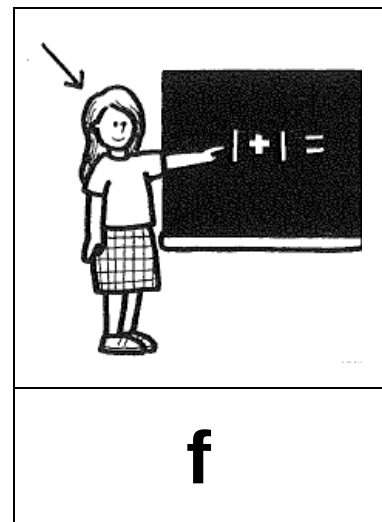
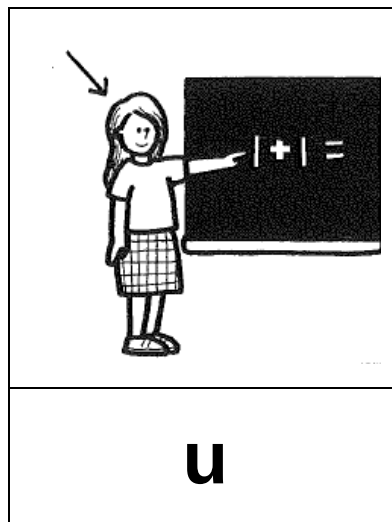
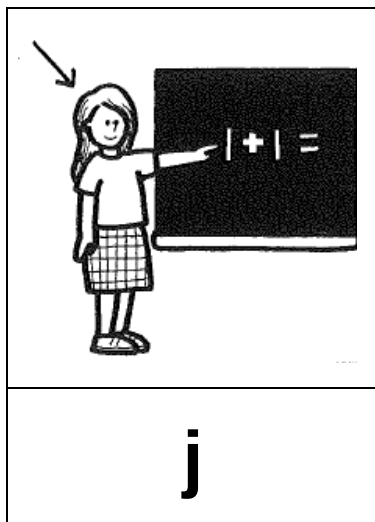


Les aan de



Een onderzoek naar het effect van scholing
op het aanbod “fonemisch bewustzijn activiteiten”
van leerkrachten

Adrienne Rijvers- de Vet

Studentnummer 1344992

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Dyslexiespecialist

Begeleid door: Thea Deckers

Juni 2012

Voorwoord

Dit praktijkonderzoek is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de HBO Master Special Educational Needs, leerroute dyslexiespecialist, bij Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg te Tilburg.

Na een vraag van mijn werkgever en een eerste korte cursus was ik erg gemotiveerd om mijn kennis en praxis op het gebied van dyslexie uit te breiden. Na een goed gesprek met mijn man in de zomer van 2010 heb ik besloten mij aan te melden voor de masteropleiding tot dyslexiespecialist. Het volgen van de opleiding was een intensieve, maar zeer interessante periode, waarin ik veel geleerd heb en waarin ik veel nieuwe mooie mensen heb mogen leren kennen. Bijna twee jaar later na die aanmelding ligt het verslag van mijn praktijkonderzoek, waarmee ik de opleiding afrond, voor me klaar. Ik wil graag een woord van dank richten aan een aantal personen.

Allereerst wil ik de leerkrachten van de onderzoeksschool bedanken voor hun medewerking en gastvrijheid. Zonder hen had ik mijn onderzoek niet op deze manier kunnen uitvoeren. Ik heb de samenwerking als een interessante en leerzame tijd ervaren en ik hoop dat het doorlopen traject ook hen geïnspireerd heeft.

Er is ook een woord van dank voor mijn studiegenoot Elly en mijn lourdesvriendin Marjon. Als critical friends hebben zij mij met hun kritische blik geholpen bij het verbeteren van mijn afstudeerverslag. Tevens wil ik mijn docent, Thea Deckers, bedanken. Zij heeft mij met haar feedback tijdens het gehele onderzoeksproces scherp gehouden.

