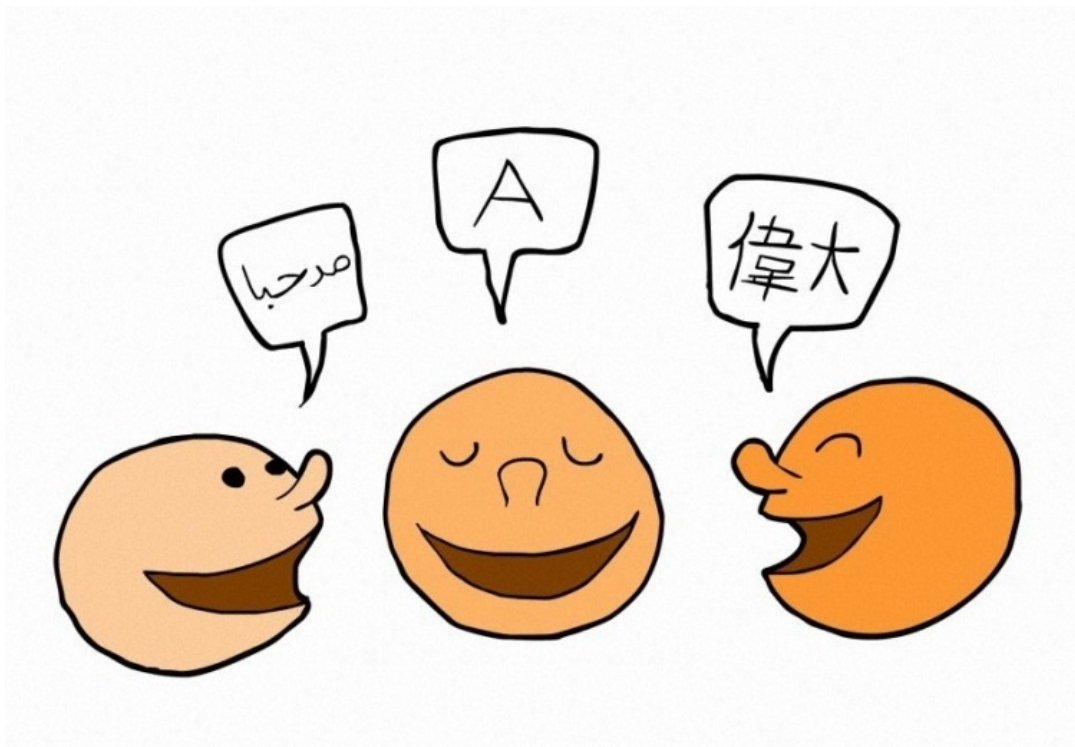


Begrenzende Taal

Over het signaleren en het interveniëren van het fonologisch en fonemisch bewustzijn bij
NT2 leerlingen in groep 2 van de Leeuwenhoekschool



Praktijkonderzoek van Heleen Visser
Studentnummer: S1029878
OSO Windesheim Zwolle
Master Special Educational Needs
Opleidingstraject Dyslexie en Taalspecialist
Begeleid door Kitty Kobe
17 juni 2011

Inhoud

Samenvatting	3
Voorwoord	4
1. Inleiding	5
1.1 Verlegenheidsituatie.....	5
1.2 Centrale vraagstelling	5
1.3 Doelstelling van het onderzoek	6
1.4 Onderzoeksvragen en deelvragen	6
2. Theoretisch kader.....	7
2.1 Stadia lees- en schrijfproces	7
2.2 Tussendoelen beginnende geletterdheid	7
2.3 Woordenschat	8
2.4 Fonologisch en Fonemisch bewustzijn en letterkennis	9
2.5 De rol het fonemisch bewustzijn en letterkennis binnen de interventie	11
2.6 De praktijk op de Leeuwenhoekschool.....	11
3. Opzet van het onderzoek	13
3.1 Verantwoording en doel van het onderzoek	13
3.2 Doelgroepen	13
3.3 Gekozen instrumenten	13
3.4 Bilateraal gesprek met de leerkrachten.....	14
3.5 Triangulatie.....	14
3.6 Communicatie.....	14
4 Resultaten van het onderzoek	15
4.1 Signaleren	15
4.2 Het lesaanbod en interventie van fonemisch bewustzijn.....	18
4.3 Effectiviteit van de interventie	22
5. Conclusies en aanbevelingen.....	26
5.1 Conclusies	26
5.2 Aanbevelingen en discussie	28
Literatuurlijst.....	30
Bijlage 1 – Achtergrondinformatie leerlingen interventiegroep.....	33
Bijlage 2 – Overzicht Cito scores NT2 leerlingen groep 2.....	34
Bijlage 3 – Resultaten tussenmeting interventiegroep, maart 2011	35
Bijlage 4 – Schaal van de Leuvense Betrokkenheidschaal.....	36
Bijlage 5 – Observaties januari 2011.....	37
Bijlage 6 – Observaties mei 2011.....	46
Bijlage 7 – Uitwerking eindgesprekken met leerkrachten 1/2	51

Samenvatting

Het fonologisch en fonemisch bewustzijn en de letterkennis bij kleuters zijn belangrijke voorspellers van het latere taal- en leesproces (Aarnoutse, 2004). Smits en Braams (2006) voegen daar de vaardigheden op het gebied van invented spelling aan toe. Hoewel deze laatste vaardigheid geen directe voorspeller is, verschaft het schrijven en spellen van woorden (invented spelling) de leerlingen meer inzicht in de relatie tussen klanken en letters. Door risico's binnen deze vaardigheden te signaleren kan vroegtijdige interventie opgestart worden. Veel nationale en internationale onderzoeken onderschrijven deze noodzaak (onder andere Vernooy, 2006, Shaywitz, 2003 en Goorhuis-Brouwer, 2005).

Het onderzoek is uitgevoerd op de Leeuwenhoekschool, een openbare basisschool met een gemengde populatie. Op dit moment is de instroom van anderstalige vierjarigen ruim 60%. Hierdoor ligt de focus in de eerste twee kleuterjaren vooral op het uitbreiden van de Nederlandse woordenschat. Echter door onvoldoende aandacht te besteden aan het fonologisch en fonemisch bewustzijn (inclusief invented spelling) ontstaan er hiaten in de tussendoelen van de beginnende geletterdheid.

Uit het onderzoek is gebleken de kleutertoetsen van Smits (2002) zoals opgenomen in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2010) een effectief instrument is voor het signaleren van risico's op het gebied van het fonologisch en fonemisch bewustzijn, letterkennis en invented spelling. Mits toegespitst op de individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen, blijkt een interventie op deze vaardigheden effectief te zijn. Dit wordt onderbouwd door zowel kwantitatieve scores van de kleutertoetsen van Smits (2002) als door de schaalwaardes van de Leuvense Betrokkenheidschaal die aan de hand van observaties zijn verkregen.

Dit onderzoek zal ook nieuwe discussiepunten voor de (nabije) toekomst opleveren waardoor het signaleren en interveniëren op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn op de Leeuwenhoekschool in de toekomst verbeterd zal kunnen worden.

Voorwoord

De grenzen van mijn taal, zijn de grenzen van mijn wereld

Ludwig Wittgenstein, 1922

Wat een voorrecht en een rijkdom om deze opleiding te mogen volgen. De afgelopen twee jaar heb ik veel kennis, inzichten en ervaringen opgedaan over lees- en taalonderwijs in het algemeen en taal- en leesproblemen en dyslexie in het bijzonder. Naast alle inhoudelijke kennis heeft vooral een artikel in de tweede module mijn ogen geopend: *De Weg Omhoog*, van Kees

Vernooy (2004). In dit artikel stelt hij dat het stellen van hoge doelen hoge resultaten als gevolg heeft. Andersom beredeneerd betekent dat, dat lage doelen lage resultaten opleveren. Deze visie is tijdens deze studie regelmatig en op verschillende momenten bij mij naar boven gekomen. Het was voor mij dan ook evident dat ik iets in die richting wilde gaan doen voor mijn praktijkonderzoek.

Sinds ik in 2002 als zij-instromer in het onderwijs werkzaam ben, heb ik overwegend op scholen gewerkt met gemengde populaties. Regelmatig kwamen opmerkingen als: “dat heeft geen zin voor deze leerling, want dat snapt hij toch niet” of “Ik kan het wel aanbieden, maar ze begrijpen de opdracht niet” over tafel. En eerlijk gezegd stemde ik daar nogal eens mee in. Totdat ik, door dit artikel, verder ging kijken en ervoer dat je die leerlingen door zo’n houding danig te kort doet. Het bijstellen van *mijn* interpretatie van *hun* belemmeringen en daardoor hogere doelen te stellen, had en heeft inderdaad hogere resultaten als gevolg.

Een ander punt dat mij opviel is dat NT2 leerlingen relatief minder vaak een dyslexieverklaring krijgen. De reden die nogal eens werd gegeven was dat de taal- en leesproblemen niet eenduidig waren en dat vooral de onvoldoende woordenschat de oorzaak was van hun probleem. Terwijl er toch een substantieel deel NT2 kinderen is met al dan niet ernstige taal- leesproblemen die niet direct veroorzaakt worden door de onvoldoende Nederlandse woordenschat. Maar wat kunnen wij als school dan voor deze groep kinderen betekenen? Het antwoord daarop lijkt vroegtijdig signaleren en interveniëren (Vernooy, 2006, Goorhuis-Brouwer, 2005 en Shaywitz, 2003). En daar maak ik mij hard voor.

Graag zou ik op deze plek mijn dank willen uitspreken aan een aantal mensen. Als eerste bedank ik mijn *criticalfriend* Marjolein Smit, heel *critical* maar inmiddels ook *friend*. Ik zal haar meer dan dagelijkse mails van de afgelopen tijd enorm missen. Ook wil ik graag Ester Monnereau en Els van Rooijen, mijn collega’s in groep 1/2, bedanken. Zij hebben mij alle ruimte en vertrouwen gegeven om met ‘hun’ leerlingen aan het werk te gaan voor dit onderzoek. Hetzelfde geldt voor mijn directeur Theo van Alphen die mij heeft gesteund bij alle opdrachten die ik tijdens deze opleiding heb gedaan. Ook al mijn andere collega’s zijn altijd oprecht geïnteresseerd geweest in mijn verworven kennis en ervaringen.

Ook wil ik graag Kitty Kobe, mijn onderzoekbegeleider bedanken, haar feedback heeft mij geholpen op het juiste spoor te komen en te blijven.

Mijn allergrootste dank en bewondering gaan uit naar mijn man Jan Paul, zoon Ties en dochter Juul. Bedankt voor jullie eindeloze geduld en voor jullie geweldige steun!

Aan jullie allen: mijn dank is groot!

1. Inleiding

Het fonologisch bewustzijn neemt om twee redenen een essentiële plaats in binnen de leesontwikkeling van kinderen. In de eerste plaats vormen de vaardigheden op het gebied van fonemisch bewustzijn de basis voor het aanvankelijk leesproces (Carroll, Snowling & Hulme, 2003 en Wagner & Torgesen, 1987). In de tweede plaats is uit verschillende onderzoeken gebleken dat taken die een beroep doen op de fonologische kennis en het fonologisch bewustzijn een voorspellende waarde hebben voor de lees- en spellingvaardigheden (Arnoutse, 2004 en Vernooy, 2006). Andersom geredeneerd vormen onvoldoende vaardigheden op dit gebied een signaal voor een mogelijk risico op het latere leesproces.

1.1 Verlegenheidsituatie

De Leeuwenhoekschool is een openbare basisschool in Hilversum met een hoog (en tevens stijgend) percentage leerlingen met Nederlands als tweede taal (NT2 leerlingen). De grootste groep kent een Turkse, Marokkaanse of Poolse achtergrond. Een groot deel van deze groep leerlingen komt als vierjarige op school zonder enige kennis van de Nederlandse taal. Er wordt voor deze leerlingen heel veel aandacht wordt besteed aan het verhogen van de Nederlandse woordenschat. In de groepen 1 / 2 wordt daarvoor gebruik gemaakt van de methode Ik & Ko. Ook wordt er in de eerste twee groepen veel aandacht besteed aan het verwerven van de zogenaamde schooltaalvaardigheid. Door de sterke focus op de woordenschat en taalverwerving wordt er relatief weinig aandacht besteed aan de ontwikkeling van het fonologisch en fonemisch bewustzijn. Terwijl uit verschillende onderzoeken (van onder andere Adams, 1990; National Reading Panel, 2000; Simmons & Kame'enui, 1998, in: Arnoutse, 2004) is gebleken dat het fonologisch bewustzijn een belangrijke indicator is voor het verdere leesproces. Juel (1998, in: Vernooy, 2006) constateert dat het bij zwakke lezers vooral ontbreekt aan vaardigheden op het gebied van fonologisch bewustzijn. Juel geeft daarbij aan dat 90% van de zwakke lezers zonder tijdig ingrijpen na vier jaar nog steeds zwak presteren. Goorhuis-Brouwer (2005) geeft aan dat taalproblemen die na de leeftijd van ongeveer zes jaar veelal blijvend zijn. Shaywitz (2003) stelt daarbij dat leesproblemen bij jonge kinderen makkelijker te corrigeren zijn dan bij oudere kinderen. Beide stellingen geven aan dat een vroegtijdige signalering en een daaraan gekoppelde interventie op het gebied van fonologisch bewustzijn van essentieel belang zijn voor het latere leesproces.

1.2 Centrale vraagstelling

Aan de hand van dit onderzoek wil ik te weten komen of het mogelijk is om het fonologisch en fonemisch bewustzijn van NT2 kinderen in groep 2 te testen en daarbij een eventueel risico voor het latere leesproces te signaleren.

Daarop aansluitend zal er gekeken worden of een intensieve interventie op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn een positief effect heeft op deze vaardigheden.

In de literatuur is veel te vinden over het belang van het vergroten van de woordenschat van deze groep leerlingen om zodoende de latere leesontwikkelingen te ondersteunen. Aan de andere kant is er ook veel onderzoek gedaan naar de rol van het fonologisch bewustzijn op het latere leesproces. Een vroegtijdige signalering en een daarbij behorende interventie zullen het aanvankelijk leesproces ten goede komen. Echter, er is weinig literatuur te vinden waarin deze twee aspecten van het leesproces bij NT2 kinderen worden gekoppeld.

1.3 Doelstelling van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is het verbeteren van het fonologisch bewustzijn bij NT2 kinderen in groep 2 van de Leeuwenhoekschool, te Hilversum door het opzetten van een intensieve interventie van bepaalde periode op het gebied van het fonologisch bewustzijn. Met als gevolg dat:

- door de interventie het fonologisch bewustzijn zal worden vergoot en daarmee het risico op latere taal-leesproblemen verkleind kan worden;
- de effectiviteit van het klassikale taal- en leesonderwijs wordt vergroot.

1.4 Onderzoeksvragen en deelvragen

1. Hoe is fonologisch bewustzijn te signaleren van NT2 kinderen in groep 2?

Deelvragen:

- 1a. Hoe worden risicoleerlingen momenteel gesignaleerd?
- 1b. Geven de resultaten van de signaleringstoetsen een voldoende en een realistisch inzicht over de risico's van de kinderen?
- 1c. Welke instrumenten zijn momenteel voorhanden om het fonologisch bewustzijn bij NT2 te signaleren?
- 1d. Sluiten deze instrumenten aan bij het niveau van de Nederlandse woordenschat van deze leerlingen?

2. Wat voor interventies zijn er mogelijk voor deze groep leerlingen?

Deelvragen:

- 2a. Welke activiteiten op het gebied van fonologisch bewustzijn worden op dit moment in groep 2 op de Leeuwenhoekschool klassikaal aangeboden?
- 2b. Doen zich problemen voor bij een interventie op het gebied van fonologisch bewustzijn voor NT2 kinderen uit groep 2? En zo ja, welke problemen doen zich dan voor?
- 2c. Hoe kunnen deze problemen voorkomen en/of opgelost worden?
- 2d. Aan welke kenmerken moeten een effectieve interventie voor deze leerlingen voldoen?

3. Wat is het effect van interventie bij risicoleerlingen?

Deelvraag:

- 3a. Heeft de interventie effect op de werkhouding bij klassikale activiteiten op het gebied van fonologisch bewustzijn?
- 3b. Hoe scoren de leerlingen op dezelfde test na de interventieperiode?

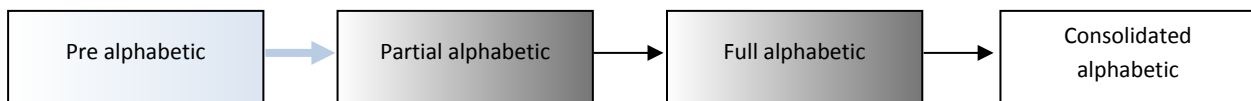
2. Theoretisch kader

Inleiding

In dit onderzoek wordt onderzocht of een intensieve interventie op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn een positief effect heeft op deze vaardigheden bij NT2 leerlingen in de groepen 2. In dit theoretisch kader worden verschillende aspecten belicht die betrekking hebben op de beginnende geletterdheid, de woordenschatontwikkeling en op het fonologisch en fonemisch bewustzijn en letterkennis in algemene zin en in de meer specifieke zin bij NT2 kinderen.

2.1 Stadia lees- en schrijfproces

De fase theorie van Ehri (1999) verdeelt het totale leesproces in een vier fases:



De kinderen uit de doelgroep van dit onderzoek bevonden zich aan het begin van het onderzoek op de overgang tussen de eerste twee fases, waarbij de nadruk vooral ligt op de *pre alphabetical phase*. Aan het begin van het onderzoek is er nog nauwelijks bewustzijn van klank-tekenkoppeling aanwezig. In sommige gevallen is dit bewustzijn wel aanwezig wanneer het om een letter (met name de begin letter) van de eigen naam gaat. Maar wanneer deze letter geïsoleerd wordt aangeboden, wordt deze in de meeste gevallen niet herkend.

Net als lezen ontwikkelt ook schrijven, in de vorm van spellen, zich via een aantal fasen. Deze fasering komt qua opbouw overeen met de hierboven weergegeven fasen van Ehri (1999). Van Kleef en Tomesen (2002) en Bus (1995) hebben de volgende fasen van het schrijfproces gedefinieerd:



De kinderen uit de doelgroep zaten aan het begin van de onderzoeksperiode allemaal in de pre fonetische fase. Meesten konden hun naam schrijven, waarbij de letters meer getekend werden dan werkelijk geschreven. De letters die ze schreven konden ze niet geïsoleerd verklanken. Dit gold zowel voor het actieve als passieve niveau. Geen van de kleuters die tot de doelgroep behoren waren al begonnen met het spontaan schrijven, al dan niet op hun eigen manier.

