wel goed in groep 3. Inmiddels zie ik dat het niet zo werkt. Kinderen blijven achter in hun ontwikkeling op het gebied van de geletterdheid in groep 3. Deze kinderen ondervinden problemen bij het aanvankelijk technisch leren lezen en hebben veel extra tijd en interventie nodig. Zij doen negatieve ervaringen op en ontwikkelen een aversie tegen lezen. Afwachten lijkt niet te werken en geeft niet het gewenste resultaat. Daarom kies ik in dit onderzoek voor preventieve interventie.

In de volgende paragrafen is te lezen hoe preventief handelen vorm zou kunnen krijgen.

2.2.1 Voorschotbenadering

De uitleg van het begrip voorschotbenadering zit eigenlijk al in het woord verstopt. Het is de benadering naar kinderen waarbij de leerkracht een voorschot geeft op de leesinstructie in groep 3. In dit geval op de ontwikkeling van de geletterdheid. Wanneer een leerkracht een achterstand signaleert op een van de eerder genoemde tussendoelen, kan deze worden aangepakt door extra en gerichte activiteiten aan te bieden. De voorschotbenadering is bedoeld voor leerlingen in groep 2 die minder snel ontwikkelen dan hun klasgenoten op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis (Smits & Braams, 2006). Kleuters hebben een rudimentair inzicht nodig in het verband tussen spreken en schrijven (alfabetisch principe) om geïnteresseerd te raken in lezen. De leerkracht kan het verschil maken tussen kinderen die het rudimentaire inzicht thuis spelenderwijs krijgen aangeboden en kinderen waarbij dat thuis veel minder gebeurt (Smits & Koeven, 2017). Kinderen verschillen in erfelijke aanleg als het gaat om het snel maken van verbindingen tussen tekens en klanken. Smits en Koeven (2016) stellen dat leesrijpheid niet bestaat. Door afwachten totdat het kind leesrijp is, worden juist de toekomstig zwakkere lezers tekort gedaan.

Een uitgangspunt dat vanuit de voorschotbenadering niet vergeten mag worden, is dat spelenderwijs gewerkt wordt vanuit een motiverende aanpak zonder druk te leggen op de leerling (Smits & Koeven, 2016). De bedoeling is om het kind zo veel mogelijk succeservaringen op te laten doen. Westwood (1997) benadrukt het belang om de 'circle of failure' te voorkomen, die snel kan optreden bij falen in het beginnend leesproces (in Smits, 2000). De aanpak van voorschotbenadering is gericht op expliciete oefening van de klank-letterkoppeling en fonemisch bewustzijn en is verdeeld in drie fases:

- Fase 1: identificatie van klanken en letters
- Fase 2: manipulatie van klanken en letters
- Fase 3: klank-letterkoppeling aanleren

In de eerste fase wordt een letter aangeboden die betekenis heeft voor het kind en die niet te moeilijk is. De leerkracht maakt gebruik van ondersteunende afbeeldingen terwijl de doelletter nadrukkelijk uitgesproken wordt. De leerling leert de letter herkennen door veelvuldig en op een speelse manier in contact te komen met de letter.

In de tweede fase van de voorschotbenadering gaat het om het analyseren van woorden in klanken. Ook de synthese, van klanken naar woorden, komt in deze fase aan bod. De leerkracht maakt hierbij gebruik van de bij de klank horende letter of lettercombinaties ter ondersteuning. Tijdens de derde fase ziet de leerling steeds het grafeem dat bij de klank hoort en leert de koppeling maken tussen klank en grafeem.

2.2.2 Voorwaarden om te komen tot goede leesvaardigheden

Vernooy (2016) stelt dat drie zaken in grote mate bijdragen aan positieve leesontwikkeling in groep 3:

- Fonologisch bewustzijn
- Fonemisch bewustzijn
- Letterkennis

Met fonologisch bewustzijn worden vaardigheden bedoeld die te maken hebben met vaardigheden op zins- en tekstniveau. Het onderscheid kunnen maken in verschillende klanken valt ook onder het begrip fonologisch bewustzijn.

Fonemisch bewustzijn gaat een stap verder en betreft vaardigheden op woordniveau. Wanneer het fonemisch bewustzijn goed ontwikkeld is, worden in het woord vis drie klanken onderscheiden (v-i-s). Door klanken uit te wisselen ontstaan nieuwe woorden. Als je 'v' vervangt door 'm', ontstaat het woord mis.

Met het begrip letterkennis duidt Vernooy op kennis van de letter. De grafeem (letterteken) en de bijbehorende klank. Waarbij een goede klank- tekenkoppeling een snelle en goede synthese bevordert.

Wanneer de leerling start met het proces van aanvankelijk leren lezen zou hij volgens Van den Berg, Land en Meijsing (2019) tevens moeten beschikken over de volgende vaardigheden:

- Een goed auditief geheugen waarin klanken moeten kunnen worden onthouden
- Een goede benoemsnelheid van de letters
- Voldoende woordenschat om te kunnen komen tot begrip van de gelezen teksten
- Leesmotivatie: de leerling moet gemotiveerd zijn om te lezen.

Deze laatste twee onderdelen laat ik vanwege de beperktheid van dit onderzoek buiten beschouwing.

Het toetspakket 'Beginnende Geletterdheid' (Aarnoutse, Beerink, & Verhagen, 2017) is bedoeld om uitval op beginnende geletterdheid op te sporen. Daarmee is dit pakket een passend hulpmiddel om de vaardigheden van de leerlingen op bovenstaande voorwaarden in beeld te brengen. Daarna kan de leerkracht bepalen welke leerlingen extra interventies nodig hebben om te komen tot voldoende ontwikkeling op gebied van beginnende geletterdheid.

2.2.3 Invented Spellen

Invented spellen zou je kunnen omschrijven als het 'spontane schrijven' van jonge kinderen in de fase van beginnende geletterdheid (Houtsma, 2018). Wanneer kinderen in deze fase van geletterdheid experimenteren, krabbelen en tekenletters vormen, ontstaan letterachtige vormen. Deze vorm wordt ook wel fonetisch schrijven genoemd. Letters en woorden worden geschreven zoals je ze hoort. Hiermee wordt de eerste koppeling naar besef van relatie tussen schrijven en lezen gelegd. Kinderen ontwikkelen het besef dat schrijven en lezen bij elkaar horen. Uit onderzoek van Snow, Burns en Griffin (1998) blijkt het belang van vroegtijdige aandacht voor foneembewustzijn en klank-tekenkoppeling.

Lustermans (2017) beschrijft in haar onderzoek het belang van het inzetten van schrijfactiviteiten, zoals invented spellen, in de kleutergroepen. Door aandacht te hebben voor dit soort activiteiten, wordt in een vroeg stadium aandacht besteed aan het ontdekken van de wetenschap dat schrijven en lezen bij elkaar horen. De ontwikkeling van geletterdheid omvat zowel de schrijf- als de leesontwikkeling.

Schrijven ondersteunt de ontwikkeling van letterkennis en bevordert de leesvaardigheid. Dat is wat de Onderwijsdatabank (2017) beweert. De Ridder en Van Bommel (2017) stellen dat lezen en schrijven een belangrijke relatie hebben. Zij wijzen op het belang van het

daadwerkelijk leren schrijven van letters en woorden. Met 'schrijven' wordt hier naast het weergeven van letters ook het tekenen en krabbelen verstaan. Het technische aspect van schrijven uit de hogere groepen van de basisschool wordt hiermee vooral niet mee bedoeld. Van Kleef en Tomesen (2016) duiden op de manier waarop en waarover geschreven wordt en onderscheiden verschillende fasen in de schrijfontwikkeling.

Tabel 1

Fasen schrijfontwikkeling volgens Van Kleef en Tomesen (2016)

Fasen van schrijfontwikkeling	
Fase 1	Schrijven via tekenen
Fase 2	Schrijven via krabbelen
Fase 3	Schrijven via letterachtige vormen
Fase 4	Schrijven via letter-/tekenreeksen
Fase 5	Schrijven via spontane spelling
Fase 6	Schrijven via conventionele spelling

Deze fasen hoeven niet per se hiërarchisch doorlopen te worden. Kinderen kunnen bij het aanleren van nieuwe vormen terugvallen of juist meerdere fasen tegelijkertijd hanteren. Spontaan schrijven wordt door Teale en Sulzby (in Van Kleef & Tomesen, 2016) gezien als voorloper van fonetisch schrijven. Wanneer een kind fonetisch kan schrijven, laat het kind zien dat het klank-tekenkennis heeft verworven. Omdat fonetisch schrijven vooraf gaat aan het kunnen lezen wordt het gezien als belangrijke voorspeller voor latere lees- en schrijfvaardigheid.

Wij volgen de schrijfontwikkeling van onze leerlingen nog niet. Gezien het belang van de relatie tussen schrijven en lezen en de mogelijkheid om aan te sluiten bij de leerbehoeftes van de leerlingen lijkt een interventie op dit gebied een juiste stap in dit onderzoek.

2.3 Beredeneerd aanbod

Wanneer gesproken wordt van een beredeneerd aanbod, wordt gerefereerd aan een onderwijsaanbod van betekenisvolle en samenhangende activiteiten. Deze activiteiten worden bepaald op basis van vooraf vastgestelde leer- en ontwikkelingsdoelen en sluiten aan bij het ontwikkelingsniveau, de onderwijsbehoeften en de talenten van de leerlingen. Hierbij is het van belang dat de leerkracht zicht heeft op de ontwikkeling van de leerlingen ten aanzien van deze doelen. De lesdoelen zijn door het jaar heen opklimmend in moeilijkheidsgraad en de instructies vinden idealiter plaats op drie niveaus. Dit alles vertaalt zich uiteindelijk in jaar- en weekplanningen en groepsplannen per vakgebied (SLO, 2016).

2.4 Dyslexie

In de wetenschap zijn meerdere definities te vinden voor het begrip dyslexie. De algemene consensus bevat de volgende omschrijving: 'Dyslexie is een stoornis bij het leren lezen en/of spellen' (Ghesquière, Boets, Gadeyne, & Vandewalle, 2008). Verschillende wetenschappers en onderzoekers doen echter een poging om deze algemene beschrijving meer specifiek te maken.

Stichting Dyslexie Nederland (Van der Leij, 2016, p. 25) geeft de volgende woorden aan de definitie van dyslexie: 'Dyslexie is een specifieke leerstoornis die zich kenmerkt door een hardnekkig probleem in het aanleren van accuraat en vlot lezen en/of spellen op woordniveau, dat niet het gevolg is van omgevingsinvloeden en/of een lichamelijke, neurologische of algemeen verstandelijke beperking.'

Braams (2002) bekijkt de definitie van dyslexie vanuit een andere invalshoek. Namelijk die van een fonologisch probleem. 'Dyslexie is een specifiek probleem met de fonologische verwerking van taal door de hersenen, dat doorgaans leidt tot lees- en spellingproblemen en vaak ook tot meer of minder duidelijke problemen bij andere taken waarbij taal een rol speelt.' (Braams, 2002, p. 56)

Deze invalshoek sluit aan bij de inzichten van Vernooij (2016) over de voorwaarden om te komen tot goede leesvaardigheid. In dit onderzoek wil ik me vooral richten op de problemen die leerlingen ervaren tijdens het proces van technisch lezen en de fasen die daaraan vooraf gaan. Onderzoek (Al Otaiba et al., 2009, 2014; Partanen & Siegel, 2014; Scanlon et al., 2005; Vellutino et al., 1996) heeft aangetoond dat leesproblemen effectief aangepakt kunnen worden door rekening te houden met de volgende principes:

- zo vroeg mogelijk te beginnen met maatwerk.
- de hulp net zo lang vol te houden tot de stap naar automatisering is gemaakt.
- de voordelen van digitalisering te gebruiken.

2.4.1 Bouw!

Bouw! is een preventief en langdurig, ‘evidence-based’ computergestuurd interventieprogramma (ontwikkeld door de Universiteit van Amsterdam) dat leerlingen extra ondersteuning biedt bij lezen en spellen (zie bijlage 8). Het is een leesprogramma dat voorziet in instructie en oefening van alle fasen van het leesproces zoals het voorbereidend lezen, het aanvankelijk lezen en het voortgezet lezen. Eerst wordt aandacht besteed aan het leren van letters en klanken en korte woordjes. Daarna volgen de complexe en meerlettergrepige woorden en de aanzet tot automatisering. Daarmee voldoet *Bouw!* aan bovenstaande principes.

Uit onderzoek door Regtvoort & Zijlstra (in Van der Leij, 2014) blijkt dat dyslexie voorkomen kan worden bij meer dan de helft van de leerlingen met een dubbel risico (zwak in letters en klanken én dyslexie in de familie) door de hulp van *Bouw!*. Bij leerlingen met een enkelvoudig risico, door bijvoorbeeld anderstaligheid of thuis weinig lezen, komen leesproblemen vrijwel geheel niet meer voor. In tegenstelling tot leerlingen die niet met het programma werkten (Van der Leij, 2014).

Een lage letterkennis en daarnaast een zwak fonologisch bewustzijn in groep 2 zijn belangrijke voorspellers van latere leesproblemen (Boets et al., 2010; Van der Leij, 2013). *Bouw!* geeft de volgende richtlijnen voor leerlingen die in aanmerking komen voor werken met het programma:

Halverwege groep 2 en/of begin groep 3:

- zwak in letterkennis
- zwak in klankbewustzijn

Algemeen:

- dyslexie in de familie
- vertraagde spraak-/taalontwikkeling
- thuis wordt niet veel (voor)gelezen
- meertaligheid

Belangrijke voorwaarde voor het effect van *Bouw!* is dat de leerling twee tot drie keer per week oefent en dat dit wordt volgehouden totdat het volledige programma is afgerond. Een tweede voorwaarde is dat tutoren zo min mogelijk gewisseld worden.

2.5 Onderzoeksvraag

Na bestudering van de literatuur ben ik gekomen tot een onderzoeksvraag die relevant is voor de situatie op school. Om het doel van het onderzoek te bereiken heb ik de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Op welke manier kunnen wij als school leerlingen die risico lopen op achterstand op het gebied van technisch lezen, preventief begeleiden tijdens de fase van beginnende geletterdheid?

Om antwoord te kunnen krijgen op deze onderzoeksvraag wil ik de volgende deelvragen gebruiken:

1. Welke voorwaarden zijn noodzakelijk voor effectief onderwijs beginnende geletterdheid?
2. In hoeverre is de benodigde kennis over dit onderwerp aanwezig bij de leerkrachten en in welke mate zijn zij zich bewust van hun handelen?
3. Op welke manier kunnen de fasen van schrijfontwikkeling, waarin de leerlingen zich bevinden, in beeld gebracht worden?
4. Welke interventies zijn geschikt om mogelijke risicoleerlingen dyslexie te kunnen onderscheiden binnen de groep?
5. Wat zijn de effecten als ik *Bouw!*, voor een periode van zes weken, inzet bij vijf risicoleerlingen dyslexie die uitvallen op de toetsen beginnende geletterdheid?

Hoofdstuk 3 Onderzoeksstrategie en methoden

Het doel van mijn onderzoek is inzicht krijgen in hoe wij als school leerlingen preventief kunnen begeleiden op het gebied van beginnende geletterdheid. In dit hoofdstuk beschrijf ik welke onderzoeksstrategie ik heb gehanteerd.

3.1 Onderzoeksstrategie

Het onderzoeken van de praktijk met het doel deze te verbeteren (Schuman, 2009) past bij een actieonderzoek. Gedurende het onderzoek ben ik bezig geweest met het uitproberen en testen van alternatieve handelingswijzen. Tijdens het onderzoek vindt steeds terugkoppeling met de focusgroep plaats. Wat is het effect van de gedane interventie? Wat is nodig om te komen tot verbetering? Vanuit deze vragen en evaluatie van de voorliggende stap, kan de volgende stap genomen worden. Actieonderzoek richt zich expliciet op het handelen van de professionals (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016). Het onderzoek is gedaan vanuit maatschappelijke betrokkenheid en het verantwoordelijkheidsgevoel voor het dagelijks handelen op de onderwijsvloer. Ponte (2006) onderschrijft dat professionals zich verantwoordelijk weten voor de kwaliteit van hun handelen en de impact die dat bijvoorbeeld heeft op de leerlingen.

3.2 Onderzoeksmethodes

Om de hoofdvraag van het onderzoek te kunnen beantwoorden, heb ik vijf deelvragen opgesteld. Om antwoord te krijgen op deze deelvragen heb ik verschillende onderzoeksmethodes gebruikt.

3.2.1 Focusgroep

Het gebruik van een focusgroep past goed bij een onderzoek naar het verbeteren van onderwijskwaliteit binnen een bepaalde doelgroep. Samen ontwikkelen naar een verbeterde onderwijssituatie. Kennisontwikkeling over een bepaald onderwerp is het gevolg van een sociaal en constructief proces (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016, p. 197).

De leden van de focusgroep zijn alle leerkrachten van de onderbouw, waaronder de onderbouwcoördinator. Drie leerkrachten uit de kleutergroepen, twee leerkrachten van groep 3 en 4. De focusgroep bestaat daarnaast uit de intern begeleider en ikzelf als onderzoeker en collega op de werkvloer. Tijdens de gesprekken heb ik een voorzittende rol ingenomen en heb ik gezorgd voor het delen van kennis en inzichten vanuit de literatuur. Doel van deze gesprekken is inzicht krijgen op de huidige situatie en de mogelijkheden om te veranderen.

Samen met de leden van de focusgroep heb ik gesprekken gevoerd over de inhoud van het lesprogramma rondom beginnende geletterdheid. Om inzicht te krijgen in de kennis en vaardigheden van de leerkrachten heb ik een vragenlijst opgesteld (zie bijlage 3). Deze vragenlijst is samengesteld met behulp van de lijst 'Actiepunten voor de leerkracht' (Van Druenen, Scheltinga, Wentink, & Verhoeven, 2017) en op de uitkomsten van het literatuuronderzoek rondom de onderzoeksvraag van dit onderzoek. In hoofdstuk vier zijn de resultaten van deze vragenlijst schematisch verwerkt. De resultaten geven de beginsituatie van de leerkrachten op het gebied van ontwikkeling van geletterdheid weer.

3.2.2 Literatuur

Dit onderzoek is gebaseerd op de theoretische inzichten zoals beschreven in hoofdstuk twee. In de literatuur ben ik op zoek gegaan naar meerdere inzichten vanuit verschillende perspectieven. Hierbij is ook gekeken naar tegengeluiden. Ik heb gebruik gemaakt van recente internationale literatuur over beginnende geletterdheid. Het gebruikte theoretisch kader heb ik gedeeld met de leden van de focusgroep. Keuzes voor interventies zijn gezamenlijk gemaakt op basis van de situatie op school en of deze passend zijn bij de manier van werken. Het theoretisch kader heeft als kritisch uitgangspunt gediend bij het maken van de keuzes.

