



**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
LAGER ONDERWIJS**

Zelfstandig project

Taalbeleid basisschool Tuinwijk
Werken aan leesbevordering en leesplezier met
aandacht voor muzische vorming

Voorwoord

In dit document stel ik mijn eindwerk rond leesbevordering in het kader van het taalbeleid van basisschool Tuinwijk in Hasselt voor. Ik heb me met plezier verdiept in verschillende bronnen rond lezen en leesbevordering. Ik heb tijdens mijn onderzoek veel bijgeleerd over een taalbeleid, het werken aan leesplezier en leesbevordering en hoe dit alles kan met aandacht voor muzische vorming. Het was een uitdaging om een onderzoek te voeren en een zo goed mogelijk product te ontwikkelen voor basisschool Tuinwijk, maar ik vind veel voldoening bij het zien van het eindresultaat.

Allereerst wil ik basisschool Tuinwijk in Hasselt bedanken voor de kans die ik op hun school kreeg. Met veel openheid werd er door de directie en de leerkrachten gecommuniceerd over wensen en noden van de school, waardoor ik een zo doelgericht en efficiënt mogelijk product kon ontwerpen. Daarenboven ontving de school me met open armen voor het doen van try-outs,... De openheid en de vriendelijkheid waarmee de school me steeds ontvangen heeft, was uitzonderlijk. Daarom heel erg bedankt! Ik hoop dat mijn eindwerk een hulp kan zijn in de toekomst.

Daarnaast wil ik zeker en vast de hogeschool PXL hartelijk bedanken voor de kans die ik kreeg om deel te nemen aan het project Taal aan Z. Bij de navormingen van het Centrum voor Taal en Onderwijs heb ik veel nieuwe kennis kunnen opdoen. Ik heb ideeën, tips en methoden meegekregen om voor de leerlingen zo goed mogelijk leesonderwijs op te zetten, waarvoor ik heel dankbaar ben.

Ook de lectoren wil ik bedanken voor hun kennis die ze de voorbije drie jaren met me gedeeld hebben. Deze kennis kon ik gretig gebruiken bij het maken van mijn eindwerk. Mevrouw Imberechts en mevrouw Wassink wil ik hierbij in het bijzonder bedanken. Door hun uitleg en vooral feedback over mijn eindwerk kon ik steeds bijsturen en verbeteren tot het project dat ik nu aflever. Een welgemeende dankjewel!

Eveneens wil ik vrienden en familie bedanken voor hun raad en steun tijdens het maken van dit eindwerk.

Ik hoop met mijn eindwerk een bijdrage te kunnen leveren om aan leesbevordering te doen en dus het werken met boeken in de klas voor leerlingen zo aangenaam mogelijk te maken. Ik hoop dat ik kinderen op deze manier meer kan warm maken om boeken te lezen en van lezen te genieten. Ook hoop ik lezen zo op een zinvolle manier te kunnen koppelen aan muzische vorming. Zelf wil ik de kennis en ervaringen die ik tijdens mijn eindwerk heb opgedaan in de toekomst inzetten in mijn klaspraktijk. Ik hoop nu dan ook een waardigere leerkracht in taal te zijn, die een stimulerende leer- en leesomgeving voor leerlingen kan creëren.

Isa Thommis

Inhoudsopgave

Inhoud

Voorwoord.....	3
Inhoudsopgave.....	4
Inleiding.....	6
1 Praktijkprobleem	7
2 Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen	8
2.1 Het onderzoeksdoel	8
2.2 De onderzoeksvragen	9
3 Methoden van dataverzameling	10
3.1 Bestuderen van literatuur	10
3.2 Bijwonen van navormingen Centrum voor Taal en Onderwijs.....	10
3.3 Bevraging Sophie Stroobants.....	10
3.4 Bevragingen leerkrachten en directie basisschool Tuinwijk	11
3.5 Opleiding professionele bachelor in het onderwijs, leraar lager onderwijs	11
4 Ontwerp: product.....	11
4.1 Ontwerpeisen	11
4.2 Beschrijving ontworpen product	12
5 Inzichten vanuit dataverzameling	12
5.1 Literatuurstudie	12
5.2 Navormingen Centrum voor Taal en Onderwijs	27
5.3 Bevragingen.....	28
5.3.1 Directeur basisschool Tuinwijk	28
5.3.2 Leerkrachten basisschool Tuinwijk	29
5.3.3 Sophie Stroobants (Centrum voor Taal en Onderwijs).....	29
5.4 Lerarenopleiding bachelor in onderwijs, leraar lager onderwijs.....	30
6 Verantwoording gemaakte keuzes op basis van verschaftte inzichten	30
7 Bevindingen try-out	34
7.1 Observatie.....	35
7.2 Bevraging leerlingen.....	37
7.3 Bevraging leerkrachten	46

8	Relevantie voor de bredere onderwijspraktijk	47
9	Reflectie op het doorlopen onderzoeksproces.....	48
	Besluit	49
	Literatuurlijst.....	51
	Bijlagen	54

Inleiding

In basisschool Tuinwijk in Hasselt ervaart het schoolteam dat de kinderen de laatste jaren steeds minder graag lezen en steeds minder naar boeken grijpen. Ook hebben de leerlingen steeds meer moeite met het begrijpen van instructies, teksten, Om hier verandering in te brengen, besliste het schoolteam om een taalbeleid op te stellen met voor het lager onderwijs de focus leesbevordering. De vraag die hierbij centraal staat is, 'Hoe kunnen we in een positieve en stimulerende omgeving allerhande soorten teksten beluisteren en lezen om het lezen en het leesplezier te bevorderen en de algemene taalvaardigheden verbeteren?'

Als laatstejaarsstudente van de professionele bachelor in het lager onderwijs kreeg ik de kans om met mijn bachelorproef een bijdrage te leveren aan het taalbeleid van deze Hasseltse basisschool. Door een actie te ontwerpen om het lezen te bevorderen en de leesmotivatie te stimuleren, probeer ik lezen aangenaam te maken voor de leerlingen in het lager onderwijs.

Ik koos ervoor om met mijn actie op een speelse en gevarieerde manier aan de slag te gaan met boeken in de klas. Dit door allerlei activiteiten te koppelen aan een boek. In elke graad van het lager onderwijs werd samen met de leerkrachten een boek gekozen dat centraal staat om aan leesbevordering te doen. In de eerste graad werd gekozen voor het groeiboek *Fred en de wolk* van Dirk Nielandt. In de tweede graad voor *Kweenie* van Joke van Leeuwen en in de derde graad voor het boek *De verhalen van opa Eik* uit een trilogie van J. L. Badal. Rond elk van deze boeken ontwierp ik een volledig uitgewerkt pakket met activiteiten.

Om ook aan het advies van de doorlichting, dat de school in 2015 kreeg, tegemoet te komen, legde ik de nadruk op muzische activiteiten. Allerlei muzische opdrachten rond het boek laten de leerlingen echt aan de slag gaan met het verhaal en laten het verhaal op een aangename, motiverende manier tot leven komen in de klas. Mijn volledige onderzoek wordt weergegeven in dit rapport.

Met deze bachelorproef probeer ik lezen in het onderwijs aangenaam te maken en de leesmotivatie te bevorderen. Het project is nu specifiek gericht op de noden van basisschool Tuinwijk, maar kan zeker ook door andere scholen die aan leesbevordering willen doen gebruikt worden.

1 Praktijkprobleem

In basisschool Tuinwijk stelt men vast dat kinderen steeds meer moeite hebben met het begrijpen van instructies van de leerkracht, van instructie bij opdrachten, van teksten, Dit niet alleen in de taalvakken, het vormt ook een probleem in de niet-taalvakken. Daarnaast stellen leerkrachten en directie vast dat leerlingen de afgelopen jaren steeds minder naar boeken grijpen en steeds minder lezen. Ook lezen de meeste leerlingen steeds minder graag, zowel thuis als op school.

Dat leerlingen steeds minder graag lezen, wordt ook aangegeven in de literatuur. Uit PISA, een internationaal vergelijkende studie van de OESO die in 2009 werd uitgevoerd naar leesvaardigheid, blijkt dat Vlaamse kinderen erg goed lezen, maar er een hekel aan hebben. Kinderen grijpen steeds minder naar boeken. Dit bevestigt Hannes Vanhaverbeke in zijn artikel over mediawijze bibliotheken. De oorzaak van dit fenomeen ligt volgens meneer Vanhaverbeke vooral bij de digitale media en de digitalisering. De maatschappij is veranderd. De opkomst van digitale media brengt een andere en meer vluchtige manier van lezen met zich mee. Er wordt meer scannend gelezen en we lezen minder intensief door gelijktijdig met andere dingen bezig te zijn. André Mottart (2011) is het hier volmondig mee eens. Volgens hem leven jongeren in Vlaanderen in de nieuwe media zoals internet, sms, e-mail, en chat. Jongeren geraken steeds meer vervreemd van het traditioneel lezen in boeken en kranten. De kinderen en jongeren lezen tegenwoordig online. Ze lezen bijna geen lineaire teksten meer. Ze lezen op digitale platformen waarbij ze springen van tekst naar beeld en naar audio. De manier van lezen is daarbij vooral scannend geworden.

Lezen biedt echter vele voordelen. Door te lezen leren kinderen zich inleven, ze leren meer begrip opbrengen en dit kan een positief effect hebben op hun sociaal functioneren. Door te lezen kunnen kinderen ook kennis opdoen. Leerlingen kunnen dan volgens Gerlien van Dalen (2015) dus cognitief groeien. Kees Broekhof (2015) verwijst naar het wetenschappelijk onderzoek uit 2012 van Kortlever en Lemmens om de voordelen van lezen aan te tonen. Uit dit wetenschappelijk onderzoek blijkt namelijk dat kinderen die veel lezen hoger scoren op de Cito-toetsen taal, rekenen en studievoordigheden.

Vooraf belangrijk voor het probleem dat basisschool Tuinwijk ervaart is, dat door veel te lezen de woordenschat en de taalvaardigheid groeien, waardoor het begrijpen van teksten, verhalen, instructies, ... verbetert en kinderen sneller opnieuw naar boeken grijpen (Mol, 2010). Aangezien kinderen steeds minder (intensief) lezen, kan hun woordenschat en taalvaardigheid minder groeien, wat dus het begrip van teksten, instructies, ... bemoeilijkt.

Naast dit praktijkprobleem dat ervaren wordt in basisschool Tuinwijk, kreeg de school na de doorlichting in 2015 het advies om nog meer in te zetten op muzische vorming. De school bereikt de eindtermen van het leergebied muzische vorming in voldoende mate, maar volgens de inspectie kunnen bepaalde aspecten nog verbeterd worden. Beeld en muziek komen het meest aan bod, maar de invulling is vaak beperkt tot tekenen, liedjes en versjes. Deze inhouden moeten verbreed worden. De domeinen beweging, drama en media moeten meer aan bod komen. Daarbij formuleerde de inspectie de opmerking dat de onderwijzers hun muzische activiteiten weinig koppelen aan andere leergebieden zoals Nederlands of wereldoriëntatie.

Het relevante deel uit het verslag van de onderwijsinspectie is toegevoegd in de bijlagen.

2 Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

2.1 Het onderzoeksdoel

Het schoolteam van basisschool Tuinwijk heeft, na een analyse van de beginsituatie van de school om sterktes en zwaktes af te leiden in verband met hun taalonderwijs, beslist dat voor het lager onderwijs moet gefocust worden op leesbevordering. Door lezen op een positieve en stimulerende manier aan te pakken, wil men het leesplezier en het lezen bevorderen en zo ook de taalschat uitbreiden, de zinsbouw verbeteren en het leesbegrip stimuleren. Met andere woorden: door leerlingen opnieuw plezier te laten beleven aan lezen en hen zo meer te laten lezen, wil men algemene taalvaardigheden van de leerlingen bevorderen. Op deze manier wil het schoolteam de problemen met het begrijpend lezen enz. aanpakken.

Maar de vraag hierbij is dan of leesbevordering lezen ook echt kan stimuleren. Volgens Gerlien van Dalen, directeur van Stichting Lezen, wel. Leesbevordering kan volgens haar bijdragen aan de algemene taalontwikkeling van kinderen. Leesbevordering kan een stimulans zijn voor het leesgedrag, de leesmotivatie, leesvaardigheid en literaire competenties van kinderen en jongeren. Als lezen bevorderd wordt, zullen kinderen sneller lezen en meer naar boeken grijpen. (van Dalen, 2015)

Als kinderen door leesbevordering meer lezen, staat het vast dat ze talige competenties kunnen verbeteren. Dit bevestigen namelijk verschillende bronnen. Het lezen van verhalen en gedichten helpt volgens Gerlien van Dalen (2015) het sociaal functioneren, want door het lezen van fictie leren kinderen zich beter inleven. Kinderen leren zo meer begrip op te brengen voor anderen en gemakkelijker nieuwe contacten te leggen. Door veel te lezen groeit de woordenschat en de taalvaardigheid, waardoor het begrijpen van teksten, verhalen, instructies, ... verbetert. Ook Suzanne Mol en Adriana Bus (2011) zien de vele voordelen van lezen. In hun onderzoeken tonen ze aan dat het lezen van boeken de woordenschat, het leesbegrip en de technische leesvaardigheid van basis- en middelbare schoolleerlingen vergroot, onafhankelijk van het leesniveau. Of een leerling nu vaardig is in lezen of niet, de boekenlezers onder hen hebben een grotere woordenschat en een hoger begrijpend - en technisch leesniveau. Leesbevordering heeft dus wel degelijk een positief effect op het lezen en verschillende talige competenties.

Om doorheen alle graden aan leesbevordering te kunnen werken en zo het taalonderwijs te verbeteren, heeft het schoolteam beslist een taalbeleid op te stellen rond leesbevordering. Dit taalbeleid krijgt in samenwerking met het Centrum voor Taal en Onderwijs vorm en moet ervoor zorgen dat taal, en dan vooral leesbevordering, op een structurele en gestroomlijnde manier wordt aangepakt in de school zodat de algehele taalontwikkeling van de leerlingen bevorderd wordt.

Het doel van dit onderzoek is om een bijdrage te leveren aan het taalbeleid voor basisschool Tuinwijk. Ik zal een deel van dit taalbeleid mee uitwerken door een actie te ontwerpen en uit te werken die leerlingen opnieuw meer plezier laat beleven aan lezen, om hen zo meer te doen lezen en talige competenties te laten ontwikkelen. Daarbij wordt vooral sterk ingezet op begrijpend lezen. Om ook tegemoet te komen aan het advies van de onderwijsinspectie, zal dit alles gebeuren met voldoende aandacht voor het leergebied muzische vorming.

2.2 De onderzoeksvragen

Basisschool Tuinwijk in Hasselt heeft voor het lager onderwijs leesbevordering als focus bepaald voor het taalbeleid. De vraag die centraal staat bij het taalbeleid is 'Hoe kunnen we in een positieve en stimulerende omgeving allerhande soorten teksten lezen en beluisteren om het leesplezier te bevorderen, de taalschat uit te breiden, de zinsbouw te verbeteren en het leesbegrip te stimuleren.'

Met deze bachelorproef wordt onderzocht hoe leerkrachten de leerlingen kunnen motiveren om te lezen en hoe ze aan leesbevordering kunnen doen. Daarbij wordt onderzocht hoe de leerkrachten tijdens leesbevordering leerlingen meteen ook kunnen laten oefenen op verschillende taalvaardigheden en begrijpend lezen. En als laatste wordt nagegaan hoe leesbevordering kan gerealiseerd worden met aandacht voor muzische vorming.

Hoe kunnen leerkrachten de leerlingen motiveren om te lezen en leesplezier laten beleven?

Hoe kunnen leerkrachten aan leesbevordering doen?

Hoe kunnen leerkrachten via leesbevordering leerlingen laten oefenen op verschillende taalvaardigheden en begrijpend lezen?

Hoe kunnen leerkrachten leesbevordering muzisch aanpakken?

Uit de literatuurstudie voor het zelfstandig project moet blijken wat een taalbeleid is, met daarin de definitie en een omschrijving van de belangrijkste kenmerken. Ook zal de literatuurstudie een weergave van de stappen die doorlopen moeten worden bij een taalbeleid en enkele basiselementen en principes voor goed taalonderwijs bevatten. Daarnaast moet uit de literatuurstudie het belang van lezen en leesbevordering blijken en hoe aan leesbevordering en leesmotivatie kan gedaan worden. En als laatste moet de literatuurstudie informatie bevatten over het koppelen van muzische activiteiten aan leesbevordering.

Het eindproduct zal een uitgewerkte actie voor het taalbeleid van basisschool Tuinwijk inhouden. Om dit product goed vorm te geven, zullen inzichten uit de literatuur de basis vormen. De visie en mening van leerkrachten en de verzamelde informatie uit de navormingen van Taal aan Z, ... zullen in de actie verwerkt worden. Om te weten te komen of de actie het gewenste effect heeft en dus effectief een bijdrage levert aan leesbevordering en dus ook het stimuleren van andere aspecten als begrijpend lezen, ... , zullen bepaalde delen van het product uitgetest worden. Door observaties en bevestigingen bij leerkrachten en leerlingen zal nagegaan worden of de actie heeft bijgedragen aan de leesbevordering.

Uiteindelijk kan zo geconcludeerd worden of het product een antwoord biedt op de onderzoeksvraag, namelijk of de actie bijdraagt aan het bevorderen van lezen en leesplezier en ook een positief effect heeft op begrijpend lezen en andere talige competenties.

3 Methoden van dataverzameling

Door verschillende manieren van dataverzameling werd informatie verzameld voor de vormgeving van het product.

3.1 Bestuderen van literatuur

Ten eerste is de literatuurstudie een essentiële bron voor het eindwerk. Deze manier van dataverzameling werd gekozen, omdat informatie uit de literatuur nodig was om het product vorm te geven. Het bestuderen van de literatuur moest namelijk een theoretisch kader bieden om het product vorm te geven. De kennis uit literaire werken en tips van experts waren nodig om toe te passen bij het ontwerp en de uitwerking van het product, een actie voor het taalbeleid van basisschool Tuinwijk. Deze informatie vormt het vertrekpunt en dus de basis van het product.

De informatie uit de literatuurstudie komt ten eerste uit boeken rond taalbeleid en lezen. Daarnaast zijn ook artikelen uit vaktijdschriften, al dan niet digitaal, een belangrijke informatiebron. Er werden voornamelijk boeken en vaktijdschriften of vakartikelen gebruikt, omdat de gegevens hierin onderbouwd zijn. Dit is van groot belang, want correcte en onderbouwde gegevens zijn noodzakelijk om een doelgericht en effectief product te kunnen ontwerpen dat in de praktijk het gewenste effect heeft.

3.2 Bijwonen van navormingen Centrum voor Taal en Onderwijs

Verder woonde ik de navormingen van het Centrum voor Taal en Onderwijs bij. Deze navormingen vonden gedurende het schooljaar 2016-2017 plaats. Hier werd belangrijke informatie gegeven om te verwerken in het product. De informatie ging namelijk specifiek over een taalbeleid en de focus van basisschool Tuinwijk. Informatie die dus onmisbaar was voor de invulling van het product.

Door samen met de leden van het kernteam van basisschool Tuinwijk deze navormingen bij te wonen, kon steeds besproken worden wat voor hen essentieel was en kon het product zo doelgericht mogelijk opgemaakt worden.

3.3 Bevraging Sophie Stroobants

Naast het bijwonen van navormingen en het bestuderen van de literatuur, vormen verschillende bevragingen een manier van dataverzameling. Sophie Stroobants, de contactpersoon van het Centrum voor Taal en Onderwijs en de persoon die ook de navormingen gaf, werd bevroegd over extra literair bronmateriaal. Mevrouw Stroobants heeft een uitgebreide kennis over taalbeleid en lezen en kent enkele experts zoals Koen van Gorp persoonlijk. Zij is dus op de hoogte van verschillende werken die zinvol zijn voor dit eindwerk.

De bevraging gebeurde via mail aangezien de agenda van mevrouw Stroobants een persoonlijke afspraak niet meer toeliet. Mail was, uitgezonderd van een persoonlijke

afpraak, de efficiëntste weg. Op die manier kon de bedoeling van het product aan Sophie Stroobants uitgelegd worden en zo kon mevrouw Stroobants reageren op een voor haar gepast moment. Telefonisch was dit te moeilijk geweest.