2.2 Tussendoelen beginnende geletterdheid

Het Expertise Centrum Nederlands heeft een aantal tussendoelen ontwikkeld die passen binnen de fase van de beginnende geletterdheid. Deze tussendoelen dienen als basis voor de ontwikkeling van geletterdheid bij kinderen in de groepen 1 tot en met 3. Het expertisecentrum heeft zeven tussendoelen gedefinieerd (Verhoeven, Aarnoutse, De Blauw, Boland, Vernooy, & Van het Zandt, 1999):

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

Voor dit onderzoek ligt de focus vooral op de tussendoelen 4, 5 en 6, waarbij “taalbewustzijn” gelezen kan worden als het fonologisch bewustzijn. Deze tussendoelen worden verder onderverdeeld in de volgende aspecten:

Relatie tussen gesproken en geschreven taal:

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

Taalbewustzijn:

- Kinderen kunnen woorden in zinnen onderscheiden.
- Kinderen kunnen onderscheid maken tussen de vorm en de betekenis van woorden.
- Kinderen kunnen woorden in klankgroepen verdelen zoals bij kin-der-wa-gen.
- Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm (“Man rijmt op pan”) en later met behulp van beginrijm (“Kees en Kim beginnen allebei met een k”).
- Kinderen kunnen fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij b-e-k.

Alfabetische principe:

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

2.3 Woordenschat

Wanneer autochtone kinderen als vierjarige de basisschool binnenkomen beschikken ze over een actieve woordenschat van gemiddeld 2000 woorden. De passieve woordenschat is nog groter: ruim 3500 woorden aan het begin van groep 1 (Verhoeven, Aarnoutse & Wagenaar, 2000). Voor vierjarigen met Nederlands als tweede taal ligt de passieve woordenschat rond de 1000 woorden (Kuiken & Vermeer, 2005). Verschillende onderzoeken wijzen uit dat deze achterstanden moeilijk in te lopen zijn en in sommige gevallen zelfs worden vergroot. Deze resultaten onderschrijven het grote belang van focus op de ontwikkeling van de woordenschat bij deze groep kleuters.

Een significante achterstand in de Nederlandse woordenschat wil echter niet zeggen dat de woordenschat in de moedertaal door dezelfde aantallen wordt gekenmerkt. Uit het onderzoek van Scheele (2010) is wel gebleken dat door de verdeling van de beperkte hoeveelheid beschikbare tijd voor taalactiviteiten over twee talen de tweetalige kinderen per taal minder aanbod krijgen dan eentalige kinderen. Hierdoor scoorden de tweetalige kinderen lager op zowel taaltesten in hun eerste taal als in de equivalenten testen in het Nederlands.

Het beschikken over een onvoldoende Nederlandse woordenschat zal het latere tekstbegrip in de weg staan. Snow (2002) laat in haar onderzoek zien dat er een duidelijk verband bestaat tussen de woordenschat van kinderen in de kleutergroepen en het begrijpend lezen verder in het leesproces. Al in een vroeg stadium in de ontwikkeling van het taal- en leesproces vormt de woordenschat een belangrijke basis bij het begrijpend luisteren (Krings, 2006). Vanuit een ander perspectief kan gesteld worden dat een onvoldoende woordenschat een belemmering vormt bij het begrijpend luisteren. Daarnaast vormt een onvoldoende Nederlandse woordenschat ook op een ander niveau een wezenlijke belemmering, namelijk de schooltaal. Scheele (2010) verwoordt het begrip schooltaal als “*die aspecten van de taalvaardigheid die bijdragen aan een succesvolle participatie in kennisoverdracht op school*”. Schooltaal voor kleuters verwijst naar een register van taal dat speciaal bedoeld is voor informatieoverdracht via mondelinge communicatie

in instructiesituaties. Kort gezegd komt het er op neer dat de kleuter begrijpt wat de opdracht is. Daarom vormt naast het vergroten van de actieve en passieve woordenschat van deze groep leerlingen het uitbreiden van de schooltaal een belangrijk onderdeel van het taalonderwijs in de kleuterperiode.

2.4 Fonologisch en Fonemisch bewustzijn en letterkennis

Hoewel de begrippen fonemisch bewustzijn en fonologisch bewustzijn nogal eens door elkaar worden gebruikt is er toch een wezenlijk verschil tussen deze twee begrippen. In de hier onderstaande paragrafen worden beide begrippen uitgelegd. Kort gezegd vormt het fonologisch bewustzijn de basis waaruit het fonemisch bewustzijn zich ontwikkelt. In onderstaand figuur wordt de relatie weergegeven tussen het fonologisch– en fonemisch bewustzijn en het leren lezen.



Figuur 1. relatie tussen de verschillende facetten van het leesproces

2.4.1 Fonologisch bewustzijn

In de fase van beginnende geletterdheid wordt vooral aandacht besteed aan het aanleren van vaardigheden op het gebied van fonologisch bewustzijn. Aarnoutse (2004, p. 10) definieert het fonologisch bewustzijn als volgt: *“Het besef of de kennis die iemand heeft van de klankstructuur van gesproken taal en van de toegang tot deze structuur”*.

Wagner en Torgesen (1987) voegen daar *de bekwaamheid om afzonderlijke klanken te herkennen, ermee te manipuleren en erover te reflecteren* aan toe.

Activiteiten die vaardigheden op het gebied van het fonologisch bewustzijn bevorderen zijn onder andere gericht op (Van Kleef en Tomesen, 2002):

- Het herkennen van afzonderlijke woorden in een gesproken zin;
- Het kunnen herkennen en onderscheiden van lange en korte woorden;
- Het opdelen van woorden in lettergrepen;
- Het bewustzijn dat woorden kunnen rijmen (passief en actief);
- De ontdekking dat woorden verdeeld kunnen worden in klankgroepen;
- Het verklanken van letters op verschillende posities binnen een woord.

2.4.2 Fonemisch bewustzijn

Waar het bij het fonologisch bewustzijn vooral gaat om het meer omvattende begrip dat verwijst naar het bewustzijn van grotere klankeenheden zoals syllaben en rijmwoorden, heeft het fonemisch bewustzijn vooral betrekking op fonemen, spraakklanken of klankeenheden waaruit de gesproken woorden zijn opgebouwd en die een betekenisonderscheidende functie hebben (Aarnoutse, 2004). Het fonemisch bewustzijn kan gezien worden als een specifieke gevorderde fase van het fonologisch bewustzijn.

Activiteiten die vaardigheden op het gebied van fonemisch bewustzijn bevorderen zijn onder andere gericht op (Van Kleeef en Tomesen, 2002):

- Auditieve analyse van woorden in klanken;
- Auditieve synthese van klanken in woorden;
- Letters benoemen;
- Toepassen van beginrijm;
- Het isoleren en manipuleren van fonemen;
- Invented spelling.

Ondanks dat de belangrijkste factoren van het fonemisch bewustzijn (auditieve analyse en auditieve synthese) geen voorwaarden zijn om te kunnen leren lezen, maken ze het leren lezen wel makkelijker (Van Kleeef en Tomesen, 2002). Van Kleeef en Tomesen geven daarom expliciet aan dat kleuters met een zwak fonemisch bewustzijn baat hebben bij activiteiten waarmee hun fonemisch bewustzijn en hun letterkennis wordt ontwikkeld. Zodoende kunnen problemen met het leren lezen in het aanvankelijk leesproces mogelijk voorkomen worden. Vernooy (2006) onderschrijft het grote belang van een vroegtijdige interventie. Vernooy haalt longitudinale onderzoeken van de NICHD (2002) aan waaruit blijkt dat bij 90 à 95% van de kinderen met leesproblemen deze problemen verdwijnen als deze op een juiste manier vroegtijdig aangepakt worden.

Daar tegenover stellen Van Kleeef en Tomesen (2002) overigens wel dat een trage ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn niet per definitie leidt tot leesproblemen bij het latere aanvankelijk leesproces. Maar de kans is echter wel aanwezig. Dit pleit voor een vroegtijdige interventie om zodoende de risicoleerlingen niet al met een achterstand met het aanvankelijk leesproces van start te kunnen laten gaan in groep 3.

2.4.3 Letterkennis

Naast de vaardigheden op het gebied van fonologisch- en fonemisch bewustzijn vormt de letterkennis een belangrijke voorspeller voor het latere lees- en schrijfsucces (Aarnoutse, 2004; Braams & Bosman, 2000). Uit verschillende internationale interventiestudies is gebleken dat de kennis van letters een belangrijke factor vormen in de ontwikkeling van woordherkenning (Bradley & Bryant, 1983 en 1985; Blachman, Tangel, Ball, Black & McGraw, 1999; Byrne & Fielding-Barnsley, 1995). De perceptie van fonemen worden namelijk vergemakkelijkt door letters en zijn derhalve van groot belang voor de transfer naar woordherkenning en spelling. De Jong en Van der Leij (1999) zijn daar zelfs nog explicieter in door te stellen dat het fonologisch bewustzijn afhankelijk is van de letterkennis. Dit correspondeert echter niet met figuur 2.1 waarin het fonologisch bewustzijn de basis vormt voor het gehele leesproces. De Jong en Van der Leij (1999) geven daarbij aan dat kinderen die thuis of in de kleuterperiode geen of weinig letters leren in de ontwikkeling van hun fonologisch bewustzijn worden belemmerd. Deze stelling wordt echter niet door onderzoeksresultaten onderbouwd. Of deze stelling juist is, zal daarom nader onderzocht moeten worden. Wat niet wegneemt dat letterkennis bij kleuters van essentieel belang is voor een effectieve ontwikkeling in het aanvankelijk leesproces.

2.4.4 Ontwikkeling van fonologisch en fonemisch bewustzijn bij NT2 kinderen

Hoe het fonologisch en fonemisch bewustzijn bij kinderen met Nederlands als tweede taal zich ontwikkelt, is (nog) niet onderzocht. Op internationaal niveau zijn hier wel verschillende onderzoeken naar gedaan en dan met name op Engelstalig gebied. De moedertalen van de leerlingen uit deze onderzoeksdoelgroepen waren divers (Chiappe, Siegel & Wade-Woolley 2002; Wade-Woolley & Siegel, 1997). In het grootste deel van die onderzoeken ligt de focus op de ontwikkeling van het fonologisch en fonemisch bewustzijn in de tweede taal. Er wordt dus minder gekeken naar de ontwikkeling hiervan in hun eerste taal. De ontwikkeling

van het taal- en leesproces van de kinderen werd in de meeste onderzoeken afgezet tegen de ontwikkeling van monolinguische kinderen.

Uit verschillende onderzoeken kwam naar voren dat anderstalige leerlingen die grote moeite hadden met spelling in hun tweede taal ook moeite bleken te hebben (gehad) bij de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn in die tweede taal. De problemen die zich tijdens de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn in de tweede taal voordeden, kwamen overeen met de problemen die de zogenaamde 'native speaking' leerlingen ondervonden in hun taal- en leesproces (Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe, et al. 2002; Wade-Woolley & Siegel, 1997).

Chiappe, Siegel en Gottorda (2002) hebben onderzocht of de maatregelen die gebruikt zijn om risico bij leerlingen in de kleuterleeftijd te signaleren geschikt zijn voor kinderen met verschillende taalachtergronden. Zij hebben daarbij een onderscheid gemaakt tussen kinderen in de kleutergroep (*kindergarten*) met Engels als eerste taal (aangeduid met NS), als tweede taal (aangeduid met BL) en kinderen die voor het eerst kennis maakten met Engels toen zij naar school gingen (aangeduid met ESL). Uit hun onderzoek kwam naar voren dat ondanks dat de resultaten van de toetsen van de BL en ESL kinderen lager waren dan die van NS kinderen de ontwikkeling van het taalproces van de drie groepen op een gelijke wijze blijkt te verlopen. Ook Chiappe, Siegel en Gottorda (2002) onderschrijven in hun onderzoek de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn als belangrijke contribuant voor het aanvankelijke leesproces. En ondanks dat de fonologisch en fonemisch bewustzijn bij alle groepen eenzelfde ontwikkeling doorloopt, blijkt uit hun onderzoek dat de meer parate en actieve alfabetisch- en letterkennis van de NS groep deze ontwikkeling zichtbaar faciliteert. Het is op dit moment de vraag of deze internationale onderzoeksresultaten doorgevoerd kunnen worden naar de Nederlandse situatie.

2.5 De rol het fonemisch bewustzijn en letterkennis binnen de interventie

Bij het opstellen van de inhoud van de interventie is het van belang dat er rekening gehouden wordt met de mate van taakgerichtheid van de activiteiten. Uit onderzoek is gebleken dat er niet alleen geïsoleerde activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn aangeboden dienen te worden maar dat de combinatie van het fonemisch bewustzijn en letterkennis het meest effectief is bij de voorkoming van latere leesproblemen (Smits & Braams, 2006). De effectiviteit wordt daarbij nog vergroot wanneer de activiteiten worden aangeboden in een betekenisvolle context (Van Kleef & Tomesen, 2002; Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2009). Door bij de inhoud en opzet van de behandeling aan te sluiten op de klassikale activiteiten kan de interventie als pre teaching ingezet worden. Deze verlengde instructie- en leertijd bevordert de convergente differentiatie (Vernooy, 2006). Tevens kan deze pre teaching de betrokkenheid van de betreffende leerlingen bij klassikale activiteiten vergroten.

2.6 De praktijk op de Leeuwenhoekschool

De instroom van 4-jarigen met Nederlands als tweede taal is de afgelopen gestegen en ligt op dit moment op ongeveer 60%. Een deel van deze groep kinderen komt voor het eerst naar school zonder enige kennis van de Nederlandse taal. Als de kinderen wel al kennis hebben gemaakt met de Nederlandse taal, bijvoorbeeld op de peuterspeelzaal of in de omgeving, betreft het voor een groot gedeelte passieve kennis van de Nederlandse taal. Waar letterkennis en het fonemisch bewustzijn graadmeters zijn van het latere technisch leesproces, kan de hoogte van de woordenschat bij kleuters een voorspeller zijn voor het begrijpend lezen halverwege de basisschool (Vernooy, 2007). Daarnaast is het beschikken van een voldoende schooltaalvaardigheid van essentieel belang bij een succesvolle participatie in de kennisoverdracht op school (Scheele, 2010).

Door de onvoldoende woordenschat (zowel actief als passief) bij de vierjarige, anderstalige leerlingen stappen zij op de algemene Nederlandse woordenschat en op de schooltaalvaardigheid veel lager in dan

kinderen met Nederlands als eerste taal. Het vergroten van beide aspecten binnen de Nederlandse woordenschat wordt door de leerkrachten van groep 1 /2 op de Leeuwenhoekschool als focus binnen het taalonderwijs gezien.

In de kleutergroepen wordt gewerkt met de methode Ik & Ko. Dit is een totaalprogramma voor kinderen met een taalachterstand, die voorziet in de behoefte aan het uitbreiden van de Nederlandse woordenschat. Naast de methode wordt ook veel aandacht besteed aan de bewustwording van schooltaal. Daarbij worden grafische representaties gebruikt om de groei van de woordenschat visueel te versterken (Van de Ven, Spijksma & Bouwmeester-Brinks, 2011). Ook wordt hierbij gebruik gemaakt van ondersteuning met gebaren (SMOG, Loncke, Nijs & Smet, 2007).

Dat deze aanpak effectief is, laten de resultaten van TAK toets - passieve woordenschat zien. De kinderen van groep 2 die vorige jaar in groep 1 nog laag scoorden, scoorden bij de meest recente toets (januari 2011) gemiddeld of zelfs hoog (overzicht van deze resultaten zijn opgenomen in tabel 1). Daarentegen wordt minder aandacht besteed aan het ontwikkelen van vaardigheden op het gebied van het fonologisch en fonemisch bewustzijn en letterkennis. Dat is niet alleen een kwestie van tijd maar ook van het aanbod van voldoende, structureel lesstof. De methode Ik & Ko voorziet hier onvoldoende in. Daarnaast speelt ook het leerkrachtgedrag een rol. De leerkrachten geven beiden aan dat ze de activiteiten op het gebied van fonologisch en met name het fonemisch bewustzijn minder effectief vinden omdat de leerlingen, door een tekort aan schooltaalvaardigheden (Scheele, 2011) de opdrachten niet begrijpen. Dit is ook de reden dat er geen kleutertoetsen op dit gebied zijn opgenomen in de toetskalender.

3. Opzet van het onderzoek

3.1 Verantwoording en doel van het onderzoek

Dit praktijkonderzoek is uitgevoerd op de Leeuwenhoekschool in Hilversum. Het betreft een individugericht onderzoek waarbij het handelen van de onderzoeker als professional zich richt op een kleine groep leerlingen. De resultaten en bevindingen van het onderzoek worden per individu en niet per groep bekeken. De individuele resultaten zullen echter wel naast elkaar geplaatst worden om te zien of de conclusies ook voor andere gevallen gelden (zie ook Harinck, 2009).

3.2 Doelgroepen

Het individu gerichte actie onderzoek is uitgevoerd in 2 groepen. Binnen deze groepen 2 is gekeken naar de leerlingen waarvan Nederlands de tweede taal is. Bij deze leerlingen zijn de kleutertoetsen uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven en Van Druenen, 2010) afgenomen. Dit heeft geresulteerd in een uiteindelijke doelgroep van N=7 die tot de behandelgroep zal horen (overzicht met achtergrondinformatie over deze leerlingen is opgenomen in bijlage 1). Naast de leerlingen zijn ook de leerkrachten betrokken bij het onderzoek (N=2).

3.3 Gekozen instrumenten

Voor onderzoek zijn verschillende instrumenten ingezet. Deze instrumenten worden in deze paragraaf besproken. De volledige bevindingen en resultaten die de ingezette instrumenten hebben opgeleverd zijn in de bijlage 1 en 2 opgenomen.

3.3.1 Documentanalyse

Aan de hand van documentanalyse is de primaire doelgroep bepaald. Hiervoor is gebruik gemaakt voor dossiergegevens. Van de leerlingen uit groep 2 met Nederlands als tweede taal zijn de Cito gegevens en de Kijk registratie bestudeerd om inzicht in het niveau van de NT2 kleuters in groep 2.

Cito toetsen

De Cito toetsen taal voor kleuters en Taal voor Alle Kleuters passieve woordenschat (TAK pw) zijn gebruikt om het leerproces en de beginsituatie van de individuele leerlingen in kaart te brengen. Deze toetsen zijn voorafgaand aan het onderzoek afgenomen door de groepsleerkracht (zie bijlage 2 voor het overzicht van de resultaten).

Kijk registratie

Aan de hand van de Kijk registraties die door de leerkrachten zijn ingevuld, is inzicht verkregen op het ontwikkelingsverloop van de betreffende leerlingen. De Kijk registraties worden per half jaar ingevuld, uitgaande van de geboortemaand van de leerlingen. Gezien de periode van het onderzoek is het daardoor mogelijk dat een eventuele ontwikkeling nog niet is opgenomen omdat het volgende invulmoment van de Kijk registratie nog niet heeft plaats gevonden.

3.3.2 Kleutertoetsen

Om het niveau van beginnende geletterdheid te bepalen is gebruik gemaakt van de kleutertoetsen zoals opgenomen in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, et al, 2010). De toetsen zijn afgenomen in januari 2011 (beginmeting) om de beginsituatie vast te stellen, in maart 2011(tussenmeting) en in mei 2011 (nameting) om de effectiviteit van de interventie vast te stellen. Bij de begin- en eindmeting is de gehele groep 2 getoetst om zodoende **de in** relatie tot de gehele groep inzichtelijk te maken. De tussenmeting is afgenomen bij de leerlingen van de interventiegroep om de voortgang te evalueren en de handelingsplannen eventueel aan te passen (resultaten zijn opgenomen in bijlage 3). Er is gebruik gemaakt van andere woorden, echter wel met hetzelfde doel. Hiervoor is gekozen om te voorkomen dat de korte periode tussen de toetsen het zogenaamde impliciet leren (Lesemann,

2004) invloed heeft op het resultaat. De nameting daarentegen was bedoeld om de ontwikkeling ten opzicht van de beginsituatie te meten. Derhalve is voor de nameting dezelfde inhoud van de toetsen gebruikt als bij de eerste meting. De volgende van de kleutertoetsen zoals opgenomen in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 zijn in het onderzoek opgenomen: kleurentoets, toets auditieve analyse, auditieve synthese, letters benoemen en invented spelling.

