

Via verhaalbegrip naar luistermotivatie

Het effect van de juiste voorbereiding



Een onderzoek naar het begeleiden van verhaalbegrip en luistermotivatie
in de JRK groep en groep 3 op Het Facet, school voor speciaal basisonderwijs in Zwolle

Monique van Riezen

Sterrenkroos 59

8043 ND Zwolle

m.riezen@kpz.nl

studentennummer: 731030001

Katholieke Pabo Zwolle

Thesisbegeleider: dhr. H. van den Ende

BOA: mw. R. van Hulzen

Via verhaalbegrip naar luistermotivatie

Een onderzoek naar het begeleiden bij verhaalbegrip en luistermotivatie in de JRK groep en groep 3 op Het Facet, school voor speciaal basisonderwijs in Zwolle.

Katholieke Pabo Zwolle

Monique van Riezen

Sterrenkroos 59

8043 ND Zwolle

m.riezen@kpz.nl

studentennummer: 731030001

Dit onderzoek is uitgevoerd op sbo Facet te Zwolle

BOA: mw. R. van Hulzen

Duo: mw. M. Douma

Thesisbegeleider KPZ: dhr. H. van den Ende

Afronding: 17 mei 2016

Voorwoord

Voor u ligt de rapportage van het onderzoek naar verhaalbegrrip en luistermotivatie in de JRK groep en groep 3. Dit onderzoek is uitgevoerd op sbo Facet in Zwolle, in de periode van oktober 2015 tot en met april 2016. Ik heb dit onderzoek gedaan in het kader van mijn vierde studiejaar aan de Katholieke Pabo in Zwolle.

Ik ben zelf een échte lezer en heb tijdens mijn (school)loopbaan vaak gemerkt hoe waardevol het is goed te kunnen lezen en teksten snel te kunnen begrijpen, daarnaast brengt het lezen mij veel ontspanning en plezier. Op school viel mij al snel op dat het verhaalbegrrip van veel kinderen minimaal is, en dat ze weinig plezier beleven aan het (voor)lezen. Ik wist dus al heel snel waar mijn thesis over zou moeten gaan: verhaalbegrrip naar luisterplezier. Naarmate ik mij verder in de theorie verdiepte, ontdekte ik steeds meer het énorme belang van lezen en voorlezen voor de taalontwikkeling van kinderen en de belangrijke rol die motivatie daarin speelt. Voor volgend schooljaar zal begrijpend lezen (en luisteren) één van de speerpunten zijn op Het Facet, dit onderzoek zal daar mede input voor zijn.

Hoewel ik aan het begin van het vierde jaar erg op zag tegen het onderzoek, moet ik nu zeggen dat ik terugkijk op een ontzettend leerzame, maar toch ook leuke periode. Ik heb geleerd om geduld te hebben, niet gelijk naar een oplossing te zoeken, maar een stap terug te doen. Het uitvoeren van het ontwerp vond ik zeer leerzaam, het overleggen en instrueren van mijn collega's en de spanning of het wat op zou gaan opbrengen of dat ik het toch niet goed had onderzocht..... Al met al een hele leerzame periode, met een boel nieuwe kennis en ervaringen.

Veel mensen hebben mij tijdens deze periode gesteund en geholpen, graag wil ik de volgende personen bedanken:

- Mijn collega's Marjan Douma, Karen de Groot en Lisbeth Roth, bedankt voor jullie enthousiasme, input, meedenken en tijd;
- Mijn BOA Ria van Hulzen, voor je altijd weer positieve in inspirerende woorden en je opbouwende kritiek. Ik wens je alle kracht toe voor de komende periode;
- Docente Aliz Vekony, voor je eindeloze geduld, enthousiasme, duidelijke uitleg en antwoorden op de eindeloze vragen;
- Thesisbegeleider Hugo van den Ende voor het meedenken, inspireren en motiveren.

Zwolle, 16 mei 2016

Monique van Riezen,

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	5
Excerpt	6
1. Introductie	7
1.1 Inleiding met probleemstelling.....	7
1.2 Vraagstelling	10
2. Theoretisch kader	12
2.1 Inleiding literatuurstudie	12
2.2 Literatuurstudie, presentatie generieke kennis	12
2.2.1 Het belang van verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie	12
2.2.2 De voor- en nadelen van interactief voorlezen	15
2.2.3 De voor- en nadelen van herhaald voorlezen.....	17
2.2.4 De invloed van het sociale milieu en de thuissituatie	18
2.3 Conclusie literatuurstudie.....	19
3. Vooronderzoek.....	21
3.1 Methode vooronderzoek.....	21
3.2 Resultaten vooronderzoek, presentatie contextkennis.....	21
3.2.1 Het huidige aanbod in deze groepen van lees- en luisteractiviteiten.	21
3.2.2 Bewustzijn van ouders en/of verzorgers	24
3.2.3 Begrijpend luisteren op het speciaal basisonderwijs.....	27
3.3 Conclusie vooronderzoek	28
4. Onderzoek naar ontwerp	30
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	30
4.1.1 Ontwerpcriteria	30
4.1.2 Doelen ontwerp	31
4.1.3 Ontwerp/prototype	31
4.1.4 Methode	33
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp.....	35
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	37
Discussie	39
Literatuurlijst.....	41
Bijlagen	44

Samenvatting

Op Het Facet, school voor speciaal basisonderwijs in Zwolle, constateren de leerkrachten van de JRK groep en groep 3 dat de kinderen weinig verhaalbegrip hebben. Het niveau van het begrijpend luisteren lijkt lager dan op het reguliere basisonderwijs. Verhaalbegrip is één de tien tussendoelen van de beginnende geletterdheid (SLO, n.d). Bouwman en Van Mortel (2014) schrijven dat kinderen worden voorbereid op begrijpend lezen door begrijpend luisteren.

Opvallend is tevens dat veel kinderen in deze groepen niet bijzonder gemotiveerd lijken te zijn om te luisteren naar een voorgelezen verhaal. Dit terwijl leesplezier (en dus luisterplezier) de motor is van het totale leesonderwijs volgens Filipiak (2013). Hoe groter de leesmotivatie is, hoe beter het kind de tekst zal begrijpen, zo schrijven Leseman en Hamers (2011).

Kinderen op Het Facet zijn veelal anderstalige kinderen en kinderen uit lagere sociaal-economische milieus. Zij hebben vaak een aanzienlijke taalachterstand. In de praktijk leidt dat tot kinderen met een lage woordenschat, weinig communicatieve vaardigheden en daarnaast vaak geringe kennis van de wereld om hen heen (Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2013).

Dit onderzoek gaat over het verhaalbegrip en de intrinsieke luistermotivatie van de kinderen in JRK groep en groep 3 op sbo Facet. De onderzoeksvraag voor dit onderzoek is als volgt geformuleerd:

Hoe kunnen leerkrachten van de JRK groep en groep 3 de kinderen tijdens voorleesactiviteiten begeleiden bij het verhaalbegrip, met als doel te komen tot intrinsieke luistermotivatie?

Het interactief voorlezen en het herhaald voorlezen zijn manieren om verhaalbegrip te vergroten volgens het Expertisecentrum Nederlands (n.d.).

Er wordt bij veel kinderen thuis weinig voorgelezen: slechts 10% van de ouders leest hun kind elke dag voor (vragenlijst ouders). Er wordt in deze groepen wel interactief voorgelezen door de leerkrachten (vragenlijst leerkrachten bij aanvang onderzoek), maar er wordt geen aandacht besteed aan de eerste fase van het interactief voorlezen: de pré-teaching (Van Elsäcker et al., 2013). Gezien de taalachterstand van deze kinderen lijken de pré-teaching en het herhaald voorlezen waardevolle toevoegingen aan het interactief voorlezen.

Zes weken lang hebben de leerkrachten de pré-teaching en het herhaald voorlezen toegevoegd aan hun programma, zij hebben hierbij gebruik gemaakt van de ontworpen handelingswijzer. Er wordt (voor het eerst) gebruik gemaakt van de verteltafel, dit alles volgens een vast schema.

De pré-teaching blijkt een zeer effectieve manier te zijn om deze kinderen voor te bereiden op een boek. Doordat de kinderen bij aanvang meer kennis hebben van woorden en situaties in het boek is het verhaalbegrip duidelijk vergroot. Het herhaald voorlezen zorgt voor meer verdieping. (vragenlijst en gesprek leerkrachten na zes weken). De pré-teaching heeft tevens bijgedragen aan meer algemene leesinteresse en intrinsieke luistermotivatie.

Trefwoorden: Verhaalbegrip, intrinsieke luistermotivatie, sbo, taalachterstand, interactief en herhaald voorlezen, pré-teaching.

Excerpt

Onderwerp: verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie.

Onderzoeksgroep: leerlingen en leerkrachten JRK en groep 3, speciaal basisonderwijs.

Ontwerp: een handelingswijzer die pré-teaching en herhaald voorlezen toevoegt aan het interactief voorlezen.

Methode: vragenlijst leerkrachten bij aanvang en afronding, vragenlijst ouders over (voor)lezen, feedbackformulier en gesprek leerkrachten na afloop.

Conclusie: verhaalbegrip is verbeterd en intrinsieke luistermotivatie is toegenomen door toevoegen van pré-teaching en herhaald voorlezen.

1. Introductie

In dit hoofdstuk wordt de inleiding van de probleemstelling beschreven. Hierin komen de volgende onderdelen aan bod; de aanleiding voor het uitvoeren van dit onderzoek, de vraagstelling en de geformuleerde hoofd- en deelvragen.

1.1 Inleiding met probleemstelling

Dit onderzoek werd uitgevoerd op Het Facet in de periode van september 2015 tot en met april 2016. Het Facet is een school voor speciaal basisonderwijs in Zwolle. Het Facet is gesitueerd in de wijk Holtenbroek.

Holtenbroek is een wijk in Zwolle waar veel mensen wonen van een lager sociaal milieu, een multiculturele wijk, een achterstandswijk. Ruim 26% van de bewoners in Holtenbroek is van niet-westerse allochtone afkomst en 38% van de inwoners leeft van een laag inkomen, hierbij uitgegaan van een gemiddeld inkomen van € 25.200 (CBS, 2009). Holtenbroek is in 2014 en 2015 meerdere malen negatief in het landelijke nieuws geweest. In het NOS journaal is er in 2014 en 2015 aandacht geweest voor de Antilliaanse bendes, schietpartijen en onveiligheid in delen van de wijk. Ook het incident in maart 2015, waarbij een moeder een leerkracht naar de hals greep, speelde zich af in Holtenbroek.

In augustus 2015 is Het Facet gestart met 132 leerlingen. Veel van de leerlingen op Het Facet zijn afkomstig uit deze wijk, een aantal uit omliggende wijken en een kleine groep uit plaatsen buiten Zwolle. In dit onderzoek wordt gekeken naar de JRK (jong risico kinderen) groep en naar de kinderen in groep 3. In de JRK groep zitten 12 kinderen (2 meisjes en 10 jongens) in de leeftijd van 4 tot en met 7 jaar. De groep is gedurende het grootste gedeelte van de dag opgesplitst in twee niveaugroepen van ieder 6 kinderen. De kinderen in deze groepen zijn hier terecht gekomen via de peuterspeelzaal, een medisch kinderdagverblijf, het consultatiebureau, ZMLK of het reguliere basisonderwijs.

Groep 3 heeft ook 12 leerlingen (4 meisjes en 8 jongens). Veel van deze leerlingen komen vanuit de JRK groep op Het Facet, enkelen zijn dit schooljaar ingestroomd vanuit het reguliere onderwijs of het ZMLK. Kinderen komen op Het Facet, omdat ze het in het reguliere basisonderwijs niet redden. Op de site van de school staat dat de kerntaak van het Facet is, het begeleiden van kinderen met specifieke ondersteuningsbehoefte op het gebied van instructie, gedrag of een combinatie daarvan. (Facet, 2015)

Veel kinderen komen op Het Facet met een taalachterstand. Van Elsäcker et al. (2013) schrijven dat met name anderstalige kinderen en kinderen uit lagere sociaal-economische milieus vaak een aanzienlijke achterstand hebben. In de praktijk leidt dat (onder andere) tot kinderen met een lage woordenschat, weinig communicatieve vaardigheden en daarnaast vaak geringe kennis van de wereld om hen heen.

In de JRK groep en groep 3 constateren de leerkrachten dat de kinderen weinig verhaalbegrip hebben. Het begrijpend luisteren lijkt op een lager niveau dan in het reguliere basisonderwijs. Kijkend naar de tussendoelen van het begrijpend luisteren (Loman & Wouters, 2007): Kinderen kunnen hun aandacht richten en vasthouden, hebben een positieve luisterhouding en motivatie, begrijpen een (voorgelezen) verhaal, kunnen belangrijke en minder belangrijke informatie onderscheiden en kunnen voorspellingen doen en deze al luisterend *bijstellen*, kunnen we het vermoeden uitspreken dat het voor veel kinderen in de JRK groep en groep 3 lastig zal zijn om grip op een (voorgelezen) tekst te krijgen.

Begrijpend luisteren is het equivalent van begrijpend lezen volgens de kwaliteitskaart begrijpend lezen (School Aan Zet, 2014). Begrijpend luisteren doet (net als begrijpend lezen) een integraal beroep op een aantal essentiële taal- en denkvaardigheden. De kern van tekstbegrip is het kunnen leggen van verbanden binnen en buiten de tekst. Het maakt dan niet uit of deze tekst voorgelezen wordt of zelf gelezen wordt. Jongere kinderen bouwen, door het begrijpend luisteren, aan de basis voor het begrijpend lezen in de hogere groepen.

Vernooy (2009) beschrijft het als volgt: Als je niet kunt lezen, ben je maatschappelijk gehandicapt. Hij schrijft dat het niet 'goed' kunnen lezen effect heeft op prestaties op het gebied van taal, rekenen en alle andere vakken. We moeten kinderen leren lezen en laten lezen. Hij schrijft "Kinderen worden lezers door te lezen!"