3.2.3 Interventies en gebruikte instrumenten

De eerste interventie die heeft plaatsgevonden is het werken vanuit een beredeneerd aanbod. Voorheen werd passende lesinhoud gekozen bij een thema. Meerdere bronnenboeken, het internet en de wereld om ons heen dienden daarbij als inspiratiebron. De taallessen werden

per thema gekozen uit de werkmap Fonemisch Bewustzijn (Huijbregts, et al., 2011). Omdat we willen werken met een opbouwende ontwikkelingslijn en daarmee samenhangende activiteiten, hebben we gekeken naar de inhoudskaart Taal van Stichting Leerplanontwikkeling (SLO, 2018) (zie bijlage 2) en naar de specifieke doelen van taaldomein 4 (functioneel schrijven en lezen) en taaldomein 5 (taalbewustzijn en alfabetisch principe)(zie bijlage 1A en 1B).

Aan het begin van dit schooljaar heb ik daarom samen met de kleuterleerkrachten gekeken naar de jaarplanning van het lesaanbod. We hebben het schooljaar verdeeld in vijf periodes. Door vooraf te kiezen welke doelen op welk moment in de jaarplanning aan bod komen, kunnen activiteiten weloverwogen gekozen worden. De activiteiten worden nu gekozen op inhoud van het lesdoel en niet alleen meer omdat de activiteit bij het thema past. De leerkracht heeft op deze manier overzicht en kan zorgen voor samenhang van activiteiten en opbouw van de lesdoelen (SLO, 2016). Het resultaat is een jaarplanning gebaseerd op een doorgaande lijn van de ontwikkelingsdoelen voor taal (en rekenen), zoals deze worden aangegeven door SLO (2018) (zie bijlage 4).

Daarnaast hebben we de keuze gemaakt om de taallessen voortaan homogeen in plaats van heterogeen aan te bieden, omdat we een meer gericht aanbod willen geven. De leerlingen zijn verdeeld over twee homogene groepen op basis van hun ontwikkelingsniveau. De lesinhoud kan op deze manier beter worden afgestemd op de leerbehoeftes van de leerlingen. Dit sluit aan bij de theorie van een beredeneerd aanbod (SLO, 2016), waarbij de leerkracht eventueel kan differentiëren op drie instructieniveaus. De convergente differentiatie die bedoeld was met de heterogene taalkringen heeft plaatsgemaakt voor onderwijs in een peergroup. Een groep leerlingen die werkt in hetzelfde niveau. Ook nu kunnen kinderen leren van en met elkaar. Om te weten te komen of er zichtbare verschillen zijn op het gebied van taalontwikkeling (na een periode van vijf maanden aangepast werken zoals hierboven beschreven), zijn de resultaten van de toets Taal voor Kleuters in januari 2019 (groep 2) vergeleken met de gemiddelde scores van groep 2 van de jaren 2014 tot en met 2018. Hierbij is de vergelijking gemaakt met het percentage kinderen dat scoort per niveaugroep I, II, III, IV en V. Deze gegevens zijn schematisch weergegeven in hoofdstuk vier.

Vervolgens heb ik werken met invented spellen, het 'spontane schrijven' van jonge kinderen (Houtsma, 2018), geïntroduceerd bij de leden van de focusgroep. Deze werkvorm was niet bekend op school. Ik heb een presentatie gehouden over wat invented spellen is, de verschillende fasen van schrijfontwikkeling (Van Kleef & Tomesen, 2016) en wat het kan doen met de ontwikkeling van geletterdheid bij de leerlingen (zie bijlage 5). De volgende afspraken zijn hieruit voortgevloeid:

- De kleuterleerkrachten gaan verkennend aan de slag in groepen 1 en 2 rondom invented spellen, waarbij de leerlingen minimaal twee keer per week in aanraking komen met invented spellen.
- De kleuterleerkrachten gaan zich verdiepen in de verschillende fasen van schrijfontwikkeling en proberen expliciete aandacht te geven aan de ontwikkeling van de verschillende leerlingen op dit gebied.

Eind februari is een start gemaakt met werken volgens invented spellen voor alle leerlingen in de kleutergroepen.

Om de vaardigheden van de leerlingen op het gebied van beginnende geletterdheid beter in beeld te krijgen, heb ik het toetspakket 'Beginnende Geletterdheid' (Aarnoutse et al., 2017) gebruikt. Dit toetspakket was niet aanwezig op school. Ik heb toestemming gekregen om dit pakket te mogen aanschaffen en gebruiken. Voor de nulmeting heb ik in januari 2019 drie toetsen afgenomen in groep 2. In april 2019 heb ik, na zes weken werken met invented spellen, de toetsen nogmaals afgenomen. De toetsen die zijn afgenomen zijn:

- Auditieve Analyse (Aarnoutse, Beerink, & Verhagen, 2017)
- Auditieve Synthese (Aarnoutse, Beerink, & Verhagen, 2017)
- Letterkennis (Aarnoutse, Beerink, & Verhagen, 2017)
- Benoemsnelheid Letters (Aarnoutse, Beerink, & Verhagen, 2017)

De toets 'Letterkennis' is in januari 2019 afgenomen. De toets 'Benoemsnelheid Letters' is in april 2019 afgenomen als vervolg op de toets 'Letterkennis'. In plaats van het alleen aftoetsen van de letterkennis wordt in de toets 'Benoemsnelheid Letters' gekeken naar de snelheid waarmee bekende informatie uit het geheugen wordt opgehaald en benoemd.

De totaalscores per toets zijn verwerkt in een staafdiagram. De scores zijn verdeeld in percentages I, II, III, IV en V scores. Zowel de resultaten van januari als die van april zijn schematisch weergegeven. Dit geeft inzicht in de ontwikkeling van de kinderen op de getoetste gebieden in deze periode.

We willen de risicoleerlingen dyslexie, leerlingen die mogelijk een achterstand op het gebied van technisch lezen oplopen, vroegtijdig en goed signaleren. In overleg met de onderbouwcoördinator en de intern begeleider heb ik toetsafspraken gemaakt rondom het toetspakket 'Beginnende geletterdheid' voor de leerlingen van de groepen 1, 2 en 3 (zie bijlage 6 en 7). Deze afspraken zijn vastgelegd op schoolniveau.

Een laatste interventie heeft te maken met de risicoleerlingen dyslexie. Tot op het moment van het onderzoek werd nog niet gewerkt met het programma *Bouw!*. Omdat we preventief willen werken en niet willen afwachten totdat de leerling toe is aan lezen en schrijven, heb ik vijf leerlingen met het programma *Bouw!* laten werken. Ik heb bij de schooldirectie toestemming gevraagd voor een licentie voor *Bouw!*. Daarna heb ik naar aanleiding van de toetsresultaten beginnende geletterdheid en de richtlijnen van het programma bepaald welke leerlingen in aanmerking komen. De ouders van de betreffende leerlingen hebben toestemming gegeven om hun kind deel te laten nemen in dit onderzoek. Ik ben op zoek gegaan naar leerling-tutores en heb hen geleerd wat ze moeten doen.

Vijf leerlingen zijn geselecteerd voor deelname aan *Bouw!*. Deze leerlingen horen bij de zwakste 10 procent scorende leerlingen op de toetsen beginnende geletterdheid. Om een inzicht te krijgen van de vaardigheden in geletterdheid van de leerlingen, heb ik gewerkt met drie toetsen:

- Auditieve Analyse (Aarnoutse, Beerink, & Verhagen, 2017)
- Auditieve Synthese (Aarnoutse, Beerink, & Verhagen, 2017)
- Letterkennis (Aarnoutse, Beerink, & Verhagen, 2017)

Na een periode van zes weken interventie door middel van het programma *Bouw!* zijn dezelfde toetsen in april nogmaals afgenomen. In hoofdstuk vier is per toets een staafdiagram opgenomen. In de verschillende staafdiagrammen zijn de scores van januari (de periode voor interventie) en april (periode na interventie) per leerling weergegeven.

3.2.4 Respondenten

De vijf leerlingen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek hebben toestemming gekregen van hun ouders. Deze leerlingen hebben toetsen gemaakt en hebben gewerkt met het programma *Bouw!*.

De vijf collega's van de onderbouwgroepen 1 tot en met 4 en de intern begeleider hebben meegewerkt door het invullen van een vragenlijst over hun kennis en vaardigheden rondom de ontwikkeling van geletterdheid van de kinderen. We zijn daarna gezamenlijk in gesprek gegaan over hoe wij als school een kwaliteitsimpuls kunnen geven aan ons onderwijs.

3.3 Betrouwbaar, validiteit, triangulatie

Een goed onderzoek vraagt om betrouwbaarheid en validiteit. Om deze elementen zo goed mogelijk te waarborgen heb ik steeds geprobeerd om vanuit verschillende invalshoeken naar de theorie en de interventies gekeken. Waarbij ik steeds het doel van het onderzoek en de praktijksituatie heb afgezet tegen de opgedane inzichten. Door onder andere gebruik te maken van gerenommeerde toetsen zoals het toetspakket 'Beginnende geletterdheid' (Aarnoutse, Beerink, & Verhagen, 2017) en het evidence-based programma *Bouw!* kunnen de resultaten valide genoemd worden.

Tijdens het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van meerdere onderzoeksmethoden en perspectieven. Ik heb de literatuur bestudeerd en ben in gesprek geweest met de leerkrachten in de kleutergroepen. Door al deze inzichten te combineren heb ik een passende conclusie kunnen trekken voor de probleemsituatie van dit onderzoek. Hiermee is gebruik gemaakt van triangulatie.

3.4 Ethiek

Goed onderzoek heeft ook te maken met ethiek rond het onderzoek (De Lange et al., 2016, p. 67). Binnen dit onderzoek is rekening gehouden met de ethische gedragsregels en aspecten zoals beschreven door Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters en Peij (2010) en De Lange et al. (2016).

3.5. Professioneel en maatschappelijk belang

Het onderzoek dient een maatschappelijk belang in het terugdringen van laaggeletterdheid van de bevolking. De maatschappelijke relevantie heb ik gedeeld met de leden van de focusgroep, de directeur en de overige teamleden van de school. Daarnaast heeft het onderzoek een bijdrage geleverd aan kennisontwikkeling over preventieve begeleiding in de fase van beginnende geletterdheid bij de betrokkenen.

3.5.1 Respectvol naar anderen

Tijdens dit onderzoek zijn de namen van de school, betrokken collega's en leerlingen weggelaten. De privacy is hiermee gewaarborgd. Tijdens observaties en besprekingen is respectvol met gegevens om gegaan en is alleen gebruik gemaakt van initialen. Tijdens besprekingen is respectvol gesproken over collega's en leerlingen. De gegevens worden alleen gebruikt voor dit onderzoek. Vastgelegde beelden worden na afloop van het onderzoek vernietigd. Ik heb vooraf toestemming gevraagd aan de betrokkenen voor het doen van onderzoek op deze school. De ouders van de leerlingen die zijn benaderd voor het onderzoek zijn vooraf geïnformeerd.

3.5.2 Zorgvuldigheid en nauwkeurigheid

Tijdens het verwerken van alle gegevens wordt zorgvuldig en nauwkeurig gewerkt. Op deze manier kan een waarheidsgetrouwe weergave gedaan worden van de verzamelde gegevens. Ik heb de betrokken collega's laten meelezen tijdens het schrijfproces en hen gevraagd te controleren of de gegevens juist zijn weergegeven.

3.5.3 Integriteit en verantwoording naar derden

De integriteit van het onderzoek heb ik gewaarborgd door een neutrale en onderzoekende rol aan te nemen waarbij inzichten even waardevol ten opzichte van elkaar zijn beschouwd. Ik heb gebruik gemaakt van betrouwbare literatuur en bronnen en ben kritisch geweest in het selecteren hiervan. Keuzes zijn gemaakt op basis van opgedane inzichten en mogelijkheden uit de literatuur en uit de praktijk. Hierbij ben ik te allen tijde trouw gebleven aan mijn eigen waarden over onderwijs. Deze keuzes zijn te verantwoorden vanuit relevante theorie die is opgenomen in de literatuurlijst. Het onderzoek is gepresenteerd aan de leden van de focusgroep, de directeur en de overige teamleden.

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten en verzamelde data van de uitgevoerde acties, die beschreven zijn in hoofdstuk 3, per deelvraag weergegeven. Het antwoord op de hoofdvraag zal in hoofdstuk 5 worden weergegeven.

4.1 Deelvraag 1

Welke voorwaarden zijn noodzakelijk voor effectief onderwijs beginnende geletterdheid?

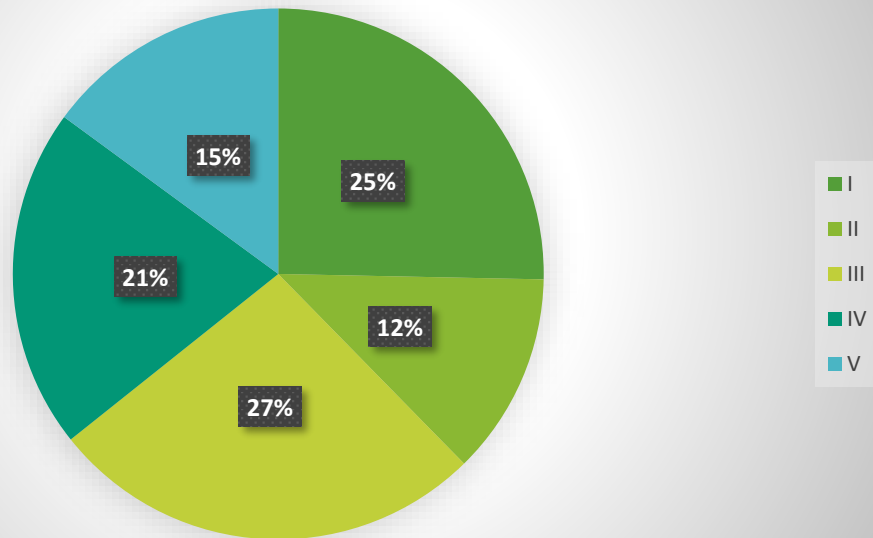
In de theoretische onderbouwing in hoofdstuk twee is beschreven dat onderwijs beginnende geletterdheid aandacht moet besteden aan fonologische en fonemisch bewustzijn. Het is van belang dat leerlingen onderscheid leren maken tussen klanken. Wanneer de verschillende klanken onderscheiden kunnen worden, kan de koppeling naar tekens (grafemen) gemaakt worden. Daarbij is letterkennis een wezenlijk onderdeel en moet daarmee een onderdeel zijn van het lesprogramma. Door een goede klank-tekenkoppeling wordt een snelle synthese bevorderd (Vernooy, 2016).

Doordat de ontwikkeling van lezen en schrijven aan elkaar gerelateerd zijn is het wenselijk om naast bovenstaande onderdelen ook aandacht te hebben voor de ontwikkeling van schrift bij deze jonge kinderen (Snow et al., 1998; Lustermans, 2017; Onderwijsdatabank, 2017; De Ridder & Van Bommel, 2017).

Wanneer dit alles gebeurt vanuit een beredeneerd aanbod (SLO, 2016) met vooraf vastgestelde leer- en ontwikkelingsdoelen per leerjaar en wanneer de leerkracht zicht heeft op de ontwikkeling van de leerlingen, kan de leerkracht afstemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen. Op deze manier kan effectief en doelgericht gewerkt worden met onderwijs beginnende geletterdheid.

In de weergegeven cirkeldiagrammen zijn de resultaten af te lezen van de toets Taal voor kleuters. In figuur 1 zijn de gemiddelde scores van de vijf voorafgaande jaren weergegeven. Tijdens deze jaren werd de ontwikkeling van de beginnende geletterdheid afgewacht. Pas in groep 3 werd expliciet aandacht besteed aan de kinderen die meer tijd nodig hadden voor de fases van fonemisch en fonologisch bewustzijn (Vervaeke, 2013; Goorhuis, 2014). Door de gemiddelde scores van vijf jaar te nemen, kan ik een reëel beeld van de praktijk geven. Op deze manier is de kans op vertekening door een 'toevallig' sterke of zwakke groep leerlingen minder groot dan wanneer ik alleen het voorgaande jaar zou weergegeven.

Scores Taal voor kleuters 2014 -2018

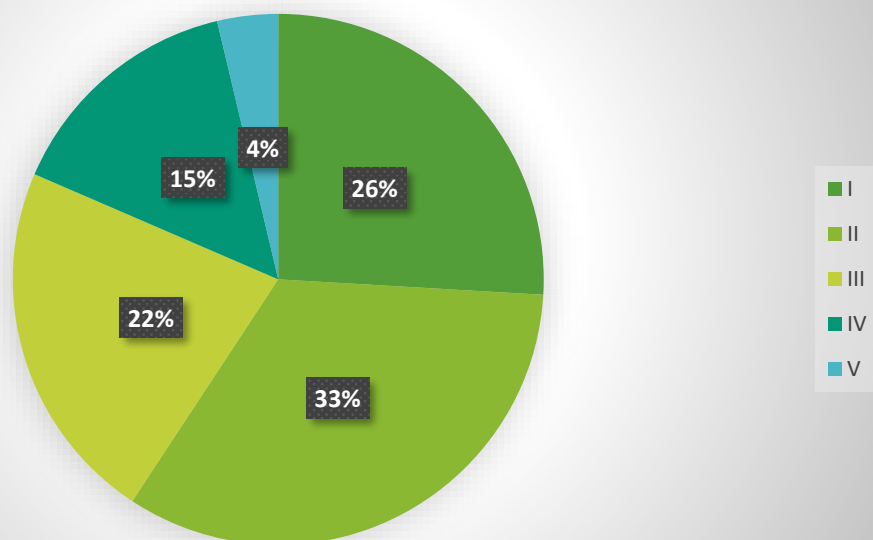


Figuur 1

Resultaten zonder interventie van beredeneerd aanbod en homogene taalkringen

In figuur 2 zijn de scores af te lezen nadat het lesaanbod is weggezet in homogene groepen en de jaarplanning is gemaakt volgens de uitgangspunten van een beredeneerd aanbod (SLO, 2016) met specifieke aandacht voor fonemisch en fonologisch bewustzijn.