Mijn laatste dankwoord is bestemd voor Freek, mijn man. Hij wist mij ondanks zijn eigen drukke werkzaamheden tijdens de start van zijn fysiotherapiepraktijk en de verhuizing naar ons nieuwe huis steeds weer te motiveren om mijn studie op een goede manier af te ronden.

Adrienne Rijvers- de Vet

's Gravenmoer, juni 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Inleiding	7
De onderzoeker en haar keuze voor het onderwerp	7
Indeling scriptie	8
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	10
1.1. Inleiding	10
1.2. Aanleiding tot het onderzoek	10
1.3. De praktijksituatie	11
1.4. De onderzoeksvraag	12
1.4.1. De globale onderzoeksvraag	12
1.4.2. De specifieke onderzoeksvragen	12
1.5. Inclusief onderwijs	13
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	15
2.1. Inleiding	15
2.2. Fonemisch bewustzijn	15
2.3. Risicoleerlingen en fonemisch bewustzijn	17
2.4. Verandermanagement bij taalbeleid	18
2.5. Trainersvaardigheden	19
Hoofdstuk 3: Het praktijkonderzoek	20
3.1. Inleiding	20
3.2. Methode en opzet van onderzoek	20
3.2.1. Typering onderzoek	20
3.2.2. De onderzoeksopzet	21
3.2.3. De onderzoeksgroep	21
3.2.4. De gebruikte onderzoeksinstrumenten	22
3.3. Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	23
3.3.1. Betrouwbaarheid	23
3.3.2. Validiteit	23
3.3.3. Triangulatie	24
3.4. Ethiek	24
3.5. Tijdenpad	25
Hoofdstuk 4: Resultaten	26
4.1. Inleiding	26
4.2. Specifieke onderzoeksvraag 6	26
4.3. Specifieke onderzoeksvraag 7	27
4.3.1. Tijdsbesteding	28
4.3.2. Groepsgrootte	29
4.3.3. Gebruik leerlijn fonologisch en fonemisch bewustzijn	29
4.3.4. Toepassen van coöperatieve werkvormen	30
4.3.5. Toepassen direct instructiemodel	30

4.3.6. Constante koppeling auditieve en visuele informatie	30
4.3.7. Koppeling fonemisch bewustzijn aan betekenisvolle context	31
4.3.8. Extra begeleiding aan risicoleerlingen	31
4.4. Specifieke onderzoeksvraag 8.....	32
4.5. Specifieke onderzoeksvraag 9.....	33
4.6. Specifieke onderzoeksvraag 10.....	35
4.7. Specifieke onderzoeksvraag 11.....	35
Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	37
5.1. Inleiding.....	37
5.2. Conclusie	37
5.2.1. Specifieke onderzoeksvragen	37
5.2.2. Globale onderzoeksvraag	41
5.3. Discussie.....	42
5.3.1. Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	42
5.3.2. Koppeling naar de literatuur	43
5.3.3. Voorlopig karakter bevindingen.....	43
5.4. Aanbevelingen praxis.....	44
5.5. Suggesties voor verder onderzoek	45
5.6. Ethische reflectie.....	46
Hoofdstuk 6: Reflectie op de eigen ontwikkeling	47
6.1. Inleiding.....	47
6.2. Het onderzoeksproces	47
6.3. Het product: gevolgen voor de praxis	49
6.4. Afsluiting.....	51
Literatuurlijst.....	52
Bijlagen	55
Bijlage A: Ontwikkelingslijn Fonologisch en Fonemisch bewustzijn	56
Bijlage B: Aandachtspunten observatie in de klas 0- en 1-meting.....	57
Bijlage C: Enquête 1: Aanbod fonemisch bewustzijn in de klas	58
Bijlage D: Enquête 2: Fonemisch bewustzijn en Risicoleerlingen	60
Bijlage E: Evaluatieformulier voor leerkrachten.....	63
Begeleidende brief	63
Evaluatie formulier Aanbod Fonemisch Bewustzijn	64
Bijlage F: De scholingsbijeenkomsten	68
Bijlage G: Werkopdracht voor de leerkrachten	73
Bijlage H: Samenvatting Evaluatieformulier Leerkrachten	75

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek is het afsluitend onderdeel van de opleiding tot dyslexiespecialist (Master SEN Fontys OSO).