Opvallend is dat veel kinderen in deze groepen niet bijzonder gemotiveerd lijken te zijn voor het luisteren naar een (voorgelezen) verhaal. Ze moeten echt getriiggerd worden door bijvoorbeeld hele mooie prentenboeken of het voorlezen met veel intonatie. Met name veel van de kinderen in de JRK groep zijn matig enthousiast en vinden het lastig om met hun aandacht bij het verhaal te blijven, vertellen de leerkrachten van deze groep. Voor, tijdens en na het lezen is het enthousiasme om over het boek te praten minimaal. Geen van de kinderen in de groepen vraagt zelf om voorgelezen te worden, pakt zelfstandig een boekje uit de kast om in te 'lezen' of neemt bijvoorbeeld een boek mee van huis (vragenlijst leerkrachten, 2015)

Tellingen en Catsburg (1997) verstaan onder leesmotivatie de mate waarin leerlingen bekend zijn met bepaalde vormen van voldoening die het lezen met zich meebrengt. Ze geven hierbij drie punten hoe een kind dat kan beleven, namelijk: intrinsiek, het lezen komt van binnenuit. Extrinsiek: het lezen wordt van buitenaf gestimuleerd. De mening van anderen kan hierin belangrijk zijn en ook de ouder of leerkracht kan invloed hebben op wat je graag leest. Ook kan leesmotivatie instrumenteel zijn: kinderen vinden lezen nuttig, ze willen kennis of informatie vergaren. De groep kinderen die in dit onderzoek een rol spelen zijn, op zijn best, extrinsiek gemotiveerd of extrinsiek te motiveren.

Dit terwijl leesplezier (en dus luisterplezier) de motor is van het totale leesonderwijs volgens Filipiak (2013). Hij stelt zelfs dat het doel van ons leesonderwijs het verhogen van de leesmotivatie zou moeten zijn, aangezien begrijpend luisteren het equivalent is van begrijpend lezen, zoals beschreven op de kwaliteitskaart begrijpend luisteren (School Aan Zet, 2014).

Het zou dan ook wenselijk zijn dat de kinderen in de JRK groep en in groep 3 meer verhaalbegrip gaan ontwikkelen, waardoor er *naar verwachting* ook meer intrinsieke luistermotivatie zal ontstaan: Leesplezier is immers de motor van het totale leesonderwijs (Filipiak, 2013).

Om aan deze ambitie te kunnen bijdragen, gaat dit onderzoek over het begeleiden bij verhaalbegrip bij de kinderen van de JRK groep en groep 3, met naar verwachting meer intrinsieke luistermotivatie bij meer verhaalbegrip.

1.2 Vraagstelling

Het Expertisecentrum Nederlands (n.d.) omschrijft begrijpend luisteren als volgt; Begrijpend luisteren is een tussendoel van de leerlijn taal basisonderwijs: mondelinge communicatie. Begrijpend luisteren is een proces, het is actief, doelgericht en probleemoplossend waarin de luisteraar een centrale rol speelt. In hoeverre een kind een verhaal begrijpt hangt af van zijn motivatie, bekwaamheden, kennis en ervaring. Door te luisteren vergroten kinderen de kennis van de wereld, ze leren nieuwe woorden en betekenisnuances kennen. Ze maken kennis met strategieën die nodig zijn om goed te kunnen luisteren naar een verhaal. Door kinderen interactief voor te lezen en aandacht te besteden aan verhaalbegrip, leren zij hoe een verhaal in elkaar zit. Tevens ervaren zij dat er veel manieren zijn om ervaringen door te geven en gevoelens uit te drukken.

Loman en Wouters (2007) schrijven dat luisteren een passieve en receptieve activiteit is, maar dat begrijpend luisteren ook actief denken en betekenis verlenend is. Tijdens het begrijpend luisteren komen kleuters in contact met strategieën die ze later bij begrijpend lezen kunnen toepassen.

Biemond, Verhoeven en Litjens (2007) hebben tussendoelen geformuleerd voor de mondelinge communicatie. Eén van deze tussendoelen is begrijpend luisteren. De tussendoelen markeren de belangrijkste momenten in de ontwikkeling van kinderen op het betreffende gebied. Voor begrijpend luisteren zien die er als volgt uit:

- Kinderen kunnen hun aandacht richten en gedurende langere tijd vasthouden;
- Kinderen hebben een positieve luisterhouding;
- Kinderen begrijpen een (voorgelezen) verhaal of een informatieve tekst;
- Kinderen kunnen belangrijke en minder belangrijke informatie onderscheiden;
- Kinderen kunnen voorspellingen doen en deze al luisterend bijstellen.

Een belangrijk onderdeel hiervan is de positieve luisterhouding, de luistermotivatie. Door de motivatie zal een kind meer grip krijgen op de tekst. Filipiak (2013) omschrijft dat technisch lezen, leesmotivatie en leesplezier onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Dat een kind met een positieve luisterhouding meer gemotiveerd zal zijn om de tekst te willen begrijpen.

Kang e.a. (2009) omschrijven dat de betrokkenheid en de focus van een kind de grootste voorspellers zijn van succesvol kunnen communiceren in de toekomst.

Dweck (2006) heeft aangetoond dat er een duidelijke relatie ligt tussen prestatieniveau en motivatie van kinderen. Kinderen die goed gemotiveerd zijn, hebben meer doorzettingsvermogen en presteren daardoor beter. Zij willen graag lastiger taken aanpakken. Doorzettingsvermogen is essentieel voor succes. Het is daarin volgens Dweck van groot belang dat leerkrachten complimenteren en prijzen op vaardigheden van kinderen en niet op kwaliteiten.

Het uiteindelijke doel van dit onderzoekstraject is het begeleiden bij verhaalbegrip van kinderen in de JRK groep en groep 3 op Het Facet. Deze thesis beschrijft het onderzoek naar de vraag hoe te begeleiden naar meer verhaalbegrip tijdens voorleesactiviteiten, meer verhaalbegrip bij het begrijpend luisteren. De verwachting is dat kinderen daardoor meer *intrinsiek* gemotiveerd raken om te luisteren naar een verhaal, hierdoor ontstaat er een positievere luisterhouding.

Door deze positievere luisterhouding zal een kind meer grip op de tekst krijgen, want lees/luisterplezier en lees/luisterbegrip zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden (Filipiak, 2013)

De hoofdvraag voor dit onderzoek is als volgt geformuleerd:

Hoe kunnen leerkrachten van de JRK groep en groep 3 leerlingen tijdens voorleesactiviteiten begeleiden bij het verhaalbegrip, met als doel te komen tot intrinsieke luistermotivatie?

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. In hoeverre zijn verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie belangrijk in de taalontwikkeling van kinderen?
2. Zijn er voor- en nadelen te benoemen van interactief voorlezen met het oog op verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie?
3. Zijn er voor- en nadelen van herhaald voorlezen te benoemen met het oog op verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie?
4. Welke rol speelt het lage sociale milieu, waarin veel kinderen in deze groepen opgroeien, bij het ontwikkelen van verhaalbegrip en luistermotivatie?
5. Wat wordt er op dit moment in deze groepen aangeboden aan lees- en luisteractiviteiten en hoe verhoudt zich dit tot de kwaliteitskaart Begrijpend Luisteren (School aan zet, 2014)?
6. In hoeverre lijken ouders en/of verzorgers zich bewust van de belangrijkheid van voorlezen en leesmotivatie?
7. Wat kan een leerkracht verwachten op het gebied van begrijpend luisteren van kinderen op het speciaal basisonderwijs?
8. In hoeverre kan een handelingswijzer leerkrachten helpen om de leerlingen in deze groepen te begeleiden naar verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie

Deze thesis bestaat uit 5 verschillende hoofdstukken. In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader gepresenteerd, hierin wordt een presentatie gegeven van de generieke kennis en de opbrengst van het theoretisch onderzoek. In hoofdstuk 3 wordt het vooronderzoek beschreven met de presentatie van de contextkennis. Hoofdstuk 4 beschrijft het onderzoek naar het ontwerp en de resultaten van het inzetten van het ontwerp. In hoofdstuk 5 worden de mogelijk beperkingen beschreven, de vervolgvragen en suggesties voor vervolgonderzoek geformuleerd en de discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk gegeven.

2. Theoretisch kader

Hoofdstuk 2, het theoretisch kader, begint met paragraaf 2.1: de inleiding literatuurstudie. Hierin worden de deelvragen weergegeven die betrekking hebben op het verkrijgen van de generieke kennis. In paragraaf 2.2 worden de deelvragen beantwoord vanuit de literatuur. Hoofdstuk 2 wordt afgesloten met een conclusie van deze literatuurstudie.

2.1 Inleiding literatuurstudie

Onderstaande deelvragen zijn opgesteld om te komen tot de benodigde generieke kennis:

1. In hoeverre zijn verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie belangrijk in de taalontwikkeling van kinderen?
2. Zijn er voor- en nadelen te benoemen van interactief voorlezen met het oog op verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie?
3. Zijn er voor- en nadelen van herhaald voorlezen te benoemen met het oog op verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie?
4. Welke rol speelt het lage sociale milieu, waarin veel kinderen in deze groepen opgroeien, bij het ontwikkelen van verhaalbegrip en luistermotivatie?

2.2 Literatuurstudie, presentatie generieke kennis

2.2.1 Het belang van verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie bij de taalontwikkeling van kinderen.

“Taal is communicatie”, zo schrijven Huizenga en Robbe (2013). Taal wordt gebruikt om ideeën, ervaringen en meningen over te brengen, om onze gedachten te ordenen of onze gevoelens te uiten. Ook omschrijven zij de verschillende functies van taal, namelijk de communicatieve of sociale taalfunctie, de conceptualiserende of cognitieve taalfunctie en de expressieve taalfunctie.

Leren lezen en schrijven is een cruciale factor in het succes dat kinderen hebben in hun schoolcarrière. Het is inmiddels al decennia duidelijk, dat de taalontwikkeling in de jonge jaren (0-8 jaar) van groot belang is voor de geletterdheidsontwikkeling die kinderen doormaken (Bohenn & Jansen, 2006).

Een goede lees- en schrijfvaardigheid zijn noodzakelijk voor de schoolloopbaan en om in de maatschappij te kunnen functioneren, zo schrijven Van Elsäcker et al. (2013). Geletterdheid is onder te verdelen in ontluikende geletterdheid (0-4 jaar, voorschoolse periode), beginnende geletterdheid (groep 1 tot en met het moment dat kinderen kunnen lezen) en gevorderde geletterdheid (vanaf tweede helft groep 3).

Verhaalbegrip is één de tien tussendoelen van de beginnende geletterdheid (SLO, n.d.). Het omvat de volgende onderdelen:

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

De kern van verhaalbegrip is het kunnen leggen van verbanden binnen en buiten de tekst. Terwijl kleuters luisteren naar een tekst, zetten ze allerlei deelvaardigheden in om deze verbanden te leggen. Zo bouwen ze aan de basis voor het lezen in de hogere groepen (School aan zet, n.d.).

Leerlingen worden voorbereid op begrijpend lezen door begrijpend luisteren. Door te luisteren naar teksten, leren ze daaraan betekenis te verlenen. Ze verbinden huidige kennis aan nieuwe informatie en zo breiden ze hun kennis verder uit (Bouwman & Van Mortel, 2014)

Voorlezen stimuleert de ontwikkeling van verhaalbegrip. Kinderen leren taal door voorleesboeken, ze begrijpen en leren conclusies trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal (leerlijnen taal, n.d.).

Een volwassene stimuleert het verhaalbegrip door tijdens het voorlezen interactie te hebben met de kinderen (*interactief voorlezen*). Er worden vragen gesteld en er is ruimte voor de inbreng van kinderen. Op deze manier wordt het “begrijpend luisteren” gestimuleerd. Bij begrijpend luisteren staan de volgende doelen centraal; kinderen kunnen hun aandacht gedurende langere tijd vasthouden, kinderen hebben een positieve luisterhouding, ze begrijpen een (voorgelezen) verhaal of informatieve tekst, ze kunnen belangrijke van mindere belangrijke informatie onderscheiden en ze kunnen voorspellingen doen en deze al luisterend bijstellen (Stolkwijk, 2008).

Regelmatig voorlezen uit boeken bevordert ook het begrip van zins- en verhaalstructuren (Bus, 2005 geciteerd in Van Elsäcker et al.,2013). Door het voorlezen van diverse verhalen en boeken leren kinderen de verschillende structuren en uitdrukkingen in de taal kennen.

Om verhaalbegrip bij kinderen te stimuleren moet een boek gekozen worden dat interactie uitlokt over de verhaallijn en het plot, volgens Van Elsäcker et al. (2013)

Technisch lezen, leesmotivatie en leesplezier zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Na de technische leesvaardigheid is lees/luistermotivatie of lees/luisterplezier van het grootste belang voor het leesonderwijs. Leesmotivatie en luistermotivatie horen bij de belangrijkste opbrengsten van het leesonderwijs. Filipiak (2013) schrijft dat geen leesplezier leidt tot lage AVI scores en dat het referentieniveaus weinig zeggend maakt. Hij zegt dat leesbevordering de basis van het totale leesonderwijs is en leesplezier de motor. Het doel van ons leesonderwijs moet dan ook zijn het leesplezier verhogen.

Kinderen die vaak, met plezier en interesse, lezen op school en thuis krijgen een positieve houding te aanzien van het (voor)lezen en de boeken. Tellingen en Catsburg (1987) omschrijven leesmotivatie als de mate waarin leerlingen bekend zijn met bepaalde vormen van voldoening die het lezen met zich meebrengt. Zij geven weer hoe een kind dit kan beleven op drie punten;

- intrinsiek: het lezen komt van binnenuit;
- extrinsiek: het lezen kan ook van buitenaf gestimuleerd worden;
- instrumenteel: het lezen is nuttig, de leerling wil kennis en informatie vergaren.

Het lees(luister)gedrag en de leesvaardigheid beïnvloeden elkaar over en weer. Goede lezers beleven meer plezier aan het lezen van boeken, waardoor ze vaker lezen in hun vrije tijd. Dat zorgt er weer voor dat woordenschat en tekstbegrip toenemen. Hun stijgende leesvaardigheid zorgt er vervolgens weer voor dat ze vaker gaan lezen, volgens Stichting lezen (2013).