3.4 Bevragingen leerkrachten en directie basisschool Tuinwijk

Daarnaast zijn bevragingen van leerkrachten en directie van basisschool Tuinwijk een manier van dataverzameling. Door deze dataverzameling kon de visie en mening van de leerkrachten achterhaald worden, om zo het product doelgericht uit te werken naar hun eisen en noden. Dit biedt ook de meeste kans dat het product uiteindelijk echt zal gebruikt worden in deze Hasseltse basisschool en een hulpmiddel is om een beter taalonderwijs op te zetten. Hun mening was ook nodig om bij te sturen en aanpassingen te doen.

De meeste bevragingen gebeurden persoonlijk. Soms werd gecommuniceerd via mail, zo konden de leerkrachten na overleg hun beslissingen meedelen. De bevraging van de directeur over de doelstellingen die opgesteld werden, gebeurde telefonisch omdat er op dat ogenblik geen persoonlijke afspraak mogelijk was.

3.5 Opleiding professionele bachelor in het onderwijs, leraar lager onderwijs

In de lerarenopleiding leraar lager onderwijs werden gedurende de opleidingsjaren verschillende muzische domeinen behandeld. In (praktijk)lessen rond beeld, media en muziek, werden verschillende aandachtspunten en concrete lesideeën aangereikt om met deze domeinen aan de slag te gaan in de klaspraktijk. Deze verworven kennis en inzichten werden gebruikt voor het vormgeven van het product.

4 Ontwerp: product

4.1 Ontwerpeisen

Zoals reeds eerder vermeld, houdt het product een actie voor het taalbeleid van basisschool Tuinwijk in. Aangezien basisschool Tuinwijk als focus koos voor leesbevordering om zo de algemene taalvaardigheden te stimuleren en het begrip van teksten, instructies, ... te verbeteren, streeft mijn product dit doel na. Begrijpend lezen en manieren om het lezen en leesplezier te bevorderen komen uitgebreid aan bod.

Daarnaast kregen de leerkrachten en directie van Tuinwijk het advies om nog meer in te zetten op muzische vorming. Voor dit leergebied is de school al goed op weg, maar hierin kunnen ze volgens de laatste doorlichting van 2015 nog groeien. Deze behoefte van de school werd daarom ook betrokken bij het product. Op deze manier kon tevens aan de wens van directeur Wim Lambrechts tegemoet gekomen worden. In de toekomst wil men namelijk iets meer vakoverschrijdend en thematisch gericht werken aan de hand van verschillende projecten.

4.2 Beschrijving ontworpen product

Het product van deze bachelorproef is een handleiding voor leerkrachten om het lezen te bevorderen door in de klas op een specifieke manier met boeken te werken. Deze handleiding bevat de stappen om het boekenproject te starten, verder aan te pakken en af te ronden met tips die de leerkrachten kunnen toepassen om het boekenproject zo effectief mogelijk uit te voeren. Deze tips zijn methoden die belangrijk zijn voor het bevorderen van lezen en leesplezier. De inspiratie hiervoor komt uit de bestudeerde literaire werken en de navormingen van het Centrum voor Taal en Onderwijs.

Naast de handleiding, bestaat het product uit drie volledig uitgewerkte pakketten met activiteiten rond een boek per graad. Dit is een pakket voor elke graad lager onderwijs rond een nog wat minder bekend boek. Zo kan een minder bekend boek in de kijker gezet worden. Deze pakketten bestaan uit een heel gevarieerd aanbod van activiteiten. Elk pakket bevat talige activiteiten waarin begrijpend lezen en belangrijke taalvaardigheden centraal staan. Naast talige activiteiten, bevatten de pakketten veel muzische activiteiten rond beeld, muziek, drama, beweging en media. Ook zijn in de pakketten af en toe mogelijkheden en tips verwerkt om het lezen van het boek aan een ander leergebied te koppelen. Met de concrete uitwerking rond boeken kunnen de leerkrachten echt aan de slag in hun klaspraktijk. Door een pakket per graad, wordt de actie in een lijn doorheen de school toegepast.

De handleiding en de drie pakketten vormen het product en zo ook de actie voor het taalbeleid van basisschool Tuinwijk.

5 Inzichten vanuit dataverzameling

5.1 Literatuurstudie

Zoals eerder vermeld, vormt de literatuurstudie een belangrijke bron van dataverzameling omwille van de onderbouwde kennis en gegevens die hieruit konden gehaald worden.

De literatuurstudie verschafte inzicht en kennis over wat een taalbeleid precies is en wat het inhoudt, hoe een taalbeleid wordt opgebouwd en welk proces steeds doorlopen moet worden. Deze informatie werd opgezocht in de literatuur, om zo te weten te komen waar de actie voor het taalbeleid zich precies bevindt in het hele proces. Het boek *Handboek taalbeleid basisonderwijs* van Kris Van den Branden was hierbij een belangrijke bron, naast andere schriftelijke en digitale werken.

Daarnaast kaartten verschillende bronnen uit deze literatuurstudie het belang van lezen en leesbevordering om de algemene taalvaardigheid van kinderen te verbeteren aan. Deze bronnen vormen een essentieel element van het zelfstandig project, omdat net deze bronnen aantonen dat het onderzoeksdoel en de bedoeling van basisschool Tuinwijk gegrond zijn. Ook tonen deze bronnen aan dat het product zinvol is om te werken aan leesbevordering.

Vervolgens verschafte de literatuurstudie kennis over methoden en tips rond leesbevordering en een krachtige taaldidactiek en differentiatie, die konden verwerkt worden in het product.

En als laatste werd in deze literatuurstudie informatie verzameld over hoe muzische vorming betrokken kan worden bij het lezen van boeken in de klas met verschillende concrete werkvormen.

Hieronder volgt de volledige literatuurstudie.

Literatuurstudie

Inhoud

1. Wat is een taalbeleid?
 - 1.1 Definitie
 - 1.2 Omschrijving van de kenmerken
 - 1.2.1 Wie stelt een taalbeleid op en voor wie wordt een taalbeleid opgesteld?
 - 1.2.2 Wat is de bedoeling van een taalbeleid?
 - 1.2.3 Wat is taalvaardigheid?
 - 1.2.4 Hoe is een taalbeleid structureel en strategisch?
2. Stappen bij het doorlopen van een taalbeleid
 - 2.1 Analyse van de beginsituatie
 - 2.2 Planning
 - 2.3 Uitvoering van de planning
 - 2.4 Evaluatie
3. Wat is goed taalonderwijs?
 - 3.1 Doel van taalonderwijs
 - 3.2 Principes voor een krachtige taaldidactiek
 - 3.3 Taalontwikkelen lesgeven
 - 3.4 Taal in alle vakken
 - 3.5 Integratie in het curriculum
4. Lezen en leesbevordering
 - 4.1 Verandering leesgedrag
 - 4.2 Belang van lezen en leesbevordering
 - 4.3 Hoe lezen bevorderen?
 - 4.4 Differentiatie
5. Muzische vorming als creatieve verwerking bij het lezen van boeken

1. Wat is taalbeleid?

1.1 Definitie

Het begrip taalbeleid wordt in verschillende boeken en artikels vaak beknopt omschreven. Een voorbeeld uit JSW door Joep Stoeldraijer in 2006, "In dat taalbeleidsplan staan praktische maatregelen beschreven die moeten leiden tot verbetering van de leerlingresultaten.". Een uitgebreide en veelomvattende definitie is de volgende. "Taalbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten." Deze definitie is te vinden in het handboek *Taalbeleid basisonderwijs* van Kris Van den Branden en naar deze definitie wordt vaak verwezen. (Van den Branden, 2010 p. 11) Martien Berben (2012) bijvoorbeeld, verwijst naar deze definitie. In deze definiëring heeft men namelijk aandacht voor verschillende aspecten. Het wordt duidelijk wie een taalbeleid opstelt en wie ermee werkt, dat een taalbeleid op een bepaalde en gestructureerde manier wordt opgesteld, voor wie, en wat de bedoeling ervan is.

1.2 Omschrijving van de kenmerken

1.2.1 Wie stelt een taalbeleid op en voor wie wordt een taalbeleid opgesteld?

Schoolteams stellen een taalbeleid op en voeren een taalbeleid uit om de leerlingen er beter van te laten worden. Een taalbeleidsplan is dus door het schoolteam voor de leerlingen. De leerlingen moeten er voordeel uit halen. (Van den Branden, 2010)

Het team dat het taalbeleid opstelt en uitvoert is best zo groot mogelijk. 'Niet alleen de schoolleiding moet betrokken zijn bij taalbeleid. Er moet ook draagvlak zijn bij alle vakdocenten (Bloem, 2013). Tessa Dwyer (2013) verwijst naar Herder & Berenst, 2007/2008), die verwoorden dat hoe breder de aanpak is, des te meer leerkrachten te maken krijgen met het taalbeleid. Draagvlak is noodzakelijk. Anders blijft het bij een plan, een beleid dat op papier staat in plaats van een dat leeft en in de praktijk gebracht wordt, zoals Ballering & Van Drunen (2011) het volgens Tessa Dwyer (2013) formuleren.

1.2.2 Wat is de bedoeling van een taalbeleid?

Door het werken met een taalbeleid wil men de leerlingen beter tot leren laten komen en zo ook de onderwijsresultaten van de leerlingen verbeteren. Het ultieme doel is de taalvaardigheid of het taalniveau van de leerlingen vergroten en zo ook bijdragen tot de algehele ontwikkeling van het kind. Talige competenties en vaardigheden behoren tot de gehele ontwikkeling en dit komt dus overeen met de definitie die gegeven werd over taalbeleid. (Dwyer, 2013, Van den Branden, 2010 & Berben, 2012)

1.2.3 Wat is taalvaardigheid?

Taal staat in een taalbeleid centraal. Met een taalbeleid moet de taalvaardigheid van de leerlingen verbeterd worden. Maar taalvaardigheid is een begrip waarvoor geen eenduidige definitie te vinden is. Tessa Dwyer, die schrijft over haar onderzoek naar taalbeleid voor het Jeroen Bosch College, geeft aan dat er erg veel verschillen zijn in de definiëring van het begrip 'taalvaardigheid'. In Bootsma bijvoorbeeld, uit 2009, wordt volgens haar het taalbeleid verdeeld in verschillende talige vaardigheden zoals schrijfvaardigheid, leesvaardigheid, spreek- en gespreksvaardigheid, luistervaardigheid, woordenschatuitbreiding, allemaal belangrijk voor het hebben van schoolsucces (Tessa Dwyer, 2013). Van Boxtel, uit 2009, heeft het volgens mevrouw Dwyer dan weer over drie andere onderverdelingen bij taalvaardigheid. Hier gaat het over uitbreiding van de woordenschat, strategieën om woordbetekenissen te achterhalen en leesstrategieën (Tessa Dwyer, 2013). Frans Daems, Kris Van den Branden en Lieven Verschaffel (2004) omschrijven het begrip dan weer als de vaardigheid om mondelinge en schriftelijke taal functioneel te gebruiken in verschillende communicatiesituaties. Er is dus geen duidelijke omschrijving van het begrip taalvaardigheid. Aangezien een taalbeleid als ultieme doel heeft om de taalvaardigheid van de leerlingen te vergroten (Van den Branden, 2010), is het volgens Tessa Dwyer belangrijk als school, zelf een duidelijke omschrijving te geven van dit begrip. De school moet zo zelf bepalen en aangeven waar belang aan gehecht wordt. De invulling van het begrip 'taalvaardigheid' zal dan sterk samenhangen met het doel dat de school met de leerlingen wil bereiken. (Dwyer, 2013)

1.2.4 Hoe is een taalbeleid structureel en strategisch?

Zoals in de definitie staat, is taalbeleid een 'structurele en strategische poging van een schoolteam'. Hiermee wordt bedoeld dat er op een hele bewuste manier wordt omgegaan met taal op school. Taal komt overal en altijd voor op school, niet enkel in de taalvakken. Zoals Jan Zwagemakers het verwoordt in 'Aan de slag met het taalbeleidsplan' in *Taalspecial* geschreven door Brigitte Bloem, "Taal speelt bij alle vakken een rol. Het is ons gereedschap, maar ook ons eindproduct.". (Bloem, 2013 p. 26) Elke school is dus met taal bezig. Maar pas wanneer er echt aandacht is voor het taalonderwijs op school, kan gesproken worden van taalbeleid. Pas dan heeft de school bewust een uitgeschreven visie en plan met doelen, handelingen en acties omtrent haar taalonderwijs op school en pas dan kan gesproken worden van een structurele en strategische aanpak. (Dwyer, 2013)

Een taalbeleid moet een structurele aangelegenheid zijn voor de hele school. Volgens Meneer Van den Branden (2010) moet er een duidelijke visie zijn van alle leden van het schoolteam over taal en taalonderwijs. Daarbij horen de doelen, maar ook de handelingen en acties van alle schoolteamleden. Deze moeten op elkaar afgestemd worden en moeten een bepaalde lijn volgen. Zo wordt er duidelijkheid, structuur en continuïteit gecreëerd.

De strategische aanpak slaat meer op de planmatige en cyclische aanpak. Er kunnen verschillende fasen onderscheiden worden bij een taalbeleid. De analyse van de beginsituatie, de planningsfase, de handelingsfase waarbij de planning wordt uitgevoerd en

de fase van terugblikken of evalueren. De fasen moeten door het schoolteam altijd worden doorlopen. De fasen zullen echter niet altijd volledig na elkaar voorkomen, maar vaak ook wat door elkaar lopen. Deze planmatige aanpak is één van de belangrijkste kenmerken van een goed en effectief taalbeleid (Van den Branden, 2010)

2. Stappen bij het doorlopen van een taalbeleid

Zoals reeds aangegeven volgt een taalbeleid een cyclische aanpak. De school moet verschillende stappen doorlopen, die Kris Van den Branden weergeeft in de taalbeleidscyclus. Ook Martien Berben haalt het belang van het doorlopen van de verschillende stappen aan. 'Als een school erin slaagt om met het hele team deze cyclus te doorlopen, voert de school een krachtig beleid rond taal.' (2012).

2.1 Analyse van de beginsituatie

Uitermate belangrijk om een krachtig taalbeleid te voeren, is volgens Martien Berben (2012) dat het schoolteam de beginsituatie van de leerlingen en van het huidige taalbeleid op de school analyseert. Vanuit die analyse kunnen de sterktes en zwaktes afgeleid worden en weet de school wat al goed loopt en waar ze in hun taalbeleid extra aandacht aan moeten besteden. Zo kan een realistisch, doelgericht en haalbaar taalbeleidsplan worden opgesteld. Deze omschrijving komt overeen met wat Kris Van den Branden (2010) 'analyse van de beginsituatie' noemt. In stap één wordt gekeken naar hoe de ontwikkeling van de leerlingen reeds verloopt en welke talige moeilijkheden ze ondervinden. In stap twee moet de school bekijken hoe hun taalbeleid er op dat moment al uitziet. Zonder het te beseffen, nemen veel scholen al maatregelen en acties die binnen een taalbeleid passen.

2.2 Planning

Na de analyse van de beginsituatie stelt het team een planning op. Het team gaat na wat het wil bereiken en formuleert doelstellingen die het binnen een bepaalde tijd wil behalen. De school moet zichzelf de vraag stellen wat het wil bereiken met zijn taalbeleid. Taalbeleid is immers geen doel op zich maar een middel om een bepaald doel te bereiken, namelijk de taalvaardigheid en de algehele ontwikkeling van de leerlingen via taal verhogen. (Van den Branden, 2010, Dwyer, 2013) Naast de doelstellingen moeten acties en handelingen geformuleerd worden die het bereiken van de vooropgestelde doelstellingen beogen. Het formuleren van doelen en acties vormt stap drie bij het doorlopen van het taalbeleid.

2.3 Uitvoering van de planning

Een taalbeleid kan niet enkel bij een plan blijven. Het plan dat opgesteld werd zal uiteindelijk ook moeten uitgevoerd worden. Het moet leven en in de praktijk gebracht worden (Dwyer, 2013). In stap 4 bij het doorlopen van het taalbeleid wordt de daad dus bij het woord gevoerd en worden de geplande acties uitgevoerd (Van den Branden, 2010).

2.4 Evaluatie

Het taalbeleidsplan moet worden geëvalueerd. Stap 5 houdt het nagaan of de geplande acties werden uitgevoerd in. Dit is het procesmatige niveau. Er wordt nagegaan of de actie werd uitgevoerd, of iedereen die moest betrokken zijn erbij betrokken was, of de leden van het team zich er goed bij voelden, hoe de leerlingen op de actie reageerden, Het is nuttig dit te bevragen, want als een actie niet volgens plan verloopt, kan gezocht worden naar de oorzaak en kan er bijgestuurd worden door bijvoorbeeld teamondersteuning of het opsplitsen van de actie in verschillende deelstappen. (Van den Branden, 2010, Berben, 2012)

In stap 6 wordt nagegaan of de vooropgestelde doelstellingen met de acties bereikt werden. Dit is het productmatige niveau. De effecten van de acties moeten bekeken worden. Evalueren of doelstellingen behaald werden is een proces dat steeds plaats vindt. Best gebeuren er dan ook tussentijdse evaluaties, die steeds dezelfde criteria beoordelen. (Van den Branden, 2010)

Stap 7 en 8 vormen de laatste stappen van de evaluatie. Stap 7 houdt in dat wordt gekeken of het taalbeleid de kwaliteit verbeterd heeft. Of dus de hele school er beter van is geworden en een krachtiger taalonderwijs voert. In stap 8 wordt nagegaan of de acties hebben bijgedragen tot de algehele onderwijskwaliteit en de algehele ontwikkeling van de leerlingen. De evaluatie wordt zo dus in een brede context bekeken.

3. Wat is goed taalonderwijs?

3.1 Doel van taalonderwijs

Zoals eerder besproken is het ultieme doel van een taalbeleid de taalvaardigheid van de leerlingen verhogen en zo ook bijdragen tot de algehele ontwikkeling van het kind. (Van den Branden, 2010, Berben, 2012 & Dwyer, 2013) Leerlingen hebben een goed ontwikkelde taalvaardigheid immers nodig binnen en buiten de school. Kinderen en jongeren hebben taalvaardigheid nodig om succesvol te kunnen deelnemen aan het onderwijs in alle vakken en in de maatschappij. (Daems, Van den Branden & Verschaffel, 2004) Om de taalvaardigheid van leerlingen te verhogen, moet het onderwijs inspanningen leveren. De school moet goed taalonderwijs bieden om dit doel te kunnen bereiken. Voor goed taalonderwijs is een krachtige taaldidactiek nodig.

Enkele aspecten die belangrijk zijn voor goed taalonderwijs geef ik hieronder weer.

Kinderen moeten taal in concrete situaties zo kunnen gebruiken dat ze er belangrijke doelen mee kunnen bereiken. Als een kind dit kan, is het taalcompetent. Het verder uitbouwen van taalcompetenties en dus taal verwerven is een proces dat nooit afgerond is. De school speelt hierin een grote rol. Het basisonderwijs moet ernaar streven om de taalcompetentie van kinderen uit te breiden door de kinderen stimulansen aan te reiken. Om dit concreter in te vullen, moet het schoolteam bespreken welke situaties, gesprekspartners, soort teksten en doelen, ... het belangrijkste zijn om na te streven bij de leerlingen. (Van den Branden, 2010)

Voor het bepalen van de doelen kan gestart worden met de eindtermen en leerplandoelen die door de Vlaamse Gemeenschap zijn vastgelegd om aan te geven wat het onderwijs bij zo veel mogelijk leerlingen ten minste moet bereiken. (Daems, Van den Branden & Verschaffel, 2004) Deze doelen kunnen leerkrachten gebruiken als richtingaanwijzers om hun klaspraktijk vorm te geven.

Het begrip geletterdheid komt veel aan bod. Geletterdheid, ontluikende geletterdheid, maatschappelijke geletterdheid, wiskundige geletterdheid, online geletterdheid, Voor dit begrip bestaan verschillende definities. De definitie die gebruikt wordt in de International Adult Literacy Survey (IALS) is "Gebruik kunnen maken van gedrukte en geschreven informatie om te functioneren in de samenleving, om zijn doelen te bereiken en om zijn eigen kennis en mogelijkheden te ontwikkelen." Verhoeven (1994) breidde deze definitie verder uit naar onder andere mondelinge vaardigheden. Kris Van den Branden (2010) gebruikt volgende definitie, "Geletterdheid is de kennis en vaardigheid die nodig is om via geschreven taal te communiceren en informatie te verwerken, de vaardigheid om met numerieke en grafische gegevens om te gaan en de vaardigheid voor het gebruik van ICT.". Geletterdheid gaat dus verder dan lezen en schrijven. Het gaat om doelgericht verwerken en doorgeven van informatie. Voor mijn zelfstandig project is het belangrijk hierbij te kijken naar het doel van het leesonderwijs, namelijk niet een tekst lezen en gewoon wat vragen oplossen, maar het gebruik van geschreven bronnen doelgericht kunnen inzetten bij het communiceren, verwerken en doorgeven van informatie bij het ontwikkelen van nieuwe competenties. Uit onderzoek blijkt dat dit moeilijk is voor Vlaamse jongeren. Hun geletterdheid is niet genoeg in de breedte ontwikkeld. Het basisonderwijs heeft de grote taak om voor een brede basis te zorgen bij leerlingen zodat de kansen op het verder ontwikkelen van de geletterdheid niet wordt bedreigd. (Van den Branden, 2010)

3.2 Principes voor een krachtige taaldidactiek

Om de doelstellingen in verband met de taalontwikkeling van leerlingen te bereiken, moet de school de taaldidactiek toepassen die op dat moment het recentst is onderzocht. Kris Van den Branden (2010) formuleert in zijn handboek 'Taalbeleid basisonderwijs' enkele principes die nodig zijn voor een krachtige taaldidactiek.

