BACHELORTHESIS

VERDER KIJKEN DAN JE BOEK LANG IS

"Het aanleren van een evidence-based methode over interactief voorlezen aan pedagogisch medewerkers"

Kirsten Aelen & Vicky Baetsen
1211714 1638297

Katrien Horions
Zuyd Hogeschool
Academie voor Logopedie
10 december 2019

@Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur(s)

Voorwoord

Voor u ligt de thesis “Het aanleren van een evidence-based methode over interactief voorlezen aan pedagogisch medewerkers”. Dit onderzoek is uitgevoerd door twee studenten aan de Academie voor Logopedie, Zuyd Hogeschool, te Heerlen.

Voor de totstandkoming van het onderzoek willen wij graag een aantal personen in het bijzonder bedanken. Ten eerste, Ebelien Ottenheijm (BPV-coördinator en HR-medewerker Leef Kind) en Jolanda Schenk (Operationeel Manager Stichting Kinderopvang Roermond) voor het toereiken van benodigdheden om het onderzoek uit te voeren. Ten tweede, Katrien Horions, voor haar fijne begeleiding en ondersteuning tijdens dit traject. Ten derde, alle enthousiaste deelnemers die hebben meegewerkt binnen het onderzoek. Bedankt voor jullie medewerking en het vertrouwen dat jullie ons geschonken hebben. Tot slot willen wij onze familie en vrienden bedanken.

Wij wensen u veel leesplezier toe,

Vicky Baetsen & Kirsten Aelen
December, 2019

Samenvatting

Eén op de tien kinderen loopt risico op laaggeletterdheid. Dit aantal groeit als er geen preventiemaatregelen genomen worden (Christoffels, Groot, Clement & Lam, 2017). Wetenschappers (Landerl et al., 2018, Lefebvre et al., 2017, Lefebvre, Trudeau & Sutton, 2011) hebben onderzoek gedaan naar interactief voorlezen en het positieve effect op de ontwikkeling van taal en geletterdheid. Om dit effect te bereiken is het belangrijk dat er middels een evidence-based methode interactief wordt voorgelezen. Deze methode dient correct te worden aangeleerd aan professionals (Rezzonico et al., 2015). Het doel van dit onderzoek is het aanleren van een evidence-based methode voor interactief voorlezen aan pedagogisch medewerkers binnen kinderdagverblijven. Dit onderzoek richt zich op de methode van Lefebvre et al. (2011) waarbij de ontwikkeling van taal en geletterdheid gestimuleerd wordt. Een beschrijvend onderzoek met mixed-methods design is gehanteerd. Hierbij zijn gegevens verzameld via interviews, vragenlijsten en audio-opnames. Er hebben 17 pedagogisch medewerkers deelgenomen aan de workshop en 6 pedagogisch medewerkers aan de individuele coachingsessies. De resultaten laten zien dat door ondersteuning middels een workshop en individuele coachingsessies, de pedagogisch medewerkers gegroeid zijn in de mate van zelfstandigheid. Ze zijn in staat om zelfstandig de evidence-based methode (Lefebvre et al., 2011) te hanteren bij interactief voorlezen.

Sleutelwoorden: Interactief voorlezen – Taal – Geletterdheid – Evidence-based methode –Pedagogisch medewerkers

Inhoudsopgave

1. Inleiding ... 1
1.1 Aanleiding en beroepsmatige relevantie ... 1
1.2 Probleemstelling ... 2
1.3 Vraagstelling ... 2
1.4 Doelstelling ... 3
1.5 De verwachte resultaten ... 3
2. Theoretisch kader ... 4
2.1 Het verschil tussen voorlezen en interactief voorlezen ... 4
2.2 Recente studies rondom interactief voorlezen ... 5
2.3 Interventievormen interactief voorlezen ... 8
2.4 Taalontwikkeling ... 10
2.5 Geletterdheid ... 11
2.6 Leermodel: 4 componenten instructie ontwerpmodel ... 12
3. Methodologie ... 14
3.1 Onderzoeksmethode en onderzoeksdesign ... 14
3.2 Werving en Selectie ... 14
3.3 Populatie ... 14
3.4 Procedure ... 15
3.5 Data-analyse ... 18
3.6 Betrouwbaarheid en validiteit ... 21
3.7 Ethische verantwoording ... 21
4. Resultaten ... 22
4.1 Semigestructureerd interview: behoeften inventarisatie ... 22
4.2 Inventarisatie ervaringen en tevredenheid workshop ... 23
4.3 Kennistoets ... 25
4.4 Nulmeting, tussenmeting en eindmeting ... 26
4.5 Inventarisatie ervaringen en tevredenheid: coachingsessies ... 30
4.6 Focusgroepdiscussie ... 32
5. Discussie ... 34
5.1 Conclusie ... 34
5.2 Product- en procesevaluatie ... 36
5.3 Aanbevelingen ... 38
5.4 Take home message ... 39

6. Literatuurlijst 40
Bijlage 1: Recente studies 46
Bijlage 2: Folder 49
Bijlage 3: Semigestructureerd interview behoeften inventarisatie 50
Bijlage 4: Vragenlijst inventarisatie tevredenheid workshop 51
Bijlage 5: Vragenlijst inventarisatie tevredenheid coachingsessies 53
Bijlage 6: Topiclijst focusgroepdiscussie 55
Bijlage 7: Leerdoelen 57
Bijlage 8: Hand-out workshop interactief voorlezen 58
Bijlage 9: Handleiding geïnspireerd op het onderzoek van Giesen & Dominikus (2017) 61
Bijlage 10: Kennistoets 73
Bijlage 11: Topiclijsten 75
Bijlage 12: Proefpersoneninformatie voor deelname aan wetenschappelijk onderzoek 77
Bijlage 13: Getranscribeerd semigestructureerd interview 82
Bijlage 14: Coderingsproces semigestructureerd interview 90
Bijlage 15: Coderingsproces open vragen vragenlijst workshop 92
Bijlage 16: Voorbeelden zelfgemaakte handleiding pedagogisch medewerkers 93
Bijlage 17: Coderingsproces open vragen vragenlijst coachingsessies 95
Bijlage 18: Coderingsproces focusgroepdiscussie 96
Bijlage 19: Tijdsplanning bachelorthesis 97

1. Inleiding

Zaken die aan bod komen in de inleiding zijn de aanleiding van dit onderzoek, de beroepsmatige relevantie, de probleemstelling, de vraagstelling, de doelstelling en de verwachte resultaten omtrent dit onderzoek.

1.1 Aanleiding en beroepsmatige relevantie

Uit het onderzoek van Christoffels, Groot, Clement & Lam (2017) komt naar voren dat één op de tien kinderen risico op laaggeletterdheid loopt. Indien er geen preventiemaatregelen genomen worden zal het aantal laaggeletterden groeien. Giesen & Dominikus (2017) hebben het effect van een evidence-based methode voor interactief voorlezen van Lefebvre, Trudeau & Sutton (2011) onderzocht in Nederland. Deze twee studies tonen aan dat interactief voorlezen een positief effect heeft op de taalontwikkeling en de geletterdheid. Deze resultaten komen overeen met de studies van Landerl et al. (2019), Lefebvre et al. (2017), Rezzonico et al. (2015), Swanson et al. (2011), Wabbes (2010), National Early Literacy Panel (2008) en Wasik & Bond (2001). Hieruit kan geconcludeerd worden dat het positieve effect van interactief voorlezen op de taalontwikkeling en de geletterdheid veelvuldig bewezen is. De voorgaande studies zijn uitgevoerd door specialisten op het gebied van taal en geletterdheid. Het is echter ook belangrijk dat interactief voorlezen correct wordt aangeleerd aan professionals (Rezzonico et al., 2015). Uit het onderzoek van Rezzonico et al. (2015) blijkt dat door het coachen van docenten het interactief voorlezen verbetert en dat dit een directe impact heeft op de kwaliteit en complexiteit van de taal en geletterdheid bij kinderen. Het coachen van professionals in interactief voorlezen vindt nog te weinig plaats (Rezzonico et al., 2015). Hieruit is de aanleiding ontstaan om onderzoek te doen naar het aanleren van interactief voorlezen, middels een evidence-based methode, aan pedagogisch medewerkers in kinderdagverblijven.

Dit onderzoek is passend bij het beroepsprofiel logopedie. Als men kijkt naar het Opleidingsprofiel Bachelor Logopedie is bij de rol van gezondheidscoach de volgende kernhandeling opgesteld: “Het selecteren, plannen en uitvoeren van preventieactiviteiten voor risicogroepen” (Landelijk Overleg Opleidingen Logopedie, z.d.). Daarnaast is een andere belangrijke taak van de gezondheidscoach het bevorderen van de deskundigheid en effectiviteit van professionals en vrijwilligers (Landelijk Overleg Opleidingen Logopedie, z.d.). Binnen deze thesis worden risico’s in de gezondheidszorg gesignaleerd en wordt het beroep van de logopedist gepositioneerd. Door de deskundigheid te vergroten bij professionals richt deze thesis zich op de verbetering van hun handelen in de toekomst. Het interactief voorlezen, volgens een evidence-based methode, kan ervoor zorgen dat achterstand op het gebied van taal en geletterdheid gereduceerd en voorkomen kan worden (Swanson et al., 2011; National Early Literacy Panel, 2008). Uit het rapport geschreven door de Inspectie van het Onderwijs (2019) blijkt dat

er een grote beroepsmatige relevantie heerst omtrent lees- en spellingsonderwijs. In het rapport wordt benoemd dat er hier aanzienlijke kwaliteitsverschillen in zijn. Ze bevelen onder andere aan om effectieve aanpakken rondom voorlezen vroegtijdig te verspreiden. Samenwerkingsverbanden in het onderwijs kunnen hier een belangrijke rol in spelen, bijvoorbeeld de samenwerking tussen logopedisten en disciplines in het onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019).

1.2 Probleemstelling

Uit de literatuur (Landerl et al., 2019; Lefebvre et al., 2017; Rezzonico et al., 2015; Swanson et al., 2011; Lefebvre et al., 2011; Wabbes, 2010; National Early Literacy Panel, 2008; Wasik & Bond, 2001) komt naar voren dat er veel gegevens bekend zijn over het positieve effect van interactief voorlezen. Echter, blijkt ook uit de literatuur dat het interactief voorlezen nog niet voldoende aangeleerd is aan ouders, leerkrachten en pedagogisch medewerkers (Rezzonico et al., 2015; Lefebvre et al., 2011; Wasik & Bond, 2001). Uit een gesprek met twee kinderdagverblijven is er naar voren gekomen dat interactief voorlezen niet structureel en niet via een evidence-based methode wordt toegepast. Hierdoor bestaat de kans dat het positieve effect van interactief voorlezen niet wordt bereikt (Lefebvre et al., 2017).

1.3 Vraagstelling

De onderzoeksvraag is ontstaan vanuit de probleemstelling. De vraagstelling passend bij dit onderzoek luidt als volgt:

"In welke mate zijn pedagogisch medewerkers in staat om, aan de hand van een cursus gebaseerd op het 4 componenten instructie ontwerpmodel, een evidence-based methode te gebruiken voor het interactief voorlezen bij peuters in een kinderdagverblijf?".

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Welke behoeften en wensen zijn er bij de pedagogisch medewerkers voor het aanleren van interactief voorlezen?
2. Hoe wordt de workshop van het interactief voorlezen door pedagogisch medewerkers ervaren en bedraagt de tevredenheid van de uitleg een 8[1] of hoger?
3. Hebben pedagogisch medewerkers hun kennis door de workshop vergroot en behalen ze een 8 of hoger op de kennistoets?
4. Hoe worden de individuele coachingsessies door pedagogisch medewerkers ervaren en bedraagt de tevredenheid over het aangeleerde een 8 of hoger?

[1] Binnen de onderzoeksvraag wordt gebruik gemaakt van een maatstaaf ("In welke mate…"). Om de maatstaaf te kunnen beantwoorden is er binnen de deelvragen gewerkt met cijfers. Een 8 of hoger is gekozen omdat een 8 als goed tot zeer goed geclassificeerd wordt. Dit cijfer vinden de onderzoekers een vereisten voor dit onderzoek.

5. Zijn de pedagogisch medewerkers in staat om de strategieën tijdens het interactief voorlezen, zoals beschreven in de methode van Lefebvre et al. (2011), toe te passen op drie meetmomenten (nul- tussen- en eindmeting)?
    A. *Hoe vaak en hoe wordt er tijdens het interactief voorlezen de dialoogstrategie toegepast?*
    B. *Hoe vaak en hoe wordt er tijdens het interactief voorlezen de woordenschatstrategie toegepast?*
    C. *Hoe vaak en hoe wordt er tijdens het interactief voorlezen de strategie printbewustzijn toegepast?*
    D. *Hoe vaak en hoe wordt er tijdens het interactief voorlezen de strategie fonologisch bewustzijn toegepast?*
    E. *Hoe vaak en hoe wordt er tijdens het interactief voorlezen de strategie snel serieel benoemen toegepast?*

1.4 Doelstelling

Het doel binnen dit onderzoek is het aanleren van een evidence-based methode voor interactief voorlezen middels een cursus aan pedagogisch medewerkers binnen kinderdagverblijven. Deze cursus richt zich op de methode van Lefebvre et al. (2011).

1.5 De verwachte resultaten

De verwachting is dat pedagogisch medewerkers, door een cursus bestaande uit een workshop en individuele coachingsessies, de evidence-based methode van Lefebvre et al. (2011) correct aanleren en hanteren. Er wordt verwacht dat de pedagogisch medewerkers bij de nulmeting nog niet in staat zijn om de methode toe te passen. Bij de tussenmeting wordt verwacht dat de pedagogisch medewerkers in staat zijn om de methode correct toe te passen met behulp van een vooropgestelde handleiding. Bij de eindmeting wordt verwacht dat de pedagogisch medewerkers zelfstandig de methode correct kunnen toepassen met een eigen gemaakte handleiding. Daarnaast wordt er verwacht dat door de cursus de kennis van pedagogisch medewerkers over interactief voorlezen zal worden vergroot.

2. Theoretisch kader

Binnen dit hoofdstuk worden de concepten van onze vraagstelling en de effectiviteitsstudies rondom interactief voorlezen verder toegelicht.

2.1 Het verschil tussen voorlezen en interactief voorlezen

Onder traditioneel voorlezen wordt het letterlijk voorlezen wat er staat verstaan. Deze manier van voorlezen is volgens Borgers (2015) de meest bekende en gebruikte manier. Tijdens het voorlezen heeft het kind een passieve rol en neemt het een luisterhouding aan. Er wordt voorgelezen zonder tussenkomst van het kind en zonder het voeren van een gesprek tussen het kind en de voorlezer (Borgers, 2015; van den Heuvel, Kakebeeke & Meelis-Voorma, 1997). Voorheen werd ervan uitgegaan dat frequent traditioneel voorlezen belangrijk zou zijn voor de taal- en leesontwikkeling van kinderen. Uit verschillende onderzoeken blijkt echter dat frequent voorlezen een minimaal effect heeft op de taal- en leesontwikkeling van het kind (Bus, IJzendoorn & Pelligrini, 1995; Scarborough & Dobrich, 1994). Landerl et al. (2019), Lefebvre et al. (2017) en Wasik & Bond (2001) hebben onafhankelijk van elkaar vast kunnen stellen dat er niet zozeer gekeken dient te worden naar de frequentie, maar naar de interactie die tijdens het voorlezen plaatsvindt tussen de voorlezer en het kind. Interactief voorlezen is een speciale manier van voorlezen die afwijkt van het traditioneel voorlezen. Volgens Ezell & Justice (2005) is interactief voorlezen een interactie die ontstaat wanneer een volwassenen of een meer vakkundige lezer samen met een kind een boek leest. Dit duidt aan dat bij interactief voorlezen het kind actief wordt betrokken (Peeters, Tissen, de Moor & Verhoeven, 2008). Bij interactief voorlezen geef je kinderen een kans om een gesprek te starten over de verhaallijn, de onderwerpen en de ervaringen omtrent het boek (Milburn et al., 2014). Het significante effect van interactief voorlezen op de taalontwikkeling en geletterdheid wordt verder bekrachtigd door de onderzoeken van Lefebvre et al. (2017), Rezzonico et al. (2015), Landerl et al. (2009) en Wasik & Bond (2001). De methode van Lefebvre et al. (2011) richt zich op specifieke strategieën waardoor de ontwikkeling van het kind op het gebied van taal en geletterdheid wordt gestimuleerd. De methode zal in zijn volledigheid beschreven worden in paragraaf 2.3.1. In tabel 1 wordt het verschil tussen traditioneel voorlezen en interactief voorlezen puntsgewijs weergegeven.

Tabel 1: Verschil traditioneel voorlezen en interactief voorlezen

Traditioneel voorlezen	**Interactief voorlezen**
Het letterlijk voorlezen wat er staat	Het boek wordt samen gelezen
Kind heeft een passieve rol	Kind heeft een actieve rol
Er wordt geen gesprek gevoerd	Er wordt een kans gegeven om een gesprek te starten over het boek, de onderwerpen en de ervaringen omtrent het boek
Het effect van frequent voorlezen op de taal- en leesontwikkeling is relatief klein	Het positieve effect van interactief voorlezen op de taal- en leesontwikkeling is binnen verschillende studies bewezen

Opmerking: Samengesteld uit Lefebvre et al., 2017; Borgers, 2015; Rezzonico et al., 2015; Milburn et al., 2014; Landerl et al., 2009; Peeters, Tissen, de Moor & Verhoeven, 2008; Ezell & Justice, 2005; Wasik & Bond, 2001; Van den Heuvel, Kakebeeke en Meelis-Voorma, 1997.

2.2 Recente studies rondom interactief voorlezen

Sinds de onderzoeken van Bus et al. (1995) en Scarborough & Dobrich (1994) zijn er verschillende onderzoeken rondom interactief voorlezen uitgevoerd. De onderzoekers van de meest recente studies beschrijven niet alleen hoe er voorgelezen moet worden, maar ook wat het effect is (Landerl et al., 2019; Dominikus & Giesen, 2017; Lefebvre et al., 2017; Lefebvre et al., 2011; Wabbes, 2010; Wasik & Bond, 2001). In Bijlage 1 worden de resultaten van deze studies in een tabel weergegeven. Hieruit kan afgeleid worden dat verschillende voorspellers van de gevorderde geletterdheid meegenomen dienen te worden om het positieve effect van interactief voorlezen te bereiken, namelijk taal (Lefebvre et al., 2017; Dominikus & Giesen, 2017; Lefebvre et al., 2011; Wabbes, 2010; Wasik & Bond, 2001), snel serieel benoemen (Landerl et al., 2018), fonologisch bewustzijn (Landerl et al., 2018; Lefebvre et al., 2017; Dominikus & Giesen, 2017; Lefebvre et al., 2011) en printbewustzijn (Lefebvre et al., 2017; Dominikus & Giesen, 2017; Lefebvre et al., 2011). De National Early Literacy Panel (2008) benoemt in hun systematische review over beginnende geletterdheid dat er vijf vaardigheden zijn die de gevorderde geletterdheid voorspellen, namelijk: alfabetkennis, fonologisch bewustzijn, snel serieel benoemen, schrijven en fonologisch geheugen. Daarnaast kunnen printbewustzijn, leesmotivatie, visuele verwerking en verbale taal ook voorspellers zijn voor de gevorderde geletterdheid (National Early Literacy Panel, 2008). Een bredere definitie van de voorspellers van de gevorderde geletterdheid worden in tabel 2 toegelicht.

Tabel 2: Voorspellers gevorderde geletterdheid

Voorspeller gevorderde geletterdheid & aangetoonde effectiviteit vanuit de studies	**Definitie (Lefebvre et al., 2017)**
Alfabetkennis (Landerl et al., 2018; Lefebvre et al., 2017)	Kennis over namen en klanken geassocieerd aan gedrukte letters.
Fonologisch bewustzijn (Landerl et al., 2018; Lefebvre et al., 2017; Giesen & Dominikus, 2017; Lefebvre et al., 2011)	De mogelijkheid om auditieve aspecten van gesproken taal te detecteren, manipuleren of analyseren (inclusief het vermogen om woorden, lettergrepen of fonemen te onderscheiden of te segmenteren), onafhankelijk van betekenis.
Snel serieel benoemen (Landerl et al., 2018; Lefebvre et al., 2017)	De mogelijkheid om snel een reeks willekeurige letters en cijfers te benoemen. Het vermogen om willekeurige sets kleuren of afbeeldingen van objecten (bijvoorbeeld 'auto', 'boom', 'huis', 'man') te herhalen.
Schrijven (Lefebvre et al., 2017)	De mogelijkheid om letters afzonderlijk te schrijven op verzoek of het schrijven van de eigen naam.
Fonologisch geheugen (Landerl et al., 2018; Lefebvre et al., 2017; Giesen & Dominikus, 2017; Lefebvre et al., 2011)	De mogelijkheid om gesproken informatie voor een korte periode te onthouden.
Printbewustzijn (Lefebvre et al., 2017; Giesen & Dominikus, 2017; Lefebvre et al., 2011)	Een combinatie van elementen: alfabetkennis, kennis over het concept van print en decodering (grafeem-foneemkoppeling).
Leesmotivatie (Lefebvre et al., 2017)	De mate van motivatie om te lezen.
Verbale taal (Lefebvre et al., 2017; Giesen & Dominikus, 2017; Lefebvre et al., 2011; Wabbes, 2010; Wasik & Bond, 2001)	Het vermogen om gesproken taal te produceren of te begrijpen, inclusief woordenschat en grammatica.
Visuele verwerking (Lefebvre et al., 2017)	De mogelijkheid om visueel gepresenteerde symbolen te matchen of te onderscheiden.

Niet al deze voorspellers kunnen eenvoudig geleerd worden (Melby-Lervag et al., 2012). Het snel serieel benoemen, het fonologisch geheugen en de visuele verwerking zijn moeilijk expliciet te leren omdat dit deel uitmaakt van de onbewuste informatieverwerking. De voorspellers die wel eenvoudig expliciet te leren zijn worden beschreven in het onderzoek van Peterson et al. (2009). Deze zijn het fonologisch bewustzijn, het printbewustzijn en de taalvaardigheden. Hierdoor zijn dit uitstekende voorspellers om te gebruiken tijdens interventies gericht op het stimuleren van de beginnende geletterdheid (Peterson et al., 2009). Dat bepaalde voorspellers eenvoudiger expliciet te leren en te onderzoeken zijn wordt nogmaals bevestigd door de systematische review van Swanson et al. (2012). Swanson et al. (2012) hebben 29 studies geanalyseerd over het effect van interactief voorlezen bij kinderen tussen drie en acht jaar met het risico op leesproblemen. Zij concludeerden dat interactief voorlezen voor significant positieve effecten zorgt bij kinderen op het gebied van taal, fonologisch bewustzijn, printbewustzijn en woordenschat. Dit geldt voor kinderen uit een laag-sociaal milieu (Lefebvre et al., 2011), kinderen met fonologische stoornissen, kinderen met taalstoornissen (Lefebvre et al., 2017) en kinderen met een normale ontwikkeling (Lefebvre et al., 2011). De meest recente studie van Landerl et al. (2018) bewijst echter dat fonologie binnen de transparante talen (waaronder Nederlands) een mindere relevante voorspellende waarde heeft bij het leren lezen, omdat het geen complexe taal is. De relatie tussen de gevorderde geletterdheid en de voorspeller fonologisch bewustzijn blijkt complex. Peterson et al. (2018) ondersteunen deze bevindingen. In hun studie, bij kinderen met een leeftijd tussen de vijf en zes jaar, werd er ook een mindere waarde van de voorspeller fonologisch bewustzijn gevonden. Volgens Landerl et al. (2018) heeft de voorspeller snel serieel benoemen wel een voorspellende waarde op de gevorderde geletterdheid.

Binnen dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van de methode van Lefebvre et al. (2011)[2]. Deze methode wordt uitgelegd in paragraaf 2.3. De voorspeller fonologisch bewustzijn zal binnen dit onderzoek meegenomen worden omdat het expliciet te leren is (Peterson et al. 2009). Hiernaast is het positieve effect van deze voorspeller in het Nederlands bewezen (Giesen & Dominikus, 2017). Deze voorspeller zal echter met enkele aanpassingen aangeboden worden. Het fonologisch bewustzijn zal niet puur auditief aangeboden worden, maar in combinatie met het woordbeeld. Het aanspreken van twee processen levert een betere taalverwerking op (Westhoff, 2004). Daarnaast staat in de methode dat het fonologisch bewustzijn drie keer per voorleessessie meegenomen moet worden. In deze thesis wordt er gekozen om de methode van Lefebvre et al. (2011) aan te passen. Het fonologisch bewustzijn zal twee keer meegenomen worden, waardoor er plaats wordt gemaakt voor het toevoegen van één keer snel serieel benoemen. Snel serieel benoemen is echter een voorspeller die moeilijk expliciet te leren is.

[2] Om de leesbaarheid binnen dit document te vergroten is ervoor gekozen om in paragraaf 2.2 en 2.3 toe te lichten waarom er binnen dit onderzoek is gekozen voor de methode van Lefebvre et al. (2011). Hiernaast wordt de reden achter de aanpassing van de methode beschreven.