Kinderen die worden voorgelezen, ontwikkelen nieuwe strategieën om de betekenis van verhalen te achterhalen. Ook leesmotivatie speelt hierin een rol: hoe groter de leesmotivatie is, hoe beter het kind de tekst zal begrijpen (Leseman & Hamers, 2011).

Van Kleef en Tomesen (2002) schrijven dat door veel voorlezen de interesse in boeken wordt bevorderd, waardoor kinderen ook graag zelf boeken willen 'lezen'. De betrokkenheid van kinderen wordt vergroot als er een vast voorleespatroon wordt toegepast. Ook een aantrekkelijke boekenhoek bevordert kinderen zelf te gaan lezen en ervaringen op te gaan doen op het gebied van boek oriëntatie.

2.2.2 De voor- en nadelen van interactief voorlezen met het oog op verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie.

Het Expertisecentrum Nederlands (n.d.) omschrijft het interactief voorlezen als een voorleesactiviteit waarbij de leerkracht en de leerlingen voortdurend bij elkaar betrokken zijn. De leerkracht geeft de kinderen tijdens het voorlezen veel ruimte voor verbale en non-verbale reacties en reageert hierop. De leerkracht kan het effect van het voorlezen versterken door in kleine groepjes voor te lezen. De rol van de leerkracht is tijdens het interactief voorlezen van groot belang; zij moedigt de kinderen niet alleen aan om te reageren, maar helpt hen ook met het ordenen en structureren van informatie.

SLO (n.d.) geeft de volgende abstracte omschrijving van interactief voorlezen: *“Manier van voorlezen waarbij interactie bestaat tussen degene die voorleest en de luisteraars die er uit bestaat dat het voorleesverhaal gekoppeld wordt aan de ervaringen van kinderen en vanuit die situatie de taalontwikkeling wordt bevorderd.”*

SLO (n.d.) beschrijft dat het voorlezen aan jonge kinderen in de voorschoolse periode altijd interactief is. Aanvankelijk is de interactie belangrijker dan het verhaal. Ouders wijzen elementen uit het verhaal aan op illustraties, maken bijbehorende geluiden, leggen verbanden tussen de belevingswereld van het kind en stimuleren het kind zo om te reageren.

In groep 1 en 2 wordt in het algemeen weinig meer interactief voorgelezen in de hele groep. De reden daarvoor is dat het voor veel kinderen storend is, wanneer het verhaal telkens wordt onderbroken, terwijl ook de vaak grote kleutergroepen deze manier van werken niet goed mogelijk maken. Het advies is dan ook om het interactief voorlezen in een kleinere groep aan te bieden.

Voor de groep kinderen die thuis als peuter weinig is voorgelezen en dus de ervaring van de interactie met de voorlezende ouder mist, kan het moeilijk zijn in groep 1 en 2 de verhaallijnen van voorgelezen teksten te volgen. In dat geval biedt interactief voorlezen in kleine groepen uitkomst. Interactief voorlezen wordt dan ingezet als zorgverbredende activiteit voor jonge taalzwakke kinderen. Doelen zijn het vergroten van de woordenschat, het inzicht in zinsbouw en in de opbouw van teksten en de communicatievaardigheid.

Van Elsäcker et al. (2013) omschrijven dat veel kinderen al vertrouwd zijn met prentenboeken voordat zij starten op de basisschool. Er zijn echter ook kinderen die op de basisschool voor het eerst kennismaken met (prenten)boeken. Voorlezen noemen zij een belangrijke voorspeller voor de leesontwikkeling in groep 3. Voor het verhaalbegrip adviseren zij ook het interactief voorlezen aan kleine groepjes, omdat dit het meest effectief blijkt te zijn. De interactie verloopt dan gemakkelijker. Zij onderscheiden zes fasen in een cyclus van interactief voorlezen:

Fase 1: Pre-teaching. Het prentenboek wordt in kleine groepjes geïntroduceerd. Kernwoorden worden verduidelijkt. Ook is er een verteltafel met concrete voorwerpen die gebruikt worden. De kinderen gaan voorspellen waar het boek over gaat en er wordt gepraat over eigen ervaringen.

Fase 2: Introductie prentenboek in de grote groep. Het boek wordt voor de eerste keer voorgelezen in de grote groep. Er wordt tijd besteed aan de voorkant, de illustraties en de titel. Met behulp van pictogrammen (Wie? Wat? Waar?) kan de leerkracht de leerlingen helpen met voorspellen. Nadruk ligt op de kernwoorden, waarbij de verteltafel gebruikt wordt. Er is veel ruimte voor de eigen ervaringen van kinderen. Als laatste is er een verwerkingsopdracht gericht op de kernwoorden.

Fase 3: Ingaan op de verhaallijn. Dit komt aan de orde door gesprekjes over de gebeurtenissen, het belangrijkste probleem en de oplossing in het boek. Eigen ervaringen zijn weer belangrijk. Het verhaal wordt nogmaals voorgelezen. Diverse verwerkingsopdrachten zijn gericht op verhaalbegrip.

Fase 4: Doorgaan op het thema met andere boeken. Introductie van een aantal andere verhalende of informatieve boeken over hetzelfde thema. Kinderen kiezen mee welk boek het moet worden. Thema wordt verder uitgediept en relaties worden gelegd met het eerste boek. Er kan bijvoorbeeld een boekenmuur gemaakt worden met daarop de voorkant van de boeken die worden gelezen.

Fase 5: De boekenmuur. Er vinden gesprekjes plaats bij de boekenmuur, deze gaan over werkjes die de leerlingen hebben gemaakt en over de platen uit het centrale boek. De leerkracht leest het boek nogmaals voor, kinderen spelen mee met behulp van de voorwerpen.

Fase 6: Napraten over het boek. De leerkracht praat na met de kinderen over het centrale prentenboek. De voorwerpen worden weer gebruikt. Samen wordt het verhaal naverteld aan de hand van platen.

Niet alle kinderen zullen even actief meedoen tijdens het interactief voorlezen. Toch doen ook deze kinderen, die nog niet zo goed kunnen meepraten over het boek, al veel kennis op door te luisteren, door de materialen op de verteltafel en door de illustraties.

Loman en Wouters (2007) omschrijven luisteren als een passieve en receptieve activiteit, *begrijpend* luisteren betekent ook actief denken en betekenis verlenen. Tijdens *begrijpend* luisteren komen kinderen spelenderwijs in contact met strategieën die ze later bij *begrijpend* lezen kunnen toepassen: voorkennis opdoen bijvoorbeeld, voorspellingen doen en moeilijke woorden bespreken. Met name het interactief voorlezen van prentenboeken is geschikt om kinderen deze ervaring mee te geven.

Goorhuis-Brouwer (2011) noemt het interactief voorlezen een “mode gril” en hoopt dat het snel weer voorbij zal zijn. Zij benoemt o.a. de volgende negatieve aspecten van het interactief voorlezen; het gaat niet meer om het voorlezen als activiteit, maar om kinderen echt bewust iets te leren, het maakt het verhaal ‘plat’, omdat kinderen hun eigen fantasie niet meer kunnen oefenen. Kinderen willen helemaal niet ingaan op een verhaal, ze willen vol spanning en ademloos luisteren. De spanning wordt uit het verhaal gehaald door het constant te onderbreken.

SLO (n.d.) omschrijft ook een kritische noot wat betreft het interactief voorlezen. Dit betreft boeken die uitgegeven worden, speciaal voor het interactief voorlezen. Interactief voorlezen is een didactische werkvorm die omarmd wordt door pedagogen en didactici. Maar kan een boek wel een leermiddel zijn als andere leermiddelen? Voorwaarde van een daadwerkelijke ontwikkeling van kinderen is toch dat er een chemie ontstaat tussen degene die voorleest en het kind, tussen het kind en het boek. Sceptici vragen zich af of dit nog gebeurt in de speciaal geschreven boeken met een precies uitgeschreven stappenplan. Zij zijn bang dat dit het doel voorbij schiet.

Het interactief voorlezen is een manier om het *begrijpend* luisteren te stimuleren. Expertisecentrum Nederlands (n.d.) benoemt naast het interactief voorlezen ook nog herhaald lezen in de luisterhoek, verhalen vertellen en strategieën voor het interpreteren van presentaties.

2.2.3 De voor- en nadelen van herhaald voorlezen met het oog op verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie.

Bij interactief voorlezen is het belangrijk dat een verhaal meerdere keren op verschillende manieren wordt voorgelezen. Tijdens het herhaald voorlezen ontwikkelen kinderen nieuwe concepten over boeken (Van Kleef & Tomesen, 2002).

Volgens SLO (n.d.) geldt voor kleuters dat ze een tekst steeds beter gaan begrijpen als deze herhaald wordt voorgelezen. Dit omdat ze in het begin alleen nog maar gericht zijn op losse elementen in het verhaal en ze in de loop van het verhaal steeds beter in staat zijn om deze te koppelen. Hierdoor wordt het verhaalbegrip vergroot. Ook is dit volgens SLO een goede techniek voor taalzwakke kleuters. Ze doen op deze manier succeservaringen op doordat ze het verhaal steeds beter gaan begrijpen. Hierdoor ontstaat er meer luistermotivatie en luisterplezier.

Ook het Expertisecentrum taal (n.d.) geeft als advies hetzelfde boek meerdere keren voor te lezen, afwisselend in de grote en de kleine kring. Op deze manier krijgen kinderen meer inzicht in de verhaalstructuur, de verbanden, het probleem en de gebeurtenissen. Bovendien benoemen zij dat de meeste kinderen de herhaling prettig vinden. Ze benoemen het herhaald voorlezen vooral voor minder taalvaardige kinderen een doeltreffende activiteit.

Vernooy (2012) schrijft dat jonge kinderen elke keer dat ze het verhaal horen weer een stukje meer begrijpen, zij krijgen steeds meer inzicht in het verhaal. Ze vinden het fijn om opnieuw een verrassing te ervaren, ze weten wat er gaat komen en verheugen zich daar op. Ook schrijft hij dat juist door herhaald voorlezen de woordschatuitbreiding plaats vindt. Ze gaan andere vragen stellen en hun reactie neemt toe, doordat ze meer inzicht krijgen in de tekst. Ten slotte schrijft hij dat wanneer een verhaal bij kinderen bekend is, er meer aandacht besteed kan worden aan complexere zaken als moeilijke woorden, verbanden tussen gebeurtenissen etc.

In de literatuur wordt op geen enkele manier gesproken over nadelen van herhaald voorlezen. Onderzoeker zou zelf als nadeel kunnen benoemen dat kinderen wellicht verveeld raken, wanneer ze een verhaal voor de tweede, derde of vierde keer horen.

2.2.4 De invloed van het lage sociale milieu en de thuissituatie op het ontwikkelen van verhaalbegrip en luistermotivatie.

Het taalaanbod in de omgeving waar een kind opgroeit is van invloed op de taalverwerving van een kind. Slecht of beperkt taalaanbod lijkt te leiden tot minder goed taalgebruik van kinderen. Het taalaanbod zou kwalitatief goed moeten zijn, het is rijk en wordt niet ingeperkt. Idealiter zou het taalaanbod in de omgeving net iets moeilijker moeten zijn dan het taalgebruik van het kind zelf. Anderstalige kinderen en kinderen uit lagere sociaal-economische milieus hebben een aanzienlijke achterstand. In de praktijk vertaalt leidt dat (onder andere) tot kinderen met een lage woordenschat, weinig communicatieve vaardigheden en daarnaast vaak geringe kennis van de wereld om hen heen. (van Elsäcker et al., 2013).

Volgens Leseman & Van den Boom (1999) bestaat er een relatie tussen de opleiding van ouders en het succes van hun kinderen op school. Taalachterstanden ontstaan al op een vroege leeftijd. Onderzoek wijst uit dat succesvol lezen thuis al begint. ‘Vroege’ lezers hebben meer succes op school dan ‘late’ lezers. Laagopgeleide moeders spreken minder met hun kinderen, hun taal is syntactisch minder complex en zij gebruiken minder verschillende woorden. De taal wordt meer gebruikt om kinderen aan te sturen, te bevelen of te verbieden dan om uitleg of informatie te geven.

Leseman en Van den Boom (1999) beschrijven ook de verschillende oorzaken waardoor kinderen minder ervaringen hebben opgedaan in geletterdheid. Kinderen van allochtone ouders worden minder vaak voorgelezen, omdat er bijvoorbeeld sprake is van een vertelcultuur, of omdat ouders ongeletterd/laaggeletterd zijn en niet weten hoe ze toch met hun kinderen plezierig met boeken bezig kunnen zijn. In gezinnen met een lage economische status wordt minder voorgelezen. Daarmee blijkt het milieu waarin een kind opgroeit een sterke voorspeller van prestatieverschillen aan het begin van het onderwijs: zij beïnvloedt het leesgedrag en het niveau van geletterdheid van kinderen. Zodoende lopen kinderen uit deze (ook autochtone) gezinnen een groot risico op een taalachterstand.

Bohnen en Jansen (2006) schrijven hierover dat het lijkt alsof jonge kinderen taal op eigen houtje en vanzelf ontdekken, maar dit blijkt zeker niet het geval. Dat wat kinderen leren is het resultaat van begeleiding en interactie van ouders. Ook onderstrepen zij het belang van voorlezen. Voorlezen vergroot het gevoel van eigenwaarde van kinderen, het opbouwen van een grotere kennis van de wereld en het leggen van relaties tussen het verhaal en hun eigen wereld.

Vernooy (2012) concludeert dat de ontwikkeling van kinderen tot stilstand komt als er thuis niet wordt (voor)gelezen. Kinderen die thuis worden voorgelezen hebben een grotere woordenschat en hebben een grotere kans om goede lezers te worden, zo schrijft hij.

Kinderen uit gezinnen waar thuis niet veel wordt gesproken of voorgelezen, moeten op school een inhaalslag maken, aldus Mol (2006).