Door mijn eigen handelingsverlegenheden, namelijk het verbeteren van de behandelingen op het gebied van fonemisch bewustzijn en het ervaring op doen in het begeleiden of scholen van leerkrachten, te koppelen aan een specifieke vraag van een intern begeleider ben ik tot het uiteindelijke onderwerp van dit onderzoek gekomen.

Binnen dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de vraag of ik als gespecialiseerde logopedist door middel van een specifiek scholingstraject invloed kan uitoefenen op het huidige aanbod “fonemisch bewustzijn activiteiten” van de leerkrachten, zodat de leerkrachten een zelfde aanbod en werkwijze gaan hanteren en hun activiteiten gaan afstemmen op de leerbehoeftes van hun (risico)leerlingen.

Het eerste deel van het onderzoek bestaat uit literatuurstudie. Vanuit de literatuur wordt het begrip fonemisch bewustzijn uitgebreid behandeld. Ook wordt beschreven waaraan een goed aanbod aan activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn moet voldoen. Omdat ik als interventie voor een scholingstraject heb gekozen en ik eventuele veranderingen in het handelen van leerkrachten wil bewerkstelligen, is er ook literatuur bestudeerd over veranderingsprocessen, taalbeleid en trainersvaardigheden.

Het praktische gedeelte is uitgevoerd op de school van de intern begeleider en bestaat uit een combinatie van een programma-evaluatie en een ontwerpgericht onderzoek. Het onderzoek is in januari 2012 gestart met het in kaart brengen van het aanbod fonemisch bewustzijn activiteiten van de leerkrachten, het in kaart brengen van de huidige populatie groep-2-kinderen en het inventariseren van de leerwensen van de leerkrachten op het gebied van fonemisch bewustzijn activiteiten. Hierbij is gebruik gemaakt van zelfgemaakte vragenlijsten, observaties in de klas en het toetsen van de leerlingen. Met behulp van de uitkomsten van de programma-evaluatie is er een specifiek scholingstraject ontworpen. Aan het scholingstraject, dat van februari 2012 tot april 2012 liep, hebben vier leerkrachten deelgenomen. Binnen het scholingstraject is er aandacht besteed aan het vergroten van de kennis over fonemisch bewustzijn, het bewust worden van het belang van een goed aanbod, het bewust worden van het huidige aanbod fonemisch bewustzijn en het aanreiken van interventies ter verbetering van het aanbod fonemisch bewustzijn activiteiten aan de totale klas en aan de risicoleerlingen in het bijzonder. Daarnaast is er met de leerkrachten een specifieke leerlijn gekozen. Deze leerlijn is omgezet in een jaarplanning om het aanbod

fonemisch bewustzijn activiteiten gedurende het volgende schooljaar groep-1-2-breed te kunnen stroomlijnen.

In april 2012 is het effect van het scholingstraject op het handelen van de leerkracht in kaart gebracht met behulp van observaties in de klas en een evaluatieformulier voor de leerkrachten. Uit de resultaten blijkt, dat de leerkrachten zich door het scholingstraject veel bewuster zijn geworden van het belang van fonemisch bewustzijn activiteiten in groep 1-2. Daarnaast proberen zij ook een aantal behandelde aspecten toe te passen in hun dagelijkse werk, onder andere het koppelen van auditieve en visuele informatie en het plannen van extra leertijd voor de risicoleerlingen. Uit de resultaten van de leerlingen op de toetsen van het screeningsinstrument *Beginnende Geletterdheid* is helaas niet vast te stellen of de geboekte vooruitgang van de risicoleerlingen toe te schrijven is aan de aanpassingen in het aanbod van de leerkrachten.