Hierdoor wordt er gebruik gemaakt van eenvoudige vragen tijdens het interactief voorlezen. Zie Bijlage 9 voor voorbeelden van de voorspeller ‘Snel serieel Benoemen’.

Er zijn nog geen longitudinale gegevens bekend over de lange termijneffecten van de methode van Lefebvre et al. (2011) op de gevorderde geletterdheid (Giesen & Dominikus, 2017; Lefebvre et al., 2011).

2.3 Interventievormen interactief voorlezen

De twee meest voorkomende interventies gericht op interactief voorlezen zijn de methode van Lefebvre et al. (2011) en de voor-na-tijdens voorleesstrategie (Jansman, 2015; Koerhuis & op den Kamp, 2015; Stolwijk, 2008; Vernooy, 2007; Elsäcker, van der Beek, Hillen, & Peters, 2006).

2.3.1 Methode Lefebvre et al. (2011)

Binnen de methode van Lefebvre et al. (2011) worden wekelijks vier sessies van 20-30 minuten aangeboden gedurende een periode van tien weken. Tijdens deze interventie worden vijf boeken gebruikt. Eén boek staat gedurende één week centraal. Na de eerste vijf weken worden de boeken per week herhaald. De boeken moeten voldoen aan de volgende criteria: ongeveer 25-30 pagina’s, grote en duidelijke illustraties, enkele zinnen op een pagina, een verhaallijn en het gebruik van een dialoog. Tijdens het lezen dient de verhaallijn 11 keer onderbroken te worden. Hierbij zijn twee onderbrekingen voor de dialoogstrategie, drie voor de woordenschatstrategie, drie voor de strategie rondom printbewustzijn en drie voor de strategie van het fonologisch bewustzijn. Gedurende een periode van één week worden drie dezelfde woordenschatstrategieën, drie dezelfde printstrategieën en één fonologische strategie gebruikt (Lefebvre et al., 2011).

Figuur 1: Methode Lefebvre et al. (2011)

De vier strategieën worden als volgt omschreven:

- De dialoogstrategie zorgt ervoor dat kinderen actief deelnemen tijdens het interactief voorlezen en stimuleert hen om verder te denken dan de inhoud van het boek. Dit gebeurt door in te gaan op gevoelens, problemen en voorspellingen die voorkomen in de context van het verhaal (Lefebvre et al., 2011).
- De woordenschatstrategie is gebaseerd op het onderzoek van Beck, McKeown & Kucan (2002). Volgens hen kunnen woorden op drie niveaus worden geclassificeerd. Het eerste niveau omvat hoogfrequente woorden die gebruikt worden tijdens de dagelijkse communicatie. Het tweede niveau duidt laagfrequente woorden aan die een relatief algemeen concept beschrijven. Het derde niveau representeert gespecialiseerde woordenschat of vakjargon. Binnen deze methode wordt alleen het tweede niveau meegenomen. De laagfrequente woorden worden toegepast op verschillende manieren: het geven van een definitie of een synoniem van het woord, een vergelijking maken in dezelfde semantische categorie, het woord verduidelijken aan de hand van een illustratie of een concreet voorwerp en door het gebruiken van een nieuw woord in een andere context.
- De strategie rondom printbewustzijn richt zich op negen concepten: kaft, titel, tekst, afbeelding, leesrichting, auteur en illustrator, begin van lezen, letters en hoofd- en kleine letters. Dit wordt door verbale en non-verbale aanwijzingen uitgelokt (Lefebvre et al., 2011).
- De strategie van fonologisch bewustzijn bestaat uit negen fonologische vaardigheden: woorden verdelen in klankgroepen, klankgroepen samenvoegen, klankgroepen in een woord omwisselen, beoordelen of woorden rijmen, aangeven welk woord niet rijmt, deletie initiale syllabe, deletie finale syllabe en het verschil van de initiale- en finale medeklinker vergelijken.

Het onderzoek van Lefebvre et al. (2011) betreft een cohortstudie omdat er gewerkt werd met drie groepen. Eén groep ontving volledige interventie, één groep gedeeltelijke interventie en één groep geen interventie. Uit het uiteindelijke meetmoment is het effect van de interactief voorlees methode van Lefebvre et al. (2011) bij drie groepen vastgesteld. Een cohortstudie staat gelijk aan niveau drie van evidence en niveau A (sterk) van bewijssterkte (Kalf & Beer, 2011).

2.3.2 Voor-na-tijdens voorleesstrategie

De strategie onderscheidt drie fases:

- De voorfase: in de voorfase is het belangrijk dat er bewust een boek wordt uitgekozen. Bij het uitkiezen van een boek is het van belang dat het interactie uitlokt over de verhaallijn (Elsäcker, van der Beek, Hillen, & Peters, 2006). Tijdens de voorfase wordt er vooral gelet op de uiterlijke kenmerken van het boek. De kinderen raken zo beter betrokken bij het verhaal, wat leidt tot een

beter begrip van de inhoud (Vernooy, 2007). Dit kan bereikt worden door de kinderen de kaft, de titel, enkele afbeeldingen of voorwerpen te laten zien en een eerste vraag te stellen (Jansman, 2015).

- De tijdensfase: typerend bij de tijdensfase is het gebruik van meerdere zintuigen en het stellen van vragen. Dit vergroot de betrokkenheid en het begrip bij kinderen. Koerhuis & op den Kamp (2015) benoemen dat het aantal onderbrekingen beperkt moet blijven omdat dit anders de betrokkenheid en het verhaalbegrip vermindert. Jansman (2015) beschrijft in haar artikel dat zij bij interactief voorlezen gebruik maakt van voorspellende, samenvattende en concluderende vragen. In deze fase kan tevens gekeken worden of de voorspellingen zijn uitgekomen, een moeilijk woord kan worden besproken en kan er worden ingegaan op de afbeeldingen (Jansman, 2015).
- De nafase: tijdens de nafase ligt voornamelijk het belang bij het napraten en het navertellen van het verhaal (Stolwijk, 2008). Hierbij leren kinderen om het verhaal samen te vatten en hun mening te geven (Jansman, 2015). Daarnaast kunnen er later verschillende activiteiten aan het verhaal worden gekoppeld ter ondersteuning, bijvoorbeeld tekenen, schilderen en naspelen (Vernooy, 2007).

Bij de voor-na-tijdens voorleesstrategie is er echter geen sprake van het gebruik van vier vaste strategieën tijdens onderbrekingen zoals bij de methode van Lefebvre et al. (2011). Hierdoor worden mogelijk niet alle voorspellers voor de gevorderde geletterdheid gestimuleerd tijdens het interactief voorlezen. Daarnaast zijn er ook geen studies die het effect van de interventie van de voor-na-tijdens voorleesstrategie testen op verschillende voorspellers van de gevorderde geletterdheid. De overeenkomst tussen beide interventies is het gebruik van dialoog en woordenschat tijdens de interactie. De vergelijking van deze twee interventies heeft de keuze versterkt om binnen deze thesis de methode van Lefebvre et al. (2011) te gebruiken.

2.4 Taalontwikkeling

Het taalverwervingsproces vindt plaats tussen de leeftijd van nul tot tien jaar. De taal wordt echter in een hoog tempo verworven tot ongeveer de leeftijd van vijf jaar. De taalverwerving is geen globaal proces maar een geheel van deelprocessen (Schaerlaekens, 2016). Bij taal verwervende kinderen kan enerzijds het onderscheid worden gemaakt tussen het leren begrijpen (passief) en anderzijds het leren praten (actief). Tijdens deze periode is er altijd een voorsprong van de passieve taalontwikkeling op de actieve taalontwikkeling. Deze asymmetrie valt de hele taalverwervingsperiode op, maar vermindert zodra de taalproductie een zeker niveau heeft bereikt (Schaerlaekens, 2016). Daarnaast is de taal die een kind leert een complex linguïstisch systeem. Taal bestaat uit verschillende niveaus en facetten, namelijk: fonologie, semantiek, syntaxis, morfologie, pragmatiek en metalinguïstiek (Schaerlaekens, 2016). Er

zijn drie factoren die een belangrijke rol spelen bij de verwerving van de linguïstische aspecten: het taalaanbod van de omgeving, de leeftijd (0-5) en het aangeboren taalverwervingsvermogen. Binnen deze thesis wordt er dieper ingegaan op het taalaanbod. Onder taalaanbod wordt gesproken taal en alle vormen van geschreven taal verstaan. Schaerlaekens (2016) benoemt dat de verzorgerstaal de belangrijkste rol speelt tussen de geboorte en de leeftijd van vijf jaar. Dit betreft de rechtstreekse interactie met het jonge kind. Interactief voorlezen valt onder een gesprekstimulerend interactiepatroon. Via gezamenlijke aandacht kan er veel nieuwe taal worden aangeleerd (Clark, 2010). Kinderen worden niet alleen mondig maar ook geletterd. De geletterdheid loopt secundair aan de mondelinge taalverwerving. Dat wil zeggen dat een kind eerst leert spreken en pas later leert lezen en schrijven (de Jong & Koomen, 2011).

2.5 Geletterdheid

Aarnoutse & Verhoeven (zoals geciteerd in Verseput, 2008) beschrijft geletterdheid als volgt: “De bekwaamheid om op een effectieve efficiënte wijze te lezen en te schrijven en om schriftelijk op een adequate manier te communiceren”. Binnen de geletterdheid zijn er drie fases te onderscheiden, namelijk ontluikende geletterdheid, beginnende geletterdheid en gevorderde geletterdheid (Verseput, 2008; Aarnoutse, 2004). Deze thesis richt zich op de ontluikende geletterdheid omdat het onderzoek zich richt op pedagogisch medewerkers werkzaam met kinderen tussen de leeftijd van twee tot vier jaar. Ontluikende geletterdheid, de eerste fase van nul tot vier jaar, vindt plaats in de voorschoolse periode. Hier leren kinderen de basisprincipes van taal zoals mondeling communiceren, spreken en luisteren (Druenen, Scheltinga, Wentink & Verhoeven, 2017; Damhuis & Litjens, 2003). Deze taalvaardigheid vormt de grondslag voor de geletterdheid (Aarnoutse, 2004). Mondeling communiceren, spreken en luisteren leren kinderen lang voordat ze formeel leren lezen. Dit zijn belangrijke ontwikkelingen omdat dit effect heeft op het leren lezen (NICHD, 2005). Een definitie voor ontluikende geletterdheid luidt als volgt: “De vaardigheden of de kennis die kinderen ontwikkelen voordat ze formeel leren lezen en schrijven” (Lonigan, 2006). Phillips, Gorton, Pinciotti & Sachdev (2010) benoemen dat ontluikende geletterdheid bestaat uit het ‘inside-out’ en het ‘outside-in’ domein. Onder het ‘inside-out’ domein wordt de kennis die kinderen hebben over de regels voor het vertalen van een geschreven tekst verstaan, bijvoorbeeld de vaardigheid om letters te decoderen, klanken te coderen en de opbouw van zinsdelen te begrijpen. Het ‘outside-in’ domein omvat de achtergrondkennis om de betekenis van wat ze lezen te begrijpen. Dit bestaat uit de context van het verhaal, de semantiek en de kennis van schrift. Beide domeinen zijn nodig om goed te kunnen lezen en worden tegelijkertijd toegepast (Phillips et al., 2010). De basisprincipes van lezen en schrijven worden aangeleerd aan kinderen in groep één tot en met drie. Dit wordt de fase van de beginnende geletterdheid genoemd. Hierbij leren de kinderen het alfabetisch principe. De fase van gevorderde geletterdheid vindt plaats in groep vier tot en met acht. Hierbij leren

kinderen snelle woordherkenning en tekstbegrip via bepaalde activiteiten en/of strategieën. Hiernaast leren ze informatie en ervaringen schriftelijk op te schrijven en dit in te zetten als communicatiemiddel (Verseput, 2008; Aarnoutse, 2004).

2.6 Leermodel: 4 componenten instructie ontwerpmodel

Binnen deze thesis wordt het interactief voorlezen, aan de hand van de methode van Lefebvre et al. (2011), aangeleerd aan pedagogisch medewerkers. Voor het aanleren van deze methode is er gekozen om het 4 componenten instructie ontwerpmodel (4C/ID) te gebruiken. Binnen dit model worden de stappen beschreven die doorlopen moeten worden om een complexe vaardigheid, zoals interactief voorlezen, aan te leren.

Het 4C/ID is ontwikkeld door van Merriënboer, Jelsma, & Paas (1992) en is in verschillende studies gebruikt (Vandewaetere, Manhaeve, Aertgeerts, Clarebout, van Merriënboer & Roex, 2015; Susilo, van Merriënboer, van Dalen, Claramita & Scherpbier, 2013; Sarfo & Elen, 2007; Lam, 2006). Complex leren is altijd betrokken bij het bereiken van leerdoelen en het opstellen van prestatiedoelen. Het gaat hierbij niet om het afzonderlijk aanleren van vaardigheden, maar vooral om deze afzonderlijke vaardigheden te leren coördineren en integreren (van Merriënboer, Clark & Croock, 2002). Het model is gericht op het ontwikkelen van de volgende gebieden: leren, deelnemers, behoeften van professionals en het werkveld (Lam, 2006). Binnen deze gebieden richt het model zich op het integreren van leren en werken, het stimuleren van complex leren en het bieden van ingebouwde ondersteuning. Vanuit hier onderscheidt het model vier componenten: leertaken, ondersteunende informatie, Just In Time informatie (JIT) en deeltaakoefening (Susilo et al., 2013; Tjiam et al., 2012; Lam, 2006; van Merriënboer et al., 1992).

2.6.1 Leertaken

Onder leertaken worden realistische situaties die geput zijn uit de beroepspraktijk verstaan (Susilo et al., 2013; Lam, 2006; van Merriënboer et al., 2002). Er wordt uitgegaan van complexe taken die centraal staan in de beroepspraktijk. Deze kunnen worden aangeboden in de vorm van taken, projecten, casussen en problemen. Deze taakklassen zijn geordend van eenvoudig naar complex. Hierdoor zal de mate van ondersteuning aan de deelnemer geleidelijk afnemen (Susilo et al., 2013; Lam, 2006; van Merriënboer et al., 2002). De ondersteuning of begeleiding kan worden uitgevoerd in een gesimuleerde- of praktijksetting (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004). Voorafgaand aan de ondersteunende informatie worden er leertaken gemaakt. Als eerste worden de beroepsvaardigheden die geleerd moeten worden geanalyseerd. Als tweede moet de volgorde worden bepaald waarin de vaardigheden aangeleerd dienen te worden. Als derde worden professionals uit het werkveld geraadpleegd en worden de functieprofielen

bestudeerd om de gewenste leeruitkomsten te behalen. Vanuit hier kan er overgegaan worden op het vaststellen van de optimale volgorde, waarbij rekening wordt gehouden met de cognitieve capaciteit van de deelnemer (Susilo et al., 2013; Lam, 2006; van Merriënboer et al., 2002).

2.6.2 Ondersteunende informatie

Onder ondersteunende informatie wordt de informatie die behulpzaam kan zijn bij het werken aan leertaken verstaan (Susilo et al., 2013; Lam, 2006; van Merriënboer et al., 2002). Hierbij geeft men uitleg over hoe iets in elkaar zit en hoe men een plan van aanpak kan maken. Dit kan bereikt worden door het geven van lezingen of workshops (van Merriënboer et al., 2002). De ondersteunende informatie wordt ter beschikking gesteld voorafgaand aan het werken met bepaalde leertaken. Daarbij sluit de voorkennis van de deelnemer aan op de leertaken. Een belangrijk onderdeel binnen dit leertraject is de feedback op de kwaliteit van de uitvoering. Dit kan gegeven worden in de vorm van video-opnames en door vragen te stellen (Susilo et al., 2013; Lam, 2006; van Merriënboer et al., 2002).

2.6.3 Just In Time informatie (JIT)

Onder JIT wordt alle informatie die de deelnemer nodig heeft voor het uitvoeren van de leertaken verstaan (Susilo et al., 2013; Lam, 2006; van Merriënboer et al., 2002). De informatie is gericht op het verkrijgen van feiten en wordt in kleine eenheden gepresenteerd. Deze informatie wordt pas gegeven op het moment dat de deelnemer bezig is met zijn leertaken in de praktijk. Daarnaast is dit een vereiste voor de deelnemer om tot een goed resultaat te komen (Susilo et al., 2013; Lam, 2006; van Merriënboer et al., 2002).

2.6.4 Deeltaakoefening

Onder deeltaken wordt het aanleren van bepaalde aspecten van een complexe vaardigheid verstaan (Susilo et al., 2013; Lam, 2006; van Merriënboer et al., 2002). Dit gebeurt tijdens een afzonderlijke training. De trainingen worden pas gegeven op het moment dat de deelnemers voldoende kennis hebben over de gehele complexe vaardigheid (Susilo et al., 2013; Lam, 2006; van Merriënboer et al., 2002).

3. Methodologie

Binnen dit hoofdstuk wordt de manier waarop het onderzoek wordt uitgevoerd beschreven. Als eerste wordt de onderzoeksmethode en het onderzoeksdesign toegelicht. Hierop volgt een korte beschrijving van de werving, de onderzoekspopulatie, de procedure van het onderzoek, de data-analyse, de betrouwbaarheid en validiteit en de ethische verantwoording.

3.1 Onderzoeksmethode en onderzoeksdesign

Er is gekozen voor een mixed methods-benadering. Een mixed methods-benadering is een combinatie van een kwantitatief en kwalitatief onderzoek (Baarda, 2019). Onder een kwantitatief onderzoek wordt het cijfermatig verkrijgen van inzichten over mensen/groepen verstaan. Deze gegevens worden aan de hand van statistische technieken geanalyseerd om antwoord te geven op de onderzoeksvraag (Baarda, 2019). Een kwalitatief onderzoek richt zich op het beschrijven en interpreteren van situaties, gebeurtenissen en personen (Baarda, 2019). Beide onderzoeksmethoden zijn beschrijvend van aard. Bij beschrijvend onderzoek gaat het bij een kwantitatief onderzoek om de resultaten uitgedrukt in percentages. Bij een kwalitatief onderzoek wordt een situatie beschreven waarbij aangegeven wordt welke aspecten belangrijk zijn en worden de onderlinge relaties aangeduid (Baarda, 2019).

3.2 Werving en Selectie

In eerste instantie is er contact opgenomen met twee oud-logopediestudenten om hun aanpak van werving en selectie binnen hun onderzoek te bespreken (Giesen & Dominikus, 2017). Zij adviseerden telefonisch contact op te nemen met kinderdagverblijven om het onderzoek mondeling toe te lichten. Daarnaast werd het advies gegeven om kinderdagverblijven te selecteren die dicht bij elkaar in de buurt lagen. Beide adviezen zijn opgevolgd. Er is contact opgenomen met verschillende kinderdagverblijven. Daaruit volgde een gesprek met Leef Kind en Stichting Kinderopvang Roermond. Beide kinderdagverblijven hebben goedkeuring gegeven voor het uitvoeren van het onderzoek. Vanuit het gesprek zijn er vervolgens afspraken gemaakt over de uitvoering van het onderzoek.

3.3 Populatie

De populatie betreft 17 pedagogisch medewerkers, werkzaam bij Leef Kind (8) en Stichting Kinderopvang Roermond (9). Alle 17 pedagogisch medewerkers nemen deel aan de workshop. In overleg hebben de kinderdagverblijven beiden drie pedagogisch medewerkers toegewezen om deel te nemen aan de individuele coachingsessies. Deze zes pedagogisch medewerkers voldoen aan de volgende inclusiecriteria: het deelnemen aan de workshop, het werken met kinderen tussen de twee en vier jaar

en het driemaal in de week werkzaam zijn zodat er minimaal driemaal per week voorgelezen kan worden.

3.4 Procedure

Binnen deze thesis worden pedagogisch medewerkers via een cursus geschoold in interactief voorlezen. De cursus bestaat uit verschillende onderdelen. De onderzoeksprocedure wordt middels het 4C/ID model van Merriënboer, Jelsma, & Paas (1992) beschreven. Als eerste wordt de inventarisatie naar behoefte en tevredenheid toegelicht. Daarna zullen de volgende fases van het 4C/ID model aan bod komen: leertaken, ondersteunende informatie, Just In Time informatie en deeltaken.

Figuur 2: Infographic 4C/ID

3.4.1 Inventariseren van behoeften en tevredenheid

3.4.1.1 Inventarisatie behoefte

Voorafgaand aan het traject is het belangrijk om te weten waar de behoeften, de wensen en de voorkennis van de deelnemers liggen. Er heeft een gesprek plaatsgevonden met de BPV-coördinator & beleidsmedewerker van Kinderopvang Leef Kind en de Operationeel Manager van Stichting Kinderopvang Roermond. Hierna is er een rondvraag op de locaties uitgevoerd. Om belangstelling te wekken is er een folder gemaakt voor de organisatie (zie Bijlage 2). De folder is meegenomen naar het gesprek met de vraag of deze verspreidt kan worden onder de medewerkers. De BPV-coördinator & beleidsmedewerker van Leef Kind en de Operationeel Manager van Stichting Kinderopvang Roermond hebben op hun eigen locatie geïnventariseerd welke pedagogisch medewerkers geschikt zouden zijn voor deelnamen aan een eerste gesprek. Uiteindelijk zijn vier pedagogisch medewerkers in gesprek gegaan met de onderzoekers via een semigestructureerd interview (zie Bijlage 3). Vanuit hier wordt deelvraag 1 beantwoord en worden de behoeften en wensen rondom interactief voorlezen kwalitatief in kaart gebracht. Vervolgens zal er een nulmeting plaatsvinden waarbij er wordt gekeken naar het voorlezen van de zes pedagogisch medewerkers die deelnemen aan de individuele coachingsessies. Uiteindelijk wordt de nulmeting met de tussen- en eindmeting vergeleken.

3.4.1.2 Inventarisatie tevredenheid

Om deelvraag 2 te beantwoorden worden er drie meetmomenten uitgekozen om de tevredenheid kwalitatief en kwantitatief te meten. Na de workshop vindt het eerste meetmoment plaats door middel van een vragenlijst (zie Bijlage 4). De vragenlijst zal open en gesloten vragen bevatten en is gericht op de tevredenheid van de workshop. Na de individuele coachingsessies zal het tweede meetmoment plaatsvinden, waarbij er weer gebruik wordt gemaakt van een vragenlijst met open en gesloten vragen (zie Bijlage 5). Vanuit hier wordt deelvraag 4 beantwoord. Aan het einde van het onderzoekstraject zal het derde meetmoment plaatsvinden middels een focusgroepdiscussie. Het doel van de focusgroepdiscussie is om ideeën te genereren en ervaringen te beschrijven. Deze focusgroepdiscussie zal uitgevoerd worden met pedagogisch medewerkers die de gehele cursus doorlopen hebben. De zes pedagogisch medewerkers hebben hetzelfde traject doorlopen, waardoor elke pedagogisch medewerker representatief is om aan de discussie deel te nemen. Vanuit organisatorisch oogpunt is besloten de focusgroepdiscussie op één willekeurige gekozen locatie uit te voeren. Hierdoor zullen er drie pedagogisch medewerkers deelnemen aan de focusgroepdiscussie.

3.4.2 Leertaken

De overkoepelende leertaak die centraal staat is het aanleren van interactief voorlezen door middel van de methode van Lefebvre et al. (2011). Vanuit deze leertaak is er een analyse gemaakt van de beroepsvaardigheden die geleerd moeten worden. Deze analyse is ontstaan uit de meest recente studies (Landerl et al., 2019; Giesen & Dominikus, 2017; Lefebvre et al., 2017; Rezzonico et al., 2015; Lefebvre, Trudeau & Sutton, 2011; Swanson et al., 2011; Wabbes, 2010; National Early Literacy Panel, 2008), de behoeften, de wensen en de voorkennis van de deelnemers. De beroepsvaardigheden die worden aangeleerd zijn het toepassen van de methode van Lefebvre et al. (2011) en de kennis rondom de taalontwikkeling en de geletterdheid. Deze beroepsvaardigheden worden aangeleerd via een workshop met aansluitend vier verschillende individuele coachingsessies. Bij de individuele coachingsessies zal de deelnemer aan het begin veel ondersteuning krijgen middels een handleiding. In deze handleiding wordt beschreven op welke pagina’s de onderbrekingen gemaakt dienen te worden. Uiteindelijk zal de ondersteuning in week drie verminderen door geen vooropgestelde handleidingen meer aan te reiken. De pedagogisch medewerkers dienen zelfstandig een handleiding op te stellen. De gewenste leeruitkomst is dat de deelnemers na de cursus zelfstandig in staat zijn om de methode van Lefebvre et al. (2011) te hanteren. Leerdoelen passend bij de gewenste leeruitkomst staan beschreven in Bijlage 7.