Scores Taal voor kleuters 2019



Figuur 2

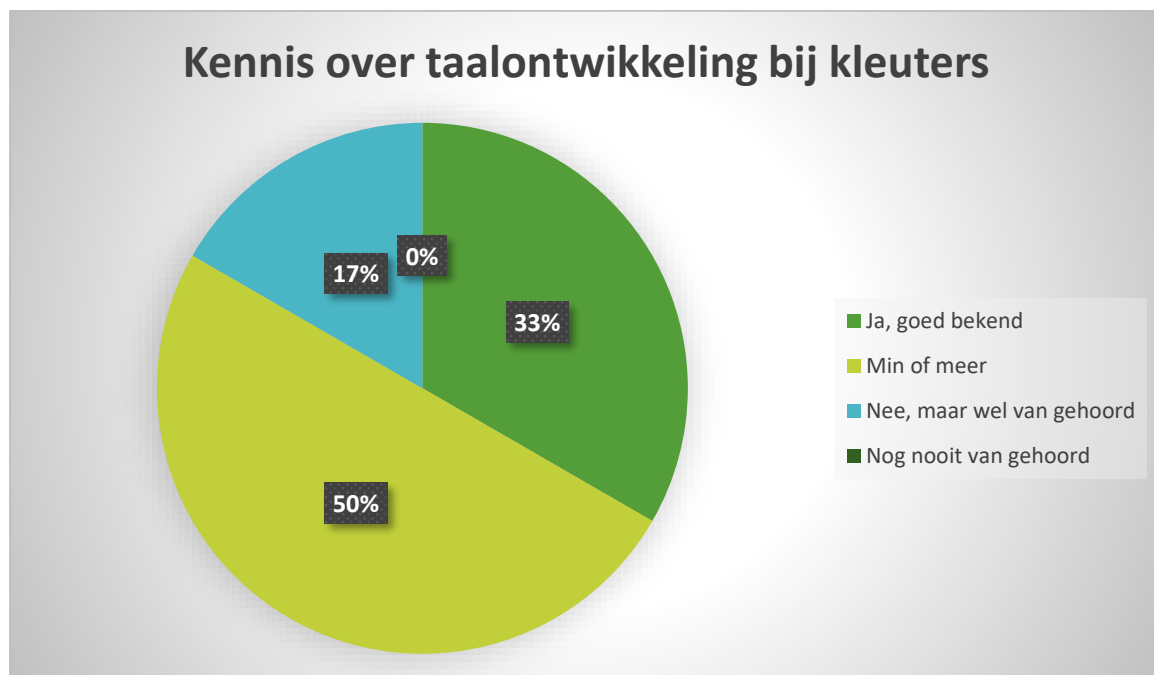
Resultaten na interventie van beredeneerd aanbod en homogene taalkringen

Wanneer de cirkeldiagrammen met elkaar vergeleken worden, is een verschuiving van percentages per gescoorde niveaugroep zichtbaar. Wanneer de scores van de niveaugroepen I, II en III bij elkaar worden opgeteld, is het percentage leerlingen in dat in die groepen scoort in 2019 hoger dan de voorgaande jaren. Het totaalpercentage leerlingen dat in de onvoldoende zone scoort (IV en V) is in 2019 lager dan in de voorgaande jaren.

4.2 Deelvraag 2

In hoeverre is de benodigde kennis over dit onderwerp aanwezig bij de leerkrachten en in welke mate zijn zij zich bewust van hun handelen?

Omdat ik graag wil weten in hoeverre kennis aanwezig is op de werkvloer heb ik de collega's van de groepen 1 tot en met 4 gevraagd om een vragenlijst in te vullen over hun kennis en vaardigheden over de ontwikkeling van geletterdheid (zie bijlage 3). Door de uitkomsten van deze vragenlijst te verwerken in een cirkeldiagram heb ik inzicht gekregen in de kennis en vaardigheden van de leerkrachten. De leerkrachten hebben de vragenlijst twee keer ingevuld. De eerste keer als meting van de beginsituatie van kennis en vaardigheden van de leerkrachten. De tweede keer als eindmeting in deze fase van dit onderzoek, na kennisdeling en begeleiding van de leerkrachten tijdens het experimenteren met invented spellen.

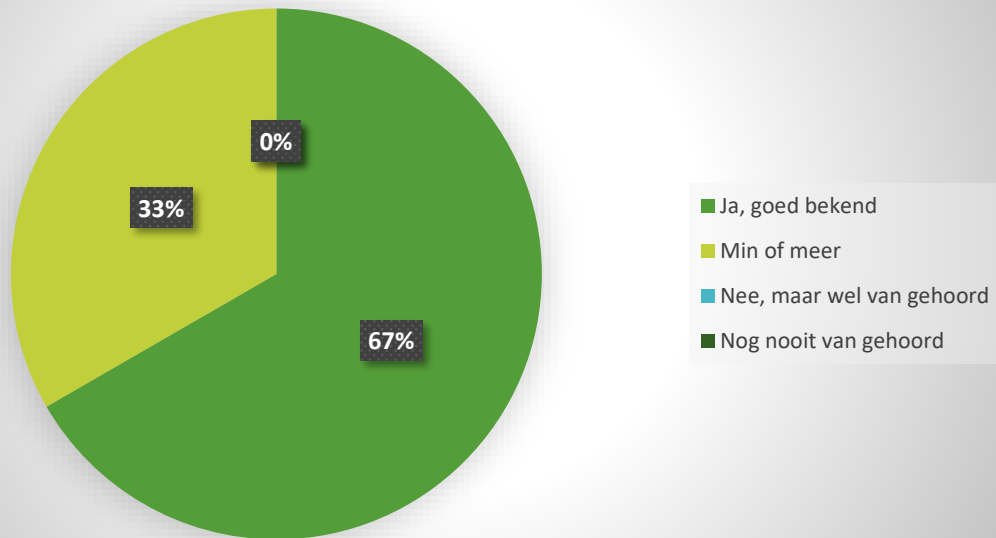


Figuur 3

Kennis van leerkrachten over taalontwikkeling bij kleuters uitgedrukt in procenten vóór kennisdeling (N=6)

In figuur 3 is af te lezen dat 33 procent van de leerkrachten aangeeft een goed beeld te hebben van de taalontwikkeling van een kleuter. De helft zegt de kennis min of meer in huis te hebben. De rest weet het niet precies, maar heeft er wel iets van gehoord.

Kennis over taalontwikkeling bij kleuters

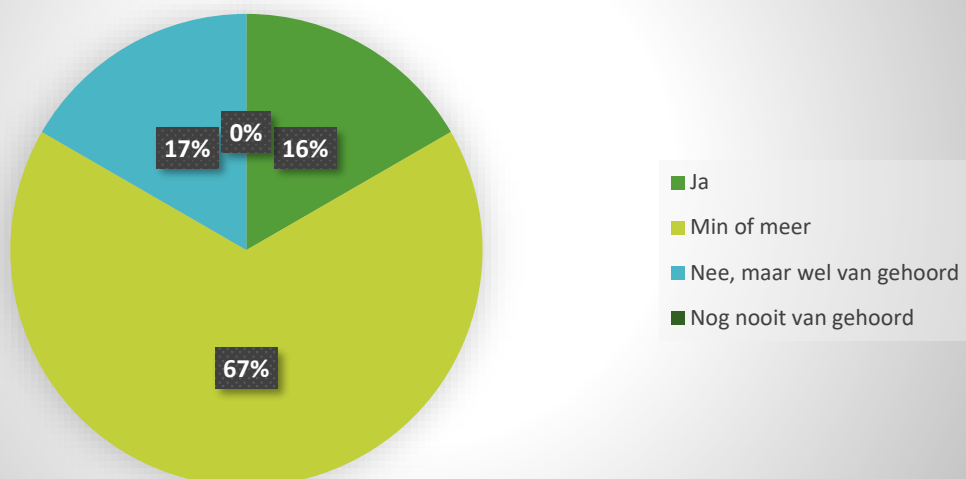


Figuur 4

Kennis van leerkrachten over taalontwikkeling bij kleuters uitgedrukt in procenten na kennisdeling (N=6)

In figuur 4 is te zien dat tweederde deel van de leerkrachten aangeeft goed bekend te zijn met de taalontwikkeling van een kleuter. Het overige deel geeft aan min of meer bekend te zijn.

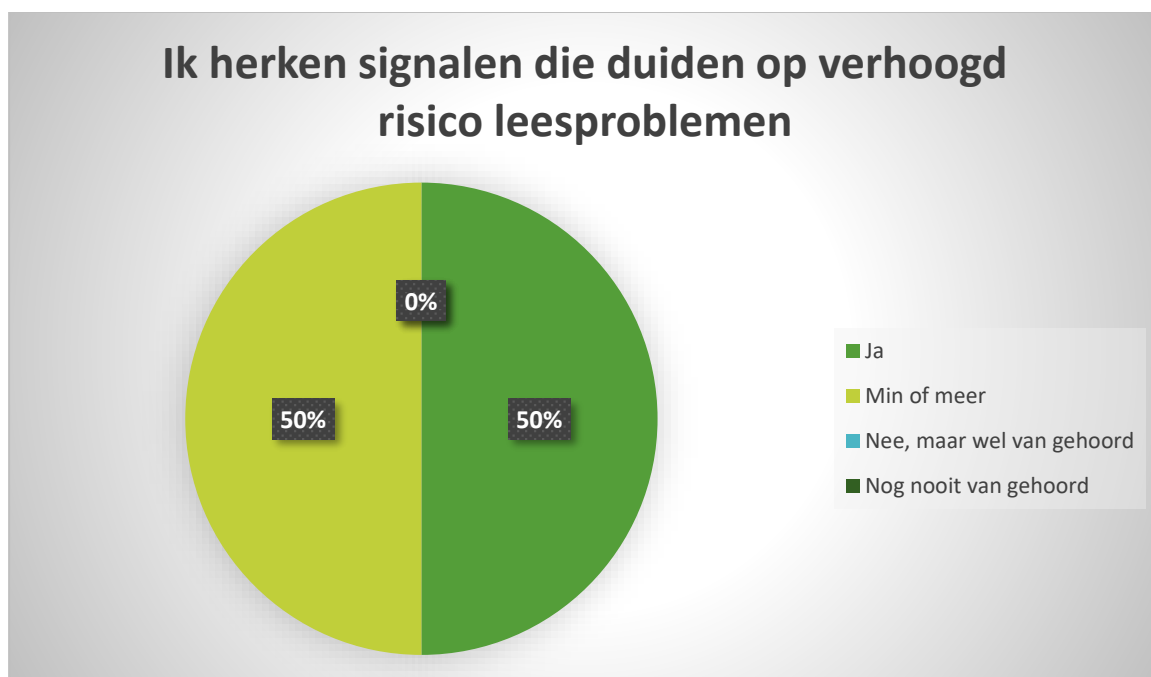
Ik herken signalen die duiden op verhoogd risico leesproblemen



Figuur 5

Leerkrachten die signalen verhoogd risico leesproblemen herkennen uitgedrukt in procenten vóór kennisdeling en experimenteren in de klas (N=6)

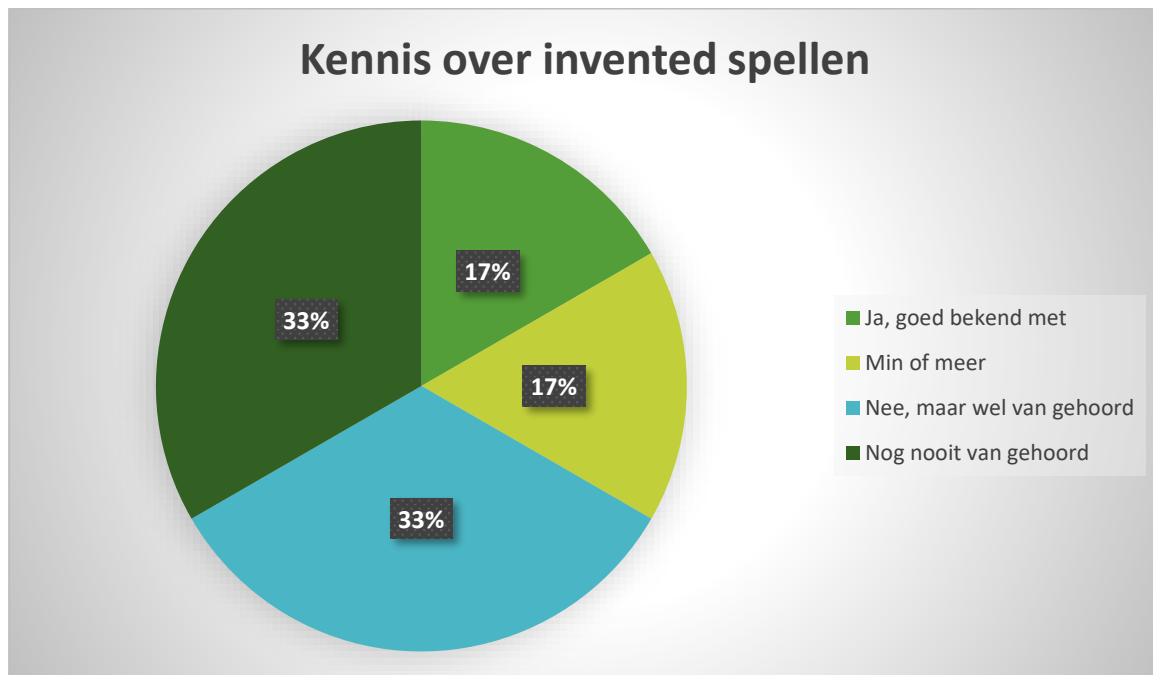
In figuur 5 is af te lezen dat 67 procent van de leerkrachten niet precies weet wat de signalen zijn van een verhoogd risico op leesproblemen. Slechts 16 procent herkent deze signalen.



Figuur 6

Leerkrachten die signalen verhoogd risico leesproblemen herkennen uitgedrukt in procenten na kennisdeling en experimenteren in de klas (N=6)

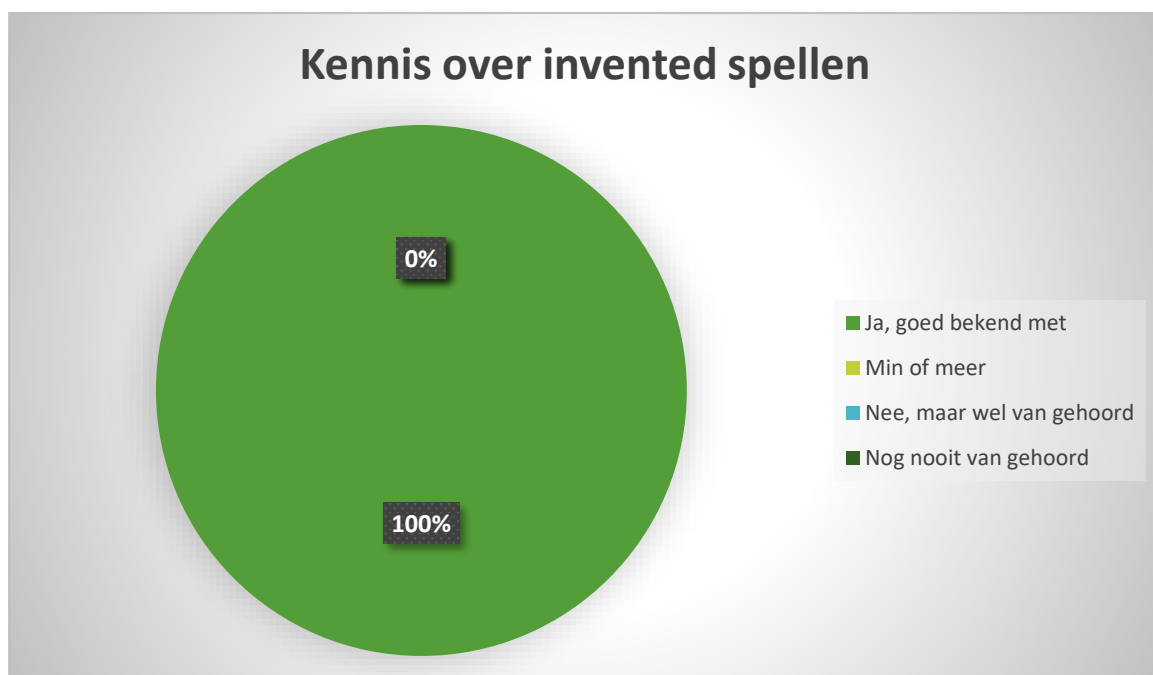
In figuur 6 is te zien dat de helft van de ondervraagde leerkrachten aangeeft de signalen te herkennen. De andere helft geeft aan de signalen min of meer te herkennen.



Figuur 7

Leerkrachten die kennis hebben over invented spellen uitgedrukt in procenten vóór kennisdeling en experimenteren in de klas (N=6)

In figuur 7 is zichtbaar dat slechts 17 procent goed bekend is met invented spellen. Nog eens 17 procent weet er min of meer iets van. De overige 66 procent is niet bekend met invented spellen of heeft er zelfs nog nooit van gehoord.



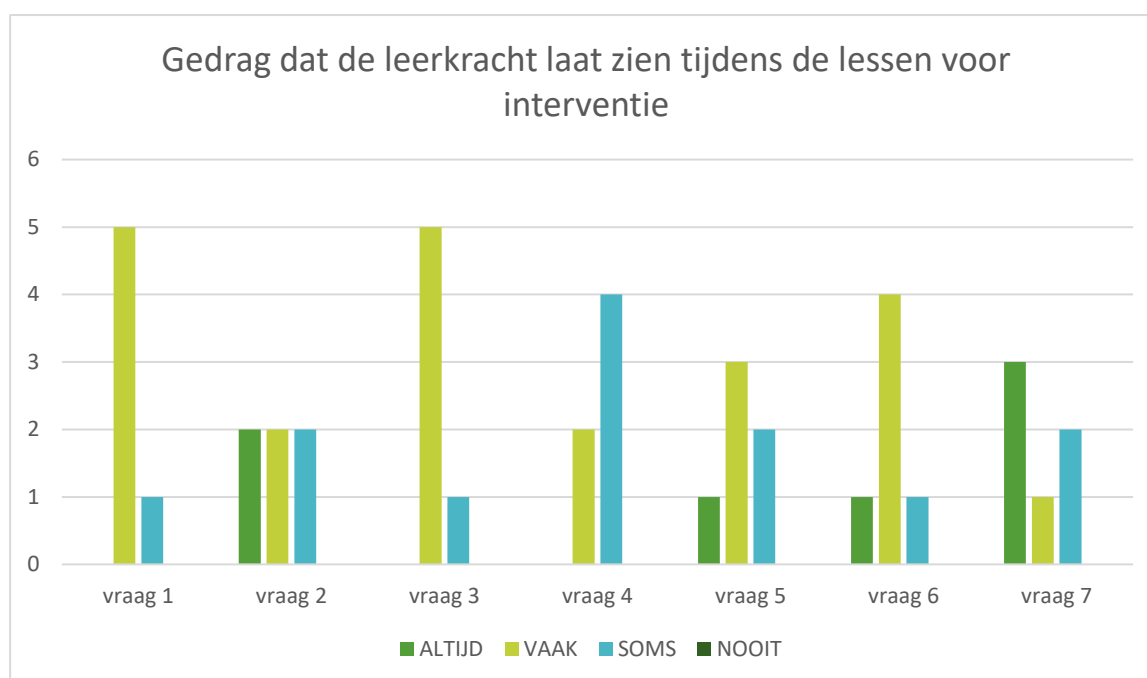
Figuur 8

Leerkrachten die kennis hebben over invented spellen uitgedrukt in procenten na kennisdeling en experimenteren in de klas (N=6)

In figuur 8 is te zien dat alle leerkrachten (na een periode van experimenteren) aangeven dat ze goed bekend zijn met invented spellen.

