

Letter voor letter met Connect Klanken en Letters

Een praktijkonderzoek naar Connect klanken en letters

Mieke van Brandwijk-Forsten

Studentnummer: 2165862

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: dyslexiespecialist

Begeleid door: A. Middelkoop - van Erp

april 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	blz. 4
Inleiding	blz. 5
1. Aanleiding en probleemstelling	
1.1 Inleiding	blz. 6
1.2 Aanleiding onderzoek	blz. 6
1.3 Doelstelling	blz. 7
1.4 Onderzoeksvraag	blz. 8
1.5 Deelvragen	blz. 8
1.6 Verwachting onderzoek	blz. 8
2. Theoretische onderbouwing	
2.1 Inleiding	blz. 9
2.2 Wat maakt leesonderwijs tot goed leesonderwijs in groep 3?	blz. 9
2.3 Leesonderwijs en verschillen tussen leerlingen	
2.3.1 Differentiatie bij het leren lezen in groep 3	blz. 11
2.3.2 Het directe instructiemodel	blz. 12
2.3.3 Organisatie van differentiatie	blz. 13
2.4 Connect Klanken en Letters	blz. 13
2.5 Internationalisering	blz. 14
3. Onderzoeksmethodologie	
3.1 Inleiding	blz. 16
3.2 Doel onderzoek	blz. 16
3.3 Doelgroepen	blz. 17
3.4 Verantwoording van de gekozen instrumenten	
3.4.1 Documentanalyse	blz. 18
3.4.2 Grafeemkennis eind groep 2	blz. 18
3.4.3 Toetsen Veilig Leren Lezen	blz. 18
3.4.4 Vragenlijst collega's	blz. 19
3.4.5 Zelfreflectie	blz. 19
3.4.6 Communicatie	blz. 20

4. Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding	blz. 21
4.2 Dataresultaten	blz. 21
4.3 Documentanalyse	blz. 21
4.4 Vragenlijst collega's	blz. 22
4.5 Vraaggesprek duocollega	blz. 23
4.6 Letterkennis	
4.6.1 Resultaten letterkennis eind groep 2 / begin groep 3	blz. 24
4.6.2 Resultaten letterkennis herfstsignalering	blz. 25
4.6.3 Resultaten letterkennis wintersignalering	blz. 26
4.7 Data-analyse	blz. 28

5. Conclusies

5.1 Inleiding	blz. 30
5.2 Conclusies	blz. 30
5.3 Discussie en aanbevelingen	blz. 33
5.4 Kennisdeling	blz. 35

6. Evaluatie onderzoek

6.1 Inleiding	blz. 36
6.2 Verloop onderzoek	blz. 36
6.3 Reflectiecirkel van Korthagen	blz. 38

Nawoord	blz. 40
----------------	---------

Literatuurlijst	blz. 41
------------------------	---------

Bijlagen

Bijlage 1: Voorbeeld Directe Instructiemodel	blz. 43
Bijlage 2: Fases Connect Klassikaal	blz. 44
Bijlage 3: Vragenlijst collega's	blz. 46
Bijlage 4: Reflectiemodel Korthagen	blz. 47
Bijlage 5: Vraaggesprek duocollega	blz. 48
Bijlage 6: Voorbeeld Lesuitwerking Connect	blz. 49
Bijlage 7: Leerkrachtdraaiboek Connect	blz. 55

Samenvatting

Het leesonderwijs in groep 3 van het basisonderwijs is gericht op het aanleren van letters en het doorgronden van de elementaire leeshandeling zodat leerlingen uiteindelijk komen tot automatisering en directe woordherkenning. In groep 3 betekent dit dat aan het begin van het schooljaar door middel van expliciete instructie, de koppeling tussen klanken en letters en het versterken van het fonemisch bewustzijn aangeleerd wordt. De koppeling tussen klanken en letters wordt versterkt door het lezen van verschillende eenvoudige woorden. Verder blijkt dat het inroosteren van voldoende tijd cruciaal is bij het bereiken van goede leesresultaten. Intensiveren van het leesprogramma, en met name de instructietijd, blijkt een belangrijk hulpmiddel om leesproblemen te voorkomen. (Vernooy, 2002; Smits, 2003). Daarnaast zou tevens een interventieprogramma in het eerste halfjaar in groep 3, zoals Connect Klanken en Letters, ingezet kunnen worden. Op welke wijze kan Connect Klanken en Letters bijdragen aan het verhogen van de effectiviteit van het aanvankelijk leesproces in groep 3?

Dit praktijkonderzoek probeert op die vraag een antwoord te geven. Het onderzoek geeft antwoord op wat Connect Klanken en Letters voor interventieprogramma is, laat zien hoe het een juist middel kan zijn om meer aandacht te besteden aan het aanleren van de letterkennis bij risicoleerlingen en wat de voorwaarden zijn bij de organisatie en inhoud binnen de klassensituatie.

Door in dit onderzoek Connect Klanken en Letters te koppelen aan de methode Veilig Leren Lezen is er een eenduidige manier van het geven van instructie gekomen en hebben de leerkrachten meer houvast gekregen in de manier van interveniëren met de risicoleerlingen. Dit onderzoek heeft ertoe geleid dat er extra tijd geboden wordt en er een zinvolle eenduidige instructie wordt gegeven. De resultaten van de opbrengsten van het leesonderwijs na invoering van Connect zijn hoopgevend, al zijn de conclusies door het ontbreken van een controlegroep beperkt houdbaar. Vrijwel alle leerlingen zijn gestegen in de beheersing van de letterkennis op basis van vlot en correct.

Inleiding

“Een leven zonder boeken is onleefbaar.”

Erasmus

Lezen is de belangrijkste vaardigheid die leerlingen op school geleerd wordt. Ieder jaar gaat voor de leerlingen in groep 3 van het basisonderwijs een nieuwe wereld open: de wereld van het geschreven woord. Ineens zijn ze in staat zelf kennis te vergaren of gewoon een boek te lezen ter ontspanning. Zelf houd ik veel van lezen, het citaat van Erasmus is niet voor niets boven dit voorwoord gezet. Ik beleef veel plezier aan leerlingen die ook genieten van het lezen van boeken.

Sinds 2003 ben ik als leerkracht basisonderwijs werkzaam op mijn huidige school.

De eerste drie jaar ben ik werkzaam geweest in groep 1/2, daarna in groep 3.

Dit praktijkonderzoek ga ik uitvoeren op de school waar ik werkzaam ben in groep 3.

Uit eigen ervaring weet ik inmiddels hoe moeizaam de weg naar goed kunnen lezen voor een kind kan zijn. Dit kan grote inspanningen van het kind vragen. Het is daarom goed, om als leerkracht van groep 3, steeds voor ogen te houden hoe belangrijk een positieve ontwikkeling van dit ‘eerste leren’ voor een kind is. Met dit praktijkonderzoek heb ik willen proberen mijn eigen leesonderwijs in dit opzicht te verbeteren. Ik hoop hiermee ook een bijdrage te kunnen leveren aan het verbeteren van het totale leesonderwijs op onze school.

Connect klanken en letters (Smits A., 2006) wordt veelal aanbevolen als interventieprogramma om leerlingen die uitvallen extra hulp te bieden. Met dit onderzoek heb ik geprobeerd het leesonderwijs voor meer leerlingen in mijn klas effectief te maken en te onderzoeken of Connect Klanken en Letters ook als pre-teaching klassikaal kan worden ingezet.

Het is waardevol wanneer meer kinderen effectiever leesonderwijs en een gestructureerd leesproces ontvangen. De combinatie van het overbrengen van leesvaardigheden en het verhogen van het welbevinden van kinderen is een groot goed!

.

Mieke van Brandwijk-Forsten

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

In onderstaands hoofdstuk beschrijf ik de aanleiding van het onderzoek, de doelstelling en onderzoeksvraag en deelvragen en beschrijf ik mijn verwachtingen.

1.2 Aanleiding onderzoek

De school waar het onderzoek verricht is, is een basisschool met 261 leerlingen. De school staat in een arbeiderswijk. Een klein aantal leerlingen heeft een andere culturele achtergrond.

De schoolresultaten liggen over het algemeen rond het gemiddelde. Veel leerlingen komen uit gezinnen waar de ouders laag opgeleid zijn. De school telt op dit moment 39% gewogen leerlingen (Esis, 2011). Er wordt gewerkt met het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Verhoeven, 2011).

Er komt steeds meer tijd op het rooster voor lezen, ook in de groepen 4 tot en met 8. De komende maanden wordt de methode “Estafette Nieuw” (Estafette Nieuw, 2009) ingevoerd. Estafette Nieuw is de eerste technisch lezen methode die de nieuwe AVI¹ normen omarmt met uitdagingen op het juiste niveau en volledig gebaseerd op het beste van Veilig leren lezen. Het resultaat moet zijn dat er mogelijkheden zijn voor maatwerk, een betere aansluiting en vooral leesplezier van groep 4 t/m 8. Voordat er met Estafette gewerkt ging worden werd er gewerkt met de methode Zwaluwlezen (Hoek, 1993) Er werd weinig tot geen instructie gegeven en uiteindelijk beperkte de methode zich vooral tot een half uurtje stil lezen per dag. In groep 3 wordt sinds het schooljaar 2010-2011 gewerkt met Veilig Leren Lezen, tweede maandversie (Mommers, Verhoeven & van der Linden, 2003). Hiervoor werd er gewerkt met de methode “De Leeshoek” (Hoek, 1993). Met deze methode kon iedere leerling leren lezen op zijn eigen niveau. De methode was echter verouderd en bestond uit niet meer dan de leesboekjes en een computerprogramma. De laatste jaren is er door de leerkrachten van groep 3

¹ AVI – Analyse van Individualiseringsvormen. Bij deze toets ligt de nadruk op de vlotheid waarmee leerlingen teksten kunnen verklanken.

en de locatiedirecteur gewerkt aan de opzet van een leescircuit en de kwaliteit van de instructie door de leerkracht. De leeropbrengsten gingen omhoog, maar het ontbrak aan een gedegen structuur. Met de aanschaf van Veilig Leren Lezen is hier een eind aan gekomen. De onderwijsinspectie geeft aan dat er een duidelijk verband bestaat tussen de leesprestaties van leerlingen en de kwaliteit van instructie door de leerkracht. In de methode worden zwakke lezers vanaf de eerste kern gesignaleerd. Deze zwakke lezers krijgen extra instructie- en oefentijd in de lesfase 'verlengde instructie en begeleide verwerking' die in elke les is opgenomen. Toch waren de leerkrachten en de directie van de school niet tevreden met het behaalde resultaat op leesgebied in groep 3. De extra instructie en oefentijd voor de zwakke lezers lijkt voor de leerlingen op de onderzochte school niet genoeg te zijn. Mijn passie voor lezen en mijn gedrevenheid voor de mystiek rondom het leren lezen hebben mij ertoe bewogen dit thema aan te pakken. De afgelopen jaren heb ik onder andere gewerkt aan de kwaliteit van mijn instructie. Dit heb ik gedaan door goed te kijken wat de methode aangeeft, maar ook door theorie te zoeken en daar kritisch naar te kijken. Ik merkte dat ik kleine stapjes maakte maar dat het naar eigen inzicht erg langzaam ging. Door de masteropleiding tot dyslexiespecialist te gaan volgen merk ik dat ik groei. Theorie, mijn praktijk en mijn eigen ontwikkeling komen meer bij elkaar en daardoor beter tot zijn recht. Door middel van dit onderzoek wil ik mezelf, de praktijk en de theorie bij elkaar laten komen om het leesonderwijs door mij gegeven op de school waar ik werk te verbeteren. De leerlingen in mijn klas verdienen goed leesonderwijs en dit begint onder andere bij het leren van de klank-tekenkoppeling.

1.3 Doelstelling

Met de uitkomsten van dit onderzoek kan de school het aanvankelijk technisch lezen beter laten aansluiten bij de onderwijsbehoeften en de leesmotivatie van de leerlingen. Het percentage van leerlingen die uitvallen bij het aanvankelijk technisch lezen is naar beneden bijgesteld tot het landelijke percentage dat Veilig Leren Lezen aangeeft en tot de streefdoelen die het Protocol Leesproblemen en dyslexie aangeeft. In januari/februari kunnen alle leerlingen alle letters goed benoemen, kan 80% van de leerlingen de letters goed

schrijven, minimaal 75% scoort een A, B of C score op het onderdeel woorden lezen (DMT²), minimaal 75% behaalt beheersingsniveau M3, minimaal 75% scoort een A, B of C score op de Cito toets Spelling³.

1.4 Onderzoeksvraag

Op welke wijze kan Connect Klanken en Letters bijdragen aan het verhogen van de effectiviteit van het aanvankelijk leesproces in groep 3 van de onderzochte school?

1.5 Deelvragen

- Wat is Connect Klanken en Letters?
- Hoe kan Connect Klanken en Letters voor de school waarop ik werkzaam ben een juist middel zijn om meer aandacht te besteden aan het aanleren van de letterkennis bij risicoleerlingen?
- Welke voorwaarden zijn van belang bij de organisatie en inhoud van Connect Klanken en Letters binnen de klassensituatie?
- Wat zijn de opbrengsten van het leesonderwijs na invoering van Connect Klanken en Letters op schoolniveau? (startmeting, herfstsignalering, wintersignalering).

1.6 Verwachting onderzoek

Ik heb hoge verwachtingen van dit onderzoek. Het is een proces waarin vooral ik wil groeien in het doen van een praktijkonderzoek. Verder zou het waardevol en succesvol zijn als het de school waarop ik werk ook iets oplevert. Dit heb ik beschreven bij het kopje doelstellingen, paragraaf 1.2. Ik wil graag mijn kennis van Connect Klanken en Letters toepasbaar maken in de klassensituatie. Mijn verwachting is dat de resultaten van dit onderzoek vooral laten zien dat tijd en aandacht belangrijke factoren zijn tot het komen van goed en doeltreffend leesonderwijs.

² Drie Minuten Toets, waarbij de nadruk ligt op de snelheid waarmee leerlingen afzonderlijke woorden kunnen verklanken.