3.4.3 Ondersteunende informatie

Alle informatie die de deelnemer nodig heeft wordt toegelicht aan de hand van een workshop. De workshop wordt door de onderzoekers gegeven. Binnen de workshop wordt er informatie verschaft over interactief voorlezen, de taalontwikkeling, de ontwikkeling van de geletterdheid, de methode van Lefebvre et al. (2011) en het gebruik van de handleiding. De informatie in de workshop zal worden ondersteund door video-opnames met voorbeelden van traditioneel- en interactief voorlezen. Tevens zal de informatie van de workshop worden gebundeld in een hand-out (zie Bijlage 8). Tijdens de workshop zullen de deelnemers de handleiding uitgelegd krijgen en ontvangen. De gekozen boeken zijn gekoppeld aan de lopende thema's binnen de kinderdagverblijven. Deze boeken zijn verder geselecteerd aan de hand van de vooropgestelde criteria van Lefebvre et al. (2011). De interventie interactief voorlezen vindt drie keer per week, voor 20 tot 30 minuten plaats. Binnen de handleiding wordt de structuur van de handleiding van Giesen & Dominikus (2017) gebruikt. De handleiding zal aangepast worden naar het vakjargon van pedagogisch medewerkers en wordt daarnaast in een compacte versie aangeboden en toegelicht (Zie bijlage 9).

Om deelvraag 3 te beantwoorden wordt er aan het begin en aan het einde van de workshop een korte kennistoets (zie Bijlage 10) afgenomen. Vanuit hier kan geconcludeerd worden of de workshop tot het vergroten van de kennis heeft geleid.

3.4.4 Just In Time informatie (JIT) en deeltaken

Tijdens de uitvoering van de in de workshop geleerde begrippen, zullen de zes uitgekozen deelnemers vier individuele coachingsessies ontvangen gedurende drie weken. In de eerste week zullen twee coachingsessies plaatsvinden. In de tweede en derde week vindt één coachingsessie plaats. De pedagogisch medewerkers dienen de verkregen kennis tijdens het interactief voorlezen zelf toe te passen.

Tabel 3: Schema individuele coachingsessies

	Week 1	**Week 2**	**Week 3**
Aantal coachingsessies	2	1	1
Handleiding	Vooropgesteld door de onderzoekers	Vooropgesteld door de onderzoekers	Zelfgemaakt door de pedagogisch medewerkers
Metingen	-	Tussenmeting	Eindmeting

Tijdens alle individuele coachingsessies zal er ruimte zijn voor het stellen van vragen over de inhoud en het toepassen van de handleiding. Daarnaast is er de mogelijkheid om tips en JIT-informatie te geven

op de uitvoering van het interactief voorlezen door de deelnemers. De deelnemers zullen volgens de methode drie weken lang, drie keer per week trainen met één boek per week. Na twee coachingsessies zal er, indien gewenst, één video-opname per deelnemer worden gemaakt. Om deelvraag 5 te kunnen beantwoorden zullen er drie metingen plaatsvinden, namelijk een nul-, tussen- en eindmeting. Tijdens de metingen worden er audio-opnames gemaakt. De nulmeting vindt plaats voor de workshop. In de tweede week van de individuele coachingsessies vindt de tussenmeting plaats en in de laatste week de eindmeting. Bij de nulmeting wordt er gemeten hoe de pedagogisch medewerkers voorlezen voorafgaand aan de workshop. Vervolgens wordt er met de tussenmeting gemeten hoe de pedagogisch medewerkers interactief voorlezen aan de hand van de vooropgestelde handleiding. De eindmeting wordt uitgevoerd om te meten hoe de pedagogisch medewerkers de methode van Lefebvre et al. (2011) zelfstandig toepassen tijdens het interactief voorlezen. De pedagogisch medewerkers dienen voor de eindmeting zelf een handleiding op te stellen. De data worden geanalyseerd aan de hand van de opnames. Hierbij wordt gekeken naar het gebruik van dialoog, woordenschat, printbewustzijn, fonologisch bewustzijn en snel serieel benoemen. Er wordt gelet op hoe en hoe vaak de pedagogisch medewerkers de strategieën toepassen. Hoe de pedagogisch medewerkers de strategieën toepassen wordt kwalitatief beschreven. Hoe vaak de pedagogisch medewerkers de strategieën toepassen wordt kwantitatief beschreven. Per strategie wordt er geturfd hoe vaak deze wordt toegepast.

3.5 Data-analyse

3.5.1 Kwantitatief

De kwantitatieve data worden verkregen aan de hand van twee vragenlijsten, een kennistoets en audio-opnames gericht op het gebruik van de methode van Lefebvre et al. (2011). De gesloten vragen van de twee vragenlijsten en de verkregen resultaten van de kennistoets (T1 en T2) worden geanalyseerd en nader toegelicht. De audio-opnames worden geanalyseerd door te turven hoe vaak een strategie wordt gebruikt tijdens het interactief voorlezen. Hierbij zal er gekeken worden naar de dosering van de strategieën. Alle resultaten worden beschreven in het hoofdstuk Resultaten. Om tot een goede analyse te komen wordt er gewerkt met variabelen. Tabel 4 geeft de variabelen weer die aansluiten op het kwantitatieve onderzoek. De uitkomsten zullen aan de hand van diagrammen overzichtelijk weergegeven worden.

Tabel 4: Variabelen kwantitatief onderzoek

	Onafhankelijk	**Afhankelijk**
Vragenlijst tevredenheid workshop	Workshop	Cijfer tevredenheid (Bijlage 4)
Vragenlijst tevredenheid coaching	Coachingsessies	Cijfer tevredenheid (Bijlage 5)
Kennistoets *Het meten van de kennis, uitgedrukt in percentage, van de afhankelijke variabelen*	Kennis	Traditioneel voorlezen, interactief voorlezen, fonologie, dialoog, printbewustzijn, snel serieel benoemen en woordenschat
Audio-opnames gebruik handleiding *Het meten van het aantal toegepaste strategieën beschreven bij de afhankelijke variabelen*	Methode Lefebvre et al. (2011) en Giesen & Dominikus (2017)	Fonologie, dialoog, printbewustzijn, snel serieel benoemen en woordenschat

3.5.2 Kwalitatief

De kwalitatieve data worden verkregen aan de hand van een semigestructureerd interview, verschillende vragenlijsten, audio-opnames en een focusgroepdiscussie. Zowel het semigestructureerde interview, de vragenlijsten als de focusgroepdiscussie worden gecodeerd en geanalyseerd. Binnen het semigestructureerde interview liggen de onderwerpen en de belangrijkste vragen vast. Er is echter ruimte om door te vragen en af te wijken van de vraagvolgorde en –formulering (Baarda, 2019). De vragen uit de vragenlijst bevatten zowel open als gesloten vragen. De open vragen zullen kwalitatief geanalyseerd worden. Het semigestructureerde interview, de vragenlijsten en de focusgroepdiscussie worden vormgegeven aan de hand van topiclijsten. Een topiclijst betreft een lijst met onderwerpen die aan bod moeten kommen in het interview/vragenlijst en is ontstaan uit de onderzoeksvraag in combinatie met de gevonden literatuur. De topiclijsten zijn gevormd via een splitsingstechniek (Baarda et al., 2013). De splitsingstechniek geeft goed inzicht in alle topics en aspecten die gerelateerd zijn aan het onderzoek. Daarnaast wordt ieder subtopic vertaald in een vraag bij het semigestructureerde interview en de open vragen binnen de vragenlijsten. Bij de focusgroepdiscussie dient de topiclijst als een checklist om na te gaan of alle belangrijke onderwerpen aan bod gekomen zijn (Baarde et al., 2013). Tabel 5 geeft een voorbeeld weer van de topiclijst horende bij het semigestructureerd interview. Zie Bijlage 11 voor alle

topiclijsten. Daarnaast zal er bij de audio-opnames inhoudelijk gekeken worden naar het gebruik van de strategieën.

Tabel 5: Topiclijst semigestructureerd interview behoeften inventarisatie

Behoeften inventarisatie	Semigestructureerd interview	Wensen	Leerdoelen
			Tijd
		Behoeften	Ondersteuning
			Informatie
			Realistisch

De verkregen informatie uit het semigestructureerd interview en de focusgroepdiscussie wordt getranscribeerd via audio-opnames. Dit betekent het letterlijk verwoorden van de informatie verkregen van de audio-opnames (Baarda et. al., 2013). Hierdoor blijft de informatie dicht bij de werkelijkheid. De verkregen informatie uit de open vragen van de vragenlijsten worden tevens verzameld en geordend.

Binnen het analyseren worden de stappen open, axiaal en selectief coderen doorlopen:

- Open coderen: binnen de stap open coderen worden er aan kleine stukjes tekst labels toebedeeld. Door middel van open coderen worden tekstfragmenten geordend op basis van het item waar ze betrekking op hebben (Tubbing, z.d.). Hierbij is gekeken naar het topic en/of de gestelde vraag. Vanuit hier is er een kernbegrip gekozen voor de inhoud van het fragment.
- Axiaal coderen: tijdens deze stap wordt er gekeken naar de gemeenschappelijke overeenkomsten en verschillen met betrekking tot de codering (Baarda et. al., 2013). Hierdoor zullen sommige codes bijgesteld moeten worden. Door te kijken naar de overeenkomsten en verschillen zal er een meer valide en uniforme codering ontstaan (Tubbing, z.d.).
- Selectief coderen: binnen deze stap worden kernthema's verwoord die een leidraad vormen binnen de thesis. Daarnaast wordt er gekeken naar de frequentie van een kernthema (Tubbing, z.d.). Na het doorlopen van deze drie stappen is het fundamentele doel bereikt, namelijk het vormen van kerntopics. Deze kerntopics kunnen gelinkt worden aan de onderzoeksvraag en deelvragen. De topics ondersteunen deze vragen of geven hier antwoord op.

3.6 Betrouwbaarheid en validiteit

Validiteit is de mate waarin wordt gemeten wat er daadwerkelijk gemeten zou moeten worden. Betrouwbaarheid sluit hierop aan, namelijk de mate waarin de uitkomsten niet afhankelijk zijn van toeval (Baarda et al., 2013). De nadruk ligt op de inzichtelijkheid van het proces. Binnen dit onderzoek wordt er gewerkt aan betrouwbaarheid en validiteit, door het toepassen van:

- Theoretical sampling: de respondenten zijn representatief voor het onderzoek. Dit zal de kwaliteit van de analyse verbeteren. De uitgekozen respondenten vertegenwoordigen het onderzoek waardoor de conclusies beter gedekt kunnen worden (Baarda et al., 2013).
- Literatuurstudie: door het toepassen van literatuurstudie zijn de interpretaties minder subjectief omdat er voorkennis is verschaft (Landsheer et al., 2003). Hierdoor kunnen de conclusies en interpretaties onderbouwd worden vanuit de literatuur. Daarnaast kan het effect getoetst worden aan andere studies (Baarda et al., 2013).
- Repliceerbaarheid: de informatie is verkregen door middel van interviews, vragenlijsten, audio-opnames en een kennistoets. Deze zijn vooraf opgesteld en nagekeken. Het onderzoek kan nogmaals worden uitgevoerd, om te kijken of het tot dezelfde interpretaties leidt (Baarda et al., 2013).

3.7 Ethische verantwoording

De gegevens zullen niet te herleiden zijn naar de desbetreffende deelnemers, zijn geanonimiseerd opgeslagen en alleen gebruikt ter analyse van deze studie. Tijdens het transcriberen van de interviews worden geen namen of persoonlijke gegevens gebruikt (Landheer et al., 2003). Op het moment dat het onderzoek is afgesloten worden de gemaakte opnames verwijderd om anonimiteit te waarborgen. Verder is er alleen gewerkt met professionals die wilden meewerken aan het onderzoek, waardoor de belangen niet zijn geschaad. De deelnemers hebben voorafgaand proefpersoneninformatie gekregen en een toestemmingsverklaring getekend, zie Bijlage 12. Er worden geen gegevens aan derden verstrekt (Baarda et al., 2013).

4. Resultaten

In dit hoofdstuk wordt per deelvraag beschreven welke onderzoeksresultaten er vanuit de interviews, de kennistoets, de vragenlijsten, de nul-, tussen- en eindmeting en de focusgroepdiscussie verkregen zijn.

4.1 Semigestructureerd interview: behoeften inventarisatie

De resultaten zijn verkregen aan de hand van vier semigestructureerde interviews met pedagogisch medewerkers. De vier interviews zijn getranscribeerd en gecodeerd. Een voorbeeld van één getranscribeerd en gecodeerd interview bevindt zich in Bijlage 13. Vanuit de analyse van de semigestructureerde interviews zijn er codes verkregen door een coderingsproces (zie Bijlage 14). Hieronder vindt u de behoeften en wensen van pedagogisch medewerkers met betrekking tot het aanleren van interactief voorlezen.

4.1.1 Code leerrendement

Binnen de code "leerrendement" worden de sterke- en zwakke punten, leerdoelen en parate kennis over het voorlezen beschreven. De pedagogisch medewerkers benoemden als sterke punten het bekijken van het gehele boek, het inschatten van de aandacht, het betrekken van de kinderen bij het verhaal, het vasthouden van de concentratie en het duidelijk praten. Dit blijkt uit het volgende citaat: *"Duidelijk praten is al iets. Goed, ik vind dat raar om over mezelf te zeggen. Ik betrek de kinderen er zelf bij. Dat vind ik een sterk punt"* (PM 1, 2019). Wat opviel was dat verschillende deelnemers het betrekken van kinderen als een sterk punt benoemden tijdens het voorlezen, echter gaven dezelfde deelnemers dit ook aan als wens om te leren. *"Het meer spelen met woorden enzo. Dat zou voor mij echt een doel zijn. Of ze er meer bij te betrekken"* (PM 1, 2019). Verdere wensen om te leren zijn het spelen met woorden, het vasthouden van de aandacht en het duidelijk en rustig praten. De pedagogisch medewerkers vonden het echter moeilijk om hun wensen kenbaar te maken. *"Tja... die zal ik vast wel hebben, maar ik weet even niet één, twee, drie iets te benoemen, misschien duidelijker praten? Ik zeg maar iets. Misschien kunnen jullie iets ontdekken?"* (PM 3, 2019). De zwakke punten werden door de pedagogisch medewerkers meteen in leerdoelen vertaald. Verder bleek dat verschillende pedagogisch medewerkers parate kennis uit voorgaande cursussen hadden. *"Ja, je hebt al Voor en Vroegschoolse Educatie (VVE)*[3] *dingen en*

[3] Binnen de Voor en vroegschoolse educatie zijn er verschillende programma's ontwikkeld. Het doel is om de ontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren zodat zij zonder taalachterstand aan groep 3 beginnen. Binnen het VVE-programma wordt interactief voorlezen meegenomen binnen de bijeenkomst taalontwikkeling en taalstimulering. De pedagogisch medewerkers dienen bij het interactief voorlezen een interactievaardigheid mee te nemen gericht op taalaanbod, taalproductie of feedback. Het BCO Onderwijsadvies gebruikt bij deze bijeenkomst het vierfasemodel als methodiek om de woordenschat te stimuleren tijdens het interactief voorlezen (BCO Onderwijsadvies, persoonlijke communicatie, 29 november 2019).

daar werken we al allemaal mee. Dus je blijft opgefrist, maar misschien dat je net weer iets anders ziet, of als je bij een ander team een keer werkt. Zie je ook weer andere dingen" (PM 2, 2019).

4.1.2 Code ondersteuning

Binnen de code "ondersteuning" wordt de vorm van ondersteuning en de behoefte aan ondersteuning beschreven. Alle pedagogisch medewerkers benoemden dat het verkrijgen van coaching hun aan zou spreken. *"Wat valt er onder de coaching? Dat jullie op de groep komen? Dat zou ik wel fijn vinden"* (PM 1, 2019) en *"Tips zijn ook altijd welkom om het voor de kinderen leuker te maken"* (PM 4, 2019). Daarnaast gaven alle pedagogisch medewerkers aan dat ze behoeften hadden aan ondersteuning tijdens het interactief voorlezen. *"Het is wel handig. Ook bij mindere sterke punten. Dan kunnen wij er iets mee doen. Na een tijd, als jullie observeren, dan kunnen jullie zeggen wat beter is gegaan"* (PM 3, 2019).

4.1.3 Code verkrijgen van informatie

Binnen de code "verkrijgen van informatie" wordt de mondelinge-, schriftelijke- en visuele informatie beschreven. Bij mondelinge informatie benoemde een pedagogisch medewerker het volgende: *"Het is fijn om al informatie te horen binnen een presentatie"* (PM 1, 2019). De pedagogisch medewerkers hadden daarnaast behoeften aan het verkrijgen van informatie op papier of op de mail. *"Het is heel fijn om op papier te hebben, mail is ook goed"* (PM 4, 2019). Behoefte aan visuele informatie werd ook benoemd tijdens het interview. *"Het is fijn als jullie niet de hele avond aan het vertellen zijn, maar ook iets laat zien. Een filmpje tussendoor houd je wakker"* (PM 2, 2019)

4.1.4 Code tijdsindeling

Binnen de code "tijdsindeling" wordt de tijd en de haalbaarheid voor interactief voorlezen beschreven. Uit de semigestructureerde interviews bleek dat er op verschillende momenten van de dag voorgelezen kon worden. *"In principe kun je de hele dag door voorlezen. Maar, tijdens het kringmoment heb je alle kinderen al aan tafel, allemaal rustig."* (PM 1, 2019). Er waren verschillende factoren die de tijd zouden kunnen beïnvloeden bij het voorlezen. *"Ja, nou ik zou het houden op, gekeken naar de groep, vijf tot tien minuutjes. Tien is denk ik al heel lang voor de concentratie van bepaalde kinderen. We doen toch wel één keer per dag een verhaaltje lezen. Soms zijn vijf minuten al lang voor sommigen. Maar soms denk ik, oh we zitten al 20 minuten aan tafel"* (PM 2, 2019). Alle pedagogisch medewerkers gaven aan dat het haalbaar was om minimaal vijf tot tien minuten voor te lezen.

4.2 Inventarisatie ervaringen en tevredenheid workshop

De resultaten zijn verkregen aan de hand van de workshop. Er hebben 17 pedagogisch medewerkers deelgenomen aan de workshop. Aan het einde van de workshop hebben de deelnemers een vragenlijst

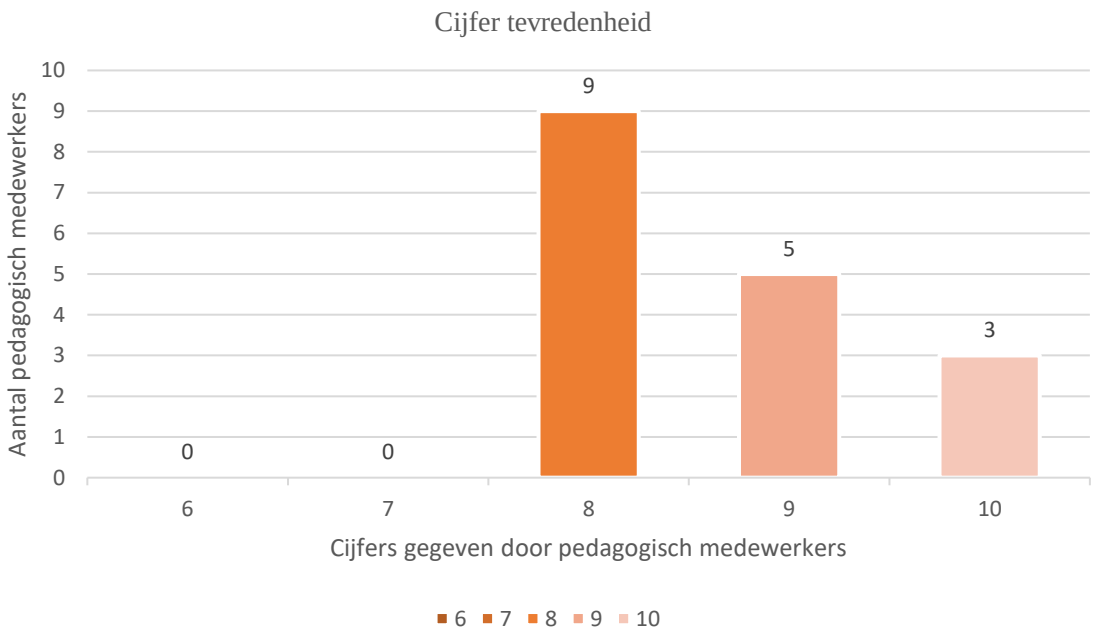
ingevuld. De vragenlijst met open- en gesloten vragen richt zich op ervaringen en tevredenheid van de pedagogisch medewerkers. Vanuit de analyse van de open vragen zijn er codes verkregen door een coderingsproces (zie Bijlage 15).

4.2.1 Open vragen: code ervaring

Binnen de code "ervaring" worden de ervaringen over de workshop in het algemeen, de uitleg over traditioneel- en interactief voorlezen en de strategieën beschreven. De ervaringen van de workshop werden over het algemeen door de pedagogisch medewerkers als volgt beschreven: *"Leuk, nog wat meer ideeën gekregen om toe te passen (bv. Klankleer)"* (PM 6, 2019), *"Goede workshop met veel informatie die in de praktijk toegepast kan worden"* (PM 12, 2019), *"Duidelijk goede voorbeelden door middel van filmpjes en een boek"* (PM 1, 2019) en *"Heel erg leerzaam, goede informatie en tips erbij"* (PM 15, 2019). De workshop werd door alle pedagogisch medewerkers positief ervaren. Dit gold ook voor de uitleg over traditioneel- en interactief voorlezen. De ervaringen van enkele pedagogisch medewerkers waren als volgt: *"Heel goed door middel van 2 filmpjes"* (PM 1 & PM 8, 2019) en *"Goed uitgelegd. Ook fijn de voorbeelden in de filmpjes erbij"* (PM 4, 2019). De uitleg over de strategieën werd ook positief ervaren: *"Het is me duidelijker geworden hoe je aan de hand van deze strategieën de taalontwikkeling meer kunt stimuleren"* (PM 4, 2019) en *"Duidelijk. Weet bij alle 5 de strategieën wat het inhoudt en is nog terug te vinden in de hand-out"* (PM 14, 2019). De pedagogisch medewerkers gaven in de vragenlijst geen opmerkingen ter verbetering van de workshop.

4.2.2 Gesloten vragen: analyse tevredenheid workshop

Het resultaat van de gesloten vraag *"Wanneer u kijkt naar tevredenheid welk cijfer geeft u dan?"* wordt weergegeven in een grafiek (figuur 3). De rest van de gesloten vragen wordt uitgeschreven. Bij de vraag of er informatie gemist werd over interactief voorlezen in de workshop gaven 17 pedagogisch medewerkers 'nee' aan. De methode van Lefebvre et al. (2011) bestaande uit de strategieën, de boekselectie en de handleiding was tevens naar tevredenheid uitgelegd aan alle 17 pedagogisch medewerkers. Zeven pedagogisch medewerkers wensten extra informatie te krijgen over begrippen uit de workshop. Binnen deze vraag was het mogelijk meerdere begrippen te omcirkelen. De begrippen waarvan extra informatie werd gewenst waren snel serieel benoemen (4), geletterdheid (3), klankleer (2), print (1), interactief voorlezen (1) en taalontwikkeling (1). De begrippen waarvan geen extra informatie werd gewenst waren woordenschat, dialoog en traditioneel voorlezen.



Figuur 3: Cijfer van pedagogisch medewerkers tevredenheid workshop

Er werd aan de hand van een schaalverdeling een cijfer gegeven over de tevredenheid van de workshop. Hierbij was getal 1 niet tevreden en getal 10 zeer tevreden. In bovenstaande grafiek (figuur 3) zijn de gegeven cijfers weergegeven op de horizontale as en het aantal pedagogisch medewerkers op de verticale as. De tevredenheid over de workshop bedroeg een 8 of hoger bij alle 17 pedagogisch medewerkers.

4.3 Kennistoets

De resultaten zijn op twee momenten tijdens de workshop verkregen. De workshop werd gestart (T1) en geëindigd (T2) met een korte kennistoets. De kennistoets bestond uit tien meerkeuzevragen. Bij negen vragen waren er twee antwoord opties en bij één vraag drie antwoord opties, waarvan telkens één het correcte antwoord was. De resultaten zijn weergegeven in tabel 6.

Tabel 6: Scores kennistoets T1 en T2

Pedagogisch medewerker	**T1: aantal antwoorden goed**	**T2: aantal antwoorden goed**	**Pedagogisch medewerker**	**T1: aantal antwoorden goed**	**T2: aantal antwoorden goed**
1	10	10	**10**	7	8
2	9	10	**11**	7	9
3	7	9	**12**	6	7
4	6	9	**13**	5	6
5	8	9	**14**	6	5
6	8	9	**15**	8	9
7	8	10	**16**	7	8
8	7	9	**17**	7	9
9	7	10			

Bij het eerste meetmoment (T1) scoorde 35% van de pedagogisch medewerkers een 8 of hoger. Dit percentage steeg naar 82% bij het afnemen van het tweede meetmoment (T2).

4.4 Nulmeting, tussenmeting en eindmeting

De resultaten zijn op drie momenten verkregen aan de hand van audio-opnames. De nulmeting (T1) vond plaats vóór de workshop, de tussenmeting (T2) vond plaats tijdens de derde individuele coachingsessie en de eindmeting (T3) vond plaats tijdens de vierde individuele coachingsessie. Er hebben zes pedagogisch medewerkers deelgenomen aan de individuele coachingsessies.

4.4.1 Kwantitatieve- en kwalitatieve analyse: nulmeting

De kwantitatieve analyse van de nulmeting wordt in tabel 7 weergegeven. Het gebruik van de vijf strategieën uit de methode van Lefebvre et al. (2011) zijn meegenomen bij de analyse. Aan de zes pedagogisch medewerkers (PM) is een code gekoppeld van a tot en met f. In tabel 7 is er bijgehouden hoe vaak de pedagogisch medewerkers de strategieën gebruiken.