De vragenlijst bevat ook vragen over de gedragingen van de leerkracht tijdens de lessen. Het doel hiervan is inzicht te krijgen in het eigen handelen. In totaal hebben zes leerkrachten de vragenlijst ingevuld. Zeven vragen gaan over het gedrag van de leerkracht tijdens de lessen beginnende geletterdheid. Dat geeft een totaal van tweeënveertig antwoorden op het onderdeel gedragingen van de leerkracht.

De vragen van de vragenlijst met betrekking tot het gedrag staan in tabel 2.



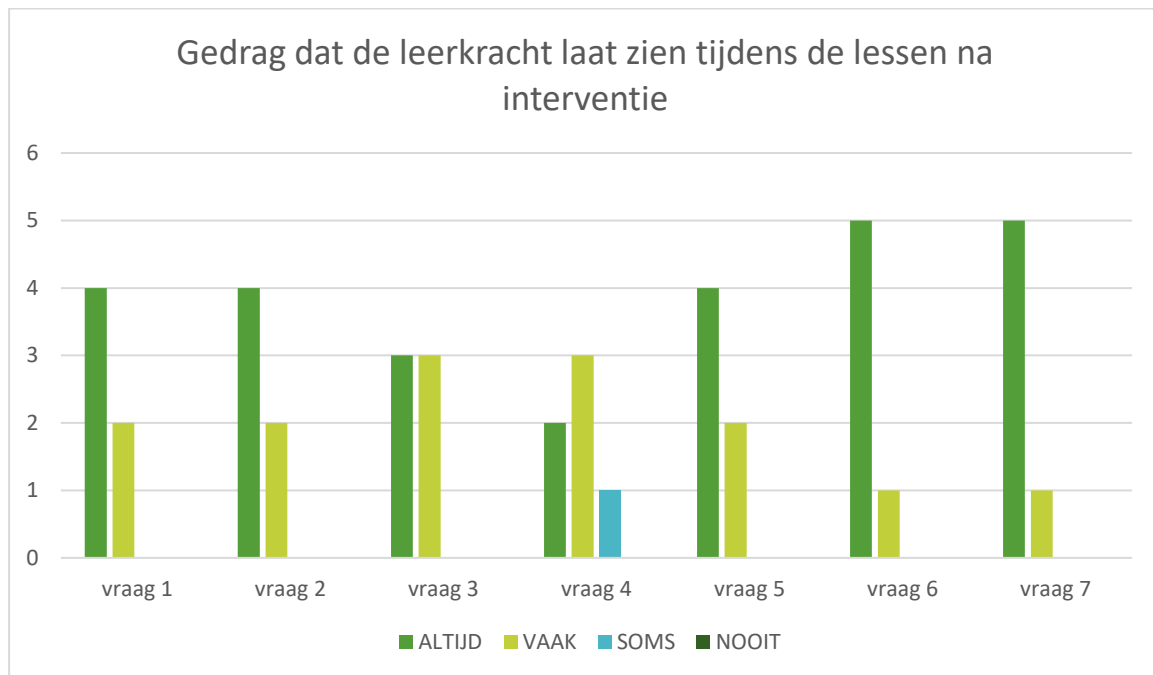
Figuur 9
Gedrag leerkrachten tijdens lessen uitgedrukt in altijd, vaak, soms en nooit, voorafgaand aan interventie (behorende bij tabel 2) (N=6)

In figuur 9 is te zien dat leerkrachten twaalf keer een vraag met soms beantwoord hebben. Het antwoord 'vaak' is vierentwintig keer gegeven. Zes vragen zijn met altijd beantwoord. Geen enkele vraag is met nooit beantwoord.

Tabel 2**Vragen gedrag dat leerkracht laat zien tijdens de lessen (behorende bij figuur 9 en 10)**

Vragen over gedrag dat leerkracht laat zien tijdens de lessen	
1	Ik stimuleer de ontwikkeling van taal en geletterdheid doelgericht en spelenderwijs in plaats van af te wachten.
2	Als ik activiteiten voor beginnende geletterdheid uitvoer, stel ik het (tussen)doel vooraf vast.
3	Mijn lesaanbod bevat activiteiten die kinderen de relatie tussen fonemen (klanken) en grafemen (tekens) laat ontdekken.
4	Ik schep betekenisvolle aanleidingen voor het schrijven (invented spellen) van teksten.
5	Ik spreek uit wat ik opschrijf wanneer ik samen met de kinderen iets schrijf.
6	Ik oefen met letters en bijbehorende klanken in een betekenisvolle context.
7	Ik geef kinderen de ruimte om zelf te experimenteren met schrijven en lezen.

Na mijn presentatie over invented spellen hebben de leerkrachten geëxperimenteerd met werken volgens invented spellen. Na zes weken hebben we gezamenlijk naar de resultaten van de leerlingen gekeken en gesproken over de effecten van het veranderende aanbod en het gedrag van de leerkracht. Na nog een periode van twee weken werken in de klas met de opgedane inzichten rondom invented spellen, hebben de leerkrachten nogmaals dezelfde vragenlijst over hun gedrag tijdens de lessen ingevuld. De resultaten hiervan zijn af te lezen in figuur 10. Het antwoord 'soms' is in totaal nog maar één keer gegeven. Het antwoord 'altijd' is zevenentwintig keer gegeven. Ook nu is het antwoord 'nooit' geen enkele keer gebruikt.



Figuur 10
Gedrag leerkrachten tijdens lessen uitgedrukt in altijd, vaak, soms en nooit, na interventie (behorende bij tabel 2) (N=6)

In tabel 3 staan een aantal verzamelde reacties van mijn collega's tijdens dit onderzoek.

Tabel 3

Verzamelde reacties van collega's

Reacties van collega's tijdens het onderzoek
<i>'O jee, dan heb ik het dus altijd verkeerd gedaan.'</i>
<i>'Ik wist helemaal niet dat dit bestond.'</i>
<i>'Wat leuk, kun je op mijn andere school ook een presentatie komen geven over invented spellen?'</i>
<i>'Fijn Peg, het is me nu ineens allemaal een stuk duidelijker.'</i>
<i>'Ik ga morgen meteen aan de slag!'</i>
<i>'Mag ik je boek lenen, ik lees er graag nog meer over?'</i>
<i>'Kom eens kijken, naar wat ik heb gedaan.'</i>
<i>'Heb je de werkjes van de kinderen op de gang zien hangen? Zo leuk!'</i>
<i>'Ik hoor van ouders dat de kinderen thuis alles willen opschrijven.'</i>
<i>'Kom je een keer kijken tijdens de werkles? Ik wil je wat laten zien.'</i>
<i>'Ik vind het erg fijn om de kinderen op deze manier te volgen. Ik heb veel beter een idee van waar ze zitten in hun ontwikkeling.'</i>
<i>'Deze gegevens zeggen veel meer, dan alleen maar de Cito Taal voor Kleuters. Dankjewel voor je tips.'</i>

4.3 Deelvraag 3

Op welke manier kunnen de fasen van schrijfontwikkeling, waarin de leerlingen zich bevinden, in beeld gebracht worden?

Door literatuuronderzoek heb ik inzicht gekregen in de verschillende fasen van schrijfontwikkeling waarin leerlingen zich kunnen bevinden. Van Kleef en Tomesen (2016) hebben de verschillende stadia van schrijfontwikkeling onderverdeeld in zes fasen. Met schrijven wordt naast het weergeven van letters ook het tekenen en krabbelen verstaan.

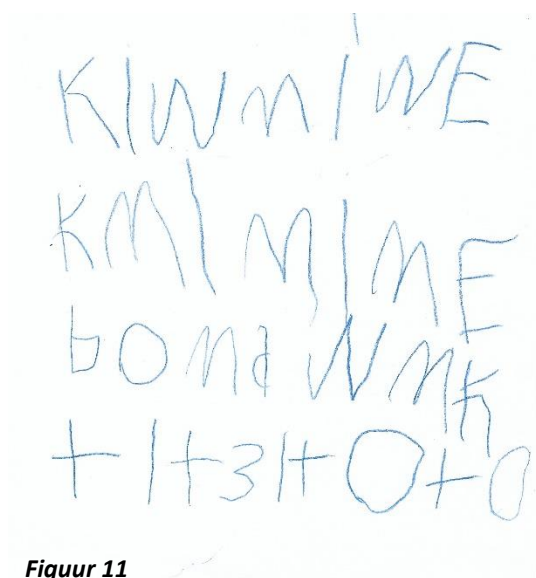
Om de fasen te kunnen beoordelen, heb ik de taak 'Invented spelling' (Smits, 2002) bij acht geselecteerde leerlingen afgenomen. De leerlingen zijn geselecteerd voor deze onderzoeksgroep omdat zij opvallen in observaties tijdens de taalkringen en omdat zij zwak (laagste 25% van alle leerlingen) scoren op de toetsen 'Auditieve Synthese' en 'Auditieve Analyse' (Aarnoutse, Beerink, & Verhagen, 2017). Ik heb de gemaakte taken 'Invented spelling' gescoord. De resultaten staan weergegeven in tabel 4.

Tabel 4

Scores en voortgang taak 'Invented spelling' (Smits, 2002) in februari en mei 2019

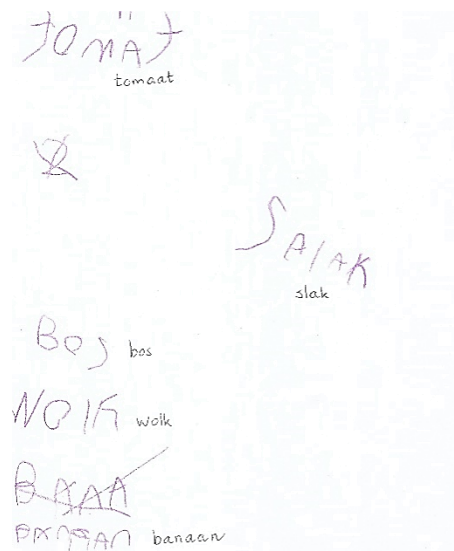
Leerling	Groep	Score taak Invented spelling februari 2019	Score taak Invented spelling mei 2019	Voortgang
NV	2	13	13	=
BO	2	13	15	+
SvS	2	17	17	=
SK	2	13	16	+
KE	2	5	21	+
LD	2	5	9	+
AW	2	17	23	+
NS	2	15	21	+

In tabel 4 kan worden afgelezen dat zes leerlingen vooruit zijn gegaan op de taak 'Invented spelling'. Twee leerlingen hebben hetzelfde gescoord als tijdens de afname in februari.



Figuur 11

Resultaat taak 'Invented spellen' (Smits, 2002)
van leerling KE in februari 2019



Figuur 12

Resultaat taak 'Invented spellen' (Smits, 2002)
van leerling KE in mei 2019

De schrijfproducten van deze taak zijn bekeken en vertaald naar fasen van schrijfontwikkeling (Van Kleef & Tomesen, 2016). In tabel 5 is te zien in welke fase van schrijfontwikkeling de leerlingen zich bevinden.

Tabel 5

Fasen schrijfontwikkeling (Van Kleef & Tomesen, 2016) in februari en mei 2019

Leerling	Groep	Fase schrijfontwikkeling februari 2019	Fase schrijfontwikkeling mei 2019
NV	2	4 – Schrijven via letter-/ tekenreeksen	3- Schrijven via letterachtige vormen
BO	2	3- Schrijven via letterachtige vormen	4 – Schrijven via letter-/ tekenreeksen
SvS	2	4 – Schrijven via letter-/ tekenreeksen	4 – Schrijven via letter-/ tekenreeksen
SK	2	3- Schrijven via letterachtige vormen	4 – Schrijven via letter-/ tekenreeksen
KE	2	4 – Schrijven via letter-/ tekenreeksen	5- Schrijven via spontane spelling
LD	2	4 – Schrijven via letter-/ tekenreeksen	4 – Schrijven via letter-/ tekenreeksen
AW	2	5- Schrijven via spontane spelling	5- Schrijven via spontane spelling
NS	2	3- Schrijven via letterachtige vormen	5- Schrijven via spontane spelling

In tabel 5 kan worden afgelezen dat vijf leerlingen zich in een andere fase van schrijfontwikkeling bevinden bij de tweede afname van de taak 'Invented spelling'. In mei

laten drie leerlingen 'schrift volgens spontane spelling' zien. In februari was dit 1 leerling. Eén leerling laat in mei een eerdere fase van schrijfontwikkeling zien dan in februari. Zoals eerder beschreven in de literatuurstudie is dit mogelijk. De verschillende fasen hoeven niet per se hiërarchisch doorlopen te worden. Kinderen kunnen terugval vertonen tijdens het aanleren van nieuwe vormen.

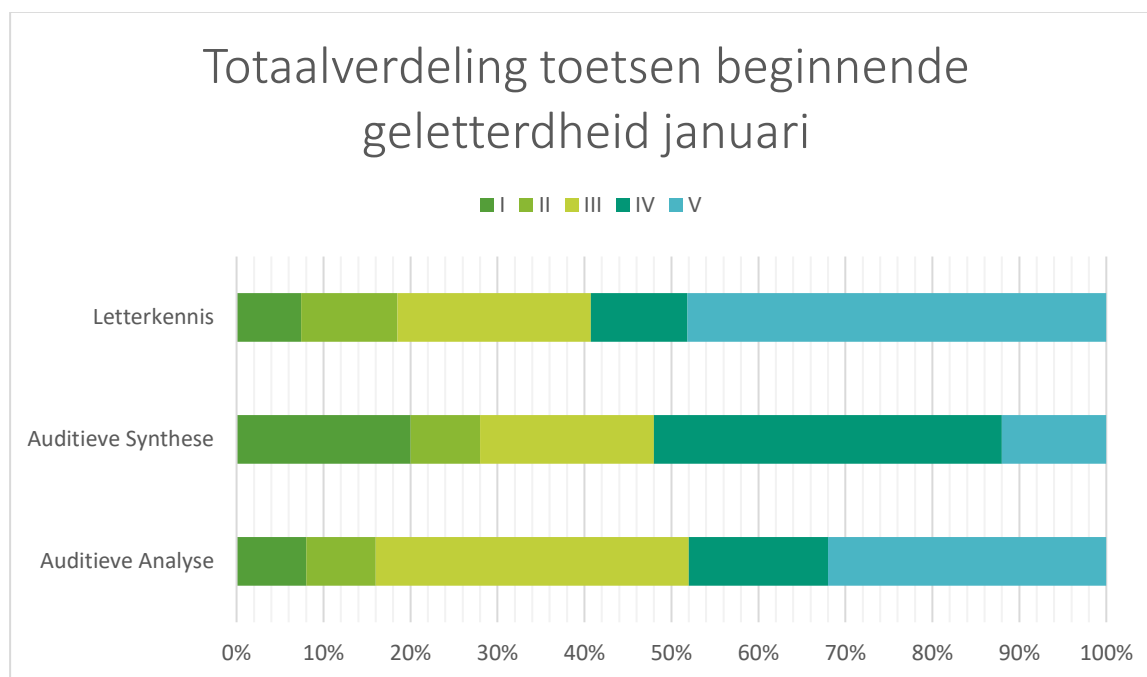
4.4 Deelvraag 4

Welke interventies zijn geschikt om mogelijke risicoleerlingen dyslexie te kunnen onderscheiden binnen de groep?

Vanuit de literatuur in hoofdstuk twee zijn interventies en aanpassingen mogelijk om het aantal risicoleerlingen dyslexie vroegtijdig in beeld te krijgen.

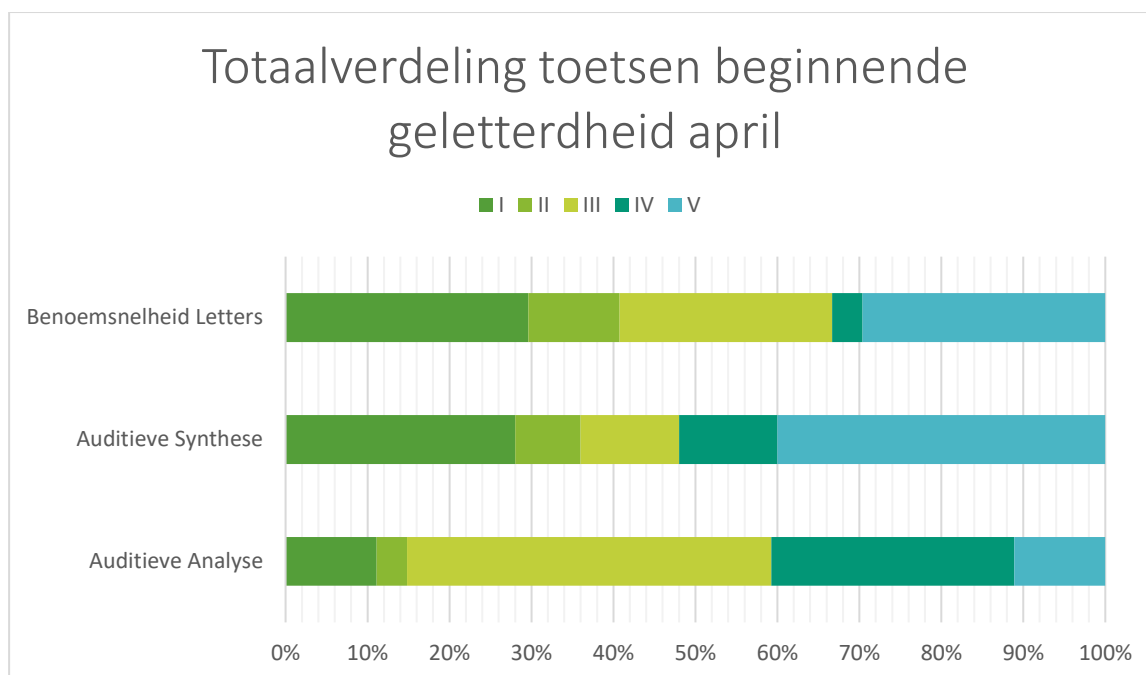
1. Werken vanuit een beredeneerd aanbod waarbij de taallessen doelgericht worden aangeboden in homogene settings (SLO, 2016; SLO, 2018).
2. Werken met het toetspakket 'Beginnende Geletterdheid' (Huijbregts et al., 2017) om op deze manier te vaardigheden beter in beeld te kunnen krijgen. Vanuit dat inzicht kan de leerkracht het aanbod van de lesstof beter afstemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen.
3. Werken met invented spellen (Houtsma, 2018) waarbij aandacht is voor het ontdekken van de wetenschap dat de ontwikkeling van lezen en schrijven bij elkaar horen (De Ridder & van Bommel, 2017). Door gebruik te maken van de taak 'Invented spelling' (Smits, 2002) kunnen de fasen van schrijfontwikkeling (Van Kleef & Tomesen, 2016) in beeld gebracht worden. Hierdoor is de ontwikkeling van geletterdheid beter te volgen en kan het onderwijs beter worden afgestemd.
4. Werken met het evidence-based programma *Bouw!*.