³ CITO – Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling. Met deze toets wordt nauwkeurig de ontwikkeling van de spellingvaardigheden bij leerlingen gevolgd.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding:

Bij de start van het schooljaar in groep 3 zijn er grote verschillen in niveau van geletterdheid bij de leerlingen. De leerkrachten van groep 3 staan voor een uitdagende taak, zij moeten ervoor zorgen dat alle leerlingen de beginselen van het lezen leren. In de volgende paragrafen beschrijf ik onder andere wat leesonderwijs tot goed leesonderwijs maakt in groep 3, het leesonderwijs en de verschillen tussen leerlingen, en Connect; een interventieprogramma. Ik richt mij specifiek op Connect Klanken en Letters (Smits, 2006), hierna te benoemen als Connect.

2.2 Wat maakt leesonderwijs tot goed leesonderwijs in groep 3?

In Nederland heeft ongeveer 10% van de leerlingen op de basisschool moeite met lezen. De meeste zwakke lezers kampen met decodeerproblemen. De oorzaak hiervan ligt meestal in een zwak fonemisch bewustzijn of geringe letterkennis. Ook inadequate instructie kan een oorzaak zijn bij het ontstaan van tekorten bij het lezen. Het aanvankelijk leesonderwijs vraagt om een methodische aanpak waarin de lesstof systematisch, expliciet en gedoseerd wordt aangeboden aan de hand van een jaarplanning. Er moet voldoende tijd voor het leesonderwijs voor de hele groep zijn en extra tijd voor de zwakste lezers. Er moeten adequate streefdoelen gesteld worden. Het directe instructiemodel met convergente differentiatie als uitgangspunt is belangrijk (Bron: kwaliteitskaart Aanvankelijk Technisch Lezen).

Uit het bovenstaande kan dus geconcludeerd worden dat leerkrachten belangrijker zijn voor het leren lezen dan een methode of een curriculum. Een zwakke lezer zal het bij een goede leerkracht net zo goed doen als een gemiddelde lezer bij een slechte leerkracht. Dit concludeert Smits in zijn onderzoek (Smits, 2003). De kwaliteit van een methode wordt bepaald door de leerkracht die ermee werkt. Ook het gebruik van toetsen is voor de leerkracht belangrijk om het leesniveau van de leerlingen in de groep te bepalen en op basis hiervan het onderwijsaanbod te evalueren en zo nodig aan te passen. Dit wordt ook wel opbrengstgericht onderwijs of data-driven teaching genoemd. Het

is belangrijk dat leerkrachten zich bewust zijn van de streefdoelen op het gebied van lezen die het betreffende schooljaar gehaald moeten worden (Verhoeven, 2011).

Het is belangrijk om moeizame, zwakke lezers vroeg te signaleren. Er kan dan door een goede interventie worden voorkomen dat er leerlingen achterblijven en dat later veel oefentijd moet worden ingezet. Een goede interventie gebeurt vroegtijdig, bevat expliciete instructie, is intensief, duurt voldoende lang, is ondersteunend, wordt in een kleine groep uitgevoerd (meer interactie en meer gerichte feedback) en bevat het inpassen van metacognitieve strategieën (Denton, 2003; Foorman, 2003). Uit onderzoek blijkt dat interventie in kleine groepen net zo effectief is als interventie in een-op-een situaties.

Vooraf voor zwakke lezers maakt het een groot verschil of zij leren lezen door middel van expliciete instructie of niet. Het leren lezen is geen natuurlijk proces, maar een vaardigheid die geleerd moet worden. De meeste leerlingen leren dit door goede uitleg van de leerkracht, voordoen door de leerkracht en samen doen met de leerkracht. Uit de literatuur blijkt dat het geven van zulke systematische en expliciete instructie het meest doeltreffend is voor het leren lezen (Coyne, 2004). Ook Vernooy en Smits geven aan dat het belangrijk is om kwalitatief een goede invulling te geven aan de instructietijd: ongestoorde tijd, introductie niet te lang en vrijwel geen tijd verloren laten gaan door minder effectieve gedeeltes van de leesmethode, zoals invul-, teken- of kleuropdrachten bij oefeningen (Vernooy, 2002; Smits, 2003).

In groep 3 betekent dit aan het begin van het schooljaar door middel van expliciete instructie leren van de koppeling tussen klanken en letters en het versterken van het fonemisch bewustzijn. De koppeling tussen klanken en letters wordt versterkt door het lezen van verschillende eenvoudige woorden. Verder blijkt dat het inroosteren van voldoende tijd cruciaal is bij het bereiken van goede leesresultaten. Intensiveren van het leesprogramma, en met name de instructietijd, blijkt een belangrijk hulpmiddel om leesproblemen te voorkomen. Het leesonderwijs in groep 3 is gericht op het aanleren van letters en het doorgronden van de elementaire leeshandeling, zodat leerlingen uiteindelijk komen tot automatisering en directe woordherkenning. Volgens

Foorman (Foorman, 2003) worden de leesresultaten in groep 3 mede bepaald door de tijd die aan lezen wordt besteed. Ook Braams en Bosman (Bosman, 2000) concluderen in hun onderzoek dat de school met de beste leesresultaten ook de meeste tijd aan lezen besteedt. Vernooy en Smits (Vernooy, 2002; Smits, 2003) concluderen hetzelfde.

Toch blijven er leerlingen die bijna voortdurend ondersteunende instructie nodig hebben om goed te leren lezen (Allington, 1999). Er bestaan verschillende opvattingen hoe hier in het leesonderwijs mee om te gaan. Vernooy (2002) pleit ervoor om veel te investeren in goede instructie in de grote groep met daarbinnen goed besteedde leestijd voor zwakke lezers. Smits (2003) constateert dat er bij het aanvankelijk lezen problemen kunnen ontstaan bij te grote verschillen in leesniveau binnen een groep, zeker als de groep groot is. Risicoleerlingen profiteren verhoudingsgewijs weinig van activiteiten in de grote groep. Voor het aanvankelijk lezen is het dan beter groepen samen te stellen die wat minder heterogeen zijn samengesteld voor wat betreft de fases van de leesontwikkeling. De koppeling van het lezen aan het spreken en luisteren zal dan beter tot zijn recht kunnen komen. Bijkomend voordeel is dat dan het leraar-leerling aantal daalt. Dit heeft een positief gevolg voor het aantal zwakke lezers. Dat zal dan zeer waarschijnlijk ook dalen. Ook Foorman laat hetzelfde zien in zijn onderzoek (Foorman, 2003). Deze opvattingen pleiten voor instructie in niet te grote groepen in groep 3.

2.3 Leesonderwijs en verschillen tussen leerlingen

2.3.1 Differentiatie bij het leren lezen in groep 3

Goede instructie voor de ene leerling, hoeft niet de goede instructie voor de andere te zijn. Leerlingen met weinig letterkennis bij de start van het leesonderwijs profiteerden in onderzoeken van directe instructie in letterklank koppeling, maar leerlingen die veel letterkennis hadden en meer geletterd waren, maakten juist veel vooruitgang met behulp van het lezen van teksten (Foorman, 2003). Dit betekent dus differentiatie in de groep. Volgens recente inzichten moet de differentiatie bij leesonderwijs convergente differentiatie zijn (Vernooy, 2006). Hierbij doen alle leerlingen mee aan een groepsinstructie, die van zeer goede kwaliteit moet zijn. Bij de

verwerking wordt vervolgens rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen. Dan krijgen goede lezers verrijkingsstof en zwakke lezers verlengde instructie. Dit is goed te realiseren binnen het directe instructiemodel. De leerbehoeften van de leerlingen in de groep en het aantal volwassenen dat met hen werkt, zou moeten bepalen hoe deze instructie gebracht wordt (Ambruster, 2003). Bij het aanvankelijk lezen blijkt de instructie in wat kleinere groepen (zie paragraaf 2.2) effectiever. Als de grote groep wordt opgedeeld in twee of drie wat kleinere groepen kunnen leerlingen profiteren van het luisteren naar antwoorden van klasgenoten en meer feedback ontvangen van de leerkracht. Belangrijk daarbij is wel de minimum doelen voor groep 3 in het oog gehouden worden. De Salamanca Verklaring (1994) van Unesco⁴ verklaart dat ieder kind een fundamenteel recht heeft op onderwijs en in staat moet worden gesteld een acceptabel niveau van leren te bereiken en op peil te houden en ieder dat ieder kind unieke eigenschappen, interesses, mogelijkheden en leerbehoeften heeft. Dit inclusieve onderwijs vormt een belangrijke basis in het bieden van gelijke kansen aan leerlingen met verschillende soorten specifieke behoeften in alle aspecten van hun leven.

2.3.2 Het directe instructiemodel

Afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen vraagt om doelmatig klassenmanagement. Een effectief model om het leesonderwijs te organiseren is het (activerende) directe instructiemodel (Leenders, 2002). In de meest gebruikte aanvankelijk leesmethodes wordt het directe instructiemodel gehanteerd. Centraal staat dat de leerkracht zorgt voor goede instructie en structuur voor de leerlingen en de leerlingen activeert tot het nemen van eigen initiatief.

Zie bijlage 1 voor een leesles van 45 minuten die volgens het directe instructiemodel als volgt opgebouwd kan worden (Leenders, 2002; Mijs, 2000).

⁴ Verschillen tussen kinderen naar ras, geslacht, levensovertuiging of religie, herkomst of handicap mogen geen motief zijn voor uitsluiting of afzondering, 94 landen tekenden deze verklaring. In Nederland wordt de Salamancaverklaring uitgewerkt in het beleid 'Passend Onderwijs'.

2.3.3 Organisatie van differentiatie

Leertijd moet zorgvuldig worden ingezet en ingevuld, voor alle leerlingen. Met een goede klassenorganisatie kan er gedifferentieerd worden in typen instructie, mate van ondersteuning en hoeveelheid oefening die leerlingen krijgen. Tijdens de instructie moet er extra aandacht kunnen zijn voor risicolezers en na een groepsinstructie moeten de gemiddelde en goede lezers zelfstandig aan het werk kunnen om verlengde instructie voor risicolezers mogelijk te maken. Een belangrijke voorwaarde voor differentiatie is dat de leerlingen goed in staat moeten zijn om zelfstandig te werken, zonder directe begeleiding van de leerkracht en zonder directe controle. Het vraagt van de leerkracht een doordachte planning om leerlingen doelmatig en flexibel te groeperen om aan verschillen tegemoet te kunnen komen en verlengde instructie mogelijk te kunnen maken.

2.4 Connect Klanken en Letters, een interventieprogramma voor groep 3

In dit onderzoek is specifiek gekozen voor Connect als interventieprogramma. Dit interventieprogramma wordt genoemd in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Verhoeven, 2011), is gestructureerd en geschikt voor het verbeteren van het klankbewustzijn, de letterkennis en de elementaire leeshandeling. Connect mede gekozen omdat het is ontwikkeld in het kader van het Masterplan Dyslexie.

Uiteraard zijn er naast dit interventieprogramma meer interventieprogramma's beschikbaar, deze heb ik niet in mijn onderzoek meegenomen omdat zij niet expliciet aandacht besteden aan het verbeteren van de letterkennis.

Connect is een interventieprogramma voor zwakke lezers uit groep 3 en 4 (Smits, 2006). Het totale Connectprogramma bestaat uit drie afzonderlijke delen. In mijn onderzoek richt ik mij op 'Connect Klanken en Letters' (oktober – februari groep 3). Connect is geen vervanging van de leesinstructie in de klas, maar een aanvullend interveniërend programma voor zwakke lezers. Het is belangrijk dat de leerkracht zich tijdens de uitvoering van het programma bewust is van drie pedagogische basisbehoeften van de leerling, namelijk relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1997). Een ander aandachtspunt is het werken in de zone van naaste ontwikkeling. Dit houdt in dat er gewerkt

wordt met taken op een niveau dat de leerling nog net niet zelfstandig aankan, maar onder begeleiding toch succesvol kan volbrengen. Op deze manier wordt het bereiken van een hoger niveau gestimuleerd.

In een sessie Connect staat steeds één letter centraal. Deze letter wordt in de sessie op verschillende manieren aangeboden, zowel geïsoleerd als in woorden. Gedurende drie achtereenvolgende sessies (één week) wordt met dezelfde letter gewerkt. Connect is een gestructureerd programma waarbij in elke sessie een aantal fasen wordt doorlopen. De inhoud van een sessie met een klein groepje of individueel ziet er anders uit dan een sessie die klassikaal gehouden wordt. In dit onderzoek richt ik met op de klassikale sessies. Het klassikaal gebruik van Connect heb ik beschreven in hoofdstuk 4.

In bijlage 2 is de klassikale lessencyclus voor drie opeenvolgende dagen met Connect te vinden. Steeds staat dezelfde nieuwe letter centraal. De twee doelgroepen zijn de instructiegevoelige groep (G) en de instructieafhankelijke groep (A).

2.5 Internationalisering

In België beginnen kinderen met lezen vanaf het 1^e leerjaar. Dit is vergelijkbaar met groep 3 in Nederland. Het voorbereiden lezen (oriëntatie, visueel beeld, woordbeeld, leesrichting, letters herkennen) gebeurt in de 3^e kleuterklas, als kinderen 5 jaar oud zijn. Er zijn ook kinderen die reeds woordjes en letters aangeboden krijgen in de 3^e kleuterklas. Deze kinderen zitten in de “octopusclub” (benaming van de ondervraagde school ter zake van verrijking voor kinderen die het gemakkelijker hebben). Kinderen krijgen woordjes aangeboden die worden uitgesplitst naar letters. Dit is te vergelijken met de Nederlandse methode Veilig Leren Lezen. Deze letters kunnen terug andere woorden vormen zodat de kinderen beter kunnen lezen. Kinderen met leesproblemen krijgen extra ondersteuning in de klas door de groepsleerkracht. Indien dit niet voldoende is krijgen ze extra ondersteuning door een zorgleerkracht. Van begin september tot december wordt de meeste tijd aan leesonderwijs besteed. In België start ieder schooljaar op 1 september. De visie van de ondervraagde school (voor primair onderwijs in een randgemeente in

Vlaanderen) bestaat eruit het 1^e leerjaar zo klein mogelijk te houden (ongeveer 16 leerlingen). Dit ten nadele van hogere klassen waar de klassen groter zijn (ongeveer 31 leerlingen). Dit is een bewuste keuze om “zo kort op de bal te kunnen spelen” bij het leren lezen, rekenen en schrijven. Een quick scan van de leerlijn voor het leesonderwijs op de ondervraagde school toont aan dat het leesonderwijs te vergelijken is met het Nederlandse leesonderwijs. Ook de theorie zoals beschreven in het theoretisch kader is van toepassing op het Belgische onderwijs.