Tabel 7: Kwantitatieve analyse nulmeting (T1)

	PMa	**PMb**	**PMc**	**PMd**	**PMe**	**PMf**
Dialoog	7	6	3	4	3	4
Woordenschat	9	8	6	6	7	6
Printbewustzijn	1	-	-	1	1	-
Fonologisch bewustzijn	-	-	-	-	-	-
Snel serieel benoemen	-	-	-	-	-	1
Totale aantal onderbrekingen	17	14	9	11	11	11

Onderstaand zullen de resultaten per pedagogisch medewerker kwalitatief worden beschreven:

- **PMa** had 17 onderbrekingen tijdens het interactief voorlezen. Ze startte met het benoemen van de kaft. Tijdens het lezen stelde ze voornamelijk vragen aan de kinderen met wie, wat of welke om de woordenschat uit te lokken, bijvoorbeeld: *"Wat is dat? Welke kleur is dat? Welke dieren zijn dat?"*. Daarnaast waren er meerdere onderbrekingen gericht op dialoog waarbij ze naar de ervaring van de kinderen vroeg. Op één pagina had PMa binnen 25 seconden vijf vragen gesteld aan de kinderen.
- **PMb** gebruikte 14 onderbrekingen verdeeld over dialoog en woordenschat tijdens het interactief voorlezen. Vragen die ze stelde waren: *"Hoeveel poten heeft de spin? Kijk wat heeft de spin hier gemaakt? Wie is er vies?"*. PMb las enkele pagina's uit het boek niet voor, bij deze pagina stelde ze alleen maar vragen.
- **PMc** had negen onderbrekingen toegepast tijdens het interactief voorlezen. Deze onderbrekingen waren gericht op woordenschat en dialoog. Vragen die ze stelde waren: *"Wat voor een dier is het? Waar zie je dat aan? Is Mimi een olifant?"*. PMc gebruikte onderbrekingen aan het begin en aan het einde van het verhaal. In het middenstuk van het verhaal werd geen enkele vraag gesteld.
- **PMd** benoemde aan het begin van het verhaal de afbeelding op de kaft en gaf hier uitleg bij *"Anna en de herfst heet het boekje, Anna gaat buiten spelen"*. Hiernaast maakte zij gebruik van onderbrekingen gericht op woordenschat en dialoog. PMd gebruikte op iedere pagina een onderbreking.
- **PMe** benoemde aan het begin de afbeelding op de kaft en stelde hier vragen over *"Weten jullie wie dit is? Waar is Anna in aan het stampen met de voetjes"*. Vragen die zij tijdens het voorlezen

stelde waren gericht op woordenschat en dialoog *"Waar is de kruiwagen"*. PMe paste op iedere pagina een onderbreking toe.

- **PMf** paste als enige snel serieel benoemen toe door te vragen naar de kleuren *"Welke kleuren zien we nog meer?"*. Hiernaast stelde ze tien vragen gericht op woordenschat en dialoog *"Wie helpt er ook wel eens mee in de tuin? Wie is mini eigenlijk? Wat zien we nog meer?"*. PMf paste op bijna iedere pagina een onderbreking toe.

4.4.2 Kwantitatieve- en kwalitatieve analyse: tussenmeting

De kwantitatieve analyse van de tussenmeting wordt in tabel 8 weergegeven. Het gebruik van de vijf strategieën uit de methode van Lefebvre et al. (2011) zijn wederom meegenomen bij de analyse. In tabel 8 is bijgehouden hoe vaak de pedagogisch medewerkers de strategieën gebruiken aan de hand van de vooropgestelde handleiding.

Tabel 8: Kwantitatieve analyse tussenmeting (T2)

	PMa	**PMb**	**PMc**	**PMd**	**PMe**	**PMf**
Dialoog	2	2	2	2	2	2
Woordenschat	3	3	3	4	3	4
Printbewustzijn	3	3	3	3	3	3
Fonologisch bewustzijn	2	2	2	2	2	2
Snel serieel benoemen	1	1	1	1	1	1
Totale aantal onderbrekingen	11	11	11	12	11	12

Onderstaand zullen de resultaten per pedagogisch medewerker kwalitatief worden beschreven:

PMa, **PMb** en **PMe** volgden correct de handleiding tijdens de tussenmeting. **PMc** paste ook alle onderbrekingen toe. Een aantal keer vergat ze de onderbreking te maken op de aangewezen pagina, echter pakte ze zelf de onderbreking op een andere pagina terug. **PMd** en **PMf** pasten beiden één onderbreking meer toe bij de woordenschatstrategie. Deze extra onderbreking was gericht op een afbeelding in het boek. Alle pedagogisch medewerkers verdeelden gelijkmatig de onderbrekingen door het boek heen.

4.4.3 Kwantitatieve- en kwalitatieve analyse: eindmeting

De kwantitatieve analyse van de eindmeting wordt in tabel 9 weergegeven. Wederom maken dezelfde vijf strategieën deel uit van de analyse. In tabel 9 is bijgehouden hoe vaak de pedagogisch medewerkers de strategieën gebruiken aan de hand van een eigen gemaakte handleiding. In Bijlage 16 bevinden zich twee voorbeelden van handleidingen gemaakt door de pedagogisch medewerkers.

Tabel 9: Kwantitatieve analyse eindmeting (T3)

	PMa	**PMb**	**PMc**	**PMd**	**PMe**	**PMf**
Dialoog	2	2	2	2	3	3
Woordenschat	3	2	3	3	3	3
Printbewustzijn	3	3	3	3	3	3
Fonologisch bewustzijn	2	1	2	2	2	2
Snel serieel benoemen	1	-	1	1	1	-
Totale aantal onderbrekingen	11	8	11	11	12	11

Onderstaand zullen de resultaten per pedagogisch medewerker kwalitatief worden beschreven:

- **PMa** gaf aan dat ze de handleiding in overleg met collega PMb had gemaakt. PMa had de handleiding thuis uitgeschreven. In de handleiding waren de vijf strategieën correct meegenomen. Tijdens het toepassen van de dialoogstrategie werden er vragen gesteld over oorzaak-gevolgrelaties en eigen ervaringen. Bij de woordenschatstrategie gebruikte PMa de volgende laagfrequente woorden: paniek, spits en nest. Verder benoemde PMa bij printbewustzijn de kaft, de letters en de leesrichting. Fonologisch bewustzijn stimuleerde ze door woorden in klankgroepen te verdelen en te rijmen. Als laatste werd snel serieel benoemen toegepast door het stellen van de vraag: *"Welke dieren wonen er nog meer in het bos?"*.
- **PMb** had dezelfde handleiding als PMa gebruikt. Hierdoor was de inhoud van de handleiding hetzelfde. PMb vergat drie onderbrekingen mee te nemen tijdens het interactief voorlezen. Zij gaf na het voorlezen zelf aan welke onderbrekingen ze vergeten was en waarom.
- **PMc** had de handleiding zelfstandig gemaakt. De vijf strategieën waren correct meegenomen tijdens het interactief voorlezen. De vragen die gesteld werden bij de dialoogstrategie hadden betrekking op eigen ervaringen. Tijdens het interactief voorlezen werden de volgende laagfrequente woorden uitgelegd: kriebels, niemand en sinterklaasavond. Printbewustzijn nam PMc mee door de leesrichting, de afbeelding en de auteur te benoemen. Het fonologisch bewustzijn werd gestimuleerd door woorden in klankgroepen te verdelen en het weglaten van

de finale syllabe. Als laatste werd snel serieel benoemen toegepast door het stellen van de vraag: *"Wat brengt Sinterklaas nog meer rond?"*.

- **PMd** had de handleiding zelfstandig gemaakt en had de strategieën correct toegepast tijdens het interactief voorlezen. Tijdens het toepassen van de dialoogstrategie werden er vragen gesteld over eigen ervaringen. Bij de woordenschatstrategie gebruikte PMd de volgende laagfrequente woorden: mijter, Amerigo en dankjewel. Verder benoemde PMd bij printbewustzijn de letters, hoofd- en kleine letters en de leesrichting. Fonologisch bewustzijn stimuleerde ze door woorden in klankgroepen te verdelen. Als laatste werd snel serieel benoemen toegepast door het stellen van de vraag: *"Kennen jullie nog meer soorten fruit?"*.
- **PMe** had de handleiding zelfstandig gemaakt. De vijf strategieën waren correct meegenomen tijdens het interactief voorlezen. De vragen die gesteld werden bij de dialoogstrategie hadden betrekking op eigen ervaringen. Tijdens het interactief voorlezen werden de volgende laagfrequente woorden uitgelegd: thermometer, koorts en medicijn. Printbewustzijn nam PMe mee door de titel, de leesrichting en de auteur te benoemen. Het fonologisch bewustzijn werd gestimuleerd door woorden in klankgroepen te verdelen en te rijmen. Als laatste werd snel serieel benoemen toegepast door het stellen van de vraag: *"Welke kleuren kennen jullie nog meer?"*.
- **PMf** had de handleiding zelfstandig gemaakt en had de strategieën correct toegepast tijdens het interactief voorlezen. Tijdens het toepassen van de dialoogstrategie werden er vragen gesteld over oorzaak-gevolgrelaties en eigen ervaringen. Bij de woordenschatstrategie gebruikte PMf de volgende laagfrequente woorden: pruttelen, kostuums en verbazing. Verder benoemde PMf bij printbewustzijn de titel, afbeelding en de leesrichting. Fonologisch bewustzijn stimuleerde ze door woorden in klankgroepen te verdelen en te rijmen. Snel serieel benoemen werd niet toegepast door PMf.

4.5 Inventarisatie ervaringen en tevredenheid: coachingsessies

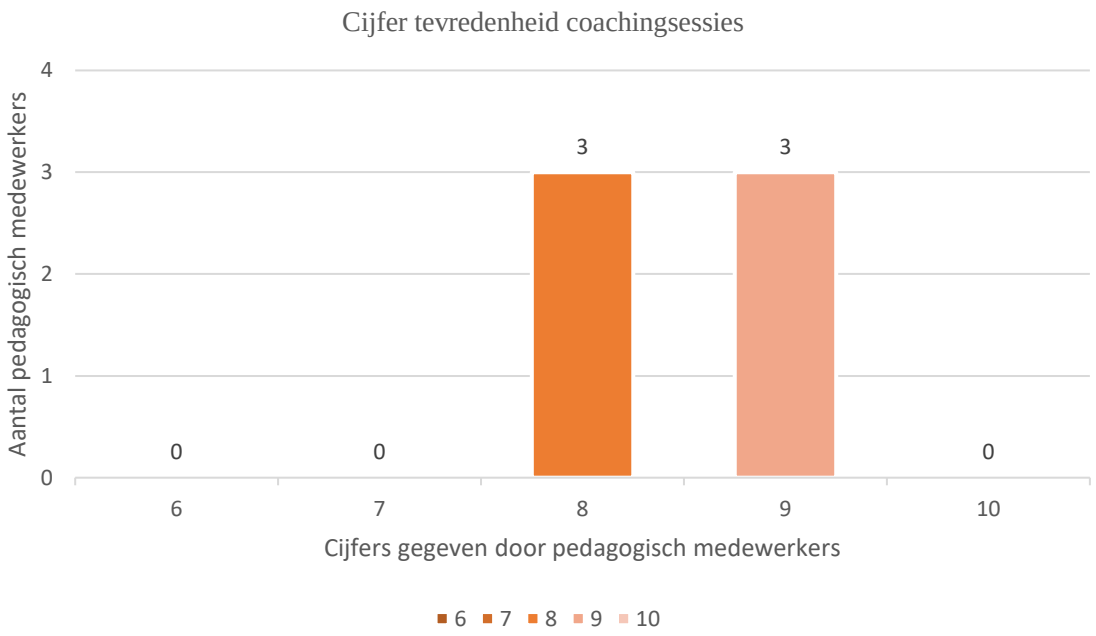
De resultaten zijn verkregen aan de hand van een vragenlijst. Aan het einde van de coachingsessies zijn er vragenlijsten uitgedeeld aan de zes deelnemers. De vragenlijst richt zich op ervaringen en tevredenheid van de coachingsessies door middel van open vragen en één gesloten vraag. Vanuit de analyse van de open vragen zijn er codes verkregen door een coderingsproces (zie Bijlage 17). De resultaten zullen nader beschreven worden.

4.5.1 Open vragen: code ervaring

Binnen de code "ervaring" worden de ervaringen over de coachingsessies in het algemeen, de feedback en het gebruik van de handleiding beschreven. De ervaringen over de coachingsessies werden in het

algemeen door de pedagogisch medewerkers als positief beschreven: *"Ik heb de coachingsessies als prettig ervaren" en "Goed, voldoende uitleg".* Dit gold ook voor de gegeven feedback door de onderzoekers: *"Ik heb de feedback als leerzaam en prettig ervaren"* en *"Positief en vriendelijk, toch wel eerlijk"*. Het gebruik van de handleiding werd ook positief ervaren: *"Heel handig en simpel te gebruiken! Ook niet te moeilijk om na te maken" en "Fijne handleiding, maar soms ook afleidend dat je, je daar te strak aan wilt houden"*. Op de vraag "Hebt u verder nog opmerkingen of toevoegingen over de coachingsessies?" beschreven de pedagogisch medewerkers het volgende: "*Het was een leerzame ervaring wat we verder kunnen gebruiken*", "*Jullie zijn goed de afspraken nagekomen en de informatie was duidelijk*" en *"Het was handig om het aantal van het soort onderbrekingen te hebben (Bijvoorbeeld 3x woordenschat). Apart gaan zitten met een paar kinderen op kantoor was niet zo goed geslaagd, omdat de kinderen onrustig waren van de nieuwe ruimte"*.

4.5.2 Gesloten vraag: analyse tevredenheid coachingsessies



Figuur 4: Cijfer van pedagogisch medewerkers tevredenheid coachingsessies

Er werd aan de hand van een schaalverdeling een cijfer gegeven over de tevredenheid van de workshop. Hierbij was getal 1 niet tevreden en getal 10 zeer tevreden. In bovenstaande grafiek zijn de gegeven cijfers weergegeven op de horizontale as en het aantal pedagogisch medewerkers op de verticale as. De tevredenheid over de coachingsessies bedroeg een 8 of hoger bij alle 6 pedagogisch medewerkers.

4.6 Focusgroepdiscussie

De resultaten zijn verkregen aan de hand van een focusgroepdiscussie met drie pedagogisch medewerkers die de gehele cursus doorlopen hebben. De focusgroepdiscussie is getranscribeerd en gecodeerd. Vanuit deze analyse zijn er codes verkregen door middel van een coderingsproces (zie Bijlage 18). Vanuit de focusgroepdiscussie zijn ideeën gegenereerd en ervaringen benoemd waardoor er meer inzicht is verkregen in het beantwoorden van de hoofdvraag. De resultaten zullen per code beschreven worden.

4.6.1 Code ervaring workshop en coachingsessies

Binnen de focusgroepdiscussie was er kort ingegaan op de ervaringen rondom de workshop en de coachingsessies, omdat er voorafgaand al twee vragenlijsten rondom deze twee cursusonderdelen waren ingevuld. Een nieuwe bevinding was dat de workshop een grote toegevoegde waarden had op de coachingsessies. *"De workshop voegde inhoud toe, wat wij weer hebben toegepast tijdens de coachingsessies en dat was heel fijn"* en *"Het was fijn om door de workshop van tevoren te weten wat we konden verwachten met de handleiding en zo was de coaching makkelijker"*. Bij de pedagogisch medewerkers waren met name de onbekende strategieën blijven hangen. Verder werd het volgende aangegeven met betrekking op de coachingsessies: *"Ik heb de coachingsessies als heel fijn ervaren. Ik zag ertegenop om voor te lezen waar jullie bij waren. Echter heb ik het nooit als naar ervaren"*.

4.6.2 Code ontwikkeling

Alle drie de pedagogisch medewerkers merkten een persoonlijke groei. Ze gaven alle drie aan dat ze nu bewuster interactief voorlezen en rekening houden met de strategieën. Dit bleek uit het volgende citaat: *"Ja, het voorlezen is wel veranderd. Voorheen ging ik veel te veel van het verhaal af en nu ga ik veel bewuster om met de onderbrekingen"*. Daarnaast zagen ze ook alle drie groei bij de kinderen *"Ik denk dat ze het interessant vinden om iets over de kaft te horen en het klappen vinden ze leuk."* en *"Klappen doen ze al goed mee, als ik het vergeet dan doen ze het zelf. Woorden uitleggen deed ik eerst niet, maar je ziet dat kinderen het nu beter begrijpen"*.

4.6.3 Code toekomstgericht

De pedagogisch medewerkers gaven alle drie aan dat ze de coachingsessies zouden aanraden aan collega's. Daarnaast hadden ze alle drie een beeld hoe ze het interactief voorlezen aan de hand van de methode van Lefebvre et al. (2011) in de toekomst gaan voortzetten. *"Met een handleiding kun je wel het verste komen, zonder vergeet je dingen. Het is makkelijk om te maken en ik vond het ook makkelijker om met mijn eigen zelfgemaakte handleiding voor te lezen, omdat je dan precies weet waar de onderbreking hoort"*.

4.6.4 Code externe factoren

Alle pedagogisch medewerkers gaven aan dat het interactief voorlezen aan de hand van de methode van Lefebvre et al. (2011) goed gaat, indien er geen externe factoren optreden. Externe factoren die werden benoemd waren de aandacht en concentratie van de kinderen, de ruimte, andere werkzaamheden en de handleiding. Een pedagogisch medewerker gaf aan dat ze zich te sterk aan de handleiding vasthield waardoor dit voor haar als een belemmering voelde. Hiernaast gaf een pedagogisch medewerker aan dat ze veel andere werkzaamheden had waardoor ze zich soms minder goed kon voorbereiden op het interactief voorlezen *"Omdat jullie in het begin twee handleidingen uitgewerkt hadden, was het wel te doen".*

5. Discussie

In dit hoofdstuk worden eerst de resultaten aan de onderzoeksvraag en deelvragen verbonden. Vervolgens zal het product en het proces geëvalueerd worden, hierna volgen de aanbevelingen en wordt er afgesloten met een take home message.

5.1 Conclusie

Voordat de onderzoeksvraag wordt beantwoord, zal er eerst antwoord gegeven worden op de deelvragen.

5.1.1 Deelvraag 1

De eerste deelvraag luidt als volgt: *"Welke behoeften en wensen zijn er bij de pedagogisch medewerkers voor het aanleren van interactief voorlezen?"*.

De vier pedagogisch medewerkers benoemden tijdens het semigestructureerde interview sterke- en zwakke punten rondom het interactief voorlezen. Vanuit deze punten zijn leerdoelen gevormd. Om deze leerdoelen te behalen hadden de pedagogisch medewerkers behoeften aan ondersteuning in de vorm van individuele coaching. Verder vonden zij het wenselijk als de informatie over interactief voorlezen mondeling, schriftelijk en visueel werd aangeboden. Vanuit de resultaten kan geconcludeerd worden dat de pedagogisch medewerkers behoeften en wensen hebben aan ondersteuning en informatie bij het aanleren van interactief voorlezen.

5.1.2 Deelvraag 2

De tweede deelvraag luidt als volgt: *"Hoe wordt de workshop van het interactief voorlezen door pedagogisch medewerkers ervaren en bedraagt de tevredenheid van de uitleg een 8 of hoger?"*.

Uit de resultaten van de vragenlijst bleek dat alle pedagogisch medewerkers de workshop als positief hadden ervaren. Ze vonden de informatie in de workshop duidelijk en nuttig. Hierbij werd er geen informatie gemist. Het cijfer rondom de tevredenheid van de uitleg bedroeg bij iedere deelnemende pedagogisch medewerkers een 8 of hoger.

5.1.3 Deelvraag 3

De derde deelvraag luidt als volgt: *"Hebben pedagogisch medewerkers hun kennis door de workshop vergroot en behalen ze een 8 of hoger op de kennistoets?"*.

Uit de resultaten van de kennistoets bleek dat de kennis bij 15 van de 17 pedagogisch medewerkers (88%) tussen de eerste- en de tweede meting vergroot was. De kennis van één pedagogisch medewerker vergrootte, maar behaalde geen 8 of hoger op de kennistoets. Er kan geconcludeerd worden dat de

workshop bij twee (12%) pedagogisch medewerkers niet heeft geleid tot het vergoten van de kennis. Drie pedagogisch medewerkers (17%) behaalden geen 8 of hoger.

5.1.4 Deelvraag 4

De vierde deelvraag luidt als volgt: *"Hoe worden de individuele coachingsessies door pedagogisch medewerkers ervaren en bedraagt de tevredenheid naar het aangeleerde een 8 of hoger?".*

Uit de resultaten van de vragenlijst bleek dat de pedagogisch medewerkers de coachingsessies als prettig en goed hadden ervaren. Dit gold ook voor de feedback die de pedagogisch medewerkers ontvingen van de onderzoekers. Het gebruik van de handleiding werd als handig, maar soms ook als afleidend ervaren. De tevredenheid over het aanleren van de methode van Lefebvre et al. (2011) bedroeg bij alle zes de pedagogisch medewerkers een 8 of hoger.

5.1.5 Deelvraag 5

De vijfde deelvraag luidt als volgt: *"Zijn de pedagogisch medewerkers in staat de strategieën tijdens het interactief voorlezen, zoals beschreven in de methode (Lefebvre et al., 2011), toe te passen op drie meetmomenten (nul- tussen- en eindmeting)?".*

Er kan vanuit de audio-opnames geconcludeerd worden dat er verbetering heeft plaatsgevonden tussen de nul- en eindmeting. Bij de nulmeting paste alle pedagogisch medewerkers dialoog en woordenschat in grote mate toe. Hiernaast pasten drie pedagogisch medewerkers printbewustzijn en één pedagogisch medewerker snel serieel benoemen toe. Bij de tussenmeting werd de methode van Lefebvre et al. (2011) grotendeels correct toegepast als pedagogisch medewerkers de vooropgestelde handleiding hanteerden. Er werd meer variatie gezien in het gebruik van de strategieën. Het aantal onderbrekingen gericht op woordenschat en dialoog waren verminderd ten voordele van een uitgebreidere set van onderbrekingen bestaande uit printbewustzijn, snel serieel benoemen en klankleer. Dezelfde resultaten werden bij de eindmeting geconstateerd. De pedagogisch medewerkers gebruikten bij de eindmeting hun eigen gemaakte handleiding.

5.1.6 Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidt als volgt: '*In welke mate zijn pedagogisch medewerkers in staat om, aan de hand van een cursus gebaseerd op het 4 componenten instructie ontwerpmodel, een evidence-based methode te gebruiken voor het interactief voorlezen bij peuters in een kinderdagverblijf*'.

Op basis van alle resultaten kan er geconcludeerd worden dat pedagogisch medewerkers in staat zijn om een evidence-based methode te gebruiken voor het interactief voorlezen. De doorlopen stappen, via het 4 componenten instructie ontwerpmodel, hebben bijgedragen aan het verkrijgen van het resultaat. De allereerste inventarisatie, door middel van een semigestructureerd interview, heeft inzicht gecreëerd in

de behoeften en wensen omtrent interactief voorlezen. Hierdoor zijn de workshop en de individuele coachingsessies op de behoeften en wensen van de pedagogisch medewerkers afgestemd. De workshop zorgde voor het vergrootte van kennis bij pedagogisch medewerkers. Zes pedagogisch medewerkers hebben deze kennis meegenomen in de individuele coachingsessies. Door de verkregen handvaten en feedback vergrootte de zelfstandigheid tijdens het interactief voorlezen van de pedagogisch medewerkers. Bij de tussenmeting werd de methode van Lefebvre et al. (2011) grotendeels correct toegepast wanneer de pedagogisch medewerkers de vooropgestelde handleiding hanteerden. Er werd meer variatie gezien in het gebruik van de strategieën. De pedagogisch medewerkers bleven zich ontwikkelen terwijl de ondersteuning van de onderzoekers afnam. Bij de eindmeting kon geconstateerd worden dat er regelmatig een onderbreking werd vergeten of een extra onderbreking werd toegevoegd, terwijl de zelfgemaakte handleidingen correct waren opgesteld. Indien de pedagogisch medewerkers hun zelfgemaakte handleiding correct volgen, zijn ze in staat om zelfstandig de methode van Lefebvre et al. (2011) te gebruiken.

5.2 Product- en procesevaluatie

5.2.1 Overeenstemming resultaten en literatuur

De pedagogisch medewerkers beaamden tijdens het semigestructureerde interview dat ze niet te werk gingen via een evidence-based methode tijdens het interactief voorlezen. Dit komt overeen met de resultaten uit de studie van Rezzonico et al. (2015). Zij benoemen dat het interactief voorlezen nog niet voldoende aangeleerd is aan ouders, leerkrachten of pedagogisch medewerkers. Deze thesis bekrachtigd de bevindingen van Rezzonico et al. (2015), er heerst nog veel onwetendheid rondom dit thema.