Een eerste principe is het werken vanuit betekenisvolle activiteiten. Activiteiten die in de klas gebeuren rond taal, moeten betekenis hebben voor de leerlingen. Door te werken met betekenisvolle activiteiten, wordt de motivatie van de leerlingen om mee te denken en te doen verhoogd en wordt de kans groter dat de leerlingen dat wat ze in de klas leren ook buiten de school zullen toepassen. Dit principe wordt ook door Henk Huizenga en Rolf Robbe (2009) als belangrijk beschouwd. Ook tijdens de navormingen van Centrum voor Taal en Onderwijs wordt dit als één van de belangrijkste pijlers genoemd.

Een tweede principe is het zorgen voor interactie. Leerlingen moeten erg veel taalaanbod krijgen. Hier is de rol van de leerkracht zeer belangrijk. Ook moet het taalonderwijs zo ingericht zijn, dat leerlingen veel kans krijgen tot taaluitingen en het zelf produceren van taal.

Al doende kunnen kinderen oefenen en leren. (Huizenga & Robbe, 2009, Van den Branden, 2010)

Het derde principe sluit sterk aan op het zorgen voor interactie. Bij het derde principe staat het communicatief handelen centraal. Kinderen leren taal door ermee om te gaan, door te doen en te handelen. Kinderen moeten in het basisonderwijs betekenisvolle en communicatieve taaltaken aangeboden krijgen en daarnaast stilstaan bij goede manieren of strategieën om taaltaken uit te voeren. Henk Huizenga en Rolf Robbe (2009) hebben het nog over het laten leren van elkaar. De leerkracht moet ervoor zorgen dat er een communicatief klimaat ontstaat, waarin kinderen kunnen samenwerken en overleggen.

Een volgend principe is motivatie. Als kinderen een taak moeten maken die ze graag doen en die hen interesseert, zullen ze enthousiast aan de taak beginnen. Daarbij haalt Kris Van den Branden (2010) een belangrijk aandachtspunt aan. Motivatie mag niet stoppen bij een interessante inleiding, maar moet door aanmoediging van de leerkracht, het samenwerken, enz. gedurende de hele les behouden blijven. Om motiverende opdrachten te kunnen kiezen of bedenken, moet de leerkracht weten wat de leerlingen bezighoudt (Huizenga & Robbe, 2009). Aan interesse en motivatie werken om zo andere taalvaardigheden te verhogen is één van de belangrijkste doelen voor de Tuinwijk en dus ook voor mijn actie.

Een vijfde principe houdt het inspelen op verschillen tussen leerlingen in. Kinderen verschillen enorm, en het is de taak van het onderwijs met die verschillen rekening te houden, wil de school goed taalonderwijs bieden. Hiervoor geven zowel Kris Van den Branden (2010) als Henk Huizenga en Rolf Robbe (2009) het aanbod van gevarieerde werkvormen en opdrachten aan. Werkvormen waarbij de leerlingen de mogelijkheid krijgen om van elkaar te leren zijn volgens meneer Huizenga (2009) een must. Bijvoorbeeld tutorlezen, Dat er verschillen zullen optreden, geldt dus zeker ook voor het leesonderwijs. De leerkracht moet hierop inspelen, wil deze een sterk leesonderwijs inrichten. Inzetten op tempo-, keuze-, ondersteuning- en taakdifferentiatie biedt de rijkste vorm aan differentiatie (Van den Branden, 2010).

Aanvullend hierbij zou het inrichten van een gevarieerd lokaal kunnen worden. Henk Huizenga en Rolf Robbe (2004) stellen namelijk dat de ruimte waarin kinderen verblijven van grote invloed is op het leren. Concrete materialen in het klaslokaal stimuleren leerlingen tot leren.

Betekenisvolle, functionele taken met ondersteuning door veel interactie en een positief klasklimaat waarin de kinderen zich veilig voelen en durven experimenteren, hebben een hele sterke impact op de kracht van een taalleeromgeving. Deze principes toepassen versterkt de mogelijkheid om goed, interactief taalonderwijs op te zetten en zo de kans te creëren de taalvaardigheid van de leerlingen optimaal te verhogen. (Van den Branden, 2010)

3.3 Taalontwikkelen lesgeven

Ook Koen Van Gorp (2012) vindt interactie een belangrijke rol spelen in het taalonderwijs. Als de leerlingen meer kansen krijgen tot interactie, krijgen ze ook meer kansen tot verwoorden, het uitwisselen van inzichten en het daarbij bijstellen van eigen inzichten, Hij heeft het vooral over dit belang in kader van het taalontwikkelen lesgeven, dat belangrijk is omdat taal voor veel kinderen een struikelblok vormt voor het begrijpen van inhoud. Meneer Van Gorp formuleert daarom nog enkele tips om te zorgen voor een krachtige taalontwikkelen leeromgeving.

Zo is het volgens meneer Van Gorp niet goed om lesinhouden en teksten te vereenvoudigen. Door het vereenvoudigen van teksten wordt het begrip vaak nog moeilijker gemaakt, omdat de structuur en de verbanden tussen verschillende tekstdelen onduidelijker worden.

Het bieden van de mogelijkheid om de leerinhouden op verschillende manieren te verwerken is een goed idee. Dit kan door leerlingen inhouden al luisterend, lezend, sprekend en schrijvend aan te bieden.

Daarnaast is het volgens Koen Van Gorp (2012) zinvol om leerlingen te laten schrijven over de teksten die ze gelezen hebben. Het is volgens hem een krachtige methode voor kinderen om greep te krijgen op inhoud.

3.4 Taal in alle vakken

Taal komt voor in alle vakken. Hierbij kan vooral gedacht worden aan de vele instructies. Bij lessen wiskunde, mens en maatschappij, ruimte, ... geeft de leerkracht de leerlingen opdrachten en uitleg in het Nederlands. De leerlingen moeten teksten lezen en hier informatie uithalen, of grafieken interpreteren. De leerlingen leren de wereld meer en meer kennen via taal. Taal neemt dus een grote rol in in de niet-taalvakken (Van den Branden, 2010).

Door taal aan bod te laten komen in verschillende vakken en onderwerpen, blijft taal geen geïsoleerd vak dat de leerlingen moeten leren. Taaldoelen kunnen dus ook nagestreefd worden binnen niet-taalvakken. Taal wordt zo een handig en levend middel dat in allerlei situaties gebruikt wordt om boodschappen te begrijpen en produceren. (Van Gorp, 2004) En leerlingen krijgen veel meer kansen om talig bezig te zijn en taal te produceren, waaruit ze veel kunnen leren. Dit komt tegemoet aan het werken aan een brede basis van geletterdheid in het basisonderwijs en het taalontwikkelen lesgeven. Pas als ook buiten de lessen Nederlands aan taalontwikkeling wordt gewerkt kan van een krachtig taalonderwijs gesproken worden. Door geïntegreerd taalonderwijs wil men kinderen gedurende de hele dag in alle vakken taalvaardig maken, want taaldoelen worden bij geïntegreerd onderwijs ook nagestreefd in de niet-taalvakken (Van Gorp, 2004). Zo werkt men dus aan het ultieme doel van een taalbeleid. In basisschool Tuinwijk is men zich hier sterk van bewust. Door aan leesbevordering te doen, wil men aan de vaardigheden van taal in alle vakken werken.

Leerlingen moeten de instructies en opdrachten die gegeven worden begrijpen vooraleer ze deze kunnen uitvoeren. Als er veel moeilijke schooltaalwoorden worden gebruikt, zal dit het begrip niet vergemakkelijken. Een mogelijke oplossing lijkt dan het taalaanbod te vereenvoudigen, maar dit is geen goede oplossing zoals reeds eerder aangegeven door Koen Van Gorp (2010). Ook in het secundair en hoger onderwijs en buiten de school in media, ... komen schooltaalwoorden voor. Daarnaast is het niet mogelijk om alles uit te leggen zonder gebruik te maken van schooltaal. Schooltaal schrappen is dus geen optie. Wat de school wel moet doen, is de schooltaalvaardigheid en dus de woordenschat van leerlingen verhogen, door een goed taalaanbod en oefenkansen. (Van den Branden, 2010)

3.5 Integratie in het curriculum

Niet alleen is het positief wanneer taal geïntegreerd wordt in andere leergebieden. Voorstanders van integratie van vakken in het onderwijs benadrukken dat integratie van verschillende leergebieden leidt tot meer levensecht, meer motiverend en betekenisvoller onderwijs. Ook wordt het onderwijs dan effectiever, omdat de kennis bij geïntegreerd werken meer toepassingsgericht is. Ook de integratie van kunstvakken in het onderwijs is daarbij zinvol. (Haanstra, 2009)

4. Leesbevordering

4.1 Verandering leesgedrag

Uit PISA, een internationaal vergelijkende studie van de OESO die in 2009 werd uitgevoerd naar leesvaardigheid, blijkt dat Vlaamse kinderen erg goed lezen, maar het niet graag doen. Kinderen grijpen steeds minder naar boeken. Dit merken de leerkrachten in basisschool Tuinwijk, maar ook Hannes Vanhaverbeke bevestigt dit in zijn artikel over mediawijze bibliotheken. Volgens meneer Vanhaverbeke komt dit vooral door de digitale media en de digitalisering. De maatschappij is veranderd. De opkomst van digitale media brengt een andere en meer vluchtige manier van lezen met zich mee. Er wordt meer scannend gelezen en we lezen minder intensief door gelijktijdig met andere dingen bezig te zijn. André Mottart (2011) is het hier volmondig mee eens. "... In Vlaanderen en in Nederland 'leven' jongeren bijna volledig in de nieuwe media zoals internet, sms, e-mail, chat en blogs. Ze omarmen traditioneel lezen niet meer. Ze lezen geen papieren kranten meer, maar ze lezen wel online [...]. Ze lezen bijna geen lineaire teksten meer. Zij springen van tekst, naar beeld, naar audio. Zij 'scannen' teksten [...]. De laatste jaren is die trend snel uitgebreid. In een vorige generatie had je nog echte boekenmensen, nu niet meer." (Mottart, 2011, p.20-23)

Koen Van Gorp (2006) haalt in een artikel in Vonk aan dat in school leestechiek en begrijpend lezen als belangrijkste worden beschouwd en zo het leesplezier op de achtergrond wordt geplaatst. Het is volgens hem dan ook niet verwonderlijk dat kinderen minder graag lezen. Leesplezier moet dus terug meer op de voorgrond geplaatst worden.

4.2 Belang van lezen en leesbevordering

Dat lezen belangrijk is, is voor velen niets nieuw. Gerlien van Dalen, directeur van Stichting Lezen (2015) haalt enkele voordelen van lezen aan. Zo helpt het lezen van verhalen en gedichten om sociaal te functioneren. Door fictie te lezen, leren kinderen zich beter in te leven, ze leren zo meer begrip op te brengen voor anderen en gemakkelijker nieuwe contacten te leggen. Door veel te lezen groeit de woordenschat en de taalvaardigheid, waardoor het begrijpen van teksten, verhalen, instructies, ... verbetert. Door een uitgebreide woordenschatkennis en een groei van taalvaardigheden zullen kinderen ook sneller naar boeken grijpen. (Mol, 2010). Daarnaast draagt het belevend lezen bij aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Lezers identificeren of spiegelen zich aan de personages in een boek, verplaatsen zich in personages en eventueel in andere culturen. Op die manier draagt lezen dus ook bij tot interculturele competenties. En daarbij kunnen kinderen volgens Gerlien van Dalen (2015) cognitief groeien door het lezen van verhalen. Leerlingen kunnen een kritische houding ontwikkelen ten opzichte van de samenleving en ze doen kennis op over de wereld en de maatschappij.

Ook in de uitgave *Meer lezen, beter in taal: feiten en cijfers*, deels geschreven door Kees Broekhof (2015), wordt het belang van lezen aangehaald. Volgens deze uitgave in opdracht van Stichting Lezen en Kunst van lezen is lezen belangrijk om de taalontwikkeling te versterken. In dit artikel wordt verwezen naar een wetenschappelijk onderzoek van Kortlever en Lemmens (2012). Uit dit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat kinderen die veel lezen hoger scoren op de Cito-toetsen taal, rekenen en studievoordigheden.

Ook Suzanne Mol en Adriana Bus (2011) zien de vele voordelen van lezen. In hun onderzoeken tonen ze aan dat het lezen van boeken de woordenschat, het leesbegrip en de technische leesvaardigheid van basis- en middelbare schoolleerlingen vergroot, onafhankelijk van het leesniveau. Of een leerling nu vaardig is in lezen of niet, de boekenlezers onder hen hebben een grotere woordenschat en een hoger begrip - en technisch leesniveau dan hun leeftijdsgenoten, die niet lezen in hun vrije tijd. (Mol & Bus, 2011, p. 9)

Dat lezen een positief effect heeft op de taalontwikkeling van kinderen staat dus vast. Maar kan leesbevordering een meerwaarde betekenen? Leesbevordering kan volgens Gerlien van Dalen (2015) een stimulans zijn voor het leesgedrag, de leesmotivatie, leesvaardigheid en literaire competenties van kinderen en jongeren. Door aan leesbevordering te doen, kunnen dus heel veel verschillende (talige) aspecten verbeterd worden.

Het belang van leesbevordering is ook volgens Centrum voor Taal en Onderwijs (persoonlijke communicatie, navorming, 2017) niet te onderschatten. Wereldwijd onderzoek onder 70 000 gezinnen toont volgens hen aan dat kinderen die opgroeien in een huis met meer dan 500 boeken, gemiddeld drie jaar langer onderwijs volgen. Een kind waarvan de ouders veel boeken hebben, heeft daarnaast bijna 20% meer kans om de universiteit af te maken en gaat in het algemeen twee jaar langer naar school. Maar Stichting Lezen Vlaanderen waarschuwt hierbij dat enkel boeken in huis hebben niet voldoende is. Er moet

over boeken gepraat worden en samen gelezen worden, om een positieve sfeer rond boeken te creëren.

Als leerlingen graag lezen en er dus plezier aan beleven, zullen ze vaak ook meer lezen. Sophie Stroobants, wetenschappelijk medewerker bij centrum voor taal en onderwijs, verwees naar een artikel dat gaat over een grootschalig onderzoek van de University of London. Uit dat onderzoek blijkt dat 'reading for pleasure', of 'lezen voor je plezier', bij leerlingen tussen 10 en 16 een heel positief effect heeft op hun woordenschat, spellingvaardigheden en prestaties voor wiskunde (Crijns, 2012).

4.3 Hoe lezen bevorderen?

Lezen motiveren en bevorderen is dus zeker en vast zinvol. Maar hoe kan lezen bevorderd worden? Hoe kunnen kinderen gemotiveerd worden om te lezen?

Principes van leesmotivatieprogramma's

Annemieke van Nifterik, kwaliteitszorgmedewerker en beleidsondersteuner bij Hoornbeek College (2017), stelt dat leesmotivatieprogramma's een positief effect hebben op de leesmotivatie en het begrijpend lezen. Deze leesmotivatieprogramma's steunen op enkele principes, waar de leerkracht ook in de klas rekening mee kan houden om de leesmotivatie en zo ook andere taalvaardigheden te stimuleren. Zo is het goed om aan te sluiten bij interesses van leerlingen, of hun interesse voor een onderwerp te wekken. Dit kan volgens Annemieke van Nifterik (2017) door de tekst aan te laten sluiten op de belevingswereld van de leerlingen. Daarnaast is het voorkomen van demotivatie belangrijk. Dit is echter niet makkelijk. Lange teksten worden voor kinderen snel saai. Daarom is het zinvol om het nut van lezen en van teksten op de leerlingen over te brengen. Motivatie kan ook gestimuleerd worden door de leerlingen autonomie te geven en door leerlingen te laten samenwerken. Als de leerkracht de leerlingen hierbij in gesprek laat gaan, krijgen de leerlingen de kans om te oefenen in mondelinge vaardigheden, en mede door feedback van de leerkracht, hun woordenschat uit te breiden. (van Nifterik, 2017)

Voorlezen

Voorlezen wordt in verschillende bronnen aangehaald omwille van zijn positieve effect op taalvaardigheden van kinderen. In de uitgave *Meer lezen, beter in taal: feiten en cijfers* door Stichting Lezen, Koninklijke Bibliotheek en Kunst van lezen, word verwezen naar de onderzoeken van Suzanne Mol en Adriana Bus (2011). Zij concluderen dat kinderen die worden voorgelezen een grote woordenschat hebben en dat (voor)lezen een cumulatief effect heeft op de taalontwikkeling naarmate kinderen ouder worden. Daarnaast verwijzen ze naar de Vos en van der Hoeven die in 2004 formuleren dat het luisteren naar voorgelezen verhalen de fantasie stimuleren en kinderen over de wereld kunnen bijleren. Ook André Mottart (2010) geeft het belang van voorlezen aan. Kinderen vinden het aangenaam wanneer de leerkracht hen voorleest en dus motiveert het hen. Kinderen luisteren aandachtig en kunnen zo niet alleen genieten van het voorgelezen verhaal, maar ook werken

aan hun taalontwikkeling. Kinderen leren volgens André Mottart (2011) door het voorlezen nieuwe woorden en goede zinsconstructies kennen.

Praten over boeken

Praten over boeken heeft volgens Aidan Chambers vele verschillende voordelen. Het versterkt volgens hem namelijk de leesmotivatie en de literaire competentie. Praten over boeken levert een positieve bijdrage voor de ontwikkeling van kinderen. Ten eerste worden kinderen zo gemotiveerder om (meer) boeken te lezen. Ook kan het de leerlingen andere boeken leren kennen. Door het vertellen over gelezen boeken en verhalen, leren kinderen hun gedachten ordenen en onder woorden brengen, een heel belangrijke vaardigheid die kinderen gedurende hun hele leven nodig hebben. Ze leren hierdoor boeken te koppelen aan hun belevingswereld. Daarnaast kunnen kinderen door deze gesprekken enkele communicatieve vaardigheden ontwikkelen. Ze leren naar elkaar te luisteren en te reageren op argumenten van klasgenoten, Door verschillende boeken en genres te leren kennen, kunnen kinderen ook hun leesvoorkeur ontdekken. (Broekhof & de Pater, 2013)

Aidan Chambers maakt bij het praten over boeken enkele waardevolle kanttekeningen. Zo moeten gesprekken over boeken erop gericht zijn om het plezier in lezen te stimuleren. Naast de inhoud van het verhaal, moet dus ook de betekenis voor de leerlingen centraal staan. Het gesprek moet volgens meneer Chambers een natuurlijk karakter hebben. Als leerkracht mag je geen vragenlijstje afwerken, maar moet je gerichte vragen stellen over datgene dat je graag met de kinderen wil bespreken en ervoor zorgen dat kinderen op elkaars reacties ingaan door vragen terug te kaatsen en bijvragen te stellen. (Broekhof & de Pater, 2013)

De vragen die dan precies moeten gesteld worden, formuleert Aidan Chambers in zijn boek 'Vertel eens'. Hij onderscheidt drie soorten van vragen. De eerste soort zijn basisvragen. Dit zijn de eenvoudigste vragen die vooral gaan over de eerste indruk en beleving. De tweede soort zijn de algemene vragen. Algemene vragen leveren meningen op en kunnen vragen zijn om het verhaal te vergelijken met andere boeken/verhalen. Als laatste zijn er nog de speciale vragen. Met deze vragen is het de bedoeling om de leerlingen bewust te maken van de eigenaardigheden van een boek. Elk boek heeft namelijk speciale kenmerken qua taal, vorm en inhoud. De verschillende vragen bij elke soort zijn opgenomen in de bijlagen. (Chambers, 2002)

Bij het praten over boeken wordt over een gelezen boek, fragment of verhaal een gesprek gevoerd. Zo'n gesprek is volgens Stichting Lezen het meest dynamisch als alle leerlingen over hetzelfde boek of fragment kunnen meepraten, omdat ze dan hun eigen mening en standpunt geven terwijl alle kinderen dezelfde kennis hebben van gebeurtenissen en personages. Gesprekken over boeken kunnen bij kinderen het enthousiasme en de motivatie aanwakkeren, waardoor dus aan leesbevordering wordt gedaan (Broekhof & de Pater, 2013).