Of een kind het leuk vindt om voorgelezen te worden of zelf te lezen, is mede afhankelijk van zijn vroege ervaringen met boeken, zo vermeldt de Voorleesexpress (n.d.). De interesse die kinderen hebben voor voorlezen en prentenboeken komt voort uit interactie tussen volwassene en kind. Wanneer zij plezier krijgen in het voorlezen, ontwikkelen zij een positieve leeshouding, meer verhaalbegrip en een sterke lees(of luister)motivatie. Door het samen beleven van een verhaal wordt lezen een plezierige ervaring, zodat niet alleen de leescompetentie van een kind verbetert, maar ook de leesmotiveeratie. Als ouders warm en ondersteunend zijn, worden kinderen meer geconcentreerd en enthousiast tijdens het voorlezen.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Een goede lees/luister- en schrijfvaardigheid zijn noodzakelijk voor de schoolloopbaan en om in de maatschappij te kunnen functioneren.

De kern van verhaalbegrip is het kunnen leggen van verbanden binnen en buiten de tekst. Terwijl kleuters luisteren naar een tekst, zetten ze allerlei deelvaardigheden in om deze verbanden te leggen. Zo bouwen ze aan de basis voor het lezen in de hogere groepen (School aan zet, n.d.).

Kinderen die worden voorgelezen, ontwikkelen nieuwe strategieën om de betekenis van verhalen te achterhalen, zo schrijven Van Elsäcker et al. (2013). Bouwman en Van Mortel (2013) schrijven dat leerlingen worden voorbereid op begrijpend lezen door begrijpend luisteren. Door te luisteren naar teksten, leren ze daaraan betekenis te verbinden. Ze koppelen huidige kennis aan nieuwe informatie en zo breiden ze hun kennis verder uit.

Ook lees/luistermotivatie speelt hierin een rol: hoe groter de leesmotiveeratie is, hoe beter het kind de tekst zal begrijpen, aldus Leseman en Hamers (2011). Filipiak (2013) schrijft dat geen leesplezier leidt tot lage AVI scores en dat het referentieniveaus weinig zeggend maakt. Hij zegt dat leesbevordering de basis van het totale leesonderwijs is en leesplezier de motor.

Verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie zijn belangrijk in de taalontwikkeling van kinderen.

Het interactief voorlezen is een manier om het begrijpend luisteren te stimuleren, zo schrijft het Expertisecentrum Nederlands (n.d.).

Loman en Wouters (2007) omschrijven luisteren als een passieve en receptieve activiteit, *begrijpend* luisteren betekent ook actief denken en betekenis verlenen. Tijdens begrijpend luisteren komen kinderen spelenderwijs in contact met strategieën die ze later bij begrijpend lezen kunnen toepassen. Van Elsäcker et al. (2013) benoemen dat met name het interactief voorlezen van prentenboeken geschikt is om kinderen deze ervaring mee te geven. Voorlezen noemen zij een belangrijke voorspeller voor de leesontwikkeling in groep 3. Voor het verhaalbegrip adviseren zij ook het interactief voorlezen aan kleine groepjes, omdat dit het meest effectief blijkt te zijn.

Van Elsäcker et al. (2013) ontwikkelden zes fasen voor het interactief voorlezen; fase 1: Pre-teaching, fase 2: Introductie prentenboek in de grote groep, fase 3: Ingaan op de verhaallijn, fase 4: Doorgaan op het thema met andere boeken, fase 5: De boekenmuur, fase 6: Napraten over het boek.

Goorhuis- Brouwer (n.d.) noemt het interactief voorlezen een “mode gril”, het gaat volgens haar niet meer om het voorlezen als activiteit, maar om kinderen echt bewust iets te leren, het maakt het verhaal ‘plat’ omdat kinderen hun eigen fantasie niet meer kunnen oefenen. Kinderen willen helemaal niet ingaan op een verhaal, ze willen vol spanning en ademloos luisteren, spanning wordt uit het verhaal gehaald door het constant te onderbreken. SLO (n.d.) omschrijft ook een kritische noot wat betreft het interactief voorlezen. Dit betreft boeken die uitgegeven worden, speciaal voor het interactief voorlezen. Interactief voorlezen is een didactische werkvorm die omarmd wordt door pedagogen en didactici. Maar kan een boek wel een leermiddel zijn als andere leermiddelen?

Volgens SLO (n.d.) geldt voor kleuters dat ze een tekst steeds beter gaan begrijpen als deze herhaald wordt voorgelezen. Dit omdat ze in het begin alleen nog maar gericht zijn op losse elementen in het verhaal en ze in de loop van het verhaal steeds beter in staat zijn om deze te koppelen. Hierdoor wordt het verhaalbegrip vergroot. Ook is dit volgens SLO een goede techniek voor taalzwakke kleuters. Ze doen op deze manier succeservaringen op, doordat ze het verhaal steeds beter gaan begrijpen. Hierdoor ontstaat er meer luistermotivatie en luisterplezier. Vernooy (2012) schrijft dat jonge kinderen elke keer dat ze het verhaal horen weer een stukje meer begrijpen, zij krijgen steeds meer inzicht in het verhaal. Ze vinden het fijn om opnieuw een verrassing te ervaren, ze weten wat er gaat komen en verheugen zich daar op

In de bestudeerde literatuur wordt geen enkel nadeel benoemt wat betreft het herhaald voorlezen. Onderzoeker zelf dacht dat kinderen wellicht afhaken bij meerdere malen hetzelfde verhaal voorlezen, maar in de praktijk blijkt dit toch niet zo te zijn.

Anderstalige kinderen en kinderen uit lagere sociaal-economische milieus hebben een aanzienlijke taalachterstand. In de praktijk vertaalt leidt dat (onder andere) tot kinderen met een lage woordenschat, weinig communicatieve vaardigheden en daarnaast vaak weinig kennis van de wereld om hen heen. (Van Elsäcker et al., 2013). Leseman en Van den Boom (1999) schrijven dat blijkt dat het milieu waarin een kind opgroeit een sterke voorspeller van prestatieverschillen aan het begin van het onderwijs is: zij beïnvloedt het leesgedrag en het niveau van geletterdheid van kinderen. Zodoende lopen kinderen uit deze (ook autochtone) gezinnen een groot risico op een taalachterstand.

De Voorleesexpress (n.d.) schrijft dat het leuk vinden van voorlezen mede afhankelijk is van vroege ervaringen met boeken. Wanneer kinderen plezier krijgen in het voorlezen, ontwikkelen zij een positieve leeshouding, meer verhaalbegrip en een sterke lees(of luister)motivatie. Door het samen beleven van een verhaal wordt lezen een plezierige ervaring, zodat niet alleen de leescompetentie van een kind verbetert, maar ook de leesmotivatie. Als ouders warm en ondersteunend zijn, worden kinderen meer geconcentreerd en enthousiast tijdens het voorlezen.

3. Vooronderzoek

In hoofdstuk 3 wordt het vooronderzoek gepresenteerd. In paragraaf 3.1 worden de deelvragen weergegeven die betrekking hebben op de context. Paragraaf 3.2 beschrijft de antwoorden op deze deelvragen. In paragraaf 3.3 de conclusie van het vooronderzoek.

3.1 Methode vooronderzoek

Onderstaande deelvragen hebben betrekking op de contextkennis voor dit onderzoek.

1. Wat wordt er op dit moment in deze groepen aangeboden aan lees- en luisteractiviteiten en hoe verhoudt zich dit tot de kwaliteitskaart Begrijpend Luisteren (School aan zet, 2014)?
2. In hoeverre lijken ouders en/of verzorgers zich bewust van de belangrijkheid van voorlezen en leesmotivatie?
3. Wat kan een leerkracht verwachten op het gebied van begrijpend luisteren van kinderen op het speciaal basisonderwijs?

3.2 Resultaten vooronderzoek, presentatie contextkennis

3.2.1 Het huidige aanbod in deze groepen van lees- en luisteractiviteiten afgezet tegen de kwaliteitskaart Begrijpend Luisteren (School aan zet, 2014).

School aan Zet (n.d.) omschrijft het begrijpend luisteren van onderbouw kinderen als het luisteren naar een verhaal of andere tekst. Zij benoemen daarna dat dit het equivalent is van begrijpend lezen in de hogere groepen. Begrijpend luisteren doet integraal beroep op een aantal essentiële taal- en denkvaardigheden. Zij benoemen als belangrijkste verschil dat kleuters vooral op een speelse manier, passend bij hun leeftijd, kennismaken met luistervaardigheden.

De doorgaande leerlijn begrijpend luisteren ziet er als volgt uit voor de onderbouw:

1. Voorspellen; de leerkracht praat over de kaft en de titel, vraagt waar het verhaal over zou kunnen gaan, legt verbanden met de kennis en ervaringen van kinderen en controleert of de voorspelling klopt.
2. Samenvatten; de leerkracht vat het verhaal na het voorlezen met de kinderen samen en verwijst naar de gedane voorspelling. Bij een volgende keer vraagt de leerkracht waar het verhaal over ging.
3. Verhaalstructuur begrijpen; de leerkracht gebruikt de wie-wat-waar picto's om over onderdelen van het verhaal te praten en praat over de samenhang tussen de onderdelen.
4. Woordleerstrategieën; bij een onbekend woord een strategie voordoen bv. Welk stukje van dit woord ken ik al? Vooruit- en teruglezen, kijken naar de afbeelding.
5. Vragen stellen; vragen stellen over het verhaal, terugzoeken waar het antwoord te vinden is. Leerlingen zelf vragen laten beantwoorden.

Volgens de kwaliteitskaart begrijpend luisteren moet er aan interactief voorlezen van een prentenboek of een informatieve tekst in de grote kring 2-3x per week 15 minuten besteed worden. Daarnaast adviseren zijn interactief voorlezen van een prentenboek of informatieve tekst in de kleine kring ook zo'n 2-3 x per week 15 minuten.

In de kwaliteitskaart staat ook het belang beschreven van het uitleggen van een aantal kernwoorden, deze zijn van essentieel belang voor het begrijpen van de aangeboden tekst. Dit gebeurt voorafgaand aan het voorlezen, liefst met de bijbehorende voorwerpen bij de hand, zodat kinderen via verschillende zintuigen kennismaken met het nieuwe begrip. Drie woorden per prentenboek of informatieve tekst is standaard, maximaal vijf. Maak deze voorwerpen zichtbaar op een thematafel of verteltafel.

Wat kan een leerkracht doen om een verhaal voor te bereiden qua woordenschat?

Selecteer voor het voorlezen drie tot vijf nieuwe woorden waaraan aandacht besteedt gaat worden. Bereid het semantiseren voor, welke woorden horen er bij dit woord? Bijv. een appel, daar kan bij horen fruit, kauwen, groen, gezond etc. Zorg ervoor dat deze woorden zichtbaar blijven in de klas bijvoorbeeld door gebruik te maken van de woordparaplu's. Consolideer de kennis regelmatig, veel herhalen zodat de kinderen de woorden kennen.

Mogelijke werkvormen om te differentiëren volgens de kwaliteitskaart begrijpend luisteren (School aan Zet, n.d.) tijdens het voorlezen zijn:

- Boeken verkennen in de kleine kring;
- Doorpraten over een boek in de kleine kring;
- Verhalen samenvatten in de kleine kring;
- Verhaal naspelen;
- Verhaal navertellen aan de hand van platen;
- Kinderen verhaal na laten vertellen bij de verteltafel;
- Kinderen het boek laten namaken (tekenen evt met schrijven erbij);
- Kinderen zelf laten 'voorlezen'.

Door middel van een vragenlijst zijn de vier leerkrachten van de JRK groep en groep 3 bevraagd over het interactief voorlezen en de aangeboden lees- en luisteractiviteiten. Deze vragenlijsten zijn afgenomen in de beginfase van het onderzoek (oktober 2015) om een uitgangspunt te hebben voor dit onderzoek. De volledig uitgewerkte vragenlijsten treft u aan in bijlage E.

Hieronder een aantal van de bevindingen vanuit deze vragenlijst die betrekking hebben op de kwaliteitskaart begrijpend luisteren (School Aan Zet, n.d)

De kinderen in de JRK groep worden 2-4x per week voorgelezen in een kleine kring, dit zijn vaste momenten in de week. De kinderen in groep 3 hebben geen vaste voorleesmomenten, er wordt voorgelezen wanneer daar de ruimte voor is tijdens de dag.

In de JRK groepen wordt alleen maar voorgelezen in de subgroepen/kleine kring, niet klassikaal. In groep 3 daarentegen wordt alleen klassikaal voorgelezen, maar niet in een kleine kring.

Boeken/verhalen worden voorbereid door de leerkracht, soms wordt er materiaal bij gezocht en soms wordt er na het voorlezen een creatieve activiteit aan het boek gekoppeld.

Er wordt wel wat interactief voorgelezen, één leerkracht maakt hiervoor ook gebruik van de wie-wat-waar pictogrammen. Ook worden er wel voorspelingen gedaan na het bekijken van bijvoorbeeld de voorkant van het boek.

Moeilijke, onbekende woorden worden tijdens het voorlezen besproken. Sommige leerkrachten doen bijvoorbeeld zelf alsof ze een woord niet begrijpen en anderen leggen het woord uit en laten daar bijvoorbeeld een plaatje of een filmpje bij zien. Er wordt niet gewerkt met een verteltafel.

De leerkrachten van de JRK groep geven aan dat niet alle kinderen het leuk vinden om voorgelezen te worden, dat ze het vaak lastig vinden om de aandacht erbij te houden en dat ze erbij gehaald moeten worden om mee te luisteren. De leerkrachten van groep 3 geven aan dat de kinderen wel enthousiast zijn over het voorlezen. Ze kiezen voor heel eenvoudige boeken in verband met het lage niveau van deze groep. Bij navraag blijkt wel dat alle leerkrachten deze luistermotivatie als een “passieve motivatie” zien. Kinderen komen praktisch nooit zelf met de vraag om voor te lezen, komen niet spontaan met een boek dat ze zelf hebben uitgezocht en pakken zelf ook geen boekje om te lezen of te bekijken.