Binnen deze thesis is er gebruik gemaakt van een combinatie van twee interventies, namelijk een workshop en individuele coachingsessies. Uit verschillende studies is naar voren gekomen dat een combinatie van verschillende interventies (workshops, individuele coachingsessies en demonstraties) zorgt voor de beste professionele ontwikkeling (Gettinger & Stoiber, 2016; Rezzonico et al., 2015; Namasivayam et al., 2014; Neuman & Wright, 2010). De combinatie van twee interventievormen heeft in deze thesis ook geleidt tot een positieve professionele ontwikkeling bij pedagogisch medewerkers. De pedagogisch medewerkers beaamden deze resultaten en benoemden de meerwaarde van beide interventievormen in de focusgroepdiscussie.

Binnen deze thesis werd interactief voorlezen aangeleerd. Interactief voorlezen was een complexe vaardigheid voor de deelnemende pedagogisch medewerkers, omdat er gelezen moest worden middels een vooropgestelde methode. Hierdoor moesten er verschillende stappen doorlopen worden. Volgens Merriënboer et al. (1992) kan het 4 componenten instructie ontwerpmodel gebruikt worden om complexe vaardigheden aan te leren door verschillende stappen te doorlopen. Uit deze thesis is gebleken dat complexe vaardigheden geleerd kunnen worden door het gebruik van het 4 componenten instructie

ontwerpmodel. Daarnaast sluiten de bevindingen van Vandewaetere et al. (2015), Susilo et al. (2013), Sarfo & Elen (2007) en Lam (2006) hierbij aan.

5.2.2 Discrepanties en onverwachte uitkomsten

Binnen dit onderzoek zijn er onverwachte uitkomsten naar voren gekomen. Bij de nulmeting focusten de pedagogisch medewerkers zich voornamelijk op woordenschat en dialoog. De onwetendheid over een evidence-based methode van interactief voorlezen kan hiervoor een verklaring zijn. Wanneer er op internet gezocht wordt naar een manier van interactief voorlezen worden er met name tips gegeven over het gebruik van dialoog en het uitlokken van taal. De voorleesstrategie van de pedagogisch medewerkers kwam sterk overheen met de voor-tijdens-na voorleesstrategie, beschreven in paragraaf 2.3. De studies gericht op deze strategie zijn door Nederlandstalige wetenschappers uitgevoerd. Bij de voor-tijdens-na voorleesstrategie wordt ook met name gebruik gemaakt van dialoog en woordenschat. De pedagogisch medewerkers hebben daarnaast een VVE-cursus gevolgd waarbij taalontwikkeling en taalstimulering aan bod is gekomen. Binnen deze bijeenkomst is uitleg gegeven over het stimuleren van de woordenschat via het vierfasemodel tijdens interactief voorlezen (BCO Onderwijsadvies, persoonlijke communicatie, 29 november 2019).

Tijdens de tussenmeting viel op dat er al veel meer variatie in het gebruik van de strategieën was. Een onverwachte uitkomst was dat de pedagogisch medewerkers, aan de hand van de vooropgestelde handleiding, de methode van Lefebvre et al. (2011) snel en correct hanteerde. In eerste instantie was het de bedoeling om de individuele coachingsessie te beëindigen wanneer de pedagogisch medewerkers de vooropgestelde handleiding correct hanteerde. Hierdoor hebben de onderzoekers ervoor gekozen om de ondersteuning tijdens de vierde individuele coachingsessies verder af te bouwen. Er is tijdens de vierde coachingsessie geen vooropgestelde handleiding meer aangereikt waardoor de pedagogisch medewerkers zelfstandig een handleiding moesten maken. Hierdoor werd de zelfstandigheid vergroot. De pedagogisch medewerkers passen de onderbrekingen en de bijbehorende strategieën nu doordachter en meer gedoseerd toe.

Binnen het onderzoek zijn er meerdere discrepanties. De eerste discrepantie is het aanpassen van de methode van Lefebvre et al. (2011). Door de verandering in strategieën kan het effect van het interactief voorlezen op de ontwikkeling van taal en geletterdheid afwijken van de studie van Lefebvre et al. (2011). Er is voor een aanpassing gekozen omdat er in de literatuur tegenstrijdige gegevens over de voorspeller fonologisch bewustzijn bekend zijn. Fonologisch bewustzijn heeft een minder voorspellende waarde in vergelijking met snel serieel benoemen (Landerl et al., 2018). Hier moet echter rekening gehouden worden met snel serieel benoemen, omdat deze moeilijk expliciet aan te leren is op een jonge leeftijd. Benoemsnelheid is belangrijk om leesaccuratesse en leessnelheid te bevorderen. De benoemsnelheid verwijst daarbij ook naar de vaardigheid om snel informatie uit het langetermijngeheugen te halen

(Smans & Boets, 2008). Deze vaardigheid hebben de onderzoekers proberen te stimuleren door vragen te selecteren in de handleiding gericht op het langetermijngeheugen. Het effect van de vaardigheid op de gevorderde geletterdheid, zoals gebruikt in dit onderzoek, is echter nog niet bewezen.

De tweede discrepantie is naar voren gekomen bij het analyseren van de kennistoets. Binnen de kennistoets waren twee of drie antwoordmogelijkheden, waardoor de pedagogisch medewerkers 50% of 33.3% kans hadden om het juiste antwoord te omcirkelen. Verschillende pedagogisch medewerkers scoorden een 8 of hoger tijdens het eerste meetmoment. Hierdoor was er maar een kleine vooruitgang in vergelijking met het tweede meetmoment. Het is vooralsnog onduidelijk of de pedagogisch medewerkers daadwerkelijk deze kennis hebben of dat er een gok element heeft meegespeeld. De uitslag van de verkregen resultaten bij de kennistoets kunnen discutabel genoemd worden.

De derde discrepantie is tijdens de nul-, tussen- en eindmeting ontdekt. De resultaten werden beïnvloed door externe factoren. Deze bestonden uit veranderding van ruimte, emotie van kinderen, ouders die tijdens het voorleesmoment binnenkwamen en het tijdstip van de voorleesmomenten. Hierdoor vergaten de pedagogisch medewerkers soms een onderbreking omdat hun aandacht verdeeld moest worden.

De laatste discrepantie is dat één pedagogisch medewerker de zelfgemaakte handleiding van een andere pedagogisch medewerker heeft gebruikt. Deze pedagogisch medewerker gaf aan dat de handleiding hierdoor moeilijker te volgen was. Echter, gekeken naar de toekomst, zal het vaker voor komen dat pedagogisch medewerkers elkaars handleidingen gebruiken om tijd te besparen. Dit hoeft geen probleem te zijn, indien de pedagogisch medewerkers zich goed voorbereiden.

5.2.3 Opleidingsprofiel Bachelor Logopedie Nederland

Binnen dit onderzoek is met name de rol van gezondheidscoach naar voren gekomen. Het is hierbij belangrijk te benadrukken dat de logopedist een belangrijke taak heeft in het bevorderen van deskundigheid en effectiviteit van professionals. Binnen dit onderzoek is er voorlichting en coaching aangeboden in twee kinderdagverblijven. Hierbij is het doel bereikt om gedragsverandering te waarborgen bij pedagogisch medewerkers. Daarnaast zorgt dit onderzoek ervoor dat de logopedist zich kan profileren als innovatieve netwerker en gezondheidsvoorlichter binnen samenwerkingsvormen. Het onderzoek valt onder effectieve en efficiënte preventieactiviteiten, waarbij het positieve effect op de ontwikkeling van taal en geletterdheid behaald wordt. Dit onderzoek heeft hierdoor een grote beroepsmatige relevantie.

5.3 Aanbevelingen

Het wordt aanbevolen om het onderzoek nogmaals uit te voeren met een controlegroep. Binnen deze thesis is gekozen om met één groep te werken. Het gebruik van twee controlegroepen had de resultaten binnen dit onderzoek kunnen versterken. Het effect van ieder individueel cursusonderdeel had

duidelijker gemeten kunnen worden. De controlegroepen zouden uit pedagogisch medewerkers bestaan die geen cursus krijgen aangeboden en pedagogisch medewerkers die deelnemen aan de workshop. De experimentele groep zou bestaan uit pedagogisch medewerkers die het gehele traject (workshop en individuele coachingsessies) volgen. Gezien de tijdsplanning en de latere realisatie is er geen gebruik gemaakt van een controlegroep. Verder dient er rekening gehouden te worden met de beschikbaarheid van pedagogisch medewerkers op de locaties.

Tevens kan nader onderzoek gedaan worden naar het effect van interactief voorlezen door pedagogisch medewerkers op kinderen. Hierbij kan vergeleken worden of specialisten op taal en geletterdheid en pedagogisch medewerkers hetzelfde positieve effect uit interactief voorlezen halen. Het is hierbij van belang dat pedagogisch medewerkers gelijkwaardig aan de specialisten geschoold worden in het gebruik van de methode van Lefebvre et al. (2011).

Daarnaast bevelen de onderzoekers aan om de doelgroep te verbreden. Er kan gekeken worden naar doelgroepen die met peuters in aanraking komen zoals ouders, leerkrachten, kraamverzorgsters, kinderoppassers, logopedisten et cetera. Door het verbreden van de doelgroep kan het positieve effect van een evidence-based methode een grotere groep kinderen bereiken.

Als laatste wordt aanbevolen om het gebruik van de methode van Lefebvre et al. (2011) te koppelen aan thema's binnen kinderdagverblijven. Voorafgaand aan een thema kunnen boeken geselecteerd worden aan de hand van de criteria. Vervolgens kunnen handleidingen opgesteld worden als leidraad voor het interactief voorlezen. Hierbij is het van belang dat de pedagogisch medewerkers zich voorbereiden op het voorleesmoment.

5.4 Take home message

Er zijn heel veel mogelijkheden om met kinderen interactief voor te lezen. Niet elke voorleesstrategie blijkt te zorgen voor ontwikkeling op het gebied van taal en geletterdheid. Door het toepassen van een evidence-based methode wordt er meer uit interactief voorlezen gehaald. Helaas is het gebruik van een evidence-based methode nog niet bekend bij alle pedagogisch medewerkers. Hierbij heeft de logopedist een belangrijke taak als gezondheidscoach. Het zou mooi zijn als alle pedagogisch medewerkers verder leren kijken dan hun boek lang is!

6. Literatuurlijst

Aarnoutse, C.A. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid.* Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Baarda, B. (2019). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek (Vol. Derde druk).* Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.

Baarda, B., Bakker, E., Fisher, T., Julsing, M., Peters, V., van der Velden, T., & Goeden, M. de. (2013). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek.* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction (2nd ed.).* New York, NY: Guilford Press

Borgers, M. (2015). *Ik leer een woord. Woordenschatspeel-, leer- en voorleesboek voor jonge kinderen.* Antwerpen: Maklu

Bus, A., van IJzendoorn, M., & Pellegrini, A. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research, 65(1), 1–21.*

Christoffels, I., Groot, A., Clement, C., & Lam, J. (2017). *Preventie door interventie. Literatuurstudie naar lees- en schrijfachterstanden bij kinderen en jongeren: prevalentie, relevante factoren en mogelijke interventies* (Literatuurstudie). Geraadpleegd op 4 september 2019, van https://www.lezenenschrijven.nl/nieuws/1-op-10-kinderen-loopt-risico-op-laaggeletterdheid

Clark, E. (2010). *First Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University press.

Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

De Jong, P., & Koomen, H. (2001). *Interventie bij onderwijsleesproblemen.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Druenen, M., Scheltinga, F., Wentink, H., & Verhoeven, L. (2017). *Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Elsäcker, W., van der Beek, A., Hillen, J., & Peters, S. (2006). *De taallijn: interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language and emergent literacy skills*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Gettinger, M., & Stoiber, K. (2008). Applying a response-to-intervention model for early literacy development in low-income children. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(4), 198-213.

Giesen, B., & Dominikus, A. (2018). *Interactief voorlezen bij peuters een Quasi-experimenteel onderzoek naar het effect van interactieve voorleesmomenten op de taalontwikkeling* (PSR). Zuyd Hogeschool Heerlen.

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A fivedimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology, Research and Development, 52(3), 67-86.*

Jansman, M. (2015). Interactief voorlezen: Kinderen vertellen zelf het verhaal. *HJK, 28-31*.

Kalf, H. & de Beer, J. (2011). *Evidence based logopedie; logopedisch handelen gebaseerd op wetenschappelijke evidentie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Koerhuis, I., & op den Kamp, M. (2015). Handvatten bij interactief voorlezen. Interactief voorlezen: ja! Maar hoe? *HJK, 10-13.*

Landelijk Overleg Opleidingen Logopedie. (Z.d.). *De rol van de gezondheidscoach.* Geraadpleegd op 26 april 2019, van https://www.opleidinglogopedie.nl/het-opleidingsprofiel/de-rol-van-gezondheidscoach

Landerl, K., Freudenthaler, H., Heene, M., De Jong, P., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. (2018). Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming as Longitudinal

Predictors of Reading in Five Alphabetic Orthographies with Varying Degrees of Consistency. *Scientific studies of reading, 23, 220-234.* https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936

Landsheer, H., het Hart, H., de Goede, M., & van Dijk, J. (2003). *Praktijk gestuurd onderzoek: methoden van praktijkonderzoek.* Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Lefebvre, P., Fiorino, A., Johannsen, D., Tait, M., Tkalec, A., & Sutton, A. (2017) Shared Storybook Reading to Enhance Early Literacy Skills of Children with Speech Sound Disorders: A Feasibility Study. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology (CJSLPA), 41, 72-91.*

Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary print awareness and phonological awareness trough shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy, 11(4), 453-479.* https://doi.org/10.1177/1468798411416581

Lonigan, C. J. (2006). *Conceptualizing Phonological Processing Skills in Prereaders. In: Dickinson DK and Neuman SB (eds) Handbook of Early Literacy Research.* New York: Guilford Press.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 138, 322–352.* https://doi.org/10.1037/a0026744

Milburn, T., Hipfner-Boucher, K., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Effects of Coaching on Educators' and Preschoolers' Use of References to Print and Phonological Awareness During a Small-Group Craft/Writing Activity. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 46(2), 94-111.* https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-14-0020

Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A-tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79(2), 979-1007.* https://doi.org/10.3102/0034654309332561

Namasivayam, A. M., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Effects of coaching on educators' vocabulary-teaching strategies during shared reading. *International journal of speech-language pathology, 17*(4), 346-356.

National Early Literacy Panel. (2008). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. *A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention.* Jessup, MD: National Institute for Literacy. Geraadpleegd op 28 augustus 2019, van http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf

Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators: A mixed-methods study of coursework and coaching. *The Elementary School Journal, 111*(1), 63-86.

Peeters, M., Tissen, M., Moor, J. de., & Verhoeven, L. (2008). De actieve betrokkenheid van kinderen met cerebrale parese bij het voorlezen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 47, 299- 311*.

Peterson, R. L., Arnett, A. B., Pennington, B. F., Byrne, B., Samuelsson, S., & Olson, R. K. (2018). Literacy acquisition influences children´s rapid automatized naming. *Developmental Science, 21, e12589.* https://doi.org/10.1111/desc.12589

Peterson R. L., Pennington B. F., Shriberg L. D., & Boada R. (2009). What influences literacy outcome in children with speech sound disorder? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52(5), 1175–1188.* https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0024)

Phillips, R.D., Gorton, R.L., Pinciotti, P. & Sachdev, A. (2010). Promising findings on preschoolers' emergent literacy and school readiness in arts-integrated early childhood settings. *Early Childhood Education, 38, 111-122.*

Rezzonico, S., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Improving Preschool Educators' Interactive Shared Book Reading: Effects of Coaching in Professional Development. *American Journal of Speech-Language Pathology, 24, 717–732.* https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0188

Sarfo, F. K., & Elen, J. (2007). Developing technical expertise in secondary technical schools: The effect of 4C/ID learning environments. *Learning Environments Research, 10(3), 207-221.*

Sénéchal, M. (1997). The Differential Effect of Storybook Reading on Preschoolers Acquisition of Expressive and Receptive Vocabulary. *Journal of Child Language 24(1): 123–138.*

Scarborough, H., & Dobrich, W. (1994). On the Efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review, 14(3), 245–302.*

Schaerlaekens, A. (2016). *De taalontwikkeling van het kind.* Groningen Houten: WoltersNoordhof

Stolwijk, D. (2008). *Goede leesstart. Voorbereiding op begrijpend en technisch lezen in groep 1 en 2.* Utrecht: PO-Raad.

Susilo, A. P., van Dalen, J., Scherpbier, A., Tanto, S., Yuhanti, P., & Ekawati, N. (2013). Nurses' roles in informed consent in a hierarchical and communal context. *Nursing Ethics.* http://doi.org/10.1177/0969733012468467

Susilo, A. P., van Merriënboer, J., van Dalen, J., Claramita, M., & Scherpbier, A. (2013). From lecture to learning tasks: use of the 4C/ID model in a communication skills course in a continuing professional education context. *The Journal of Continuing Education in Nursing, 44(6), 278-284.*

Swanson, E., Wanzek, J., Petscher, Y., Vaughn, S., Heckert, J., Cavanaugh, C., Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 44(3), 258-275.* https://doi.org/10.1177/0022219410378444

Tjiam, I. M., Schout, B. M., Hendrikx, A. J., Scherpbier, A. J., Witjes, J. A., & van Merriënboer, J. J. (2012). Designing simulator-based training: An approach integrating cognitive task analysis and fourcomponent instructional design. *Medical Teacher, 34(10), e698-e707*

Tubbing, L. (Z.d.). *Hoe interviews te coderen.* Geraadpleegd op 3 juni 2019, van http://deafstudeerconsultant.nl/hoe-interviews-te-coderen

Van den Heuvel, J., Kakebeeke, H., & Meelis-Voorma, T. (1997). *Voorlezen in de praktijk.* Den Haag: NBLC Uitgeverij

Vandewaetere, M., Manhaeve, D., Aertgeerts, B., Clarebout, G., Van Merriënboer, J. J., & Roex, A. (2015). 4C/ID in medical education: How to design an educational program based on whole-task learning. *AMEE Guide No. 93. Medical teacher, 37(1), 4-20.*

Van Merriënboer, J. J., Clark, R. E., & De Croock, M. B. (2002). Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational technology research and development, 50(2), 39-61*.

Vernooy, K. (2007). Het stimuleren van begrijpend luisteren door interactief voorlezen. *Tijdschrift Jeugd in school en wereld, 91, 1-6.*

Verseput, N. (2008). *Integratie van ICT-activiteiten ter ondersteuning van beginnende geletterdheid in de klassenpraktijk* (Bachelor thesis). Geraadpleegd op 3 september 2019, van https://onderzoek.kennisnet.nl/app/uploads/2016/12/LITERATUURSTUDIE_N_M_VERSEPUT_EINDVERSIE_Kennisnet.pdf

Wabbes, C. (2010). *Het belang van interactie bij voorleessessies voor de woordenschatverwerving van vierjarige kleuters; een vergelijkende studie tussen statische en levende prentenboeken* (Master thesis). Geraadpleegd op 27 augustus 2019, van https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/457/961/RUG01-01457961_2011_0001_AC.pdf

Wasik, A., & Bond, A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93, 243-250.* https://10.1037//0022-0663.93.2.243

Westhoff, G. J. (2004). The art of playing a pinball machine. Characteristics of effective SLAtasks. *Babylonia, 12* (3), 58-63.

Bijlage 1: Recente studies

Tabel 10: Recente studies

Auteur	Doel	Participanten	Meetinstrumenten	Meetprocedure	Resultaten
Landerl, Freudenthaler, Heene, de Jong, Desrochers, Manolitsis, Parrila & Georgiou (2018)	Binnen deze studie wordt er onderzocht of de vroegtijdige voorspellers van de gevorderde geletterdheid (fonologisch bewustzijn dn snel serieel benoemen) taal specifiek of universeel zijn.	1120 kinderen - Engels: 172 (c.q. 6;6 jaar) - Frans: 262 (c.q. 6;5 jaar) - Duits: 343 (c.q. 6;6 jaar) - Nederlands: 114 (c.q. 6;5 jaar) - Grieks: 229 (c.q. 6;3 jaar)	<u>Pre- en posttest</u> Fonologisch bewustzijn: zelfontworpen test gericht op foneemdeletie bij bestaande- en nonsenswoorden. Snel serieel benoemen: Zelfontworpen test gericht op het benoemen van kleuren en cijfers. Leesvloeiendheid: Test of Word Reading Efficiency.	De testen vonden bij alle kinderen herhaaldelijk plaats tijdens begin groep 1 (T1), eind groep 1 (T2) en eind groep 2 (T3).	Snel serieel benoemen is een consistente voorspeler voor de gevorderde geletterdheid in alle talen. De voorspellende waarde van fonologisch bewustzijn en op de gevorderde geletterdheid hangt af van verschillende factoren, zoals de orthografische complexiteit.
Dominikus & Giesen (2017)	Een onderzoek (PSR) naar het effect van interactief voorlezen op de taalontwikkeling bij peuters. Daarnaast wordt er onderzoek gedaan of het effect van interactief voorlezen verschillend is bij peuters met Limburgs als moedertaal en peuters met Nederlands als moedertaal.	23 peuters 2;00 tot 4;00 jaar	<u>Pre- en posttest</u> Fonologisch bewustzijn: CELF-preschool-2-NL Taalbegrip: Schlichting test voor Taalbegrip. Printbewustzijn: PWPA.	EG: Limburgs als moedertaal (8) CG1: Nederlands als moedertaal (9) CG2: Limburgs als moedertaal zonder interventie. Er werd twee tot drie keer per week interactief voorlezen, voor 20 tot 30 minuten, gedurende een periode van 6 weken.	EG heeft gemiddeld een hogere score behaald op taalbegrip, fonologisch bewustzijn en printbewustzijn ten opzichte van CG2. EG scoort gemiddeld hoger op taalbegrip ten opzichte van CG1. Wat betreft het fonologisch bewustzijn is de vooruitgang gelijk en de score van printbewustzijn ligt bij CG1 gemiddeld een punt hoger. Gezien wordt dat de groepen met interventie (EG en CG1) een gemiddeld hogere vooruitgang hebben op printbewustzijn en fonologisch bewustzijn.

Lefebvre, Fiorino, Johannsen, Tait, Tkalec & Sutton (2017)	Binnen deze studie wordt er onderzocht of interactief voorlezen een geschikte aanpak is om de beginnende geletterdheid te stimuleren bij kinderen met een fonologische stoornis. Daarnaast wordt er onderzocht of interactief voorlezen fonologisch bewustzijn, alfabetkennis, schrijven en woordenschat kan verbeteren bij Engelssprekende kinderen met een fonologische stoornis.	2 kinderen: - Tom (5;3 jaar), zware fonologische stoornis. - Sam (7;2 jaar), milde fonologische stoornis.	<u>Pre- en posttest</u> Fonologisch bewustzijn: PIPA Alfabetkennis: PALS Schrijven: Text Copy Task, Quick Brown Fox Task & Letter Quiz Woordenschat: Vocabulary Quiz	Er vonden twee lezingen per dag (maandag – vrijdag) plaats, gedurende een periode van twee weken. Elke lezing duurde 30 minuten. Ieder boek werd vier keer voorgelezen binnen een week. Gedurende vier weken werd dit herhaald met een ander boek. Thuis worden deze boeken niet voorgelezen.	Tom laat op de PIPA geen vooruitgang zien. Hetzelfde geldt voor de PALS. Hij is wel vooruitgegaan bij alle schrijftesten en de Vocabulary Quiz. Sam is op alle testen vooruitgegaan, behalve bij de Letter Quiz. Interactief voorlezen is een belovende methode voor het stimuleren van de beginnende geletterdheid bij kinderen met fonologische stoornissen.
Lefebvre, Trudeau & Sutton (2011)	Een onderzoek naar het effect van twee verschillende soorten voorleesinterventies op de taalontwikkeling en geletterdheid bij kinderen uit een laag sociaal milieu.	42 kinderen - 30 laag sociaal milieu - 12 hoog sociaal milieu 4;10 jaar	<u>Pre- en posttest</u> Taal: receptief taal assessment bestaande uit geselecteerde woorden uit de boeken. Printbewustzijn: PWPA. Fonologisch bewustzijn: ÉPCP.	EG: kleuters uit een laag sociaal milieu, interventie gericht op taalbewustzijn en fonologisch bewustzijn. CG1: kleuters uit een laag sociaal milieu, interventie gericht op taal- en printbewustzijn. CG2: kleuters uit een hoog sociaal milieu, geen specifieke interventie. Er wordt tien weken lang, vier keer per week één boek voorgelezen.	EG scoorde beter op fonologisch bewustzijn dan de CG1. EG scoorde niet beter op printbewustzijn en taal dan CG1. EG en CG1 scoorden op alle drie de vaardigheden hoger dan CG2. De experimentele interventie biedt veelbelovende technieken voor interactief voorlezen binnen kinderdagverblijven.
Wabbes (2010)	Een onderzoek naar het belang van interactie bij voorleesmomenten op de woordenschatverwerving van vierjarige kleuters.	11 kinderen - 5 meisjes - 6 jongens Circa 4;00 jaar.	<u>Pre- en posttest</u> Eigen geconstrueerde woordenschattest (actief en passief) op basis van prentenboeken.	Voorleesmomenten werden zowel interactief als digitaal aangeboden. Twee groepen: - Eén groep werd interactief voorgelezen (boekgroep).	De kinderen die interactief werden voorgelezen ontwikkelden zich significant beter op de actieve en passieve woordenschat dan de kinderen die het voorlezen digitaal aangeboden kregen.