Om een beeld te krijgen van de resultaten van de kinderen op het gebied van beginnende geletterdheid heb ik een aantal toetsen afgenomen in januari en in april. In figuur 13 is de totaalverdeling, van de scores in januari, per toets 'Beginnende Geletterdheid' af te lezen. Interventie nummer 1 (werken met een beredeneerd aanbod) was op dat moment vijf maanden toegepast voor alle leerlingen in groep 2.



Figuur 13
Totaalverdeling gescoorde niveaus I, II, III, IV en V op toetsen beginnende geletterdheid januari

In figuur 14 is de totaalverdeling per toets 'Beginnende Geletterdheid' af te lezen van de scores in april. Op dat moment was zes weken gewerkt met interventie nummer 3 (werken met invented spellen) voor alle leerlingen van groep 2. Interventie nummer 4 (werken met *Bouw!*) was op dat moment zes weken ingezet voor vijf risicoleerlingen dyslexie. De toetsgegevens van deze leerlingen zijn meegenomen in de totaalverdeling van groep 2. De toets 'Letterkennis' is deze keer niet afgenomen. In plaats daarvan is de toets 'Benoemsnelheid Letters' afgenomen. Dit is het vervolg op de toets 'Letterkennis' en meet de snelheid waarmee bekende letters uit het geheugen kunnen worden opgenoemd.



Figuur 14

Totaalverdeling gescoorde niveaus I, II, III, IV en V op toetsen beginnende geletterdheid april

In figuur 13 en 14 zijn verschillende waardes af te lezen. Hieronder is dit per toets uitgewerkt.

Letterkennis:

- Het percentage kinderen dat uitvalt (een IV of een V behalen) op de toets 'Letterkennis' is in januari 49 procent. Dat is bijna de helft van de groep. Het percentage kinderen met een onvoldoende score op de toets 'Benoemsnelheid Letters' is in april 34 procent. Dat is een derde deel van de groep.
- Wanneer je alleen naar het laagste niveau (V) kijkt, is te zien dat in januari 48 procent van de kinderen een V behaalt. In april is dit percentage nog maar 30 procent.
- Het percentage kinderen dat een voldoende scoort (I, II of III) is in januari 41 procent. In april behaalt 66 procent van de kinderen een voldoende.

Auditieve Synthese:

- Het percentage kinderen dat uitvalt op de toets 'Auditieve Synthese' in januari is 52 procent. Net iets meer dan de helft van de groep. Het percentage uitvallers op deze toets in april is ook 52 procent.
- De kinderen met de laagste score (V) vormen in januari 12 procent van de groep. In april is dit 40 procent van de groep.

- In januari scoort 20 procent van de groep een I (de hoogste score). In april behaalt 28 procent van de kinderen deze score.

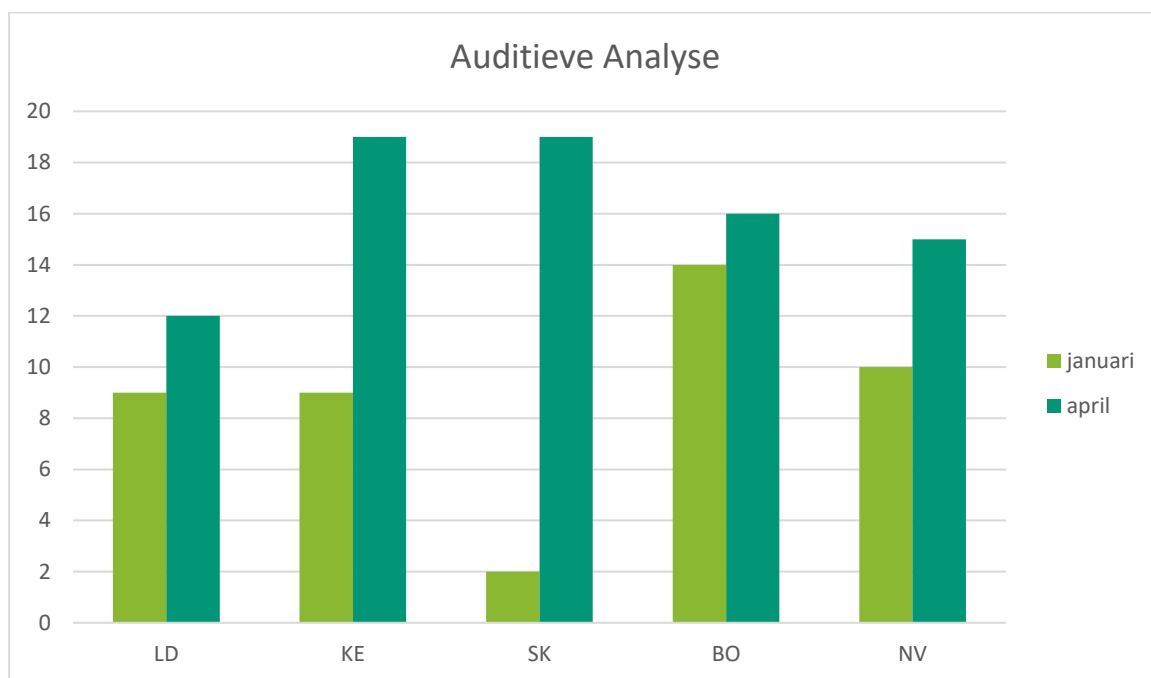
Auditieve Analyse:

- Het percentage kinderen dat uitvalt op de toets 'Auditieve Analyse' in januari is 48 procent. Dit is net iets minder dan de helft van de groep. In april zien we dat 41 procent van de kinderen een IV of V scoren.
- Het percentage kinderen met de laagste beoordeling (V) is in januari 32 procent. In april is dit percentage nog maar 12 procent.
- Het percentage kinderen dat voldoende scoort (I, II of III) is in januari 52 procent. In april scoort 59 procent van de kinderen een voldoende op deze toets.

4.5 Deelvraag 5

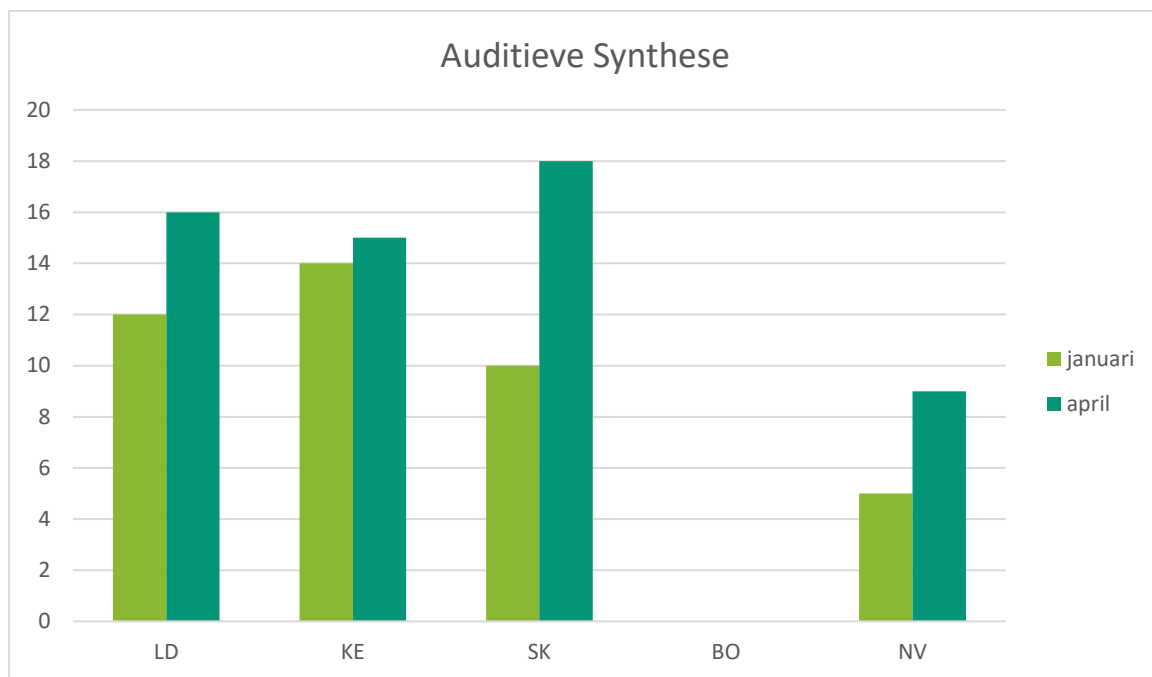
Wat zijn de effecten als ik Bouw!, voor een periode van zes weken, inzet bij vijf risicoleerlingen dyslexie die uitvallen op de toetsen beginnende geletterdheid?

Om een antwoord te krijgen op deze vraag heb ik gebruik gemaakt van toetsgegevens 'Beginnende Geletterdheid'. Deze vijf risicoleerlingen hebben in april naast de toets 'Benoemsnelheid Letters' ook de toets 'Letterkennis' gemaakt. Dit heb ik gedaan omdat ik wilde weten of de specifieke letterkennis is toegenomen. In de grafieken hieronder zijn de toetsresultaten weergegeven van januari en april 2019. De resultaten zijn weergegeven door middel van het aantal goed beantwoorde opgaves. Het onderdeel 'Benoemsnelheid Letters' is alleen meegenomen in de collectieve score van de groep. N = 5.



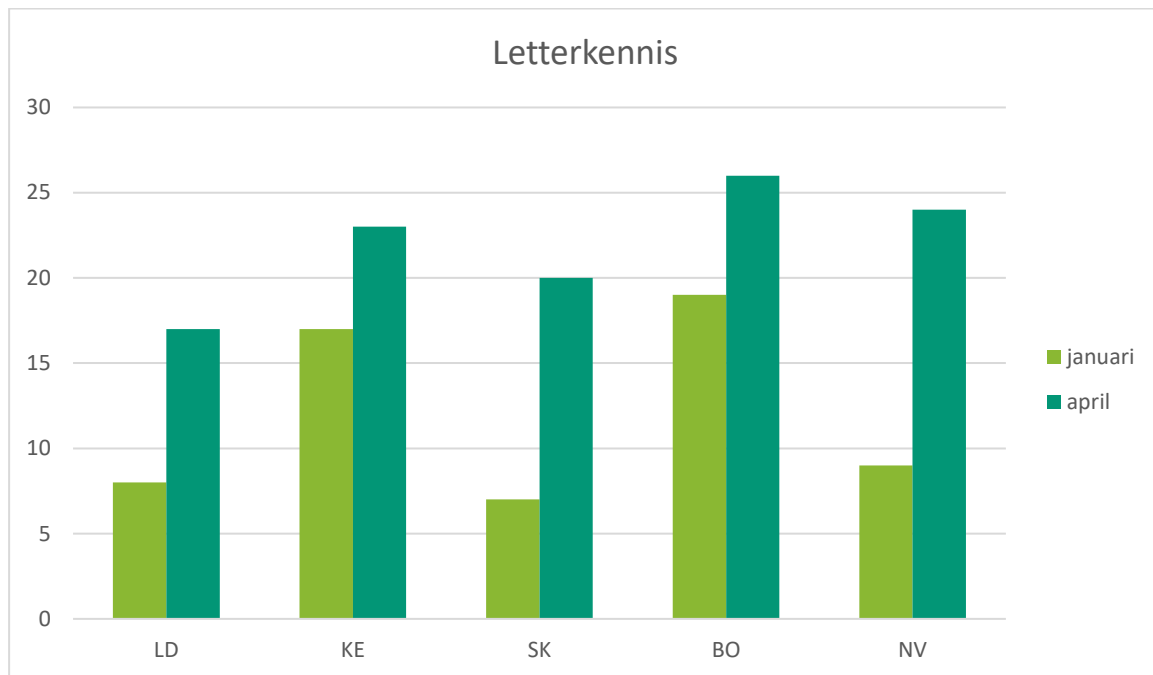
Figuur 15
Leerlingscores van toets Auditieve Analyse, maximale score: 20

- De leerlingen hebben tijdens de tweede afname van de toets 'Auditieve Analyse' in april meer antwoorden goed dan in januari.



Figuur 16
Leerlingscores van toets Auditieve Synthese, maximale score: 21

- Vier van de vijf leerlingen hebben in april meer antwoorden goed dan in januari.
- Leerling BO heeft op de toets 'Auditieve Synthese' in januari en in april een score van nul goede antwoorden.



Figuur 17
Leerlingscores van toets Letterkennis, maximale score: 27

- De leerlingen kennen in april meer letters dan in januari.

Hoofdstuk 5 Conclusies

5.1 Conclusies uit de deelvragen

De antwoorden op de deelvragen uit dit onderzoek hebben inzicht gegeven in het complexe grote geheel van het onderzoek. Deze inzichten heb ik verworven door onder andere te werken met een focusgroep, kritisch literatuuronderzoek, het voeren van gesprekken en het terugkoppelen van de effecten van interventies naar de werkvloer .

Welke conclusies kunnen nu dan getrokken worden op basis van dit onderzoek op deze school?

Het werken vanuit de voorschotbenadering (Smits & Braams, 2006) met specifieke aandacht voor het fonologisch en fonemisch bewustzijn (Vernooy, 2016) is in dit onderzoek gecombineerd met een beredeneerd aanbod (SLO, 2016) in homogene groepen. Kijkend naar de resultaten van de toets ‘Taal voor Kleuters’ is het percentage voldoende scores (I, II of III) gestegen van 64 procent (voor interventie) naar 81 procent (na deze interventie). Het percentage onvoldoende scores is gezakt van 36 procent naar 19 procent. Hieruit kan ik concluderen dat werken vanuit deze inzichten een positief effect heeft gehad.

Door in gesprek te gaan met de leden van de focusgroep over de onderzochte literatuur en het laten invullen van de vragenlijst over kennis en gedragingen van de leerkracht, zijn we gezamenlijk tot de conclusie gekomen dat de kennis over beginnende geletterdheid onvoldoende aanwezig was binnen de school. Slechts 33 procent van de ondervraagden gaf aan goed bekend te zijn met de taalontwikkeling van de kleuters. Nog een kleiner deel, 16 procent, heeft aangegeven de signalen van een mogelijk risico op leesproblemen te herkennen. Door de leerkrachten bekend te maken met de specifieke inhoud over het onderwerp en inzichten uit de literatuur te delen is de kennis vergroot. Nu liggen de percentages op respectievelijk 67 procent en 50 procent.

Invented spellen (Houtsma, 2018) en de, in dit onderzoek, hieraan gekoppelde ontwikkeling van de verschillende schrijffasen (Van Kleef & Tomesen, 2016) waren redelijk onbekende begrippen. Ze werden niet gebruikt binnen de school. De tweede keer dat de leerkrachten de vragenlijst hebben ingevuld, geeft 100 procent aan dat ze goed op de hoogte zijn van invented spellen. In de eerste ronde was dit slechts 17 procent.

In de antwoorden van de vragenlijsten over gedrag is een verschuiving te zien van het gedrag. Waar eerst het antwoord 'soms' twaalf keer is gegeven, is hetzelfde antwoord nog maar één keer gegeven op het moment dat de leerkrachten de lijst voor de tweede keer invulden. Leerkrachten hebben de eerste ronde zes keer de bevestigd het gedrag altijd te laten zien. In de tweede ronde is zevenentwintig keer aangegeven het gedrag altijd te laten zien.

Wanneer je deze resultaten met elkaar combineert kun je concluderen dat de leerkrachten tijdens de beginfase van dit onderzoek onbewust onbekwaam waren. De kennis was niet of nauwelijks aanwezig. Uit de reacties van de collega's kun je opmaken dat de leerkrachten enthousiast zijn en zichzelf willen ontwikkelen om daarmee het onderwijs te verbeteren. Ze zijn van onbewust onbekwaam, via bewust onbekwaam, op weg naar bewust bekwaam.

Na een periode van zes weken werken met invented spellen zijn de toetsen uit het toetspakket 'Beginnende Geletterdheid' nogmaals afgenomen. Voor de onderdelen 'Letterkennis' en 'Auditieve analyse' zijn positieve veranderingen zichtbaar. Het aantal kinderen dat een onvoldoende scoort wordt kleiner, het aantal kinderen met een voldoende wordt groter. Op het onderdeel 'Letterkennis' is het aantal voldoende scores met 20 procent gestegen. Voor het onderdeel 'Auditieve analyse' is een stijging van 9 procent gemeten op het aantal voldoende scores.

Voor wat betreft het onderdeel 'Auditieve synthese' is de verdeling tussen voldoende en onvoldoende scores gelijk gebleven. Echter het aantal kinderen met de laagste score (V) is toegenomen. Daarmee is het aantal kinderen dat een IV scoort afgenomen. Bij de voldoende scores is een stijging te zien in het aantal kinderen met de hoogste score (I).

Werken met invented spellen heeft in deze periode, op deze school met deze groep leerlingen, voor de onderdelen 'Letterkennis' en 'Auditieve analyse', een positief effect gehad. Het onderdeel 'Auditieve synthese' geeft zowel positieve als negatieve resultaten. De beide uiterste scores (I en V) zijn toegenomen.

De effecten van het programma *Bouw!* zijn zichtbaar in de resultaten van de geselecteerde leerlingen. De leerlingen laten individuele groei zien op de verschillende onderdelen. Gezien de relatief korte periode van werken met *Bouw!* tijdens dit onderzoek, zou je kunnen concluderen dat *Bouw!* een positieve bijdrage levert aan de ontwikkeling van beginnende geletterdheid voor de risicoleerlingen dyslexie. Eén leerling blijft steken op de ontwikkeling van de synthese. Verder onderzoek naar de oorzaak hiervan is binnen dit onderzoek niet gedaan.

5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag

Het antwoord op de onderzoeksvraag:

‘Op welke manier kunnen wij als school leerlingen die risico lopen op achterstand op het gebied van technisch lezen, preventief begeleiden tijdens de fase van beginnende geletterdheid?’

wil ik naar aanleiding van dit onderzoek graag weergeven in onderstaande aanbevelingen op zorgniveau 1, 2 en 3 voor de school.