Christine Lemaire (2004) haalt bij het spreken over boeken nog een belangrijk aandachtspunt aan, namelijk het belang van een veilig leesklimaat. Pas als de leerlingen durven praten en in interactie kunnen gaan, kan er zinvol gesproken worden over boeken.

Context aanbieden

Om het leesplezier te bevorderen is het belangrijk dat teksten, verhalen, boeken, ... in een context worden aangeboden. Pas als leerlingen lezen nuttig vinden beleven ze er volgens Christine Lemaire (2004) echt plezier aan. Die context kan betrekking hebben op de achtergrond van het boek of een relatie leggen met de belevingswereld van de lezer. Plezier in lezen heeft een duidelijk verband met het begrip van de tekst. Een doorgaande leeslijn is dus belangrijk zodat de leerlingen op hun niveau kunnen lezen met aandacht voor leesstrategieën. (Lemaire, 2004)

Coöperatieve, interactieve werkvormen

Volgens Steunpunt GOK (persoonlijke communicatie: navormingen Centrum voor Taal en Onderwijs, 2017) kunnen coöperatieve werkvormen (voor het werken met boeken) een extra motivatie zijn voor leerlingen. Als leerlingen bijvoorbeeld verschillende stukken van een tekst lezen en enkel samen het hele verhaal kunnen te weten komen, kan dit een extra stimulans en een betekenisvolle taak zijn voor de leerlingen.

Betekenisvolle taaltaak

Betekenisvolle taaltaken zijn volgens Sophie Stroobants (2017) van het Centrum voor Taal en Onderwijs het belangrijkste aandachtspunt voor goed taalonderwijs en een goede ervaring rond taal. (persoonlijke communicatie: navormingen Centrum voor Taal en Onderwijs, 2017)

Het Centrum voor Taal en Onderwijs stelde een checklist op rond betekenisvolle taken. Zo stellen zij als eerste belangrijk aandachtspunt dat de taak motiverend moet zijn voor de leerlingen. De leerlingen moeten geprikkeld worden om (verder) te willen lezen of luisteren. Dit kan volgens Centrum voor Taal en Onderwijs door te zorgen voor een interessante inleiding of context. De nieuwsgierigheid van leerlingen aanwakkeren biedt een sterke stimulans. Een tweede belangrijk kenmerk dat in achtung moet genomen worden, wil een taak betekenisvol zijn, is het bieden van voldoende kansen tot interactie tussen leerlingen onderling en leerkracht en leerlingen. Kinderen moeten volgens het centrum de kans krijgen om in groepen samen te werken en te overleggen en hun ideeën onder woorden te brengen. De leerkracht kan de interactie stimuleren door vragen te stellen en vragen terug te kaatsen. Daarnaast is het belangrijk dat een taak functioneel is voor leerlingen en dat de leerlingen naar een doel toe kunnen werken. Leerlingen moeten stimulerende opdrachten krijgen waarvoor ze taal moeten gebruiken om een doel te bereiken. Taal kan dan snel als iets aangenaam ervaren worden, door de motiverende opdrachten. Als laatste is het belangrijk een taak te contextualiseren. Volgens Centrum voor Taal en Onderwijs kan dit al eenvoudig door de taak te betrekken op eigen ervaringen van leerlingen en hun voorkennis. Het

onderwerp moet gekoppeld worden aan herkenbare situaties en concrete ervaringen. (persoonlijke communicatie: Centrum voor Taal en Onderwijs, 2017)

Enthousiasme van de leerkracht

Om leesplezier te bevorderen, beschrijft André Mottart (2011) een tip. Volgens hem kan het enthousiasme van de leerkracht helpen. Als de leerkracht geregeld een boek voorstelt waarover hij zelf enthousiast is, zullen leerlingen vaak warm gemaakt kunnen worden om het boek te lezen. Het delen van enthousiasme is een tip die ook gegeven wordt door Aidan Chambers in zijn boek 'Vertel eens' uit 2002.

4.4 Differentiatie

Er zijn grote verschillen in de taalvaardigheid van de leerlingen. De leerkrachten moeten hier aandacht voor hebben in de klas. Het indelen van de leerlingen in homogene groepen gebeurt vaak in het leesonderwijs, maar is volgens Jan Crijns (2012) geen goed idee. Door homogene groepen kunnen de niveauverschillen tussen de verschillende groepen nog groter worden. De leerlingen indelen in heterogene groepen is volgens Jan Crijns (2012) een beter idee. Onderzoek tijdens de afgelopen jaren heeft duidelijk gemaakt dat risicoleerlingen het best af zijn in een heterogeen samengestelde groep. De zwakkere lezers kunnen zich dan optrekken aan het voorbeeld en de taalvaardigheid van betere lezers. Het positieve resultaat van een convergente differentiatie wordt door internationaal onderzoek bevestigd. Dit slaat vooral op technisch lezen van teksten en het hieraan gekoppelde begrip.

Teksten worden voor leerlingen vaak als te moeilijk beschouwd en daardoor niet behandeld in de klas. Maar veel moeilijkheden die een tekst bevat, kunnen in interactie overbrugbaar zijn. Dit kan door het klassikaal te bespreken of sterkere en zwakkere leerlingen te laten samenwerken. De leerlingen kunnen elkaar dan ondersteunen bij het lezen van teksten. (Crijns, 2012) Dit is niet altijd nodig. Wanneer het gaat over verwerkingsopdrachten, ... kunnen leerlingen in homogene groepen gedeeld worden.

Om het begrip van een tekst te stimuleren, is het volgens het steunpunt GOK (2017) goed om een behandeld boek of verhaal in stukken te verdelen en na elk stuk even te bespreken. Zo wordt het verhaal nog eens samengevat en verduidelijkt.

Taalzwakke leerlingen, die nog moeite hebben met (technisch) lezen, kan je ook voorgelezen laten worden. Dit kan door de taalsterkere leerlingen te laten voorlezen. Zij kunnen zo een moeilijkere vaardigheid inzetten. Taalzwakke lezers krijgen zo de kans om te luisteren en zo toch ook woordenschat, ... op te bouwen. (Crijns, 2012)

5. Muzische vorming als creatieve verwerking bij het werken met boeken

Jan Van Coillie (2007) verwoordt in zijn boek *Leesbeesten en boekenfeesten* dat boeken op een creatieve en speelse manier kunnen aangepakt worden in de klas. Door creatieve

verwerkingsvormen na de lectuur, kan het enthousiasme voor het boek verhoogd worden. Kinderen kunnen volgens meneer van Coillie zo een prettige herinnering aan de activiteit en het boek overhouden. In zijn boek heeft Jan Van Coillie het niet alleen over spreek- en schrijfoefeningen, maar ook over dramatische expressie en beeldende vormgeving. Muzische activiteiten dus.

Jan Van Coillie beschreef veel voorbeelden van muzische en dramatische activiteiten om met boeken te doen. Enkele beeldende verwerkingen die genoemd worden zijn bijvoorbeeld het tekenen van een personage/landschap/... aan de hand van een beschrijving, het maken van buitenlandse maskers of collages over andere landen, gevoelens van een boek expressief op papier zetten met vlekken en kleuren, een stripverhaal maken, Activiteiten rond beeld worden volgens meneer Van Coillie door kleuters en oudere kinderen als aangenaam ervaren, omdat deze hen de kans geven elementen uit het boek, ervaringen of emoties beeldend vorm te geven. Enkele dramatische activiteiten die meneer Van Coillie opnam in het boek, zijn tableau vivant, pantomime, poppenspel, verteltheater, toneel, (Van Coillie, 2007)

Enkele van deze werkvormen zoals een tableau vivant, ... staan ook beschreven in de bundel *Werken met boeken in de klas* door Margot Van Dingenen (2017) voor Iedereen Leest. Deze handleiding werd ontwikkeld om leerkrachten uit het basis en secundair onderwijs handvaten aan te reiken om werkvormen te koppelen aan gelezen boeken, verhalen, teksten en dergelijke. Ook uit deze bron blijkt dat muzische activiteiten gekoppeld kunnen worden aan de inhoud van gelezen boeken in de klas.

5.2 Navormingen Centrum voor Taal en Onderwijs

Het volgen van de navormingen van het Centrum voor Taal en Onderwijs bezorgden informatie over de opbouw en de bedoeling van een taalbeleid. Het volledige proces bij het doorlopen van een taalbeleid, van het analyseren van de beginsituatie tot het evalueren, werd tijdens de sessies besproken. Deze inzichten kwamen overeen met de inzichten die via de literatuurstudie werden verworven.

Ook werd de hele taalontwikkeling van kinderen vanaf de geboorte toegelicht.

Daarnaast verschaften de navormingen veel inzichten over lezen en leesbevordering. Er werden tips, bepaalde methoden en activiteiten toegelicht om te werken aan lezen en leesbevordering. Bij het onderdeel spelend lezen werden concrete ideeën toegelicht, zoals de leesbingokaart om op verschillende speelse manieren te lezen, het lezen met voorwerpen, het voorlezen om de negatieve spiraal van het niet goed kunnen lezen te doorbreken, het voorzien van verwerkingsopdrachten rond een boek, het praten over boeken, Naast die concrete ideeën werd ook informatie gegeven over het belang van lezen voor de taalvaardigheden, het belang van werken met betekenisvolle taken en de kenmerken hiervan, de voordelen van interactieve werkvormen met voorbeelden, het belang van een positieve sfeer rond boeken, Veel van deze informatie, kwam opnieuw overeen met de gegevens uit verschillende literaire bronnen.

Vooraf deze laatste informatie en de concrete ideeën rond het spelend lezen waren enorm zinvol voor het vormgeven van het product. De informatie omtrent betekenisvolle taken, interactieve werkvormen, ... waren een belangrijke inspiratiebron en vormen zelfs enkele uitgangspunten van het product. En daarnaast werden verschillende concrete ideeën verwerkt in de pakketten met activiteiten.

5.3 Bevragingen

5.3.1 Directeur basisschool Tuinwijk

Kennis over de beginsituatie van de school rond taal werd verkregen via een gesprek met de directeur van basisschool Tuinwijk op 30 maart 2017. Via dit persoonlijk gesprek werden belangrijke gegevens over reeds ondernomen activiteiten van de school uitgewisseld, zoals een boekenspeurtocht, boekbesprekingen, speeddaten rond boeken, Uit deze informatie kon afgeleid worden waar de school belang aan hecht en in welke richting een product kon uitgewerkt worden. Opvallend was dat er in deze basisschool al verschillende keren geprobeerd werd om boeken in de aandacht te zetten en zo het lezen te stimuleren. Maar geen enkele van deze activiteiten had het gewenste effect en de activiteiten waren te grootschalig, waardoor ze niet eenvoudig in de klas konden toegepast worden. Dit was een aanzet voor mijn product, aangezien ik hier graag verandering in wilde brengen door boeken op een speelse manier te integreren in de klaspraktijk.

Ook kwam tijdens dit gesprek aan het licht dat de directeur in de toekomst meer wil inzetten op thematisch werken, wat aansluit bij het advies van de onderwijsinspectie en nu ook met dit product.

Anderstaligen maken ook deel uit van de doelgroep van een taalbeleid, en dus was kennis hierover van belang voor het onderzoek. De directeur gaf echter aan dat er maar een heel beperkt aantal kinderen bij het binnenstappen van de school nog moeite heeft met Nederlands. Een actie specifiek gericht op anderstaligen was dus niet nodig. Om het belang van deze doelgroep niet uit het oog te verliezen werd in het product aandacht besteed aan het concreet maken van alles rond het boek en het op verschillende manieren uitleggen van woordenschat. Op die manier worden er in het product dus wel methoden gebruikt die goed zijn voor anderstaligen.

De doelstellingen die basisschool Tuinwijk wil bereiken met zijn taalbeleid vormen het vertrekpunt van dit zelfstandig project. De vraag die centraal staat is, 'Hoe kunnen we in een positieve en stimulerende omgeving allerhande soorten teksten beluisteren en lezen om het lezen en het leesplezier te bevorderen, de taalschat uit te breiden, de zinsbouw te verbeteren en het leesbegrip te stimuleren.'. Hier werden acties rond bedacht.

Wanneer het idee bedacht werd voor de actie, volgde een telefonisch gesprek met meneer Lambrechts. Hij gaf feedback en samen werden de doelen besproken. Op die manier kon mijn idee doelgericht verder uitgewerkt worden. De doelen die de school vastlegde en waarop het product gebaseerd is, zijn toegevoegd in de bijlagen.

5.3.2 Leerkrachten basisschool Tuinwijk

Verschillende bevestigingen werden gedaan om informatie te verkrijgen.

Een eerste bevestiging bij de leerkrachten verschafte inzichten over de boekenkeuze. Na een korte uitleg over het product en de bedoeling ervan, werd aan de leerkrachten gevraagd met welk boek zij graag aan de slag zouden gaan via mijn project. Zo vergroot de kans dat dit product ook echt zal gebruikt worden.

De uitwisseling van voorstellen rond boeken gebeurde via mail, aangezien de leerkrachten zo zelf de tijd konden nemen om een boek te kiezen of enkele voorstellen te doen. Tijdens een bezoek aan de school konden alle leerkrachten onmogelijk overleggen en al een beslissing nemen rond de keuze van het boek. Via mail lieten ze me na overleg weten welke keuzes ze gemaakt hadden of welke voorstellen ze hadden.

In de eerste graad kwam het voorstel om te werken rond een boek van Vos en Haas of groeiboeken. De boeken van Vos en Haas werden uiteindelijk niet gekozen, omdat veel kinderen deze boeken al kennen en graag lezen. Voor het project leek het een mooie kans om een minder bekend boek op een speelse, nieuwe manier te lezen in de klas. Uiteindelijk is de keuze gevallen op het groeiboek 'Fred en de wolk'. Uiteraard kunnen leerkrachten de uitgewerkte ideeën rond 'Fred en de wolk' van Dirk Nielandt ook toepassen bij een boek van 'Vos en Haas'.

Voor de tweede graad maakten de leerkrachten de keuze voor het boek 'Kweenie' van Joke van Leeuwen. Het voordeel bij dit boek is dat het zowel jongens als meisjes aanspreekt en dat zo in de klas de prenten en speciale verwoordingen van Joke van Leeuwen besproken kunnen worden.

In de derde graad was de keuze voor een boek niet zo makkelijk. Er werden verschillende voorstellen gedaan. Uiteindelijk werd, in samenspraak met juf Natalie Marneffe gekozen voor het boek 'De verhalen van Opa Eik: Boek I' van J. L. Badal. De voornaamste redenen hiervoor waren dat het boek een fantasieverhaal is, waarmee de uitwerking en ideeën rond muzische vorming heel breed konden opgevat worden en waardoor er veel variatie in opdrachten kon voorzien worden. Daarnaast kon zo een minder bekend fantasieverhaal in de kijker gezet worden. Ook is dit boek zowel voor jongens als meisjes aangenaam om te lezen, wat belangrijk is om zo veel mogelijk kinderen een fijne leeservaring te bezorgen.

5.3.3 Sophie Stroobants (Centrum voor Taal en Onderwijs)

Het extra bronmateriaal dat via Sophie Stroobants verzameld werd, gaven me meer informatie over het positieve effect van lezen en leesbevordering. Deze informatie hielp om het doel van basisschool Tuinwijk met literatuur te onderbouwen en dus ook het nut en belang van de actie. Ook werden via dit bronmateriaal extra aanwijzingen verkregen over het differentiëren in het leesonderwijs. Tips die hierin gegeven werden, zijn toegepast in het product. Al dit bronmateriaal is toegevoegd in de literatuurstudie.

5.4 Lerarenopleiding bachelor in onderwijs, leraar lager onderwijs

Verschillende concrete lesideeën en aandachtspunten die aangereikt werden tijdens de lerarenopleiding leraar lager onderwijs, werden verwerkt in het product. Zo werden lesideeën als een beeldenlotto en een stopmotion uit lessen rond media gebruikt. Daarnaast zijn de lesideeën van de monsters van Sara Fanelli, het ecolinewerk geïnspireerd op kunstenaar Pollock en de Afrikaanse maskers toegepast bij de uitwerking van het product. Aangezien beeldbeschouwing en kunsteducatie van belang zijn, werd ook hieraan aandacht besteed bij de uitwerking.

6 Verantwoording gemaakte keuzes op basis van verschafte inzichten

Door bovenstaande manieren werd heel wat data verzameld. Deze informatie werd gebruikt om het product vorm te geven en uit te werken. De uitgebreide omschrijving van het product met de verantwoording van de gemaakte keuzes op basis van de verkregen informatie wordt hieronder weergegeven. Daarbij wordt tevens een antwoord geformuleerd op de onderzoeksvragen.

Hoe kunnen leerkrachten de leerlingen motiveren om te lezen en leesplezier laten beleven?

Basisschool Tuinwijk stelde vast dat leerlingen de laatste jaren steeds minder naar boeken grijpen en steeds minder lezen. Ook verschillende bronnen bevestigen dit zoals reeds aangegeven bij de probleemstelling. Ook werd al aangegeven dat leesbevordering wel degelijk een stimulans kan zijn voor het leesgedrag, de leesmotivatie, leesvaardigheid en literaire competenties van kinderen en jongeren.

De leerkrachten kunnen leesmotivatie op bepaalde manieren verhogen. Verschillende van deze manieren werden verwerkt in het product. Zo wordt de tekst vaak betrokken op het eigen leven. Zoals beschreven in de literatuur, kan dit namelijk motiverend werken. Daarnaast kan samenwerken zorgen voor motivatie. Samenwerking is daarom sterk aanwezig in elk pakket. Verschillende coöperatieve werkvormen versterken deze samenwerking. De inspiratie hiervoor kwam vanuit de navormingen van het Centrum voor Taal en Onderwijs. Ook voorlezen is sterk aanwezig in de pakketten. Niet alleen de leerkracht die de leerlingen voorleest, maar ook de leerlingen die elkaar voorlezen. Dit werd toegepast om de vele voordelen van voorlezen zoals het opbouwen van de woordenschat, het leren kennen van nieuwe zinsconstructies, de sterke inleving en de luistervaardigheid in het product te verwerken. Daarnaast kan het enthousiasme van de leerkracht een enorm motiverend effect hebben op de leerlingen. Leerlingen kunnen heel snel warm gemaakt worden voor een tekst, boek, ... als de leerkracht er zelf heel positief over is. Dit is volgens André Mottart (2011) een niet te onderschatten manier om te motiveren en deze is daarom opgenomen in de handleiding.

Wat zeker nog opvalt bij de ontwikkelde pakketten, is het praten over gelezen boeken. Dit komt heel vaak aan bod bij de activiteiten, omdat er met praten over gelezen teksten heel veel bereikt kan worden en omdat praten over boeken motiverend werkt voor leerlingen. Kinderen leren hun gedachten ordenen en onder woorden brengen, ze leren hun eigen

inzicht te delen met anderen en eventueel hun eigen inzicht bijsturen door visies van klasgenoten. Kinderen leren ook naar elkaar luisteren. Belangrijke communicatieve vaardigheden worden hier dus steeds geoefend in een natuurlijke context. Door het praten over teksten kan het gelezen verhaal gemakkelijk aan de belevingswereld van de kinderen gekoppeld worden en zoals eerder gezien kan deze context stimulerend werken.

Belangrijk om goede gesprekken te kunnen voeren in de klas is een veilig klimaat. Kinderen moeten zich goed voelen bij elkaar en in de klas, alvorens er interactieve gesprekken kunnen gevoerd worden. Dit aandachtspunt werd daarom opgenomen in de handleiding.

Bij het praten over boeken zijn de vragen die gesteld worden enorm belangrijk. Leerkrachten kunnen de vragen van Aidan Chambers gebruiken om een goed gesprek met kinderen te hebben over het gelezen boek. De vragen zijn opgenomen in de bijlagen van elk pakket en de aandachtspunten zijn opgenomen in de handleiding. Tijdens aangename gesprekken met de juiste vragen rond het boek kunnen kinderen door het enthousiasme van anderen snel gemotiveerd worden meer boeken te lezen.