Tot slot is gebleken, dat het onderzoek op de onderzoeksschool ook effect heeft gehad op de dagelijkse praxis van de onderzoeker.

Inleiding

In deze inleiding presenteert de onderzoeker zichzelf. Zij verwoordt haar motivatie voor de uiteindelijke keuze voor het onderwerp van dit specifieke onderzoek. Daarna volgt een korte beschrijving van de inhoud van de verschillende hoofdstukken.

De onderzoeker en haar keuze voor het onderwerp

Mijn naam is Adrienne Rijvers- de Vet. Ik heb dit onderzoek uitgevoerd in het kader van mijn afstuderen aan de HBO Master Special Educational Needs, leerroute dyslexiespecialist, aan Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg te Tilburg.

Sinds 2001 ben ik als logopedist werkzaam bij Logopediecentrum Dongen. Logopediecentrum Dongen is een allround logopediepraktijk, waar vier logopedisten werkzaam zijn. Zij bieden op professionele wijze logopedische zorg aan een ieder met een hulpvraag op het gebied van spraak, taal, stem, gehoor, ademhaling, klachten in het hoofd/halsgebied, slikken en dyslexie. De logopedisten binnen de praktijk hebben ieder hun eigen specialisaties, waardoor zij gericht kunnen handelen.

Omdat de vraag naar begeleiding van kinderen met een combinatie van taalproblemen en dyslexie binnen de logopediepraktijk in de afgelopen jaren steeds groter werd, vroeg mijn werkgeefster of ik interesse had om mij op het gebied van dyslexie te specialiseren. Na een eerste korte cursus over dyslexie was mijn interesse duidelijk gewekt, maar ik voelde me nog niet bekwaam genoeg om met kinderen met dyslexie te gaan werken. Ik wilde graag meer weten over dyslexie en was nieuwsgierig geworden naar de verschillende onderzoeks- en behandelmogelijkheden. Omdat ik me op het gebied van dyslexie breed wilde scholen, ben ik gestart met het volgen van de Masteropleiding tot dyslexiespecialist.

Als logopedist vind ik het erg interessant om kinderen met fonologische spraakproblemen te begeleiden en hun verstaanbaarheid te verbeteren. Daarnaast kom ik in mijn werk ook bijna dagelijks in aanraking met kinderen met zwakke auditieve voorwaarden. Aangezien uit de literatuur blijkt, dat een zwakke fonologische en/of fonemische ontwikkeling aan dyslexie ten grondslag kan liggen, ben ik als logopedist extra geïnteresseerd in dit onderwerp. Bij het nadenken over mijn afstudeeronderwerp werd mij al snel duidelijk, dat er een link moest zijn met fonemisch bewustzijn. Als aankomend dyslexiespecialist wil ik mijn directe zorgverlening aan kinderen met problemen op het gebied van fonemisch bewustzijn verbeteren door een betere onderbouwing vanuit de literatuur. Dit onderwerp is echter te beperkt voor een afstudeeronderzoek.

Omdat uit mijn afstudeeronderwerp aan de opleiding voor logopedie al blijkt, dat ik mij graag breder wil oriënteren en ontwikkelen, wil ik me in mijn onderzoek niet alleen richten op micro-

niveau. Het specifiek verbeteren van mijn eigen handelen als gespecialiseerde logopedist moet het gevolg zijn van mijn onderzoek en niet het doel op zich. De module taalbeleid gaf mij inspiratie om me bij het zoeken naar een onderzoeksonderwerp ook te richten op meso-niveau. Ik wil graag kennis en ervaring opdoen in het begeleiden van leerkrachten bij veranderingen in hun onderwijs, zodat ik kan ontdekken of die rol ook bij mij past.

Tijdens een gesprek over fonemisch bewustzijn met een intern begeleider is mij gevraagd om hulp te bieden bij het creëren van eenzelfde werkwijze voor alle leerkrachten van groep 1-2 als onderdeel van het invoeren van het protocol Leesproblemen en dyslexie, groep 1-2.