Hoofdstuk3: Onderzoeksmethodologie onderbouwing**3.1 Inleiding**

Het praktijkonderzoek wordt uitgevoerd op de basisschool waarop ik werkzaam ben in groep 3. Met de uitkomsten van dit onderzoek kan de school het aanvankelijk technisch lezen beter laten aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Ik heb gekozen om het (quasi) experiment (Harinck, 2009) aan te wenden als mijn belangrijkste onderzoeksmethode. Dit type onderzoek is gericht op de vraag of een bepaalde behandeling of aanpak effectief is, dat wil zeggen, aantoonbaar tot resultaten leidt. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een experimentele groep. Door het ontbreken van een controlegroep kunnen gegevens niet vergeleken worden. Vanwege het ontbreken van de controlegroep hebben de bevindingen van dit praktijkonderzoek een voorlopig karakter (Harinck, 2009). Vervolgonderzoek kan de bevindingen onderbouwen waardoor het onderzoek zijn waarde houdt.

Voor dit onderzoek kan starten is het van belang het principe van het interventieprogramma Connect goed te onderzoeken. Het is van belang een programma te creëren waarmee ook collega's gemakkelijk kunnen werken. Omdat de school waar ik dit onderzoek ga uitvoeren werkt met de methode Veilig Leren Lezen en ik het interventieprogramma ga gebruiken als pre-teaching, koppel ik deze methode aan Connect.

3.2 Doel onderzoek

Mijn doel in dit onderzoek is dat ik mijn kennis van Connect toepasbaar kan maken in de klassensituatie. Verder wil ik laten zien dat ik een praktijkonderzoek kan opzetten en uitvoeren. Mijn doel van dit onderzoek is dat Connect voor alle betrokkenen binnen de schoolorganisatie een aanvaarde en ontvankelijke methodiek is om de opbrengsten van het leesonderwijs te vergroten. Het doel van het onderzoek is tevens het percentage uitvallers van Veilig Leren Lezen op of onder het landelijk gemiddelde te krijgen en aantoonbaar te maken dat Connect een waardevol instrument voor de school is. Het onderzoek moet inzicht geven in de beantwoording van de vraag op welke wijze Connect Klanken en Letters kan

bijdragen aan het verhogen van de effectiviteit van het aanvankelijk leesproces in groep 3 van de onderzochte school en de deelvragen geformuleerd in hoofdstuk 1, paragraaf 1.4.

3.3 Doelgroepen

Het quasi-experiment wordt uitgevoerd in één groep 3 (N=31) verdeeld in 2 groepen (N=17, N=14). De tweede groep (N=14) wordt niet met dit onderzoek meegenomen. In het eerste leeshalfuur van de ochtend wordt er in meerdere groepen gewerkt, verdeeld in een groep goede en zwakke lezers. In iedere groep vindt het eerste leeshalfuur daarom onder andere omstandigheden plaats. Wanneer een controlegroep gebruikt wordt, dienen de variabelen gelijk te zijn om de groepen te kunnen vergelijken. De variabelen per groep verschillen, daarom is geen controlegroep gevormd. De leerlingen uit de groep zwakke lezers hebben deelgenomen aan het onderzoek. Vanwege het ontbreken van de controlegroep hebben de bevindingen van dit praktijkonderzoek een voorlopig karakter (Harinck, 2009). Vervolgonderzoek kan de bevindingen onderbouwen waardoor het onderzoek zijn waarde houdt.

3.4 Verantwoording van de gekozen instrumenten

Tijdens dit onderzoek maak ik gebruik van meerdere data-verzamelingsmethodieken, ook wel triangulatie genoemd, om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden. Het proces wordt vanuit verschillende invalshoeken in kaart gebracht en geanalyseerd (Harinck, 2009).

Er wordt in dit quasi-experiment gebruik gemaakt van diverse onderzoeksinstrumenten. Deze instrumenten worden besproken in deze paragraaf. Ik heb kritisch nagedacht over de te gebruiken instrumenten. De gebruikte instrumenten zijn valide en betrouwbaar. Het is in dit onderzoek van belang de data zorgvuldig te verzamelen, vast te leggen en te analyseren. De gekozen instrumenten die ik ga gebruiken zullen de betrokkenen niet beschadigen of aantasten in hun waardigheid.

In mijn onderzoek kijk ik vanuit verschillende invalshoeken/gegevens naar onder andere het interventieprogramma Connect en de organisatie en inhoud hiervan. Dit doe ik door verschillende gegevens te gebruiken en naar de

percepties te kijken van verschillende belanghebbenden. Ik wil in mijn onderzoek verschillende gezichtspunten expliciet aan de orde stellen.

3.4.1 Documentanalyse

Aan de hand van de bestaande documenten op de onderzochte school (schoolplan, protocol leesproblemen en dyslexie en het beleid op het gebied van lezen) wordt een beeld geschetst van de inrichting van het aanvankelijk leesonderwijs. Het beeld wat ontstaat kan vergeleken worden met de richtlijnen voor het gebruik van Connect in het theoretisch kader. Ik heb voor deze documenten gekozen omdat deze mij het meest recente beeld op beleidsgebied van de school geven.

3.4.2 Grafeemkennis eind groep 2

Eind groep 2 (juli 2011) is bij alle leerlingen die naar groep 3 gingen gekeken naar hoeveel grafemen er beheerst werden. Er werden 39 grafemen aangeboden. Aan de hand van deze resultaten in combinatie met de resultaten van de toets 'Veilig en vlot' van kern 1 zijn de twee groepen lezers opgesteld. Dit is gedaan om de onderzoeksgroep zo valide en betrouwbaar mogelijk samen te stellen.

Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie stelt dat het belangrijk is dat leerlingen eind groep 2 al 13 grafemen beheersen. Doen zij dit niet dan worden ze binnen het protocol bestempeld als risicoleerlingen. Voor dit onderzoek is het belangrijk om eventuele risicoleerlingen vroegtijdig te signaleren.

3.4.3 Toetsen Veilig Leren Lezen

In dit onderzoek maak ik gebruik van het methodegebonden deel van toetsen die bij de methode Veilig Leren Lezen horen. Deze toetsen worden aan het einde van een kern afgenomen. De normen die daarbij gehanteerd worden, zijn normen die door de werkgroep Veilig leren lezen zijn vastgesteld in een representatief onderzoek. Na kern 1 leg ik de prestaties van de leerlingen na vier weken leesonderwijs naast de resultaten van de

grafeemkennis eind groep 2. Hierna wordt een definitieve analyse gemaakt welke leerlingen in aanmerking komen om mee te doen in het onderzoek. Ik maak gebruik van de basistoets 'herfstsignalering' waarvan ik het onderdeel 'lettertoets' gebruik. Deze toets vindt plaats na kern 3. Verder maak ik gebruik van de basistoets 'wintersignalering' waarvan ik ook de 'lettertoets' gebruik. Deze toets vindt plaats na kern 6. Aan de hand van deze toetsen is de ontwikkeling van het automatiseringsproces op de voet te volgen. De normen van deze toetsen zijn gebaseerd op toetsresultaten van ongeveer 900 leerlingen die met Veilig Leren Lezen (2^e maandversie) hebben gewerkt. De toetsen meten de letterkennis van de leerlingen op basis van vlotheid en correctheid.

Ik heb deze instrumenten gekozen omdat zij mij een objectief beeld geven in vergelijking met het landelijk gemiddelde.

3.4.4 Vragenlijst collega's

Door middel van een vragenlijst aan mijn duocollega, de twee bouwcoördinatoren (onderbouw en bovenbouw), de intern begeleider en de directie wil ik meer informatie verkrijgen over wat zij al weten over Connect, hoe zij denken over het aanvankelijk leesonderwijs op de school waar zij werken, waar staat de school nu en waar willen deze mensen naar toe op het gebied van het aanvankelijk leesonderwijs. De vragenlijst is in bijlage 3 opgenomen.

3.4.5 Zelfreflectie

Als participierend onderzoeker - ik ga zelf drie dagen in de week werken met Connect - is het belangrijk om een goed model te kiezen om te reflecteren. Ik heb gekozen voor de reflectiecirkel van Korthagen (2009). Dit model gaat dieper in op de ervaring van de situatie. Bij dit model worden een aantal algemene vragen gesteld:

- Wat is er gebeurd? (fase 2)
- Wat vond ik daarin belangrijk? (fase 3)
- Tot welke voornemens of leerwensen leidt dat? (fase 4)
- Het uitproberen van de ontwikkelde alternatieven (fase 5 en fase 1)

Het model van Korthagen voelt voor mij persoonlijk omdat het bij het reflecteren mede gaat om gevoel en gedachten. Ik merk dat ik bij mezelf vooral kijk naar opbrengsten en minder naar bijvoorbeeld mijn gevoel. Andere modellen zoals bijvoorbeeld het GROW-model (Goal Reality Options Will) van John Whitmore (1999) vielen daardoor af. Dit model is naar mijn mening wat oppervlakkiger dan het model van Korthagen. De reflectiecirkel van Korthagen zal ik presenteren in hoofdstuk 6 waarin ik onder andere beschrijf hoe ik dit onderzoek als persoon ervaren heb. In bijlage 4 is dit model ingevoegd.

3.4.6 Communicatie

Mijn duocollega van groep 3 bevraag ik in een gesprek bij de start van dit onderzoek over haar ervaring met het aanvankelijk lezen. Ook mijn eigen ervaring als leerkracht van groep 3 neem ik hierin mee. In hoofdstuk 4 ga ik verder in op de uitkomsten van dit gesprek. In bijlage 5 zijn deze vragen opgenomen. De directie en de intern begeleider krijgen bij aanvang de opzet van het aanvankelijk lezen toegelicht gekregen aan de hand van documenten. Voor deze vorm is gekozen om inzicht te krijgen of de veranderde aanpak binnen het leesonderwijs effectief is voor het leesniveau van de leerlingen. Na het onderzoek worden de resultaten en adviezen besproken met mijn duocollega, de intern begeleider en de directie. De directie kan daarna bepalen of de adviezen opgevolgd worden. Belangrijk is door middel van communicatie draagvlak te scheppen en weerstanden te ontdekken. Zorgvuldig omgaan met mensen is een sleutelbegrip. Het belang van anonimiteit en het niet ten onrechte belasten van de betrokkenen is een belangrijk onderdeel van dit praktijkonderzoek.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van de antwoorden gevonden op de data-analyse en resultaten. Ook wordt een antwoord geformuleerd op de onderzoeksvraag en deelvragen zoals geformuleerd in hoofdstuk 1, paragraaf 1.4 en 1.5.

4.2 Dataresultaten

Dit hoofdstuk schetst een cijfermatig beeld op welke wijze Connect kan bijdragen aan het verhogen van de effectiviteit van het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 van de onderzochte school. In het theoretisch kader in hoofdstuk 2 wordt beschreven wat Connect voor interventieprogramma is. Tevens komt uit de vragenlijst naar voren wat voor beeld collega's hebben van het programma Connect en wat zij hier al van weten. De documentanalyse geeft aan hoe Connect een juist middel kan zijn om meer aandacht te besteden aan het aanleren van de letterkennis bij risicoleerlingen. De vragenlijst en het vraaggesprek geven aan hoe dit voor de school waarop ik werkzaam ben een juist middel kan zijn. In het theoretisch kader in hoofdstuk 2 worden de voorwaarden die van belang zijn bij de organisatie en inhoud van Connect binnen de klassensituatie beschreven. Ook kwamen deze voorwaarden naar voren tijdens de gedane documentanalyse (zie paragraaf 4.3). In paragraaf 4.6 worden de opbrengsten van het leesonderwijs na invoering van Connect gepresenteerd.

4.3 Documentanalyse

In het schoolplan voor de schooljaren 2007- 2011 wordt over lezen de volgende doelstelling vermeldt: alle groepen doen aan leesbevordering en bij groep 3 t/m 8 staat lezen op het rooster. Verder staat genoemd dat dit gedurende de hele periode op vergaderingen aan de orde komt. Als evaluatie wordt gemeld dat dit doel behaald is. Lezen staat bij iedereen op het rooster. Er wordt ook in iedere groep aan leesbevordering gewerkt. Het blijft wel aandachtspunt, het zou nog meer uitgediept kunnen worden. Verder staat als doel dat in groep 3 een leescircuit ingevoerd is. In het schooljaar 2010-2011 is

er overgestapt van de methode De Leeshoek naar de methode Veilig Leren Lezen. Er is een beleid geschreven voor de komende vier jaar. In het schoolplan voor de schooljaren 2011-2015 staan de volgende doelen beschreven: het uitvoeren van het protocol Leesproblemen en Dyslexie voor de groepen 1 t/m 8. Dit doel staat ook in de schoolgids vermeld. In het protocol Leesproblemen en Dyslexie staat Connect beschreven als waardevol interventieprogramma.

4.4 Vragenlijst collega's

Gedurende het onderzoek hebben mijn duocollega, de twee bouwcoördinatoren (onderbouw en bovenbouw), de intern begeleider en de directie een vragenlijst ingevuld (zie bijlage 4). De respondenten geven aan dat het leesonderwijs op school de laatste jaren veranderd is, door de ontwikkeling van een leescircuit en de invoering van een nieuwe methode. Op de vraag op welke manier er bij de kleuters gewerkt wordt met het leesproces geven alle respondenten aan dat de leerkrachten door het vorig jaar ontwikkelde beleid meer handvatten hebben gekregen. Er worden nu bewust letters aangeboden, het lezen en schrijven komt in ieder thema terug zodat letters meer betekenis krijgen. Ook wordt er nu gewerkt met een jaarplanning waardoor de doelen voor lezen duidelijker zijn er en gericht aandacht aan wordt besteed in de klas. Leerkrachten worden vaardiger gemaakt in het aanbieden van leesonderwijs door het volgen van cursussen.