3.2.2 Bewustzijn van ouders en/of verzorgers van de belangrijkheid van voorlezen en leesmotivatie

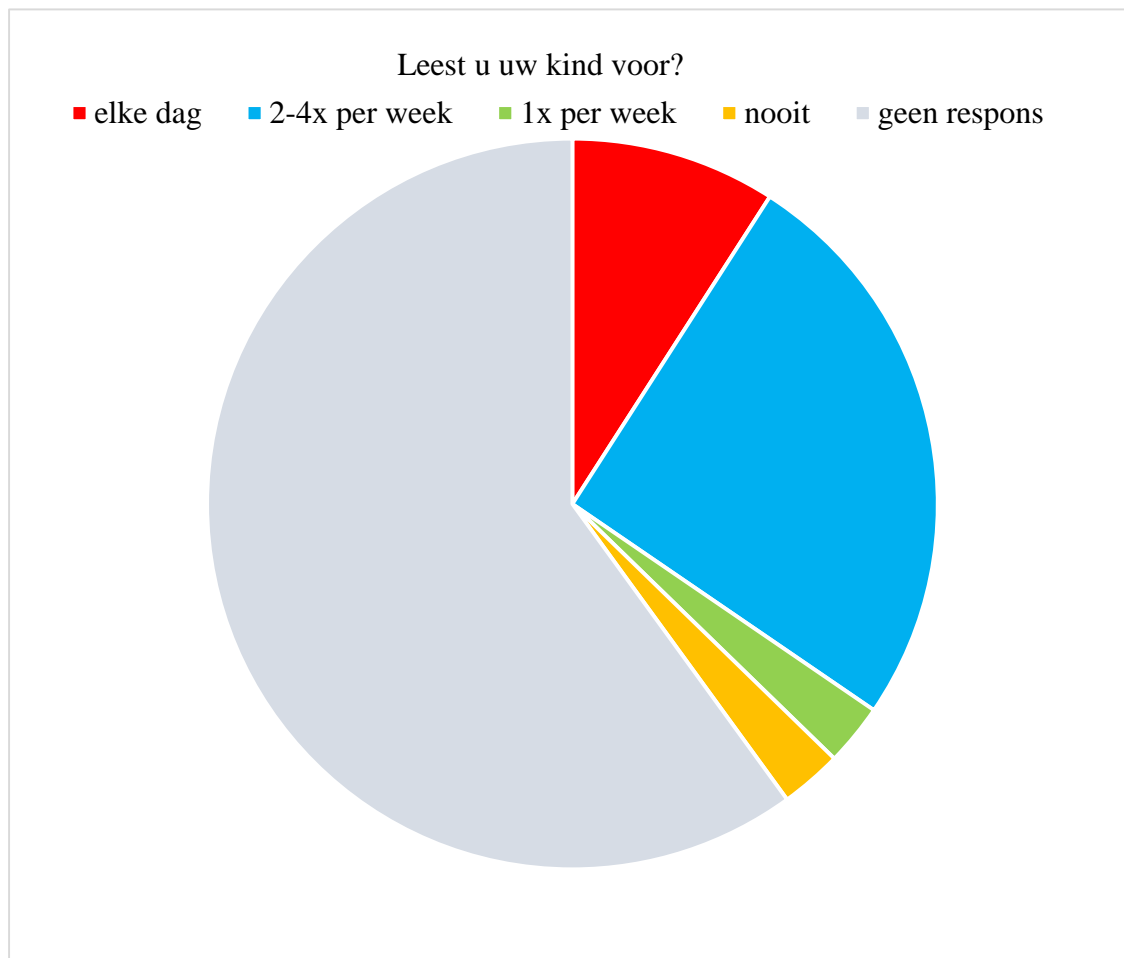
Om te onderzoeken hoe de ouders van de kinderen in de JRK groep en groep 3 tegenover voorlezen staan is er een vragenlijst verspreid onder de ouders (zie bijlage F). Hieronder treft u de antwoorden aan op de vraag: Leest u uw kind wel eens voor?

Ouders konden de keuze maken uit de volgende antwoord opties:

- 0 nee, nooit
- 0 soms, 2-4 x per week
- 0 ja, elke dag
- 0 anders, namelijk

Na het verwerken van de antwoorden bleek het volgende:

- 10% van de kinderen wordt elke dag voorgelezen,
- 28% van de kinderen wordt 2-4 x per week voorgelezen,
- 3% wordt maximaal 1x per week voorgelezen,
- 3% wordt nooit voorgelezen,
- 66% geen respons.



Onderverdeeld per groep, ziet dit er als volgt uit:

JRK, respons 73%

- 20% van de kinderen wordt elke dag voorgelezen
- 47% van de kinderen wordt 2-4x per week voorgelezen
- 6% wordt maximaal 1x per week voorgelezen
- 27% geen respons

Groep 3, respons 14%

- 7% van de kinderen wordt nooit voorgelezen
- 7% van de kinderen wordt 2-4x per week voorgelezen
- 86% geen respons

Daarnaast kwamen er uit de onderzoek de volgende zaken naar voren:

Kinderen worden vooral voorgelezen bij het slapengaan. Indien ouders niet voorlezen worden daar verschillende redenen voor gegeven: geen tijd, te moeilijk i.v.m. de taal ouders, kind houdt niet van voorlezen, kind te moe of ouder te moe, kind al in slaap gevallen voor de tv, kind al teveel prikkels gehad gedurende de dag, kind wil graag zelf lezen.

Boeken die veel voorgelezen worden zijn o.a. Jip en Janneke, Borre, boeken over Sinterklaas, Suske en Wiske, Dikkie Dik, Sesamstraat, Tip de Muis, Bert en Ernie. Ouders geven aan de keuze voor de boeken vooral door de kinderen te laten maken.

Bijna alle ouders die voorlezen (92%) praten ook met hun kind over het verhaal of het boek. Ze doen dit door vragen te stellen bij de plaatjes, samen plaatjes te bekijken, emoties bij een verhaal te bespreken, te voorspellen waar een boek over gaat of door het kind na te laten vertellen waar het over gaat.

Van de ouders die gereageerd hebben geeft 62% aan zelf niet van lezen te houden. Als er wel gelezen wordt zijn dat tijdschriften, kranten, romantische thrillers, informatie boeken over hobby's, informatie boeken over autisme, Anne Frank, S. King. Een aantal ouders geven aan niet van lezen te houden, maar wel van het voorlezen aan hun kinderen.

Op de vraag of ouders interesse hebben aan verdere informatie betreft het belang van voorlezen, bijvoorbeeld hulp bij het kiezen van geschikte boeken, praten over boeken met een kind etc. geeft 54% van de ouders aan daar wel belangstelling voor te hebben. Vragen die ouders daarbij hebben zijn o.a. Welke boeken zijn geschikt voor mijn kind? Welke vragen ga ik stellen na het voorlezen? Wat zijn geschikte boeken en wat mag ik van hem/haar verwachten? Hoe kan ik een verhaal boeiend voorlezen?

Duursma (2011) heeft namens de Stichting Lezen een onderzoek uitgevoerd met als titel: *Voorlezen in gezinnen in Nederland*. Zij heeft door middel van een vragenlijst 464 ouders en 275 kinderen kunnen ondervragen over het voorleesgedrag. Ze heeft geprobeerd een zo representatief mogelijke steekproef te nemen door zoveel mogelijk gezinnen te benaderen die verschillen in opleiding, aantal, woonplaats, geboorteplaats, leeftijd kinderen. Van alle respondenten gaf 61% aan dagelijks voor te lezen, 21% zo af en toe (2-3x per week) en ruim 2% gaf aan nooit voor te lezen. Ook wordt er in dit onderzoek het verband gelegd tussen opleidingsniveau van de ouders en de frequentie van voorlezen: hoogopgeleide ouders lezen hun kinderen vaker voor. Hoogopgeleide ouders zijn vermoedelijk meer op de hoogte van het belang van voorlezen dan laagopgeleide ouders. Bovendien kan het niveau van geletterdheid van ouders ook een belangrijke rol spelen. Wanneer ouders zelf moeite hebben met lezen en zelf niet van lezen houden, zullen zij ook minder snel aan kinderen voorlezen.

Wanneer we de uitkomsten van dit onderzoek leggen naast de uitkomsten van de vragenlijsten die zijn ingevuld door de ouders van de JRK groep en groep 3 dan kunnen we de conclusie trekken dat er in deze groepen veel minder (10% ten opzichte van 61%) dagelijks voorgelezen wordt, dan het landelijke gemiddelde. De groep kinderen die zo af en toe wordt voorgelezen (2-4 x per dag) ligt ongeveer gelijk aan het landelijk gemiddelde.

Het opleidingsniveau van de ouders is niet bevraagd in de vragenlijst die is ingevuld in de JRK groep en groep 3, maar het is zeer waarschijnlijk dat het grootste gedeelte van deze ouders laag is opgeleid. Ook zijn er een aantal ouders die zelf moeite hebben met lezen en niet van lezen houden. Het verband tussen weinig voorlezen en een laag opleidingsniveau van ouders mag niet met zekerheid gelegd worden omdat de vraag niet gesteld is, maar ook in deze groepen lijkt er zeker een verband te bestaan.

De rol van ouders en/of verzorgers is in de voorschoolse periode bepalend voor de taalontwikkeling van kinderen, voorlezen speelt hierin een belangrijk rol (voorleesexpress, n.d.). Met de uitkomst van deze vragenlijsten zien we ook bevestigd dat veel kinderen in deze groepen vaak op school komen met een taalachterstand. Dit uit zich in een lage woordenschat, weinig communicatieve vaardigheden en vaak geringe kennis van de wereld om hen heen (Van Elsäcker et al., 2013).

Gezien de lage respons op de vragenlijsten en het lage percentage kinderen dat elke dag wordt voorgelezen uit deze groepen kunnen we met redelijke zekerheid zeggen dat veel ouders in deze groepen zich *niet* bewust zijn van de belangrijkheid van voorlezen en leesmotivatie.

3.2.3 Begrijpend luisteren op het speciaal basisonderwijs

Beets-Kessens en Memelink (2009) omschrijven jonge risico kinderen als jonge kinderen (tussen de twee en zeven jaar) bij wie de ontwikkeling door kind- en/of omgevingsfactoren risicovol verloopt. Zij hebben instructie- en begeleidingsbehoeften die speciale zorg vragen.

De Rijksoverheid (n.d.) omschrijft kinderen in het speciale basisonderwijs als moeilijk lerende kinderen, kinderen met opvoedingsmoeilijkheden en kinderen met gedragsproblemen. Kinderen die naar het sbo gaan, hebben dezelfde kerndoelen als kinderen die onderwijs volgen in het reguliere onderwijs. De leerlingen op het sbo krijgen alleen meer tijd en aandacht om deze doelen te kunnen halen. Kinderen die op het speciaal onderwijs zitten hebben wel aangepaste kerndoelen.

SBOwerkverband (n.d.) omschijft het sbo als een expert in passende onderwijszorg. Zij schrijven dat de streefdoelen gelijk zijn aan die van het reguliere onderwijs. Zij omschrijven het sbo als onderwijs voor kinderen die het in het reguliere onderwijs niet redden vanwege leer-, gedrags-, en/of opvoedingsproblemen. Zij omschrijven dat er vaak meerdere hulpvragen tegelijk spelen (bijv. ADHD, PDD-NOS, dyslexie, dyscalculie, autisme, lage intelligentie). In Nederland valt één op de 36 kinderen binnen deze doelgroep.

Waar kunnen kinderen tegen aanlopen tijdens het begrijpend lezen kijkend naar de meest voorkomende hulpvragen binnen deze specifieke groepen? Uitgaande van de meest voorkomende diagnoses AD(H)D, ASS en een lage intelligentie of een combinatie hiervan.

AD(H)D: Steunpunt ADHD (n.d.) beschrijft dat kinderen met ADHD op de basisschool vaak moeite hebben met de geldende klassenregels. Ze hebben o.a. moeite met opletten, stil zitten, stil zijn en op hun beurt wachten. Daarnaast is er sprake van comorbiditeit, een kwart van de kinderen met ADHD heeft een bijkomende leerstoornis, zoals dyslexie of dyscalculie.

Autisme Spectrum Stoornis (A.S.S.) omvat alle vormen van autisme en aan autisme verwante stoornissen (gedragsproblemen in de klas, n.d.) benoemt onder andere een aantal mogelijke problemen voor kinderen met een vorm van autisme of een aanverwante stoornis. Zij benadrukken wel dat de uitingen van ASS heel divers zijn. Zij benoemen de volgende mogelijke problemen; het niet goed kunnen leggen van verbanden, een gebrek aan verbeeldend vermogen, moeite om de context te gebruiken bij het begrijpen van bedoelingen, minder snelle informatie verwerking, zwak korte termijn geheugen, sommige kinderen *lijken* wel goed in taal, maar hun taalgebruik is niet sociaal adequaat en doet vaak ouwelijk en belerend over (“de kleine professor”), moeite met figuurlijk taalgebruik.

Gedragsproblemen kinderen (n.d.) schrijft dat het IQ wordt bepaald met een intelligentietest. Bij jonge kinderen is het IQ nog erg lastig vast te stellen. Tijdens de peuter- en kleuterperiode valt bij zwakbegaafdheid op dat het kind achterblijft in de motorische ontwikkeling en de spraak/taalontwikkeling. De gegevens in Parnassys (leerlingvolgsysteem gebruikt op het Facet) laten zien dat veel kinderen een lager IQ hebben dan gemiddeld. De meeste kinderen zitten tussen de 70 en 80, met uitschieters naar beneden (54) en omhoog (90).

Zoon (2012) beschrijft de volgende problemen waar kinderen met een lage intelligentie tegenaan kunnen lopen op school: moeite met het verwerken en opslaan van informatie, taalgebruik en taalbegrip blijven achter, ontwikkeling metacognitie is beperkt. Hierdoor hebben ze moeite met het terughalen van situaties die zijn voorgekomen, om deze te analyseren en daarop te reflecteren.