Door mijn twee eigen leerwensen te koppelen aan de vraag van de intern begeleider heb ik specifiek inhoud gegeven aan dit afstudeeronderzoek. Door mijn onderzoek vanuit de theorie op te bouwen vergaren zowel de leerkrachten als ikzelf kennis over fonemisch bewustzijn. Deze kennis kunnen we toepassen in ons dagelijkse handelen. Daarnaast kan ik mezelf verdiepen in het begeleiden van veranderingen op school en ervaring opdoen in het geven van scholingen. Op die manier kan ik ontdekken of deze vaardigheden me liggen en of ik ze in de toekomst een vast deel van mijn werkzaamheden wil laten worden. Het daadwerkelijke praktijkonderzoek en de scholingsbijeenkomsten vinden plaats op de school van de intern begeleider. Vanuit de schoolleiding is medewerking verleend, doordat de leerkrachten de scholingsmomenten ook als tijdsbesteding binnen hun eigen professionaliseringstraject mee mogen rekenen.

Indeling scriptie

Hoofdstuk 1 beschrijft de aanleiding tot het onderwerp en de praktijksituatie. De globale onderzoeksvraag wordt geformuleerd en verdeeld in een aantal specifieke onderzoeksvragen. Vervolgens wordt er een toelichting gegeven op inclusief onderwijs in relatie tot het onderzoek.

In hoofdstuk 2 wordt vanuit de literatuur een beschrijving gegeven van belangrijke termen en begrippen rondom fonemisch bewustzijn, taalbeleid en lesgeven. Hiermee worden de specifieke onderzoeksvragen 1 tot en met 5 beantwoord.

Hoofdstuk 3 beschrijft de opzet en typering van dit onderzoek. De keuze voor de verschillende onderzoeksinstrumenten wordt toegelicht. Ook komen de begrippen betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie aan bod. Het hoofdstuk sluit af met een korte ethische beschouwing en een tijdspad.

De resultaten uit het onderzoek zullen in hoofdstuk 4 besproken worden.

In hoofdstuk 5 worden de specifieke onderzoeksvragen en de globale onderzoeksvraag beantwoord. De onderzoeksresultaten worden ter discussie gesteld door een bespreking van de beperkingen van het onderzoek aan de hand van de begrippen betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie. Dit hoofdstuk geeft aanbevelingen voor de praxis en suggesties voor verder onderzoek en sluit af met een ethische reflectie.

Dit onderzoeksverslag eindigt in hoofdstuk 6 met een reflectie op de persoonlijke ontwikkeling en praxis van de onderzoeker.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1. Inleiding

In dit hoofdstuk zullen eerst de aanleiding tot het onderzoek en de praktijksituatie beschreven worden. Vervolgens komt de globale onderzoeksvraag aan bod, waarna ik een aantal specifieke onderzoeksvragen zal formuleren. Dit hoofdstuk eindigt met een toelichting op inclusief onderwijs in relatie tot mijn onderzoek.

1.2. Aanleiding tot het onderzoek

Logopedisten behandelen regelmatig kinderen met problemen op het gebied van de fonologische ontwikkeling. Deze problemen kunnen al in de voorschoolse periode tot uiting komen in de uitspraak van het kind, maar ook pas in groep 1-2 wanneer het kind een fonologisch en fonemisch bewustzijn gaat ontwikkelen.