Zorgniveau 1

- Maak een jaarplanning van het lesaanbod volgens de opzet van een beredeneerd aanbod (SLO, 2016). Op deze manier kan doelgericht en aansluitend bij de leerbehoeftes van de leerlingen gewerkt worden. Werken vanuit een plan bevordert dat de leerkracht een overzicht heeft van de ontwikkeling van vaardigheden waarover een leerling zou moeten beschikken bij de start van aanvankelijk lezen. Vaardigheden zoals een goed auditief geheugen en een goede benoemsnelheid van letters (Van den Berg, Land, & Meijsing, 2019).
- Heb aandacht voor de verschillende fases van de schrijfontwikkeling van het kind (Van Kleef & Tomesen, 2016) en blijf deze volgen. Maak aantekeningen tijdens observaties over de schrijffase waarin het kind zich bevindt. Plan drie of vier bewuste observaties verdeeld over het schooljaar zodat de ontwikkeling stapsgewijs kan worden gevolgd.
- Stimuleer het spontane spellen (Houtsma, 2018) tijdens de werklessen en (taal)kringen. Hiermee kun je de kinderen al in een vroeg stadium aanleren dat schrijven en lezen bij elkaar horen (De Ridder & Van Bommel, 2017). Ik zou willen adviseren om de taak ‘Invented spelling’ (Smits, 2002) twee keer per jaar af te nemen bij alle leerlingen uit groep 2 en de resultaten te koppelen aan de verschillende fases van schrijfontwikkeling.
- Het toetspakket ‘Beginnende Geletterdheid’ (Aarnoutse, Beerink, & Verhagen, 2017) is ondersteunend om inzicht te krijgen in de verschillende onderdelen. Gedurende dit onderzoek heb ik een toetskalender ontwikkeld als aanbeveling voor de school (zie bijlage 7).
- Dit onderzoek is gericht op leerlingen van groep 2. Als vervolg op dit onderzoek zou ik willen adviseren om de kinderen die in groep 2 onvoldoende scoren op de toetsen opnieuw te toetsen in oktober groep 3. Op deze manier kan de leerkracht de ontwikkeling gericht blijven volgen. Om een inzicht te krijgen in het fonologisch bewustzijn van de

leerlingen van groep 1 heb ik de rijmtoets voor groep 1 ook meegenomen in het advies. Deze toetsen maken deel uit van het toetspakket 'Beginnende Geletterdheid' maar zijn niet meegenomen in dit onderzoek.

Zorgniveau 2 en 3

- Werken vanuit een beredeneerd aanbod betekent ook dat het lesaanbod moet zijn afgestemd op de behoeftes van de leerlingen. Werken in 3 niveaus in de klas (intensief – basis – extra) is hierbij passend. Door met regelmaat met een kleinere groep leerlingen te werken waarbij de lesinhoud is afgestemd op de leerlingen kun je voorzien in specifieke behoeftes.
- Het programma *Bouw!* kan vroegtijdig en langdurig worden ingezet als (intensief) ondersteunend programma ten behoeve van de ontwikkeling van de beginnende geletterdheid. Ik zou daarom willen adviseren dit programma te blijven gebruiken voor de kinderen die onvoldoende scoren op (onderdelen van) de toetsen 'Beginnende Geletterdheid'.

5.3 Discussie en Reflectie

Hoewel in de literatuur tegengeluiden te vinden zijn over het vroegtijdig begeleiden van kinderen in de fase van beginnende geletterdheid (Vervaet, 2013), (Goorhuis, 2014) heb ik in dit onderzoek juist wel gekozen voor preventieve begeleiding. Het afwachten op leesrijpheid en het vertrouwen hebben in de ontwikkeling van het kind zonder specifieke aandacht te hebben op het gebied van beginnende geletterdheid is wat er steeds is gedaan op school. Zonder het gewenste resultaat. De resultaten van de interventies met specifieke aandacht voor de ontwikkeling van beginnende geletterdheid zoals die gedaan zijn op deze school, op dit moment met deze groep kinderen en leerkrachten, zijn positief.

Met de leden van de focusgroep hebben we gesproken over wat de oorzaak is van de verbeterde resultaten van de leerlingen. Tijdens dit onderzoek zijn interventies opgestapeld en aansluitend op elkaar ingezet. Zouden minder interventies hetzelfde resultaat hebben opgeleverd? Wat betekent dit voor de komende schooljaren? De vraag of de taalkringen homogeen of toch heterogeen zouden moeten plaatsvinden in combinatie met werken met invented spellen is uitgebreid besproken. Een ander discussiepunt dat is aangehaald, is of de behaalde resultaten in een ander schooljaar met andere kinderen hetzelfde zouden zijn geweest. De betrokken leerkrachten vormen een betrekkelijk kleine groep. Wellicht zouden de resultaten anders zijn geweest wanneer meer leerkrachten hadden deelgenomen. Ook de groep geselecteerde risicoleerlingen die heeft gewerkt met *Bouw!* is relatief klein. Wellicht zouden er andere conclusies getrokken zijn wanneer meerdere leerlingen langere tijd gevolgd zouden zijn.

Het onderdeel 'Auditieve synthese' laat in dit onderzoek opvallende resultaten zien die ik niet had verwacht. Een toename van het aantal kinderen die op het laagste niveau scoren en tegelijkertijd een toename van het aantal kinderen met een score op het hoogste niveau. Dit zou verklaard kunnen worden uit het feit dat deze toets de tweede keer moeilijker is dan de eerste keer. De tijd heeft het niet toegelaten om verder onderzoek te doen naar deze ontwikkeling. Binnen de focusgroep hebben we hier wel over gesproken. Waar lag het accent van de lessen? Is er voldoende aandacht besteed aan synthese (het samenvoegen van meerdere klanken tot een woord), of heeft (onbewust) analyse (het onderscheiden van afzonderlijke klanken) meer aandacht gekregen? Het antwoord hierop is niet duidelijk geworden. Afgesproken is dat dit, ook het komende schooljaar, voorlopig een punt van aandacht blijft bij de leerkrachten.

De gevolgen voor de resultaten op langere termijn zijn nu nog niet zichtbaar. Ik ben benieuwd naar de vorderingen van de gevolgde leerlingen komend schooljaar in groep 3 en daarna in groep 4. Het zou zeker fijn zijn wanneer over twee jaar geconcludeerd kan worden dat de groep kinderen die 'reparatie achteraf' nodig heeft, daadwerkelijk kleiner is geworden. Om dit in de toekomst te kunnen bevestigen, heb ik de leden van de focusgroep gevraagd deze manier van werken komende twee schooljaren in ieder geval vast te houden en de ontwikkelingen van de kinderen goed in beeld te brengen. De intern begeleiders heb ik gevraagd om samen met de leerkrachten de resultaten te blijven terugkoppelen naar het handelen op de onderwijsvloer. Pas dan kunnen we over een jaar beoordelen of de positieve resultaten van nu doorzetten in groep 3.

Terugkijkend op dit onderzoek ben ik trots op de behaalde resultaten en mijn collega's. Ik ben trots op het feit dat het mij gelukt is om de collega's in beweging te krijgen. Dat ze vanuit bewustwording over de inhoud van het onderwijs, hebben uitgesproken hun eigen handelen op de werkvloer te willen veranderen. Ik heb geleerd om verder te kijken, om de diepte in te gaan en mijn collega's daarin mee te nemen.

De sterke kant van dit onderzoek is mijns inziens de samenwerking met de collega's van de onderbouw en de focusgroep. Door samen te kijken naar de onderliggende behoeftes van de leerlingen en het onderwijs is het gelukt om een kwaliteitsimpuls te geven aan het onderwijs. Dit komt mede door de opzet van het actie onderzoek. Door na elke interventie terug te kijken naar de resultaten en weloverwogen door te pakken naar een volgende wenselijke interventie wordt gezorgd voor diepgang en doelgerichtheid. Ik heb gezorgd voor draagvlak bij de collega's. Onder andere door kennis te delen en het creëren van bewustwording. Bewustwording van de noodzaak om veranderingen door te voeren, maar ook van de eigen kennis en het handelen van de leerkrachten. Doordat de collega's betrokken zijn geweest in het proces, hebben mogen meedenken en vanuit bewustwording hebben gehandeld, hoop ik dat de veranderingen blijvend zijn. Het eindresultaat bestaat uit aanbevelingen op zorgniveau 1, 2 en 3. In plaats van 'achteraf repareren' weten we nu als school hoe we preventief kunnen handelen aan de voorkant.

Het proces van dit onderzoek zou ik de volgende keer anders willen aanpakken. Ik zou sneller de concrete deelvragen willen verwoorden en sneller bijsturen waar nodig is. Op die manier zal het een volgende keer makkelijker worden om doelbewust data te verzamelen. In mijn hoofd wist ik heel goed wat ik wilde. Maar ik liep vast op hoe ik dat kon aantonen, onderbouwen en bewijzen. Nu was ik bijvoorbeeld al op scholenbezoek geweest om te kijken naar *Bouw!* zonder dat ik had nagedacht wat ik precies wilde zien of weten. Daardoor heb ik gesprekken en de gestelde vragen niet goed vastgelegd. Ik had veel informatie, maar geen enkel idee hoe ik deze informatie kon omzetten naar bruikbare data voor dit onderzoek. Een interview met vooraf vastgestelde vragen had zeker helpend kunnen zijn.

Een ander aspect dat ik een volgend keer anders zou willen doen, is het strakker vasthouden aan afspraken rondom terugkoppelingen met collega's. Nu gingen deze afspraken wel eens mis door de 'waan van de dag'. Met als gevolg dat ik te weinig concrete data had op bepaalde momenten in mijn tijdsplanning. Hierdoor heb ik de planning meerdere keren moeten aanpassen.

Nawoord

Graag wil ik een woord van dank uitspreken naar de respondenten, de leden van de focusgroep en alle andere betrokken collega's. Zij hebben mij steeds geïnspireerd om door te zetten en op zoek te gaan naar antwoorden op de vragen.

Ook een woord van dank aan de directie en de ouders van de betrokken leerlingen. Zonder hun toestemming had dit onderzoek niet kunnen plaatsvinden.

Uiteraard wil ik mijn studiebegeleider Marie-José de Ridder bedanken. Door haar inspirerende verhalen en toewijding aan het vak ben ik nieuwsgierig geworden naar de mogelijkheden rondom ontwikkelingen op het gebied van beginnende geletterdheid. Mede door haar fijne begeleiding en haar kritische en gerichte feedback is dit proces van onderzoeken succesvol verlopen.

Dan zijn er natuurlijk nog de leden van mijn gezin, familieleden en vrienden die mij heel wat uren hebben moeten afstaan aan de studie. Ik wil hen dan ook bedanken voor het geduld en de tijd die zij mij hebben gegeven.

Eén vriendin en collega wil ik in het bijzonder bedanken, Sanne Schuurbiers. Elke keer weer had ze een luisterend oor, gaf ze de juiste feedback en mocht ik gebruik maken van haar denkkraft.

Dank aan jullie allen,

Ik hoop dat de resultaten van dit onderzoek in de toekomst zullen leiden tot positieve en succesvolle ervaringen op het gebied van technisch lezen. Dat we met elkaar de laaggeletterdheid kunnen terugdringen.

Iedereen verdient het om goed technisch te kunnen lezen!

Bibliografie

- Aarnoutse, C., Beerink, J., & Verhagen, W. (2017). Toetspakket Beginnende geletterdheid. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. HBO-raad.
- Boets, B., Smedt, B., Cleuren, L., Vandewalle, E., Wouters, J., & Ghesquiere, P. (2010). Towards a further characterization of phonological and literacy problems in Dutch speaking children with dyslexia. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 5-31.
- Braams, T. (2002). *Dyslexie; Een complex taalprobleem*. Amsterdam: Boom.
- CITO. (1996). Toets Taal voor kleuters. Arnhem: CITO.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- De Ridder, M.-J., & Van Bommel, I. (2017). *Fabel of een feit? Kinderen in groep twee mogen geen letters schrijven omdat ze dan de verkeerde lettervormen aanleren*. Opgeroepen op februari 5, 2017, van www.SchrijvenNL.nl: <http://files.schrijfmotoriek-com.webnode.nl/200000098-23351242ef/Eerst%20letterdozen%20dan%20pas%20schrijven.pdf>
- Ghesquière, P., Boets, B., Gadeyne, E., & Vandewalle, E. (2008). *Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht*. Leuven: K.U. Leuven.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Van Druenen, M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie, groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Goorhuis, S. (2014). Ontwikkeling hersenen. wij-leren.nl. Opgeroepen op februari 5, 2019, van <https://wij-leren.nl/ontwikkeling-hersenen.php>
- Houtsma, S. (2018). *Invented Spellen.....Dat wil ieder kind!* Opgeroepen op februari 5, 2019, van <https://www.wizz-scholing.nl>: <https://www.wizz-scholing.nl/invented-spellen-dat-wil-ieder-kind/>
- Huijbregts, S., Förrer, M., & De Wit, M. (2011). Werkmap Fonemisch Bewustzijn. Amersfoort: CPS Uitgeverij.
- Jolles, J. (2013). Is het kleuterbrein klaar voor school? Opgeroepen op februari 5, 2019, van <http://www.jellejolles.nl/is-het-kleuterbrein-klaar-voor-school/>
- Lustermans, V. (2017). Schrijfactiviteiten voor kleuters. Fontys Hogescholen. Opgehaald van https://www.hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_fontys:oai:surfsharekit.nl:d9da3e26-d9d4-4f9f-8043-e601abd428d8?q=schrijfactiviteiten+voor+kleuters&has-link=yes&c=0
- Onderwijsdatabank. (2017). Is het waar dat leren schrijven (handschrift) bijdraagt aan taalvaardigheidsontwikkeling? En hoe zit dat bij typen? *Kennisrotonde*. Den Haag: NRO. Opgeroepen op februari 11, 2019, van

- <https://www.onderwijsdatabank.nl/99711/is-het-waar-dat-leren-schrijven-handschrift-bijdraagt-aan-taalvaardigheidsontwikkeling-en-hoe-zit-dat-bij-typen/>
- Onderwijsinspectie. (sd). Opgeroepen op maart 5, 2019, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/taal-rekenen/eindtoets-referentieniveaus>
- Onderwijsinspectie. (2018). Opgeroepen op maart 5, 2019, van Prestaties 2016/2017: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/taal-rekenen/prestaties-2016-2017>
- SLO. (2016). Het Jonge Kind. Opgeroepen op februari 11, 2019, van <http://jongekind.slo.nl/lexicon/beredeneerd-aanbod>
- SLO. (2018). Nederlandse taal - jonge kind (fase 1). *Ontluikende en beginnende geletterdheid*. Opgeroepen op april 1, 2019, van <http://downloads.slo.nl/Documenten/inhoudskaart-po-taal-fase1%2808-2018%29.pdf>
- Smits, A. (2000). Risicokleuters helpen Lezen en spellen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*(3), 24-28.
- Smits, A. (2002). Signalering ontwikkeling beginnende geletterdheid. *Taak Invented spelling*. Zwolle: Windesheim O.S.O.
- Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Smits, A., & Koeven, E. (2016, december 15). Geletterdheid en schoolsucces. *Kleuters in de knel?* Opgeroepen op april 1, 2019, van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2016/12/kleuters-in-de-knel.html>
- Smits, A., & Koeven, E. (2017, maart 20). Geletterdheid en schoolsucces. *(Letter)rijk kleuteronderwijs*. Opgeroepen op april 1, 2019, van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/search/label/Kleuters>
- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Spira, E., Bracken, S., & Fischel, J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225.
- Stichting Dyslexie Nederland. (2004). *Diagnose dyslexie. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland(derde, herziene versie)*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.
- Stichting lezen en schrijven. (sd). Opgeroepen op maart 5, 2019, van <https://www.lezenenschrijven.nl/over-laaggeletterdheid/feiten-cijfers/>
- Universiteit van Amsterdam. (sd). Bouw! Lexima.
- Van den Berg, H., Land, I., & Meijsing, I. (2019). *Liefde voor letters en lezen. Handboek stimulering geletterdheid 0-7 jaar*. Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP Amsterdam.

- Van der Leij, A. (2013). Dyslexia and early intervention what did we learn from the Dutch Dyslexia Programme? *Dyslexia*, 19(4), 241-255.
- Van der Leij, A. (2014). Bouw! helpt (ernstige) leesproblemen voorkomen. *Didactief Special Leesproblemen*, 44(6), 4-5.
- Van der Leij, A. (2017). *Dit is dyslexie*. Houten: Uitgeverij LannooCampus.
- Van der Leij, A. (2018). Kleuters preventief hulp bieden is pas echt kindvriendelijk onderwijs! *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 26(3), 20.
- Van Druenen, M., Gijssel, M., Scheltinga, F., & Verhoeven, L. (2012). In *Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs, Handreiking voor aankomende leerkrachten* (pp. 23-26). 's-Hertogenbosch; Nijmegen: Masterplan Dyslexie.nl; Expertisecentrum Nederlands.
- Van Druenen, M., Scheltinga, F., Wentink, H., & Verhoeven, L. (2017). *Protocol Preventie van Leesproblemen; groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Kleef, M., & Tomesen, M. (2016). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vernooy, K. (2016). *Goed lesgeven doet er toe voor zwakke lezer*. Opgeroepen op januari 28, 2019, van <https://didactiefonline.nl/artikel/goed-lesgeven-doet-er-toe-voor-zwakke-lezer>
- Vernooy, K. (2016). *Opbouw taal/leeslijn telt voor succes!* Opgeroepen op januari 28, 2019, van <https://didactiefonline.nl/artikel/opbouw-taal-leeslijn-telt-voor-succes>
- Wenktink, H., Verhoeven, L., & Van Druenen, M. (2010). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie; groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- wij-leren.nl. (2019, januari 28). Begrip: Geletterdheid. Opgehaald van <https://wij-leren.nl/geletterdheid.php>

Preventieve
interventie in de
fase van beginnende
geletterdheid

PGO MASTER EN PEGGY LOUWERS

Inhoud

Bijlage 1A: (Tussen)doelen Taaldomein Functioneel schrijven en lezen	61
Bijlage 1B: (Tussen)doelen Taaldomein Taalbewustzijn en alfabetisch principe	62
Bijlage 2: Inhoudskaart Taal – jonge kind	63
Bijlage 3: Vragenlijst over activiteiten beginnende geletterdheid bij kleuters.....	64
Bijlage 4: Jaarplanning met beredeneerd aanbod	66
Bijlage 5: Presentatie ontwikkeling beginnende geletterdheid en invented spellen	68
Bijlage 6: Mail naar team over toetspakket 'Beginnende Geletterdheid'	76
Bijlage 7: Advies toetskalender 'Beginnende Geletterdheid' (CPS)	77
Bijlage 8: Infographic <i>Bouw!</i>	78

Bijlage 1A: (Tussen)doelen Taaldomein Functioneel schrijven en lezen

(Tussen)doelen woordenschat

Doelen jonge kind	Tussendoelen beginnende geletterdheid
• Oriëntatie op geschreven taal • Fonemisch bewustzijn en alfabetisch principe	• Functies van geschreven taal • Relatie tussen gesproken en geschreven taal • Functioneel 'schrijven' en 'lezen'
Functioneel schrijven en lezen 1. De leerling weet dat tekens gebruikt worden om te communiceren. 2. De leerling weet dat je briefjes, boeken, tijdschriften etc. kan lezen om iets te weten te komen en dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken. 3. De leerling weet dat je iets op kunt schrijven (op papier of op de computer) als je iets wilt vertellen en dat uitgesproken woorden kunnen worden vastgelegd. 4. De leerling schrijft tekens die op letters (beginnen te) lijken. 5. De leerling schrijft functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes. 6. De leerling leest zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten. 7. De leerling is gemotiveerd om de betekenis van geschreven taal te achterhalen. 8. De leerling weet wanneer er sprake is van 'lezen' en 'schrijven' en kan 'lezen' en 'schrijven' van elkaar onderscheiden	

Bron: Protocol Preventie van Leesproblemen, groep 1 en 2 (Van Druenen, Scheltinga, Wentink, & Verhoeven, 2017)