Handelingsadviezen van Veilig Leren Lezen en het consequent volgen van de methode maakt leerkrachten vaardiger. Interventies en presentaties door collega's zorgen dat leerkrachten zich zekerder voelen en meer instructie geven. Dit heeft ook effect op hogere groepen. Gezien wordt dat de vaardigheidsscores, hoewel in sommige groepen nog onvoldoende, wel progressiever stijgen dan het landelijk gemiddelde. Alle respondenten geven aan dat er volgens hen voldoende tijd aan het leesonderwijs in groep 3 besteed wordt. Uit de vragenlijst komt naar voren dat Connect een methode is die zwakke leerlingen ondersteunt bovenop de leesmethode, dat het helpt een hoger resultaat te geven door snel interventies te plegen in kleine groepjes. Eén respondent geeft aan dat ze nog weinig van Connect weet, de andere

respondenten geven aan dat het een interventiemiddel is voor zwakke leerlingen. De respondenten weten niet dat Connect ook binnen een klassensituatie met meerdere risicoleerlingen uitgevoerd kan worden. In de vragenlijst is de collega's gevraagd het aanvankelijk leesonderwijs te beoordelen met een cijfer. Dit doen ze gemiddeld met een 7,8. Om dit cijfer te verhogen wordt er gesuggereerd in kleinere groepen te werken, het lezen meer betekenis te laten krijgen en door meer inzicht te krijgen in de methode Veilig Leren Lezen. Verder wordt aangegeven dat het misschien zinvol is meer verschillende (speelse) werkvormen te gebruiken. De ondervraagde collega's geven allen aan trots te zijn op de aandacht en tijd die er nu aan het lezen besteed wordt. De school is de afgelopen jaren beter gaan signaleren, diagnosticeren en de juiste interventies gaan plegen. Leerkrachten stoppen veel tijd en energie in het leesonderwijs om elk kind zo goed mogelijk te leren lezen. Er komt steeds meer een doorgaande lijn in de school op leesgebied. De locatiedirecteur geeft tevens aan dat als ze naar de tussenopbrengsten van de DMT kijkt dat de gemiddelde vaardigheidsscore van de kinderen bijna 3,8 scores hoger liggen dan de inspectienorm. De scores van de toetsen die midden groep 2 afgenomen zijn gaven aan dat deze groep een zwakke gemiddelde vaardigheidsscore heeft. Zij concludeert dat het huidige leesonderwijs wel zijn vruchten afwerpt.

4.5 Vraaggesprek duocollega

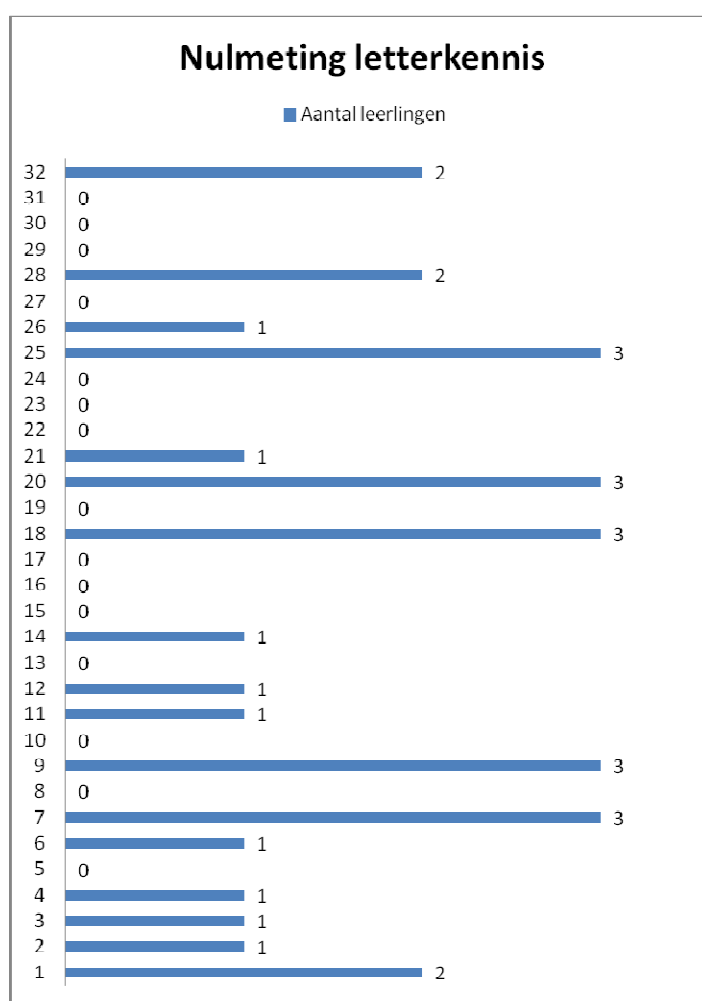
Dit zijn positieve veranderingen maar vergen veel inzet van de leerkrachten. Het is demotiverend dat er nog steeds teveel leerlingen onder het landelijk gemiddelde scoren. Leerlingen komen door de grote groep onvoldoende tot lezen. Mijn collega geeft aan dat er veel leerlingen in de groep zitten en dat er veel risicoleerlingen op het gebied van lezen zijn. Veilig Leren Lezen geeft goede handvatten voor extra begeleiding maar dit is vaak meer van hetzelfde. Er is op dit moment geen eenduidig afgesproken interventie. Dit houdt in dat op verschillende dagen anders met extra leesinstructie en tijd wordt omgegaan. Het zou waardevol zijn om met een vastliggende interventie te gaan werken die resultaten gaat bieden. Mijn duocollega geeft aan nog weinig over Connect te weten, maar wil graag meewerken aan dit onderzoek. De

groep heeft op alle dagen tijdens het eerste leeshalfuur ondersteuning van een extra leerkracht of onderwijsassistent, dit wordt als zinvol ervaren. Er is een duidelijke behoefte aan een eenduidige afspraak over de manier waarop er extra geïnvesteerd wordt en de wijze van het geven van instructie.

4.6 Letterkennis

4.6.1 Resultaten letterkennis, eind groep 2 / begin groep 3 (0-meting)

Eén van de onderzoeksdoelen is dat er gekeken wordt naar de opbrengsten van het leesonderwijs na invoering van Connect. Aan het begin van de onderzoeksperiode vindt een nulmeting plaats door middel van een toets waarin gekeken wordt hoeveel grafemen de leerlingen beheersen. Het protocol Leesproblemen en dyslexie (Verhoeven, 2008) stelt dat aan het einde van groep 2 leerlingen gemiddeld al zo'n dertien letters kennen.



Figuur 1: Aantal grafemen die leerlingen kennen eind groep 2, juli 2011 (N=30).

Veertien leerlingen kennen minder dan 13 letters aan het einde van groep 2. Zij worden in dit onderzoek meegenomen. Na de eerste vier weken leesonderwijs in groep 3 komen bij deze groep nog drie leerlingen bij. Zij scoren onvoldoende op de toets na kern 1 van Veilig Leren Lezen. Deze leerlingen worden in het onderzoek meegenomen zodat aan dit onderzoek uiteindelijk 17 leerlingen deelnemen (N=17). Het interventieprogramma Connect begint na vier weken onderwijs officieel, in september 2011.

4.6.2 Resultaten letterkennis, herfstsignalering (tussenmeting)

In oktober 2011 volgt een tussenmeting. Deze wordt gebaseerd op de snelheid waarmee de leerlingen de letters kunnen benoemen en de mate van correctheid. De snelheid waarmee leerlingen letters benoemen geeft aan of leerlingen de geleerde letters voldoende geautomatiseerd hebben, de correctheid of ze de letters kunnen verklanken. In de tussentijd wordt er al gewerkt met het interventieprogramma Connect.

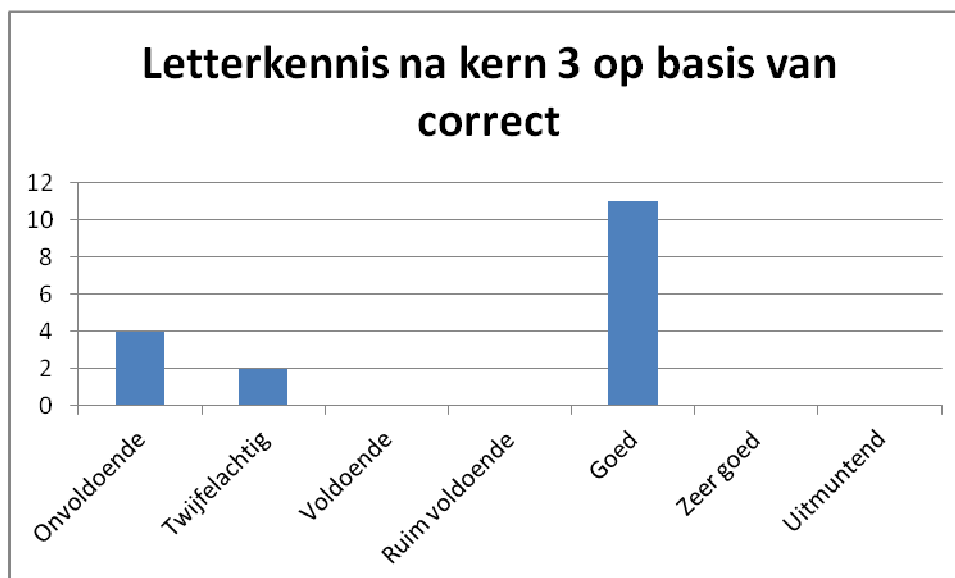
Figuur 2: Letterkennis na kern 3 op basis van vlot, 07-11-2011 (N=17).



Hierboven is te zien dat van de 17 risicoleerlingen er nog twee leerlingen onvoldoende scoren en twee leerlingen twijfelachtig op basis van vlotheid. De andere 13 risicoleerlingen scoren voldoende tot uitmuntend. De landelijke norm van Veilig Leren Lezen op basis van vlot ligt bij de score twijfelachtig op

10%, in de onderzochte groep is dit 6,5%. Bij de onvoldoende is de landelijke norm 5% en scoort de groep 6,5%.

Figuur 3: Letterkennis na kern 3 op basis van correct, 07-11-2011 (N=17).



Hierboven is te zien dat van de 17 risicoleerlingen er nog vier leerlingen onvoldoende scoren en twee leerlingen twijfelachtig op basis van correctheid. De andere 13 risicoleerlingen scoren goed. De landelijke norm van Veilig Leren Lezen op basis van correct ligt bij de score twijfelachtig op 10%, in de onderzochte groep is dit 9,7%. Bij de onvoldoende is de landelijke norm 5% en scoort de groep 12,9%. Er zijn drie leerlingen die op beide onderdelen twijfelachtig of onvoldoende scoren, de andere vier leerlingen scoren maar op één onderdeel twijfelachtig of onvoldoende en op het andere onderdeel ten minste voldoende. In totaal vallen er nog zeven van de 17 risicoleerlingen op bij afname van de tussenmeting. De figuren 2 en 3 laten zien of de leerlingen alle letters van kern 1, 2 en 3 3 vlot en correct kunnen verklanken. De figuren zijn het resultaat van de herfstsignalering op het gebied van letterkennis.

4.6.3 Resultaten letterkennis, wintersignalering (eindmeting)

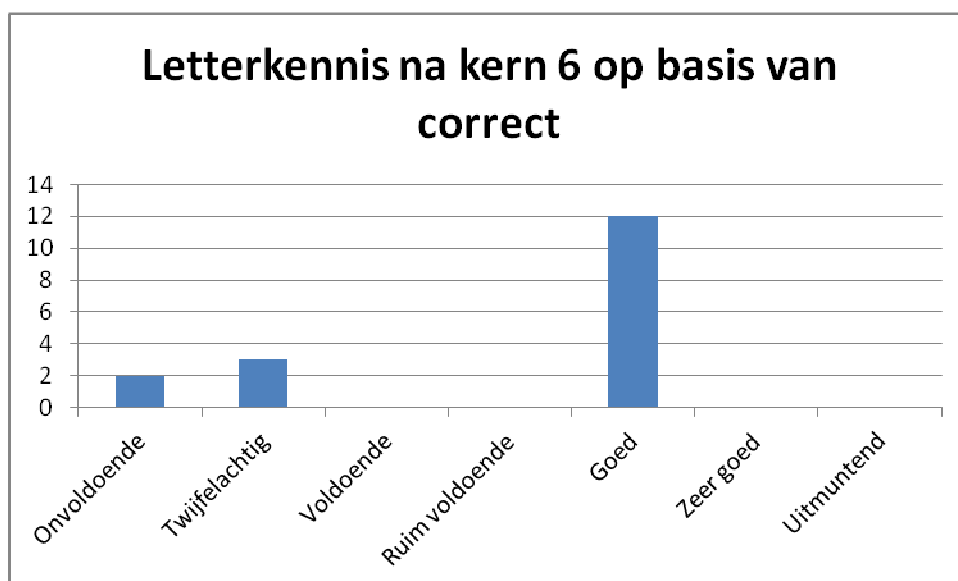
Eind januari 2012 volgt de eindmeting van dit onderzoek. Ook deze meting wordt gebaseerd op de snelheid waarmee de leerlingen de letters kunnen benoemen en de mate van correctheid. In de tussentijd wordt er nog steeds gewerkt met het interventieprogramma Connect.

Figuur 4: Letterkennis na kern 6 op basis van vlot, 25-01-2012 (N=17).