				- Eén groep werd passief voorgelezen via een prentenboek (DVD-groep) Ieder prentenboek werd twee keer voorgelezen gedurende een periode van vier dagen.	
Wasik & Bond (2001)	Een onderzoek naar het effect van interactief voorlezen op de taalvaardigheid bij peuters opgegroeid in armoede.	121 kinderen 3;11 jaar tot 4;07 jaar. Vier leerkrachten.	<u>Pre-test</u> PPVT-III. <u>Posttest</u> PPVT-111, receptief taalassessment en een expressief woordenschatassessment bestaande uit woorden geselecteerd uit de boeken.	Interventiegroep (EG): 61 kinderen Controlegroep (CG): 60 kinderen 4 leerkrachten: - 2 kregen workshops & een voorbeeld van ervaren lerares (EG). - 2 kregen alleen de workshops (CG)	EG scoorde significant beter dan CG op de PPVT-III, het receptieve taalassessment en de expressieve woordenschatassessments.

Bijlage 2: Folder

INTERACTIEF VOORLEZEN

– VERDER KIJKEN DAN JE BOEK LANG IS –

CONTACTPERSONEN

Hogeschool Zuyd Heerlen,
opleiding Logopedie.

Kirsten Aelen
1211714aelen@zuyd.nl

Vicky Baetsen
1638297baetsen@zuyd.nl

HET DOEL

In het kader van onze bachelorthesis willen wij onderzoek doen naar het aanleren van een Evidence-based procedure, gericht op interactief voorlezen, door middel van een cursus. De cursus zal bestaan uit een workshop en individuele coaching sessies.

Literatuur

Giesen, B., & Dominikus, A. (2018). Interactief voorlezen bij peuters een Quasi-experimenteel onderzoek naar het effect van interactieve voorleesmomenten op de taalontwikkeling (PSR). Zuyd Hogeschool Heerlen.

Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary print awareness and phonological awareness trough shared storybook reading with low-income preschoolers. Journal of Early Childhood Literacy , 454-479.

INTERACTIEF VOORLEZEN MIDDELS DE METHODE VAN LEFEBVRE ET AL. (2011)

Interactief voorlezen is een speciale manier van voorlezen die afwijkt van het passieve voorlezen. Het is een interactie die ontstaat wanneer een kind een volwassenen of een meer vakkundige lezer samen een boek lezen. Bij interactief voorlezen geef je kinderen een kans om een gesprek te starten over de verhaallijn, de onderwerpen en de ervaringen rondom het boek. Binnen deze methode vinden er onderbrekingen plaats tijdens het lezen om de woordenschat, klankleer, dialoog en printbewustzijn expliciet te stimuleren.

WAAROM INTERACTIEF VOORLEZEN?

Uit onderzoek is gebleken dat door interactief voorlezen de taal (begrip en productie), het fonologisch bewustzijn (kunnen omgaan met klanken) en printbewustzijn (bijvoorbeeld letterkennis en belang van geschreven taal) vergroot kunnen worden. Bovenstaande onderdelen dienen aandacht te krijgen om (toekomstige) taal- en leesproblemen te beperken.
Wij lichten graag de werkwijze toe in een workshop. We zien jullie daar!

Figuur 5: Folder interactief voorlezen

Bijlage 3: Semigestructureerd interview behoeften inventarisatie

Introductie:

- Korte uitleg van het onderzoek.
- Het doel is om de behoeften en wensen te verhelderen rondom het aanbieden van de cursus.
- We zullen geen namen noemen in onze thesis. De deelnemers hebben allemaal dezelfde functie dus het valt niet te herleiden.
- Vindt u het erg als de onderzoekers het interview opnemen? Deze zal vernietigd worden.
- Het interview zal een half uur duren.

Beginvraag:

- Zou u iets over u zelf kunnen vertellen, bijvoorbeeld wat uw werkzaamheden zijn?
- Leest u voor aan de peuters? Kunt u kort uitleggen hoe u voorleest?

Vragenlijst:

- Volgorde is chronologisch.

Topic: Leerdoelen

- Wat zijn uw sterke punten bij het voorlezen?
- Hebt u ook minder sterke punten bij het voorlezen?
- Wat zou u graag nog willen leren met betrekking tot (interactief) voorlezen?

Topic: Ondersteuning

- Wat hebt u nodig om de leerdoelen te bereiken?
- Hebt u behoefte aan ondersteuning bij het voorlezen?
- Waar denkt u aan bij ondersteuning bij het voorlezen?
- Welke vorm van ondersteuning zou u aanspreken?

Topic: Informatie

- Wat vindt u een fijne manier om informatie te krijgen?
- Op welke manier zou u graag (extra) informatie willen ontvangen?

Topic: Realistisch

- Hoeveel tijd zou u willen besteden aan het aanleren van interactief voorlezen?
- Hoeveel tijd per week is haalbaar om te besteden aan het voorlezen aan de kinderen?

Afsluiting:

- Heeft u verder nog iets toe te voegen?
- Hoe heeft u het interview ervaren?
- Bedankt voor uw medewerking

Bijlage 4: Vragenlijst inventarisatie tevredenheid workshop

Beste deelnemers,

Voor u ligt een vragenlijst over de workshop. De vragen zullen gericht zijn op de ervaringen en tevredenheid. Het doel is het meten van de tevredenheid over de workshop. Het is van belang dat de vragenlijst individueel ingevuld wordt. De resultaten zullen geanalyseerd worden om onze vraagstellingen te beantwoorden. De vragenlijst is anoniem.

Alvast bedankt voor het invullen!

1. Hoe hebt u de workshop in het algemeen ervaren?

   ……

   ……

   ……

2. Hoe hebt u de uitleg ervaren over het verschil tussen traditioneel voorlezen en interactief voorlezen?

   ……

   ……

   ……

3. Miste u informatie over interactief voorlezen in de workshop? Zo ja, welke informatie?
   a) Ja, namelijk:

      ……

      ……

      ……

   b) Nee
4. Is het gebruik van de methode (strategieën, boekselectie & handleiding) naar tevredenheid uitgelegd? Zo nee, wat miste u?
   a) Ja
   b) Nee, namelijk:

      ……

      ……

      ……

5. Binnen de workshop zijn er 5 strategieën toegelicht namelijk: klankleer, dialoog, print, snel serieel benoemen en woordenschat. Hoe heeft u deze informatie ervaren?
   ……
   ……
   ……

6. Zijn er begrippen waar u meer informatie over zou willen krijgen? Omcirkel het begrip.

   Klankleer Woordenschat Print Dialoog

   Snel serieel benoemen Traditioneel voorlezen Interactief voorlezen

   Taalontwikkeling Geletterdheid

7. Onderstaande tabel is verdeeld op schaal van 1 tot en met 10, wanneer u kijkt naar tevredenheid welk cijfer geeft u dan?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

   1 = niet tevreden 10 = zeer tevreden

8. Hebt u verder nog opmerkingen of toevoegingen over de workshop?
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……

Bijlage 5: Vragenlijst inventarisatie tevredenheid coachingsessies

Beste deelnemers,

Voor u ligt een vragenlijst over de coachingsessies. De vragen zullen gericht zijn op de ervaringen en tevredenheid. Het doel is het meten van de tevredenheid over de coachingsessies. Het is van belang dat de vragenlijst individueel ingevuld wordt. De resultaten zullen geanalyseerd worden om onze vraagstellingen te beantwoorden. De vragenlijst is anoniem.

Alvast bedankt voor het invullen!

1. Hoe hebt u de coachingsessies in het algemeen ervaren?

   ……

   ……

   ……

2. Hebt u iets aan de gegeven feedback gehad? Zo ja, beschrijf dit.
   a) Ja, namelijk:

      ……

      ……

      ……

   b) Nee
3. Hoe hebt u de feedback ervaren?

   ……

   ……

   ……

4. Was de aanvullende informatie over de strategieën (klankleer, dialoog, print, snel serieel benoemen en woordenschat) bruikbaar? Zo nee, benoem waarom niet.
   a) Ja
   b) Nee, namelijk:
5. Wat is uw ervaring met het gebruik van de handleiding?

   ……

   ……

   ……

6. Onderstaande tabel is verdeeld op schaal van 1 tot en met 10, wanneer u kijkt naar tevredenheid welk cijfer geeft u dan?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1 = niet tevreden 10 = zeer tevreden

7. Hebt u verder nog opmerkingen of toevoegingen over de coachingsessies?

……

……

……

……

……

……

Bijlage 6: Topiclijst focusgroepdiscussie

Tabel 11: topiclijst focusgroepdiscussie

Ondersteunende informatie	Workshop	Hand-out	Belangrijkste informatie
			Gebruik handleiding interactief voorlezen
		Vragenlijst	Tevredenheid
			Ervaringen
		Praktijk-voorbeelden	Traditioneel voorlezen
			Interactief voorlezen
		Literatuur	Woordenschat
			Fonologie
			Dialoog
			Printbewustzijn
			Snel serieel benoemen
JIT en deeltaken	Coaching-sessies	Feedback	Tips
			Tops
			Videotraining
		Vragenlijst	Tevredenheid
			Ervaringen
		Extra informatie	Aangepaste handleiding

	Klankleer, dialoog, print, snel serieel benoemen en woordenschat.

Bijlage 7: Leerdoelen

Onderstaande leerdoelen sluiten aan bij paragraaf 3.4.3.

- Aan het einde van de cursus weten de deelnemers het verschil tussen traditioneel voorlezen en interactief voorlezen.
- Aan het einde van de cursus hebben de deelnemers kennis over de taalontwikkeling van kinderen tussen de 0 en 4 jaar.
- Aan het einde van de cursus hebben de deelnemers kennis over de ontluikende geletterdheid van kinderen tussen de 0 en 4 jaar.
- Aan het einde van de cursus kunnen de deelnemers een voorleesboek selecteren aan de hand van de criteria gesteld door Lefebvre et al. (2011).
- Aan het einde van de cursus weten de deelnemers wat de dialoogstrategie inhoudt en kunnen ze deze toepassen in de praktijk.
- Aan het einde van de cursus weten de deelnemers wat de woordenschat strategie inhoudt en kunnen ze deze toepassen in de praktijk.
- Aan het einde van de cursus weten de deelnemers wat de strategie rondom printbewustzijn inhoudt en kunnen ze deze toepassen in de praktijk.
- Aan het einde van de cursus weten de deelnemers wat de fonologische strategie inhoudt en kunnen ze deze toepassen in de praktijk.
- Aan het einde van de cursus weten de deelnemers wat de strategie rondom snel serieel benoemen inhoudt en kunnen ze dit toepassen in de praktijk.

Bijlage 8: Hand-out workshop interactief voorlezen

Traditioneel voorlezen versus interactief voorlezen

Tijdens traditioneel voorlezen wordt er letterlijk gelezen wat er staat. Dit is de meest bekende en gebruikte manier van voorlezen. Het kind heeft een passieve rol en neemt een luisterhouding aan. Er wordt hierbij geen gesprek gevoerd tussen het kind en de voorlezer.

Bij interactief voorlezen ontstaat er een interactie tussen het kind en de voorlezer. Het kind wordt actief betrokken bij het verhaal. Hiernaast wordt er een kans gegeven om een gesprek te starten over het boek, de onderwerpen en de ervaringen omtrent het boek.

Taalontwikkeling

De taal wordt verworven tussen de 0 en 10 jaar. In de eerste 5 jaar vindt dit echter in een heel hoog tempo plaats. Hierbij is verschil tussen het leren begrijpen van de taal en het zelf leren praten. Kinderen leren altijd éérst te begrijpen en dan pas om dit woord zelf te gebruiken. Taal bestaat uit verschillende onderdelen, namelijk:

- Klankleer: Het begrijpen en produceren van spraakklanken
- Woordenschat: De taalinhoud, betekenis van een woord.
- Zinsbouw: Begrijpen en gebruiken van zinnen.
- Grammatica: De woordleer, vormveranderingen (losse onderdelen van de woordenschat).
- Taalgebruik: De manier waarop taal gebruikt wordt in het dagelijkse leven, normen en waarden.

Er zijn drie factoren die een hele belangrijke rol spelen in de taalontwikkeling. Het taalaanbod van de omgeving, de leeftijd (0-5 jaar) en het vermogen om taal aan te leren. Interactief voorlezen is een voorbeeld van taalaanbod. Via gezamenlijke aandacht kan er veel nieuwe taal aangeleerd worden.

Geletterdheid

De definitie van geletterdheid luidt als volgt: de competentie om op een effectieve en efficiënte wijze te lezen en te schrijven en om schriftelijk op een adequate manier te communiceren.

Er zijn 3 fases binnen de geletterdheid, namelijk de ontluikende-, de beginnende- en de gevorderde geletterdheid. Peuters zitten in de fase ontluikende geletterdheid (0 tot 4 jaar). In deze fase vindt de oriëntatie van boeken en verhalen plaats. Hiernaast wordt de relatie tussen spreken en schrijven ontdekt. Kinderen leren de basisprincipes van taal zoals communiceren, spreken en luisteren. Door interactief voorlezen wordt de ontluikende geletterdheid gestimuleerd.

De methode

Hoe selecteer je een goed boek voor het interactief voorlezen? Zorg dat er grote en duidelijke afbeeldingen in het prentenboek aanwezig zijn. Daarnaast dienen er op een bladzijde vier tot zes regels tekst te staan. Het boek moet verder bestaan uit 20-30 pagina's.
Om het effect van het interactief voorlezen te behalen op de taalontwikkeling en de geletterdheid, dien je ervoor te zorgen dat je het verhaal negen keer onderbreekt en het boek driemaal herhaalt in de week.

Er zijn verschillende studies uitgevoerd die het effect van interactief voorlezen op de taal en geletterdheid bewezen hebben. De onderzoekers zijn niet alleen nagegaan in welke omstandigheden er het beste interactief voorgelezen kan worden. Ze zijn ook nagegaan wat het effect van interactief voorlezen precies inhoudt.

Er zijn 5 strategieën die effect hebben op de ontwikkeling van de taal en de geletterdheid:

- Klankleer: Hak een woord in stukken; Schrijf twee woorden op en laat het kind beoordelen of deze met dezelfde letter beginnen; Voeg een in stukken gehakt woord weer samen tot een woord; Laat één stuk van een woord weg; Gebruik een rijmwoord.
- Woordenschat: Leg laagfrequente woorden uit; Geef een synoniem van het gekozen woord; Verduidelijk de woorden met afbeeldingen of concrete voorwerpen; Gebruik hetzelfde woord in een andere context.
- Print: Onder print wordt een combinatie van elementen verstaan. Wijs de kaft aan en benoem deze; Wijs de titel aan, benoem wat de titel zegt en lees de titel voor; Benoem de leesrichting en wijs mee van links naar rechts; Benoem dat er letters staan en wijs er één aan.
- Dialoog: Onder dialoog wordt het in gesprek gaan over het verhaal en de personages verstaan. Waarom gebeurt iets? Wat zou het kind doen in die situatie? Waarom is hij/zij blij? Wat denk je dat er gaat gebeuren?
- Snel benoemen: Onder snel benomen wordt het snel opnoemen van een woordgroep, bijvoorbeeld dieren, kleuren en speelgoed verstaan. Kies een woord uit de tekst waar een reeks andere woorden aan gekoppeld kunnen worden.

Gebruik handleiding

De handleiding bestaat uit 4 onderdelen:

1. Pagina: Het nummer waar de strategie toegepast dient te worden.
2. Strategie: De voorspeller die behandeld dient te worden.
3. Onderbreking: Wat dient er gedaan te worden bij de genoemde strategie.
4. Nummer: Nummer van de dag van de week dat er voorgelezen wordt.

Tips voor interactief voorlezen

- *Spelenderwijs kennis laten maken met het boek:*
  In de eerste stap gaat het erom dat je de kinderen spelenderwijs kennis laat maken met het boek en de materialen die je erbij verzameld hebt. Zo komen ze in de sfeer van het prentenboek.
- *Betrokken zijn bij het verhaal:*
  Lees het prentenboek voor en laat de kinderen kennismaken met de belangrijkste begrippen, zinnen, personages en gebeurtenissen uit het prentenboek. Tijdens het voorlezen houd je het aantal onderbrekingen klein, zodat de kinderen in het verhaal blijven. Dit is belangrijk voor de beleving van het verhaal en het leesplezier. Zie je dat ze afgeleid raken of vragen ze om uitleg? Probeer kinderen dan weer bij het verhaal te betrekken of geef kort antwoord op hun vraag. Merken ze iets op? Dan kun je daar kort op ingaan. Ga vervolgens weer snel terug naar het verhaal. Maak bijvoorbeeld een bruggetje: 'Hoe zou het verder gaan met…? Kom we gaan kijken!'
- *Verbanden leggen met de echte wereld:*
  Kinderen kunnen het verhaal steeds meer voor zich zien. Tijdens een gesprek voorafgaand aan het voorlezen en/of achteraf kun je de verhaallijn en het begrip van het verhaal centraal stellen. Je kunt kinderen helpen om verbanden te leggen tussen gebeurtenissen in het verhaal en tussen het verhaal en hun eigen ervaringen uit de 'echte wereld'.
- *De verhaallijn verder uitdiepen:*
  De woorden, personages, gebeurtenissen en de verhaallijn zijn tijdens de eerdere stappen al op allerlei manieren voor de kinderen verduidelijkt en gaan nu echt leven. Je kunt kinderen dan aanmoedigen om meer en ingewikkeldere verbanden te leggen (oorzaak-gevolg, middel-doel). Ook kun je ze uitdagen om zich meer te verplaatsen in de personages van het boek.
- *Herhaling, herhaling, herhaling…*
  Lees regelmatig voor! Herhaling zorgt ervoor dat woorden en verhalen blijven hangen waardoor kinderen deze nieuwe woorden leren kennen. Voordat kinderen weten hoe zij een woord kunnen gebruiken is er een herhaling van ongeveer 6 á 7 keer nodig.

Bijlage 9: Handleiding geïnspireerd op het onderzoek van Giesen & Dominikus (2017)

1

Pagina	Strategie	Onderbreking
-	Print	• Dit is de voorkant van het boek, de kaft. • De titel (wijzen) staat op de kaft. Dit zegt waar het boek over gaat. Hier staat: Anna en de herfst. Daar gaat het het boekje over. • Hier staat een naam (wijzen). Kathleen. Zij heeft het boek geschreven.
1	Snel benoemen	• Na de tekst: "Weten jullie nog meer kleuren?"
2	Dialoog	• Na de tekst: "Helpen jullie papa en mama ook wel eens mee in de tuin?"
4	Woordenschat	• Na de tekst: Hier zie je de modder (wijzen). Modder is zand dat nat geworden is. Hier is het zand nat geworden van de regen.
6	Klankleer	• Na de tekst: "Het woordje eekhoorn kan ik in twee stukjes delen. Luister maar. Eek-hoorn (klappen)".
7	Woordenschat	• Na het woord geritsel: "Ritselen is een heel licht geluid maken". Mogelijk zelf het geluid maken met een voorwerp.
8	Dialoog	• Na de tekst: "Wat denken jullie? Woont er een kabouter in de paddenstoel?
10	Woordenschat	• Na de tekst: Een eikel valt uit een eikenboom. Een eikel is een nootje.
12	Klankleer	• Na de tekst: "Let op, ik kan een woordje laten rijmen. Luister maar: huis - muis. Eventueel een afbeelding met woordbeeld op de grond leggen en de peuters ernaar laten kijken.

2

Pagina	Strategie	Onderbreking
-	Print	• Dit is de voorkant van het boek, de kaft. • De titel (wijzen) staat op de kaft. Dit zegt waar het boek over gaat. Hier staat: Anna en de herfst. Daarover gaat het boekje. • Hier staat een naam (wijzen). Kathleen. Zij heeft het boek geschreven.
2	Klankleer	• Na de tekst: "Het woordje kruiwagen kan ik in drie stukjes delen. Luister goed: krui-wa-gen (klappen)".
3	Dialoog	• Na de tekst: "Zijn jullie ook wel eens naar het bos geweest? Wat zag je toen?"
5	Woordenschat	• Na het woord kriebelbeestjes: "Kriebelen is iemand zachtjes kietelen. Kijk zo...(voordoen)"
6	Dialoog	• Na de tekst: "Zie jij de eekhoorn? Welke dieren zien jullie nog meer?"
8	Woordenschat	• Na het woord giftig: "Als iets giftig is mag je het echt niet eten! Daar wordt je ziek van."
9	Snel benoemen	• Na de tekst: "Wat kunnen we nog meer vinden in het bos?
11	Woordenschat	• Na de tekst: "Ik ken een heel leuk liedje over de regen. Zing het liedje: Het regent."
13	Klankleer	• Na de tekst: "Het woordje paraplu kan ik in drie stukjes delen. Luister maar: pa-ra-plu (klappen)".

Pagina	Strategie	Onderbreking
-	Print	• Dit is de voorkant van het boek, de kaft. • De titel (wijzen) staat op de kaft. Dit zegt waar het boek over gaat. Hier staat: Anna en de herfst. Daarover gaat het boekje. • Hier staat een naam (wijzen). Kathleen. Zij heeft het boek geschreven.
1	Woordenschat	• Na de tekst: "Een tapijt ligt op de grond en is vaak lekker zacht. Een tapijt heet ook wel een kleed."
4	Dialoog	• Na de tekst: Springen jullie ook wel eens in de regenplassen? Mag dat?"
5	Snel benoemen	• Na de tekst: "Kennen jullie nog meer beestjes of dieren?"
6	Woordenschat	• Na de woorden dol op: "Als je ergens dol op bent vindt je iets heel erg lekker of leuk. De eekhoorn is dol op nootjes."
7	Dialoog	• Na de tekst: "Hebben jullie al ooit eens een egeltje gevonden?"
8	Klankleer	• Na de tekst: "Het woordje plukken, kan ik in twee stukjes delen. Luister maar. Plu-kken (klappen)."
9	Woordenschat	• Na de tekst: "Een kastanje heeft een stekelig jasje. De stekels zitten om de kastanje heen. Maar een jas is ook iets wat je aandoet als je naar buiten gaat."
11	Klankleer	• Na de tekst: "Ik zeg 2 woordjes. Luister maar: muts-man. Beginnen deze met hetzelfde lettertje? Vervolgens afbeelding met woordbeeld op de grond leggen en de peuters ernaar laten kijken."

Figuur 6: Handleiding Anna en de herfst

HANDLEIDING
INTERACTIEF VOORLEZEN

Kleine Muis is niet bang

Week 2

Pagina	Strategie	Onderbreking
-	Print	• Dit is een afbeelding en dit is tekst (wijzen). Tekst bestaat uit letters. • Ik begin hier met lezen (wijzen) • Ik lees van links naar rechts (wijzen).
1	Woordenschat	• Na de tekst: "Het woordje ontdekken uitleggen. Als je iets ontdekt vind je nieuwe dingen".
5	Dialoog	• Na de tekst: "Zou jij met de wolf durven te spelen?"
7	Woordenschat	• Na de tekst: "Het woord schaduw uitleggen. Een schaduw is een plek waar minder licht valt. Kijk dit is de schaduw van de muis".
11	Klankleer	• Na de tekst: "Ik heb het woordje boomstam (klappen). Als ik het achterste stukje weghaal, krijgen we alleen het woordje boom".
18	Dialoog	• Na de tekst: "Wie zal er achter de deur zitten?".
22	Snel benoemen	• Na de tekst: "Welke dieren wonen er nog meer in het bos?"
13	Woordenschat	• Na de tekst: "Het woord gevaarlijk uitleggen. Als iets gevaarlijk is, is de kans groot dat iets ergs gebeurd".
26	Klankleer	• Na de tekst: "Hier is nog een keer het woordje gevaarlijk. Dat woordje kan ik klappen, luister maar".

Pagina	Strategie	Onderbreking
-	Print	• Dit is een afbeelding en dit is tekst (wijzen). Tekst bestaat uit letters. • Ik begin hier met lezen (wijzen) • Ik lees van links naar rechts (wijzen).
1	Woordenschat	• Na de tekst: "Het woord eng uitleggen. Als iets eng is zou je er bang van kunnen worden".
3	Klankleer	• Na de tekst: "Het woord paddenstoel heeft drie stukjes (klappen). Luister maar".
7	Dialoog	• Na de tekst: "Spelen jullie ook wel eens verstoppertje? Met wie?".
11	Klankleer	• Na de tekst: "Het woord bladeren heeft ook drie stukjes (klappen). Luister maar".
15	Woordenschat	• Na de tekst: :"Het woord benieuwd uitleggen. Als je ergens benieuwd naar bent wil je graag weten wat het is".
19	Snel benoemen	• Na de tekst: Kennen jullie nog meer dierengeluidjes?"
24	Dialoog	• Na de tekst: "Zijn jullie ook bang voor de grote, gevaarlijke dieren?".
26	Klankleer	• Na de tekst: "Het woord bang kan ik rijmen. Luister maar: bang-lang-vang".