Bijlage 1B: (Tussen)doelen Taaldomein Taalbewustzijn en alfabetisch principe

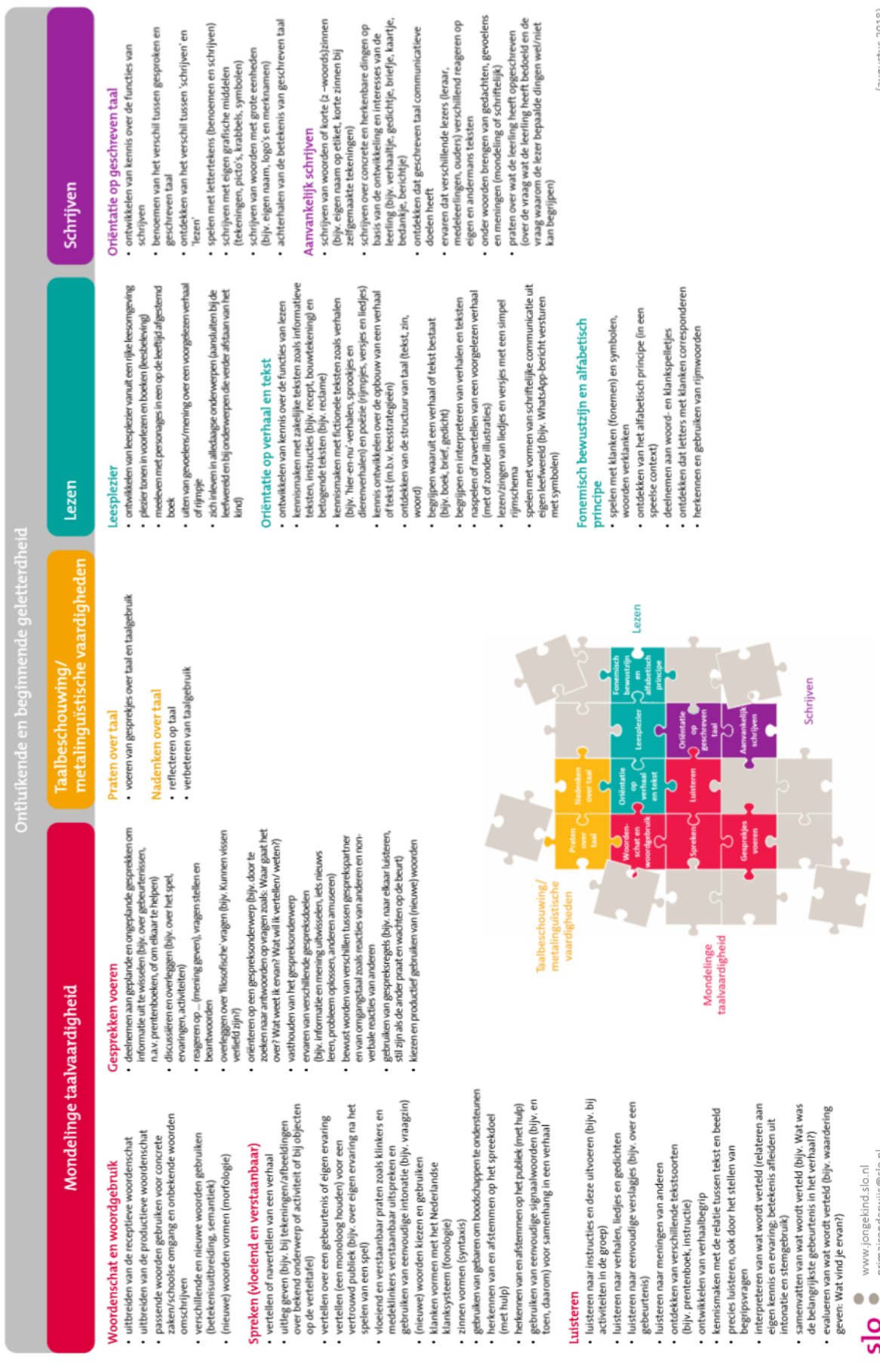
(Tussen)doelen taalbewustzijn en alfabetisch principe

Doelen jonge kind	Tussendoelen beginnende geletterdheid
Taalbewustzijn 1. De leerling kan woorden in zinnen onderscheiden. 2. De leerling kan woorden in klankgroepen verdelen (<i>kin-der-wa-gen</i> en <i>ka(p)-per</i>). 3. De leerling kan reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden: eerst door eindrijm (<i>Pan</i> rijmt op <i>Jan</i>) en later met behulp van beginrijm (<i>Kees</i> en <i>Kim</i> beginnen allebei met een /k/). 4. De leerling kan betekenisonderscheidende klanken (fonemen) in woorden onderscheiden (<i>p-e-n</i>). 5. De leerling doet mee aan woord-/klankspelletjes, bijvoorbeeld door woorden in klankgroepen te verdelen en daarbij te klappen/te springen. 6. De leerling reflecteert op eigen taalgebruik en dat van anderen, bijvoorbeeld door een grapje te maken over taal of te vragen naar betekenis.	
Alfabetisch principe 7. De leerling weet dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat klanken met letters corresponderen. De leerling legt de foneem-grafeemkoppeling. 8. De leerling herkent en benoemt (enkele) letters, bijvoorbeeld van de eigen naam.	

Bron: Protocol Preventie van Leesproblemen, groep 1 en 2 (Van Druenen, Scheltinga, Wentink, & Verhoeven, 2017).

Nederlandse taal - jonge kind (fase 1)

Bijlage 2: Inhoudskaart Taal – jonge kind



(augustus 2018)

Bron: <http://downloads.slo.nl/Documenten/inhoudskaart-po-taal-fase1%2808-2018%29.pdf>

Bijlage 3: Vragenlijst over activiteiten beginnende geletterdheid bij kleuters

Ingevuld door:

Datum:

Geef voor elke stelling aan in welke mate deze van toepassing voor je is.		ALTIJD	VAAK	SOMS	NOOIT
1	Ik stimuleer de ontwikkeling van taal en geletterdheid doelgericht en spelenderwijs in plaats van af te wachten.				
2	Als ik activiteiten voor beginnende geletterdheid uitvoer, stel ik het (tussen)doel vooraf vast.				
3	Mijn lesaanbod bevat activiteiten die kinderen de relatie tussen fonemen (klanken) en grafemen (tekens) laat ontdekken.				
4	Ik schep betekenisvolle aanleidingen voor het schrijven (invented spellen) van teksten				
5	Ik spreek uit wat ik opschrijf wanneer ik samen met de kinderen iets schrijf.				
6	Ik oefen met letters en bijbehorende klanken in een betekenisvolle context.				
7	Ik geef kinderen de ruimte om zelf te experimenteren met schrijven en lezen.				

Geef voor elke stelling aan in welke mate deze van toepassing voor je is.		Ja	Min of meer	Nee, maar ik heb er wel van gehoord	Nog nooit van gehoord
1	Ik weet hoe de gemiddelde taalontwikkeling van een kleuter verloopt				
2	Ik weet dat nog niet precies voorspeld kan worden welke kinderen later problemen met lezen zullen krijgen. Wel herken ik de signalen die op een verhoogd risico duiden.				

Geef voor elke stelling aan in welke mate deze van toepassing voor je is.		Ja	Min of meer	Nee, maar ik heb er wel van gehoord	Nog nooit van gehoord
3	Ik weet dat fonemisch bewustzijn, actieve letterkennis en benoemsnelheid als sterke voorspellers van de leesontwikkeling worden beschouwd.				
4	Ik weet dat een achterstand op de bij 3 genoemde gebieden een signaal kan zijn voor latere leesproblemen of dyslexie				
5	Ik weet wat invented spellen inhoudt.				

Overige opmerkingen:

Deze vragenlijst is samengesteld met behulp van de lijst 'Actiepunten voor de leerkracht' (Van Druenen, Scheltinga, Wentink, & Verhoeven, 2017) en op de uitkomsten van het literatuuronderzoek rondom mijn onderzoeksvraag:

Op welke manier kunnen wij als school leerlingen die risico lopen op achterstand op het gebied van technisch lezen, preventief begeleiden tijdens de fase van beginnende geletterdheid?

Bedankt voor de medewerking

Bijlage 4: Jaarplanning met beredeneerd aanbod

Jaarplanning groep 1/2

Schooljaar 2018-2019

Wk	Datum	Thema	KUKlijn	Fon.bew kring	Letterkring /Begr luist	Gec. bew	Cijferkring	Gym	Drama, muziek	Motoriek
34	20 aug – 24 aug	start		start	start	start	start	start	start	start
35	27 aug – 31 aug			Gr 1 luisteren les 1 Gr 2 luisteren les 3	i	Gr 1 meten – lengte les 1 Gr 2 meten – lengte les 1	Gr 1 cijfer 1 Gr 2 cijfer 6	Vrij spelen	Drama les 1	Gr 1 knopen en ritzen doormaken
36	3 sep – 7 sep	vrindscrap		Gr 1 zinnen/woorden les 1 Gr 2 zinnen/woorden les 3	Gr 1 les 1.1 Gr 2 les 3	Gr 1 meekunde – construeren les 3 Gr 2 meekunde – construeren les 3	Gr 1 cijfer 2 Gr 2 cijfer 7	Hooken groot materiasl	1/2A: Muziek les 1 bit 2 1/2B: Muziek les 1 bit 104	Gr 2 Veters stikken
37	10 sep – 14 sep			Gr 1 rijnen les 1 Gr 2 rijnen les 2	r	Gr 1 getalbegrip – omgaan met tellij les 1 Gr 2 getalbegrip – omgaan met tellij 6	Gr 1 cijfer 3 Gr 2 cijfer 8	Speles	Drama les 2	Gr 1 knipplaat inleiden
38	17 sep – 21 sep			Gr 1 klinkgroepen les 1 Gr 2 klinkgroepen les 2	Gr 1 les 1.2 Gr 2 les 10	Gr 1 meten – tijd les 1 Gr 2 meten – tijd les 3	Gr 1 cijfer 4 Gr 2 cijfer 9	Dans les 3	1/2A: Muziek les 1 bit 104 1/2B: Muziek les 1 bit 2	Gr 2 knipplaat inleiden
39	24 sep – 28 sep			Gr 1 herhaling Gr 2 isoleren klinken les 1	h	Gr 1 meten – gewicht les 1 Gr 2 meten – gewicht les 2	Gr 1 cijfer 5 Gr 2 cijfer 10	Hooken klein materiasl	Drama les 3	Gr 1 Vrouwen + uitleggen hoe te plaat
40	1 okt – 5 okt			Gr 1 praatplaat Gr 2 synthese klinken les 1	Gr 1 les 1.3 Gr 2 les 19	Gr 1 meekunde – opereren met vormen les 3 Gr 2 meekunde – opereren met vormen les 3	Gr 1 cijfer 6 Gr 2 cijfer 11	Hooken groot materiasl	1/2A: Muziek les 2 bit 3 1/2B: Muziek les 2 bit 108	Gr 2 Vrouwen + uitleggen hoe te plaat
41	8 okt – 12 okt			Gr 1 zinnen/woorden les 2 Gr 2 analyse klinken les 1	b	Gr 1 getalbegrip – hoeveelheden les 7 Gr 2 getalbegrip – hoeveelheden les 6	Gr 1 cijfer 7 Gr 2 cijfer 12	Vrij spel	Drama 4	Gr 1 schoenschuim grote bewegingen
	Vakantie									
43	22 okt – 26 okt			Gr 1 rijnen les 2 Gr 2 manipuleren les 1	Gr 1 les 3 Gr 2 les 1.1	Gr 1 getalbegrip – omgaan met getallen les 6 Gr 2 getalbegrip – omgaan met getallen les 3	Gr 1 cijfer 8 Gr 2 cijfer 13	Speles	1/2A: Muziek les 2 bit 108 1/2B: Muziek les 2 bit 3	Gr 2 muizenstrafjes
44	29 okt – 2 nov	herst		Gr 1 klinkgroepen les 2 Gr 2 luisteren les 6	Herhaling h, l, r, b	Gr 1 meten – inhoud les 1 Gr 2 meten – inhoud les 1	Gr 1 cijfer 9 Gr 2 cijfer 14	Dans les 6	Drama les 5	Gr 1 Strijkkransen
45	3 nov – 9 nov			Gr 1 herhaling Gr 2 zinnen/woorden les 4	Gr 1 les 10 Gr 2 les 1.2	Gr 1 meekunde – oriënteren en lokaliseren les 1 Gr 2 meekunde – oriënteren en lokaliseren les 1	Gr 1 cijfer 10 Gr 2 cijfer 15	Hooken klein materiasl	1/2A: Muziek bit 27 1/2B: Muziek bit 128	Gr 2 Strijkkransen
46	12 nov – 16 nov			Gr 1 luisteren les 2 Gr 2 rijnen les 4	p	Gr 1 meten – lengte les 2 Gr 2 meten – lengte les 2	Gr 1 cijfer 11 Gr 2 cijfer 16	Hooken groot materiasl	Drama les 6	Gr 1 vrouwen
47	19 nov – 23 nov	sint		Gr 1 praatplaat Gr 2 klinkgroepen les 3	Gr 1 les 19 Gr 2 les 1.3	Gr 1 meekunde – construeren les 6 Gr 2 meekunde – construeren les 6	Gr 1 cijfer 12 Gr 2 cijfer 17	Speles	1/2A: Muziek bit 39 1/2B: Muziek bit 139	Gr 2 vrouwen
48	26 nov – 30 nov			Gr 1 rijnen les 3 Gr 2 isoleren klinken les 2	s	Gr 1 getalbegrip – omgaan met tellij les 3 Gr 2 getalbegrip – omgaan met tellij les 9	Gr 1 herhaling cijfers t/m 12 Gr 2 cijfer 18	Oefenen pietersgym	Drama les 7	Gr 1 kapa boren bouwen hoog en stevig
49	3 dec – 7 dec			Gr 1 klinkgroepen les 3 Gr 2 synthese klinken les 2	Gr 1 les 4 Gr 2 les 15	Gr 1 meten – tijd les 2 Gr 2 meten – tijd les 6	Gr 1 meekunde t/m vijfde Gr 2 cijfer 19	Pietersgym met dioma	1/2A: Muziek bit 139 1/2B: Muziek bit 39	Gr 2 kapa boren bouwen hoog en stevig
50	10 dec – 14 dec	kerst		Gr 1 herhaling Gr 2 analyse klinken les 2	k	Gr 1 meten – gewicht les 2 Gr 2 meten licht/zwaar, activiteit zelf bedenken kerst	Gr 1 cijfer 1 Gr 2 cijfer 20	Oefenen viering	Drama les 8	Gr 1 Wasco op grote vellen
51	17 dec – 21 dec			Gr 1 luisteren les 3 Gr 2 manipuleren les 2	Gr 1 les 15 Gr 2 les 4	Gr 1 meekunde – opereren met vormen les 6 Gr 2 meekunde – opereren met vormen les 6	Gr 1 cijfer 2 Gr 2 meekunde t/m tiende	Vrij spel	Viering oefenen	Gr 2 schoenschuim grote bewegingen
	Vakantie									
2	7 jan – 11 jan			Gr 1 zinnen/woorden les 3 Gr 2 luisteren les 7	v	Gr 1 getalbegrip – hoeveelheden les 2 Gr 2 getalbegrip – hoeveelheden les 4	Gr 1 cijfer 3 Gr 2 rijnen cijfers t/m 20	Dans les 7	Drama les 9	Gr 1 prikken
3	14 jan – 18 jan	Een nieuw jaar/winter		Gr 1 praatplaat Gr 2 zinnen/woorden les 3	Gr 1 les 11.1 Gr 2 les 16.1	Gr 1 getalbegrip – omgaan met getallen les 4 Gr 2 getalbegrip – omgaan met getallen t/m 20	Gr 1 cijfer 4 Gr 2 aanvullend tellen t/m 20	Hooken klein materiasl	1/2A: Muziek bit 21 1/2B: Muziek bit 149	Gr 2 wasco grote vellen
4	21 jan – 25 jan			Gr 1 klinkgroepen les 4 Gr 2 rijnen les 5	Herhalen p, k, k, v	Gr 1 meten – inhoud les 2 Gr 2 meten – inhoud les 2	Gr 1 cijfer 5 Gr 2 cijfer 6	Hooken groot materiasl	Drama les 10	Gr 4 knipoppoort
5	28 jan – 1 feb			Gr 1 herhaling Gr 2 isoleren klinken les 3	Gr 1 les 11.2 Gr 2 les 16.2	Gr 1 meekunde – oriënteren en lokaliseren les 3 Gr 2 meekunde – oriënteren en lokaliseren les 3	Gr 1 cijfer 6 Gr 2 cijfer 7	Speles	1/2A: Muziek bit 149 1/2B: Muziek bit 31	Gr 2 knipoppoort
6	4 feb – 8 feb			Gr 1 isoleren klinken les 2 Gr 2 isoleren klinken les 4	w	Gr 1 meten dik-dun, zelf activiteit bedenken Gr 2 meten acteren vormen, activiteit zelf bedenken	Gr 1 cijfer 7 Gr 2 cijfer 8	Dans les 8 en 10	Drama les 11	Gr 1 klinken
7	11 feb – 15 feb			Gr 1 luisteren les 4 Gr 2 synthese klinken les 3	Gr 1 les 16.1 Gr 2 les 11.1	Gr 1 getalbegrip – omgaan met tellij les 10 Gr 2 getalbegrip grootste/Minste getal, activiteit zelf bedenken	Gr 1 cijfer 8 Gr 2 cijfer 9	Hooken klein materiasl	1/2A: Muziek les 11 bit 61 1/2B: Muziek les 11 bit 137	Gr 2 klinken