3.3.3 Observatie met behulp van de Leuvense Betrokkenheidschaal

Gedurende het onderzoek zijn de kinderen van de behandelgroep op twee momenten geobserveerd. De eerste observatie vond aan het begin van de onderzoeksperiode plaats en de tweede vond aan het einde van de onderzoeksperiode plaats. Beide observaties betrof een activiteit op het gebied van fonemisch bewustzijn en zijn gedaan aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidschaal (in bijlage 4 is de beschrijving van de verschillende schaalwaardes opgenomen). Door beide observaties met elkaar te vergelijken zal gekeken worden of de aangeleerde vaardigheden op het gebied van fonemisch bewustzijn de betrokkenheid bij een klassikale activiteit heeft vergroot (uitwerkingen van beide observaties zijn opgenomen in bijlagen 5 en 6).

3.4 Bilateraal gesprek met de leerkrachten

Aan het einde van de periode zijn bilaterale gesprekken met beide leerkrachten ingepland. Aan de hand van dit gesprek wordt de periode geëvalueerd, worden de resultaten per leerling besproken en wordt besproken of en hoe deze interventie in de toekomst ingepast kan worden in het taalonderwijs van de groepen 1 /2. De uitwerking van dit gesprekken zijn opgenomen in bijlage 7a en 7b.

3.5 Triangulatie

De triangulatie van dit onderzoek wordt vormgegeven verkregen door de inzet van verschillende instrumenten en door het inzetten van deze instrumenten op verschillende momenten binnen het onderzoek. Het dossieronderzoek geeft achtergrondinformatie over de individuele leerlingen. De kleutertoetsen geven respectievelijk inzicht over de beginsituatie, de voortgang gedurende het onderzoek en de effectiviteit van de interventie. De observaties aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidschaal zal inzicht geven over een eventuele verandering in de betrokkenheid bij klassikale activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn. Ook het betrekken van de leerkrachten zal vormgeven aan de triangulatie van het onderzoek. Dit betreft zowel de informele gesprekken tussendoor als de bilaterale gesprekken aan het einde van het onderzoek.

3.6 Communicatie

De behandeling van de kinderen vindt buiten het klaslokaal plaats door de onderzoeker. Om te zorgen voor wederzijdse afstemming en om de leerkrachten op de hoogte te houden van de ontwikkelingen van de individuele leerlingen zullen er regelmatig gesprekken ingepland worden. Dit zal plaatsvinden tijdens kleuterbouw vergaderingen maar ook tijdens informele gesprekken. De onderzoeker houdt in de weekplanning de vorderingen van de individuele leerlingen bij. De leerkrachten kunnen ten alle tijden deze gegevens inzien.

Voorafgaand aan de interventie zijn door de onderzoeker individuele handelingsplannen opgesteld volgens het Handelingsgericht Werken waar de school sinds dit schooljaar mee werkt (Pameijer, Van Beukering & Lange, 2010). Tijdens de rapportgesprekken van januari zijn deze plannen met de betreffende ouders besproken. Aan het einde van de interventie zal ook de vorderingen van de betreffende leerling in het handelingsplan verwerkt worden en met de ouders besproken worden.

De opzet van de interventie is samen met de leerkrachten ingevuld. Aan het einde van de interventieperiode zal met beide leerkrachten een gesprek ingepland worden om wederzijdse bevindingen en ervaringen te bespreken.

4 Resultaten van het onderzoek

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek beschreven, waarbij de deelvragen zoals opgenomen in hoofdstuk 1 als basis dienen. Aan de hand van deelvragen is dit hoofdstuk onderverdeeld in de volgende paragrafen:

- Signaleren;
- Lesaanbod en interventie fonemisch bewustzijn;
- Effectiviteit van de interventie.

Tevens zullen de resultaten van de individuele leerlingen geanonimiseerd in dit hoofdstuk opgenomen worden.

4.1 Signaleren

Inleiding

Verschillende onderzoeken onderbouwen de noodzaak van het vroege signaleren van eventuele risico's in het latere taal- leesproces. Zo geeft Shaywitz (2003) bijvoorbeeld aan dat het corrigeren van leesproblemen bij een jong kind makkelijker is dan bij een oudere kind omdat een ouder kind al meer gedragingen en praktijken ten aanzien van taal en lezen heeft ontwikkeld. Goorhuis-Brouwer (2005) is daar nog explicieter in door aan te geven dat taalproblemen die na de leeftijd van zes jaar nog aanwezig zijn, blijvend zijn. Vanuit beide oogpunten gezien betekent dit dat taalachterstanden vroeg moeten worden gesignaleerd en gediagnosticeerd zodat een interventie vóór het zesde jaar kan worden ingezet.

4.1.1 Signaleren van risicoleerlingen

Om een eventueel risico op het latere taal en leesproces te signaleren, zal gekeken dienen te worden naar die facetten die een voorspelbare waarde hebben op deze ontwikkeling. Aarnoutse (2004) haalt verschillende internationale onderzoeken (Bower&Swanson, 1992; Hansen & Bowey, 1994; Näslund & Schneider, 1996; Wagner & Torgesen, 1987) aan waar uit blijkt dat een aantal vaardigheden in de kleuterperiode een duidelijke samenhang vertoont met woordherkenning in groep 3. Deze vaardigheden als voorspellers van woordherkenning zijn het fonologisch en fonemisch bewustzijn, verbaal werkgeheugen, letterkennis en benoemsnelheid. Vanuit dit oogpunt gezien zullen deze onderdelen getoetst dienen te worden, teneinde een risico bij een leerling te kunnen signaleren. Hoewel Aarnoutse (2004) invented spelling niet als voorspeller beschrijft van het latere leesproces vormt dit toch een onderdeel van de kleutertoetsen van Smits (2002). Smits en Braams (2006) stellen dat het zelf schrijven en spellen van woorden (invented spelling) de leerlingen meer inzicht verschaft in de relatie tussen klanken en letters. Door deze vaardigheid te toetsen kan inzicht verkregen worden over de ontwikkeling en huidige kennis van de relatie tussen klanken en letters. Zowel Kleef en Tomesen (2002) als Wentink, et al. (2010) geven aan dat aan de hand van invented spelling nagegaan kan worden in welke fase van de schrijf ontwikkeling de leerling zich bevindt. Smits (2002) heeft een aantal kleutertoetsen ontwikkeld waarin bovenstaande onderdelen zijn opgenomen.

Kleurentoets voor kleuters

Met de kleurentoets voor kleuters (Smits, 2002) kan de benoemsnelheid van kleuren bij oudste kleuters worden bepaald. Dat het kind de kleuren daadwerkelijk kent en kan benoemen is een voorwaarde voor deze taak. Gemiddeld doen oudste kleuters 20 tot 25 seconden over deze toets. Wanneer een leerling er langer dan 30 seconden overdoet, kan dit als een signaal geïnterpreteerd worden.

Auditieve Analyse

De toets auditieve analyse bepaalt in hoeverre een leerling in staat is om een woord op gehoor in te delen in losse klanken. Bij deze toets worden de leerlingen gevraagd de beginklank van een woord te benoemen. Wanneer dit niet in één keer lukt kan de vraag bij herhaling visueel ondersteund worden met het

geschreven woord waarbij de beginletter wordt aangewezen. De leerling krijgt twee punten voor een antwoord dat direct goed is en één punt voor een goed antwoord met ondersteuning. Oudste kleuters zouden al in januari de maximale twintig punten horen te behalen.

Auditieve synthese

Samen met de leerling worden tien woorden bedacht. De onderzoeker zegt het woord in losse klanken en de leerling verwoordt het woord in zijn geheel. Per correct antwoord krijgt de leerling 1 punt. Wanneer een leerling in januari een score van minder dan zeven punten behaalt, geldt dit als een signaal. In juni geldt een score van minder dan 9 als een signaal.

Letters benoemen

Bij de toets “letters benoemen” wordt de productieve letterkennis van de leerling bepaald. Met productieve letterkennis wordt die kennis bedoeld waardoor de leerling een aangewezen letter kan benoemen (Aarnoutse, 2004). Bij de toets wordt aan de leerling gevraagd die letters die zij kennen te omcirkelen op een letterblad. Waarna de onderzoeker controleert of de omcirkelde letter ook daadwerkelijk correct kan worden benoemd. Wanneer in januari in groep 2 minder dan zes letters benoemd worden, kan dit als signaal gezien worden. In mei ligt deze norm op twaalf.

Invented spelling

De toets begint met het schrijven van de eigen naam. Vervolgens wordt het kind gevraagd een aantal woorden te schrijven. Het resultaat wordt beoordeeld, waarbij de leerling geen punt krijgt wanneer hij een krabbeltje of tekeningen gebruikt, één punt wanneer er letterreeksen worden weergegeven die geen relatie hebben met de klankstructuur, drie punten wanneer enkele letters correct zijn en vijf punten voor een woord dat fonetisch correct is geschreven (Smits, 2002). Als normering geldt dat als kleuters die een half jaar voor aanvang van het formele leesproces niet of nauwelijks schrijven extra aandacht behoeven. Aan deze normering is geen kwantitatieve norm gegeven. Om toch tot een kwantitatieve waarde van de toets invented spelling te komen wordt voor dit onderzoek het percentage dat voor het benoemen van de letters wordt gebruikt. Bij de toets letters benoemen wordt uitgegaan van een score van 24% in januari (6 van de 25 letters) en 48% (12 van de 25 letters) in juni. In absolute aantallen komt dat bij invented spelling neer op 6 punten in januari en 12 punten in juni.

4.1.2 Signalering van risicoleerlingen op de Leeuwenhoekschool

In januari 2011 zijn bij de leerlingen in groep 1 en 2 de genormeerde toetsen Cito Taal voor Kleuters en de Taaltoets voor Alle Kleuters, passieve woordenschat (TAK-pw) afgenomen. De afname van deze toetsen vormen geen onderdeel van dit onderzoek. Beide toetsen geven vooral een beeld van de woordenschat en het woordbewustzijn en geven een minder compleet beeld van de vaardigheden op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn en letterkennis (voor resultaten zie bijlage 2) .

De leerkrachten gebruiken daarnaast de Kijk-registratie om de ontwikkeling van de individuele leerling in kaart te brengen. Deze registratie wordt door de leerkrachten ingevuld en geeft derhalve een subjectief beeld. In de Kijk registratie is een aantal onderdelen opgenomen dat refereert naar de ontwikkelingen op het gebied van taal en lezen:

- Ontwikkeling van de visuele waarneming;
- Ontwikkeling van de auditieve waarneming;
- Ontwikkeling van taal;
- Ontwikkeling van beginnende geletterdheid.

In het registratiemodel is geen aparte ontwikkelingslijn opgenomen voor NT2 leerlingen. Wel zijn vier signaleringslijsten opgenomen die specifiek in gaan op de ontwikkeling van Nederlands als tweede taal. Bij deze lijsten wordt uitgegaan van vier ontwikkelingsstadia in de verwerving van Nederlands als tweede taal, het gewenningstadium, redzaamheidstaal, omgangstaal en leertaal (Van den Bosch & De Jaeger, 2010). De leerkrachten geven aan dat zij deze aanvullende signaleringslijsten niet invullen. Hier wordt de

arbeidsintensiviteit voor als reden opgegeven. Deze Kijk-registratie en Cito toetsing kennen geen kwalitatieve waarde toe aan de ontwikkeling en aanwezige vaardigheden op het gebied van het fonologisch en fonemisch bewustzijn en verschaft ook geen inzicht in de specifieke risicogebieden. Derhalve kan gesteld worden dat deze manier van toetsen geen compleet beeld geeft van de mogelijke risico's van de leerlingen op het gebied van beginnende geletterdheid.

Afname kleutertoetsen

De toetsen van Smits (2002) zoals opgenomen in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, et al., 2010) zijn geen vast onderdeel op de toetskalender van groep 2 van de Leeuwenhoekschool en zijn in het kader van dit onderzoek afgenomen.

De kleutertoetsen vragen weinig productieve kennis van Nederlandse taal en zijn daarom een goed instrument om de vaardigheden op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn bij alle kinderen (dus inclusief de NT2 kinderen) te toetsen. Door bij alle leerlingen van groep 2 deze toetsen af te nemen wordt het niveau van de gehele groep bepaald. Bij alle toetsen geldt dat de resultaten van de individuele leerling altijd wordt bekeken in relatie tot de resultaten van de andere leerlingen van groep 2. Wentink et al. (2010) geven aan dat wanneer 25% van de gehele groep lager scoort dan de normering, nagegaan zal moeten worden of de activiteiten behorende bij de betreffende toets voldoende aanbod zijn gekomen in de groep. Er kan immers niet van een risico gesproken worden wanneer een leerling onvoldoende aanbod en instructie van activiteiten op dat gebied heeft gehad. In tabel 4.1 worden de resultaten van de gehele groep 2 weergegeven.

Tabel 4.1. Resultaten kleutertoetsen (Smits, 2002), afgenomen in januari 2011

	Kleurentoets	Auditieve analyse	Auditieve synthese	letterkennis	Invented spelling
C.Ak	12'	19	8	13	12
N.A.	37'	10	10	2	0
A.B.	40'	7	2	1	1
Y.B.	22'	14	3	12	2
D.C. *)	18'	16	8	6	1
A.R. *)	30'	14	9	0	3
S.R.	26'	12	9	4	3
G.S.	12'	19	9	18	16
F.W.	13'	20	8	17	15
K.A.	20'	18	7	6	5
C.A.	14'	19	7	14	14
N.C.	14'	20	9	17	8
J.D.	12'	18	8	15	17
N.I.	13'	20	10	17	16
Z.K.	12'	20	10	19	7
R.M.	20'	14	7	12	3
K.Y.	26'	20	7	15	4
A.Y. *)	29'	13	6	7	2
% signaal	17%	72%	17%	22%	56%

Noot. De onderstreepte namen: leerlingen die binnen de NT2-groep vallen. De namen met *): leerlingen die kleuterverlenging hebben gehad. Rood gearceerde resultaten: risicosignaal. Oranje gearceerde namen: leerlingen die naar aanleiding van deze resultaten worden ingedeeld in de interventiegroep¹.

¹ De scores van leerling YB vallen binnen de signaleringsnorm. YB heeft Nederlands echter niet als tweede taal en valt derhalve buiten de doelgroep voor de interventie. Aan de hand van deze resultaten is wel een handelingsplan voor YB opgesteld.

Voor de toetsen van de auditieve analyse en invented spelling geldt dat meer dan 25% als signaalleerling naar voren komt. Aan de hand van deze resultaten is met de leerkrachten afgesproken dat activiteiten behorende bij deze vaardigheden de komende periode meer en structureel aan bod zullen komen in de groep. Desalniettemin is besloten deze onderdelen ook in de interventie van de uiteindelijke behandelgroep op te nemen. Vooral omdat de risicoleerlingen binnen de NT2 groep die uitvielen op dit onderdeel tevens uitvielen op nog twee andere onderdelen.

Bij de leerlingen binnen de NT2 groep, viel op dat hun schrijfontwikkeling ten opzichte van de rest van de groep minder ontplooid was. Bijna alle leerlingen in de behandelgroep vielen binnen de pre fonetische fase (Bus, 1995 en Van Kleef & Tomesen, 2002). Ook hadden zij nog grote moeite met het verklanken van de (door hen zelf geschreven) letters van hun naam. Tevens was duidelijk zichtbaar dat zij nog geen kennis hadden over de schrijfrichting. Hierdoor leken begrippen als “het begin van het woord” voor deze leerling van weinig waarde te zijn. Zowel in de klas als bij de interventie zal hier veel aandacht aan besteed dienen te worden, teneinde er voor te zorgen dat deze achterstand ten opzichte van de rest van de groep wordt verminderd, of liever nog, wordt weggenomen.

Bij de toets van de auditieve synthese moeten de leerlingen zelf woorden bedenken. Dit bleek vooral voor de NT2 leerlingen erg moeilijk. Om de onvoldoende woordenschat geen belemmering te laten vormen en daardoor wellicht een minder realistisch beeld van de werkelijke vaardigheden te schetsen, hebben de leerlingen plaatjes mogen kiezen die de woorden representeerden. Bij het laten zien van het plaatje noemde de onderzoeker het woord en de leerling zei het woord na. Tijdens de opdracht bleven de gekozen kaartjes op tafel liggen ter visuele ondersteuning. Tijdens de werkelijke toetsing van de auditieve synthese is er verder geen aandacht besteed aan deze kaartjes en kregen zij geen score door het betreffende plaatje aan te wijzen.

Bij de onderdelen auditieve analyse en invented spelling geldt een score van risicoleerlingen hoger dan 25%. Smits (2002) geeft aan dat dit kan duiden op een onvoldoende lesaanbod en/of instructie van deze activiteiten in de klas. Over invented spelling hebben de leerkrachten inderdaad aangegeven hier weinig tot geen aandacht aan besteed te hebben. Auditieve analyse komt wel aan bod in de klas. Smits (2002) geeft aan dat leerlingen in groep 2 in januari de maximale score van 20 zouden moeten hebben. Bij het foutief verklanken van één letter valt een leerling al binnen de risicogroep.

Leerling KY viel enkel uit op invented spelling. Door meer aandacht te besteden aan invented spelling in de klas zou dit resultaat bij haar omhoog moeten kunnen gaan. Zij zal derhalve niet opgenomen worden in de interventiegroep. Leerling KA scoort op twee onderdelen (auditieve analyse en invented spelling) beneden de norm, voor auditieve synthese en letterkennis scoort hij net op de grens, dit gecombineerd met een zwakke werkhouding is gezamenlijk met de leerkracht besloten dat KA toch in een interventiegroep wordt ingedeeld. Voor leerling DC geldt dat zij dit leerjaar voor de tweede keer doet. Met die informatie in het achterhoofd kan gesteld worden dat haar resultaten onvoldoende ontwikkeling laten zien. Daarom zal zij ook ingedeeld worden in een interventiegroep.

4.2 Het lesaanbod en interventie van fonemisch bewustzijn

Het fonemisch bewustzijn en letterkennis zijn belangrijke voorspellers voor het latere verloop van het leesproces (Aarnoutse, 2004). Om tot een goed fonemisch bewustzijn te komen is van het essentieel belang dat dit structureel wordt aangeboden in de klas. Vernooy (2006) maakt de vergelijking van leren lezen met leren fietsen: je leert het niet vanzelf, beiden moet je aangeleerd krijgen. Voor het overgrote deel van de leerlingen volstaat de klassikale instructie met bijbehorende (zelfstandige) verwerkingsopdrachten. Echter

voor de risicoleerlingen is dit aanbod niet voldoende en zullen de leer- en instructietijd uitgebreid moeten worden.