Pagina	Strategie	Onderbreking
-	Dialoog	• Voor het lezen: "Waar zou het boekje over gaan?".
1	Print	• Voor het lezen: Dit is een afbeelding en dit is tekst (wijzen). Tekst bestaat uit letters. Ik begin hier met lezen (wijzen). Ik lees van links naar rechts (wijzen).
2	Woordenschat	• Na de tekst: "Het woord beesten uitleggen. Beest is een ander woord voor dier. Beesten en dieren zijn hetzelfde".
3	Snel benoemen	• Na de tekst: Wat kun je allemaal vinden in het bos?".
10	Klankleer	• Na de tekst: "Het woord beer kan ik rijmen. Luister maar: beer-veer-meer".
14	Woordenschat	• Na de tekst: "Het woord gigantisch uitleggen. Als iets gigantisch is, is iets heel groot. De eland is gigantisch groot".
15	Klankleer	• Na de tekst: "Het woord spelen heeft twee stukjes (klappen). Luister maar".
21	Dialoog	• Na de tekst: "Hebben jullie ook wel eens dieren in het bos gezien?"
24	Woordenschat	• Na de tekst: "Het woord bos uitleggen. Een bos is een plek waar heel veel bomen bij elkaar staan. Ook wonen er dieren in het bos."

Figuur 7: Handleiding Kleine Muis is niet bang

LIEVE SINTERKLAAS

Week 3

HANDLEIDING

INTERACTIEF VOORLEZEN

1

Pagina	Strategie	Onderbreking
–	Print	• Dit is een letter (wijzen). • De eerste letter is groot, dit is een hoofdletter (wijzen). • Dit is de eerste letter en dit is de laatste letter (wijzen).
1	Dialoog	• Na de tekst: "Hebben jullie al eens een cadeautje gekregen van Sinterklaas?".
3	Klankleer	• Na de tekst: "Het woord Sinterklaas heeft drie stukken (klappen). Luister maar".
4	Woordenschat	• Na de tekst: "Pieten zijn altijd vrolijk. Een ander woord voor vrolijk is blij!"
6	Klankleer	• Na de tekst: "Het woord mooi kun je rijmen. Luister maar: mooi-gooi-kooi".
7	Woordenschat	• Na de tekst: "Het woord donker uitleggen. Als het donker is, is er weinig licht. De zon is weg".
8	Woordenschat	• Na de tekst: Sinterklaasavond is de avond dat Sinterklaas langskomt bij alle kinderen met cadeautjes".
9	Dialoog	• Na de tekst: "Hebben jullie ook wel eens jullie schoen gezet?"
11	Snel benoemen	• Na de tekst: "Wat kan er nog meer in de schoen zitten?".

2

Pagina	Strategie	Onderbreking
–	Print	• Dit is een letter (wijzen). • De eerste letter is groot, dit is een hoofdletter (wijzen). • Dit is de eerste letter en dit is de laatste letter (wijzen).
1	Snel benoemen	• Na de tekst: "Speculaas, marsepein en chocola zijn erg lekker. Weten jullie nog meer lekkere dingen?".
3	Woordenschat	• Na de tekst: "De hoge rode hoed heet ook wel de mijter van sinterklaas."
5	Woordenschat	• Na de tekst: "Het woord blinkend uitleggen. Blinken betekent erg glanzen. Kijk maar naar het plaatje. De ring blinkt".
7	Klankleer	• Na de tekst: "De woorden nu en naar beginnen met dezelfde letter. Kijk maar: woordbeeld opschrijven en de /n/ aanwijzen. Nu en naar beginnen met de letter /n/".
9	Dialoog	• Na de tekst: "Wat denken jullie? Zou Sinterklaas het water opdrinken? En zou het paard de wortel opeten?"
10	Klankleer	• Na de tekst: "Het woord wortel bestaat uit twee stukken (klappen). Luister maar".
12	Woordenschat	• Na de tekst: "Het woord dank je wel uitleggen. Je zegt dank je wel als je iets krijgt. Anna zegt dank je wel Sinterklaas voor alle cadeaus".
12	Dialoog	• Na de tekst: "Wat willen jullie graag in jullie schoen krijgen?"

3

Pagina	Strategie	Onderbreking
–	Print	• Dit is een letter (wijzen). • De eerste letter is groot, dit is een hoofdletter (wijzen). • Dit is de eerste letter en dit is de laatste letter (wijzen).
2	Woordenschat	• Na de tekst: "Anna heeft kriebels in de buik, ze is zenuwachtig. Als je zenuwachtig bent vind je iets spannend.
4	Klankleer	• Na de tekst: "Het woord pofbroek heeft twee stukken (klappen). Luister maar. Laat ik het eerste stukje weg, heb ik alleen nog maar broek".
5	Dialoog	• Na de tekst: "Durven jullie Sinterklaas ook een hand te geven?"
6	Dialoog	• Na de tekst: "Wat vinden jullie lekker om te snoepen?"
8	Klankleer	• Na de tekst: "Het woord pyjama heeft drie stukken (klappen) Luister maar".
9	Woordenschat	• Na de tekst: "Het paard van Sinterklaas heet Amerigo. Samen met Amerigo rijdt Sinterklaas over de daken".
11	Woordenschat	• Na de tekst: "Het woord overal uitleggen. Overal betekent op elke plek. Overal op de vloer lagen mandarijntjes"
11	Snel benoemen	• Na de tekst: "Anna kreeg mandarijntjes. Mandarijnen zijn fruit. Kennen jullie nog meer soorten fruit?"

Figuur 8: Handleiding Lieve Sinterklaas

Bijlage 10: Kennistoets

Voor u ligt een korte kennistoets over voorlezen en de bijkomende theorie. Omcirkel het juiste antwoord.

1. Traditioneel voorlezen is het letterlijk voorlezen van de tekst uit het boek. Interactief voorlezen is het boek samen lezen waar bij het kind een actieve rol heeft.
   a) Waar
   b) Niet waar

2. De frequentie van het voorlezen is belangrijker dan de interactie.
   a) Waar
   b) Niet waar

3. Welke stelling is juist?
   Stelling 1: Interactief voorlezen heeft een positief effect op de taal en leesontwikkeling.
   Stelling 2: Interactief voorlezen heeft een positief effect op de ontwikkeling van taal, spelling en lezen.
   a) Stelling 1
   b) Stelling 2

4. Klankleer is de leer van de woordstructuur en de woordvorming (grammatica).
   a) Waar
   b) Niet waar

5. Rijmen, woorden in klankgroepen verdelen (ba-naan) en een letter koppelen aan de juiste klank zijn onderdelen horend bij de klankleer.
   a) Waar
   b) Niet waar

6. Woordenschat kan uitgebreid worden door het geven van een definitie, verduidelijken aan de hand van een illustratie of het woord in een andere context gebruiken.
   a) Waar
   b) Niet waar

7. Een dialoog is een gesprek waarbij één persoon aan het woord is.
   a) Waar
   b) Niet waar

8. Welke stelling is juist?
   Stelling 1: Printbewustzijn wordt door verbale en non-verbale aanwijzingen uitgelokt.
   Stelling 2: Printbewustzijn richt zich op kaft, titel, leesrichting, letters en afbeeldingen.
   a) Stelling 1
   b) Stelling 2
   c) Beide stellingen zijn juist

9. Snel serieel benoemen is het snel benoemen van de weggelaten letter in het woord, bijvoorbeeld bij het woord /kaas/ wordt de letter /k/ weggelaten → /aas/.
   a) Waar
   b) Niet waar

10. Tijdens het interactief voorlezen is het beter om een boek te gebruiken van minder dan 15 pagina's zodat er genoeg en snel op elkaar volgende onderbrekingen gemaakt kunnen worden.
    a) Waar
    b) Niet waar

Bijlage 11: Topiclijsten

Bijlage 11.1: Topiclijst semigestructureerd interview behoeften inventarisatie

Tabel 12: topiclijst behoeften inventarisatie

Behoeften inventarisatie	Semigestructureerd interview	Wensen	Leerdoelen
			Realistisch
		Behoeften	Ondersteuning
			Informatie

Bijlage 11.2: Topiclijst vragenlijst workshop

Tabel 13: Topiclijst ondersteunende informatie

Ondersteunende informatie	Workshop	Hand-out	Belangrijkste informatie
			Gebruik handleiding interactief voorlezen
		Praktijk voorbeelden	Traditioneel voorlezen
			Interactief voorlezen
		Literatuur	Woordenschat
			Fonologie
			Dialoog
			Printbewustzijn
			Snel serieel benoemen

Bijlage 11.3: Topiclijst vragenlijst coaching

Tabel 14: Topiclijst JIT en deeltaken

JIT en deeltaken	Coaching-sessies	Feedback	Tips
			Tops
			Videotraining
		Extra informatie	Aangepaste handleiding
			Voorspellers (gevorderde geletterdheid)

Bijlage 12: Proefpersoneninformatie voor deelname aan wetenschappelijk onderzoek

Verder kijken dan je boek lang is: ‘het aanleren van een methodiek over interactief voorlezen (Lefebvre et al., 2011) binnen kinderdagverblijven’.

Inleiding

Geachte mevrouw,

Wij vragen u om mee te doen aan een wetenschappelijk onderzoek. Meedoen is vrijwillig. Om mee te doen is wel uw schriftelijke toestemming nodig. U ontvangt deze brief omdat het onderzoek zich richt op het aanleren van interactief voorlezen aan pedagogisch medewerkers. Dit betreft uw functie.
Dit onderzoek zal plaatsvinden op uw werkplek in Roermond. Aan dit onderzoek zullen naar verwachting 6 proefpersonen meedoen.
Dit onderzoek wordt begeleid door Katrien Horions.

Voordat het onderzoek start, krijgt u uitleg over wat het onderzoek inhoudt. Lees deze informatie rustig door en vraag de onderzoeker uitleg als u vragen heeft. U kunt ook de onafhankelijk deskundige, die aan het eind van deze brief genoemd wordt, om aanvullende informatie vragen.

1. Doel van het onderzoek

Uit onderzoek van Christoffels, Groot, Clement & Lam (2017) komt naar voren dat 1 op 10 kinderen risico op laaggeletterdheid loopt. Het aantal laaggeletterden groeit als er geen preventiemaatregelen genomen worden. Uit het onderzoek van Rezzonico et al. (2015) blijkt dat coaching van docenten het interactief voorlezen verbetert en dat dit een directe impact heeft op de kwaliteit en complexiteit van de taal bij kinderen. Het is belangrijk dat interactief voorlezen correct wordt aangeleerd (Rezzonico et al., 2015). Door deze bevindingen is de aanleiding ontstaan naar het onderzoek van het correct aanleren van interactief voorlezen aan pedagogisch medewerkers bij kinderdagverblijven in Nederland.

Het bijbehorende doel binnen dit onderzoek is het aanleren van een evidence-based methode (Lefebvre et al., 2011) voor interactief voorlezen aan pedagogisch medewerkers door middel van een cursus. Deze cursus richt zich op het stimuleren van de taalontwikkeling en de geletterdheid en zal bestaan uit een workshop en individuele coachingsessies.

2. Wat meedoen inhoudt

De inhoudt van het onderzoek ziet er als volgt uit:

- Interview: Gesprek over de behoeften en wensen van de pedagogisch medewerker gericht op interactief voorlezen.
- Voorleesmoment met audio-opname (nulmeting)
- Deelname aan de workshop gericht op interactief voorlezen inclusief kennistoets en korte vragenlijst tevredenheid. De workshop vindt plaats tijdens het teamoverleg.
- Individuele coachingsessies op de groep onder werktijd:
    - Week 1: twee coachingsessies;
    - Week 2: één coachingsessie met video-opname;
    - Week 3: één coachingsessie met audio-opname, inclusief korte vragenlijst tevredenheid.
- Focusdisussiegroep: Indien u uitgenodigd wordt. Ideeën genereren en ervaringen bespreken rondom dit traject. Zal aansluitend aan de werktijden van de pedagogisch medewerkers plaatsvinden.

Het gehele onderzoek zal op uw werkplek in **Roermond** plaatsvinden.

Tijdsinvestering:

- Interview: 20-30 minuten.
- Workshop: 1-1,5 uur.
- Individuele coachingsessies: per sessie 20-30 minuten.
- Focusdiscussiegroep: 30 minuten.
- Vragenlijsten: 5 minuten.

3. Wat wordt er van u verwacht

Om het onderzoek goed te laten verlopen is het belangrijk dat u zich aan de volgende afspraken houdt. De afspraken zijn dat u:

- De instructies van de onderzoekers volgt
- Afspraken voor bezoeken nakomt

Het is belangrijk dat u contact opneemt met de onderzoeker als:

- U niet meer wilt meedoen aan het onderzoek

4. Als u wilt stoppen met het onderzoek

Als u meedoet, kunt u zich altijd bedenken en stoppen, ook tijdens het onderzoek. U hoeft niet te zeggen waarom u stopt. Wel moet u dit direct melden aan de onderzoeker. De gegevens die tot dat moment zijn verzameld, worden gebruikt voor het onderzoek.

5. Einde van het onderzoek

Uw deelname aan het onderzoek stopt als:

- U zelf kiest om te stoppen
- Het einde van het hele onderzoek zoals hiervoor beschreven is bereikt

Na het verwerken van alle gegevens informeert de onderzoeker u over de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek. Dit gebeurt ongeveer 3 maanden na uw deelname. De onderzoekers sturen de thesis naar de deelnemers door.

6. Vertrouwelijkheid van uw gegevens

Om uw privacy te beschermen, krijgen uw gegevens een code. Uw naam en andere gegevens die u direct kunnen identificeren worden daarbij weggelaten. Alleen met de sleutel van de code zijn gegevens tot u te herleiden. Ook in rapporten en publicaties over het onderzoek zijn de gegevens niet tot u te herleiden.

Toegang tot uw gegevens voor controle

De begeleider, Katrien Horions, kan via de onderzoekers toegang krijgen tot uw gegevens (voornaam en functie). Dit is nodig om te kunnen controleren of het onderzoek goed en betrouwbaar is uitgevoerd. Wij vragen u voor deze inzage toestemming te geven.

7. Geen vergoeding voor meedoen

Binnen dit onderzoek ontvangt u geen vergoeding.

8. Heeft u vragen of een klacht?

Bij vragen kunt u contact opnemen met Kirsten Aelen of Vicky Baetsen.

Indien u klachten heeft over dit onderzoek, dan kunt u dit bespreken met de onderzoekers. Wilt u dit liever niet, dan kunt u zich wenden tot de Katrien Horions. Alle gegevens vindt u in **bijlage A**: Contactgegevens.

9. Ondertekening toestemmingsformulier

Wij vragen u de bijbehorende toestemmingsverklaring schriftelijk te bevestigen. Door uw schriftelijke toestemming geeft u aan dat u de informatie heeft begrepen en instemt met deelname aan het onderzoek. Zowel uzelf als de onderzoekers ontvangen een getekende versie van deze toestemmingsverklaring.

Dank voor uw aandacht.

Bijlagen bij deze informatie

A. Contactgegevens
B. Toestemmingsformulier

Bijlage A: contactgegevens

(Lokale) Hoofdonderzoekers

Naam:

- Kirsten Aelen
- Vicky Baetsen

Functie: Studenten

Contactgegevens:

- Kirsten Aelen: 1211714aelen@zuyd.nl
- Vicky Baetsen: 1638297baetsen@zuyd.nl

Bereikbaarheid: maandag tot en met vrijdag.

Onafhankelijk deskundige:

Naam: Katrien Horions

Functie: Docent Zuyd Hogeschool

Contactgegevens: katrien.horions@zuyd.nl

Bereikbaarheid: maandag en dinsdag.

Klachten

Indien u klachten heeft over het onderzoek, kunt u dit bespreken met de onderzoekers. Wilt u dit liever niet, dan kunt u zich wenden tot de onafhankelijk deskundige.

Bijlage B: toestemmingsformulier proefpersoon

Verder kijken dan je boek lang is: Het aanleren van een methodiek over interactief voorlezen (Lefebvre et al., 2011) binnen kinderdagverblijven.

- Ik heb de informatiebrief gelezen. Ook kon ik vragen stellen. Mijn vragen zijn voldoende beantwoord.
- Ik weet dat meedoen vrijwillig is. Ook weet ik dat ik op ieder moment kan beslissen om te stoppen met het onderzoek. Daarvoor hoef ik geen reden te geven.
- Ik geef toestemming voor het verzamelen en gebruiken van mijn gegevens aan de hand van een code voor de beantwoording van de onderzoeksvraag in dit onderzoek.
- Ik weet dat voor de controle van het onderzoek sommige mensen toegang tot al mijn gegevens kunnen krijgen. Die mensen staan vermeld in deze informatiebrief. Ik geef toestemming voor inzage door deze personen.
- Ik wil meedoen aan dit onderzoek.

Naam proefpersoon:

Handtekening: Datum : __ / __ / __

Ik verklaar dat ik deze proefpersoon volledig heb geïnformeerd over het genoemde onderzoek.

Als er tijdens het onderzoek informatie bekend wordt die de toestemming van de proefpersoon zou kunnen beïnvloeden, dan breng ik hem/haar daarvan tijdig op de hoogte.

Naam onderzoeker: Vicky Baetsen & Kirsten Aelen

Handtekening: Datum: __ / __ / __

Bijlage 13: Getranscribeerd semigestructureerd interview

Legenda open coderen:

Groep pedagogisch medewerker	Dag invulling
Moment van voorlezen	Manier van voorlezen
Groepsgrote voorlezen	Afwegingen tijdens het voorlezen
Leeftijden kinderen	Sterke punten bij het voorlezen
Zwakke punten bij het voorlezen	Leerdoelen
Vorm van ondersteuning	Parate kennis
Behoefte ondersteuning	Mondelinge informatie
Schriftelijke informatie	Visuele informatie
Tijd voor het aanleren van interactief voorlezen	

K: Ik zal even kort een introductie geven. Ik ben Kirsten en dat is Vicky, we zijn logopedie studenten. Nu derdejaars… oh vierdejaars.

V: Hé ik wil afstuderen.

K: We zijn inderdaad aan het afstuderen, want we zijn onze scriptie aan het schrijven. Onze scriptie gaat over interactief voorlezen. Maar het is dan niet echt het interactief voorlezen hoe het misschien in eerste instantie wordt gedacht, maar echt via een methode. Die methode is weer uit wetenschappelijke literatuur gevonden. Dat willen wij jullie nu aanleren. Dat doen we dan aan de hand van een workshop en daarna zullen we een paar pedagogisch medewerkers, ik weet niet of jij daartussen zit, individuele coaching nog geven. Dus we komen een paar keer op de groep. En eigenlijk het doel van dit interview is om de behoeften en de wensen naar voren te krijgen van de pedagogisch medewerkers. En ook misschien wat de kennis al is.

V: Binnen onze thesis zullen wij geen namen gebruiken. Wij moeten natuurlijk de AVG-wet werken, dus wij zullen via een code werken. Dus jij wordt mevrouw X bijvoorbeeld. We zullen er niets inzetten waardoor je te herleiden bent. De audio-opname zullen vernietigd worden.

K: Het interview van net ging best snel. Dus bij jou zal het misschien wat ook wat korter zijn.

K: Onze beginvraag, zou je iets over jezelf kunnen vertellen, welke groepen sta je, wat doe je precies op een dag?

PM2: Ja, ik sta momenteel bij de peuters 2 tot 4 jaar. Ja wat doe je op een dag? Wat niet? Ja spel begeleiden, kinderen begeleiden, verschonen, verzorging komt er natuurlijk bij, zelfstandigheid ontwikkelen, activiteiten, ja ook voorlezen, liedjes, versjes noem maar op eigenlijk. Ja het is heel breed eigenlijk. Ja en in de peutergroep ben je natuurlijk al meer bezig met de zelfstandigheid ten aanvang van een babygroep natuurlijk. Dat is wel denk ik het, beetje het grootste verschil.

V: Dat is ook de doelgroep waarop wij onze scriptie op schrijven, dus van 2 tot 4. Jij zit in de perfecte groep. En dan nu ook de volgende vraag: lees je voor aan de peuters zoals je net al benoemde en kun je kort uitleggen hoe dat je voorleest?

PM2: Ligt eraan, natuurlijk lees ik voor maar we doen het of in een grote groep waar alle kinderen aan tafel zitten voor het fruitmoment, eventueel boekje en soms benoemen we de plaatjes soms gaan we het echte verhaal voorlezen. Maar het kan ook bijvoorbeeld op de bank met een paar peuters die op dat moment interesse erin hebben. Soms doen we het ook op de mat even of we zitten ons even op de bank en lezen samen een boekje. Ja, er zijn verschillende momenten en we kijken naar de dag en naar de groep kinderen die je hebt. Soms is het beter om ze even op de bank te zetten dat je alle aandacht erbij hebt natuurlijk, dus we gebruiken verschillende manieren. De ene keer lees je het boek voor en laat je de kinderen iets benoemen. Andere keer gaat het niet in de groep en dan ben je gewoon een boekje aan het lezen, maar je probeert eigenlijk altijd zoveel mogelijk kinderen erbij te betrekken. Soms zing je een liedje, zie je iets, een paddenstoel op dat moment in het boek. Om het ook visueel voor de kinderen te krijgen.

K: Dat zijn al hele goeie manieren.

PM2: Het is echt heel afhankelijk van de leeftijden die je op dat moment hebt, soms benoem je de kleuren de andere keer ben je bezig van wat zie je daar? Heb je dat ook thuis? Dus je bent er op allerlei manieren eigenlijk mee bezig. Ja nu hebben we het thema kabouters en reuzen, dus als je een boekje hebt met een paddenstoel dan zing je misschien het liedje even, op een grote paddenstoel. Nu hebben we kinderen gevraagd om materiaal te verzamelen uit het bos, omdat we met het thema bezig zijn. Dus je kan ook af en toe spullen erbij pakken.

K: Ja visueel maken.

PM2: Ja soms is er voor kinderen een boekje en er kan wel een plaatje bij staan, maar soms is het ook leuk om iets extra's erbij te pakken.

K: Ja inderdaad.

PM2: Of sommige kinderen zijn misschien nog nooit in een bos geweest. Ja die kans is er. Ja wat is een eikel of een bloem, wat zijn herfstblaadjes.

K: Ja precies.

V: Dat is al heel goed.

PM2: Ja je bent er op zoveel mogelijke manieren mee bezig.

V: Ja zeker, dat hebben wij ook onderzocht.

PM2: Ja je kan gewoon een boekje lezen van pagina tot pagina, maar je kan het ook totaal uitgebreid doen.

K: Zeker heel veel manieren.

PM2: Ja er zit heel veel tussenin.

K: Ik hoor al heel goeie dingen, maar als je nu naar jezelf kijkt wat zijn je sterke punten voor bij het voorlezen?

PM2: Ik probeer wel altijd de kinderen bij de les te houden. Dus bijvoorbeeld eentje is afgeleid of twee dan roep ik ze even erbij "Wat zie je hier?" om hun even terug te roepen in het verhaal. Dat probeer ik wel altijd echt zo goed mogelijk.

V: Erbij blijven.

K: Terug bij het verhaal pakken inderdaad.

PM2: Of inderdaad door een liedje te zingen, dat ze even iets anders hebben. Want concentratie bij een twee jarige is natuurlijk anders dan eentje die bijna vier wordt.

V: Kun je ook minder sterke punten benoemen van jezelf?

PM2: Ja soms bij de groepsgrote, we hebben op dinsdagochtend bijvoorbeeld een hele grote groep. Een hele grote, 15 tot 16 kinderen, probeer die maar eens bij een verhaal te houden. Dat is wel, dan moet je echt of apart gaan doen, of het anders brengen. Dus dat is iets moeilijker natuurlijk.

K: Dat lijkt me inderdaad ook wel pittig als je 16 kinderen hebt.

PM2: Ik probeer ze er allemaal bij te houden.

K: De ene heeft slecht geslapen, de ander die.
PM2: Ja en eentje is net twee en de ander gaat al bijna naar school.

K: Daar moet je inderdaad goed rekening mee houden. Dan hebben we de volgende vraag op de punten van wat zou je bijvoorbeeld nog graag willen leren tot betrekking tot interactief voorlezen? Is er iets waar dat je van zegt "Dat zou ik wel willen leren"? Iets wat wij uiteindelijk ook mee kunnen nemen in de workshop of in de cursussen.
PM2: Ja wij werken bijvoorbeeld met VVE-thema met Puck. Ik weet niet of jullie daar een beetje bekend mee zijn?

K: Ja ken ik wel. Dat is allemaal een beetje hetzelfde toch? Puck en je hebt Bo en Bas.
PM2: Wat mij heel leuk lijkt is om nog eens Puck nog eens bij het verhaal te betrekken en hoe ga je daarmee om met bijvoorbeeld een handpop ofzo. Dat is natuurlijk net weer iets anders dan materialen te gebruiken, ja dat lijkt me zelf wel heel interessant. Ja ik denk dat er altijd wel iets te leren uit, voorlezen of wat dan ook.

K: Ja heel leuk. Misschien moeten wij ook een stukje uitleggen over wat onze methode inhoudt. Omdat we vanuit de logopedie komen kijken wij ook iets anders naar interactief voorlezen.
PM2: Ja dat is wel anders.