Hierboven is te zien dat van de 17 risicoleerlingen er nog één leerling onvoldoende scoort en één leerling twijfelachtig op basis van vlotheid. De andere 15 risicoleerlingen scoren voldoende tot uitmuntend. De landelijke norm van Veilig Leren Lezen op basis van vlot ligt bij de score twijfelachtig op 10%, in de onderzochte groep is dit 3,2%. Bij de onvoldoende is de landelijke norm 5% en scoort de groep 3,2%.

Figuur 5: Letterkennis na kern 6 op basis van correct, 25-01-2012 (N=17).



In figuur 5 is te zien dat van de 17 risicoleerlingen er nog twee leerlingen onvoldoende scoren en drie leerlingen twijfelachtig op basis van correctheid. De andere 12 risicoleerlingen scoren goed. De landelijke norm van Veilig Leren Lezen op basis van correct ligt bij de score twijfelachtig op 10%, in de onderzochte groep is dit 9,7%. Bij de onvoldoende is de landelijke norm 5% en scoort de groep 6,5%. Eén leerling scoort op beide onderdelen onvoldoende, één leerling scoort op het basis van vlot twijfelachtig en op basis van correct onvoldoende. De andere drie leerlingen scoren op één onderdeel twijfelachtig, het onderdeel correctheid en op het andere onderdeel ten minste voldoende. In totaal vallen er vijf van de 17 risicoleerlingen op bij afname van de eindmeting. In de figuren 5 en 6 zijn de resultaten te zien van de lettertoets uit de wintersignalering te zien, met deze uitkomsten wordt na kern 6 de periode afgesloten waarin de leerlingen de letters leren. Aan het einde van kern 6 is de letterkennis volledig. Op dit moment moet de letterkennis feilloos zijn.

4.7 Data-analyse

In de periode vanaf de start van het interventieprogramma tot aan de herfstsignalering is te zien dat er winst geboekt is. Te zien is dat van de 17 risicoleerlingen die geselecteerd zijn op het gebied van letterkennis er in november 10 leerlingen op niveau scoren op basis van correctheid en vlotheid. Deze leerlingen zijn gedurende het hele onderzoek mee blijven doen met de interventies van Connect . Ten aanzien van vlotheid is het volgende te onderscheiden. Van de 17 risicoleerlingen scoren er nog twee leerlingen onvoldoende en scoren er twee leerlingen twijfelachtig. De andere 13 risicoleerlingen scoren voldoende tot uitmuntend. Ten aanzien van correctheid is te zien dat van de 17 risicoleerlingen er nog vier leerlingen onvoldoende scoren en twee leerlingen twijfelachtig scoren. Drie leerlingen scoren op beide onderdelen twijfelachtig of onvoldoende, de andere vier leerlingen scoren maar op één onderdeel twijfelachtig of onvoldoende en op het andere onderdeel ten minste voldoende. Na de eindmeting is te zien dat van deze 7 leerlingen nog eens twee leerlingen voldoende zijn gaan scoren. Hiermee is het aantal risicoleerlingen van 17 naar 5 gegaan. Van de 17 risicoleerlingen is

er nu nog één leerling die onvoldoende scoort en één leerling twijfelachtig op basis van vlotheid. De andere 15 risicoleerlingen scoren voldoende tot uitmuntend. Er zijn nog twee leerlingen die onvoldoende scoren en drie leerlingen twijfelachtig op basis van correctheid. Eén leerling scoort op beide onderdelen onvoldoende, één leerling scoort op het basis van vlot twijfelachtig en op basis van correct onvoldoende. De andere drie leerlingen scoren maar op één onderdeel twijfelachtig, het onderdeel correctheid en op het andere onderdeel ten minste voldoende.

Hoofdstuk5: Conclusies

5.1 Inleiding

In dit onderzoek is een antwoord gezocht op de onderzoeksvraag: 'Op welke wijze kan Connect Klanken en Letters bijdragen aan het verhogen van de effectiviteit van het aanvankelijk leesproces in groep 3 van de onderzochte school?'. In dit hoofdstuk worden de conclusies van het onderzoek op een rij gezet en wordt er gereflecteerd op deze conclusies. Tenslotte worden de tekortkomingen van het onderzoek geschetst en worden er aanbevelingen gedaan.

5.2 Conclusies

Uit de literatuur is gebleken dat Connect een interventieprogramma is dat is gebaseerd op wetenschappelijke inzichten en aansluit bij de uitgangspunten van het protocol Leesproblemen en Dyslexie en gestructureerd is en geschikt voor het verbeteren van het klankbewustzijn, de letterkennis en de elementaire leeshandeling (Smits, 2006). In hoofdstuk 2.4 staat hierover meer beschreven. Respondenten van de vragenlijst geven aan te weten dat Connect een interventieprogramma is voor zwakke lezers. De respondenten weten niet dat Connect ook binnen een klassensituatie met meerdere risicoleerlingen uitgevoerd kan worden. Het ontbreekt hen aan gedetailleerde kennis van het programma. Volgens Verhoeven (2011) kampen de meeste zwakke lezers met decodeerproblemen. Een geringe letterkennis is hiervan meestal de oorzaak. Connect Klanken en Letters zou hiermee dus een theoretisch goed onderbouwde interventie zijn. De onderzochte basisschool heeft als doel voor de schooljaren 2011-2015 het invoeren van het protocol in de groepen 1 t/m 8. Dit zou de keuze rechtvaardigen voor het interventieprogramma Connect.

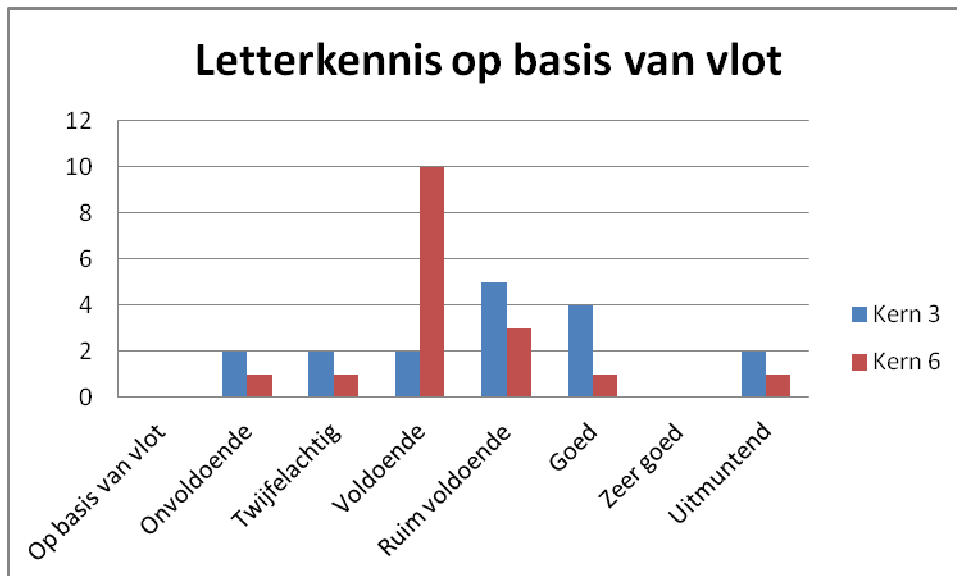
Dit onderzoek bevestigt dat extra tijd besteden aan risicoleerlingen essentieel is. Dit kan voor de school waarop ik werkzaam ben met het interventieprogramma Connect. Gebleken is dat het haalbaar is het programma vijf keer in de week een half uur uit te voeren. Het programma kan niet volledig als Connect worden benoemd omdat het is aangepast aan de methode Veilig Leren Lezen. Denton (2003) en Foorman (2003) hebben

onderzocht dat het belangrijk is om moeizame, zwakke lezers vroeg te signaleren. Door middel van Connect wordt het leesprogramma geïntensiveerd, met name de instructietijd. Systematische en expliciete instructie is het meest doeltreffend voor het leren lezen (Coyne, 2004). Connect voldoet aan deze voorwaarden, een goede uitleg van de leerkracht, voordoen van de leerkracht en samen doen met de leerkracht. In het vraaggesprek met mijn duocollega komt naar voren dat er behoefte is aan een eenduidige afspraak over de manier waarop er extra tijd geïnvesteerd wordt en de uitleg systematisch en expliciet wordt zonder dat het ertoe doet welke leerkracht er voor de groep staat. Ook eventuele invalleerkrachten moeten weten op welke wijze er extra aandacht besteed wordt aan het intensiveren van de letterkennis.

Volgens Smits (2003) profiteren risicoleerlingen verhoudingsgewijs weinig van activiteiten in de grote groep. Dit pleit voor de uitvoering die voor dit onderzoek gekozen is, het werken in twee groepen. Het zou praktisch zijn als dit kon gebeuren met ook twee leerkrachten die ieder een kleinere groep voor hun rekening nemen zodat het leraar-leerling aantal daalt (Foorman, 2003). Dit zou van belang zijn als voorwaarde bij de organisatie van Connect binnen de klassensituatie. De respondenten van de vragenlijst beamen dat het zinvol is om te werken met kleinere groepen. Verder is het belangrijk dat binnen de organisatie van Connect binnen de klassensituatie ook gelet wordt op de groep betere lezers. Foorman (2003) heeft onderzocht dat leerlingen die veel letterkennis hadden en meer geletterd waren veel vooruitgang boekten met behulp van het lezen van teksten. Dit zou een deel van de invulling van het eerste leeshalfuur kunnen betekenen. De leerlingen in de andere groep zouden juist profiteren van de directe instructie in klank –letterkoppeling.

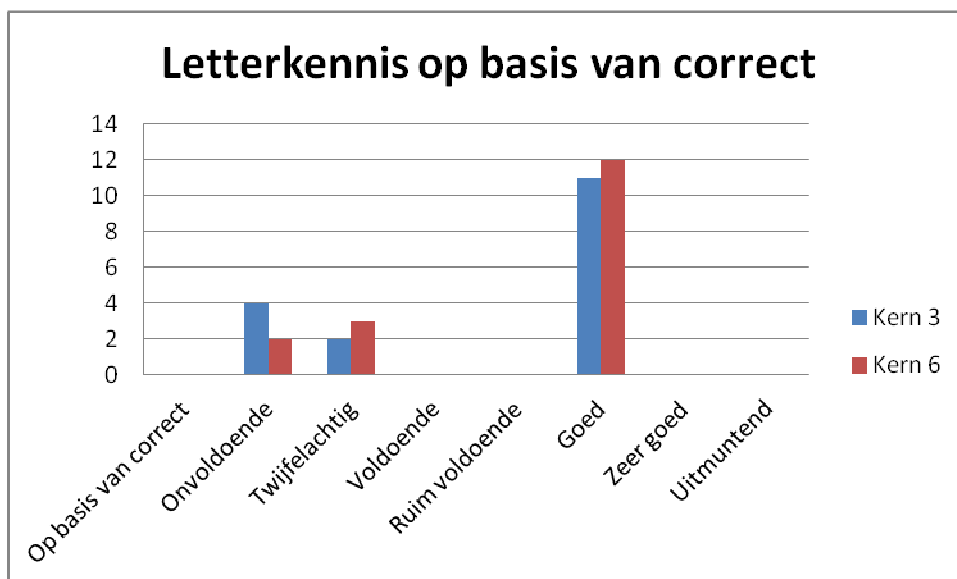
De resultaten van de 0-meting in juni geven aan dat er een groot verschil bestaat in de hoeveelheid gekende letters. Het protocol Leesproblemen en Dyslexie (Verhoeven, 2008) stelt dat aan het einde van groep 2 leerlingen gemiddeld al zo'n dertien letters kennen. Dit zou pleiten voor uitvoering van het protocol in de groepen 1 en 2 zodat de letterkennis bij leerlingen eind groep 2 gemiddeld zo'n dertien letters is.

Figuur 6: Letterkennis na kern 3 en 6 op basis van vlot (N=17).



In figuur 6 is te zien dat er na kern 6 minder leerlingen onvoldoende of twijfelachtig scoren. Opvallend is dat het percentage dat voldoende scoort groter geworden is maar dat er ook minder leerlingen een ruim voldoende, goed of uitmuntend scoren. De conclusie die hieruit kan volgen is dat de letterkennis voldoende geautomatiseerd is maar dat dit in groep 3 geoefend zal moeten blijven worden omdat voldoende vlot te blijven doen.

Figuur 7: Letterkennis na kern 3 en 6 op basis van correct (N=17).



In figuur 7 is te zien dat er meer leerlingen goed scoren en dat er minder leerlingen een onvoldoende scoren. Er scoren meer leerlingen twijfelachtig. Met de leerlingen die nu nog onvoldoende of twijfelachtig scoren zal de letterkennis in een klein groepje geoefend moeten blijven worden.

De resultaten van de opbrengsten van het leesonderwijs na invoering van Connect zijn hoopgevend, al zijn de conclusies door het ontbreken van een controlegroep beperkt houdbaar. Vrijwel alle leerlingen zijn gestegen in de beheersing van de letterkennis op basis van vlot en correct. Echter, door het ontbreken van een controlegroep kan niet zeker gesteld worden dat leerlingen meer dan gemiddeld vooruit zijn gegaan.

Connect Klanken en Letters zou op een zinvolle wijze kunnen bijdragen aan het verhogen van de effectiviteit van het aanvankelijk leesproces in groep 3 van de onderzochte school. Het interventieprogramma past binnen de doelstellingen van de school. Belangrijk is dat Connect een eenduidige manier van het geven van instructie aanbiedt en houvast geeft aan de leerkrachten. Een zandpad met vele mogelijkheden tot interventies, instructies en grote groepen is omgevormd tot een verharde weg. Het bieden van extra tijd en een zinvolle eenduidige instructie is dan ook een belangrijk conclusie van dit onderzoek.

Onderstaande aanbevelingen zijn van belang om door middel van Connect de effectiviteit van het aanvankelijk leesproces in groep 3 te verhogen.