3.3 Conclusie vooronderzoek

Bouwman en Van Mortel (2013) schrijven dat leerlingen worden voorbereid op begrijpend lezen door begrijpend luisteren. Verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie zijn direct met elkaar verbonden en zijn belangrijk voor de taalontwikkeling van kinderen (Filipiak, 2013). Meer verhaalbegrip zorgt voor een grotere intrinsieke luister(lees)motivatie (Leseman & Hamers, 2011).

Interactief voorlezen zorgt ervoor dat kinderen leren betekenis te verlenen aan een verhaal en dat ze nieuwe kennis toevoegen aan hun huidige kennis, zo breiden ze hun kennis verder uit. Ook ontwikkelen ze nieuwe strategieën om de betekenis van verhalen te achterhalen (Loman & Wouters, 2007). Het herhaald voorlezen zorgt ervoor dat kinderen elke keer een stukje meer van het verhaal gaan begrijpen en hierdoor krijgen ze steeds meer inzicht in het verhaal (Vernooy, 2012).

Anderstalige kinderen en kinderen uit lagere sociaal-economische milieus hebben vaak een aanzienlijke taalachterstand op het moment dat ze op school komen. Dit uit zich in een lage woordenschat, weinig communicatieve vaardigheden en vaak geringe kennis van de wereld om hen heen (Van Elsäcker et al., 2013). De rol van de ouders en/of verzorgers in de voorschoolse periode is heel bepalend in de taalontwikkeling van kinderen, voorlezen speelt hierin een belangrijke rol. Als ouders warm en ondersteunend zijn, worden kinderen meer geconcentreerd en enthousiast tijdens het voorlezen (Voorleesexpress, n.d.). Sommige kinderen maken pas op school voor het eerst kennis met het voorlezen (Van Elsäcker et al., 2013).

De ouders zijn bevraagd over hun voorleesgedrag. Hieruit blijkt dat de kinderen in deze groepen veel minder (10% ten opzichte van 61%) *dagelijks* worden voorgelezen dan het landelijke gemiddelde. De groep kinderen die zo af en toe wordt voorgelezen (2-4 x per dag) ligt ongeveer gelijk aan het landelijk gemiddelde. Gezien de lage respons op de vragenlijsten en het lage percentage kinderen dat elke dag wordt voorgelezen uit deze groepen, kunnen we met redelijke zekerheid zeggen dat veel ouders in deze groepen zich *niet* bewust zijn van de belangrijkheid van voorlezen en leesmotivatie.

School aan zet (n.d.) adviseert in de kwaliteitskaart begrijpend luisteren om 2-3 x per week 15 minuten het interactief voor te lezen in de *grote kring*, daarnaast 2-3 x per week 15 minuten interactief voorlezen in de *kleine kring*

Op dit moment wordt er in de JRK groepen 2-4 x voorgelezen in de kleine kring, dit zijn meestal vaste momenten in de week. Er wordt weinig klassikaal voorgelezen. In groep 3 wordt niet voorgelezen in de kleine kring, maar alleen klassikaal. Er zijn geen vaste voorleesmomenten in groep 3, er wordt voorgelezen wanneer er tijd is of wanneer de groep het toelaat.

Er wordt door alle leerkrachten gewerkt in fase 2 (Van Elsäcker et al., 2013) van het interactief voorlezen, sommigen dagelijks, anderen zo af en toe. Er wordt aandacht besteed aan de buitenkant van het boek, er worden voorspellingen gedaan. Er wordt niet gewerkt met de *pré-teaching*. Moeilijke woorden en onbekende situaties worden tijdens het voorlezen behandeld. Wanneer we de kwaliteitskaart en het huidige aanbod naast elkaar leggen kunnen we concluderen dat er niet voldoende wordt voorgelezen, te weinig op vaste momenten en dat er beperkt aandacht wordt besteed aan het *interactief* voorlezen.

Kinderen op het sbo hebben dezelfde kerndoelen als kinderen in het reguliere onderwijs wat betreft het begrijpend luisteren, zij hebben alleen meer tijd en instructie nodig om de doelen te bereiken (Rijksoverheid, n.d.). Problemen waar zij tegenaan kunnen lopen zijn o.a.: moeite met opletten, stil zitten, stil zijn, op hun beurt wachten en comorbiditeit volgens Steunpunt ADHD (n.d). Het niet goed kunnen leggen van verbanden, een gebrek aan verbeeldend vermogen, moeite om de context te gebruiken bij het begrijpen van bedoelingen, minder snelle informatie verwerking, zwak korte termijn geheugen en moeite met figuurlijk taalgebruik (gedragsproblemen in de klas, n.d.). Moeite met het verwerken en opslaan van informatie, taalgebruik en taalbegrip blijven achter, beperkte ontwikkeling van de metacognitie; hierdoor hebben ze moeite met het terughalen van situaties die zijn voorgekomen, om deze te analyseren en daarop te reflecteren (gedragsproblemen-kinderen, n.d.).

Gezien het feit dat veel kinderen op school komen met een taalachterstand (beperkte woordenschat, weinig communicatieve vaardigheden, geringe kennis van de wereld) en daarnaast aanlopen tegen beperkingen vanuit hun diverse hulpvragen (o.a. concentratieproblemen, moeite met context, niet kunnen leggen van verbanden, moeite met terughalen van situaties, moeite met figuurlijk taalgebruik) lijkt het zeer zinvol om aandacht te gaan besteden aan fase 1 van het interactief voorlezen, de pré-teaching. Op deze manier maken kinderen, voordat er voorgelezen gaat worden, kennis met de woorden die ze nog niet kennen en situaties die voor hen onduidelijk of onbekend zijn. Hierdoor hebben ze meer kennis en woordenschat, voordat het verhaal voorgelezen gaat worden. Ze begrijpen meer van het verhaal als het de eerste keer voorgelezen wordt. Doordat ze het verhaal beter begrijpen, hebben ze naar alle waarschijnlijkheid ook meer luisterplezier.

Rekening houdend met de hulpvragen van veel van deze kinderen is het van belang dat de informatie in kleine, korte, voorspelbare sessies wordt aangeboden op vaste momenten in de week. Het moet eenvoudig en praktisch zijn en het moet als doel hebben dat er een basis wordt gelegd voor het verhaalbegrip van het voor te lezen verhaal.

4. Onderzoek naar ontwerp

Hoofdstuk 4 beschrijft het onderzoek naar het ontwerp. In paragraaf 4.1 worden de ontwerpcriteria beschreven. In paragraaf 4.2 worden de resultaten weergegeven van de analyse van de data bij het monitoren van het ontwerp. Hoofdstuk 4 wordt afgesloten met een conclusie onderzoek naar het ontwerp, in paragraaf 4.3. In deze conclusie wordt de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1 Ontwerpcriteria

- Het ontwerp moet kinderen voorbereiden op een verhaal dat nog voorgelezen gaat worden, deze voorbereiding (de pré-teaching) bestaat uit het behandelen van lastige woorden en moeilijke situaties in het boek.
- In het ontwerp wordt voor deze pré-teaching gebruik van een verteltafel en woordparaplu's, de materialen hiervoor moeten voor handen zijn of door kinderen meegebracht kunnen worden.
- Het ontwerp moet ervoor zorgen dat kinderen een verhaal beter gaan begrijpen als het de eerste keer wordt voorgelezen. Doordat ze het beter begrijpen zal de luister/leesmotivatie naar verwachting groter zijn.
- De leerkrachten in de betreffende groepen moeten bekend zijn met de eerste twee fases van het interactief voorlezen. Ze moet het nut inzien van het werken met het ontwerp en gemotiveerd zijn om er mee aan de slag te gaan.
- Leerkrachten moeten bereid zijn het voor te lezen boek goed voor te bereiden, zij zoeken 3-5 woorden en/of situaties per boek uit die behandeld gaan worden.
- In het rooster moet er ruimte zijn om het interactief voorlezen in te plannen: 2x 15 minuten in de grote kring en 2x 15 minuten in de kleine kring. Dit (bij voorkeur) op vaste momenten in de week.
- De pré-teaching moet aangeboden worden in korte, overzichtelijke sessies, bij voorkeur op vaste momenten.
- Er moeten voldoende passende boeken aanwezig zijn. Boeken die geschikt zijn voor het interactief voorlezen hebben een uitdagende verhaallijn, een plot, sluiten aan bij het thema dat in de groep aan de orde is, illustraties en tekst ondersteunen elkaar, taalniveau sluit aan bij de kinderen (Van Kleef & Tomesen, 2002)
- Leerkrachten moeten in bezit zijn van de wie/wat/waar pictogrammen. Op deze manier kan het verhaalbegrip gemonitord worden. Daarnaast kan er het werken met de pictogrammen structuur aangebracht worden in het interactief voorlezen.

4.1.2 Doelen ontwerp

Het doel is het vergroten van het verhaalbegrip tijdens het interactief voorlezen in de JRK groep en groep 3, de verwachting is dat hierdoor de intrinsieke luistermotivatie zal toenemen. Met het oog op het begrijpend lezen in de hogere groepen is dit zeer waardevol. Verhaalbegrip en intrinsieke luistermotivatie zijn immers direct met elkaar verbonden en zijn belangrijk voor de taalontwikkeling van kinderen (Filipiak, 2013)

Door te gaan werken met de pré-teaching vergroten kinderen hun woordenschat en kennis van de wereld, gericht op het boek dat voorgelezen gaat worden. Met de nieuwe woordenschat en kennis is het verhaal of boek dat voorgelezen wordt beter te begrijpen en daardoor leuker om naar te luisteren. Hiermee wordt de luistermotivatie en de concentratie vergroot (Voorleesexpress, n.d.).

4.1.3 Ontwerp/prototype

Het ontwerp is een handelingswijzer voor het toevoegen van de pré-teaching en herhaald voorlezen aan het interactief voorlezen in de JRK groep en groep 3, met als doel het verhaalbegrip en daarmee de luistermotivatie te begeleiden. Het ontwerp beschrijft hoe de pré-teaching aangeboden kan worden in de JRK groep en groep 3. Na overleg met de betreffende leerkrachten is besloten om elke twee weken één boek centraal te laten staan in de klas. De eerste week wordt besteed aan de pré-teaching, de tweede week aan het herhaald interactief voorlezen van het boek en indien gewenst het doen van een verwerkingsopdracht.

Er is bij dit ontwerp bewust gekozen om te richten op fase 1 en 2 van het interactief voorlezen (Van Elsäcker et al., 2013), omdat het op deze manier kort en overzichtelijk blijft en er dicht bij het voorgelezen verhaal wordt gebleven. Daarnaast hebben de leerkrachten geconcludeerd dat fases 4, 5 en 6 voor de kinderen in deze groepen nog een stap te ver zijn. Fases 1 en 2 (en mogelijk 3) blijven dicht bij het boek en zijn heel concreet, voor deze kinderen dus behapbaar.

Week 1 (fase 1):

Moment 1: Pré-teaching in de grote kring, het aanbieden van 3-5 moeilijke woorden uit het boek. Opbouwen van de verteltafel/woordparaplu's.

Moment 2: Herhaling van de pré-teaching in de kleine kring. Gebruik maken van de verteltafel/woordparaplu's.

Moment 3: Tweede keer pré-teaching in de grote kring, het herhalen van de moeilijke woorden en het toevoegen van de "onbekende situaties". Gebruik maken van de verteltafel/woordparaplu's.

Moment 4: Herhaling en afsluiting van de pré-teaching in de kleine kring. Woorden krijgen de kans om goed verankerd te worden, situaties worden nogmaals besproken. Gebruik maken van de verteltafel/woordparaplu's.

De verteltafel wordt opgebouwd om te ondersteunen tijdens de pré-teaching, maar kinderen mogen er op andere momenten ook "vrij" in spelen. Ook dit ondersteunt de taalontwikkeling.

Week 2 (fase 2):

Moment 1: Het boek wordt interactief voorgelezen in de grote kring, gebruik makend van de picto's. Persoonlijke verhalen worden gekoppeld.

Moment 2: Het boek wordt nogmaals voorgelezen in de kleine kring, wederom interactief en wederom met de picto's.

Moment 3: Het boek wordt nogmaals voorgelezen in de grote kring. Interactief met gebruik van picto's. Mogelijk kan er een verwerkingsopdracht gedaan worden.

Moment 4: Het boek wordt voor de laatste keer voorgelezen in de kleine kring, wederom interactief en wederom met de picto's. Mogelijk kan er een verwerkingsopdracht gedaan worden.

De verteltafel wordt opgebouwd om te ondersteunen tijdens de pré-teaching, maar kinderen mogen er op andere momenten ook "vrij" in spelen. Ook dit ondersteunt de taalontwikkeling.

4.1.4 Methode

Dit ontwerp wordt ingezet in de JRK groep en groep 3 van sbo Facet in de periode van 14 maart tot en met 22 april 2016. De JRK groep is gedurende dit onderzoek inmiddels gegroeid tot 20 kinderen, in de leeftijd van 4 tot 7 jaar. Groep 3 heeft 14 kinderen in de leeftijd van 6 tot 8 jaar. In deze groepen wordt les gegeven door vier leerkrachten en een leerkrachtondersteuner.

De beginmeting is gebaseerd op de antwoorden van de leerkrachten op de vragenlijst (zie bijlage E) zoals die is ingevuld bij aanvang van dit onderzoek. In deze vragenlijst vragen over o.a. voorleesfrequentie, momenten van voorlezen, keuze van boeken, voorbereiding, interactief voorlezen, beoordeling niveau kinderen, beoordeling motivatie kinderen. Na het verzamelen van de gegeven is er een gesprek geweest met de leerkrachten om verduidelijking te krijgen, met name wat betreft de motivatie van leerlingen. De beoordeling in de vragenlijst leek positiever dan hetgeen in de groepen wordt waargenomen.