Door in de klas met verschillende boeken van verschillende genres te werken, kunnen kinderen verschillende genres leren kennen en hun leesvoorkeur ontdekken. Zo kunnen leerlingen de doelstelling rond leesbevordering 'wegwijs raken in het aanbod van boeken' bereiken.

Om met boeken het lezen en leesplezier te kunnen bevorderen, moet het lezen aangenaam zijn voor de leerlingen. Door bovenstaande tips te gebruiken kan hier aan tegemoet gekomen worden. Het lezen kan nog specialer gemaakt worden door te lezen met een leesbingokaart. Dit idee kwam uit de navormingen en werd gebruikt in de uitwerking van de pakketten. Door het lezen met verschillende ideeën van de leesbingokaart, kunnen leerlingen elke keer gemotiveerd en geprikkeld worden.

In het product wordt verder gegaan dan enkel de manieren van lezen te variëren. Met de inhoud van een boek wordt gewerkt om het lezen van het boek aangenamer te maken voor leerlingen. Door allerlei muzische activiteiten rond op het boek, kan het boek echt 'leven' in de klas. Door de leerlingen allerlei gevarieerde opdrachten aan te bieden en door te werken met rebusen, raadsels, ... worden de leerlingen steeds gemotiveerd om verder in het boek te lezen. Door veel verschillende opdrachten, kan gedurende het hele boek de motivatie geprikkeld worden, wat belangrijk is omdat motivatie niet mag stoppen bij een interessante inleiding volgens Henk Huizenga en Rolf Robbe (2009).

Hoe kunnen leerkrachten aan leesbevordering doen?

Met het product wordt aan leesbevordering gedaan, aangezien het de verschillende doelen rond leesbevordering nastreeft. Leerkrachten kunnen het lezen dus bevorderen, door met deze pakketten aan de slag te gaan in de klas.

Leerlingen worden met dit project literair competent gemaakt, door hen meer inzicht te verschaffen in het aanbod van boeken. Aan het einde van elk pakket, krijgen kinderen kennis van andere boeken van de schrijver of hetzelfde genre. Maar met deze werkwijze kunnen in de klas ook verschillende soorten boeken behandeld worden. Leerlingen leren zo verschillende boeken en genres kennen en kunnen eventueel hun leesvoorkeur ontdekken. Ook krijgen de leerlingen via dit project inzicht in verhalen. Tijdens het praten over boeken, ... worden verschillende aspecten van verhalen toegelicht en leren de leerlingen hierover nadenken. Ook krijgen de kinderen vaak de kans om eigen inzichten en meningen over

boeken te verwoorden en deze te vergelijken met meningen van klasgenoten. Tijdens de gesprekken over boeken worden alle facetten van een boek besproken. Zeker wanneer de vragen uit de methode van Chambers gebruikt worden. Leerlingen kunnen alle facetten van een boek beter leren kennen. Zo kunnen ze een boek op zijn waarde beoordelen.

Hoe kunnen leerkrachten via leesbevordering leerlingen laten oefenen op verschillende taalvaardigheden en begrijpend lezen?

Om de algemene taalvaardigheden te verbeteren is goed taalonderwijs noodzakelijk volgens de bestudeerde literatuur. Leerlingen hebben een goed ontwikkelde taalvaardigheid immers nodig binnen en buiten de school om succesvol te kunnen deelnemen aan het onderwijs en de maatschappij. Voor het basisonderwijs betekent dit dat kinderen taal in concrete situaties moeten kunnen gebruiken om er belangrijke doelen mee te kunnen bereiken en zo taalcompetent te worden. Voor de belangrijkste doelen, grijpt een school best naar de eindtermen. Dit gebeurde ook bij het ontwikkelen van het product. Bij elke activiteit die rond een boek gedaan wordt, staan de eindtermen die kunnen bereikt worden vermeld.

Een basisschool moet daarbij ook de geletterdheid van kinderen verbreden. Deze geletterdheid gaat verder dan enkel lezen en schrijven. Kinderen moeten informatie die ze gelezen hebben ook kunnen verwerken en doorgeven en er allerlei vaardigheden mee verrichten. Daarom bevatten de pakketten met activiteiten verschillende opdrachten waarbij de leerlingen de informatie uit het gelezen boek op verschillende manieren moeten verwerken, bijvoorbeeld zelf een idee verzinnen dat aansluit op het gelezen verhaal, een krantenartikel schrijven, een dramaopdracht uitvoeren gebaseerd op het verhaal, reflecteren op het taalgebruik of de vormgeving uit het boek, eigen mening formuleren, De school kan met het product werken aan de geletterdheid van de leerlingen en dus ook aan de algemene taalvaardigheden.

Om goed taalonderwijs te kunnen inrichten, moet rekening gehouden worden met verschillende principes voor een krachtige taaldidactiek. In het product wordt veel aandacht besteed aan enkele van deze principes. Zo is bij het ontwerpen van het product sterk ingezet op interactie. Interactie tussen leerlingen onderling en leerkracht en leerlingen is belangrijk om de leerlingen kans te geven tot taaluitingen en het produceren van taal. Door interactie is er een groter taalaanbod en kunnen de leerlingen meer leren. Ook kunnen leerlingen door interactie andere inzichten leren kennen en eigen inzichten bijsturen. Bij het product staat interactie centraal. Verschillende delen van boeken worden per twee gelezen, er wordt erg veel gepraat over het gelezen deel in de klas en veel activiteiten worden in duo's of in groepen georganiseerd. Dit allemaal om maximale oefenkansen te bieden aan de leerlingen.

Ook is sterk ingezet op het principe van betekenisvolle taken. Taken moeten betekenisvol zijn, zodat kinderen zonder het te beseffen, bezig zijn met het werken aan hun taalvaardigheden. Betekenisvolle taken kunnen de motivatie van leerlingen aanwakken. Het zorgen voor betekenisvolle taken is dus één van de grootste uitgangspunten voor mijn product. Leerlingen worden door opdrachten geprikkeld en gestimuleerd om nadien verder te lezen in het boek. In de pakketten worden verschillende activiteiten rond schrijven voorzien, aangezien dit volgens Koen Van Gorp een sterke methode is om kinderen greep te laten krijgen op inhouden.

Het principe van het centraal stellen van het communicatief handelen sluit bij de voorgaande principes aan. Kinderen kunnen taal pas goed leren, als ze ermee omgaan en handelen. Als de leerlingen dus veel kansen krijgen tot interactie en betekenisvolle taken aangeboden

krijgen, zullen ze met taal echt aan de slag kunnen gaan. Dit komt tijdens de activiteiten vaak aan bod.

Een ander principe voor een krachtige taaldidactiek is motivatie. Ook dit principe vormt één van de uitgangspunten van het product, aangezien motivatie heel belangrijk is om het lezen en leesplezier te kunnen bevorderen.

Door gevarieerde activiteiten te gebruiken, wordt aan een brede waaier van interesses tegemoet gekomen, waardoor alle leerlingen activiteiten kunnen doen die binnen hun interessegebied liggen. Dit kan motiverend werken.

Met de variatie aan activiteiten en werkvormen wordt ingespeeld op het principe 'inspelen op verschillen'. Bij de activiteiten worden verschillende vaardigheden van leerlingen verwacht. Het bieden van de mogelijkheid om de leerinhouden op verschillende manieren te verwerken is daarbij ook een kenmerk van taalontwikkelen lesgeven, wat voor Tuinwijk een hele goede optie is, aangezien dit perfect aansluit op de problemen die ze in de scholen ervaren. Door taalontwikkelen les te geven, zal taal namelijk minder snel een probleem vormen voor het begrijpen van instructies, teksten,

Bij veel activiteiten werden mogelijkheden tot differentiatie voorzien. De reden hiervoor is om verder tegemoet te komen aan het inspelen op verschillen tussen leerlingen. Het werken in heterogene groepen werd in dit kader toegepast, aangezien dit een efficiënte wijze blijkt te zijn om kinderen van elkaar te laten leren.

De eerste bedoeling om te differentiëren, was het vereenvoudigen van bepaalde stukken tekst of hoofdstukken. Zo leek het eenvoudiger om het verhaal te begrijpen voor de zwakkere lezers. Dit werd uiteindelijk niet aangewend, omdat het volgens expert Koen Van Gorp geen goed idee is. Door het vereenvoudigen van teksten wordt het begrip vaak nog moeilijker gemaakt, omdat de structuur en de verbanden tussen verschillende tekstdelen onduidelijker worden. Daarom wordt in elk pakket nu meer ingezet op heterogene groepen bij het lezen, leerlingen kunnen elkaar zo ondersteunen bij het (technisch) lezen.

Een stimulans volgens Henk Huizenga en Rolf Robbe (2008) is het werken met concrete materialen in een klaslokaal. Hierdoor worden woorden, activiteiten, ... gevisualiseerd. Dit kan leerlingen een houvast geven. Het werken met concrete voorwerpen bij het aanbrengen van nieuwe woorden kan zelfs heel zinvol zijn om woorden sneller te leren. Zeker voor anderstaligen is dit een hele sterke methodiek. Daarom werd in de algemene handleiding het creëren van een boekenhoek opgenomen. De leerkracht kan heel eenvoudig een boekenhoek opbouwen, door foto's, werkjes van de leerlingen, ... tijdens het project op te hangen in de hoek. Ook concrete voorwerpen van passages uit het verhaal, nieuwe woorden, ... kunnen in de boekenhoek een plaats krijgen. De boekenhoek biedt zo een visualisatie en houvast van het reeds doorlopen boekenproject en kan leerlingen motiveren de hoek steeds verder uit te bouwen.

Hoe kunnen leerkrachten leesbevordering muzisch aanpakken?

Met het product wordt lezen gekoppeld aan het leergebied muzische vorming. Taal wordt op die manier niet enkel binnen de taallessen behandeld, maar krijgt ook in andere leergebieden aandacht. En muzische vorming kan zo, naar het advies van de inspectie, gekoppeld worden aan lezen.

Het grootste voordeel van het koppelen van creatieve verwerkingsopdrachten als beeldende en dramatische activiteiten aan boeken, is volgens Jan Van Coillie (2007) dat dit het enthousiasme voor het boek kan vergroten. Zeker in beeldende activiteiten kunnen kinderen volgens hem voldoening en plezier vinden, omdat beeldende opdrachten leerlingen de kans geven elementen uit het boek, ervaringen en emoties beeldend vorm te geven. Beeldende activiteiten werden dikwijls toegepast in het product, waarbij vooral de inhoud van het boek en emoties van leerlingen weergegeven kunnen worden. Voorbeelden zoals het tekenen van een personage of ruimte aan de hand van een beschrijving, het maken van maskers, ... zijn terug te vinden in het product. Door technieken rond houtskool, spatten, vetkrijt, enz. toe te voegen, werd de inhoud van het domein beeld nog breder aangepakt. Met daarnaast aandacht voor kunsteducatie en beeldbeschouwing, aangezien het belang hiervan in de lerarenopleiding duidelijk werd gemaakt door mevrouw Peeters.

Naast beeldende activiteiten, werden ook dramatische werkvormen toegepast, zoals een tableau vivant, een toneel, Behalve verschillende werkvormen van Jan Van Coillie (2007), werden concrete lesideeën uit de lerarenopleiding gebruikt. Zeker voor het domein media. Werkvormen als een beeldenlotto en een stopmotion werden voor media verwerkt in de pakketten. Muziek kreeg inhoudelijk vorm door werkvormen als stripsody, geluidenspelen, klankverhalen, het bespelen van instrumenten, Bewegingsimprovisatie, uitbeeldspelen, dans, ... werden dan weer gebruikt om het bewegingsdomein te integreren. Al deze verschillende werkvormen werden gebruikt, om muzische vorming inhoudelijk zo breed mogelijk aan te pakken en zo in te spelen op het advies van de inspectie.

Naast muzische vorming werden af en toe tips opgenomen omtrent andere leergebieden zoals mens en maatschappij, wetenschap en techniek, wiskunde, enzovoort. Op die manier worden verschillende leergebieden gekoppeld aan een thema, in dit geval het boek. Door integratie van verschillende leergebieden, kan het onderwijs meer levensecht, motiverend en betekenisvoller worden. Om deze reden werd uit de inhoud van het boek af en toe samenhang gezocht met andere leergebieden.

7 Bevindingen try-out

Om te kunnen besluiten of de actie ook effectief een bijdrage levert aan de onderzoeksvragen, moest het product in de praktijk uitgetest worden.

Dit gebeurde door enkele activiteiten uit te testen tijdens try-outs. Deze try-outs werden uiteraard gedaan in basisschool Tuinwijk, omdat de actie voor deze school werd ontworpen om aan de nood van de basisschool tegemoet te komen. De try-outs werden uitgevoerd op 24 mei 2017. Daarnaast werden enkele activiteiten van de tweede graad uitgetest tijdens de laatste stageperiode in basisschool Zonnewijzer in Zonhoven. Dit gebeurde in mei, omdat de mentor nog enkele lessen oningevuld had in de planning.

In basisschool Tuinwijk werd in elke graad een try-out uitgevoerd. Er werd getracht om zo veel mogelijk verschillende activiteiten uit te testen, zodat bij verschillende soorten opdrachten de motivatie en betrokkenheid van leerlingen geobserveerd kon worden.

In de eerste graad werd een bewegingsactiviteit met de leerlingen gedaan. De leerlingen mochten net zoals de hoofdpersonages uit het boek woorden uitbeelden. De leerlingen werkten hiervoor per twee en konden dus in interactie gaan. Ook werd aan de kinderen

gevraagd een deel van het verhaal te voorspellen en werd er een gesprek gevoerd over de inhoud van het boek en de eigen ervaringen van de leerlingen. Als laatste moesten de leerlingen coöperatief samenwerken om te achterhalen waar de hoofdpersonages van het verhaal naartoe zouden gaan, door verstopte foto's in het klaslokaal te zoeken en samen te leggen. Nadien mochten de leerlingen lezen met een idee van de leesbingokaart.

In de tweede graad werden enkele activiteiten rond het boek *Kweenie* getest. Ik las het eerste deel van het verhaal expressief voor, waarna een gesprek werd gevoerd over de inhoud en de eigen ervaringen van de leerlingen. Daarnaast werd met een drama-activiteit het verhaal tot leven gebracht. De leerlingen mochten per twee werken en het gekke avondritueel van het meisje doen. Aan de hand van een raadsel moesten de leerlingen op zoek gaan naar een zin uit het verhaal dat verstopt was in het schoolgebouw. Pas als de klas deze opdracht tot een goed einde had gebracht, kon verder gelezen worden. En als laatste moesten de leerlingen per twee een idee bedenken, alvorens ze zelf verder konden lezen in het verhaal.

In de derde graad werd opnieuw een deel van het verhaal voorgelezen en lazen de leerlingen per twee een deel van het verhaal aan elkaar voor. In deze graad werd nog een beeldactiviteit gedaan, die de leerlingen enkel konden uitvoeren wanneer ze opnieuw zoekend zouden lezen in de tekst naar de beschrijving van een eng personage. Als laatste werd hier een rebus uitgetest om het volgende deel van het verhaal te zoeken.

7.1 Observatie

Tijdens deze try-outs kon via observatie informatie verzameld worden. Om deze observaties doelgericht uit te voeren, werd met een observatielijst gewerkt. Deze is toegevoegd in de bijlage. Door enkele richtpunten op te stellen, kon zo veel mogelijk relevante informatie uit het korte bezoek afgeleid worden. In de observatielijst werden elementen opgenomen in verband met de motivatie, concentratie en betrokkenheid van de leerlingen, omdat deze aspecten zichtbaar zijn tijdens een try-out en dus gericht geobserveerd konden worden. Inspiratie hiervoor kwam uit de observatielijst van basisschool De Kruudwis. Door deze elementen te observeren, kon besloten worden of mijn product wel degelijk de motivatie en betrokkenheid van leerlingen stimuleert.

Idealiter werd deze observatielijst voor elke leerling ingevuld. Zo kon een duidelijk beeld van de leesmotivatie en het leesgedrag van elke leerling tijdens de try-out van mijn product gevormd worden. Omwille van de beperkte tijd tijdens de korte try-outs was het niet haalbaar om van alle leerlingen een observatielijst in te vullen. Daarom werd tijdens de try-outs de klasgroep algemeen geobserveerd in functie van de elementen op de observatielijst. Door het globale beeld kon ik ook afleiden of mijn product een positief effect heeft op het leesgedrag en de leesmotivatie van de leerlingen.

Tijdens de observaties werd vastgesteld dat de betrokkenheid van de meeste leerlingen groot was. De leerlingen waren allemaal heel geconcentreerd aan het lezen en bij het uitvoeren van opdrachten waren ze taakgericht bezig zonder zich te laten afleiden door omgevingsgeluiden. Dit was in alle graden het geval. In de eerste graad was aan de reacties van de leerlingen duidelijk te zien dat ze zich in het verhaal inleefden. Zij moesten vaak lachen met het verhaal en begonnen tegen hun buur te praten over de gebeurtenissen in het boek.

In de eerste graad viel het op dat één leerling helemaal niet betrokken was en vaak stoorde door te onderbreken, te roepen, In eerste instantie werd gedacht aan de oorzaak dat deze leerling de opdrachten erg saai vond, waardoor hij niet betrokken was en de rest stoorde. Na een gesprek met de mentor bleek echter dat deze leerling die week in een erg moeilijke thuissituatie was terecht gekomen, waardoor hij zich al de hele week ongewoon gedroeg. Het niet betrokken zijn van deze leerling lag dus waarschijnlijk niet aan de activiteiten, maar aan de thuissituatie van het kind.

De motivatie tijdens het lezen was heel hoog bij de meeste leerlingen. Ze begonnen steeds meteen met lezen of voorlezen wanneer de opdracht was toegelicht. Enkel in de eerste graad gaf één leerling aan dat hij liever alleen leest dan met twee. Zijn motivatie was tijdens die leesactiviteit dus minder groot. Op de andere momenten, was deze leerling wel gedreven.

Met de activiteiten rond het boek wilden alle leerlingen meteen starten. Bij de raadsels en rebussen was de motivatie om de oplossing te vinden heel groot. De leerlingen wilden om ter snelst het antwoord vinden en op zoek gaan naar de volgende zin of het volgende deel van het verhaal.

Opvallend was dat de leerlingen heel betrokken waren, ook al lag de activiteit sommige leerlingen minder goed. In de derde graad werd een beeldactiviteit gedaan, en ondanks het feit dat bepaalde leerlingen uit deze klas niet graag tekenen, gingen alle duo's meteen gemotiveerd aan de slag. De duo's overlegden samen, tekenden samen, verdeelden spontaan de taken, Dat samenwerken dus een extra motivatie is, viel tijdens de try-outs erg op.

Enkele leerlingen staken er op vlak van motivatie en betrokkenheid extra bovenuit. Zij motiveerden anderen om mee te helpen en gaven meteen antwoorden tijdens gesprekken over het verhaal. In elke klas gaven verschillende leerlingen verbaal aan de activiteiten heel prettig te vinden en vroegen zij wanneer het volgende hoofdstuk gelezen zou worden.

Uit deze observaties kan geconcludeerd worden dat het product met de activiteiten de leesmotivatie verhoogt, waardoor kinderen meer betrokken zijn bij het lezen van een verhaal. Vooral samenwerking en raadsels of rebussen werden als erg motiverend ervaren. Daarnaast startten de leerlingen alle activiteiten, of het nu een drama- of een beeldactiviteit of ... was, met veel enthousiasme. Ook de variatie aan (muzische) opdrachten en activiteiten blijkt dus een succes te zijn.

Organisatorisch verliep alles vlot. Voorbereiding is zeer belangrijk. Aan de hand van de uitgeschreven pakketten is dit echter goed mogelijk, aangezien alle stappen en benodigdheden beschreven staan.

Tijdens de observaties werd vastgesteld dat de inrichting van de klas de vlotheid van het verloop van de activiteiten bepaalt. In de klassen van de eerste en de tweede graad kon het lezen achteraan in de gezellige kring gebeuren en konden leerlingen bij activiteiten aan de slag op hun bank. In de derde graad was dit moeilijker. De banken werden hier aan de kant geschoven om met de stoelen een kring te vormen. Bij activiteiten was het dan niet mogelijk dat alle leerlingen terug aan hun bank gingen zitten. Hier werd dan gebruik gemaakt van de grond, de gang, Het leek de leerlingen helemaal niet te storen, maar dit maakt het organisatorisch voor de leerkracht moeilijker. De tip om een gezellige leeshoek of kring te voorzien, is daarom opgenomen bij de voorbereiding in de handleiding.