4.2.1 Lesaanbod in de groep

Voor aanvang van het onderzoek heeft een gesprek plaatsgevonden met de beide leerkrachten van de groepen 2. Uit die gesprekken is gebleken dat er relatief weinig tot geen structurele aandacht is besteed aan het uitbreiden en ontwikkelen van de vaardigheden op het gebied van het fonologisch en fonemisch bewustzijn. De reden hier voor was ondermeer dat de leerkrachten van mening waren dat de focus op het uitbreiden van de Nederlandse woordenschat dient te liggen. Naast de focus op de woordenschat wordt ook het summiere aanbod van dit onderdeel in de methode Ik & Ko als reden gegeven. Dit resulteert in een incompleet aanbod van de tussendoelen van de beginnende geletterdheid.

Het uitbreiden van de letterkennis is wel een structureel onderdeel van de jaarplanning van het taalonderwijs in de groepen 1 en 2. Elke twee weken wordt een nieuwe letter aangeleerd. Dit wordt gedaan aan de hand van woorden waar de betreffende letter in zit. De leerkracht maakt samen met de kinderen een letterposter. Deze poster wordt opgehangen en blijft ook de rest van het jaar in de klas hangen. Ook komen gedurende de periode van twee weken verschillende opdrachten aan bod die met de betreffende letter te maken hebben.

Auditieve analyse en synthese komen relatief minder aan bod en inventie spelling komt helemaal niet aan bod. De reden van dit laatste ligt gelegen in het feit dat de leerkrachten bang zijn dat dit een verkeerd schrijfgedrag en vooral een verkeerd woordbeeld als gevolg kan hebben. Tijdens dit gesprek is uitgelegd dat het zelf schrijven en spellen van woorden de leerlingen meer inzicht verschaft in de relatie tussen klanken en letters (Smits en Braams, 2006). Deze multisensoriële aanpak stimuleert de kinderen de woorden te analyseren. Hierbij is de vloeiendheid (en dus het schrijfgedrag) niet het doel maar een middel. Daarom is afgesproken dat dit onderdeel de komende periode structureel aan het lesaanbod toegevoegd zal worden. Tijdens het gesprek aan het einde van het onderzoek gaven de leerkrachten aan dat de activiteiten op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn wel zijn aangeboden, echter minder frequent en structureel als in eerste instantie de bedoeling was. Klassikale aanbieding van deze activiteiten klassikaal verliep moeizaam omdat een deel van groep 1 en de jongste kleuters nog over onvoldoende vaardigheden beschikken om hier aan mee te doen. De kleine kring is een goede situatie om dit aan te bieden (Van Elsäcker, et al., 2009), echter om organisatorische redenen was een kleine kring niet altijd mogelijk.

Betrokkenheid

De leerkrachten gaven aan dat zij zich afvroegen wat de effectiviteit van het aanbieden van activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn is als de leerlingen nog over zo'n geringe woordenschat beschikken. Zij waren van mening dat de onvoldoende woordenschat het begrip van de activiteiten en de opdrachten belemmerde. Dat bleek ook uit observaties van een klassikale activiteit en observatie van een kleine kring, die aan het begin van het onderzoek plaatsgevonden. Aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidschaal (voor beschrijving van de schaalwaarde zie bijlage 4) is gekeken naar de betrokkenheid van de leerlingen die binnen de behandelgroep vallen. De uitwerking van de observaties zijn opgenomen in bijlagen 5 en 6.

Tabel 4.2. Schaalwaardes Leuven's Betrokkenheidschaal observaties – januari 2011

Groep	Leerling	Schaalwaarde klassikale activiteit januari 2011	Schaalwaarde kleine kring januari 2011
2a	NA	1	1
2a	AB	1	1
2a	DC	1	2
2a	AR	1	2
2a	SR	2	2
2b	KA	1	2
2b	AY	1	1

Ondanks dat de leerkracht continue interactie met de leerlingen stimuleerde, bleef de betrokkenheid zeer laag. Bij sommige leerlingen is een verschil in betrokkenheid tussen de klassikale activiteit en de kleine kring zichtbaar. Dit is niet verwonderlijk, een klassikale activiteit biedt minder gelegenheid voor interactie en eigen initiatieven van de leerlingen (van Elsäcker & Verhoeven, 1997). Dit heeft een lagere betrokkenheid als gevolg. De kleine kring biedt hier veel meer gelegenheid voor (Damhuis & Litjens, 2003) en in de kleine kring kan beter ingespeeld worden op de individuele behoeften van een leerling. Tijdens de kleine kring toetste de leerkracht of de vraag duidelijk was en of de leerling de vraag begreep. Vijf van de zeven leerlingen begrepen de vraag niet en ze wisten daarom niet wat er van hen werd verwacht. Deze mate van onbegrip komt de betrokkenheid bij een activiteit niet ten goede.

4.2.2 Eisen van een effectieve interventie

Een leesprobleem is geen ontwikkelingsprobleem en kinderen overgroeien hun leesprobleem niet. Daarom is het niet verstandig om te wachten met extra begeleiding tot het kind 'er aan toe' is en is het van essentieel belang dat de leesvaardigheidsproblemen zo vroeg en snel mogelijk worden aangepakt middels een interventie (Torgesen, 2004). Smits en Braams (2006) geven aan dat risicokinderen onvoldoende profiteren van activiteiten die klassikaal of in een grote groep worden aangeboden. Wentink, et al. (2010) voegen daaraan toe dat een interventie voor het aanpakken van leesvaardigheidsproblemen het meeste effect heeft wanneer dit in kleine groepjes wordt aangeboden. Smits en Braams (2006) geven tevens het belang aan van de directe en gerichte instructie voor deze risicoleerlingen. De resultaten van de observaties die aan het begin van het onderzoek hebben plaatsgevonden, onderschrijven deze standpunten. Voor de interventie is de risicogroep (N=7) opgedeeld in twee groepen: één groep met vier leerlingen en één groep met drie leerlingen. Bij de samenstelling van de groepen is uitgegaan van een gematigde heterogeniteit. Zodoende kunnen de zwakkere leerlingen zich optrekken aan de sterkere leerlingen binnen de behandelgroep (Van Elsäcker, et al., 2009).

Dit schooljaar zijn drie kleutergroepen samengevoegd tot twee kleutergroepen daardoor zijn de groepen relatief groot. Ook is er geen instroomgroep aanwezig waar de jongste kleuters worden opgenomen. Dit betekent dat de groepen naast een groter aantal leerlingen tevens een relatief groot aantal jongste kleuters kent. Dit vraagt naast fysieke ruimte ook de nodige aandacht van de leerkracht. Daarom is gekozen om de interventie van de leerlingen buiten de klas te laten plaatsvinden. Hierdoor is het voor de leerlingen mogelijk om zich zo optimaal mogelijk te concentreren op de opdrachten behorende bij de interventie. Groenen (1997 in: Smits & Braams, 2006) geeft als andere reden voordeel van een interventie buiten de groep dat risicoleerlingen veelal beschikken over onvoldoende luistervaardigheden. Door de activiteiten in de klas aan te bieden kunnen ze teveel gehinderd worden bij met name de auditieve lettertraining.

4.2.3 Inhoud van de interventie

Bij het opzetten van de inhoud van de interventie is uitgegaan van de jaarplanning van de methode Ik & Ko en de planning van de letteraanbieding. Door aan te sluiten op de activiteiten en thema's in de klas zal de interventie het meest effectief zijn (Wentink, et al. 2010). Door deze aansluiting kan de interventie tevens ingezet worden als pre teaching. Door deze convergente differentiatie zullen de risicoleerlingen meer profiteren van de klassikale instructie en activiteiten (Vernooy, 2006).

Fonemisch bewustzijn

Voor de inhoud van de activiteiten is gebruik gemaakt van de map Fonemisch Bewustzijn van Wiltink, Huijbregts en Förner (2007). Teneinde een goede basis voor het fonemisch bewustzijn te creëren is bij de opbouw van de inhoud gekozen om te starten met activiteiten passende bij het fonologisch bewustzijn. Dit levert de volgende onderdelen op:

- Luisteren;
- Bewustzijn van zinnen en woorden;
- Bewustzijn van lettergrepen;
- Rijmen;
- Sorteren van woorden op beginklank;
- Synthetiseren van klanken tot een woord;
- Analyseren van klanken in een woord;
- Letters benoemen;
- Isoleren van klanken in een woord.

Tijdens de interventie bleek dat een deel van de groep nog niet bekend was met het verschil tussen letters, woorden en zinnen. Voor het vergroten van het bewustzijn van woorden en zinnen was het van belang dat de kinderen deze begrippen beheersten en daarom is hier extra aandacht aan besteed.

Bij de rijmoefeningen was het niet nodig dat de kinderen woorden verzonnen met een betekenis. De onvoldoende woordenschat zou dan een belemmering vormen bij het ontwikkelen van deze vaardigheid. Deze belemmering werd uitgesloten door de kinderen (ook) betekenisloze woorden te laten gebruiken (Lesemann, 2006).

Letterkennis

Verschillende onderzoeken wijzen uit dat activiteiten op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn die gecombineerd aangeboden worden met letterkennis bij kleuters het meest effectief zijn om toekomstige leesproblemen te voorkomen of te verminderen (onder andere: Ball&Bachman, 1991; Hatcher, Hulme& Ellis, 1994; Morais, Mousty&Kolinsky, 1998 in: Smits & Braams, 2006). Voor het interveniëren van de letterkennis is zowel het uitbreiden van de receptieve (passieve) als de productieve (actieve) letterkennis aan bod gekomen. Hierbij is gebruik gemaakt educatieve letterspelletjes als Drietal, letterkwartet en lettermemory en van ABC boeken zoals *Kijk Mijn Letter* van Annie Keuper-Makkink (2009) en *Het Letterwinkeltje* van Marianne Busser en Ron Schröder (2010). Elke leerling van de interventiegroep kreeg een eigen lettergroeiboekje (Ello; Koeckebacker, Van de Mortel, Stegeman, Verhoeven, Vernooy, Wentick & Grysolle, 1999). Met dit boekje werd het vergroten van de letterkennis gestimuleerd en werden de leerlingen eigenaar van hun eigen leerproces.

Voorafgaand aan de aanbieding van een nieuwe letter in de groep werd de betreffende letter tijdens de interventie aangeboden. Deze pre teaching zorgt er voor dat de klassikale aanbieding optimaal effect heeft bij de leerlingen in de interventiegroep. Tevens zorgt de pre teaching voor een kans op een grotere betrokkenheid en succeservaring.

Invented spelling

Invented spelling is een activiteit waar fonemisch bewustzijn en letterkennis onmiskenbaar worden gecombineerd. Wanneer duidelijk is dat de nieuw aangeboden letter volledig wordt beheerst, worden activiteiten op het gebied van invented spelling aangeboden. De kinderen hebben hiervoor een eigen

schrijfschriftje gekregen. In dit schriftje maakten ze opdrachten passend bij het thema van dat moment zoals bijvoorbeeld een boodschappenlijstje, een beterschapkaart en een menukaart. Maar ook zijn er losse MKM-woorden met de betreffende letter aangeboden. Bij de invented spelling activiteiten gaat het vooral om het proces en minder om de correctheid van de spelling. Eén van de leerlingen had erg veel moeite met lees- en schrijfrichting en met begrippen als <begin>, <midden> en <laatste> wanneer het om de plaatsen van de letters en klanken ging. Dit zijn essentiële onderdelen bij het ontwikkelen van het fonemisch bewustzijn. Bij deze leerling lag hier in eerste instantie de nadruk op. In zijn schrift werden streepje per letter gezet met daaronder de benummering (de leerling heeft een goed getalbegrip):

1	2	3

Deze manier van aanbieden bleef bij elke opdracht van invented spelling terugkomen. Op deze manier leerde hij via de invented spelling de begrippen <begin>, <midden> en <laatste> en de juiste lees- en schrijfrichting.

4.3 Effectiviteit van de interventie

Om de effectiviteit van de interventie te kunnen bepalen is onder andere gekeken naar de betrokkenheid van de leerlingen tijdens klassikale activiteiten op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn. Hiervoor is een observatie gedaan tijdens een activiteit in groep 2. Tevens heeft met beide leerkrachten een gesprek plaatsgevonden waarin de interventie periode is geëvalueerd en waarin hun ervaringen met de betrokken leerlingen zijn besproken.

Naast de observaties om de betrokkenheid te bepalen zijn de kleutertoetsen die als beginmeting zijn afgenomen aan het einde van het onderzoek als nameting afgenomen om zodoende de effectiviteit van de interventie te meten. Het vergelijken van de resultaten van de beide toetsmomenten geeft een meer kwantitatief beeld van de effectiviteit. Daar dit onderzoek een individu gericht onderzoek betreft, is per betrokken leerlingen gekeken naar de effectiviteit.

4.3.1 Betrokkenheid in de klas

Om de betrokkenheid van de leerlingen van interventiegroep te bekijken is in beide groepen 2 geobserveerd. De schaalwaardes van de Leuvense Betrokkenheidschaal van deze observatie van de leerlingen van de interventiegroep zijn opgenomen in tabel 4.3.

Tijdens de observatie werd in de ene groep2 (9 kinderen) een activiteit aangeboden waarbij de leerlingen aan een draaischijf met letters draaide (de observatie van deze les staat beschreven in bijlage 6a). Op deze draaischijf stonden de letters die de afgelopen periode aan bod waren gekomen. Elke leerling mocht een woord met de betreffende letter zeggen en zo ging het drie keer de kring rond. De letter hoefde niet perse aan het begin te staan. Tijdens de activiteit werd ook aandacht besteed aan de positie van de letter in het genoemde woord. De meeste kinderen die geen woord konden bedenken maakte gebruik van de letterposters die de leerkracht samen met de kinderen had gemaakt. Tijdens de interventie is deze compenserende strategie (Van der Leij, 2003) regelmatig aan de orde gekomen. Tijdens een activiteit buiten de interventie, kan een groot deel van de betreffende leerlingen deze strategie uit zichzelf inzetten. Leerlinge AB moest (een Pools meisje met een zeer zwakke Nederlandse woordenschat) een woord met de /k/ zeggen. Zonder op de poster te kijken kwam ze met een 'lang groen ding, eten'. Hier is duidelijk de belemmering zichtbaar die de onvoldoende woordenschat veroorzaakt ten opzichte van productieve letterkennis en het fonemisch bewustzijn.

Leerlingen DC en SR laten ook een groei in haar betrokkenheid zien. Die groei van beiden was ten opzichte van de observatie van de kleine kring in januari 2011 wel minder groot. Het viel op dat beide leerlingen

vooral met andere leerlingen bezig waren waarbij we hen naspraken. Ze lieten daarbij een radende houding zien.

Leerling AR laat een significante groei in zijn betrokkenheid zien. Voorheen hij gaf regelmatig ontwijkend antwoord. Zowel tijdens de interventie momenten als tijdens deze observatie nam hij zeer actief deel aan de activiteit. Tijdens het gesprek met de leerkracht bleek dat dit ook zichtbaar is geworden bij andere activiteiten. Zijn woordenschat is nog steeds beperkt maar hij heeft veel zelfvertrouwen en gerichte feedback gekregen die hebben bijgedragen bij zijn ontwikkelingen en werkhouding.

Leerling NA vormde een uitzondering. Waar dit precies aan ligt is niet duidelijk. Zij is een herfstleerling en is zij de afgelopen twee veelvuldig afwezig geweest. Wellicht dat de oorzaak hierin gelegen ligt.

In de andere groep twee (9 kinderen) betrof de observatie een activiteit op het gebied van auditieve analyse en synthese en letterkennis (de observatie van deze les staat beschreven in bijlage 6b). De kinderen hadden diezelfde morgen pizza gebakken in de klas en het ging erover wat er allemaal op een pizza kan. Daarbij werd de beginletter gevraagd en moesten de woorden in stukjes geklapt worden. De leerkracht synthetiseerde een aantal woorden zoals /k /aa/ s/.

Met name de leerling KA liet een duidelijke groei in de betrokkenheid zien. Waar hij eerst niet mee deed en als antwoord direct “dat weet ik niet” gaf, deed hij tijdens deze observatie heel gericht mee. Hij had een grote inbreng en kwam zelf met antwoorden zonder dat daar expliciet om gevraagd werd.

De betrokkenheid van AY is ook toegenomen echter de groei ten opzichte van de observatie van januari 2011 is minder groot.

Uit de observaties blijkt dat de kinderen uit de interventiegroep een veel zekerdere indruk maakten dan bij de observatie in januari.

Tabel 4.3. Schaalwaardes Leuven's Betrokkenheidschaal observaties - mei en januari 2011

Groep	Leerling	Schaalwaarde Groep 2 activiteit mei 2011	Schaalwaarde klassikale activiteit januari 2011	Schaalwaarde kleine kring januari 2011
2a	NA	1	1	1
2a	AB	4	1	1
2a	DC	3	1	2
2a	AR	5	1	2
2a	SR	3	2	2
2b	KA	4	1	2
2b	AY	2	1	1

Tijdens de gesprekken met de leerkrachten kwam de betrokkenheid van de leerlingen ook breder ter sprake. Vooral de leerlingen AR, KA en AY tonen een grote mate van betrokkenheid bij taal en lezen in het algemeen. Beide leerkrachten gaven aan dat geen van deze leerling voorheen uit zichzelf een boek zou pakken en interesse toonde in lezen. Nu pakken ze zelf boeken tijdens de vrije momenten en zijn ze erg bezig met lezen en vragen daarbij feedback van de leerkracht. Ook zijn ze erg bezig met het schrijven van woorden en pakken op vrije momenten hun schrijfschrift om in te werken.

4.3.2 Nameting

In mei 2011 zijn dezelfde kleutertoetsen uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, et al. 2010) afgenomen als bij de beginmeting in januari 2011. Alle onderdelen van de kleutertoetsen, behalve het temporiseren van de kleuren, zijn de afgelopen periode tijdens de interventie aan bod gekomen. Net als bij de beginmeting is ook bij de nameting de hele groep getoetst.

In tabel 4.4 zijn de resultaten van de eindmeting van de kleutertoetsen weergegeven en afgezet tegen de resultaten van diezelfde toetsen die in januari 2011 als beginmeting zijn afgenomen. Daar in dit onderzoek wordt gekeken naar de effectiviteit van de interventie zal na tabel 4.4 eerst in gegaan worden op de resultaten van de leerlingen van de interventiegroep. Vervolgens zullen de resultaten van de gehele groep aan de orde komen.