K: Wij kijken bijvoorbeeld op woorden, woorden uitleggen/uitbeelden, dat is een gedeelte wat wij onder interactief voorlezen verstaan. Dialoog wat al heel vaak wordt gedaan, vragen van: "Wat denk je dat er gaat gebeuren?" of die dingetjes. Dan hebben wij ook nog een stukje op de geletterdheid. Wat later op school wordt gedaan, zoals woorden klappen. Wijzen van: "Hier zie je een regel". Dus iets specifieker op van, ja welke letter staat hier eigenlijk, wat houdt dat in. En nog twee andere dingen maar dat is iets voor de workshop. Maar wij zitten meer op die aspecten.
PM2: Ja dat is denk ik ook goed voor ons om meer gericht te kijken op de voorbereidingen aan school.

K: Precies, die methode is goed voor de ontwikkeling van de taal en geletterdheid, dat taal beter vooruitgaat en ook voor de geletterdheid later op school. Dat ze er allemaal wat beter op scoren zeg maar. Dus daarom dat we dit op kinderdagverblijven willen aanleren, want hier komen kinderen vaak voordat ze naar school gaan. Dus dat is een beetje wat bij ons in de workshop naar voren gaat komen. Maar wij kunnen die dingen die jij noemt altijd meenemen, qua betrekking enzo.
PM2: Nee maar inderdaad, want dat gebruiken wij nog helemaal niet.

V: We zullen in de workshop ook voorbeelden geven, maar het is niet zo dat dat alle kinderen meteen mee moeten doen natuurlijk. Maar dan hebben ze het al een keer gehoord en dan weten ze al dat er geklapt kan worden, dat je ook een woord in stukjes kan klappen. Dus daarvoor is het goed.

K: Ze hoeven het niet meteen te kunnen inderdaad, maar het is gewoon de bewustwording van. Ze hoeven niet inderdaad allemaal gelijk goed de klappen. De ene klapt lekker uit de maat. Die andere kan het misschien wel als hij vier is.

V: Ik denk dat als je dat al een keer in de week doet dat ze na een half jaar allemaal al mee doen.

PM2: Ja vooral bij zo een twee tot vier groep is de taal natuurlijk belangrijk. Ja nul tot twee ook maar…

K: Ja, omdat ze echt een hele sprong maken. Nou dat was het kopje leerdoelen. Op het kopje ondersteuning hebben we een paar vraagjes over wat jij nodig zou hebben om bijvoorbeeld die leerdoelen te bereiken?

PM2: Ja, ik weet niet wat de workshop gaat inhouden, dus er zal vast iets inzitten waarvan denk, oh dat was wel interessant en dat kan ik eruit gebruiken. Ja weet je, nu ik werk hier al (…) jaar. Ja, je hebt op een gegeven moment al veel informatie gehad.

K: Je hebt vast al verschillende workshops gehad?

PM2: Ja je hebt al VVE-dingen en daar werken we al allemaal mee. Dus je blijft opgefrist, maar misschien dat je net weer iets anders ziet, of als je bij een ander team een keer werkt. Zie je ook weer andere dingen, dan denk je hé dat kan ik nog meenemen, maar nu ja…

V: Je zit er zo in natuurlijk.

PM2: Zeg het me maar dan kan ik misschien iets leren. Denk dat je het gewoon, ja je leert van collega's, van elkaar en ja we moeten soms bij een andere locatie inspringen bij daar leer je ook al. Zie je weer andere dingen en dat neem je ook weer mee. Dus dat is wel weer interessant.

K: Ja, dat wordt misschien ook in de workshop meegenomen.

PM2: Nee daarom, ja misschien zitten daar wel dingen in waarvan ik denk, oh ja dat is wel heel interessant, dat kunnen we dan ook toepassen in de groep. En het is wat ik zeg je moet ook altijd kijken van wat voor kinderen heb je op dat moment in de groep he.

V: Zeker.

K: Heb je bijvoorbeeld wel behoefte aan die ondersteuning? Of denk je oh laat maar zitten.

PM2: Ja, vooral bijvoorbeeld bij de kinderen van twee tot vier, twee jaar tot drie. Daar zit al zoveel verschil in eigenlijk. Dat het wel heel interessant is hoe je zo'n groep bij elkaar kan houden in een verhaal. Want dat is, ja een twee jarige, wat ik zei heeft natuurlijk stukken minder concentratie dan eentje van drie en een half. Die van drie en een half is al veel geïnteresseerder in dat boek dan eentje die net twee is geworden. Hoe hou je iemand zo goed mogelijk bij het verhaal. En hoe blijft het leuk voor beiden, ook voor die tweejarige die eigenlijk nog maar twee minuten op de billen kan zitten. En een van drie en half die het liefste het hele boekje afleest. Hoe hou je het leuk voor de hele groep.

K: Dat is wel eens goed om eens over na te denken.

V: Daar moet ook aan gedacht worden natuurlijk.

PM2: Ja we doen altijd ons best, maar misschien kunnen we nog iets beter doen.

V: Dan hebben we nog een vraag, waar denk je aan bij ondersteuning bij het voorlezen?

PM2: Materialen uit het boekje, daar waar straks het straks over hadden. Over Puck die we erbij moeten betrekken. Het verhaaltje visueel maken voor kinderen of iemand vertelt al iets over thuis, of dat boek hebben ze soms al thuis. Iets wat in het verhaaltje gebeurt, het kindje gaat plassen op het potje. Sommige kinderen zijn daar mee bezig, met de zindelijkheid. We stemmen de boekjes ook af aan de thema's.

K: Ja want wij zullen ook herfst boekjes aandragen voor tijdens individuele coaching.

V: Misschien kunnen we hier ook nog kijken of er hier nog boeken zijn die wat we eventueel kunnen gebruiken.

PM2: We hebben nu dus een boekje over een spinnetje en we hebben een versje over een spinnetje. En deze week liep er een echte spin over de tafel. Voor de kinderen maak je er dan van, "oh dat was het spinnetje van het boekje" en ja ik zet hem buiten want dat deden ze in het verhaaltje ook. Voor kinderen is het zo oh bij die andere mocht die ook niet thuis wonen, dan begint dat te leven eigenlijk. Het zijn vaak de kleine dingetjes die voor ons heel normaal zijn en wat voor een kind allemaal nieuw is.

K: En die visuele ondersteuning spreekt jou ook het meeste aan?

PM2: Ja en de taalontwikkeling. Wat kun je daar nog meer uithalen voor een kind. De taalontwikkeling nog eens extra te stimuleren of een liedje zingen waar iets in voorkomt.

K: Dit zullen wij meenemen, dat kunnen wij dan weer gebruiken.

V: Nu hebben we een stukje over informatie en je moet bijvoorbeeld denken bij deze vraag over wat je een fijne manier om informatie te krijgen? En dan met name met betrekking op de workshop. Je krijgt daar best veel informatie van ons, maar hoe zou je deze informatie dan nog extra willen krijgen?

PM2: Persoonlijk, als ik iets op de mail krijg is het vaak oh ja, het zal wel een keer, maar niet vandaag. Dus ik denk dat ik er meer aan heb als jullie die avond iets vertellen maar ook als jullie iets voor doen. Daar leer ik meer van dat iets op de mail. Misschien wel ook op de mail om het een keer terug te zoeken. Maar als ik iets op de mail krijg dan denk ik ach dat lees ik nog wel een keer.

K: Dus meer gericht op een good-practice? Een voorbeeld vanuit een filmpje? Dat hebben we toevallig!

PM2: Ja dat je niet alleen de hele avond verteld maar ook iets laat zien inderdaad. Ik heb bijvoorbeeld kinder-EHBO, BHV gehad en als je dan een filmpje tussendoor krijgt houdt dit je wel wakker.

V: En het ook luchtiger te maken.

PM2: Ja kijk op de mail is het altijd wel fijn om het misschien een keer terug te lezen, dan kun je terugkijken. Maar als je zegt de rest staat op de mail, dan denk ik dat ik er zelf nooit meer naar kijk.

V: Dat is sowieso niet de bedoeling.

PM2: Ja, maar dat is een persoonlijke mening, misschien dat een andere collega het thuis wel nog naleest.

K: Nou dan ook een vraag rondom tijd. Bijvoorbeeld, hoeveel tijd zou jij willen besteden aan het aanleren van het interactief voorlezen? Hoeveel tijd heb je bijvoorbeeld voor het voorlezen aan een groep.

PM2: Per week? Ja nou ik zou het houden op, gekeken naar de groep, vijf tot tien minuutjes. Tien is denk ik al heel lang voor de concentratie van bepaalde kinderen. We doen toch wel één keer per dag een verhaaltje lezen. Soms zijn vijf minuten al lang voor sommige. Maar soms denk ik, oh we zitten al 20 minuten aan tafel.

K: Dus het ligt aan de dag zelf?

PM2: Nee het ligt echt aan de groep en vooral aan de leeftijden. Ik kan jullie niet zeggen, ik ben er een half uur mee bezig. Ja dat weet ik niet.

K: Dus haalbaarheid ligt rond de tien minuten.

PM2: Meestal wel ja.

K: Ja dat waren de vragen eigenlijk al. Heb je zelf nog iets om toe te voegen aan dit interview?

PM2: Nee, niet dat ik weet. Het is wat ik al zei, probeer het een beetje af te wisselen, maar dat is een persoonlijke mening.

K: Ja zeker, gaan we zeker meenemen.

V: Ja zeker. Nou dan nog de laatste vraag, hoe heb je dit interview ervaren?

PM2: Ja, ik wist eigenlijk niet wat van me verwacht werd, maar ik vond het niet vervelend.

K: Nou gelukkig, heel erg bedankt voor je tijd!

PM2: Ik dacht al help, dadelijk gaan ze heel veel vragen stellen die ik niet kan beantwoorden.

V: Nee nee, dat was niet de bedoeling.

K: Nou dat was dan het interview.

V: Fijn dat je mee wilde werken.

Bijlage 14: Coderingsproces semigestructureerd interview

Tabel 15: coderingproces semigestructureerd interview

Selectief coderen	**Axiaal coderen**	**Open coderen**	**Deelnemers**
Voorlezen	Overeenkomst: alle codes zijn gericht op voorlezen.	Moment van voorlezen Manier van voorlezen Afwegingen tijdens voorlezen	PM 1, PM 2, PM 3 PM 1, PM 2, PM 3, PM 4 PM 1, PM 2
Leerrendement	Overeenkomst: alle codes zijn gericht op het leerrendement van voorlezen.	Sterke punten tijdens het voorlezen Zwakke punten tijdens het voorlezen Leerdoelen Parate kennis	PM 1, PM 2, PM 3, PM 4 PM 1, PM 2, PM 3, PM 4 PM 1, PM 2, PM 3, PM 4 PM 2, PM 3
Ondersteuning	Overeenkomst: beide codes gaan over ondersteuning.	Vorm van ondersteuning Behoefte aan ondersteuning	PM 1, PM 2, PM3, PM 4 PM 1, PM 2, PM 3, PM 4
Verkrijgen van informatie	Overeenkomst: alle codes zijn gericht op de vormen van verkrijgen van informatie.	Mondelinge informatie Schriftelijke informatie Visuele informatie	PM 1, PM 2, PM 4 PM 1, PM 2, PM 3, PM 4 PM 2, PM3
Tijdsindeling	Overeenkomst: beide codes gaan over een realistische tijdsplanning gericht op het aanleren van interactief voorlezen.	Tijd voor het aanleren van interactief voorlezen Haalbaarheid aanleren interactief voorlezen	PM 1, PM 2, PM 3, PM 4 PM 1, PM 3, PM 4

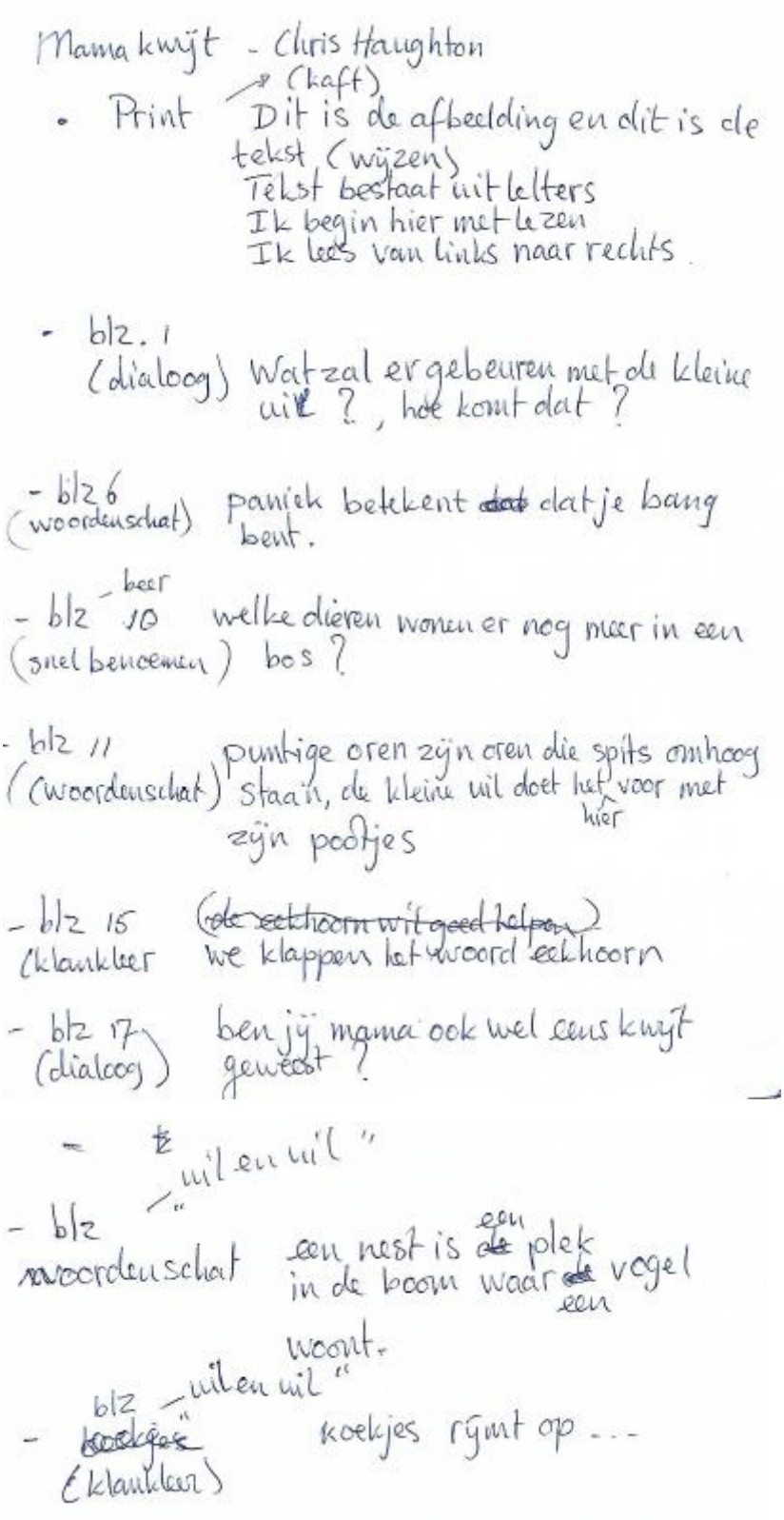
Beïnvloedbare factoren tijdens het voorlezen	Overeenkomst: alle codes zijn gericht op factoren die het voorlezen aan kinderen beïnvloedt.	Groep pedagogisch medewerker Groepsgrote kinderen Leeftijden	PM 1, PM 2, PM 3, PM 4 PM 2 PM 1, PM 2, PM 3, PM 4

Bijlage 15: Coderingsproces open vragen vragenlijst workshop

Tabel 16: Coderingproces open vragen vragenlijst workshop

Selectief coderen	Axiaal coderen	Open coderen	Deelnemers (PM)
Ervaring	Overeenkomst: alle codes zijn gericht op de ervaring rondom de workshop.	Ervaring workshop algemeen	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ,15, 16, 17
		Ervaring strategieën	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
		Ervaring uitleg traditioneel en interactief voorlezen	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17

Bijlage 16: Voorbeelden zelfgemaakte handleiding pedagogisch medewerkers



Mama kwijt - Chris Haughton

- Print (kaft) Dit is de afbeelding en dit is de tekst (wijzen)
  Tekst bestaat uit letters
  Ik begin hier met lezen
  Ik lees van links naar rechts

- blz. 1
  (dialoog) Wat zal er gebeuren met de kleine uil ?, hoe komt dat ?

- blz 6
  (woordenschat) paniek betekent ~~dat~~ dat je bang bent.

- blz 10 beer
  (snel benoemen) welke dieren wonen er nog meer in een bos ?

- blz 11
  (woordenschat) puntige oren zijn oren die spits omhoog staan, de kleine uil doet het voor met zijn pootjes hier

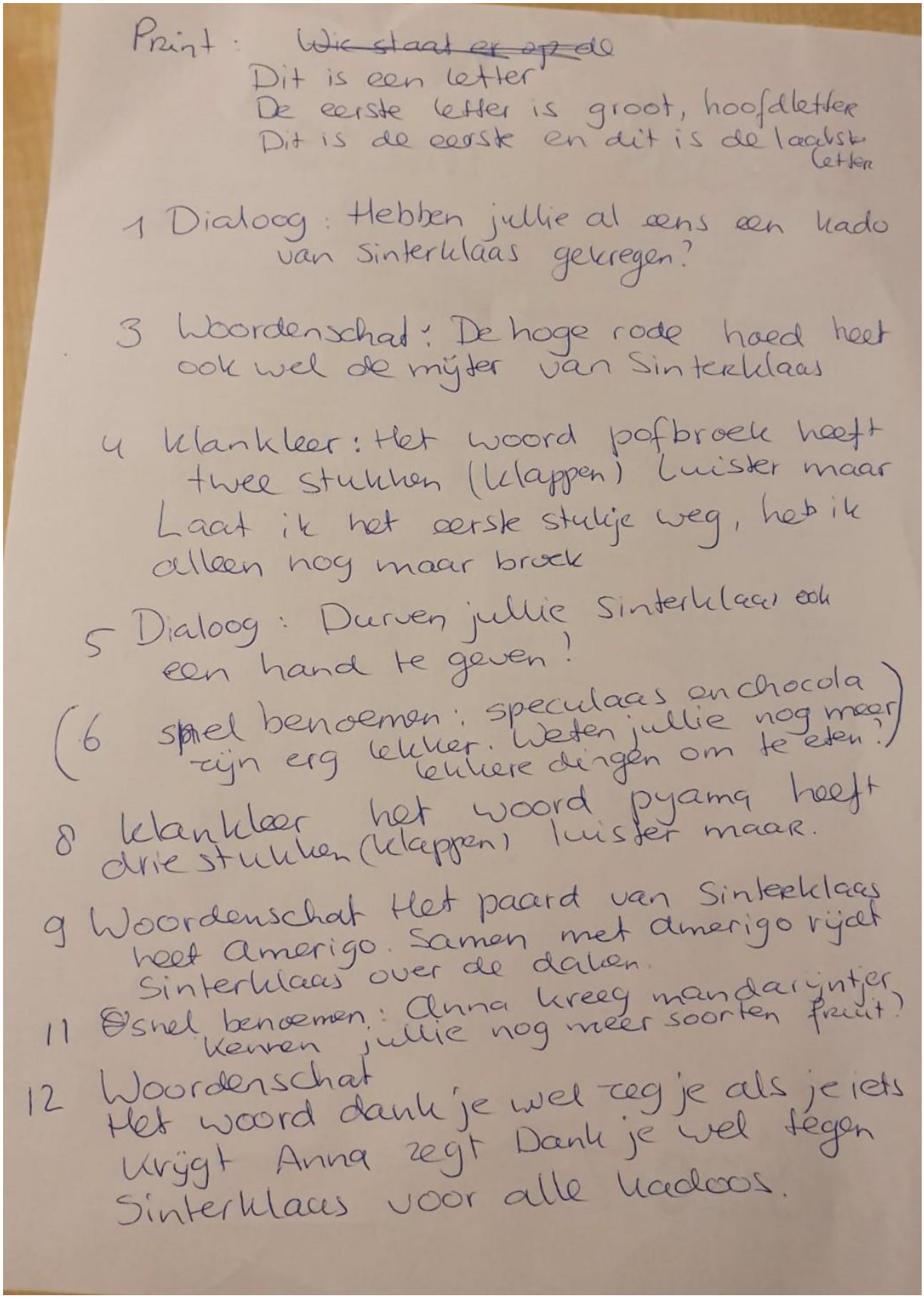
- blz 15
  (klankker ~~(de eekhoorn wil goed helpen)~~ we klappen het woord eekhoorn

- blz 17
  (dialoog) ben jij mama ook wel eens kwijt geweest ?

- blz "uil en uil"
  woordenschat een nest is ~~de~~ een plek in de boom waar ~~de~~ een vogel woont.

- blz "uil en uil"
  ~~koekjes~~ koekjes rijmt op ...
  (klankker)

Figuur 9: Voorbeeld 1 zelfgemaakte handleiding PM



Print: ~~Wie staat er op de~~
Dit is een letter
De eerste letter is groot, hoofdletter
Dit is de eerste en dit is de laatste letter

1 Dialoog: Hebben jullie al eens een kado van Sinterklaas gekregen?

3 Woordenschat: De hoge rode hoed heet ook wel de mijter van Sinterklaas

4 klankleer: Het woord pofbroek heeft twee stukken (klappen) luister maar Laat ik het eerste stukje weg, heet ik alleen nog maar broek

5 Dialoog: Durven jullie Sinterklaas ook een hand te geven?

(6 spiel benoemen: speculaas en chocola zijn erg lekker. Weten jullie nog meer lekkere dingen om te eten?)

8 klankleer het woord pyama heeft drie stukken (klappen) luister maar.

9 Woordenschat Het paard van Sinterklaas heet Amerigo. Samen met Amerigo rijdt Sinterklaas over de daken.

11 Spiel benoemen: Anna kreeg mandarijntjes kennen jullie nog meer soorten fruit?

12 Woordenschat
Het woord dank je wel zeg je als je iets krijgt Anna zegt Dank je wel tegen Sinterklaas voor alle kadoos.

Figuur 10: Voorbeeld 2 zelfgemaakte handleiding PM

Bijlage 17: Coderingsproces open vragen vragenlijst coachingsessies

Tabel 17: Coderingproces open vragen vragenlijst coachingsessies

Selectief coderen	Axiaal coderen	Open coderen	Deelnemers (PM)
Ervaring	Overeenkomst: alle codes zijn gericht op de ervaring rondom de coachingsessies.	Ervaring coaching sessies algemeen	1, 2, 3, 4, 5, 6
		Ervaring feedback	1, 2, 3, 4, 5, 6
		Ervaring gebruik handleiding	1, 2, 3, 4, 5, 6

Bijlage 18: Coderingsproces focusgroepdiscussie

Tabel 18: coderingsproces focusgroepdiscussie

Selectief coderen	Axiaal coderen	Open coderen	Deelnemers
Ervaring workshop	Overeenkomst: alle codes zijn gericht op de ervaringen rondom de workshop	Toegevoegde waarden workshop Leerrendement workshop	PM 1, PM 2, PM 3 PM 1, PM 2, PM 3
Ervaring coachingsessies	Overeenkomst: alle codes zijn gericht op de ervaringen rondom de coachingsessies	Toegevoegde waarden coachingsessies Ervaring feedback coachingsessies	PM 1, PM 2, PM 3 PM 1, PM 2, PM 3
Ontwikkeling	Overeenkomst: beide codes gaan over ontwikkeling	Persoonlijke groei tijdens het gehele traject Ontwikkeling kinderen tijdens het gehele traject	PM 1, PM 2, PM3 PM 1, PM 2, PM 3
Toekomstgericht	Overeenkomst: beide codes gaan over het gebruik van de methode gericht op de toekomst	Aanraden andere collega's Voortzetten van het gebruik van de methode van Lefebvre et al. (2011)	PM 1, PM 2, PM 3 PM 1, PM 2, PM 3
Externe factoren	Overeenkomst: alle codes zijn gericht op de externe factoren rondom het interactief voorlezen	Aandacht & concentratie Ruimte Andere werkzaamheden Handleiding	PM1, PM 2 PM 1 PM 2 PM 2

Bijlage 19: Tijdsplanning bachelorthesis

Tabel 19: Tijdsplanning bachelorthesis

Plan van aanpak	**Data**
SEN 2 kring toelating	September 2018
Keuze onderwerp scriptie	September 2018
Werk aan stappenplan (inleiding, theoretisch kader en methode)	Januari tot en met juni 2019
QP 1 inleveren	11 juni 2019
Presenteren QP 1	17 juni 2019
Feedback QP 1, bespreking feedback	Juni/ juli 2019
Aanpassen en verbeteren QP 1	Juli tot en met september 2019
QP 2 inleveren	13 september 2019
Gesprek Leef Kind	16 september 2019
Gesprek Stichting kinderopvang Roermond	17 september 2019
Gesprek Leef Kind	1 oktober 2019
QP 3 inleveren	9 oktober 2019
Interview Stichting kinderopvang Roermond	11 oktober 2019
Workshop Stichting kinderopvang Roermond	21 oktober 2019
Interview Leef Kind	22 oktober 2019
Workshop Leef Kind	4 november 2019
Individuele coaching sessies	Week 44 tot en met week 49, 2019
Analyseren van de resultaten	Week 46 tot en met week 49, 2019
Werk aan resultaten, discussie en conclusie	Week 46 tot en met week 50, 2019
Samenvatting inleveren	25 november 2019
Inleveren thesis	10 december 2019
Presentatie van de thesis	14 januari 2020