Uit het rapport van de Gezondheidsraad (1995) blijkt, dat gebrekkige fonologische vaardigheden het technisch leren lezen en spellen sterk kunnen beïnvloeden. Uit nationale en internationale literatuur blijkt namelijk, dat fonologisch bewustzijn en letterkennis de belangrijkste voorspellers voor leessucces zijn (o.a. Vernooij, 2005; Erhi, 2004 en Torgesen, 2004 in Förster en Huijbregts, 2009; International Reading Association in Ahlers, 2007; Keuning, Vloedgraven en Verhoeven, 2010). Tegen deze achtergrond ziet de commissie dyslexie van de Gezondheidsraad een rol voor logopedische hulp. Eén van de conclusies en aanbevelingen uit dit rapport wordt als volgt verwoord:

“Systematische aandacht voor de ontwikkeling van fonologische vaardigheden en vroege interventie bij het achterblijven daarvan, kan een preventief effect hebben t.a.v. lees- en spellingsproblemen. Zowel leerkrachten, vooral die van groep twee, als logopedisten kunnen hierbij een rol spelen” (Gezondheidsraad, 1995).

Een vroege vaststelling van problemen op het gebied van beginnende geletterdheid en een daaropvolgende inzet van interventies is belangrijk. Vroege interventies zijn effectief, omdat de hersenen dan nog het meest plastisch zijn (Shaywitz in Keuning e.a., 2010). Risicoleerlingen moeten dus bij voorkeur al gesignaleerd worden, voordat ze leesonderwijs gehad hebben (Keuning e.a., 2010).

Als aankomend dyslexiespecialist ben ik van mening, dat de logopedist en de leerkracht hun kennis en ervaringen op het gebied van fonemisch bewustzijn zouden moeten bundelen.

Leerkrachten van groep 1-2 hebben naast een signalerende rol ook een belangrijke preventieve en interveniërende rol, namelijk het aanbieden van “fonemisch bewustzijn activiteiten” aan de gehele groep en aan de risicokinderen in het bijzonder. Na signalering

door de leerkracht kan een logopedist, die gespecialiseerd is in dyslexiebehandeling, vanuit haar¹ expertise een aanvullende, individuele begeleiding aan risicokinderen bieden. Daarnaast kan zo'n gespecialiseerde logopedist haar kennis en ervaringen ook aanwenden tijdens het geven van adviezen en/of trainingen aan leerkrachten.

Dit meesterstuk beschrijft zo'n bundeling van kennis en ervaringen, doordat een logopedist leerkrachten van groep 1-2 heeft begeleid bij het verbeteren van het aanbod "fonemisch bewustzijn activiteiten" als onderdeel van het invoeren van het Protocol Leesproblemen en dyslexie, Groep 1-2 (Wentink, Verhoeven & Druenen, 2010).

1.3. De praktijksituatie

Tijdens een gesprek met een intern begeleider over mijn interesse in het onderwerp "fonemisch bewustzijn" ben ik gevraagd mijn afstudeeronderzoek bij haar op school uit te voeren. De intern begeleider is bezig met het invoeren van het Protocol Leesproblemen en dyslexie binnen de groepen 1-2, maar ontvangt graag hulp bij de aspecten taalbewustzijn en alfabetisch principe. Zij wil graag, dat de leerkrachten op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis volgens een vaste leerlijn voor groep 1-2 gaan werken om meer eenheid in het aanbod van de verschillende leerkrachten te krijgen. Daarnaast kan volgens haar het aanbod "fonemisch bewustzijn activiteiten" aan de risicokinderen verbeterd worden.

Naar aanleiding van deze vraag heb ik nagedacht over een geschikte onderzoeksvraag en invulling voor mijn meesterstuk, aangezien het zowel voor de school als voor mijn eigen ontwikkeling iets moet opleveren.

Na het volgen van de module Taalbeleid in het eerste jaar van de opleiding tot dyslexiespecialist wist ik, dat alleen het opzetten van een gezamenlijke leerlijn rondom taalbewustzijn en letterkennis in een soort jaarplan voor de leerkrachten van groep 1-2 niet zou werken. Als het plan door alle leerkrachten van groep 1-2 gedragen en toegepast moet gaan worden, moet er binnen het traject vooral aandacht besteed worden aan een goede voorbereiding op een vernieuwing door middel van de BBB-elementen, namelijk Bewust zijn, Belang ervaren en Betrokken worden. De leerkrachten vergroten hun bewustzijn, wanneer zij de noodzaak van de verandering weten, ervaren en voelen. Ze moeten het eigen belang van de verandering en het belang van anderen weten, ervaren en voelen. Uiteindelijk worden ze betrokken in het geheel door zelf keuzes te maken en eigenaarschap te nemen voor de verandering. Als dit op een goede manier gebeurt, willen zij uit eigen beweging aan de verandering werken (Schouten, 2007). Door middel van een scholingstraject kunnen de