Tabel 4.4. Resultaten van de nameting (mei 2011) en de beginmeting (januari 2011) van de kleutertoetsen

	Kleurentoets		Auditieve analyse		Auditieve synthese		Letterkennis		Invented spelling	
	Januari 2011	Mei 2011	Januari 2011	Mei 2011	Januari 2011	Mei 2011	Januari 2011	Mei 2011	Januari 2011	Mei 2011
C.Ak	12'	11'	19	20	8	10	13	22	12	19
N.A.	37'	32'	10	12	10	9	2	3	0	2
A.B.	40'	19'	7	20	2	9	1	13	1	15
Y.B.	22'	19'	14	18	3	7	12	16	2	9
D.C.	18'	22'	16	18	8	8	6	18	1	18
A.R.	30'	34'	14	20	9	8	0	15	3	22
S.R.	26'	23'	12	20	9	9	4	12	3	12
G.S.	12'	12'	19	20	9	9	18	22	16	19
F.W.	13'	11'	20	20	8	10	17	21	15	18
K.A.	20'	16'	18	20	7	9	6	21	5	25
C.A.	14'	12'	19	19	7	9	14	19	14	18
N.C.	14'	15'	20	20	9	9	17	22	8	11
J.D.	12'	13'	18	19	8	9	15	20	17	19
N.I.	13'	13'	20	20	10	10	17	17	16	23
Z.K.	12'	14'	20	20	10	10	19	24	7	22
R.M.	20'	19'	14	18	7	8	12	20	3	10
K.Y.	26'	18'	20	20	7	9	15	22	4	11
A.Y.	29'	20'	13	20	5	10	7	19	2	7
% signaal	17%	11%	72%	28%	17%	22%	22%	6%	56%	33%

Noot. Oranje gearceerde leerlingen zaten in de interventiegroep, rood gearceerde resultaten vallen in de signaalnorm.

Resultaten van de leerlingen van de interventiegroep

Leerling NA is over de gehele linie vooruitgegaan maar haar ontwikkeling is onvoldoende progressief. Ook in de andere vakgebieden heeft zij een onvoldoende ontwikkeling doorgemaakt. Zij is een herfstkind en ze heeft door afwezigheid veel gemist de afgelopen twee jaar. Ook tijdens de observatie (zie paragraaf 4.3.1) bleek haar betrokkenheid niet groter geworden te zijn. Haar leerkracht heeft besloten haar groep 2 te laten doubleren.

Ondanks haar zeer beperkte woordenschat heeft AB over de gehele linie progressie geboekt. Daar dient bij aangetekend te worden dat zij veel ondersteuning nodig heeft bij de instructie over de opdracht. Tijdens de interventie kreeg zij deze instructie in een kleine groep. Het is sterk de vraag of zij volgend jaar voldoende zal hebben aan de klassikale instructie. Daarom is met de leerkracht van groep 3 gesproken over de

noodzaak van pre en/of reteaching. Tijdens de interventie bleek dat zij zeer gebaat is bij herhaalde vormen van verwerking. Hierbij hoeft zij minder beroep te doen op haar Nederlandse woordenschat en meer op haar geheugen. Deze bevindingen worden opgenomen in een handelingsplan dat direct bij aanvang van groep 3 van start zal gaan.

De resultaten van de auditieve synthese bij DC en AR blijft laag (en is in het geval van AR zelfs omlaag gegaan). Dit signaal zal bij de overgang met de leerkracht van groep 3 besproken worden en hiervoor zal een handelingsplan voor opgesteld worden.

Leerling SR scoort bij vier van de vijf onderdelen net op de normeringgrens. Ondanks de lichte groei in haar ontwikkeling zal zij in groep 3 goed in de gaten gehouden moeten worden.

Leerling KA heeft bij alle vaardigheden boven de norm gescoord. Alleen bij de auditieve synthese zit hij net op de grens. Dit zal in overdracht opgenomen worden.

Ook leerling AY heeft zich over de gehele linie progressief ontwikkeld. Echter bij het onderdeel invented spelling heeft hij onder de norm van 12 punten gescoord. Dit zal opgenomen worden in de overdracht van groep 3.

In het volgende hoofdstuk (*Conclusie en Aanbevelingen*) zal verder ingegaan worden op de interpretatie van de toetsresultaten.

5. Conclusies en aanbevelingen

Het onderzoek betreft een individu gericht onderzoek en de conclusies in dit hoofdstuk kunnen niet breder getrokken worden dan voor de betreffende leerlingen. De conclusies zullen aan de hand van de onderzoeksvragen zoals opgenomen in hoofdstuk 1 aan de orde komen. Naar aanleiding van deze conclusies zal een aantal aanbevelingen gedefinieerd worden die de school in de (nabije) toekomst kan implementeren.

5.1 Conclusies

5.1.1 Hoe is fonologisch bewustzijn te signaleren van NT2 kinderen in groep 2?

Hoe worden risicoleerlingen momenteel gesignaleerd?

Voor de start van dit onderzoek, werden geen specifieke toetsen of meetmomenten ingepland op het gebied van signalering van risicoleerlingen. Op de toetskalender staan de genormeerde Cito toetsen Taal voor Kleuters en Taaltoets voor alle Kleuters- passieve woordenschat. Deze toetsen geven vooral een beeld van de woordenschat en het woordbewustzijn en ze geven een minder compleet beeld van de vaardigheden op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn en letterkennis. Tevens wordt door de leerkracht twee keer per jaar de Kijk-registratie ingevuld. Dit gebeurt aan de hand van observatie en geeft derhalve een subjectief beeld.

Geconcludeerd kan worden dat deze signalering van risicoleerlingen op de Leeuwenhoekschool onvoldoende kennis verschaft over de prestaties van het fonologisch en fonemisch bewustzijn en letterkennis. Deze informatie is essentieel voor de inhoud van de benodigde interventie.

Welke instrumenten zijn momenteel voorhanden om het fonologisch bewustzijn bij NT2 te signaleren?

Voor het signaleren van risicoleerlingen dienen die vaardigheden getoetst te worden die een voorspeller zijn op het latere taal- en leesproces. Volgens Aarnoutse (2004) zijn met name de vaardigheden als het fonologisch en fonemisch bewustzijn, verbaal werkgeheugen, letterkennis en benoemsnelheid voorspellers van woordherkenning. Hoewel invented spelling niet door Aarnoutse wordt genoemd stellen Smits en Braams (2006) dat het zelf schrijven en spellen van woorden (invented spelling) de leerlingen meer inzicht verschaft in de relatie tussen klanken en letters.

De kleutertoetsen van Smits (2002) sluiten aan bij bovenstaande voorwaarden en zullen daarom ingezet worden als toetsinstrument. Daarbij zijn deze kleutertoetsen ook na het onderzoek eenvoudig af te nemen door de leerkrachten van groep 2.

Sluiten deze instrumenten aan bij het niveau van de Nederlandse woordenschat van deze leerlingen?

Deze vraag kan positief beantwoord worden omdat uit de resultaten van het onderzoek is gebleken dat de kleutertoetsen van Smits (2002) een minimaal beroep doen op de Nederlandse woordenschat van de leerlingen. Door vooraf de benodigde kennis voor de betreffende taak te controleren en indien nodig de opzet en/of inhoud enigszins aan te passen kan er voor gezorgd worden dat de beperkte woordenschat geen belemmering vormt bij het signaleren van risico's.

Geven de resultaten van signaleringstoetsen een voldoende en een realistisch inzicht over de risico's van de kinderen?

Door visuele ondersteuning te bieden en voorafgaand aan de taak van de kleutertoetsen de aanwezige en benodigde woordenschat te controleren is het mogelijk de belemmering van onvoldoende woordenschat te minimaliseren en derhalve een realistisch inzicht van de risico's te verkrijgen. De resultaten van de toetsen betreffen de risico's in de tweede taal (het Nederlands) van de leerlingen. Hoe het met de

vaardigheden op het gebied van het fonemisch bewustzijn in hun eigen taal is gesteld, wordt met deze toetsen niet inzichtelijk gemaakt.

5.1.2 Wat voor interventies zijn er mogelijk voor deze groep leerlingen?

Welke activiteiten op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn worden op dit moment in groep 2 op de Leeuwenhoekschool klassikaal aangeboden?

Voordat het onderzoek van start ging, werd er weinig tot geen structurele aandacht besteed aan het fonologisch en fonemisch bewustzijn. Bij de start van het onderzoek is afgesproken dat deze activiteiten structureel aangeboden zullen gaan worden. Tijdens de gesprekken met de leerkrachten aan het einde van het onderzoek bleek dit niet altijd haalbaar geweest te zijn. Het lesaanbod op het gebied van letterkennis is hetzelfde gebleven. De andere onderdelen op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn zijn wel meer aan bod gekomen, echter niet zo frequent en structureel als aanvankelijk was ingepland.

Doen zich problemen voor bij een interventie op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn voor NT2 kinderen uit groep 2? En zo ja, welke problemen doen zich dan voor?

Een terugkerend probleem dat zich voordeed tijdens de interventie werd veroorzaakt door de onvoldoende schooltaalvaardigheid. Hierdoor werden de opdrachten niet altijd begrepen. De basisbegrippen als <voor>, <midden> en <eind>, maar ook begrippen als <woorden>, <zinnen>, <lang> en <kort> werden onvoldoende beheerst. Dit leverde vooral problemen op bij de auditieve analyse en synthese. De onvoldoende Nederlandse woordenschat en schooltaalvaardigheid belemmeren ook het begrip van de opdrachten die tijdens de interventie werden gedaan.

Hoe kunnen deze problemen voorkomen en/of opgelost worden?

De verschillende belemmeringen kunnen op verschillende manieren opgelost worden. Zo heeft de leerling met onvoldoende kennis van de begrippen behorende bij de positie van de klanken baat gehad bij het benummeren van de posities. Door deze ondersteuning te blijven herhalen is dit na verloop van tijd geautomatiseerd. De problemen die de beperkte Nederlandse woordenschat opleverden bij het uitbreiden van de letterkennis is op te lossen door een bottom up strategie aan te bieden waarbij je vanuit de receptieve kennis doorbouwt aan de productieve kennis. Het visueel ondersteunen van deze activiteiten vergroot daarbij de effectiviteit.

Door regelmatig dezelfde soort opdrachten te geven hoeven de leerlingen minimaal beroep te doen op hun Nederlandse woordenschat. Deze herhaling helpt hen bij het vergroten van het begrip en de schoolvaardigheid.

Aan welke kenmerken moeten een effectieve interventie voor deze leerlingen voldoen?

Een effectieve interventie wordt allereerst gekenmerkt door kennis en inzicht over de individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen. Door aan te sluiten op hun onderwijsbehoeften en gerichte en directe feedback te geven worden de leerlingen eigenaar van hun eigen leerproces. Dit levert hen succeservaringen op en het vergroot hun vertrouwen in hun eigen kunnen.

Daarnaast wordt de effectiviteit vergroot wanneer de activiteiten worden aangeboden in een betekenisvolle context (Van Kleef & Tomesen, 2002; Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2009). Door bij de inhoud en opzet van de behandeling aan te sluiten op de klassikale activiteiten wordt de interventie als pre teaching ingezet.

5.1.3 Wat is het effect van interventie bij risicoleerlingen?

Heeft de interventie effect op de werkhouding bij klassikale activiteiten op het gebied van fonologisch bewustzijn?

Verlengde instructie- en leertijd bevordert de convergente differentiatie (Vernooy, 2006). Pre teaching vergroot de betrokkenheid van de betreffende leerlingen bij klassikale activiteiten. Dit bleek ook uit de observaties die aan het einde van onderzoek hebben plaatsgevonden. De betrokkenheid tijdens de klassikale activiteit was zichtbaar vergroot. Dat bleek ook in de schaalwaardes van de Leuvense Betrokkenheidschaal (zie tabel 4.3).

Ook gaven de leerkrachten tijdens het gesprek aan dat de werkhouding van de betreffende leerlingen in de klas is verbeterd. Waar ze voorheen geen enkele interesse in lezen en schrijven toonden pakken ze nu regelmatig op vrije momenten een boek of hun schrijfschriftje.

Hoe scoren de leerlingen op dezelfde test na de interventieperiode?

Bijna alle leerlingen van de interventiegroep hebben een ontwikkeling doorgemaakt in hun fonologisch en fonemisch bewustzijn. Dit betekent echter niet dat alle leerlingen van de interventiegroep niet meer tot de risicoleerlingen behoren.

Omdat er geen gebruik is gemaakt van een controlegroep is het niet te onderbouwen dat deze groei louter door de interventie is veroorzaakt. Ook in de klas is immers aandacht besteed aan deze vaardigheden, ook al was dat minder dan aanvankelijk gepland. Als we kijken naar de ontwikkeling van de risicoleerlingen die niet in de NT2 groep vallen, en derhalve niet deel hebben genomen aan de interventie, kan geconcludeerd worden dat de leerlingen van de interventiegroep een sterkere groei hebben doorgemaakt dan de risicoleerlingen zonder de NT2 problematiek.

Leerling YB behoorde na de beginmeting bij drie van de vijf onderdelen tot de risicogroep. Echter omdat hij niet tot de NT2 groep hoort, heeft hij niet deelgenomen aan de interventie. Voor YB is een handelingsplan opgesteld, echter deze interventie is gedurende het onderzoek nog niet opgestart.

In tabel 4.4 is te zien dat de resultaten van YB minder sterk zijn gegroeid ten opzichte van de resultaten van de risicoleerlingen die wel deelnamen aan de interventie. Deze constatering kan betekenen dat de interventie effectief is. Kanttekening hierbij is echter wel dat eigenlijk geen conclusies verbonden mogen worden aan een enkel geval. Om dit te onderbouwen zou het onderzoek op grotere schaal moeten plaatsvinden.

5.2 Aanbevelingen en discussie

Om tot aanbevelingen te komen die voldoende draagvlak binnen de school en de groepen 2 in het bijzonder is het van belang te kijken naar de resultaten van dit onderzoek maar zeker ook naar de organisatorische mogelijkheden binnen de school.

De eerste aanbeveling betreft het opnemen van de kleutertoetsen (Smits, 2002, in: Wentink, et al., 2010) op de toetskalender van groep 2 (januari en mei/juni). Deze kleutertoetsen lijken een realistisch beeld te geven van de vaardigheden van het fonologisch en fonemisch bewustzijn in de Nederlandse taal. Bij het afnemen van deze toetsen is het van essentieel belang de belemmeringen die beperkte Nederlandse woorden met zich meebrengt te verminderen. Dat kan betekenen dat er kleine aanpassingen gemaakt dienen te worden in de opzet en/of de inhoud van de toetsen. Het is van belang de kennis en onderwijsbehoeften van de individuele leerling daarbij als leidraad te nemen. De resultaten van de individuele leerling dienen afgezet te worden tegen de resultaten van de gehele groep, teneinde te bepalen of het klassikale lesaanbod vergroot zou moeten te worden of dat slechts enkele leerlingen voor de betreffende onderdelen extra ondersteuning moet krijgen.

Het enkel signaleren van risico's is van weinig waarde als er vervolgens geen extra ondersteuning aan de risicoleerlingen wordt gegeven. Daarom verdient het aanbeveling om te kijken naar de mogelijkheden van het opzetten van een interventie voor deze leerlingen. Beide leerkrachten gaven tijdens het gesprek aan dat zij daarbij op organisatorische problemen stuiten. Wie zal deze interventie aanbieden en waar? Voor leerlingen met een beperkte woordenschat in groep 3 is een bovenschoolse leerkracht aangesteld die deze kinderen extra ondersteuning biedt in een taalgroep. Deze ondersteuner is hiervoor vijf keer per week anderhalf uur aanwezig. Met de directeur is besproken of het mogelijk is om deze ondersteuner drie keer per week voor de risicokleuters uit groep 2 in te roosteren. Dit punt staat op de agenda van een volgend zorgoverleg en er is daardoor nog geen beslissing over genomen. Op de langere termijn zou gekeken kunnen worden of deze opzet resulteert in minder leerlingen in de taalgroep van groep 3. Dit staat los van het feit dat leerlingen die in groep 2 door een interventie hun achterstanden hebben weggewerkt ook in groep 3 nauwlettend in de gaten moeten worden gehouden (Smits, 2000).

Een ander discussiepunt naar aanleiding van dit onderzoek zou de samenstelling van de interventiegroep in groep 2 kunnen zijn. Binnen dit onderzoek bestond deze interventiegroep slechts uit NT2 leerlingen. Ondanks dat deze groep specifieke problemen op taalgebied kent, is het de vraag of een gemengde samenstelling van de groep een net zo groot, of wellicht groter, effect zal hebben op de individuele resultaten. Verder onderzoek zou hier meer inzicht over kunnen bieden.

Dat er iets gedaan moet worden aan en vooral met deze risicokleuters, daar is iedereen het op de Leeuwenhoekschool over eens. Hoe dit opgezet gaat worden is een discussiepunt dat nog voor het einde van dit schooljaar op de agenda zal komen te staan.

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C.A.J. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- August, D. & Shanahan, T. (2008). *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners*. New York: Routledge.
- Beukering, T. van, Pameijer, N, & Lange, de, S. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas*. Leuven : Acco.
- Braams, T. & Bosman, A.M.T. (2000). Fonologisch zwakke kleuters profiteren van letterkennis opgedaan in groep 2 en van zeer intensieve lees- en spellinginstructie in groep 3. Verkregen in maart 2011, via: <http://www.tbraams.nl/pdf/rtkleuter.pdf>
- Blachman, B.A., Tangel, D.M., Ball, R. & McGraw, C.K. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income, inner city children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 239 – 273.
- Bradley, L. en Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301, 419 – 421.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Burgh, van den, A. & Jager, de, B. (2010). *Kijk! Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling bij vier- tot zesjarigen*. Vlissingen: Bazalt.
- Bus, A.G. (1995) *Geletterde peuters en kleuters*. Meppel, Boom.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488 – 503.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.
- Chiappe, P. & Siegel, L.S. (1999). Phonological awareness and reading acquisition in English- and Punjabi-speaking Canadian children. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 20 – 28.
- Chiappe, P., Siegel, L.S. & Gottorda, A. (2002). Reading-related skills of kindergartners from diverse linguistic backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 23 (1), 95 – 116.
- Chiappe, P., Siegel, L.S., & Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 6 (4), 369 – 400.
- Damhuis, R. & Litjens, P. (2003). *Mondelinge Communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Ehri, L.C. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective*. Oxford: Blackwell Science.

- Elsäcker, van W., Beek, van der A., Hillen, J. & Peters, S. (2009). *De taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Elsäcker, van W., verhoeven, L. (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepjes. *Pedagogische Studiën*, 74 (2), 117 – 128.
- Goorhuis-Brouwer, S.M. (2005). Een Babylonische spraakverwarring. Over taalachterstanden en effecten van therapie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, nr 6, juni 2005, p. 234-251.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Jong, P.F., de & Ley, A. van der (1999). Specific contributions of phonological abilities to reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450 – 479.
- Kleef, van M. & Tomesen, M. (2002). *Werken aan taalbewustzijn. Prototype voor het stimuleren van fonologische bewustzijn in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kleef, van M. & Tomesen, M. (2006) *Kenmerken van effectief onderwijs in strategisch lezen en schrijven*. In: Strategisch lezen en schrijven met jonge kinderen. Prototypen voor lees- en schrijfonderwijs in betekenisvolle contexten. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.
- Koeckebacker, E, Mortel, K. van de, Stegeman W., Verhoeven, L., Vernooy, K. Wentick, H., & Grysolle, R. (1999). *Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma*. Amersfoort: CPS.
- Krings, M. (2006). Van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen. *JSW*, 90 , nr. 2.
- Kuiken, K. & Vermeer, A. (2005). Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs. Utrecht/Zutphen: Thieme-Meulenhoff.
- Leij, van der, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Lesemann, P. (2004). De toegevoegde waarde van vroeg testen. *Pedagogiek*, 24 (1), 3 – 11.
- Lesemann, P. (2006). Uittreksel van de presentatie *Leesproblemen en dyslexie bij allochtone leerlingen*. Masterplan Dyslexie, te Rotterdam, 6 december 2006.
- Loncke, F., Nijs, M. & Smet, L. (2007). *SMOG. Spreken met ondersteuning van Gebaren. Het Handboek*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Bethesda: National Institute of Child Health and Human Development.
- NICDH's Program in Learning Disabilities, (2002). Why Children Succeed or Fail at Reading. Geraadpleegd in april 2010, via: http://www.ldonline.org/article/Why_Children_Succeed_or_Fail_at_Reading
- Scheele, A.F. (2010). *Home Language and mono- and bilingual children's emergent academic language: a longitudinal study of Dutch, Moroccan-Dutch and Turkish-Dutch 3- to 6-year-old children*. Proefschrift Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia*. New York: Alfred A. Knopf.
- Smits, A.E.H. & T. Braams (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Meppel: Boom.