Als laatste werd tijdens de try-outs duidelijk dat het in de praktijk goed mogelijk is om muzische vorming gekoppeld aan lezen te behandelen in de klas. De overgangen naar de activiteiten verliepen steeds vlot en pasten binnen het thema. Ook organisatorisch bleken de muzische activiteiten geen moeilijkheden met zich mee te brengen. Door het doornemen van het pakket ter voorbereiding, kan al het nodige materiaal namelijk tijdig klaargezet worden.

7.2 Bevraging leerlingen

Naast observaties, werd tijdens de try-outs informatie verzameld via bevraging. Dit keer niet bij de directeur of de leerkrachten, maar bij de leerlingen. Zij zijn de doelgroep van het product en hun mening en ervaringen zijn belangrijk. Zo kon besloten worden of het product bij hen het gewenste effect heeft, namelijk het lezen en leesplezier bevorderen.

De bevraging van de leerlingen gebeurde aan de hand van een korte vragenlijst over hun leeservaring voor en na de try-out. Deze is opgenomen in de bijlagen. Door het gebruik van een vragenlijst konden de gegevens met precieze aantallen geanalyseerd worden.

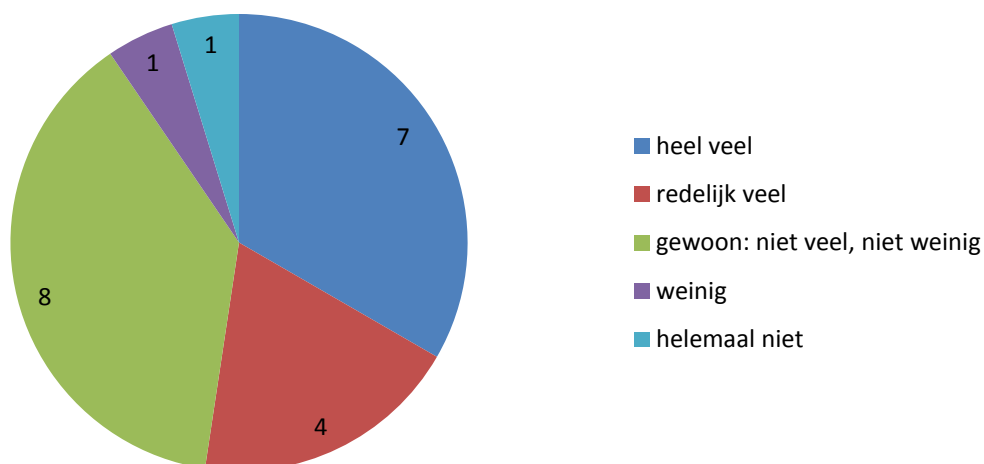
Voor het opstellen van de vragen gaf juf Natalie Marneffe me raad. Op deze manier kon iemand anders een frisse blik werpen op mijn instrument en eventuele bedenkingen maken, alvorens de vragenlijst echt gebruikt werd.

Om besluiten te kunnen nemen, werden de antwoorden geanalyseerd. Hieronder een weergave van de resultaten per graad en de conclusies.

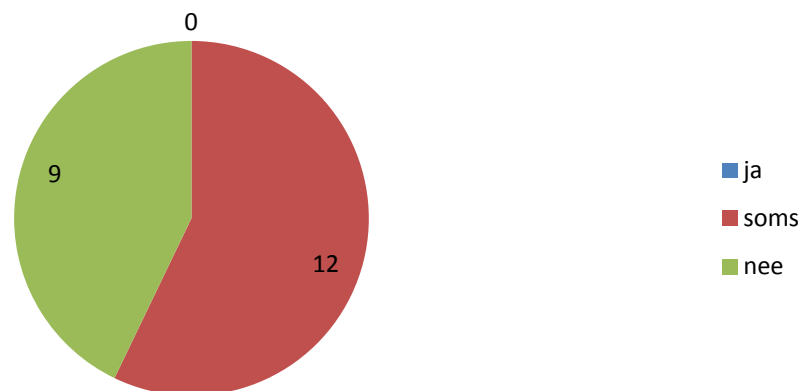
Resultaten derde graad: 5^{de} leerjaar, 21 leerlingen

Voor de try-out:

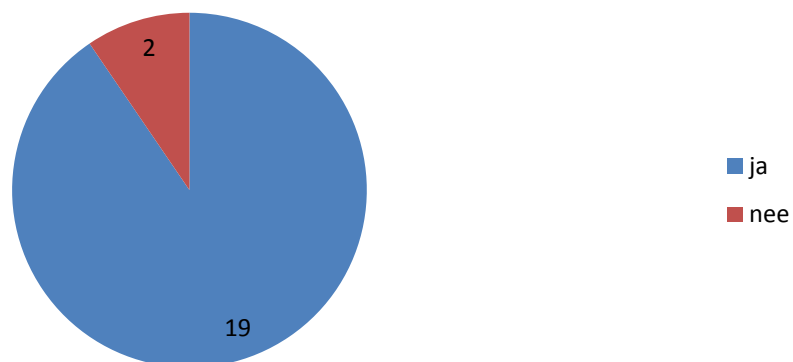
Hou je van lezen?



Hou je van de begrijpend lezen opdrachten die jullie nu in de klas doen met het werkboek?



Zou je liever boeken lezen als jullie er allerlei activiteiten rond doen zoals raadsels, rebussen, knutselwerkjes, groepswerkjes, ...?

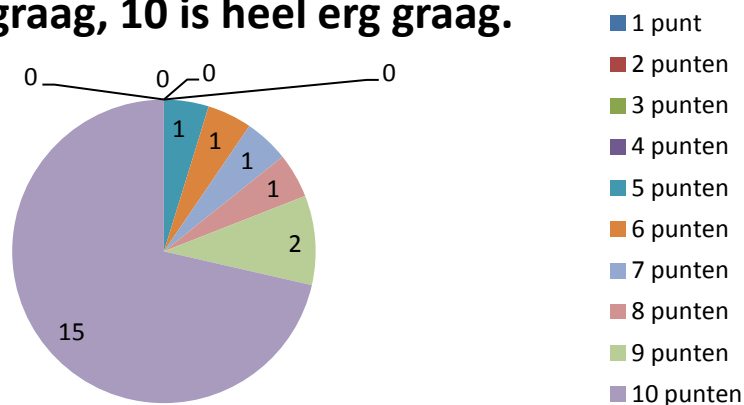


Na de try-out

Deed je deze manier van lezen met opdrachten, raadsels, ... liever dan de begrijpend lezen lessen met het werkboek die jullie normaal doen?



Hoe graag lees je een boek op deze manier (met de opdrachten als tekenen, raadsels, ...) op een schaal van 1 tot 10? 1 is helemaal niet graag, 10 is heel erg graag.



Op de vraag of de leerlingen van lezen houden, antwoordde de meerderheid van de klas dat ze heel veel of redelijk veel van lezen houden. Maar twee leerlingen gaven aan weinig of helemaal niet van lezen te houden. Dit staat in contrast met het probleem dat basisschool Tuinwijk aangeeft, namelijk dat leerlingen steeds minder graag lezen. De reden hiervoor lag volgens de mentor bij het feit dat de kinderen niet goed durven toegeven dat ze niet van

lezen houden. Deze gegevens moeten dus kritisch bekeken worden en hieruit kan dus geen duidelijke conclusie getrokken worden.

Op de vraag of de leerlingen de opdrachten rond begrijpend lezen die ze nu in de klas doen met het werkboek prettig vinden, antwoordde geen enkele leerling dat deze activiteit als aangenaam wordt ervaren. Hieruit kan dus duidelijk besloten worden dat lezen met de handleiding en het werkboek niet goed ervaren wordt en dat dit de kinderen niet meer kan boeien of motiveren.

Twee leerlingen uit de klas gaven aan dat ze lezen niet leuker zouden vinden als er opdrachten als raadsels, ... aan gekoppeld werden. Op de vraag na de try-out echter, gaven alle leerlingen aan dat ze deze manier van lezen aangenamer vonden. Met de try-out konden de twee leerlingen dus ook overtuigd worden. Hieruit kan besloten worden dat het werken met een boek in de klas op een speelse manier door alle leerlingen geapprecieerd werd.

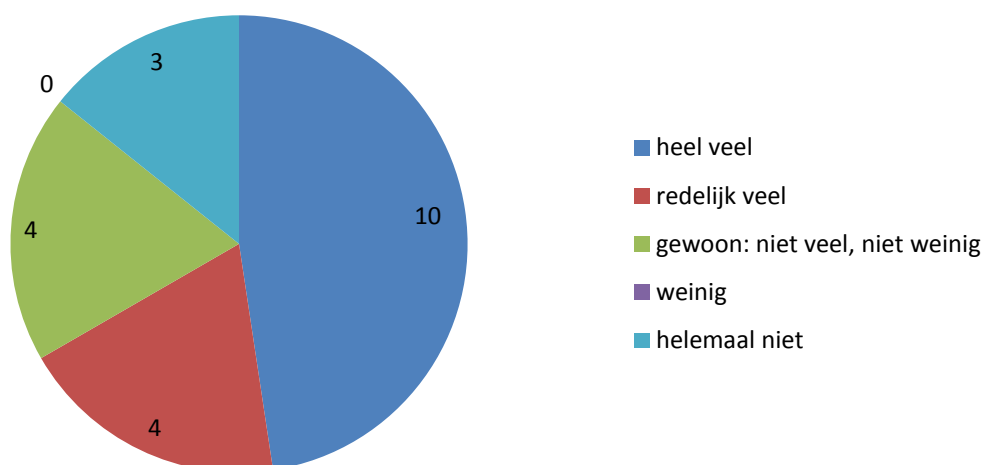
Bij de laatste vraag werd van de leerlingen verwacht een punt toe te kennen aan de manier van lezen tijdens de try-out. Uit de antwoorden blijkt dat geen enkele leerling een score gaf die lager is dan vijf op tien. De enige leerling die een vijf op tien gaf, beargumenteerde dat hij dit punt koos omwille van de beeldactiviteit. Hij gaf aan minder graag te tekenen, maar vond de andere opdrachten wel aangenaam. 15 van de 21 leerlingen gaven de activiteiten een 10 op 10. Bij de meerderheid van de leerlingen werd de actie dus erg positief onthaald.

Het resultaat van deze bevraging is positief. Alle leerlingen gaven aan lezen met allerlei activiteiten, groepswerken, raadsels aangenamer te vinden dan de opdrachten in de klas op basis van de handleiding. Het positieve en het motiverende effect van het product blijkt dus uit deze gegevens.

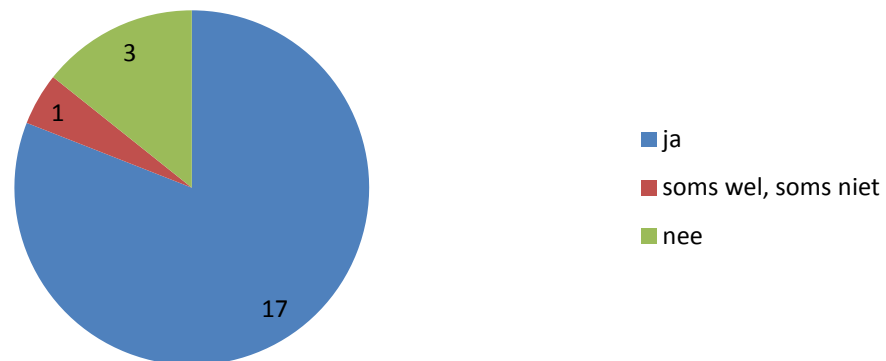
Resultaten tweede graad: 3^{de} leerjaar, 21 leerlingen

Voor de try-out:

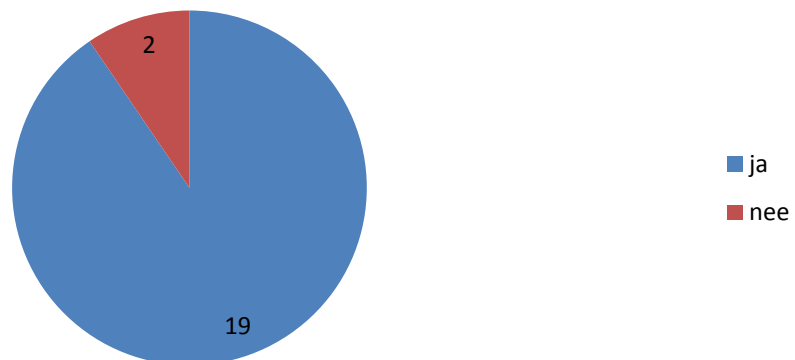
Hou je van lezen?



Hou je van de begrijpend lezen opdrachten die jullie nu in de klas doen met het werkboek?



Zou je liever boeken lezen als jullie er allerlei activiteiten rond doen zoals raadsels, rebussen, knutselwerkjes, groepswerken, ...?

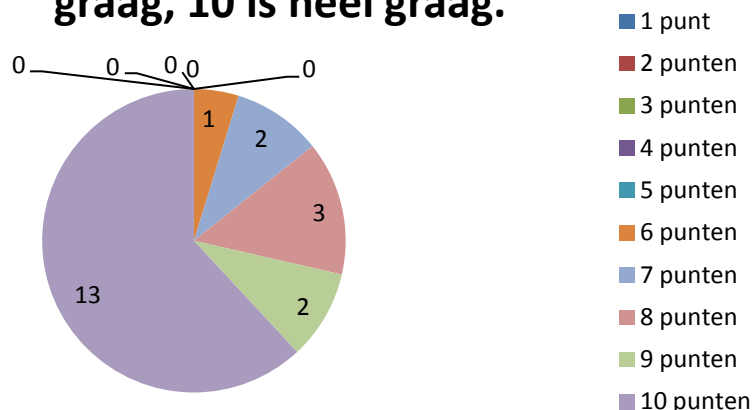


Na de try-out:

Deed je deze manier van lezen met opdrachten, raadsels, ... liever dan de begrijpend lezen lessen met het werkboek die jullie normaal doen?



Hoe graag lees je een boek op deze manier (met de opdrachten als tekenen, raadsels, ...) op een schaal van 1 tot 10? 1 is helemaal niet graag, 10 is heel graag.



Op de vraag of de leerlingen van lezen houden, antwoordde bijna de helft van de leerlingen dat ze heel graag lezen. Maar drie leerlingen gaven aan helemaal niet van lezen te houden. In deze klas lezen de meeste leerlingen dus wel al heel graag.

Ook op de vraag of de leerlingen de begrijpend lezen lessen die ze nu doen aan de hand van het werkboek aangenaam vinden, antwoordden de meeste leerlingen dat ze deze

activiteiten graag doen. Slechts drie leerlingen gaven aan deze opdrachten niet aangenaam te vinden. Hieruit kan besloten worden dat de leerlingen de opdrachten bij het huidige leesonderwijs op de basisschool positief ervaren. De reden hiervoor, lijkt het feit dat juf Annemie zelf graag leest en aan leesbevordering doet, waardoor zij de activiteiten vaak al wat gevarieerder maakt voor de leerlingen. Dit vertelde mevrouw Wulms voor het afnemen van de vragenlijst, maar deze reden staat niet vast op basis van de resultaten uit de bevraging.

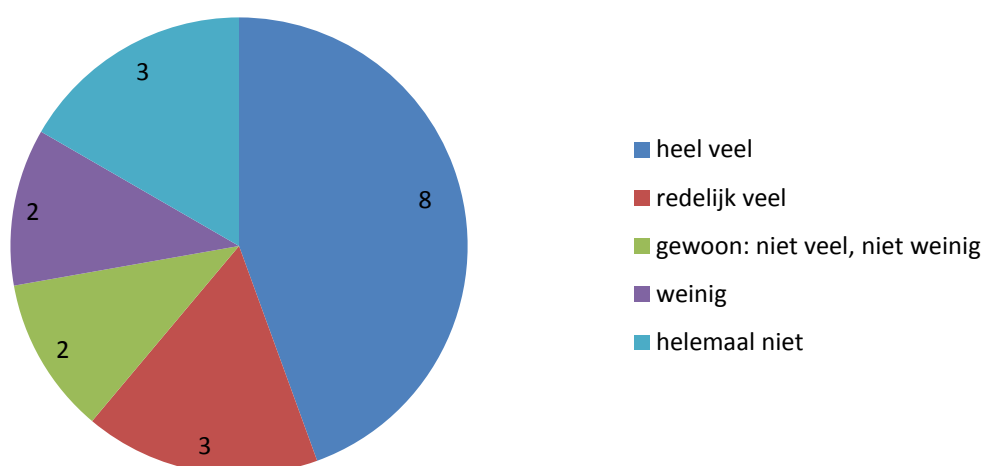
Op de vraag ‘Zou je liever boeken lezen als jullie er allerlei activiteiten rond doen zoals raadsels, rebussen, knutselwerkjes, groepswerken, ...?’ antwoordden twee leerlingen nee. De andere negentien leerlingen gaven aan van wel. Bij de vergelijking van deze antwoorden met de antwoorden op de vraag ‘Deed je deze manier van lezen met opdrachten, raadsels, ... liever dan de begrijpend lezen lessen met het werkboek die jullie normaal doen?’ antwoordden alle leerlingen ja. De twee leerlingen werden door de try-out dus toch overtuigd van deze werkwijze en de andere leerlingen bleven bij hun standpunt. Het product werd door de leerlingen dus als aangenaam ervaren. Dit blijkt ook uit de resultaten van de laatste vraag. Geen enkele leerling gaf een score van minder dan zes op tien. Meer dan de helft van de leerlingen gaven deze manier van lezen zelfs een tien op tien.

Uit de resultaten van de klas uit de tweede graad, kan dus besloten worden dat de leerlingen het lezen met allerlei opdrachten goed onthalen.

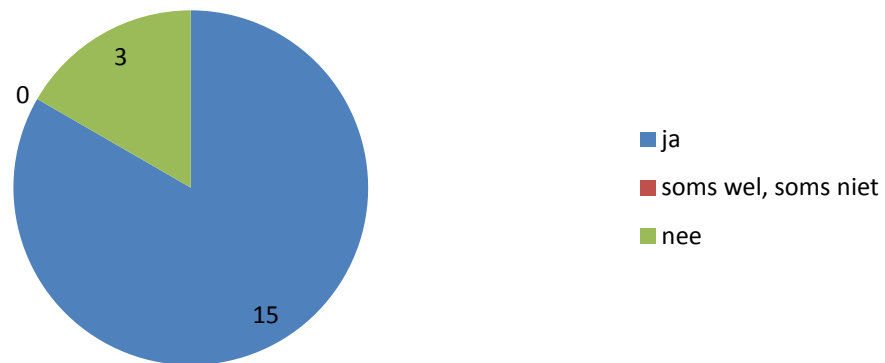
Resultaten eerste graad: 2^{de} leerjaar, 18 leerlingen

Voor de try-out:

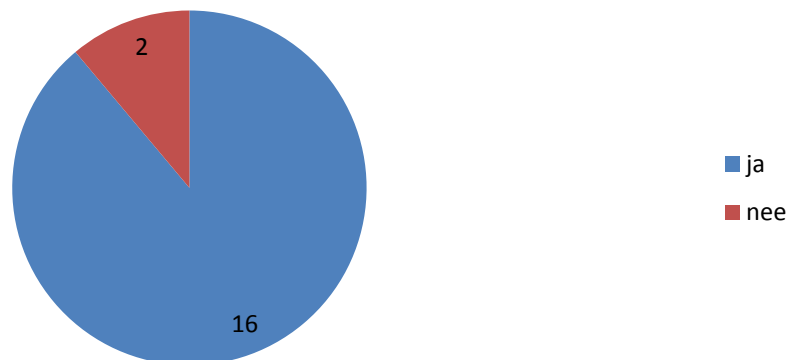
Hou je van lezen?



Hou je van de begrijpend lezen opdrachten die jullie nu in de klas doen met het werkboek?



Zou je liever boeken lezen als jullie er allerlei activiteiten rond doen zoals raadsels, rebussen, knutselwerkjes, groepswerken?