¹ Omdat logopedisten zowel mannelijk als vrouwelijk zijn, kan het woord /haar/ ook vervangen worden door /zijn/. Ik heb echter voor de vrouwelijke variant gekozen, omdat ik zelf een vrouwelijke logopedist ben.

leerkrachten hun kennis over fonemisch bewustzijn vergroten, zich meer bewust worden van hun huidige handelen door dit aan de theorie te koppelen, hierdoor zelf verbeterpunten verwoorden ten aanzien van hun interventies bij risicokinderen en deze verbeterpunten ook daadwerkelijk proberen toe te passen in hun dagelijks handelen, waarna ze door het delen van ervaringen ook van elkaar kunnen leren.

Het opzetten en uitvoeren van een scholingstraject als onderdeel van mijn praktijkonderzoek zie ik voor mijzelf als een uitdaging. Als voorbereiding op het opzetten van het scholingstraject vergroot ik als onderzoeker met een literatuurstudie niet alleen mijn eigen inhoudelijke deskundigheid ten aanzien van fonemisch bewustzijn en de zorg aan risicokinderen, maar ook mijn kennis met betrekking tot taalbeleid en trainersvaardigheden. De nieuw verworven inhoudelijke kennis kan ik als aankomend dyslexiespecialist direct zelf toepassen tijdens mijn eigen werkzaamheden met risicokinderen. Vervolgens doe ik ervaring op in het geven van trainingen over fonemisch bewustzijn aan de leerkrachten. Hierbij zet ik als trainer zowel mijn inhoudelijke kennis als mijn kennis over taalbeleid en trainersvaardigheden om in handelen.

1.4. De onderzoeksvraag

Vanuit bovenstaande aanleiding en praktijksituatie ben ik voor dit meesterstuk tot een globale onderzoeksvraag gekomen.

1.4.1. De globale onderzoeksvraag

De globale onderzoeksvraag is:

Kan ik als gespecialiseerde logopedist het huidige aanbod “fonemisch bewustzijn activiteiten” van de leerkrachten zodanig door middel van een scholingstraject beïnvloeden, dat de leerkrachten binnen hun aanbod en werkwijze een zelfde leerlijn gaan hanteren en dat zij hun aanbod gaan afstemmen op de specifieke behoeftes van de kinderen, opdat alle kinderen van groep 2 en de risicokinderen in het bijzonder hun fonemisch bewustzijn als voorbereiding op groep 3 kunnen vergroten?

1.4.2. De specifieke onderzoeksvragen

Vanuit bovenstaande globale onderzoeksvraag heb ik een aantal specifieke onderzoeksvragen opgesteld.

De specifieke onderzoeksvragen zijn:

1. Wat is fonemisch bewustzijn en hoe ontwikkelt dit zich bij kinderen?
2. Welke aspecten in de werkwijze van leerkrachten zijn belangrijk bij het ontwikkelen cq. het vergroten van het fonemisch bewustzijn?