Gedurende het onderzoek hebben de ouders van de betreffende groepen een vragenlijst ontvangen over hun (voor)leesgedrag (zie bijlage F). In totaal zijn er 29 vragenlijsten meegegeven op 6 januari 2016. Er is gekozen voor het meegeven van de lijsten op papier en niet het benaderen van de ouders via de mail. Reden hiervoor is dat uit ervaring blijkt dat veel ouders de mail niet ontvangen en/of niet lezen. Na de gevraagde inleverdatum (vrijdag 15 januari) waren er slechts 8 vragenlijsten retour. De ouders van de JRK groep zijn vervolgens persoonlijk benaderd door ze aan te spreken tijdens het brengen van hun kind en daar zijn nog een aantal lijsten van retour gekomen. Ook heeft onderzoeker met een aantal ouders de lijst samen ingevuld i.v.m. de taalproblemen. Voor de JRK groep leverde dit in totaal 11 vragenlijst retour op van de 15 lijsten die zijn uitgedeeld. Een percentage van 73%.

In groep 3 waren er op 15 januari 2016 geen lijsten retour. In overleg met de leerkracht van groep 3 is daar besloten om een herinnering op papier mee te geven. Contactgegevens van deze ouders zijn veelal onvolledig, ouders komen niet in de klas om kinderen te brengen en ze benaderen per mail levert niets op volgens leerkracht. Alle leerlingen kinderen in groep 3 hebben een nieuwe vragenlijst meegekregen met het verzoek de ingevulde lijst aan de kinderen mee naar school te geven. Dit leverde 2 ingevulde vragenlijsten retour op, een percentage van 14%.

Kijkend naar de totale groep waar dit onderzoek over gaat, dus de kinderen in de JRK groep en de kinderen in groep 3, zijn er 13 lijsten retour gekomen van de 29 die zijn uitgedeeld. Dit is een retour percentage van 44%.

De betreffende leerkrachten zijn in eerste instantie mondeling op de hoogte gebracht van de bevindingen van het onderzoek, naar aanleiding van het theoretisch kader en het vooronderzoek. Ook is het ontwerp mondeling geïntroduceerd. De leerkrachten hebben op dat moment al meegedacht over de planning van het ontwerp, wat is haalbaar en wat niet. De input die zij vooral gaven: laten we niet teveel in te korte tijd doen.

Twee weken voor de definitieve startdatum, hebben de leerkrachten een uitgebreide instructie ontvangen per mail, met daarin alles wat nodig was om te starten. De beschrijving van de fases 1 en 2 vanuit de Taallijn (Van Elsäcker et al., 2013) en de voorlees pictogrammen. Vervolgens is er een testweek geweest waarin week 1 van het ontwerp is ingezet en uitgetoet. Naar aanleiding daarvan zijn er geen aanpassingen gedaan aan het ontwerp.

Er is voor aanvang van de startdatum besloten om de boeken aan te laten sluiten op het thema dat op dat moment in de groepen aan de orde is. Hierdoor krijgen de kinderen naast de vertel tafels en de woordparaplu's ook op andere manier aanbod van woorden en situaties die met het boek te maken hebben. In de JRK groep is er een plek gecreëerd waar de vertel tafel staat en de voorlees pictogrammen liggen klaar. De leerkrachten van groep 3 geven aan geen gebruik te willen maken van de vertel tafel en gaan zelf werken met de woordparaplu's.

Het monitoren tijdens het uitvoeren heeft met name plaatsgevonden door in gesprek te gaan met de betreffende leerkrachten op informele momenten. De eindmeting heeft plaatsgevonden aan de hand van een feedback vragenlijst (zie bijlage G) aan de leerkrachten, na afloop van de zes weken dat de handelingswijzer is ingezet. Het doel van deze vragenlijst is het beoordelen van de bruikbaarheid voor de leerkrachten, de betrokkenheid van de kinderen en de opbrengst van de handelingswijzer met het oog op verhaalbegrip en luistermotivatie. De bevindingen gedurende het proces (vanuit de gesprekken) zijn toegevoegd aan de resultaten zoals deze beschreven worden in paragraaf 4.2.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Gedurende de eerste weken bleek, tijdens de gesprekken over het inzetten van de handelingswijzer, al snel dat twee weken erg kort is in deze periode van het jaar en voor het type kinderen in deze groepen. Er is dan ook besloten om de eerste periode te verlengen naar drie weken. Na deze drie weken werd tevens het eerste thema afgesloten, dus dat sloot op elkaar aan. De start van een nieuw thema (schoolbreed) was weer de start met een nieuwe verteltafel en een nieuw boek. Ook deze tweede periode heeft drie weken in beslag genomen.

De inhoud zoals deze in de fases beschreven staat is over drie weken verspreid in plaats van over twee weken. Sommige leerkrachten kozen ervoor om wat meer tijd te besteden aan het bespreken van de woorden en de context, anderen hebben meer tijd besteed aan het verhaald voorlezen. Afhankelijk van het boek dat op dat moment behandeld werd en de behoefte van de groep.

De leerkrachten uit groep 3 hebben besloten om toch gebruik te gaan maken van de verteltafel en niet van de woordparaplu's. De woordparaplu's hadden zij als eens ingezet, en zij vonden het bij nader inzien toch interessant om te beoordelen wat het effect van een verteltafel zou zijn. De resultaten zoals deze beschreven worden, zijn dus alleen gebaseerd op het gebruik van de verteltafel en *niet* op het inzetten van de woordparaplu's.

Aan het eind van de zes weken, waarin het ontwerp is ingezet, is een feedback vragenlijst ingevuld door de leerkrachten en deze is besproken. Onderstaand treft u een samenvatting aan van de bevindingen van de betreffende leerkrachten n.a.v. de ingevulde vragenlijsten en het gesprek. De volledig uitgewerkte vragenlijsten vindt u in bijlagen G en H.

- In beide groepen is dit ontwerp op voorhand positief en enthousiast ontvangen en achteraf positief beoordeeld.
- Leerkrachten snapten het doel van dit ontwerp, het was duidelijk wat er van ze verwacht werd en ze waren enthousiast en gemotiveerd. Leerkrachten ondervonden dat een goede voorbereiding wel echt noodzakelijk is om het gewenste doel te bereiken, zonder die voorbereiding heeft het niet zoveel kans tot slagen. Het was lastig om niet teveel woorden uit te zoeken voor de pré-teaching, maar 3-5 is echt voldoende.
- De ochtendkring werd veelal ingezet voor de pré-teaching, deze kreeg daardoor ook meteen meer inhoud en werd interessanter.
- De kinderen reageerden zeer enthousiast en nieuwsgierig op de verteltafels in de lokalen. Ze werden er naar toe getrokken, wilden erbij zitten, het boek bekijken, ermee spelen, namen spullen van thuis mee voor op de tafels. De verteltafels werden al snel gevuld met hun eigen associaties bij het boek, kinderen namen ook spullen mee van thuis. Doordat de verteltafel in het thema past, worden veel woorden herhaald of komen de woorden tijdens andere lessen weer terug.

- Het werd snel duidelijk dat het bij het ene boek makkelijker is om een verteltafel te maken dan bij het andere boek, omdat er meer materiaal voor handen is. Sommige verteltafels nodigen meer uit om mee te spelen op een vrij speelmoment dan anderen.
- Het uitleggen van de woorden in de eerste fase met behulp van de verteltafels werd door de leerkrachten als prettig en opbouwend ervaren. Doordat de woorden “tastbaar” waren, was het voor de kinderen makkelijker om inhoud te geven aan een woord. Hierdoor beklifden woorden beter. Ook gingen de kinderen zelf spontaan op zoek naar woorden buiten het boek. Ze gingen eigen woorden toevoegen.
- Het herhaald voorlezen vonden veel kinderen heel prettig, want alle woorden kwamen weer voorbij en nu wisten ze de betekenis van veel woorden wel. Een positief gevoel voor veel kinderen die de eerste keer geen idee hadden. Een mooi moment om de kinderen die zwak zijn in woordenschat een compliment te kunnen geven over wat ze nu allemaal wél weten. De sterkere kinderen raakten soms wat verveeld en vroegen om een nieuw boek. De rest van de kinderen bleef geïnteresseerd en ontdekte elke keer weer nieuwe dingen in het boek.
- Door de wie, wat, waar picto’s in te zetten was het voor de kinderen makkelijker om het verhaal te begrijpen, maar ook beter te reproduceren na het voorlezen. Ze hadden meer grip op de grote lijnen in het voorgelezen verhaal. Over wie gaat het verhaal? Waar speelt het zich af en wat gebeurt er? Daarnaast gaven de picto’s ook een bepaalde structuur die elke keer terugkwam, de kinderen wisten op die manier al van tevoren wat er van ze verwacht werd. De picto’s blijven de leerkrachten zeker gebruiken in de toekomst. Leerkrachten van de JRK groep gaan wel andere picto’s gebruiken. In deze picto’s worden de symbolen voor “wie”, “wat” en “waar” gebruikt zoals die aangeboden worden bij het pictolezen. Het pictolezen wordt 2x per week gegeven in de JRK groep.
- De algemene ervaring is dat kinderen meer verhaalbegrip hebben bij het voorlezen dan voor deze zes weken, omdat de moeilijke woorden en situaties niet meer “in de weg” zitten. Dit is door de leerkrachten meetbaar gemaakt door gebruik te maken van de voorlees pictogrammen. Het verhaal heeft meteen veel meer betekenis voor de kinderen. Door het herhaald voorlezen ontdekten ze elke keer weer wat nieuws. Kinderen kunnen de concentratie beter vasthouden tijdens het voorlezen, ze genoten er duidelijk meer van. Ze kunnen verhalen beter navertellen en kunnen goed uit de voeten met de vragen die gesteld worden met de wie, wat, waar picto’s.
- De algemene leesinteresse en leesmotivatie van de kinderen is positief veranderd na deze zes weken. Kinderen vragen opvallend meer zelf om boeken en voorlezen. Staan tijdens vrije speelmomenten bij de boekenplanken te kijken en kiezen iets uit dat ze zelf willen lezen/bekijken of vragen om voorlezen. Ze kiezen boeken uit in de schoolbibliotheek en komen die trots laten zien aan de leerkrachten, ze vertellen erover en vragen of dat boek voorgelezen mag worden. Ook zijn er gedurende de dag veel momenten dat kinderen spontaan zelf over een boek vertellen (bijvoorbeeld tijdens het eten), dat er woorden uit het boek naar voren komen in spel en worden er op het plein situaties nagespeeld.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Het uitvoeren van dit onderzoek heeft aangetoond dat het grootste struikelblok bij het verhaalbegrip voor de kinderen in de JRK groep en groep 3, met name de taalachterstand van de kinderen is. Dit uit zich onder andere in een lage woordenschat en weinig kennis van de wereld om hen heen. Door deze lage woordenschat en weinig kennis van de wereld is het voor hen heel erg lastig om een voorgelezen verhaal te begrijpen en er grip op te krijgen. Doordat ze het niet begrijpen is de luistermotivatie laag en is het lastig om de aandacht erbij te houden. Hierbij nogmaals de hoofdvraag die voor dit onderzoek is geformuleerd:

Hoe kunnen leerkrachten van de JRK groep en groep 3 tijdens voorleesactiviteiten leerlingen begeleiden bij het verhaalbegrip, met als doel te komen tot intrinsieke luistermotivatie?

Deze onderzoeksvraag kunnen we na deze periode als volgt beantwoorden:

De kern van verhaalbegrip is het kunnen leggen van verbanden binnen en buiten de tekst. Terwijl kinderen luisteren naar een verhaal worden er allerlei vaardigheden ingezet om deze verbanden te leggen (School aan zet, n.d.). Kinderen worden voorbereid op begrijpen lezend door begrijpend luisteren, zo schrijven Bouwman en Van Mortel (2014). Voorlezen stimuleert de ontwikkeling van verhaalbegrip (Vernooy, 2012). Lees- en luisterplezier is van het grootste belang voor het totale leesonderwijs (Filipiak, 2013). Het lees- en luistergedrag en de leesvaardigheid beïnvloeden elkaar over en weer (Leseman & Hamers, 2011). Interactief voorlezen en herhaald voorlezen zijn manieren om begrijpend luisteren te stimuleren (Loman & Wouters, 2011; Van Elsäcker et al., 2013).

Veel kinderen op het Facet komen op school met een aanzienlijke taalachterstand. Dit uit zich in een lage woordenschat, weinig communicatieve vaardigheden en geringe kennis van de wereld. Dit lijkt veelal te maken te hebben met het (lage) sociale milieu waarin deze kinderen opgroeien. Uit de afgenomen enquête blijkt dat er maar weinig kinderen zijn die elke dag voorgelezen worden. Ouders lijken zich niet bewust te zijn van het belang van voorlezen. Kinderen lijken niet intrinsiek gemotiveerd te zijn om te luisteren naar een verhaal. Daarnaast hebben veel kinderen op het Facet andere hulpvragen, voortkomend uit diverse diagnoses, waardoor het verhaalbegrip en het luisteren naar een verhaal lastiger kan zijn.

Doordat veel kinderen een lage woordenschat hebben is het voor hen lastig om grip te krijgen op een voorgelezen tekst. Door de leerkrachten in deze groepen werd er wel interactief voorgelezen, maar er werd niet gewerkt met de pré-teaching. Moeilijke woorden werden *tijdens* het voorlezen behandeld en uitgelegd.

Door ook te gaan werken met fase 1 van het interactief voorlezen, bereiden de leerkrachten de kinderen voor op een verhaal door middel van pré-teaching. Lastige woorden en situaties worden behandeld (en herhaald), *voordat* het boek voorgelezen gaat worden. Om dit proces te ondersteunen wordt er gebruikt gemaakt van een verteltafel. Woorden worden tastbaar en voorwerpen zorgen ervoor dat de woorden ook beter beklijfd. Het boek wordt vervolgens herhaald voorgelezen in de groepen, zodat kinderen het verhaal steeds beter begrijpen en doorgronden. Het interactief voorlezen wordt aangeboden in korte en overzichtelijke sessies, aansluitend op de onderwijsbehoeftes van deze kinderen.

Door het werken met de pré-teaching is het verhaalbegrip in deze groepen verbeterd. Doordat de lastige woorden niet meer “in de weg” zitten, heeft het verhaal bij de eerste keer voorlezen al veel meer betekenis voor de kinderen. Kinderen snappen meer van het verhaal, kunnen het reproduceren en kunnen de vragen aan de hand van de wie, wat, waar pictogrammen goed konden beantwoorden. Ook komen woorden en figuren uit de boeken gedurende de dag vaak spontaan ter sprake. Het herhaald voorlezen zorgt voor nieuwe ontdekkingen in het verhaal en meer verhaalbegrip. Kinderen waren soms zelf verbaasd wat er allemaal in het boek gebeurde, wat ze de eerste keer niet hadden ontdekt.