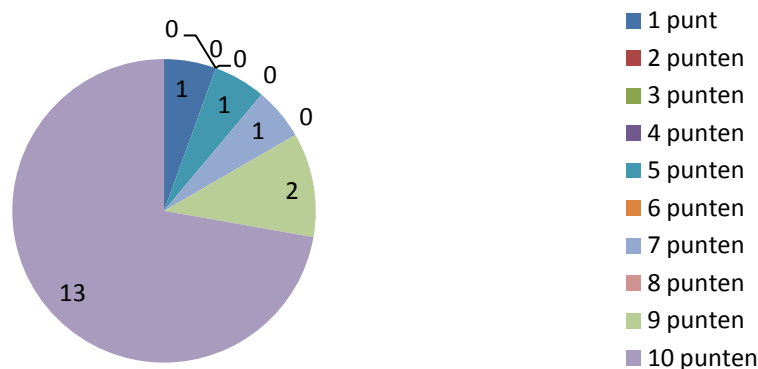


Na de try-out:

Deed je deze manier van lezen met opdrachten, raadsels, ... liever dan de begrijpend lezen lessen met het werkboek die jullie normaal doen?



Hoe graag lees je een boek op deze manier (met de opdrachten als tekenen, raadsels, ...) op een schaal van 1 tot 10? 1 is helemaal niet graag, 10 is heel erg graag.



In de klas van het tweede leerjaar gaven vijf van de achttien leerlingen aan dat ze weinig of helemaal niet van lezen houden. De meerderheid gaf aan heel graag te lezen.

Ook over het huidige leesonderwijs met opdrachten in het werkboek waren de leerlingen erg positief. Vijftien leerlingen gaven aan dat ze deze opdrachten graag doen.

Op de vraag 'Zou je liever boeken lezen als jullie er allerlei activiteiten rond doen zoals raadsels, rebussen, knutselwerkjes, groepswerken, ...?' antwoordden twee leerlingen nee. De andere zeventien leerlingen geven aan van wel. Bij de vergelijking van deze antwoorden met de antwoorden op de vraag 'Deed je deze manier van lezen met opdrachten, raadsels, ... liever dan de begrijpend lezen lessen met het werkboek die jullie normaal doen?' antwoordde nog één leerling nee. De rest van de klas was na de try-out dus wel overtuigd van de nieuwe werkwijze. Belangrijke vaststelling hierbij is dat de leerling die als enige nee antwoordde, de leerling was die tijdens de observaties opviel omwille van zijn gedrag door zijn moeilijke thuissituatie. Deze leerling mocht van de klasleerkracht niet meer deelnemen aan de try-out. Omdat de leerling niet deelnam aan de activiteiten, kon hij geen objectief antwoord geven over de bevindingen van de activiteiten. Op de laatste vraag gaf deze leerling de werkwijze een score van één op tien. De rest van de klas gaf enkel scores van minstens vijf op tien, waarvan het overgrote deel tien op tien. De meeste leerlingen ervoeren deze werkwijze dus als aangenaam.

Bij het bekijken en vergelijken van alle resultaten, valt een groot verschil op tussen de graden. Zo tonen de resultaten in de derde graad heel duidelijk aan dat de leerlingen niet houden van de activiteiten rond begrijpend lezen in de klas aan de hand van het werkboek. In de eerste graad, vindt het overgrote deel van de leerlingen deze activiteiten wel aangenaam om te maken. Hieruit kan besloten worden dat de leesmotivatie doorheen de jaren afneemt. Ook uit de mondelinge feedback en reacties van leerlingen werd duidelijk dat de leerlingen van het 5^{de} leerjaar lezen in de klas saai vinden. Zij vertelden dat de opdrachten bij het lezen van teksten enkel vragen zijn over de tekst in het werkboek. In de eerste graad echter bevatten de werkboeken meer gevarieerde vragen en opgaven, die de leerlingen meer boeien.

De rest van de resultaten vertoont over de drie graden veel gelijkenissen. In elke graad werd aangegeven dat lezen met allerlei extra opdrachten aangenaam is en hen meer aanspreekt dan lezen zoals de lessen met het werkboek. Ook werden in alle graden in het algemeen positieve scores toegekend op tien.

Uit de bevragingen van de leerlingen kan duidelijk geconcludeerd worden dat alle leerlingen, behalve de leerling uit de eerste graad die niet deelnam aan de activiteiten tijdens de try-out, de werkwijze voor het lezen van boeken met mijn product als boeiender en aangenamer ervaren dan de opdrachten die nu gemaakt worden aan de hand van het werkboek. Het leesplezier wordt met mijn product dus wel degelijk bevorderd.

7.3 Bevraging leerkrachten

Als laatste werd data verzameld door bevragingen van de leerkrachten over de bevindingen van het product en de try-out. Zo kon het product bijgestuurd worden naar hun wensen. Zij zijn immers diegene die met het product aan de slag zullen gaan.

Deze bevraging werd gehouden bij de leerkrachten waar ook effectief een try-out uitgevoerd werd. Juf Natalie Marneffe van het 5^{de} leerjaar, juf Annemie Wulms van het 3^{de} leerjaar en juf Martine Huygen van het 2^{de} leerjaar. Zij waren tijdens de try-outs aanwezig en zullen dit schooljaar nog aan de slag gaan met het product.

Natalie Marneffe gaf mondeling de feedback dat alle activiteiten uit het pakket zeer motiverend zijn voor de leerlingen en dat het pakket met de activiteiten heel uitgebreid

uitgewerkt is. Daarnaast gaf mevrouw Marneffe nog twee tips. Zo gaf ze aan om het aantal kinderen voor een groepswerk met placemat te veranderen. Deze opmerking was volledig terecht en dit werd aangepast in het pakket. Ook gaf juf Natalie aan dat zij de eerste beeldende activiteit uit het pakket van de derde graad liever zou toepassen zonder foto's. Ook dit werd aangepast in het pakket. Er werden nu twee mogelijkheden opgenomen om de activiteit in de klas toe te passen. Ook werd voor elke mogelijkheid een schriftelijke opdracht voorzien.

Naast een mondelinge toelichting, gaf mevrouw Marneffe ook schriftelijke feedback. De schriftelijke feedback van Natalie Marneffe omtrent het product en de try-out is opgenomen in de bijlagen.

Martine Huygen en Annemie Wulms gaven vooral mondelinge feedback. Voor hen waren er tot nu toe geen aanpassingen nodig. De twee leerkrachten waren erg positief over de gevarieerde activiteiten die lezen anders aanpakken dan de lessen met het werkboek. Mevrouw Wulms zorgde nog voor een korte schriftelijke feedback. Deze is opgenomen in de bijlagen.

8 Relevantie voor de bredere onderwijspraktijk

Het product werd nu specifiek ontwikkeld voor basisschool Tuinwijk om tegemoet te komen aan de noden van deze basisschool. Maar ook andere scholen kunnen hiermee aan de slag. Het product biedt de mogelijkheid om aan leesbevordering te doen en de motivatie van de leerlingen te verhogen met aandacht voor muzische vorming. Dit is ook in andere basisscholen toepasbaar.

Het product bevat drie uitgewerkte pakketten rond een boek per graad. Deze boeken kunnen ook in andere scholen gebruikt worden. Wil een school met andere boeken op dezelfde manier aan de slag gaan, kan gebruik gemaakt worden van de handleiding die bij de pakketten hoort. Hierin zijn algemene aandachtspunten en tips opgenomen om de werkwijze toe te passen of zelf een nieuw pakket uit te werken.

De pakketten met activiteiten bevatten steeds relevante eindtermen. Deze kunnen door elke school gebruikt worden zonder wijzigingen, want de eindtermen zijn voor het hele basisonderwijs dezelfde.

De pakketten zijn ontwikkeld voor het lager onderwijs en elk pakket is gericht op een graad. Voor het kleuteronderwijs kunnen deze pakketten niet gebruikt worden, aangezien de boeken en meeste activiteiten voor kleuters te moeilijk zijn. De werkwijze kan wel toegepast worden op eenvoudigere boeken of prentenboeken. Voor het secundair onderwijs zijn deze pakketten dan weer te eenvoudig en zouden ze niet voldoende uitdaging bieden. Ook zou het muzisch werken rond lezen hier moeilijker zijn, aangezien in het secundair onderwijs niet zo makkelijk vakoverschrijdend gewerkt kan worden. Hier kan eventueel vervolgonderzoek een antwoord bieden.

9 Reflectie op het doorlopen onderzoeksproces

Het hele onderzoeksproces is nu achter de rug. Ik blik positief terug op mijn onderzoek. In de literatuur en tijdens de navormingen kon ik veel informatie verzamelen om het product vorm te geven, die in de praktijk ook echt bleken te werken. Deze vormen van dataverzameling waren dus heel effectief.

Bevragingen van de directie en de leerkrachten leverden veel relevante informatie op. Deze bevragingen gaven me de mogelijkheid mijn project doelgericht te ontwerpen en bij te sturen waar wenselijk.

Uit de observaties kon besloten worden dat de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen bij het werken met mijn product opmerkelijk hoog waren. Het werken met de observatielijst was een goede keuze, omdat zo doelgericht geobserveerd werd met veel informatie als gevolg. Ook verleenden de observaties informatie over verschillende activiteiten en opdrachten uit de ontwikkelde pakketten, waardoor deze activiteiten nog geoptimaliseerd konden worden. Daarnaast kon tijdens de testfase in de praktijk besloten worden dat met het product lezen gekoppeld aan muzische vorming aangepakt kan worden. Met de observaties werd mijn doel dus bereikt.

Het was zinvol geweest om nog enkele try-outs te kunnen doen. Door gedurende een langere periode de ervaringen van de leerlingen op te volgen, zou nog meer informatie verzameld kunnen worden over het effect van het product. Dit was omwille van de beperkte tijd niet mogelijk. Hiervoor zou dus nog vervolgonderzoek moeten plaatsvinden.

Na terugblik, zou ik de bevraging van de leerlingen anders aanpakken. Nu kon enkel via mondelinge feedback besloten worden dat de leerlingen in de toekomst nog met deze werkwijze aan de slag willen gaan. Indien deze vraag op de lijst was toegevoegd was hier concreet schriftelijk bewijs van. Ook had ik op papier kunnen vragen naar een beschrijving van hun mening over de werkwijze. En om nog eerlijkere antwoorden te krijgen op de vragenlijst, werd de vragenlijst beter anoniem afgenomen.

De conclusies zijn echter nog zeer bevredigend, want er kon aangetoond worden dat het product de leesmotivatie en het leesplezier van de leerlingen wel degelijk verhoogt. Dit was van groot belang om het positieve effect van het product in functie van de onderzoeksvraag te kunnen aantonen.

Ik ben zeer blij met de keuze om dit product te ontwikkelen, aangezien de leerkrachten in de basisschool er heel tevreden over zijn en er in de praktijk echt mee aan de slag gaan. Het feit dat de leerlingen zo enthousiast zijn over het werken met mijn product, geeft me enorm veel voldoening.

Besluit

Verschillende maanden werd aan dit onderzoek gewerkt. Vanuit allerlei bronnen en verschillende manieren van dataverzameling verzamelde ik informatie om een actie vorm te geven voor basisschool Tuinwijk. Met deze actie moet het lezen en het leesplezier bevorderd worden. Daarnaast moet de actie leerlingen verschillende taalvaardigheden laten oefenen. De actie moet zeker begripvol lezen oefenen, en liefst met voldoende aandacht voor muzische vorming.

Uit gerichte observaties tijdens de try-outs en bevestigingen van de leerkrachten en leerlingen, kan besloten worden dat het product zorgt voor leesmotivatie. Leerlingen uit elke graad worden gemotiveerd en geprikkeld om te lezen door gevarieerde talige en muzische opdrachten rond het boek. In elke graad wordt het lezen met deze werkwijze als succesvol ervaren en zijn de leerlingen meer betrokken en gemotiveerd dan bij de huidige werkwijze aan de hand van de handleiding en de werkboeken. Vooral in de derde graad is het effect groot, aangezien de leerlingen in de derde graad lezen aan de hand van het werkboek als saai ervaren. De nieuwe werkwijze via mijn product prikkelt deze leerlingen veel meer door de variëteit en speelsheid van de activiteiten.

Ook wordt lezen bevorderd. Het product werkt immers aan de verschillende doelstellingen van leesbevordering. Leerlingen worden met dit project literair competent gemaakt, door hen meer inzicht te verschaffen in het aanbod van boeken. Met deze werkwijze kunnen in de klas verschillende soorten boeken behandeld worden, waardoor de leerlingen kennis krijgen over verschillende genres en eventueel hun leesvoorkeur kunnen ontdekken. Ook krijgen de leerlingen via dit project inzicht in verhalen. Tijdens het praten over boeken, ... worden verschillende aspecten van verhalen toegelicht en leren de leerlingen hierover nadenken. Bovendien krijgen de kinderen door op deze manier te werken vaak de kans om eigen inzichten en meningen over boeken te ontdekken, te verwoorden en te vergelijken met meningen van klasgenoten. Leerlingen krijgen de mogelijkheid om alle facetten van een boek te bekijken en te bespreken. Zo kunnen ze een boek naar waarde beoordelen.

De manieren om de leesmotivatie te verhogen en het lezen te bevorderen zoals samenwerken, praten over boeken, gevarieerde activiteiten, ... die in de literatuur beschreven staan, blijken in de praktijk dus zijn effect te hebben in elke graad van het lager onderwijs.

Met het product wordt evenzeer aan relevante eindtermen gewerkt en kunnen leerlingen oefenen op vele taalvaardigheden en begripvol lezen. Leerlingen moeten taal functioneel gebruiken tijdens verschillende situaties. Allerlei vaardigheden als schrijfvaardigheid, leesvaardigheid, spreek- en gespreksvaardigheid, luistervaardigheid, woordenschatuitbreiding, ... moeten de leerlingen inzetten om de activiteiten en opdrachten tot een goed einde te brengen. Veel van deze vaardigheden als schrijven, luisteren, lezen, ... werden ook getest tijdens de try-outs. Leerlingen blijken deze vaardigheden echt in te zetten bij het uitvoeren van de opdrachten. Het begripvol lezen wordt in het product enorm gestimuleerd door verschillende opdrachten en schriftelijke instructies. Ook hiervan werden activiteiten uitgetest en bleken leerlingen onbewust extra te oefenen op het begripvol lezen en verschillende leesstrategieën.

En als laatste is het duidelijk dat muzische vorming gekoppeld kan worden aan het lezen en dat zelfs andere leergebieden betrokken kunnen worden bij het werken met boeken. Tijdens de try-outs kon deze koppeling tussen lezen en muzische vorming steeds goed uitgevoerd

worden. Leerlingen worden meer gemotiveerd, omdat ze in samenhang binnen een thema kunnen leren en inhouden en ervaringen muzisch kunnen vormgeven.

Op korte termijn kan dus zeker al geconcludeerd worden dat mijn product een positief effect heeft en een antwoord biedt op mijn onderzoeksvraag en de ambitie van basisschool Tuinwijk: 'In een positieve en stimulerende omgeving allerhande soorten teksten beluisteren en lezen om het leesplezier te bevorderen, de taalschat uit te breiden, de zinsbouw te verbeteren en het leesbegrip te stimuleren.'. Stappen 5 en 6 van de evaluatie omtrent de uitvoering en effecten van de actie konden dus al uitgevoerd worden. Ook kan met het product wel degelijk tegemoet gekomen worden aan het advies van de onderwijsinspectie, namelijk de inhoud van de muzische domeinen verbreden en muzische vorming koppelen aan lezen.

Over resultaten op lange termijn kunnen nu nog geen uitspraken gedaan worden. Op basis van de kennis nu, zal het product de taalvaardigheid van leerlingen echt verbeteren, zal hun woordenschat uitbreiden, zullen de leerlingen sterker worden in begrijpend lezen en juiste zinsconstructies leren kennen. Maar echte conclusies over de mate waarin deze aspecten verbeteren, zullen pas in de toekomst getrokken kunnen worden. Hiervoor is vervolgonderzoek nodig. Het schoolteam van basisschool Tuinwijk zal stappen 7 en 8 omtrent de evaluatie van de kwaliteitverbetering van het taalbeleid volgend schooljaar nog moeten uitvoeren.

Literatuurlijst

Boeken

Chambers, A. (2002). *Vertel eens*. Leuven: Davidsfonds Uitgeverij.

Daems, F., Van den Branden, K. & Verschaffel, L. (2004). *Taal verwerven op school. Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs*. Leuven: Acco.

Huizenga, H. & Robbe, R. (2008). *Taalonderwijs ontwerpen. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Groningen: Noordhoff.

Van Coillie, J. (2007). Creatieve verwerking. In Van Coillie, J. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten: Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?*. (pp. 428-450). Leuven: Davidsfonds Uitgeverij.

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Andere

Berben, M. (2012, oktober). Hoe een taalbeleid het beleidsvoerend vermogen van je school kan verhogen. *Impuls*, 2, pp. 88-98. Geraadpleegd op 2 januari 2017, via http://www.cteno.be/downloads/publicaties/berben_2012_taalbeleid_beleidsvoering.pdf

Bloem, B. (2013, februari). Aan de slag met het taalbeleidsplan. *Taalspecial*, pp. 26-27. Geraadpleegd op 2 januari 2017, via <https://issuu.com/tkmst/docs/taalbeleidsplan>

Broekhof, K. (2015). *Meer lezen, beter in taal: Feiten en cijfers*. Geraadpleegd op 10 april 2017, via <file:///C:/Users/vaio/Downloads/20150407KvLFactsheet.pdf>

Broekhof, K. & de Pater, N. (2013). *Kwestie van lezen: Deel 2. Praten over boeken op de basisschool achtergronden en praktische tips voor leerkrachten*. Geraadpleegd op 10 april 2017, https://www.lezen.nl/sites/default/files/kwestievanlezen2_def.pdf

Bus, A. & Mol, S. (2011). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen tijdschrift*, 3, pp. 3-12. Geraadpleegd op 10 april 2017, via <file:///C:/Users/vaio/Downloads/23-45-1-SM.pdf>

Crijns, J. (2012). Hoe omgaan met individuele verschillen?. *Basis*, pp. 21-22.

Dwyer, T. (2013). *Taalbeleid op het Jeroen Bosch College*. [eindwerk] Geraadpleegd op 2 januari 2017, via <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=130557>

Haanstra, F. (2009). Integratie van kunstvakken: een literatuuroverzicht. In Haanstra, F., Hagen, T. & Konings, F. *Grenzen aan samenhang*. pp.51-55. Geraadpleegd op 30 mei 2017, via <http://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Kunst- en cultuureducatie/grenzen-aan-samenhang.pdf>

Lemaire, C. (2004). *Lezen doen we samen!: De praktische consequenties van onderzoek naar leesgedrag en leesbevordering*. pp. 11-13. Geraadpleegd op 4 februari 2017, via <http://www.lezen.nl/sites/default/files/Lezen%20doen%20we%20samen!.pdf>

Mottart, A. (2011, januari). Leestechniek supertop, leesplezier superflop. *Klasse voor leraren, nummer 211*, pp. 20-23. Geraadpleegd op 18 januari 2017, via <https://www.klasse.be/archief/leestechniek-supertop-leesplezier-superflop/>

Noort, P. & de Weger, H. (2016). *Antwoordformulier Kennisrotonde*. NRO: Nationaal regieorgaan onderwijsonderzoek. Geraadpleegd op 5 januari 2017, via <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/06/022-Antwoord-Hoe-stimuleer-je-effectief-de-taalontwikkeling-van-kinderen-die-Nederlands-als-tweede-taal-NT2-spreken-2016.pdf>

Stoeldraijer, J. (2006, juni). Het Instrument Taalbeleid. *JSW*, pp. 46-49. Geraadpleegd op 2 januari 2017, via <file:///C:/Users/vaio/Downloads/Gereedschap-jun06.pdf>

Van Dalen, G. (2015). *Belang van lezen in 2032: Reactie van Stichting Lezen op de Analyse Dialoog Onderwijs 2032*. Geraadpleegd op 4 februari 2017, via <http://www.lezen.nl/sites/default/files/Belang%20van%20lezen%20in%20onderwijs%202032site.pdf>

Van der Hoeven & De Vos, T. (2004). *Het belang van voorlezen*. Geraadpleegd op 18 januari 2017, via <http://www.opvoedadvies.nl/voorlees.htm>

Van Dingelen, M. (2017). *Werken met boeken in de klas*. Geraadpleegd op 31 maart 2017, via http://www.jeugdboekenmaand.be/uploads/1484552249-IL_JBM17_WERKEN_MET_BOEKEN_IN%20DE%20KLAS.pdf

Van Gorp, K. (2012). *Op weg naar taalontwikkeld lesgeven: 14 tips voor taalontwikkeld leeromgevingen en interactie*. Geraadpleegd op 10 mei 2017, via http://www.cteno.be/downloads/publicaties/nieuwsbrief_14_taaltips.pdf

Van Gorp, K. (2006, december). Lezen, dat doe je niet alleen! *Vonk*, p.1. Geraadpleegd op 10 mei 2017, via http://www.cteno.be/downloads/publicaties/vangorp_2003_lezen_dat_doe_je_niet_alleen.pdf

Van Gorp, K. & Verheyden, L. (2003, november). Taalbeleid op school: hoe begin je eraan? Verkenning van een zoekproces. *Vonk*, 2, pp. 3-17. Geraadpleegd op 2 januari 2017, via http://www.cteno.be/downloads/publicaties/van_gorp_verheyden_2003_taalbeleid_op_schoo1.pdf

Vanhaverbeke, H. (z.j.). *Kansen voor leesbevordering*. Geraadpleegd op 2 januari 2017, via <https://mediawijs.be/dossiers/dossier-mediawijze-bibliotheken/leesbevordering>

van Niffterik, A. (2017). *Investeren in leesmotivatie loont: het bevordert motivatie en leesvaardigheid*. Geraadpleegd op 10 april, 2017, via <http://wij-leren.nl/leesmotivatie-bevordert-leesvaardigheid.php>

Good Practice Samen Opleiden: observatielijst leesmotivatie. (2014). Geraadpleegd op 3 mei 2017, via <http://www.samenopleiden.info/assets/observatielijst-leesmotivatie-de-kruudwis.pdf>

Het effect van leesplezier op woordenschat, spelling- en wiskundeprestaties, ... (2014).
Geraadpleegd op 22 april 2017, via <https://duurzaamonderwijs.com/2014/03/18/het-effect-van-leesplezier-op-woordenschat-spelling-en-wiskundeprestaties/>

Persoonlijke communicatie

Stroobants, S. (2017, 16 januari). (wetenschappelijk medewerker Centrum voor taal en onderwijs). Persoonlijke communicatie [navorming, lezing].