5.3 Discussie en aanbevelingen

De kwaliteit van de leesinterventies is zeer belangrijk. Hoewel de resultaten bemoedigend zijn, kunnen deze mogelijk nog worden verbeterd wanneer bepaalde aspecten in de uitvoering van Connect extra aandacht krijgen. Ten eerste is de frequentie van de ondersteuning van belang. Het programma werd vijf keer in de week een half uur uitgevoerd. Een minimum van drie sessies per week was de richtlijn, hieraan is voldaan. De instructietijd is hiermee voldoende uitgebreid.

De instructie en aanwijzingen gericht op het gebruik van leesstrategieën en de bevordering van metacognitieve vaardigheden kunnen nog verbeterd worden.

Aandacht voor het strategisch handelen van de leerling is van groot belang en speelt

een belangrijke rol in het te behalen succes van leesinterventies (Verhoeven & Van de Ven, 2002). Er komt naar voren dat het programma, zeker in het begin van de interventieperiode, niet optimaal is uitgevoerd. Leerkrachten hebben niet alle stappen van het programma uitgevoerd op de wijze zoals in de handleidingen is beschreven. Weinig ervaring met het programma, onvoldoende inzicht in de beoogde doelen en effecten van verschillende werkwijzen maakten dat de leerkrachten nogal eens afweken van de richtlijnen voor de uitvoering van het programma.

Het belangrijkste resultaat van dit onderzoek is dat de leerkrachten in groep 3 van de onderzochte school beter in staat bleken leerlingen met leesproblemen in de klas te begeleiden. Risicoleerlingen kregen meer instructietijd, die effectiever besteed werd. Het was voor de leerkrachten duidelijk wat zij in het eerste half uur dat zij bezig waren met Connect moesten doen.

Naar aanleiding van de conclusies worden de volgende aanbevelingen geformuleerd: Ter voorbereiding op het interventieprogramma wordt de handleiding van Connect en de gemaakte koppeling met Veilig Leren Lezen door de leerkracht zorgvuldig bestudeerd. Het is belangrijk om Connect op te nemen en in te plannen in het rooster om tot voldoende uitbreiding van de instructietijd te komen. Voorbereiding van de les is noodzakelijk om tot een taakgerichte en inhoudelijk goede sessie te komen, benodigde materialen en handleiding liggen binnen handbereik. Leerlingen die niet meedoen met de interventie krijgen vooraf van de leerkracht een duidelijke instructie en een zinvolle taak, zodat zij de leerkracht niet hoeven te storen. Ter bevordering van de uitvoerbaarheid en het effect van het programma is het werken in twee groepen met een extra leerkracht aan te bevelen, waar de leesniveaus van de leerlingen ongeveer gelijk aan elkaar zijn. De intern begeleider vervult een coachende rol. Goede en regelmatige ondersteuning van de leerkracht verbetert de kwaliteit van de interventies. Wellicht is het mogelijk om de zwakste leerlingen vanaf het begin van het schooljaar drie keer in de week met Connect te laten werken naast het klassikale gebruik van deze interventiemethode.

Algemene aanbevelingen:

De kennis en kunde van de leerkrachten doet er toe (International Reading Association, 2005; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2006). Door scholing over leesontwikkeling en effectieve leerinterventies in groep 3 zijn de leerkrachten beter op de hoogte wat leerlingen nodig hebben op het gebied van lezen. Een leesspecialist kan ervoor zorgen dat de kennis van de leerkrachten up-to-date blijft. Afspraken die gemaakt worden op het gebied van de invulling van het eerste leeshalfuur dienen geborgd te worden in het leesprotocol. Borging is de manier om te komen tot een duidelijk handelingskader dat voor iedere leerkracht zichtbaar is. Afspraken zijn helder en zijn terug te vinden, ook voor nieuwe leerkrachten. Pas na borging zal de kwaliteit van het leesonderwijs consequent verbeteren. De wet op primair onderwijs vraagt ook expliciet om het borgen van kwaliteit om zo de kwaliteit te behouden (WPO artikel 12). Het invoeren van veranderingen binnen het onderwijs gaat niet alleen om het veranderen van het onderwijs of het handelen van de leerkracht maar zeker ook om afleren en schrappen van datgene wat niet bij de vernieuwing past (Houtveen, 2009). Leerkrachten in groep 2 moeten alert gemaakt worden op het leesprotocol zodat er beter gesignaleerd en gediagnosticeerd wordt. Aan de hand hiervan kunnen dan interventies gepleegd worden zodat leerlingen met meer letterkennis (ongeveer 13 letters) naar groep 3 doorstromen. De leerlingen die bij aanvang in groep 3 meer geletterd zijn en veel letterkennis hebben meer teksten aanbieden. Dit pleit voor vervolgonderzoek over de indeling van het eerste leeshalfuur voor deze groep leerlingen. Connect zou standaard op het rooster van groep 3 moeten staan in combinatie met Veilig Leren Lezen. De risicoleerlingen worden bepaald met de lettertoets eind groep 2 en na de eerste kern in groep 3. Aan de hand daarvan worden twee groepen samengesteld.

5.4 Kennisdeling

Om te kunnen komen tot borging, is het belangrijk de kennis die is opgedaan door dit praktijkonderzoek te delen met de betrokkenen. De uitkomsten van mijn onderzoek worden gepresenteerd aan mijn medestudiegenoten in Rotterdam en besproken met de intern begeleider, de bouwcoördinatoren, mijn duocollega en de directie op de basisschool waar ik werkzaam ben.

Hoofdstuk6: Evaluatie onderzoek

6.1 Inleiding

In het onderstaande hoofdstuk evalueer ik het onderzoek. Ik beschrijf wat ik geleerd heb tijdens het doen van dit onderzoek. Hoe heb ik het als persoon ervaren een critical friend voor een ander te zijn en mijn eigen werk door een critical friend te laten lezen door gebruik te maken van de reflectiecirkel van Korthagen?

6.2 Verloop onderzoek:

Aan het einde van het eerste cursusjaar van de opleiding Master Special Educational Needs leerroute dyslexiespecialist werd er al aandacht besteed aan het doen van praktijkonderzoek in het tweede jaar. Gedurende het eerste jaar heb ik veel aandacht besteed aan het leesproces door het opdoen van theoretische kennis. Met deze kennis werd ik zekerder door hoe ik als leerkracht in de praktijk aan het werk was. Toch ontbrak er nog het één en ander. Ik ben mijn enthousiasme, de manier van mijn werken met de methode en het omgang met instructie naast het beleid en de leesopbrengsten van groep 3 op de school gaan leggen. De grote vraag voor mezelf was waarom er verhoudingsgewijs nog teveel kinderen uitvielen op het aanvankelijk lezen. Ik kwam tot de ontdekking dat er onder andere behoefte was aan een duidelijke opzet van het komen tot extra leestijd en de instructiebehoefte van de kinderen. In juni was ik daarom al overtuigd van het doen van onderzoek naar Connect en de combinatie met Veilig Leren Lezen. Ik heb gekozen voor het doen van onderzoek naar Connect Klanken en Letters omdat ik vooral wilde interveniëren in de basis van het leren lezen, de letterkennis. Dat bracht wel een aantal problemen met zich mee, ik zou al in het begin van het schooljaar moeten starten met het onderzoek. Later bleek dat dit een hele goede keuze zou zijn aangezien ik in september zwanger raakte en mijn onderzoek dus eerder zou willen afronden. In de zomervakantie van 2011 ben ik begonnen met het onderzoek naar het principe van het interventieprogramma Connect een programma te creëren waarmee ook mijn collega's gemakkelijk zouden kunnen werken. Verder wilde ik graag de methode Veilig Leren Lezen

koppelen aan Connect (zie bijlage 6 en 7). Ik heb een opzet gemaakt van de structuurwoorden en de daarin aangeboden letters. Sommige letters worden in twee dagen aangeleerd, anderen in drie dagen. Voor het principe van Connect heb ik hier een concessie aan gedaan. Het tijdspad van Veilig Leren Lezen is aangehouden. Per kern, voor de kernen 1 t/m 6 (hierin wordt de klank-tekenkoppeling aangeboden), heb ik een document gemaakt. Het was een flinke klus, maar ik was enthousiast en uiteindelijk ook trots op wat ik had bereikt. Mijn duocollega, de intern begeleider en de directie zijn in de laatste week van de zomervakantie op de hoogte gesteld en er kon daarna effectief met het onderzoek begonnen worden. Ware het niet dat ik nog geen onderzoeksvraag en deelvragen had, maar dat leek me niet zo'n probleem.

Het onderzoek startte en ik stuitte al snel op wat problemen. De eerste vier weken van het schooljaar kon er eigenlijk nog niet volgens de richtlijnen van Connect gewerkt worden. De letterkennis van de leerlingen was nog te gering. Wel is gebruik gemaakt van onderdelen van het Connect-programma. Dit waren de onderdelen letters flitsen, de overtrekletters uit het ondersteuningsprogramma ELLO (Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma), 'Kijk mijn letter' (Keuper-Makkink, 2001), maken van een woordveld met de betreffende letter. Al snel bleek een half uur toch een korte tijd te zijn. Tijd die speciaal was vrij geroosterd hiervoor en niet kon worden uitgebreid. Gebleken is dat vooral het schrijven van de woorden uit een Connectsessie niet gedaan zijn. De eerste vier weken is ook klassikaal gewerkt omdat de officiële onderzoeksgroep nog niet samengesteld was. Veel overleg met mijn duocollega was nodig om beide tot eenzelfde instructie te komen. Tot december werkten we het eerste half uur met een extra leerkracht of onderwijsassistent in de groep. Deze ging met de groep 'betere' lezers aan de slag. Dit was geen groot succes. In de groep van 31 kinderen veroorzaakte dit toch wel wat onrust. Daar komt bij dat er in één week drie verschillende leerkrachten/onderwijsassistenten waren, die weliswaar niet met Connect hoefden te helpen maar ik had toch het gevoel niet alles uit deze groep te halen wat erin zat. Twee weken voor de kerstvakantie kwam er extra ruimte beschikbaar waardoor de groep

‘betere’ lezers met de leerkracht/onderwijsassistent de klas uit konden tijdens het eerste leeshalfuur. Gevolg was meer rust in de klas, kinderen die niet meer naast elkaar hoefden te zitten en zich hierdoor beter leken te concentreren. Inmiddels was ik ook druk bezig met het formuleren van mijn onderzoeksvraag en dat had nogal wat voeten in aard. Ik had het allemaal wel heel leuk in mijn hoofd zitten, was druk bezig met het uitvoeren ervan, maar het moest nog wel op papier. Mijn critical friends vanuit de opleiding en begeleider deden erg hun best om mij te helpen, maar brachten me eigenlijk in de war en ik raakte het spoor dan ook wel eens bijster. Gelukkig kwam dit in januari goed door nog een aantal keer zeer kritisch naar de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen te kijken en te discussiëren met een aantal van mijn critical friends en begeleider. Dit resulteerde in een de gekozen onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen. Daarna volgde het op papier zetten. Dit verliep in fasen. De ene week lukte dit goed, een andere week zag ik even door de bomen het bos niet meer. Ook de druk die ik mezelf oplegde door klaar te zijn voor de bevalling in april had op mijn productiviteit een wisselend effect. Door mijn critical friends werd ik vaak weer even op weg geholpen. Zij hielpen mij om kritisch te blijven kijken door het stellen van vragen en het geven van hun mening. Daardoor kon ik weer op een verhelderende manier naar de tekst of mijn onderzoek kijken. In maart 2012 volgde een eindspurt, zeker nadat ik met zwangerschapsverlof was gegaan.

6.3 Reflectiecirkel van Korthagen:

Specifiek gebaseerd op het zijn en gebruik maken van critical friends.

Fase 1: Ervaring

In dit onderzoek ging het er om ervaring op te doen in het uitvoeren van een praktijkonderzoek. Hierin wilde ik een duidelijke groei laten zien. Wat ik verder graag wilde bereiken was het leesniveau van mijn klas binnen de landelijke normen te krijgen. Ik wilde mijn theoretische kennis op het gebied van Connect Klanken en Letters toepasbaar maken in de praktijk. Ik wilde uitproberen of Connect hiervoor een geschikte interventie was die mezelf en mijn collega een gebaand pad kon bieden. Ik was benieuwd hoe ik het zou

ervaren om voor andere mensen als critical friend op te treden en hoe ik zelf zou reageren op reacties van critical friends vanuit de opleiding.

Fase 2: Terugblikken

Ik merkte dat ik vooral in het begin moest wennen om mijn stuk aan mijn critical friends vanuit de opleiding te sturen, alsof dat ineens een stap te ver was. En dat terwijl ik geen moeite heb om mijn stukken aan mijn persoonlijke critical friends te sturen. Ik vond het lastig te reageren op stukken van een ander. Ik wist zelf soms niet helemaal goed hoe iets in elkaar zat, hoe kon ik dan een ander vertellen wat er anders kon of goed was. Het voelde allemaal een beetje onwennig aan. Na een tijdje ging ik er meer aan wennen en kon ik beter op stukken van anderen reageren. Wat ik nog wel lastig vind, maar wat al beter ging wat het sturen van mijn stuk aan een ander. Met het sturen van mijn stuk aan mijn begeleider had ik geen moeite.

Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten

De positieve ontdekking is dat dit gewoon een gewenningsproces was. Ik ben iemand van de resultaten en minder van het proces. Deze opzet met de critical friends hebben me gedwongen meer naar het proces te gaan kijken.

Fase 4: Alternatieven

Ik merk dat het nakijken van het werk van anderen steeds wat gemakkelijker wordt. Zelfs het sturen van mijn stuk naar critical friends vanuit de opleiding ging steeds makkelijker. Het is toch een kwestie van jezelf kwetsbaar op durven stellen.

Fase 5: Handelen

Om het proces door te zetten is het een mogelijkheid om eens na te denken over het kwetsbaar opstellen van mezelf en waarom ik dat dan lastig vind. Daar zou ik dan zelf een vervolg aan kunnen geven door collega's als critical friend te gebruiken voor bepaalde zaken op school.

Nawoord

Dit praktijkonderzoek is het slotstuk van de Master Special Educational Needs bij Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, leerroute dyslexiespecialist. Het schrijven van het praktijkonderzoek is een bijzonder leerzaam maar ook een bijzonder arbeidsintensief project geweest. Het schooljaar 2011-2012 heeft dan ook voor een heel groot deel in het teken gestaan van dit onderzoek.