8	18 feb – 22 feb		Gr 1 zinnen/woorden les 4 Gr 2 analise kanten les 3 Gr 1 rijmen les 4 Gr 2 manipuleren les 3	d	Gr 1 meten – tijd les 4 Gr 2 meekunde – opereren met vormen les 3 Gr 1 meekunde – opereren met vormen les 1 Gr 2 getalbegrip – hoeveelheden les 1	Gr 1 cijfer 9 Gr 2 cijfer 10 Gr 1 cijfer 10 Gr 2 cijfer 11	Hoeken groot materiaal Vrij spel	Drama les 12 Muziekles carnavel, activiteit zelf bedenken	Gr 1 vingervarf Gr 2 vingervarf
9	23 feb – 1 mrt								
	Vakantie								
11	11 mrt – 15 mrt		Gr 1 klanngroepen les 3 Gr 2 kastwerkje nambiro	f	Gr 1 getalbegrip – hoeveelheden les 2 Gr 2 getalbegrip even/oneven, activiteit zelf bedenken	Gr 1 cijfer 11 Gr 2 cijfer 12	Spelies	Drama les 13	Gr 1 knikkers
12	18 mrt – 22 mrt		Gr 1 herhaling Gr 2 isoleren kanten les 3	Gr 1 les 20 Gr 2 les 22	Gr 1 getalbegrip – omgaan met getallen les 2 Gr 2 meten – lengte les 4	Gr 1 cijfer 12 Gr 2 cijfer 13	Dans les 1	1/2A: Muziek les 11 bit 137 1/2B: Muziek les 11 bit 61	Gr 2 borduren met hulpoeders
13	23 mrt – 25 mrt		Gr 1 luisteren les 3 Gr 2 synthese kanten les 4	g	Gr 1 meten kort/lang, activiteit zelf bedenken Gr 2 getalbegrip, buurgelaten activiteit zelf bedenken	Gr 1 herhaling cijfers t/m 12 Gr 2 cijfer 14	Hoeken klein materiaal	Drama les 14	Gr 1
14	1 apr – 3 apr		Gr 1 praatplaat Gr 2 analise kanten les 4	Gr 1 les 22 Gr 2 les 20	Gr 1 getalbegrip – omgaan met tellen les 3 Gr 2 meten – tijd les 2	Gr 1 herhalen tangelwoorden t/m vijfde Gr 2 cijfer 15	Hoeken groot materiaal	1/2A: Muziek les 3 bit 18 1/2B: Muziek les 6 bit 134	Gr 2 knikkers
15	8 apr – 12 apr		Gr 1 rijmen les 6 Gr 2 manipuleren les 4	Herhalen w, o, f, g	Gr 1 meten – tijd les 1 (zelf andere les bedenken bij doel) Gr 2 meekunde – oriënteren en lokaliseren les 2	Gr 1 buurgelaten t/m 3 Gr 2 cijfer 16	Spelies	Drama les 15	Gr 1 knopopdracht
16	13 apr – 19 apr		Gr 1 klanngroepen les 6 Gr 2 letterskennis les 4	Gr 1 les 23 Gr 2 les 24	Gr 1 meekunde – opereren met vormen les 2 Gr 2 getalbegrip – omgaan met hoeveelheden les 3	Gr 1 verder tellen vanaf een cijfer t/m 12 Gr 2 cijfer 17	Vrij spel	1/2A: Muziek les 3 bit 134 1/2B: Muziek les 6 bit 18	Gr 2 knopopdracht
	Vakantie								
19	6 mei – 10 mei		Gr 1 luisteren les 6 Gr 2 isoleren kanten les 6	t	Gr 1 meten groot/klein, activiteit zelf bedenken Gr 2 meten – tijd les 4	Gr 1 terug tellen van 3 naar 0 Gr 2 cijfer 18	Dans les 2	Drama les 16	Gr 1 prikken
20	13 mei – 17 mei	Post	Gr 1 zinnen/woorden les 5 Gr 2 synthese kanten les 5	Gr 1 les 24 Gr 2 les 23	Gr 1 meten vol/leeg, activiteit zelf bedenken Gr 2 meekunde – oriënteren en lokaliseren les 4	Gr 1 aanwijzend tellen t/m 12 Gr 2 cijfer 19	Hoeken klein materiaal	1/2A: Muziek bit 80 1/2B: Muziek bit 177	Gr 2 prikken
21	20 mei – 24 mei		Gr 1 rijmen les 7 Gr 2 letterskennis les 8	e	Gr 1 meekunde – oriënteren en lokaliseren les 4 Gr 2 meekunde – opereren met vormen les 1	Gr 1 herhalen buurgelaten t/m 3 of hoger Gr 2 cijfer 20	Hoeken groot materiaal	Drama les 17	Gr 1 Opdracht met popjes
22	27 mei – 31 mei		Gr 1 praatplaat Gr 2 herhaling	Gr 1 les 8 Gr 2 les 14.1	Gr 1 meten – tijd les 2 (zelf andere les bedenken bij doel) Gr 2 getalbegrip – omgaan met hoeveelheden les 6	Gr 1 herhalen verder- en terug tellen t/m 12 Gr 2 erbij sommen t/m 12 (aoboorstenen)	Spelies	1/2A: Muziek bit 177 1/2B: Muziek bit 80	Gr 2 Opdracht met popjes
23	3 jun – 7 jun		Gr 1 luisteren les 7 Gr 2 herhaling	z	Gr 1 meekunde – oriënteren les 3 Gr 2 meekunde – oriënteren en lokaliseren les 3	Gr 1 trespelieje, activiteit zelf bedenken Gr 2 erf sommen maken t/m 12	Dans les 3	Drama les 18	Gr 1 vrouwen
24	10 jun – 14 jun		Gr 1 klanngroepen les 6 Gr 2 herhaling	Gr 1 les 17.1 Gr 2 les 14.2	Gr 1 meten hoog/laag, activiteit zelf bedenken Gr 2 knievelbanden maken met stopkrijt t/m 12	Gr 1 trespelieje, activiteit zelf bedenken Gr 2 trespelieje, activiteit zelf bedenken	Hoeken klein materiaal	1/2A: Muziek les 17 bit 86 1/2B: Muziek les 20 bit 197	Gr 2 vrouwen
25	17 jun – 21 jun			a	Gr 1 aanwijzend tellen t/m 12, activiteit zelf bedenken	Gr 1 trespelieje, activiteit zelf bedenken Gr 2 trespelieje, activiteit zelf bedenken	Vrij spel	Drama les 19	Gr 1 schietopdracht
26	24 jun – 28 jun			Gr 1 les 17.2 Gr 2 les 14.3				1/2A: Muziek les 17 bit 197 1/2B: Muziek les 20 bit 86	Gr 2 schietopdracht
27	1 jul – 3 jul								
	Vakantie								

- Herhalingsweken fonemisch bewustzijn groep 1: zoek zelf een praatplaat (oefenen woordenschat)
- Herhalingsweken fonemisch bewustzijn groep 2: herhalen onderdelen die kinderen nog moeilijk vinden.
- De dans- drama en muzieklessen staan in de methode: “Moet je doen”.
- Hoeken groot materiaal: klimmen, springen, balanceren, koprol, klauteren etc.
- Hoeken klein materiaal: pittenzakjes, blokjes, hoepels, ballen (rollen, stuiten, gooien en vangen)
- Motoriek: de ene week een activiteit met groep 1 en de andere week een activiteit met groep 2. De groep die niet aan de beurt is werkt zelfstandig aan een kastwerkje aan de tafel.
- Andere methodes die je kunt inzetten: basismappen en schatkit.

Bijlage 5: Presentatie ontwikkeling beginnende geletterdheid en invented spellen

ONDERZOEK PEGGY

PREVENTIEVE INTERVENTIE IN DE
FASE VAN BEGINNENDE
GELETTERDHEID



ONDERZOEKSVRAAG

Op welke manier kunnen wij als school leerlingen,
die risico lopen op achterstand op het gebied van technisch lezen,
preventief begeleiden tijdens de fase van beginnende geletterdheid?

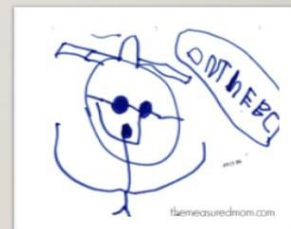
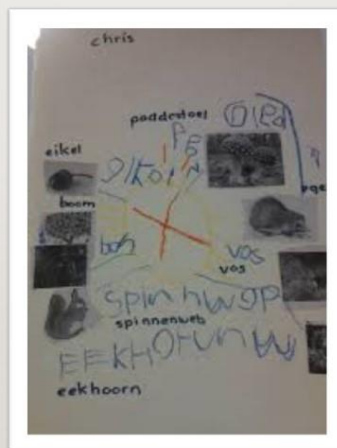


INVENTED SPELLEN

HET SPONTANE SCHRIJVEN VAN JONGE KINDEREN

(Houtsma, 2018)

- Experimenteren
- Krabbelen
- Tekenletters
- Lettervormen



Spontaan schrijven wordt gezien als voorloper van fonetisch schrijven

Wanneer een kind fonetisch schrijft, laat het zien dat het klank-
tekenkennis verworven heeft.

Fonetisch schrijven

Schrijven zoals je het hoort
Eerste koppeling tussen de relatie tussen lezen en schrijven

De ontwikkeling van schrijven en lezen gaan hand in hand!

(De Ridder & Van Bommel, 2017)

Schrijven ondersteunt de ontwikkeling van
letterkennis en bevordert de leesvaardigheid

(Onderwijsdatabank 2017)

Vroegtijdige aandacht voor foneembewustzijn
en klank-tekenkoppeling loont!

(Snow, Burns, & Griffin, 1998)

Tegengeluiden

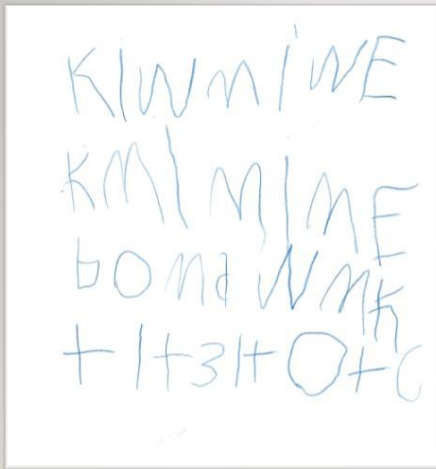
- Moeten kinderen niet eerst 'schoolrijp' zijn? (Goorhuis, 2014)
- Een kleuter is neurologisch en psychologisch niet toe aan cijfers en letters (Vervaeke, 2013)



Het volgen van de schrijfontwikkeling van de kinderen geeft inzicht in de latere lees- en schrijfvaardigheid

- Fase 1 Schrijven via tekenen
- Fase 2 Schrijven via krabbelen
- Fase 3 Schrijven via letterachtige vormen
- Fase 4 Schrijven via letter-/tekenreeksen
- Fase 5 Schrijven via spontane spelling
- Fase 6 Schrijven via conventionele spelling

(Van Kleef & Tomesen, 2016)



- In welke schrijffase zit deze leerling?
- Hoe kun je als leerkracht aansluiten op de
- ontwikkeling van de verschillende schrijffasen?

Met behulp van invented spellen kan de leerkracht expliciete, op maat gerichte, aandacht geven aan de hand van schrijfproducten van de kinderen

Uitgangspunten

- Kinderen kiezen zelf de functionele context
 - Kinderen passen zelfbedachte spellingregels toe
 - Plezier
 - Expressie
-
- Representatie = niet altijd het doel van het schrijfproduct
 - Imiteren / naschrijven = geen spontane spelling, maar imitatie zonder betekenis
-
- Leerkrachten scheppen betekenisvolle aanleidingen tot het schrijven van teksten
 - Leerkracht modelt schrijfgedrag, hardop denkend voor

IDEEËN VOOR ACTIVITEITEN RONDOM INVENTED SPELLEN

dagboekje per leerling	lijstjes schrijven (verlanglijstje, boodschappenlijstje, etc.)	geheugenlijstjes	activiteitenlijstjes	tekening met teksten / woorden
verhaal schrijven	wenskaarten, verjaardagskaarten,	brieven / post (naar de andere groep)	notitiebord in de klas	nieuwsberichten op een bord met nieuwtjes in de klas

MIJNVOORSTEL EN VRAAG AAN JULLIE



Jullie gaan (verkenkend) met invented spellen aan de slag: groep 1 en 2



groep 2: wat is redelijk? 2 of 3 x per week een activiteit rondom invented spellen (dit kan tijdens een werkles, als startopdracht, als verwerking van een themakring, etc.)

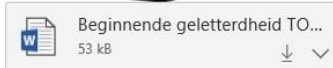


probeer voor jezelf eens inzicht te krijgen in welke fase van schrijven jullie leerlingen zitten, zodat je expliciete aandacht kunt geven aan de ontwikkeling

Bijlage 6: Mail naar team over toetspakket 'Beginnende Geletterdheid'

Toetsen groepen 1, 2 3 Beginnende Geletterdheid

Peggy [redacted]
Ma 1-4-2019 08:30



Hoi allen,

Vorige week had ik overleg met [redacted]

In navolging op het volgen van de ontwikkeling beginnende geletterdheid bij kleuters, hebben we gekeken naar het toetspakket Beginnende Geletterdheid.

Punten van overleg waren o.a.:

- Waarom toets je?
- Wat wil je toetsen?
- Wat is het doel van een bepaalde toets?
- Zijn de toetsen voor alle kinderen?
- Wat meet de toets CITO Taal voor Kleuters in gr 1 en gr 2?
- KIJK! Is dit voor [redacted] op dit gebied een aanvullend meetinstrument?

We zijn gekomen tot toetsafspraken rondom Beginnende Geletterdheid / Toetsmap CPS

Om overzicht te krijgen in deze afspraken rondom dit ontwikkelingsgebied heb ik deze afspraken verwerkt in een tabel.

Jullie vinden de tabel in de bijlage, en op SharePoint. De afspraken rondom Cito voor Kleuters worden verwerkt in de toetskalender door [redacted]

De afspraken rondom Beginnende Geletterdheid worden ook verwerkt in de toetskalender.

Met een groet, ook namen [redacted]

Bijlage 7: Advies toetskalender 'Beginnende Geletterdheid' (CPS)

Afspraken voor groep 1, 2, 3

		Doel van de toets
Groep 1	April	VOOR ALLE KINDEREN IN GROEP 1
	Rijmtoets	Meet het fonologisch bewustzijn Opsporen van kinderen met zwak fonologisch bewustzijn
Groep 2	Oktober	VOOR ALLE KINDEREN IN GROEP 2
	Letterkennis	Meet het aantal letters (van 8) dat bekend is Opsporen van kinderen met een zwakke letterkennis
	Analysetoets	Meet het herkennen of onderscheiden van begin- en eindklank van woorden Opsporen van kinderen die zwak zijn in fonemische analyse
	Synthesetoets 1	Meet het samenvoegen van afzonderlijke klanken tot een woord Opsporen van kinderen die zwak zijn in fonemische synthese
Groep 2	April	VOOR ALLE KINDEREN IN GROEP 2
	Benoemsnelheid letters	Meet de snelheid van het benoemen van bekende letters
	April	VOOR KINDEREN DIE IN OKT (gr 2) III,IV,V SCOREN
	Analysetoets	Meet het herkennen of onderscheiden van begin- en eindklank van woorden Opsporen van kinderen die zwak zijn in fonemische analyse
	Synthesetoets 2	Meet het samenvoegen van afzonderlijke klanken tot een woord Opsporen van kinderen die zwak zijn in fonemische synthese
Groep 3	Oktober	VOOR KINDEREN DIE IN OKT (gr 2) III,IV,V SCOREN
	Synthesetoets 3	Meet het samenvoegen van afzonderlijke klanken tot een woord Opsporen van kinderen die zwak zijn in fonemische synthese
	Benoemsnelheid letters	Meet de snelheid van het benoemen van bekende letters

Bijlage 8: Infographic *Bouw!*

Bouw!

tutorlezen

Meer informatie over Bouw! leest u op onze website: www.lexima.nl/bouw

Voor wie is Bouw! geschikt?

- Op zorgniveau 2 en zorgniveau 3:
- ✓ Risicoleerlingen die in groep 2 of aan het begin van groep 3 laag scoren op de screening beginnende geletterdheid en/of de Herfstsignalering.
- ✓ Zwakke lezers waarbij het automatiseren van het lezen moeizaam gaat (groep 3-4).
- ✓ Versterking van het leesonderwijs voor scholen met veel leeszwakke leerlingen (groep 3-4/5).
- ✓ Voor leerlingen met NT2 achtergrond (groep 3-5) of nieuwkomers (zoals vluchtelingkinderen).

Leesproblemen: grote problemen!

Goed kunnen lezen en schrijven is van grote waarde in onze kennismaatschappij. Toch verlaat een kwart van de leerlingen de basisschool met een leesachterstand van twee jaar of meer.

Interventieprogramma Bouw!

Bouw! is een computergestuurd en tutor-ondersteund interventieprogramma ter preventie van leesproblemen bij risicoleerlingen in groep 2 t/m 4.

Met Bouw! kiest u voor een **moderne, preventieve en kosteneffectieve aanpak** om de problemen met leesachterstanden, laaggeletterdheid en dyslexie effectief terug te dringen. Leesprestaties verbeteren significant en het aantal leerlingen met de diagnose dyslexie neemt af.

Het kind leert, de tutor stuurt en de computer wijst de weg. Ouders, grootouders, ouderejaarsleerlingen of vrijwilligers fungeren als tutor. Daarmee wordt de **leerkracht ontlast** en worden leerlingen **individueel begeleid**.

Voorkomen is beter dan genezen

Bij risicolezers is structurele aandacht noodzakelijk voor het lezen. Door Bouw! is deze aanpak uitvoerbaar en kunnen leesachterstanden worden voorkomen. Wetenschappelijk is aangetoond dat leesproblemen met de inzet van Bouw! 60% afnemen. Deze aanpak is effectiever dan remediëren als achterstanden zijn ontstaan. Bovendien kunnen méér kinderen geholpen worden met dezelfde middelen.

Masterplan Dyslexie en de bij het NKD aangesloten behandelinstellingen erkennen Bouw! als een **zorgniveau 3 interventie** die nodig is om te kunnen doorverwijzen naar een behandelinstituut.

Lexima www.lexima.nl | info@lexima.nl | 033-434 80 00

Bouw!

tutorlezen

Meer weten over cursussen? Ga naar www.leximaacademie.nl/bouw

Lexima helpt u graag om Bouw! te implementeren en verzorgt cursussen (gecertificeerd).

Cursus Bouw! Coördinator

Voor IB'ers die de kennis en vaardigheden willen hebben om Bouw! effectief op hun school in te kunnen zetten.

Cursus Bouw! Tutor

Voor vrijwilligers, (onderwijs)assistenten, (groot)ouders en ouderejaarsleerlingen die Bouw! leerlingen goed willen kunnen begeleiden.

Log in als gast en bekijk de demolessen op www.bouw!tutorlezen.nl

Lessen

Op theorie gebaseerd leesprogramma met meer dan 500 gestructureerde online oefeningen voor het adaptief aanleren, inoefenen, herhalen en toepassen van de leerstof.

De lessen zijn voorzien van **heldere instructies** voor de tutor, zodat er **zowel op school als thuis** mee gewerkt kan worden.

Spelenderwijs oefenen

In het begin oefenen leerlingen o.a. spelenderwijs met letters, klanken en rijm. Op grond van het principe van minimal pairing (bijv. pit, kit, kat, pot, tot) wordt een vlotte woordherkenning gestimuleerd bij risicolezers.

Preventieve start in groep 2 of begin groep 3. Daarnaast kan Bouw! ook remediërend ingezet worden, als het automatiseren van het lezen moeizaam gaat.

Doordat Bouw! de fases van het voorbereidend, aanvankelijk lezen en de start van het voortgezet lezen omvat is het een **complete aanvulling op het curriculum in groep 2 t/m 4**.

Het programma is ook een **diagnostisch middel**; het houdt bij wat er is geoefend en welke vorderingen er zijn gemaakt.

Lexima www.lexima.nl | info@lexima.nl | 033-434 80 00

Bron: <https://www.lexima.nl/dyslexiesoftware/bouw>