- Smits, A.E.H. (2000). Risicokleuters helpen lezen en spellen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2000/3, 24-28.
- Smits, A.E.H. (2002). Signalering ontwikkeling beginnende geletterdheid. Zwolle: Windesheim O.S.O.
- Snow, C.E. (2002). *Reading for Understanding*. Toward an R&D Program in reading Comprehension. Santa Monica: RAND.
- Torgesen, J.K. (2004). *Preventing Early Reading failure*. Washington: America Federation of Teachers.
- Ven, van der, A., Spijksma, J. & Bouwmeester-Brinks, I. (2011). Ik kom ook aan het woord! *Nieuw Meesterschap*, nummer 2, pagina onbekend.
- Verhoeven, L., Aarnoutse, C., Blauw, A. de, Boland, T. Vernooy, K. & Zandt, R. van het (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid: een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L., Aarnoutse, C. & Wagenaar, E. (2000). Taalontwikkeling, taalonderwijs, taaldidactiek. In A. Aarnoutse, L. Verhoeven & H. Biemond (Red.), *Draaiboek voor onderbouwcoördinatoren*. Nijmegen: expertisecentrum Nederlands.
- Vernooy, Dr. K. (2004). *De weg omhoog. Lage verwachtingen nader bekeken*. Amersfoort, CPS, interne publicatie.
- Vernooy, K. (2006). Elke leerling een competente lezer! Zwolle: CPS.
- Vernooy, K. (2007). Effectief leesonderwijs nader bekeken. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit. Verkregen in december 2010, via: <http://schoolaanzet.nl/taalpilots/implementatiekoffer/watdoetetoel>
- Wade-Woolley, L. & Siegel, L.S. (1997). The spelling performance of ESL and native speakers of English as a function of reading skill. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9 (505), 387 – 406.
- Wagner, R.K. & Torgesen, J.K. (1987). The Nature of Phonological Processing and its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychological Bulletin*, 101, p: 192-212.
- Wentink, H., Verhoeven, L & Druenen, van M. (2010). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wiltink, H., Huijbregts, S. & Förner, M. (2007). *Fonemisch Bewustzijn*. Amersfoort: CPS.

Bijlage 1 – Achtergrondinformatie leerlingen interventiegroep

Tabel 1. Achtergrondinformatie van de leerlingen die deelnemen aan de interventiegroep.

	Leeftijd bij aanvang van de interventie	Schoolloopbaan	thuis taal
NA	5,6	1 - 2	Turks
AB	5,9	1 - 2	Pools
DC	6,3	1 – 2 - 2	Marokkaans
AR	6,10	1 – 2 - 2	Perzisch
SR	5,10	1 - 2	Indonesisch
KA	5,7	1 - 2	Turks
AY	5,6	1 – 2 - 2	Turks

Bijlage 2 – Overzicht Cito scores NT2 leerlingen groep 2

Tabel 1. Cito scores van voorgaande schooljaren van de NT2 leerlingen in groep 2

	Taal voor Kleuters		Taal voor Alle Kleuters - pw	
	M1 2009 - 2010	E1 2009 - 2010	B1	B2
CA	B	C	hoog	hoog
NA	E	E	laag	hoog
AB	E	E	gem	gem
DC	E (2008 – 2009)	E (2008 – 2009)	laag	hoog
AR	E (2008 – 2009)	C (2008 – 2009)	hoog	hoog
SR	A	B	laag	hoog
KA	E	E	gem	hoog
NI	D	B	hoog	hoog
ZK	C	C	hoog	hoog
KY	B	C	hoog	hoog
AY	E (2008 – 2009)	E (2008 – 2009)	laag	gem

Onderstaande leerlingen hebben groep 2 gedoubleerd. In onderstaande tabel zijn de resultaten van de Cito Taal voor Kleuters opgenomen. Bij aanvang van groep 2 in het schooljaar 2009 – 2010 is geen TAK toets afgenomen bij deze leerlingen.

Tabel 2. Cito Taal voor Kleuters van leerlingen die groep 2 hebben gedoubleerd.

	M2 2009 - 2010	E2 2009 - 2010
DC	E	E
AR	D	E
AY	E	E

Bijlage 3 – Resultaten tussenmeting interventiegroep, maart 2011

In onderstaande tabel zijn de resultaten van de tussenmeting (maart 2011) opgenomen. Het doel van deze meting was het inzichtelijk maken van de voortgang teneinde de handelingsplannen waar nodig aan te passen. Omdat het hier om de voortgang van de leerlingen van de interventiegroep gaat, is niet de gehele groep 2 getoetst bij deze meting en zijn er geen risico's aangegeven in deze tabel. Daar deze toetsen voor dit doel en bij deze beperkte groep zijn afgenomen zijn deze niet opgenomen in de tabellen die een beeld schetsen van de effectiviteit van de interventie.

Tabel 1. Resultaten van de tussenmeting van de interventiegroep – maart 2011

	Kleurentoets		Auditieve analyse		Auditieve synthese		Letterkennis		Invented spelling	
	Januari 2011	Maart 2011	Januari 2011	Maart 2011	Januari 2011	Maart 2011	Januari 2011	Maart 2011	Januari 2011	Maart 2011
N.A.	37'	36'	10	10	10	9	2	2	0	0
A.B.	40'	28'	7	11	2	3	1	4	1	3
D.C.	18'	19'	16	16	8	7	6	14	1	4
A.R.	30'	29'	14	16	9	9	0	5	3	6
S.R.	26'	24'	12	18	9	9	4	9	3	4
K.A.	20'	20'	18	20	7	7	6	15	5	6
A.Y.	29'	24'	13	19	5	6	7	12	2	2

Op het moment van de tussenmeting was het onderdeel auditieve synthese nog onvoldoende aan bod gekomen. Dit onderdeel staat voor de komende periode ingepland. Ook de vaardigheden op het gebied van invented spelling zijn minder progressief ontwikkeld. Dit kan gelegen liggen in het feit dat de leerlingen nog erg aan deze activiteiten moeten wennen.

De tussenmeting laat een gestage groei in de letterkennis zien. Nog niet alle letters op het letterblad behorende bij de toets zijn aan bod gekomen. De komende periode zullen de letters zoals opgenomen in het jaarplan aangeboden worden. Door tijdens de interventie pre en reteaching te geven zal de letterkennis aan het einde van de periode een duidelijkere groei ten opzichte van de beginmeting laten zien.

Bijlage 4 – Schaalwaarde Leuvense Betrokkenheidschaal

Schaalwaarde 1 - Geen activiteit

Kinderen staan op "non-actief", ze doen niet mee. Je herkent deze schaal bijvoorbeeld aan het in de ruimte staren, afwezigheid of lusteloos in een hoekje zitten. Let op: kinderen die voor hun uit kijken doen niet per definitie niets! Ze kunnen evengoed in hun hoofd druk bezig zijn.

Schaalwaarde 2 - Vaak onderbroken activiteit

Bij deze schaalwaarde is er sprake van momenten van activiteit. Er wordt gepuzzeld, naar een verhaal geluisterd of aan een werkblad gewerkt, maar dit neemt bij benadering slechts de helft van de tijd in beslag. De rest van de tijd is gevuld met dromen, wegstaren enz. Wanneer kleuters een activiteit doen die eigenlijk te gemakkelijk voor ze is kunnen ze vaak ook af met deze schaalwaarde. Echte aanwezigheid is dan niet nodig.

Schaalwaarde 3 - Min of meer aangehouden activiteit

De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zijn er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

Schaalwaarde 4 - Activiteit met intense momenten

Deze schaalwaarde is aan de orde als de kinderen ongeveer de helft van de tijd écht intens met de activiteit bezig zijn. De activiteit doet het kind echt wat, het wilt wat bereiken. Op deze schaalwaarde krijgt de activiteit al echt betekenis voor het kind.

Schaalwaarde 5 - Volgehouden intense activiteit

Wanneer kinderen op deze schaalwaarde uitkomen zijn ze met de grootst mogelijke betrokkenheid met een activiteit bezig. Het kind is opgeslorpt door zijn bezigheid en heeft geen oog voor andere dingen. De blik is nagenoeg constant op de handelingen en het materiaal en de handelingen volgen elkaar vlot op. Er vindt een mentale inspanning plaats!

Bijlage 5a – Observatie in groep 1/2a, januari 2011

Datum observatie:	26 januari 2011
Begintijd observatie:	9.00 uur
Eindtijd observatie:	9.25 uur
Activiteit:	Klassikale activiteit – namen klappen
Observant:	Heleen Visser

Situatieschets

Kinderen van groep 1 en 2 zitten in de kring. Aan beide kanten van de leerkracht (lk) zitten twee kinderen (de zonnetjes). Aan de ene kant een jongste kleuter en aan de andere kant een groep 2 leerling. In totaal zitten er 19 kinderen in de kring.

Observatie

Lk legt uit wat ze gaan. Als de lk het heeft uitgelegd roept een leerling van groep 2 dat ze dat al eens eerder hebben gedaan. LK reageert daarop met “dat klopt”. Lk vraagt aan de leerling die naast haar zit zijn naam te klappen. Het is een groep 2 leerling en hij klapt zijn naam correct. Lk vraagt aan de kinderen hoeveel klapjes zijn naam heeft. Sommige kinderen roepen door elkaar heen. LK geeft iemand de beurt en hij geeft het juiste antwoord. Lk vraagt of dit klopt en bijna alle leerlingen roepen “ja”. De tweede leerling is een jongste kleuter en heeft moeite met de opdracht. Lk vraagt DC te helpen. DC kijkt verschrikt en doet niets. Lk spoort haar aan maar DC begrijpt niet wat er van haar verwacht wordt. LK vraagt het aan een andere groep 2 leerling en hij zegt de naam van de leerling hardop in stukjes en klapt daarbij. Lk vraagt iedereen mee te doe. Nu doet DC mee. Lk vraagt hoeveel klapjes dat is en hij geeft het goede antwoord. Nu is AR aan de beurt. Hij zegt zijn naam hardop zonder te klappen. Lk geeft aan dat hij het in stukjes moeten zeggen en daarbij moet klappen. Als voorbeeld doet zij de naam van de vorige leerling nog een keer. AR zegt daarbij zijn naam op de juiste manier in stukjes en klapt daarbij 4 keer, voor elk stukje klapt hij twee keer. Lk klapt zijn naam nu samen met hem. Terwijl AR bezig is met de lk pakt DC een speldje uit het haar van haar buurvrouw SR. SR wordt boos en lk zegt er wat van. Lk reageert met een blik, ze houden op.

Na AR komt een aantal groep 1 leerlingen aan de beurt. AR lijkt te zitten dromen. Als lk hem erbij haalt, schrikt hij op. Het duurt even voordat hij door heeft waar ze mee bezig zijn. NA is aan de beurt en zegt haar naam in 3 stukjes ipv 2. Ze klapt daar ook 3 keer bij. Het eerste stukje hakt zij in tweeën. Lk vraagt haar het nog een keer te doen. Als ze het weer op dezelfde manier doet, vraagt Lk aan SR of ze wilt helpen. SR hakt en klapt de naam van NA op de juiste wijze. Lk vraagt of NA het verschil hoort en vraagt daarbij naar het aantal klapjes. NA geeft aan dat ze het niet weet. Een andere leerling is aan de beurt en klapt haar naam en dat is maar 1 stuk. Ze hakt en klapt daarna haar achternaam erbij. Lk vraagt aan NA hoeveel klapjes haar de achternaam is. NA zegt niets, lk vraagt het nog een keer, weer zegt NA niets. SR zit met haar buurvrouw te fluisteren en heeft niet door dat ze aan de beurt is. Lk laat een stilte vallen en SR en DC kletsen zachtjes door. Een leerling noemt SR haar naam. Nu reageert ze. Ze zegt daarbij direct haar naam in het juiste aantal stukjes maar vergeet daarbij te klappen. Na opmerking van lk doet ze dit en het is goed. Nu is DC aan de beurt. DC heeft moeite met het opstarten van de opdracht. Lk doet het voor met de naam van SR. DC doet de lk naam met de naam van SR. Lk geeft aan dat ze haar eigen naam moeten hakken en klappen. DC doet

het en het is goed. Als Ik vraagt hoeveel klapjes het zijn geweest, geeft DC geen antwoord. Lk vraagt het nogmaals en DC zegt gokkend “2?” Lk zegt haar nog een keer te klappen, nu weet DC het juiste antwoord:3. Lk gaat de kring verder rond. DC en SR gaan weer zitten kletsen; Als de Ik het aantal klapjes van een leerling aan DC vraagt, zegt DC de naam van de betreffende leerling. Lk vraagt het nogmaals en nogmaals zegt ze de naam. Samen met de hele klas hakken en klappen ze het nog een keer. AR en NA doen niet mee. Ook na oogcontact van Ik doen zij nog niet mee.

AB is aan de beurt. Ze probeert direct de naam in stukjes te klappen. Ze raakt de tel kwijt en kijkt verschrikt rond. Lk zegt dat ze inderdaad een hele lange naam heeft en ze helpt haar. Als de Ik haar daarna vraagt het nog een keer zelf te doen slat AB dicht. Lk spoort haar aan: “Net deed je het helemaal goed, probeer het nog maar een keer”. AB zegt heel zachtjes (bijna onverstaanbaar) haar naam en klapt er bij. Ze zoekt daarbij voortdurende bevestiging van de Ik.

Lk gaat de kring verder rond en sluit vervolgens af.

Score op Leuvense Betrokkenheidschaal voor kleuters- klassikale activiteit

Leerlingen:	Schaalwaarde klassikale activiteit Januari 2011
NA	1
AB	1
DC	1
AR	1
SR	2

Bijlage 5b – Observatie in groep 1/2a, januari 2011

Datum observatie:	27 januari 2011
Begintijd observatie:	9.30 uur
Eindtijd observatie:	9.55 uur
Activiteit:	kleine kring – woorden klappen
Observant:	Heleen Visser

Situatieschets

De kinderen van groep 2 zitten aan de ronde instructietafel. De groep bestaat 7 leerlingen en heeft een licht heterogene samenstelling (5 NT2 en 2 NT1 leerlingen). Het thema waar ze aan werken is Au! Op de tafel ligt een dokterstas in de vorm een witte koffer met een rood kruis. In de koffer zitten allerlei attributen uit de poppenhoek die voor het thema is omgebouwd als dokterspraktijk.

Observatie

De kinderen zitten rondom de tafel en zitten aan de koffer. De Ik vraagt ze nog even te wachten. De Ik gaat verder een andere leerling aan het werk te zetten elders in de klas. De kinderen in de kleine kring praten over de koffer. Ze weten allemaal wat het is en ze vragen zich af wat ze er mee gaan doen. Lk komt er bij zitten en vraagt of de kinderen weten van wie deze koffer is. Verschillende kinderen roepen door elkaar “(van de..) dokter!”. Lk vraagt wat er in de koffer zal zitten. Weer begint iedereen te roepen maar nu zegt de Ik dat dat de kinderen hun vinger op moeten steken. AR krijgt de beurt en zegt “spullen voor beter”. Als Ik vraagt wat voor en spullen, weet hij het niet meer. Ze geeft de beurt aan een andere leerling. Die noemt een paar dingen als spuit, pilletjes en pleisters. De Ik doet de koffer open en pakt een spuit. Ze refereert naar een les eerder die week waarbij de kinderen hun naam in stukjes hadden gehakt en geklapt. Ze vraagt een leerling het voorwerp te benoemen en het vervolgens te hakken en klappen. SR probeert de aandacht van haar buurman te krijgen door aan hem te zitten, maar hij laat duidelijk merken dat hij dat niet wilt. Volgende voorwerp zijn pleisters. DC krijgt de beurt. Ze weet wat het zijn en hakt en klapt het in twee stukken. LK complimenteert haar en DC is heel blij hiermee.

NA zit te draaien en kijkt onder haar stoel. Vervolgens stapt ze en loopt naar de zijkant van haar stoel en kijkt nogmaals. Lk vraagt wat ze aan het doen is, NA lacht en zegt niets. AR was afgeleid door iets onduidelijks en komt er weer bij door dit incidentje.

Vervolgens pakt de Ik een rolletje verband. Ze vraagt NA wat het is en die zegt: “doeken voor pijn”. Lk zegt dat dat klopt en dat we dat /verband/ noemen. NA herhaalt vragend “verbrand?” Lk corrigeert haar. DC moet lagen en Ik spreekt haar daar vermanend op toe. DC schrikt. NA hakt het woord waarbij de stukken lang uitgerekt uitspreekt. Ze vergeet daarbij te klappen. LK: “goed gezegd, N” en vraagt aan de kring hoeveel klapjes. Iedereen steekt zijn vinger op. Als Ik AR de beurt geeft, weet hij het niet meer. SR geeft het antwoord.

Als AB aan de beurt is pakt Ik een potje pillen. AB weet wat dat zijn en ze lijkt hier zeer verheugd over. Lk vraagt haar het hakken en plakken. Dit lukt in 1 keer. Al moet ze het wel nog een keer doen om de klapjes te tellen.

SR is aan de beurt en Lk pakt een mitella. SR weet dat het voor je arm is maar ze weet niet hoe het heet. Lk zegt dat dat ook best een moeilijk woord is. DC en NA kijken elkaar, DC doet haar arm uit haar mouw en NA doet hetzelfde. Lk vraagt ze er mee te stoppen. Ze spreekt het uit en vraagt de gehele kring het na te zeggen AR en NA doen hier niet aan mee. Als Lk aan NA vraagt hoe het heet, weet ze dat niet. SR zegt het woord nog een keer en hakt en klapt het in stukjes. Ze doet dit heel zachtjes en op een vragende manier. Lk zegt dat het goed maar vraagt haar het nog een keer te doen omdat niet iedereen het gehoord heeft.

Inmiddels liggen alles spullen op tafel. De Lk hakt nu zelf /spuit/ in stukjes en legt het terug in de koffer. DC aan haar buurvrouw te rommelen en ze kletsen daar samen bij. Lk hakt nu /mitella/ in stukjes en vraagt DC het juiste voorwerp te pakken. DC kijkt de Lk vragend aan. Lk vraagt of DC weet wat ze moet doen. DC kijkt naar haar buurvrouw die zegt niets. Lk legt de opdracht nogmaals uit en zegt daarna nogmaals het woord. DC kijkt de naar de spullen op de tafel en vervolgens naar de Lk. Die biedt haar geen hulp en zegt het woord nogmaals. Als ze het aan AR vraagt kijkt hij aarzelend en hij pakt het verband. Lk vraagt wat hij gepakt heeft, AR geeft aan dat hij dat niet weet. Ze vraagt het nogmaals aan de kring. Nu steekt DC haar vinger op. Ze weet het niet direct en kijkt nogmaals naar alle spullen op de tafel en pakt dan de mitella. Lk zegt dat het goed is en vraagt aan AR hoe dat ook al weer heet. AR zegt dat hij het niet weet. Lk zegt het woord en vraagt hem nu waar het voor is, ook dat weet AR. Lk doet het om haar arm en Ar zegt "oh ja".