Stroobants, S. (2017, 22 april). (wetenschappelijk medewerker Centrum voor Taal en Onderwijs). Persoonlijke communicatie [e-mail].

Bijlagen

Bijlage 1: ondertekening brief externe partner



Hasselt 19 september 2016

Beste externe partner

Als Professionele Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs is het onze taak om elke student op te leiden tot een leraar die de eigen onderwijspraktijk voortdurend in vraag durft te stellen en wil innoveren. Wij waarderen het dat u hieraan wil meewerken.

Omdat we ernaar streven dat de student een praktijkprobleem uitwerkt samen met u willen we opvolgen of er daadwerkelijk contacten tussen u beiden hebben plaatsgevonden. Wij vragen de student minstens vier gesprekken met u in te plannen.

Mag ik u vriendelijk vragen onderstaand formulier ingevuld en gehandtekend terug te bezorgen aan de student?

Alvast bedankt voor de samenwerking en voor het vertrouwen dat u in onze hogeschool stelt.

Met vriendelijke groeten

Dorien Wassink
Coördinator zelfstandige projecten
PXL-Education
dorien.wassink@dxl.be

Hierbij verklaar ik *Greetje Gossens* (naam en
voornaam) van school *Kindercampus Tuinwijk* dat
..... *Thommis Isa* (naam en voornaam student)
minstens vier maal een gesprek met me voerde wat betreft de inhoudelijke en/of
vormelijke vormgeving van het zelfstandig project.

Handtekening:

.....
Greetje Gossens
Wim deurbrechts

VZW KT-SCHOLENGROEP
Kindercampus Tuinwijk
Zegestraat 40
B - 3500 HASSELT
ON 0421 783 714

Bijlage 2: doorlichtingsverslag basisschool Tuinwijk 2014-2015: lager onderwijs: muzische vorming

(...)

3.1.1.5 Lager onderwijs: muzische vorming

Voldoet

De lagere afdeling bereikt de eindtermen voor het leergebied muzische vorming in voldoende mate. De onderwijzers voorzien, in samenwerking met externe partners, een gevarieerd onderwijsaanbod. De leerlingen krijgen kansen om hun creativiteit en authenticiteit te ontwikkelen.

Curriculum	Uit de observatie van muzische activiteiten tijdens de doorlichting blijkt dat de onderwijzers zicht hebben op de uitgangspunten van de eindtermen voor muzische vorming. De gangen zijn verfraaid met grote werken die door de leerlingen zijn gemaakt onder meer tijdens muzische projecten. In de meeste klassen zijn in mindere mate muzische werkjes van de leerlingen zichtbaar.
Onderwijsaanbod	
<i>Referentiekader</i>	
<i>Planning</i>	
<i>Evenwichtig en volledig</i>	
<i>Samenhang</i>	
<i>Brede harmonische vorming</i>	

De onderwijzers plannen het onderwijsaanbod voor muzische vorming recent met het leerplan als referentiekader. Het nieuwe leerplan mediaopvoeding is op het moment van de doorlichting weinig gekend bij de teamleden.

De meeste onderwijzers beschikken niet over een planning op lange termijn waarbij ze binnen hun globale onderwijsaanbod het evenwicht tussen de domeinen nastreven. De planning van de muzische activiteiten is leerkrachtafhankelijk en meestal weinig doelgericht. Ze selecteren veelal leerplandoelen die in de activiteit aan bod kunnen komen en te weinig welke concrete onderwijsdoelen ze willen bereiken.

De leerlingen krijgen niet in alle klassen een evenwichtig aanbod van muzische activiteiten. Beeld en muziek komen in het aanbod vaak voor maar dikwijls beperkt tot tekenen, een liedje en een versje. De onderwijzers bieden veeleer sporadisch drama en beweging aan. Het domein media is momenteel niet geïmplementeerd.

In enkele klassen verrijken de onderwijzers het klasaanbod door de carrouselwerking. Elke onderwijzer doet een aanbod vanuit de eigen expertise of interesse. De leerlingen schuiven door waardoor ze een rijker aanbod van muzische activiteiten krijgen.

De onderwijzers koppelen weinig hun muzische activiteiten aan andere leergebieden zoals Nederlands of wereldoriëntatie. Om muzische vaardigheden in een verticale samenhang te ontwikkelen beschikt het schoolteam over te weinig formele afspraken.

De school doet geregeld een beroep op externe deskundigen en de lerarenopleiding om het aanbod binnen muzische vorming te verrijken zoals 'de

menselijke stem' en 'Let's go Urban'. De school ondersteunt cultuureducatie door onder meer theatervoorstellingen en museumbezoek. Zo krijgen de leerlingen kansen tot beschouwen.

De leerlingen krijgen vanuit de aangeboden muzische activiteiten stimuli om de creativiteit en de authenticiteit te ontwikkelen. De meeste onderwijzers bieden bij het creëren voldoende ruimte tot experimenteren.

Onderwijsorganisatie
Onderwijstijd De meeste onderwijzers voorzien in hun lessenrooster voor muzische vorming het minimaal aantal lestijden aanbevolen door de eigen onderwijskoepel. Uit de planningsdocumenten blijkt dat deze lestijden soms moeten wijken voor andere leergebieden of activiteiten.

Materieel beheer
Uitrusting
Leermiddelen De school beschikt over voldoende verbruiks- en gebruiksmateriaal om de eindtermen voor het leergebied muzische vorming te bereiken. De muziekinstrumenten zijn veeleer beperkt tot ritme-instrumenten. De klankinstrumenten zijn over de hele school verspreid wat een efficiënt gebruik ervan belemmert.

De onderwijzers beschikken over weinig bronnenmateriaal voor muzische vorming.

Evaluatie
Evaluatiepraktijk
Evenwichtig en representatief De evaluatie van het leergebied muzische vorming is weinig valide en gebeurt leerkrachtafhankelijk. De meeste onderwijzers beperken zich tot een mondelinge feedback tijdens het werk- of toonmoment. Deze feedback is meestal gericht op de inzet en het resultaat, maar in mindere mate op de ontwikkeling van de muzische vaardigheden van de leerlingen.

Tijdens de atelierwerking krijgen de leerlingen de kans om op een talentenportret voor de gevolgde activiteit naast welbevinden en betrokkenheid ook hun resultaat zelf te evalueren. Ze doen dit aan de hand van een waarderingsschaal. De link met de vooropgestelde doelen is hierbij onduidelijk.

Rapporteringspraktijk
Interne en externe communicatie Op het rapport noteren de onderwijzers een puntenscore bij de muzische activiteiten. De link met de vooropgestelde doelen ontbreekt. Sommige domeinen komen weinig of niet aan bod.

Begeleiding
Leerbegeleiding
Beeldvorming
Zorg Muzische vorming is weinig opgenomen in de beeldvorming van de leerling. Soms vermelden de onderwijzers muzische talenten bij de sterktes.

De onderwijzers bieden een positief en veilig klasklimaat maar differentiëren zelden tijdens muzische activiteiten. Tijdens de atelierwerking kunnen de leerlingen proeven van de verschillende domeinen binnen muzische vorming. Daarna kunnen ze kiezen waarin ze zich verder willen verdiepen om hun talenten verder te ontwikkelen.

Bijlage 3: aanwezigheden navormingen Centrum voor Taal en Onderwijs



AANWEZIGHEIDSATTEST

Hiermee bevestig ik dat de heer/mevrouw *Isa Thommis*.....
van de school/organisatie *PXL*.....
op *16 januari* 2017 van *9.u* tot *12.u*
aanwezig was tijdens de praktijksessie van 'Taal aan Z'.
Deze opleiding maakt deel uit van een traject georganiseerd door de
stad Hasselt in samenwerking met CTO Leuven en de provincie
Limburg.

Benedikte Vandormael
Dienst Gezinsondersteuning
Stad Hasselt
AC Thonissen
Groenplein 1
3500 Hasselt
tel: 011/23 94 07



AANWEZIGHEIDSATTEST

Hiermee bevestig ik dat de heer/mevrouw *Isa Thommis*
van de school/organisatie *PXL - education*
op *16-2* 2017 van *16.u* tot *19.u*
aanwezig was tijdens de praktijksessie van 'Taal aan Z'.
Deze opleiding maakt deel uit van een traject georganiseerd door de
stad Hasselt in samenwerking met CTO Leuven en de provincie
Limburg.

✉ **Benedikte Vandormael**
Dienst Gezinsondersteuning
Stad Hasselt
AC Thonissen
Groenplein 1
3500 Hasselt
tel: 011/23 94 07



AANWEZIGHEIDSATTEST

Hiermee bevestig ik dat de heer/mevrouw Isa Thommis
van de school/organisatie (Tuinwijk) R. PXL
op 13.03. 2017 van 13.u tot 16.u
aanwezig was tijdens de praktijksessie van 'Taal aan Z'.
Deze opleiding maakt deel uit van een traject georganiseerd door de
stad Hasselt in samenwerking met CTO Leuven en de provincie
Limburg.

Benedikte Vandormael
Dienst Gezinsondersteuning
Stad Hasselt
AC Thonissen
Groenplein 1
3500 Hasselt
tel: 011/23 94 07

Bijlage 4: doelen taalbeleid basisschool Tuinwijk lager onderwijs



Kindercampus Tuinwijk : ontwikkeling van een taalbeleid

Lager onderwijs:

Focus: Lezen

De ambitie:

- ***In een positieve en stimulerende omgeving allerhande soorten teksten beluisteren en lezen om het leesplezier te bevorderen, de taalschat uit te breiden, de zinsbouw te verbeteren en het leesbegrip te stimuleren.***

Doelen:

➤ **Creëer een positief, veilig en rijk leerklimaat door:**

- **elk kind zich thuis te laten voelen in de klas**
mogelijke acties rond:
 - ✓ uitwerken van een aantrekkelijke boekenhoek
 - ✓ inspelen op de interesses van leerlingen
- **een rijk aanbod te doen op vlak van taal, spelletjes, teksten,**
mogelijke acties rond
 - ✓ leesactiviteiten verrijken met inhouden die op een bepaald ogenblik sterk leven bij de leerlingen (actualiteit, nieuwe trends, voorvallen in de buurt)
 - ✓ lkr. blijven voorlezen, kdn. lezen zelf voor
 - ✓ uitbuiten van mogelijkheden tot stillezen
- **bewust om te gaan met taal in alle vakken en activiteiten**
mogelijke acties rond
 - ✓ integreer (stil)leesmomenten in activiteiten met andere doelstellingen dan leesvaardigheid.
- **met alle leerlingen te werken aan alle doelen van taal**
mogelijke acties rond
 - ✓ leesplezier stimuleren, lln. betrekken in activiteiten rond boekpromotie
 - ✓ reflecteren omtrent wat, waarom en hoe leerlingen gelezen hebben

➤ Betekenisvolle taken gebruiken door

- **te zorgen voor een motiverende taak**
 - ✓ *betrokkenheid verhogen van leerlingen door onderwerpen te kiezen die hen interesseren of dicht bij hun leefwereld staan.*
 - ✓ *opdrachten uitdagend en prikkelend maken.*
- **door het gebruik van taal functioneel te maken**
 - ✓ *zorg dat taal een middel is om een voor de leerlingen interessant doel te bereiken*
 - ✓ *zorg dat kinderen zowel kennis, vaardigheden als attitudes moeten inzetten en ontwikkelen.*
 - ✓ *Werken aan relevante eindtermen*

➤ Ondersteun actief taalgebruik en nadenken over eigen taalgebruik

- ✓ **Zelf in interactie te gaan met de leerlingen**
 - *als leerkracht je meer opstellen als begeleider en minder als leider*
 - *leerlingen door bijvragen helpen om zelf het probleem op te lossen (Iln. nemen hun leren zelf in handen)*
 - *tijd maken om samen met leerlingen te genieten van boeken en erover te spreken*
- ✓ **Zorg voor een rijk en toegankelijk aanbod**
 - *Zorg voor voldoende aanbod!*

Bijlage 5: vragenlijst leerlingen voor try-out en na try-out

Hou je van lezen?

heel veel

redelijk veel

gewoon: niet veel, niet weinig

weinig

helemaal niet

Hou je van de begrijpend lezen opdrachten die jullie nu in de klas doen met het werkboek?

ja

nee

Zou je liever boeken lezen als jullie er allerlei activiteiten rond deden zoals raadsels, rebussen, knutselwerkjes, groepswerkjes, ...?

ja

nee

Deed je deze manier van lezen met opdrachten, raadsels, ... liever dan de begrijpend lezen lessen met het werkboek die jullie normaal doen?

ja

nee

Hoe graag lees je een boek op deze manier (met de opdrachten als tekenen, raadsels, ...) op een schaal van 1 to 10? 1 is helemaal niet graag, 10 is heel erg graag. Omcirkel je antwoord.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Bijlage 6: observatielijst leesgedrag en leesmotivatie tijdens try-out

Zichtbaar gedrag	<i>Niet zichtbaar</i>	<i>Een beetje zichtbaar</i>	<i>Zichtbaar</i>	<i>Duidelijk zichtbaar</i>
Motivatie				
De leerling begint meteen met lezen als de opdracht is toegelicht.				
De leerling is gemotiveerd om te lezen tijdens het zelfstandig lezen.				
De leerling is gemotiveerd om te lezen tijdens het lezen in groep of duo.				
De leerling is gemotiveerd om activiteiten rond het boek uit te voeren. De leerling wil meteen starten, komt met ideeën, motiveert andere leerlingen,				
De leerling laat verbaal of non-verbaal weten dat hij niet wil stoppen met lezen.				
De leerling laat verbaal of non-verbaal weten dat hij graag verder zou willen lezen in het boek.				
De leerling vraagt wanneer nog eens aan het boek, de activiteiten wordt gewerkt.				
Betrokkenheid, concentratie				
De leerling is betrokken bij het lezen.				
De leerling is taakgericht bezig				

tijdens het uitvoeren van de activiteit.				
De leerling is snel afgeleid door omgevingsgeluiden.				
De leerling is tijdens het lezen met andere dingen bezig, aan het dromen,				
De leerling gedurende de volledige leestijd/activiteit geconcentreerd lezen.				
De leerling leeft zich in in wat hij leest. Dit is merkbaar aan zijn mimiek (lachen, ...).				
Tijdens het praten over boeken				
De leerling luistert geïnteresseerd naar wat anderen vertellen over het boek.				
De leerling wil zelf vertellen over wat hij gelezen heeft.				
De leerling is enthousiast om over het boek, eigen mening, ... te praten.				

Bijlage 7: schriftelijke feedback Annemie Wulms na try-out

Evaluatie zelfstandig project Taal aan 'Z' :
Uitwerking van het boek ' KWEENIE' door Joke van Leeuwen

Gedurende het schooljaar volgde Isa de sessies in verband met Taal aan 'Z' mee. Het team van de lagere afdeling koos als focus 'leesplezier'. Isa ging hier mee aan de slag. Er was een vlotte communicatie waardoor iedere graad de titel van een boek doorgaf dat aansluit bij de leeftijd en de leefwereld van de kinderen. Later kregen we via mail een fantastisch document doorgestuurd waar we fijn mee aan de slag konden. Bovendien stelde Isa voor om een try out te doen in de klas. In het derde leerjaar verliep dit erg goed! De kinderen waren enorm betrokken en konden zich inleven in het verhaal. Er werd door de kinderen al meerdere keren gevraagd om verder te werken met het boek omdat de werkvormen toch anders zijn dan de kinderen gewoon zijn. Isa leverde knap werk, waarvoor we haar ook graag bedanken!

Annemie Wulms
Derde leerjaar kindercampus Tuinwijk

Bijlage 8: schriftelijke feedback Natalie Marneffe na try-out

Korte evaluatie oefenlessen Isa Thommis in het kader van taalbeleid/bachelorproef

- Isa koos een praktijkprobleem: het begrijpend lezen waar we onvoldoende of op een voor de kinderen weinig ervaringsgerichte, aantrekkelijke manier op inzetten.
- Haar project kaderde in het taalbeleid van de school.
- Isa koos een boek in samenspraak met mij. Ze was heel nieuwsgierig naar het leesgedrag van de kinderen in mijn klas en stond open voor ideeën.
- Doorheen het schooljaar, toen Isa stage deed in het tweede leerjaar en deelnam aan de vergaderingen in het kader van het taalbeleid op onze school, merkte ik al dat ze uit oprechte interesse voor dit onderwerp gekozen had. Ik vond dat ze een heel uitgesproken visie had over taalbeleid en dat deze niet op losse flodders gestoeld was. Tijdens de communicatie die we hadden over deze proef en zeker na het zien van de uiteindelijke opdrachten kon ik echt wel vaststellen dat Isa heel veel tijd en energie in deze proef stak.
- De doelstellingen die ze formuleerde zijn conform de eindtermen en passen in ons taalbeleid dat we samen met het CTO uitwerkten in de loop van dit schooljaar.
- De opdrachten die Isa uitwerkte rond het boek 'De verhalen van Opa Eik' van J.L.Badal waren begrijpelijk geformuleerd, vlot geschreven en aantrekkelijk gepresenteerd.
- Zowel ikzelf als de leerlingen vonden de opdrachten voldoende uiteenlopend. Er zat voor elk wat wils bij: van rekenraadsels tot rebussen, van muzische opdrachten tot schrijfopdrachten. Dat zorgde voor een hoge betrokkenheid. De opdrachten lieten bovendien ruimte voor een creatieve invulling.
- De leerlingen lazen de stukken tekst aandachtig en onthielden bijzonder goed wat ze gelezen hadden. Dat viel vooral op toen ze de opdracht kregen de heks die in het verhaal voorkwam te tekenen. Ieder groepje hield bij het tekenen rekening met de uiterlijke kenmerken van de heks die in het stukje tekst vermeld werden.
- De leerlingen gaven na afloop aan dat ze deze lessen leuk vonden omdat de opdrachten leuk en uiteenlopend waren en omdat de opdrachten in het werkboek vaak saai zijn. Een aantal leerlingen die minder graag lezen, gaven aan dat ze op die manier wel nog behoorlijk graag lezen omdat ze achteraf met de verkregen info iets leuks kunnen doen.
- Isa probeerde een tweetal opdrachten uit in mijn klas. Ik ben vastbesloten om ook de andere opdrachten nog uit te proberen tijdens de laatste weken van het schooljaar. De leerlingen weten dat en kijken er dan ook naar uit. Ook volgend schooljaar wil ik met dit boek aan de slag in mijn klas. Isa zorgde ook voor een soort van leidraad om met andere boeken op dezelfde manier te werken. Tijdens de zomervakantie hoop ik op die manier nog 1 of 2 andere boeken te voorzien van opdrachten.

Bij wijze van besluit wil ik nog een keer duidelijk stellen dat Isa een bachelorproef afleverde met materiaal dat onmiddellijk bruikbaar is in de klas, dat doordacht is en zowel de betrokkenheid als het leesplezier verhoogt. Wij zijn haar heel dankbaar voor haar bijdrage aan het vorm en inhoud geven van ons taalbeleid.