Tijdens het schrijven van dit onderzoek heb ik ondersteuning gehad van diverse mensen die ik graag wil bedanken.

Allereerst mijn critical friends Leonie van Brandwijk en Erik Paul Forsten voor hun steun, relativerende humor en kritische blik gedurende de hele opleiding en vooral gedurende dit laatste gedeelte van de opleiding. Jullie feedback was onmisbaar in het schrijfproces. Mijn duoleerkracht van groep 3 van de onderzochte school, haar inzet en enthousiasme om mee te werken heeft mede het succes van het onderzoek bepaald. De leerlingen van groep 3 die zo prettig hebben meegewerkt. De locatiedirecteur van de school waarop ik werkzaam ben voor de ruimte en tijd die ik kreeg om het onderzoek te kunnen uitvoeren. Tenslotte mijn begeleider A.

Middelkoop-van Erp voor de kritische blik, waardoor ik steeds bleef nadenken, en de professionele begeleiding.

De grootste opgave was het formuleren van een goede praktijkvraag met dito onderzoeksvragen. Wat wilde ik eigenlijk onderzoeken en welke vragen sloten hier naadloos bij aan? De vragen van mijn begeleidster en critical friends en het lezen van literatuur zorgde steeds weer voor verdieping en verheldering. Dit proces heeft uiteindelijk geleid tot het resultaat zoals het hier is weergegeven. Het uitvoeren van een onderzoek om op die manier een verandering te kunnen onderzoeken is bijzonder leerzaam gebleken. In mijn toekomstige taak als leesspecialist kan ik de ontwikkelde competenties goed gebruiken. Onder andere omgaan met weerstanden, implementeren van beleidsplannen en mijn mening onderbouwen vanuit gelezen literatuur zijn competenties die ik als leesspecialist zeker nodig heb. In de komende schooljaren is er nog een mooie taak voor me weggelegd!

Ik kijk er naar uit!

Vlaardingen, april 2012,

Mieke van Brandwijk-Forsten

Literatuur

Allington, R. (1999). *Things that really matter in literacy development. In: Preventie en behandeling van Leesproblemen*. Leuven - Apeldoorn: Garant.

Ambruste, B.F., Lehr, J. & Osborne, J. (2003). *Put Reading First*. US department of Education.

Bosman, A. & Braams, T. (2000). Goed onderwijs doet ertoe. *Tijdschrift voor Remedial Teaching* , 7-12.

Coyne, M.D., Kame'nui, E.J. & Simmons, D.C. (2004). Improving Beginning Reading Instruction and Intervention for Students with LD. *Journal Learning Disabilities* , 231-239.

Denton, C. V., Vaugh, S. & Fletcher, J.M. (2003). Bringing Research-Based Practice in Reading Intervention to Scale. *Lerning Disabilities Research & Practice* , 201-211.

Driessen, G. (2004). *Gezinsomstandigheden, opvoedingsfactoren en sociale en cognitieve competenties van jonge kinderen*. . Nijmegen: ITS.

Estafette Nieuw. (2009). Zwijssen.

Foorman B.R., Breier, J.I. & Fletcher, J.M. (2003). Interventions Aimed at Improving Reading Success: An Evidence-Based Approach. *Developmental Neuropsychology* , 613-639.

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Hoek, J. (1993). *Zwaluwlezen*.

Houtveen A.A.M., Brokamp, S.K. & Smits, A.E.H. (2009). *Lezen is weer leuk*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Korthagen, K. F. & Lagerwerf, B. (2009). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen.

Leenders, Y. & Oord, L. van den (2002). *Effectieve instructie: leren onderwijzen met behulp van het directe instructiemodel*. Amersfoort: 2002.

Linden, van der & Mommers (2003). *Veilig Leren Lezen, tweede maanversie*. Zwijssen.

Willemen, M., Bosmon, A.M.T. & Hell, J.G. van (2002). Leren stellen en niet vergeten correct te spellen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching* , 10, 22-25.

Marzano, R. (2011). *De kunst en wetenschap van het lesgeven*.

Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Booom.

Smits, A. (2003). *Problemen in de taalontwikkeling. Effectieve wegen om te leren lezen*. Apeldoorn - Leuven: Garant.

Stevens, L. M. (1997). *Overdenken en doen*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Struijsma, A.J.C., Leij, A. van der & Vijira, J.P.M. (2009). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Verhoeven, L. , Gijsel, M., Schelinga, F. & Druenen M. van (2008). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Verhoeven, L. , Gijsel, M., Schelinga, F. & Druenen M. van (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Vernooy, K. (2004). *De weg omhoog. Lage verwachtingen nader bekeken*. Amersfoort: CPS.

Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers*. Amersfoort: CPS.

Vernooy, K. (2002). *Elk kind een lezer. De betekenis van op onderzoek gebaseerd leesonderwijs*.

Wearmouth, J. (2004). Issues in Addressing children's difficulties in literacy development through family-school partnerships. *The Curriculum Journal* , 15:1, 6 - 17.

Willemen, M., Bosman, A.M.T. & Hell, J.G. van (2000). Beter leren spellen tijdens het stellen. *Pedagogische Studiën* , 77, 173-182.

Withmore, J., (1999). *Coaching for Performance*. Kent :NB.

Bijlage 1: Voorbeeld directe instructiemodel

Tijdsplanning	Inhoud	
Fase 1 0-10 min.	Hele jaargroep a Introductie nieuwe les b Terugblik (voorkennis activeren) c Oriëntatie op het doel van de les d Uitleg/instructie e Samen oefenen	
Fase 2 10-25 min.	Zwakke lezers/spellers Extra uitleg en verlengde begeleide inoefening	Gemiddelde en goede lezers/spellers Zelfstandige verwerking basisstof en eventueel verrijkingsstof, gevolgd door feedback
Fase 3 25-40 min.	Zelfstandig werken: • basisstof • herhalings-/ verrijkingsstof Feedback	
Fase 4 40-45 min.	Hele jaargroep a Evaluatie b Terug- en vooruitblik	

Bijlage 2: Fases Connect klassikaal

Dag 1

Fase 1 (beide groepen)

Introductie van de nieuwe letter en multi-sensoriële inoefening: letter overtrekken en naschrijven, gebaren, voelletters; bij al deze werkvormen worden de letters simultaan uitgesproken.

Fase 2 (beide groepen)

De kinderen bedenken woorden met de nieuwe letter; deze worden door de leerkracht op het bord geschreven, daarbij de letters simultaan uitsprekend. Daarna de letter in de diverse woorden op het bord opzoeken en laten omcirkelen.

Fase 3 (beide groepen)

Lettertraining: herhaling van de reeds aangeboden letters + de nieuwe letters. Het gaat enerzijds om het snel benoemen van omhoog gehouden plastic letters, anderzijds om multi-sensoriële training van moeilijk automatiseerbare letters. Op een lijst bijhouden welke letters nog problemen geven.

Fase 4 (groep G)

Werkbladen van de methode

Fase 4 (groep A, begeleid door leerkracht)

Connect Klanken en Letters, woorden schrijven, de leerkracht dicteert.

Connect-woorden lezen, niet door elkaar.

Controle individuele letterkennis + werkbladen van de methode.

Dag 2

Fase 1 (beide groepen)

Herhalingsoefeningen nieuwe letter (zie dag 1, fase 1).

Herkenning nieuwe letter in woorden van het stukje uit *Kijk mijn letter*.

Fase 2 (beide groepen)

Lettertraining (een lijst bijhouden van moeilijk automatiseerbare letters).

Werkvormen: zie dag 1, fase 3.

Fase 3 (beide groepen)

Connect-rijtjes lezen met grote groep:

Van boven naar beneden en omgekeerd en tot slot door elkaar.

De instructie-afhankelijke groep heeft de woorden op dag 1 al als een soort pre-teaching gehad.

Fase 4 (groep G)

leerkracht)

Werkbladen uit de methode
volgorde.

Fase 4 (groep A, begeleid door de

Connect-woorden lezen in wisselende

Controle/oefenen individuele letterkennis +
werkbladen uit de methode.

Dag 3

Fase 1 (beide groepen)

Herhaling nieuwe letter + lettertraining reeds aangeboden letters.

Werkvormen: zie dag 1, fase 1 en fase 3!

Fase 2 (beide groepen)

Connect-woorden in wisselende volgorde lezen.

Fase 3 (groep G)

Werkbladen uit de methode.

Fase 3 (groep A)

Herhaling Connect-woorden in wisselende
volgorde.

Zinnen/stukjes tekst uit de boekjes bij de
methode lezen.

Individuele controle letterkennis.

Fase 4 (groep G)

Lezen in tweetallen uit de boekjes
bij de methode.

Drietal

Fase 4 (groep A)

Drietal.

Bijlage 3: Vragenlijst collega's

Vragenlijst

Praktijkonderzoek Mieke van Brandwijk-Forsten

Mijn doelstelling van mijn onderzoek is dat de school het aanvankelijk technisch lezen beter laten aansluiten bij de onderwijsbehoeften en de leesmotivatie van de leerlingen. Het percentage van leerlingen die uitvallen bij het aanvankelijk technisch lezen is naar beneden bijgesteld tot het landelijke percentage dat Veilig Leren Lezen aangeeft en tot de streefdoelen die het Protocol Leesproblemen en dyslexie aangeeft.

Ik ben het volgende aan het onderzoeken:

Op welke wijze kan Connect Klanken en Letters bijdragen aan het verhogen van de effectiviteit van het aanvankelijk leesproces in groep 3 van de onderzochte school?

1. Het leesonderwijs in groep 3 is de laatste jaren enorm veranderd.
Voorbeelden zijn de methode: 'De Leeshoek', het leescircuit en 'Veilig Leren Lezen'. Wat hebben deze veranderingen tot nu toe opgeleverd?
2. Op welke manier wordt er bij de kleuters al gewerkt met het leesproces? Is er een verschil met twee jaar geleden?
3. Op welke wijze worden leerkrachten vaardiger gemaakt in het aanbieden van het leesonderwijs?
4. Wordt er volgens jou voldoende tijd aan leesonderwijs in groep 3 besteed?
5. Wat weet je van Connect Klanken en Letters?
6. Geef eens een cijfer voor het leesonderwijs in groep 3 op dit moment?
Waarom dit cijfer? Wat moet er volgens jou gebeuren om dit cijfer een puntje omhoog te krijgen?
7. Stel, de inspecteur komt langs en hij blijft maar complimenten geven over het leesonderwijs dat op school gegeven wordt. Wat maakt het leesonderwijs dan zo geweldig?

Bijlage 4: reflectiecirkel van Korthagen

Fase 1: Ervaring	• Wat wilde ik bereiken? • Waar wilde ik op letten? • Wat wilde ik uitproberen?
Fase 2: Terugblikken	• Wat gebeurde er concreet? • Wat zag ik? Wat zag de ander? • Wat deed ik? Wat deed de ander? • Wat dacht ik? Wat dacht de ander? • Wat voelde ik? Wat voelde de ander?
Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten	• Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen? • Wat betekent dat nu voor mij? • Wat is dus het probleem (of de positieve ontdekking)
Fase 4: Alternatieven	• Welke alternatieven zie ik? (oplossingen of manieren om gebruik te maken van mijn ontdekking) • Welke voor- en nadelen hebben die? • Wat neem ik me nu voor de volgende keer voor?
Fase 5: Handelen	• Wat wil ik bereiken? (wat is de gewenste situatie) • Waar wil ik op letten? • Wat wil ik uitproberen?

Bijlage 5: Vraaggesprek duocollega

- Wat zijn je ervaringen met het aanvankelijk lezen twee jaar geleden?
- Wat zijn je ervaringen met het aanvankelijk lezen na aanschaf van de methode Veilig Leren Lezen?
- Wat zou je graag willen bereiken?
- Biedt de methode Veilig Leren Lezen voldoende mogelijkheden tot het bieden van extra tijd?
- Zijn interventies die gedaan worden op dit moment eenduidig afgesproken?
- Wat is je eigen idee over de organisatie van extra leestijd en het geven van extra instructie?