Lk hakt /verband/ en vraagt aan AB wat ze heeft gehakt. AB kijkt Lk vragend aan maar zegt niets. Lk zegt het nogmaals een AB begint onderuit te zakken op haar stoel. Lk hakt het nu op een meer verbindende manier waardoor het meer 1 woord is. De leerling naast haar wijst het stiekem aan. AB kijkt haar aan en pakt het verband. Ze lijkt opgelucht als ze merkt dat het goed is.

Lk hakt het woord /pleisters/ , vervolgens geeft ze SR de beurt. Zij schrikt en zegt "ik had geen vinger". Lk geeft aan dat ze het toch moet zeggen. Ze kijkt haar vragend aan en er valt een stilte. Lk vraagt of ze het nog een keer moet zeggen. SR antwoord bevestigend en nadat Lk het nog een keer heeft gezegd pakt ze de pleisters.

Lk hakt het woord /drankje/ en vraagt NA wat ze heeft gezegd. Er staan nog 3 voorwerpen op tafel. NA zegt niets en kijkt de Lk aan. Lk zegt dat ze wel even op de tafel mag kijken. NA stapt van haar stoel en kijkt op de tafel. En vraagt aan Lk "wat? ". Lk zegt het nogmaals en NA pakt het flesje van het drankje en stopt het in de tas. Ze krijgt een compliment van de Lk en NA gaat tevreden zitten en gaat direct kletsen met haar buurvrouw.

Lk hakt nu het woord /doktersjas/. Een leerling krijgt de beurt. En pakt de doktersjas. Ondertussen zitten SR en DC met elkaar te gebaren en Lk vraagt ze er mee te stoppen. Lk hakt het laatste worden /pillen/ en DC en SR en nu ook NA zitten met elkaar te gebaren en te kletsen. Lk geeft NA de beurt die zegt "klaar! ". Lk zegt dat ze nog niet klaar zijn en dat ze van NA wilt horen welk woord ze heeft gehakt. NA wijst op het potjes met pillen. "Maar wat heb ik gezegd? " NA weet daar geen antwoord op. Lk vraagt het nu aan DC, zij kijkt een beetje schuldig naar beneden en zegt "potje" . Lk zegt dat er inderdaad nog een potjes staat maar dat ze dat niet heeft gehakt. Ze doet het nogmaals en nu roept SR heel hard het goede woord.

Er wordt nog wat nageklettst over het naar de dokter gaan. AR en AB kijken vooral rond door de klas en nemen geen deel aan het gesprek.

Lk sluit de activiteit af.

Score op Leuvense Betrokkenheidschaal voor kleuters- kleine kring

Leerlingen:	Schaalwaarde kleine kring Januari 2011
NA	1
AB	1
DC	2
AR	2
SR	2

Bijlage 5c – Observatie in groep 1/2b, januari 2011

Datum observatie:	25 januari 2011
Begintijd observatie:	9.00 uur
Eindtijd observatie:	9.20 uur
Activiteit:	Klassikale activiteit – aanbieden nieuwe letter
Observant:	Heleen Visser

Situatieschets

De kinderen van groep 1 en 2 zitten in een kring. In het midden staat de ronde instructietafel. Op de tafel ligt een groot vel papier.

Observatie

De Ik vraagt of iemand al weet wat ze gaan doen. Een paar kinderen roepen “een nieuwe letter!”. De Ik zegt de nieuwe letter /d/. Hierbij gebruikt ze het ABC boek van Tuk als ondersteuning. Ze laat zien hoe de letter er uit ziet. Ook vraagt ze of de kinderen plaatjes zien die met de letter /d/ beginnen. Een aantal kinderen begint te roepen. Lk reageert hierop door te zeggen dat ze de kring rond gaat en dat iedereen aan de beurt komt. Ze begint midden in de kring bij een groep 2 leerling. Die zegt /doos/. De Ik schrijft het woord op een vel papier. Zo gaat ze de kring rond. Elk woord schrijft de Ik op het vel. Bij het opschrijven van het woord herhaalt ze het woord. Tijdens het opschrijven gaat AY regelmatig even met zijn buurman kletsen. Zodra de Ik klaar stopt hij ermee. KA lijkt weinig betrokken als andere kinderen aan de beurt zijn. Als KA zelf aan de beurt is, duurt het lang voordat hij wat zegt. Lk stelt nogmaals de vraag en KA noemt een aantal woorden die al geweest zijn. Lk wijst naar de deur en KA roept blij "geel!". Lk vraagt of daar een /d/ in zit. KA begint te twifelen en zegt "nee". Lk vraagt wat ze dan zou kunnen bedoelen na enige hulp komt KA op /deur/. Aandacht van Ik was erg op KA, AY zat ondertussen met de voeten van zijn buurman te rommelen. Als de Ik hier niet opreageert gaan ze zitten stoeien. Lk reageert hierop met de vraag aan AY welk woord KA heeft gezegd. AY weet het niet.

Wanneer een leerling geen woord weet helpt Ik de leerlingen, in sommige gevallen komt de leerling zo aan een woord in andere gevallen lukt dit niet. Ook maakt de Ik gebruik van visuele ondersteuning uit het ABC boek. Daarnaast stimuleert ze kinderen met een /d/ in hun naam aan hun eigen naam te denken. Een aantal kinderen is al een de beurt geweest. Lk vraagt aan AY of hij een /d/ in zijn naam heeft (die heeft hij). AY geeft aan het niet te weten. Lk zegt hem eens op zijn naamkaartje te kijken net zoals de andere kinderen doen. AY staat op van zijn stoel en wilt naar het kiesbord lopen. Lk wijst hem op het naamkaartje op zijn stoel. Het duurt even voordat AY door heeft wat ze bedoeld. Ondertussen gaat ze verder met een andere leerling. AY kijkt vluchtig op zijn kaartje en gaat zitten kletsen met zijn buurman. Veel van de leerlingen zijn met hun eigen of elkaars naam bezig. KA Zit op zijn handen en wiebelt heen en weer. Hij kijkt omhoog en heeft geen contact met zijn klasgenootjes. Een vriendje aan de andere kant van de kring maakt oogcontact met KA. Z[e zijn druk met elkaar aan het gebaren. Als de Ik zegt dat ze daar mee moeten stoppen, doet KA dat en stopt hij zijn handen onder zijn trui. Lk zegt KA op zijn naamkaartje te kijken of er een /d/ in zit. KA gaat achterstevoren op zijn stoel zitten en is druk bezig met het kaartje en gaat dan weer recht op zijn stoel zitten. Een andere leerling is aan de beurt en terwijl de Ik haar help roept AY zijn eigen naam.

KA zit nog achterstevoren zitten en kijkt op zijn eigen kaartje en zegt binnensmonds langzaam zijn naam. Hij steekt direct zijn vinger op. Lk reageert hier niet op. Als de Lk aan AY vraagt de /d/ aan te wijzen op zijn naamkaartje, wijst AY de /b/ aan die naast de /d/ in zijn naam staat. LK besteedt kort aandacht aan het verschil tussen de /b/ en de /d/.

KA blijft met zijn vinger omhoog zitten. Lk geeft hem de beurt en KA zegt dat hij ook een /d/ in zijn naam heeft en hij wijst de /b/ aan. Lk vraagt hem nog eens goed te kijken. KA kijkt haar vragend aan en hij kijkt naar zijn kaartje en wijst nogmaals de /b/ aan. Lk zegt hem de /b/ en de /d/ met elkaar te vergelijken en ze refereert daarbij aan wat er net is besproken bij AY zijn naam. KA lijkt het niet begrijpen. Lk schrijft beide letters op een vel en nu snapt KA het.

Als iedereen in de kring is geweest pakt de Lk het klassenboek. In dit boek zitten de foto's van alle kinderen in de klas. Achter elke foto zit een aantal extra foto's. De Lk gaat samen met de kinderen foto per foto na of er een /d/ in de naam zit. AY reageert een paar keer lachend op een foto. Bij een foto van een klasgenoot stoot hij zijn buurman aan lachen ze samen. Als Lk vraagt of er een /d/ in die naam zit schrikt hij en geeft hij geen antwoord.

KA zit vooral om zich heen te kijken en lijkt weinig betrokken bij de activiteit. Als Lk bij zijn foto komt vraagt ze hem of hij een /d/ in zijn naam heeft. KA kijkt op zijn kaartje en twijfelt zichtbaar. Hij antwoordt vragend "nee". Hij krijgt een compliment van de Lk en hij gaat direct rechter op zitten. Een aantal kinderen kijkt uit zichzelf naar de naamkaartjes van de kinderen. Die helpt hen in sommige gevallen. De verwarring met de letter /b/ is er nog steeds. In dat geval geeft de Lk kort aan dat dat geen /d/ is maar een /b/.

AY blijft bezig met zijn buurman, nu is hij ook met een andere leerling in de kring aan het seinen. Als de Lk zijn foto omhoog houdt, reageert hij niet en gaat gewoon door met seinen. Het duurt even voordat hij het door heeft. Op de vraag of zijn foto op de letterposter mag heeft hij geen antwoord. Hij denkt na en kijkt nog eens op zijn naamkaartje. Hij antwoordt vragend "nee?" De Lk kijkt hem aan en hij zegt nu "ja". Hij is zichtbaar blij dat hij eruit is gekomen.

De foto's van de kinderen met een /d/ in hun naam worden uit de map gehaald en op het grote vel papier geplakt; De Lk schrijft de namen van de kinderen erbij en geeft de letter /d/ een contrasterende kleur. LK geeft aan dat zij vanmiddag de tekeningen bij de gevonden woorden zal maken.

LK rond de activiteit af. Hierbij geeft ze aan dat ze vanmiddag met de groep 2 leerlingen in de kleine kring gaat werken.

Score op Leuvense Betrokkenheidschaal voor kleuters- klassikale activiteit

Leerlingen:	Schaalwaarde klassikale activiteit Januari 2011
KA	1
AY	1

Bijlage 5d– Observatie in groep 1/2b, januari 2011

Datum observatie:	25 januari 2011
Begintijd observatie:	13.00
Eindtijd observatie:	13.20
Activiteit:	Kleine kring (groep 2) – activiteit met de nieuw aangeboden letter /d/
Observant:	Heleen Visser

Situatieschets

De kinderen van groep 2 zitten in een kring aan de instructietafel. Op de tafel staat een mandje en een stapel kaartjes. De groep bestaat uit 6 leerlingen, 2 daarvan zitten in de interventiegroep en 2 zijn ook NT2 en 2 zijn NT1 leerlingen.

Observatie

Lk refereert naar de les van vanochtend waarbij een nieuwe letter is aangeboden, /d/. De leerkracht laat een aantal kaarten zien met daarop plaatjes met daaronder het woord dat bij de plaatjes hoort. Ook laat ze een mandje zien met daarop een kaartje met de letter /d/ erop. Ze legt alle kaartjes (ongeveer 20) met het plaatje en het woord naar boven op tafel. Ze vraagt de leerlingen goed naar de kaartjes te kijken en de kaartjes met woorden die beginnen met /d/ in het mandje te doen. Ze benadrukt dat het woord moet beginnen met de /d/. Elk kind mag om de beurt een kaartje in het mandje doen. NI pakt een kaartje met /dak/. KA pakt /deur/. KY pakt /draak/. AY twijfelt en pakt /hond/. De lk reageert niet. ZK reageert wel en zegt dat hond niet begint met de /d/; De lk zegt dat dat klopt en vraagt aan AY waar de /d/ staat. AY geeft geen antwoord, kijkt de kring rond en aansporing van lk wijst hij de letter aan. Hij benoemt de positie daarbij niet. Lk welke plek dat in het woord is. AY komt er niet uit. Hij wordt door ZK geholpen. Als de volgende leerling aan de beurt is, zoeken KA en AY oogcontact en gaan ze lachen. Gedurende de gehele activiteit is AY veelvuldig met zijn buurman of buurvrouw aan het kletsen en/of rommelen. KA is erg met zijn handen bezig is. Hij stopt ze onder zijn billen en in zijn trui. KA is voor de tweede keer aan de beurt. Het duurt even voordat hij dat door heeft. Er ligt nog een groot aantal kaarten op tafel. KA heeft moeite met het kiezen van een kaart. Hij kiest de /doos/. Lk vraagt wat er op het kaartje staat. KA antwoordt “een bak”. Lk vraagt of dat met een /d/ begint. KA kijkt de lk vragend aan. Lk herhaalt het woord en zegt het nogmaals in stukjes. KA heeft het door en kijkt tevreden de kring rond. Dan vraagt de lk wat er dan staat. KA weet het niet en gaat weer met zijn handen spelen. Lk raagt door, ze vraagt “wat is een ander woord voor bak?”. KA komt er niet op. Hij lijkt weinig moeite te doen om op het antwoord te komen. Als NI het goede antwoord geeft reageert KA niet. Hij speelt weer met zijn handen en vraagt hardop wanneer ze gaan spelen. Lk reageert kort met “straks”.

AY is veel met andere dingen bezig draait rond op zijn stoel. Hij heeft niet door dat hij weer aan de beurt is. Als de lk hem dit zegt, antwoordt AY direct “weet niet”. Lk doet veel moeite om hem een kaartje te laten pakken. AY staart naar de kaartjes en kijkt of andere leerlingen reageren als hij iets wilt pakken. Hierbij is hij vooral gefocust op NI. NI helpt hem door ja te knikken als AY /dop/ wilt pakken. Hij haalt opgelucht adem; Als iedereen twee keer is geweest laat de lk de overgebleven kaartjes één voor één zien en de kinderen

roepen of het wel of niet in het bakje mag. NI, KA en AY roepen niet mee en zitten met elkaar te gebaren waarbij KA naar de bouwhoek wijst.

Lk haalt de kaartjes één voor één uit het bakje. ZK en KY doen enthousiast mee. NI, KA en AY zijn vooral met elkaar bezig. KA reageert als de lk hem twee keer vraagt of het kaartje met /drink/ goed is. KA twijfelt, hij wijst naar de /d/ en kijkt de lk vragend aan. Lk reageert bevestigend. NI zit te kletsen met zijn buurvrouw. Lk vraagt hem of het kaartje met /dino/ in het mandje hoort. NI reageert direct bevestigend.

Score op Leuvense Betrokkenheidschaal voor kleuters- kleine kring

Leerlingen	Schaalwaarde kleine kring Januari 2011
KA	2
AY	1

Bijlage 6a – Observatie in groep 1/2a, mei 2011

Datum observatie:	16 mei 2011
Begintijd observatie:	13 uur
Eindtijd observatie:	13.30 uur
Activiteit:	Activiteit groep 2 letterkennis
Observant:	Heleen Visser

Situatieschets

De leerkracht is alleen met groep 2 in het lokaal. De kinderen van groep 1 zijn met de ondersteuner mee voor een activiteit buiten de klas (per week is twee keer een half uur ingeroosterd waarin groep 1 en 2 in homogene samenstelling buiten de klas een activiteit aangeboden krijgen door een ondersteunende leerkracht). Tijdens deze observatie is enkel gekeken naar de betrokkenheid van de leerlingen die deelnemen aan de interventiegroep: NA, AB, DC, AR en SR.

De kinderen van groep 2 zitten met de leerkracht om de ronde instructietafel. De groep bestaat uit 8 leerlingen.

Observatie

Het spel dat gespeeld wordt, hebben ze vaker gedaan. G legt het spel uit. De letters die op de draaischijf staan worden genoemd. NA doet niet mee met het benoemen van de letters.

Lk legt uit dat het eerste rondje een oefenrondje is. Voor elk goed woord krijgen ze een kaartje. Ze gaan drie keer de kring rond. Elke keer mag een andere leerling draaien en degene die heeft gedraaid mag als eerste een woord. Zo komt iedereen aan de beurt

GS draait de eerste keer /p/. Alle kinderen denken na. AB kijkt daarbij rond in de klas. NA, DC en SR kijken naar de andere kinderen. AR steekt zijn vinger als eerste op Lk geeft aan dat ze de kring rondgaat en dat ze vanzelf bij hem komt. Zodra een leerling een woord heeft gezegd, steken de kinderen hun hand op. Lk herhaalt de werkwijze. Alle kinderen hebben een woord met een /p/ genoemd. Alleen NA had hier moeite mee en kwam met het woord /sticker/.

De volgende letter die wordt gedraaid is de letter /r/. DC herkent de letter en roept die over tafel. AR is snel aan de beurt en zegt direct /ridder/. Op de vraag van de Lk hoe vaak de letter /r/ in /ridder/ voorkomt moet hij lang nadenken na een paar keer hardop uitspreken van de Lk weet AR het goede antwoord. AR weet ook een tweede en derde woord. DC zegt direct een woord. Ook de tweede keer weet zij direct een woord. De derde keer weet zij geen woord meer. AB weet een eerste en tweede woord uit zichzelf. Een derde woord lukt niet. SR weet de eerste keer geen woord, de tweede keer weet we wel een woord en derde keer niet. NA weet geen woord met de letter /r/. Ook niet na de vraag van Lk "Wat is de kleur van haar rok? (is rood)

DC draait de nieuwe letter: /m/. Lk verwijst naar de letterposters die in de kas hangen voor als ze geen woord meer kunnen bedenken. Lk wijst daarbij de betreffende poster van de letter /m/ aan. Alle kinderen kijken er naar.

AR: mis – Mickey Mouse - mol

DC: maan – mandy – mikkea (zelf bedacht wordt door de Lk goedgekeurd)

NA: Floor – muur (na hulp van Lk) - jurk

AB: muis – melk – raam (Lk vraagt waar ze /m/ bij laatste woord hoort. Na nadenken weet AB het)

SR: Maura (is haar zus)- muts – motor

De volgende letter is /e/. Geen van de leerlingen kan deze letter spontaan benoemen. Juf refereert aan haar eigen naam (Els). Dan weten de meesten leerlingen het weer. Na het eerste rondje blijkt deze letter toch te moeilijk en besluit de Ik deze letter over te slaan.

Volgende letter is /i/.

AR: ik – octopus (wijst naar het plaatje van de inktvis op de letterposter

DC: pinguïn – ip (Ik vraagt wat dat is. SR geeft aan dat ze dat niet weet) -

NA: nisa (haar eigen naam) – bril -

AB: huis (krijgt ze geen kaartje voor want je hoort de letter niet) – eeuw _

SR: ieuw (Ik vraagt wat dat is. SR geeft aan dat ze dat niet weet) - -

NA speelt met haar kaartjes die vervolgens op de grond vallen. Ze reageert niet op de Ik en gaat door met het spelen met haar kaartjes.