De algemene leesinteresse en leesmotivatie van de kinderen is positief veranderd na deze zes weken. Kinderen vragen opvallend meer zelf om boeken en voorlezen, staan te kijken bij de boeken op de planken in de klas en pakken de boeken om er in te “lezen”. Ze kiezen boeken uit in de schoolbibliotheek en komen die trots laten zien aan de leerkrachten, ze vertellen erover en vragen of dat boek voorgelezen mag worden. Ook zijn er gedurende de dag meer momenten dat kinderen spontaan zelf over een boek vertellen (bijvoorbeeld tijdens het eten), dat er woorden uit het boek naar voren komen in spel en worden er op het plein situaties worden nagespeeld.

Samenvattend kunnen we zeggen dat het verhaalbegrip en de luistermotivatie in deze groepen door leerkrachten kunnen worden begeleid, door kinderen goed voor te bereiden op een verhaal door middel van pré-teaching. Tijdens deze pré-teaching worden de moeilijke woorden en situaties behandeld die in het boek gaan voorkomen, hierbij ondersteunt het gebruik maken van een verteltafel. Ook het herhaald voorlezen zorgt voor het beter doorgronden van een verhaal, het verhaal krijgt meer diepgang. Het koppelen van deze pré-teaching aan het thema dat behandeld wordt in de groep, zorgt voor extra input van woorden en situaties en zorgt daarbij voor meer verhaalbegrip en luistermotivatie.

De pré-teaching zorgt voor meer verhaalbegrip en meer intrinsieke luistermotivatie in de JRK groep en groep 3 van sbo Facet.

Discussie

In dit hoofdstuk wordt een presentatie van de mogelijke beperkingen van dit onderzoek gegeven. Er worden vervolgvragen en suggesties voor vervolgonderzoek benoemd en een aantal aanbevelingen gedaan voor in de praktijk.

De bevindingen naar aanleiding van het inzetten van het ontwerp zijn zeer positief, het verhaalbegrip van de kinderen en de intrinsieke luistermotivatie zijn positief veranderd. Het is echter niet reëel om te concluderen dat dit alleen te wijten is aan het inzetten van de pré-teaching en het herhaald voorlezen. Tijdens deze zes weken waren er ook grote thema's op school: voorjaar en jungle. Het aanbod van woorden en situaties kwam niet alleen van de verteltafels. Zeker tijdens het schoolbrede thema "de jungle" werden de kinderen overspoeld met informatie over de jungle in de vorm van filmpjes, creatieve lessen, muzieklessen etc. Een aanbeveling voor in de praktijk is dan ook om een pré-teaching, zoals de verteltafel, *altijd* te koppelen aan het thema dat op dat moment behandeld wordt in een groep. Kinderen hebben op die manier nog meer mogelijkheden om verbanden te leggen en betekenis te geven. De vraag is wat de inzet van de pré-teaching opbrengt op het moment dat deze ingezet wordt losgekoppeld van een thema. Naar verwachting zal de opbrengst dan minder groot zijn.

Het sociale milieu waarin deze kinderen opgroeien is niet voldoende onderzocht in dit onderzoek om valide conclusies te trekken. Er is een vragenlijst naar de ouders gestuurd met vragen over (met name) het (voor)leesgedrag van ouders. Echter is er niet gevraagd naar opleidingsniveau, werk, gezinssamenstelling, huisvesting etc. Dit had een vollediger inzicht kunnen geven, het lijkt zeer waarschijnlijk dat veel ouders laagopgeleid zijn, maar dit kan niet met 100% zekerheid worden vastgesteld. Door observaties van ouders en kinderen in de klas zijn aannames gedaan over het sociale milieu, maar deze zijn niet bevestigd. Ook was de respons op de vragenlijsten erg laag. We nemen nu aan dat degenen die niet hebben geantwoord *waarschijnlijk* ook minder betrokken zijn en dat daar weinig wordt voorgelezen, maar dit is een aanname. Dit is een suggestie voor een vervolgonderzoek. Klopt het dat ouders laagopgeleid zijn en dat de meeste kinderen opgroeien in lage sociale milieus? En wat betekent dit voor de populatie op het Facet met betrekking tot hun schoolprestaties?

Hattie (2003) schrijft dat maximaal 30% van de groei van de resultaten van leerlingen te maken heeft met de kwaliteiten van de leerkracht. De rest van de groei en vorming van een kind, komt uit de directe omgeving waar een kind in opgroeit. De rol van de leerkracht is dus ontzettend belangrijk binnen de schoolse omgeving. Hattie vindt dat we er dus voor moeten zorgen dat het onderwijs dat aangeboden wordt een zo hoog mogelijke kwaliteit heeft, passend bij het kind. Maar 70% van de vorming van een kind komt uit de niet-schools omgeving, onder andere thuis. Het kan dus interessant zijn om te kijken wat nou daadwerkelijk de achtergrond is van deze kinderen, wat dit voor invloed heeft op hun ontwikkeling en hoe school daar in kan ondersteunen.

Zoals meerdere malen in dit onderzoek is beschreven komen veel kinderen op het Facet met een taalachterstand. Veelal heeft deze dus vermoedelijk te maken met het milieu waarin zij opgroeien, er wordt weinig voorgelezen en er is weinig taalaanbod. Dit terwijl voorlezen zo ontzettend belangrijk is voor de taalontwikkeling van kinderen. Het is dan ook zeer wenselijk dat ouders kinderen meer gaan voorlezen en dat ouders het belang in gaan zien van voorlezen (zeker ook in de voorschoolse periode). In de eerste levensjaren wordt de basis gelegd voor lezen en leesplezier. Kinderen die van jongs af aan zijn voorgelezen, zijn gemotiveerd om te leren lezen. Ze blijken taalvaardiger te zijn, begrijpen teksten beter en hebben meer succes op school, dan kinderen die niet of weinig zijn voorgelezen. Ook dit is een suggestie voor vervolgonderzoek: onderzoeken hoe deze groep ouders/verzorgers het belang gaat inzien van voorlezen en hun kinderen ook daadwerkelijk gaat voorlezen. Ouders zouden meer de rol moeten kunnen gaan aannemen van “Educatief partner”. Educatief partnerschap wil zeggen dat ouders een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van hun kind.

Uit een internationale literatuurstudie (Smit, Sluiter & Driessen, 2006) blijkt dat de positie van ouders uit lagere sociaal-economisch milieus en ook uit etnische minderheidsgroepen ten opzichte van de school relatief zwak is. Er is versterking nodig van deze positie om te kunnen spreken van gelijkwaardige partners in educatie. Voor deze groep ouders, lijkt de kloof tussen school en gezin groot. Zij omschrijven hierin dat het van belang is dat school een juiste houding heeft ten aanzien van deze ouders. Volgens dit onderzoek zijn ouders het best te benaderen door als school het contact te zoeken, interesse te tonen, empathisch te zijn, vertrouwen te winnen, hulp te bieden, de discussie over de culturele achtergrond en kinderen aan te gaan.

Laatste aanbeveling betreft de werkdruk. Er werd door de leerkrachten aangegeven dat er zoveel *moet* dit schooljaar. Er wordt veel van de leerkrachten verwacht en het uitproberen van dit ontwerp was een extra item bovenop die al (te) hoge werkdruk. Het uitproberen van methodes, nieuwe protocollen, het snel groeiende leerlingenaantal, veel administratieve druk, veel excessen met leerlingen etc. Wenselijk is dan ook dat er één collega is die het proces van de pré-teaching coördineert. Deze collega zorgt ervoor dat er boeken beschikbaar zijn en materialen klaar liggen. Op deze manier neemt het wat druk weg bij de andere leerkrachten en zijn zij meer gemotiveerd om hiermee aan de slag te blijven gaan. Het is een suggestie om de materialen van bijvoorbeeld een verteltafel bij elkaar te houden met het betreffende boek erbij, op die manier kan het in een volgend schooljaar weer gepakt worden en is de tijdsinvestering minder groot. Het maken van “voorleesdozen” is hierbij bruikbaar. Alle materialen voor de verteltafel + het boek + foto van de verteltafel worden in een doos bewaard, titel en thema op de buitenkant en dan kan het een volgende keer zo weer ingezet worden.

Literatuurlijst

- Beets-Kessens, A. & Memelink, D. (2009). *Begeleiden van jonge risicokinderen. Drie visies nader bekeken*. Baarn: HBuitgevers.
- Biemond, H., Verhoeven, L. & Litjens, P. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie Leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Bohenn, E. & Jansen, F. (2006). *Laaggeletterde ouders*. Verkregen op: <http://www.basisvaardigheden.nl/pdf/laaggeletterdeoudersconsultatiebureaus.pdf>
- Bouwman, A. & Mortel, van de K. (2014). Begin bij begrijpend luisteren. Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten. *De wereld van het jonge kind*, 42(3), 10-13.
- CBS (n.d.). *Holtenbroek*. Geraadpleegd op: http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/_unique/_search/default.htm?cx=018020871965988641477:rvmzjpho2wq&cof=FORID:11&q=inkomens+holttenbroek
- Duursma, E. (2011). *Voorlezen in gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House
- Elsäcker, W. van., Beek, A. van der, Hillen, J., & Peters, S. (2013). *De Taallijn, interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederland.
- Expertise centrum Nederlands (n.d.). Interactief voorlezen. Geraadpleegd op: <http://www.leerlijntaal.nl/page/137/begrijpend-luisteren.html>
- Facet (n.d.). *Schoolgids*. Geraadpleegd op: <http://www.sbofacet.nl/wp-content/uploads/2015/09/Schoolgids-Facet-2015-2016-versie-def.pdf>
- Filipiak, P. (2013). Begrip voor leesmotivatie. *Jeugd in school en wereld*, 97(5), 20-22.
- Gedragsproblemen in de klas (n.d.). Geraadpleegd op: <http://gedragsproblemenindeklas.nl/gedrags-en-ontwikkelingsstoornissen/ass/#Minder-sterke>
- Gedragsproblemen-kinderen (n.d.). Geraadpleegd op: <http://www.gedragsproblemen-kinderen.info/oorzaken-zwakbegaafdheid>
- Goorhuis-Brouwer, S. (2011). *Alles op zijn tijd. Het jonge kind in pedagogisch perspectief*. Amsterdam: SPW
- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt educatieve uitgaven
- Huizenga, H. & Robbe, R. (2013). *Basiskennis Taalonderwijs*. Houten: Noordhoff Uitgevers Groningen.
- Kang J, Kim Y & Pan B.A. (2009). Five-year-olds' book talk and story retelling: Contributions of mother-child joint bookreading. *First Language*, 29(3), 243-65.
- Kleef, M. van & Tomesen, M. (2002). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototype creëren van interactieve leersituaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertise centrum Nederlands.

- Leseman, P. P. M., & Boom, van den, D. C. (1999). Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch, Surinamese-Dutch and Turkish-Dutch pre-schoolers' cognitive development. *Infant and Child Development*, 8(1), 19-38.
- Leseman, P. P. M., & Hamers, J. (2011). In: Jong, de, P., & Koomen, H., (red) *Interventies bij onderwijsleerproblemen*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant
- Loman, E., & Wouters, E. (2007). Beter begrip door luisteractiviteiten. *Didaktief*, 37(8), 4-5
- Mol, S. (2010). *To read or not to read* (proefschrift, Leiden University). Geraadpleegd op: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16211/ToReadOrNotToRead_proefschrift.pdf?sequence=2
- Rijksoverheid (n.d.). Geraadpleegd op: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/inhoud/speciaal-onderwijs>
- SBOwerkverband (n.d.). Geraadpleegd op: <http://www.sbowerkverband.nl/Persinformatie>
- School aan zet (2014). *Kwaliteitskaart begrijpend luisteren*. Geraadpleegd op http://www.schoolaanzet.nl/thematische-inhoud/detail/?tx_sazcontent_article%5Barticle%5D=546&tx_sazcontent_article%5Baction%5D=show&tx_sazcontent_article%5Bcontroller%5D=Article&cHash=8130fa9339#.VknBvHmFO P4
- Schram, D. & Raukema, A. (2006). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: uitgeverij Eburon.
- SLO (n.d.) herhaald voorlezen. Geraadpleegd op: <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00701/>
- SLO (n.d.), verhaalbegrip. Geraadpleegd op: <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00572/>
- SLO (n.d.) interactief voorlezen. Geraadpleegd op: <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00126/>
- Smit, F., Sluiter, R., & Driessen G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit
- Steunpunt ADHD (n.d). Geraadpleegd op: [http://www.steunpuntadhd.nl/adhd-op-school/ad\(h\)d-kenmerken-en-school/basisschool/](http://www.steunpuntadhd.nl/adhd-op-school/ad(h)d-kenmerken-en-school/basisschool/)
- Tellingen S. & Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen?* Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vernooy, K. (2009). *Leerlingen worden lezers door te lezen: stillezen warm aanbevolen*. Presentatie “Makkelijk lezen Plein”.
- Vernooy, K. (2012). *Elke kind een lezer. Preventie van leesmoeilijkheden door effectief leesonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Voorleesexpress n.d. geraadpleegd op: <http://voorleesexpress.nl/wat-we-doen/waarom-de-voorleesexpress/>

Zoon, M. (2012). Nederlands Jeugd Instituut, verstandelijke beperking. Geraadpleegd op: http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/LVB_Kenmerken_en_oorzaken.pdf

Bijlagen

- A. Evaluatie
- B. Poster
- C. Verklaring uitvoering praktijk
- D. Verklaring gedragscode onderzoek
- E. Vragenlijst begrijpend luisteren leerkrachten
- F. Vragenlijst ouders (voor)lezen
- G. Feedbackformulier groep 3
- H. Feedbackformulier JRK groep
- I. Toestemmingsformulier HBO-kennisbank