Bijlage 6: voorbeeld lesuitwerking Connect

g

geit

2 dagen

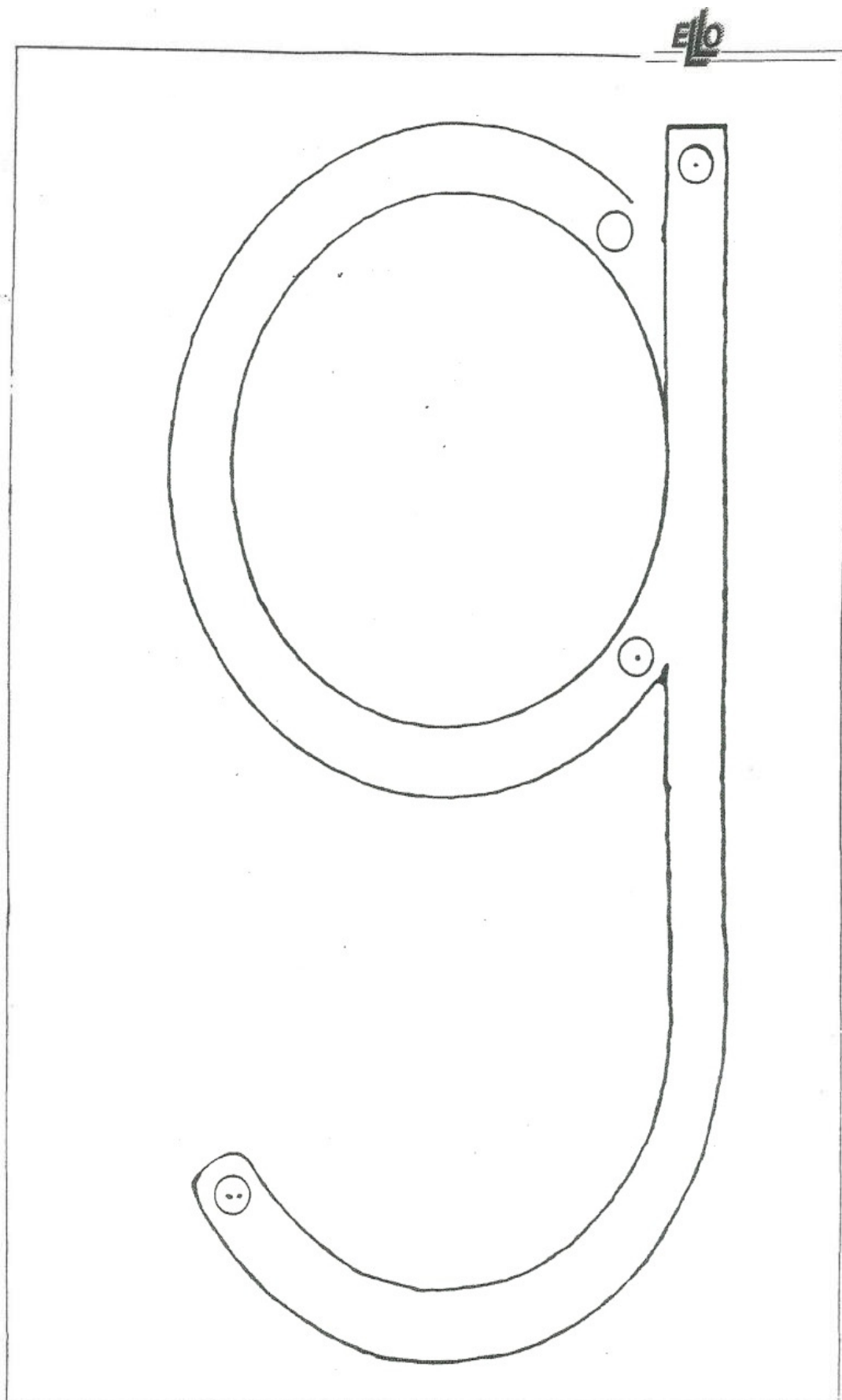
Klankgebaar



g

g zegt de gans
een gat in de heg?
dan ga ik op reis
dan ga ik hier weg





Connectrijtje: ghijs – hijg – **heg** – **weg** – leg – lek

hijs

hijg

heg

weg

leg

lek

van wie is het nest?

ik loop op de weg.
wat hoor ik daar?
wiet, wiet.
hoor jij dat ook?
het komt uit de heg.
die heg daar, bij de weg.

er zit een gat in de heg.
kijk er eens door.
zie jij wat het is?
hoor!
wiet, wiet.
daar is het weer!

oo, ik zie het al.
er zit een nest in de heg.
maar het nest is leeg.



n e s t e e v r o e g u u a a p b i j l k o u d a m o u w h e u

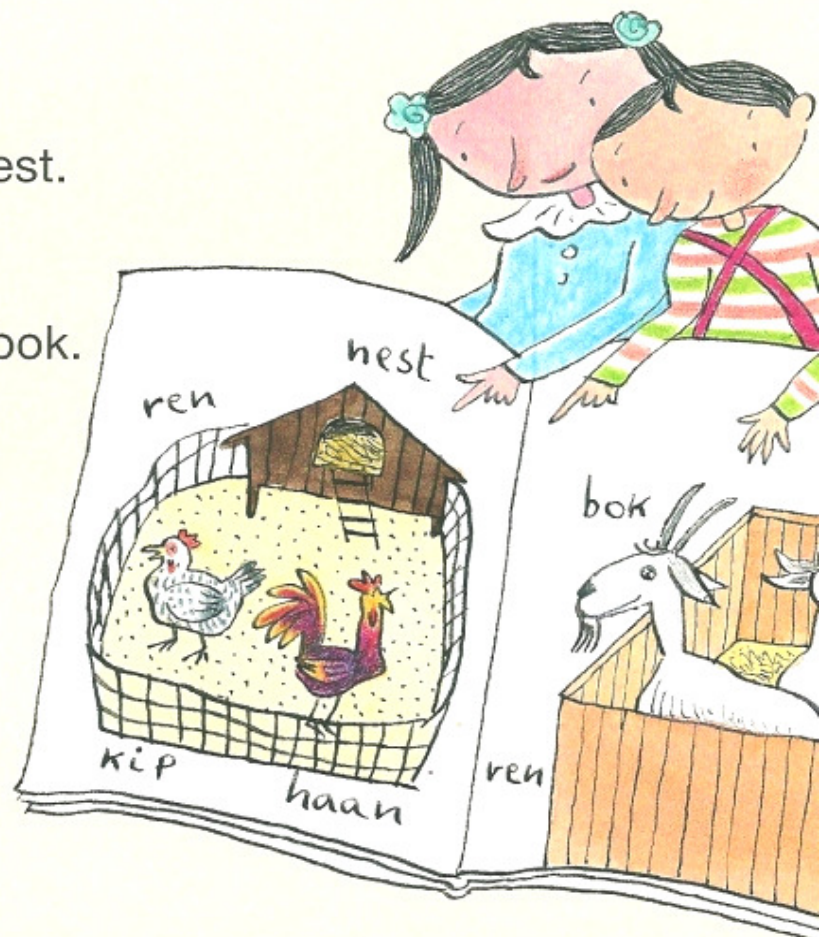
van wie is het nest?
van een mus?
van een mees?
van een kip?
weet je wat, ik zoek het op.



nee, het nest is niet van een kip.
een kip woont in een ren.
in een ren bij de boer.
de kip woont daar met de haan.

mek, mek, mek.
daar is een geit.
is het nest van een geit?
nee, een geit maakt geen nest.
een geit woont in een hok.
in een hok bij de boer.
de geit woont daar met de bok.

raar, hoor.
van wie is het nest dan?
weet jij het?



b l i j v w i e j z u u r i k n a a g e u h o u d a s t o p e

Bijlage 7: leerkrachtdraaiboek Connect

Connectlezen

Klassikaal:

Dag 1

Fase 1 (Groep G en A):

Introductie van de nieuwe letter.

Multi-sensoriële inoefening: letter overtrekken en naschrijven, gebaren, voelletters; bij al deze werkvormen worden de letters simultaan uitgesproken.

Fase 2 (Groep G en A):

De kinderen bedenken woorden met de nieuwe letter; deze worden door de leerkracht op het bord geschreven, daarbij de letters simultaan uitsprekend. Daarna de letter in de diverse woorden op het bord opzoeken en laten omcirkelen.

Fase 3 (Groep G en A):

Lettertraining: herhaling van de reeds aangeboden letters + nieuwe letters. Met behulp van de leerkrachtassistent of het omhoog houden van plastic letters.

Fase 4 (Groep A, begeleid door leerkracht):

Connect Klanken en Letters-woorden schrijven, de leerkracht dicteert.

Connect woorden lezen, niet door elkaar.

Controle individuele letterkennis + werkbladen van de methode.

Dag 2

Fase 1 (Groep G en A):

Herhalingsoefeningen nieuwe letter (zie dag 1, fase 1).

Herkenning nieuwe letter in de woorden van het stukje uit Kijk mijn letter.

Fase 2 (Groep G en A):

Lettertraining (een lijst bijhouden van moeilijk geautomatiseerde letters).

Werkvormen: zie dag 1, fase 3.

Fase 3 (Groep G en A):

Connect-rijtjes lezen met grote groep:

Van boven naar beneden en omgekeerd en tot slot door elkaar.

De instructie-afhankelijke groep heeft de woorden op dag 1 al als een soort pre-teaching gehad.

Fase 4 (Groep A, begeleid door leerkracht):

Connect-woorden lezen in wisselende volgorde. Controle/oefenen individuele letterkennis + werkbladen uit de methode.

Dag 3

Fase 1 (Groep G en A):

Herhaling nieuwe letter + lettertraining reeds aangeboden letters.

Werkvormen: zie dag 1, fase 1 en fase 3!

Fase 2 (Groep G en A):

Connect-woorden in wisselende volgorde lezen.

Fase 3 (Groep A)

Herhaling Connect-woorden in wisselende volgorde. Zinnen/stukjes tekst uit de boekjes bij de methode lezen.

Individuele controle letterkennis.

Groep G: drietal

Fase 4:

Groep G: lezen in tweetallen uit de boekjes bij de methode.

Groep A: drietal

Drietal:

Dit spel werkt als kwartet, alleen gebruikt maar 3 kaarten per categorie. De bedoeling is dat de kinderen het woord bij elkaar spelen. Door letters aan elkaar te vragen uit het gevraagde woord. Al spelende leren van letters, waarbij ook het sociaal emotionele aspect weer wordt gebruikt.

Individueel/kleine groep:**Dag 1 / 2 en 3****Fase 1: Klankbewustzijn: ‘rijmpje voorlezen’ (2 minuten)**

De betreffende letter wordt, indien mogelijk, verlengd uitgesproken. De woorden waarin de letter voorkomt, worden na het voorlezen nog eens samen opgezocht en gezegd.

Dag 2 en 3: Zie dag 1. Vaak kunnen kinderen tijdens de tweede sessie van de betreffende letter al een beetje het rijmpje meelesen, ook al zijn er woorden die ze nog niet kunnen decoderen. De begeleider nodigt de kinderen vanaf de tweede sessie uit om fluisterend met hem mee te lezen als ze dit willen.

Fase 2: Koppeling van klank en teken: ‘grote letter’ (2 minuten)

Er wordt een grote afbeelding van de letter gebruikt, het kind gaat met de vinger over de lettervorm en zegt simultaan de letter. Ze bedenken om beurten een kort woord waarin de letter al dan niet voorkomt. Als de letter voorkomt, gaan ze allemaal met een stift over de lettervorm en zeggen simultaan de letter. Er kan daarnaast gewerkt worden met gebaren.

Fase 3: Automatisering van de letterkennis: ‘Zoek de letter’ (4 minuten)

Het kind en de begeleider spelen het spelletje Zoek de letter, met bekende letters en drie kaartjes met de te oefenen letter. Het doel is het juist identificeren van de nieuw geleerde letter tussen de bekende letters.

Het spel wordt als volgt gespeeld: de leerkracht schudt de stapel en verdeelt alle kaarten zodat de leerlingen en de leerkracht allemaal een eigen stapeltje hebben van ongeveer gelijke grootte. De spelers draaien steeds om de beurt een kaartje om, benoemen de letter zelf en leggen deze op een gezamenlijke stapel in het midden. Op het moment dat de nieuwe letter verschijnt, wordt ‘Hebbes!’ geroepen en wordt de hand op de stapel gelegd. Wie het eerst zijn hand op de stapel in het midden legt en ‘Hebbes!’ roept, mag de stapel hebben. Het spel wordt verder gespeeld door opnieuw letters om te draaien en op de nieuwe stapel in het midden te leggen. Zo kan er enkele minuten worden verder gespeeld. Degene die uiteindelijk de grootste stapel heeft, wint.

Fase 4: Woorden schrijven (4 minuten)

De begeleider dicteert de zes woorden uit de voorbereide Connect-rij en laat bij ieder woord het woordkaartje even zien. De kinderen schrijven deze woorden op en spreekt de woorden tegelijkertijd zachtjes uit. De begeleider ondersteunt waar nodig door het woordkaartje even te laten zien. Zodra een onjuiste letter geschreven wordt, veegt de begeleider deze meteen uit en laat het woordkaartje even zien. De volgorde van de te schrijven woorden wordt bepaald op grond van minimale verschillen. De woorden die achtereenvolgens geschreven worden, verschillen zo min mogelijk van elkaar. Hierdoor is de kans op fouten minmaal. De begeleider belooft verbaal en expliciet, en vestigt de aandacht op de minimale verschillen.

Fase 5: Woorden lezen (2 minuten)

De kinderen lezen in duo's (kind-kind of kind-leerkracht) om beurten de voorbereide rij hardop voor, in de geschreven of gedrukte volgorde. De duo-partner die op dat moment niet leest, zegt het goede woord voor als er een fout gemaakt wordt. De begeleider benadrukt dat spellend gelezen mag worden. Uiteraard wordt na het spellen wel steeds het woord gesynthetiseerd.

Daarna schudt de begeleider de woordkaartjes waarop de zes woorden uit fase 4 geschreven staan. De begeleider biedt in hoog tempo steeds een woord aan, steeds aan een ander kind in het groepje. Het betreffende kind leest dit woord, waarna het volgende kind aan de beurt is. Waar nodig zegt de begeleider een gedeelte van het woord voor om het lezen te vergemakkelijken. Op fouten wordt gereageerd door op neutrale toon het foute gedeelte van het woord (één of meerdere letters) goed voor te zeggen, zodat het kind nog een poging kan doen om het woord goed te lezen. Na zes woorden wordt er weer geschud. Dit wordt een aantal malen herhaald. Spellend lezen wordt indien nodig door de begeleider voorgedaan, aangemoedigd en bekrachtigd. Accuratesse gaat voor tempo.

Ter afwisseling kan de set woordkaartjes verdubbeld worden, waarbij ieder van de zes woorden twee keer voorkomt. Er kan dan memorie mee worden gespeeld door het groepje, waarbij ieder woord dat wordt omgedraaid, steeds voorgelezen wordt. De begeleider ondersteunt waar nodig bij dit voorlezen en reageert op de hierboven aangegeven wijze op fouten.

Fase 6: Stukje van een boek lezen (5 minuten)

In drie achtereenvolgende sessies die één letter betreffen, wordt hetzelfde stukje tekst gelezen. De begeleider leest het stukje iedere sessie eerst voor, terwijl de kinderen bijwijken op de tekst die ze voor zich hebben liggen. Er vindt enthousiasmerende interactie plaats over de inhoud. De begeleider moedigt het spellend lezen aan door dit bij een paar woorden in de tekst voor te doen. Daarna oefenen de kinderen de tekst door deze fluisterend voor zichzelf te lezen. Als ze eerder klaar zijn dan de anderen, beginnen ze gewoon weer opnieuw. Vervolgens lezen de kinderen om beurten hardop een zin van de tekst.