Volgende letter is /k/

AR: “weet ik niet”(hij herhaalt veelvuldig woorden die al zijn geweest) – Kerstman - kaart

DC: kroko (Ik: “is al geweest”) konijn – koffie – kaart (bij alle worden gebruik gemaakt van de letterposter, na aanwijzing van de Ik)

NA: kraan – klok (beide met hulp van Ik)-

AB: keel – ketting – koken

SR: kikker (Ik: “hoe vaak hoor je daar de /k/?” - SR: “2 keer”) – kok – kast (bij de laatste kijkt ze rond door de klas)

AB geeft aan dat ze nog een woord weet. “een groen lang ding dat je kunt eten”. LK: had Nadir dat mee als tien-uurtje? AB: “Ja!”. Lk: “een komkommer?”. AB: “Ja!”

Volgende letter is /s/. Lk verwijst weer naar de poster. Alle kinderen behalve NA en SR zoeken de juiste poster.

AR: slak – stoel – skiën

DC: sok – soep - stok

NA: Nisa - - kijkt naar poster en noemt poot

AB: slang – sneeuw – seeuwpad (Ik vraagt of ze schilpad bedoelt. AB geeft aan dat ze dat bedoelt.

SR: stil – sinterklaas - strik

NA is speelt weer met haar kaartjes en zoekt daarbij voortdurend contact met haar medeleerlingen. DC en SR gaan er in mee en zijn hun aandacht kwijt. Na een opmerking van Ik zijn ze er weer bij. Dat geldt niet voor NA die gaat door met andere dingen.

Volgende letter is /p/. Lk wijst nogmaals naar de poster en vraagt de leerlingen welke poster bij deze letter hoort. AR, DC weten het direct. AB heeft meer tijd nodig, SR en NA kijken rond en weten de juiste poster niet te vinden.

AR: kip(AR weet direct dat de /p/ aan het einde van het woord staat) – pet - piraat

DC: speelt met haar armbandjes en lijkt niet betrokken te zijn bij de activiteit. Als Ik haar de beurt geeft, weet ze direct een woord: plas – peer - pasta

NA: - pinguïn -

AB: (AB denkt na lang en zoekt de poster, maar weet geen woord) – panda - paddenstoel
SR: pil – appel - (ze kijkt naar de poster maar komt steeds met woorden die al zijn genoemd)

Als iedereen aan de beurt is geweest steekt AR zijn vinger op en geeft aan nog een woord te weten. Het is even stil, hij kijkt naar de poster en komt met /papier/.

Conclusie

Deze activiteit is al eerder aangeboden in de klas en dat was merkbaar. Ondanks dat tijdens de interventie regelmatig het gebruik van compenserende maatregelen aan bod zijn gekomen, maakten de kinderen daar uit zichzelf minimaal gebruik van. Pas na aanwijzing van Ik maakten zij gebruik van de letterposters. Wel gingen de meeste leerlingen a verloop van tijd uit zich zelf gebruik maken van de posters. Het inzetten en gebruik maken van compenserende middelen verdient extra aandacht de komende tijd.

NA kreeg vergeleken met de rest van de groep veel stimulans, toch liet zij de minste betrokkenheid zien. Of dat te maken heeft met haar beperktere vermogen ten aanzien van deze activiteit of dat dit door een andere reden wordt veroorzaakt is niet op te maken uit deze observatie.

Score op Leuvense Betrokkenheidschaal voor kleuters- groep 2 activiteit

Leerlingen	Schaalwaarde groep 2 activiteit Mei 2011
NA	1
AB	4
DC	3
AR	5
SR	3

Bijlage 6b – Observatie in groep 1/2b, mei 2011

Datum observatie:	16 mei 2011
Begintijd observatie:	13.35 uur
Eindtijd observatie:	14.00 uur
Activiteit:	Activiteit groep 2 fonemisch bewustzijn
Observant:	Heleen Visser

Situatieschets

De leerkracht is alleen met groep 2 in het lokaal. De kinderen van groep 1 zijn met de ondersteuner mee voor een activiteit buiten de klas (per week is twee keer een half uur ingeroosterd waarin groep 1 en 2 in homogene samenstelling buiten de klas een activiteit aangeboden krijgen door een ondersteunende leerkracht). Tijdens deze observatie is enkel gekeken naar de betrokkenheid van de leerlingen die deelnemen aan de interventiegroep KA en AY.

De kinderen van groep 2 zitten met de leerkracht om de ronde instructietafel. De groep bestaat uit 8 kinderen. De groep bestaat uit zeven leerlingen. In het kader van het thema 'lekker eten' hebben de kinderen vanochtend pizza gebakken.

Observatie

Lk herinnert de kinderen aan de activiteit van vorige keer: het klappen van woorden. Vervolgens refereert de Lk naar de activiteit van vanochtend: pizza bakken.

Om te oefenen beginnen de kinderen met het klappen van hun eigen naam. KA heeft moeite met het klappen van zijn eigen naam. Hij merkt dit en gaat door totdat het goed gaat. Hij komt uiteindelijk op het goede antwoord.

AY heeft moeite met beginnen, buurman NI fluistert iets in zijn oor waarna AY het weet. Eerst noemt hij zijn naam in stukjes, vervolgens doet hij het nog een keer met klappen erbij. AY verbeterde zich zelf, de Lk hoefde dit niet te doen. Lk vraagt de leerlingen wat ze vanochtend allemaal op de pizza hebben gedaan. Als eerste wordt /paprika/ genoemd. KA doet niet mee met klappen, AY doet wel mee. Lk besteedt er geen aandacht aan.

AY noemt /tonijn/. Alle kinderen klappen mee. Vervolgens wordt /kaas/ genoemd. KA klapt weer niet mee. Lk zegt er wat van, waarna hij drie keer klapt. Lk laat alle kinderen nog een keer klappen, KA doet nu wel mee en klapt het juiste aantal.

Als AY een ingrediënt wordt gevraagd, weet hij niets. Zijn buurvrouw helpt hem en zegt /worst/. Lk vraagt qqn AY wat voor een worst er op de pizza kan. AY antwoordt met 'paddenstoel'. Lk geeft aan dat dat geen worst is en laat op een plaatje zien wat het wel is. Vervolgens klappen ze met z'n allen /paddenstoel/. Iedereen doet mee. Op de vraag van Lk wat er nog meer op een pizza kan, komt er niets. Lk vraagt: "Wat gaat er als eerste op de pizza?" Het blijft weer stil totdat KA opschrikt en "tomatensaus!" roept. Vervolgens klapt hij het woord op correcte wijze in stukjes.

LK geeft aan dat alle ingrediënten zijn genoemd. Ze vraagt of iemand weet met welke letter het woord /bodem/ begint. Een leerling geeft het goede antwoord. Lk vraagt aan AY met welke letter het woord

eindigt. AY zegt /b/. Lk zegt het woord nog een keer waarbij ze de eindklank uitgerekt uitspreekt. AY geeft nu /m/ als antwoord. LK vraagt aan KA wat er dan komt. KA geeft direct /tomatensaus/ als antwoord. OP de vraag met welke letter dit begint geeft hij direct het juiste antwoord. Ook de vraag met welke letter het woord eindigt, kan hij direct correct beantwoorden. Ook alle andere kinderen komen aan de beurt.

Als de anderen aan de beurt zijn, zit AY met zijn buurman te rommelen. Hierbij zit AY gedraaid op zijn stoel. Als de leerkracht er iets van zegt, gaat AY recht zitten en draait vervolgens zijn hoofd naar dezelfde buurman.

Het hele rondje is geweest e KA is weer aan de beurt. KA kijkt naar de plaatjes op tafel en zegt /olijf/. Zowel de begin als de eindklank worden juist benoemd door KA/ AY komt met het woord /spinazie/. De beginklank weet hij correct e benoemen. Hij heeft moeite met de eindklank. Lk geeft aan dat het inderdaad een lastig woord is en helpt hem door de eindklank lang uitgerekt te verklanken. AY kan de eindklank nu wel correct benoemen. Als zijn buurman ook aan de beurt is geweest, begint AY weer met hem te rommelen. AY pakt de hand van zijn buurman waarna buurman zijn hand terugtrekt enzovoort. Lk zegt er iets van en beiden stoppen ermee.

Terwijl het rondje wordt afgemaakt zit KA met zijn handen onder zijn trui en vervolgens op zijn hoofd. Hij lijkt weinig betrokken bij de activiteit. Een andere leerling noemt /kaas/. Als de Ik aan KA wat de laatste letter is (zonder het woord te herhalen) weet KA het direct.

Een leerling zegt uit haarzelf wat zij het lekkerst vindt vervolgens mogen alle kinderen zeggen wat zij lekker vinden: KA zegt /patat/ waarna hij zowel begin- als eindklank correct weet te benoemen:. AY noemt /suikerspin/. AY weet de beginklank hiervan te benoemen, maar de eindklank niet. Hij lijkt nauwelijks moeite te doen om het juiste antwoord te vinden/geven.

De kinderen van groep 1 komen binnen en de activiteit wordt kort afgerond door de Ik.

Conclusie

Het leek wel of de betrokkenheid van KA op gang moest komen: Misschien was hem bij de eerste opdracht niet helmaal duidelijk wat er van hem verwacht werd. Ook al hadden ze een soortgelijke opdracht de week ervoor ook gedaan. Toen hij(zeker) wist wat de bedoeling was, werd zijn betrokkenheid groter. De overgang van de ene opdracht naar de andere opdracht pakte KA moeiteloos op. Ondanks dat KA soms met andere dingen bezig was, bleek hij toch betrokken te zijn bij de activiteit. Vergeleken bij de vorige observaties is de intrinsieke motivatie van KA duidelijk toegenomen.

AY leek gedurende de hele activiteit minder betrokken. Hij was veel bezig met zijn buurman. Lk moest hem er echt weer bij halen. Het duurde dan weer even voordat hij betrokken was bij de activiteit. Het benoemen va de beginklank leverde hem minder moeite op dan het beginnen van de eindklank. Dit is een onderdeel waar dat de komende tijd extra aandacht zou moeten worden.

Score op Leuvense Betrokkenheidschaal voor kleuters- groep 2 activiteit

Leerlingen	Schaalwaarde groep 2 activiteit Mei 2011
KA	4
AY	2

Bijlage 7a – Uitwerking eindgesprek met leerkracht 1/2a

Het gesprek met de leerkracht van groep 1/2a (Els) heeft plaats gevonden op 24 mei 2011.

Welke activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn zijn de afgelopen periode (februari tot en met mei) klassikaal aan bod gekomen?

Els geeft aan dat ze wel meer bewust bezig is met het fonemisch bewustzijn. Ze geeft daarbij aan het lastig te blijven vinden om klassikale activiteiten in te plannen die voor de gehele groep (1 en 2)

Zijn er de afgelopen periode activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn aan bod gekomen in de kleine kring?

Ja zeker meer dan voorheen. Vooral nu er een ondersteunende leerkracht is die twee keer per week groep 1 en groep 2 apart meeneemt voor verschillende activiteiten. Hierdoor heeft Els de mogelijkheid om de groep 2 leerlingen activiteiten aan te bieden die net even verder gaan dan de klassikale activiteiten. De activiteiten gebeuren niet zozeer in de kleine kring, maar worden aan de leerlingen van groep 2 gegeven. Dit betreft negen leerlingen. Deze extra ondersteuning biedt Els ook de kans om de leerlingen van groep 1 activiteiten op het gebied van vooral het fonologisch bewustzijn aan te bieden.

En zo ja, welke?

Vooral de auditieve analyse en synthese zijn meer aan bod gekomen. Els geeft aan moeite te blijven houden met invented spelling. Dit onderdeel komt vooral aan bod bij het schrijven van woorden bij knutselopdrachten. Deze opdrachten worden veelal in het kader van de betreffende letter aangeboden. Waar de kinderen voorheen de woorden er bij stempelde met een voorbeeld laat Els ze nu vooral invented spelling toepassen.

Op welke vlakken heeft de interventie effect (gehad) bij de verschillende activiteiten in de klas op het gebied van fonemisch bewustzijn ?

Els denkt dat het effect een combinatie is van de interventie en het bredere aanbod in de groep. Helemaal door de extra leertijd die is gecreëerd door het inroosteren van de extra ondersteuner.

Els geeft wel aan dat de pre teaching de leerlingen erg helpt bij het begrip. Zo geeft ze als voorbeeld leerling AR die eigenlijk nooit een idee had wat Els met een opdracht bedoeld. Nu kost het veel minder moeite om de opdracht te begrijpen.

Zie je bij de betreffende leerlingen een progressieve ontwikkeling op het gebied van taal en lezen bij de betreffende leerlingen als het gaat om vrije opdrachten en keuzewerk?

Er is duidelijk een progressie te zien op het gebied van taal en lezen. Bijna bij alle leerlingen is meer interesse in lezen en schrijven zichtbaar. Dit geldt in mindere mate voor SR en helemaal niet voor NA. DC pakt wel vaker een boek, maar doet dat vooral als haar buurman (AR) dat doet. Ze is dan nog niet echt bezig met lezen maar de leeshandeling is wel duidelijk zichtbaar.

Het beste zichtbaar is dit bij AB en AR. Die pakken niet vaker uit zichzelf een boekje. Dit geldt minder voor het schrijven (invented spelling). AR vraagt al eens aan de lkr welk woord er staat. AB doet dat niet.

Hoe zie jij de overstap van groep 2 naar groep 3 voor de betreffende leerlingen?

Voor de meeste ziet Els dat positief. Echter voor NA is besloten dat zij groep 2 nog een keer gaat doen. Voor leerlingen AB heeft Els nog twijfels. Ondanks dat zij een goede ontwikkelingssprong heeft gemaakt blijft zij zeer veel moeite houden met de Nederlandse woordenschat. Els is van mening dat deze belemmering de stap naar groep 3 te groot maakt.

Zou deze vorm van interventie voortgezet moeten worden?

Als het mogelijk is dan zou dat heel waardevol zijn. Els vraagt zich wel af hoe dit vormgegeven moet gaan worden. De manier waarop het nu is gedaan is voor Els niet haalbaar. Als de extra ondersteuning voor het volgende schooljaar op dezelfde manier ingeroosterd kan worden zou dat wel mogelijk zijn. De kans dat de extra ondersteuning het volgende schooljaar op dezelfde manier ingevuld zal gaan worden is met de huidige bezuinigen echter zeer minimaal. Mocht het toch mogelijk zijn dan geeft Els aan dat zij wel van mening is dat er een goed plan opgesteld dient te worden waarin alle onderdelen zijn opgenomen.

Zo ja, zou dit een onderdeel dienen te worden van het leesverbeterplan en op welke manier zou dit dan het beste ingevoegd kunnen worden?

Het fonologisch en fonemisch bewustzijn moet absoluut toegevoegd worden aan het leesverbeterplan. Maar de vraag bij Els is vooral hoe dat ingevuld moet gaan worden. Ze geeft aan dat ze bang is dat het op haar schouders terecht zal komen en dat ziet zij niet zitten.

Samen is gesproken over de mogelijkheid over het inroosteren van de bovenschoolse leerkracht die de taalgroep onder zijn hoede heeft. Els geeft aan dat zij het zeer wenselijk acht en ze hoop oprecht dat die mogelijkheid serieus wordt besproken.

Bijlage 7b – Uitwerking eindgesprek met leerkracht 1/2b

Het gesprek met de leerkracht van groep 1/2b (Ester) heeft plaats gevonden op 20 mei 2011.

Welke activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn zijn de afgelopen periode (februari tot en met mei) klassikaal aan bod gekomen?

Ester geeft aan dat er meer klassikale activiteiten hebben plaatsgevonden. Ze heeft daarbij wel haar vraagtekens of het bij alle leerlingen binnen komt en dus zin heeft. Ze doelt daarbij vooral op de leerlingen van groep 1.

De activiteiten betreffen vooral de auditieve analyse en synthese. Deze worden vooral klassikaal aangeboden. Vooral de leerlingen van groep 2 en de wat oudere groep 1 leerlingen doen daar aan mee. Ester geeft aan dat zede jongste kleuters er wel bij betreft met de hoop zij er wat van meepikken. Al is het maar onbewust en op een wat passieve manier.

Invented spelling komt ook klassikaal aanbod maar de verwerking wordt vooral aan de groep 2 leerlingen aangeboden. Wel geeft Ester aan dat als jongere kleuters het ook willen, ze het ook mogen doen. Net als voorheen wordt het uitbreiden van de letterkennis klassikaal aangeboden.

Zijn er de afgelopen periode activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn aan bod gekomen in de kleine kring?

Door het invoeren van extra ondersteuning is er meer ruimte om activiteiten in een kleinere en meer homogene groep aan te beiden. Het betreft de groep 1 en de groep 2. Door deze momenten wordt er wel minder vaak een kleine kring gehouden. De groep 2 bestaat uit negen leerlingen. De activiteiten die zij aanbiedt, biedt zij aan de gehele groep 2 aan. Ester geeft aan dat deze manier van werken voor haar en haar planning veel effectiever is.

En zo ja, welke?

Vooraf auditieve analyse en synthese worden aangeboden in de kleine kring. Ook invented spelling wordt in de kleine kring aangeboden. Ester geeft daarbij wel aan het moeilijk te vinden om goede activiteiten op dit gebied te bedenken.

Op welke vlakken heeft de interventie effect (gehad) bij de verschillende activiteiten in de klas op het gebied van fonemisch bewustzijn ?

Ester geeft aan dat zij het idee heeft dat het zelfvertrouwen van beide kinderen uit de interventiegroep is vergroot en dat is bij alle vakken merkbaar. De werkhouding over gehele linie is daardoor beter geworden.

Zie je bij de betreffende leerlingen een progressieve ontwikkeling op het gebied van taal en lezen bij de betreffende leerlingen als het gaat om vrije opdrachten en keuzewerk?

Ester geeft aan dat beide jongens een grote interesse hebben in lezen en schrijven. Tijdens het kiezen vragen ze regelmatig om hun schrijfschriftje. Ook in bij keuzemomenten zoeken ze redenen om te kunnen schrijven. Bijvoorbeeld in de poppenhoek die omgebouwd is als pizzarestaurant, waar zij vooral bezig waren met het maken van menu's en het schrijven van rekeningen.

Ook bij het lezen ziet Ester een duidelijk effect. Beide jongens pakken regelmatig uit zichzelf een boek. Ze vragen daarbij veel feedback van de leerkracht. Het feit dat er twee leerlingen uit groep 2 al kunnen lezen heeft daar waarschijnlijk ook mee te maken.

Hoe zie jij de overstap van groep 2 naar groep 3 voor de betreffende leerlingen?

Voor beide leerlingen ziet Ester dat gunstig in. Ze is er van overtuigd dat de interventie en de extra aandacht in de klas door de ondersteuning KA en AY sterker hebben gemaakt en beter hebben voorbereid op de overgang naar groep 3.

Zou deze vorm van interventie voortgezet moeten worden?

Ester geeft aan dit heel graag te willen. Alleen is ze wel van mening dat er goed nagedacht moet worden over de organisatorische invulling ervan.

Zo ja, zou dit een onderdeel dienen te worden van het leesverbeterplan en op welke manier zou dit dan het beste ingevoegd kunnen worden?

Ja, wat Ester betreft zou dit absoluut opgenomen moeten worden in het leesverbeterplan. Ze herhaalt daarbij wel dat er goed nagedacht moet worden over de organisatie ervan. Ester is van mening dat deze manier van interventie niet door de leerkrachten in de groep aangeboden kan worden.