3. Hoeveel tijd moet er binnen groep 2 aan fonemisch bewustzijn besteed worden?
4. Wanneer wordt op het gebied van fonemisch bewustzijn gesproken van risicoleerlingen?
5. Welke aspecten met betrekking tot taalbeleid en trainersvaardigheden zijn zowel voor de motivatie van de leerkrachten als voor mij als trainer van belang bij het opzetten van dit specifieke scholingstraject voor de leerkrachten van groep 1-2?
6. Hoe is op de onderzoeksschool de verhouding risicoleerlingen ten opzichte van alle groep-2-leerlingen met betrekking tot het fonemisch bewustzijn?
7. Waaruit bestaat het huidige aanbod fonemisch bewustzijn activiteiten door de leerkrachten op de onderzoeksschool qua tijdsbesteding, groepsgrootte, mogelijk gebruik van specifieke doorgaande leerlijnen en overige belangrijke aspecten in de werkwijze, die zullen voortkomen uit de literatuurstudie?
8. Welke aspecten qua aanbod en werkwijze ten aanzien van fonemisch bewustzijn activiteiten behoeven tijdens het scholingstraject aandacht na een vergelijking tussen de literatuur, de resultaten van de enquête en de observaties uit de praktijk?
9. Welke veranderingen cq. behandelde aspecten in aanbod en werkwijze zijn na het scholingstraject zichtbaar in het handelen van de leerkracht?
10. Wat is volgens de leerkrachten het effect van het scholingstraject op hun eigen visie en handelen?
11. Hebben de eventuele veranderingen zichtbaar effect op de prestaties van alle kinderen en van de risicoleerlingen in het bijzonder op de toets Beginnende Geletterdheid van CITO?

De specifieke onderzoeksvragen 1 tot en met 5 worden in dit meesterstuk door middel van literatuurstudie beantwoord. Het praktijkonderzoek geeft antwoord op de specifieke onderzoeksvragen 6 tot en met 11.

1.5. Inclusief onderwijs

Binnen het scholingstraject komt het verbeteren van het aanbod van fonemisch bewustzijn activiteiten aan risicoleerlingen door middel van het aansluiten bij hun speciale onderwijsbehoeftes specifiek aan bod.

Volgens meerdere bronnen op het gebied van inclusief denken en inclusief onderwijs speelt de leerkracht hierbij een belangrijke rol. Grooff (2009) vindt het belangrijk, dat een leraar zich bij structurele problemen met een leerling zich eerst afvraagt welke interventies hij/zij zelf kan verrichten, die ervoor zorgen, dat de leerling weer goed leert. Bolsenbroek, Van Houten & Nossin (2006) schrijven dat er bij een probleem met iemands functioneren gezocht moet worden naar oplossingen binnen de gemeenschap. Booth & Ainscow (2009) veranderen als

onderdeel van het sociaal model de term “speciale onderwijsbehoeften” in “barrières bij leren en participeren”. Volgens het sociale model kunnen barrières bij leren en participeren liggen in de aard van de omgeving of ontstaan vanuit de interactie tussen leerlingen en hun omgeving. Het verminderen van de barrières tot participatie van één leerling kan van nut zijn voor veel andere leerlingen.

Eén van de oplossingen om barrières tot leren en participatie te verminderen cq. om aan de specifieke behoeftes van alle kinderen te voldoen binnen inclusief onderwijs is het aanpassen van het curriculum en de didactiek (Bolsenbroek e.a., 2006 & Grooff, 2009). Zowel Bolsenbroek e.a. (2006) als Grooff (2009) noemen coöperatief leren als belangrijke didactiek voor inclusief onderwijs. Förrer, Jansen & Kenter (2008) geven aan, dat coöperatief leren binnen verschillende onderwijsleersituaties een aanvulling, aanscherping of verrijking kan vormen, maar de directe en activerende instructie van de leerkracht niet vervangt. Grooff (2009) noemt ook nog multidisciplinair lesgeven en multi-level leren als mogelijke didactische methodes binnen inclusief onderwijs.

Binnen het scholingstraject laat ik bovenstaande inclusieve gedachte over de rol van de leerkracht bij het begeleiden van risicoleerlingen en de genoemde didactische werkvormen specifiek aan bod komen, opdat de leerkrachten zich meer bewust worden van het belang van hun eigen interventies bij het begeleiden van de risicoleerlingen binnen hun klas. Door de uitwisseling van ervaringen met het toepassen van gerichte interventies en het mogelijke effect daarvan op hun risicoleerlingen kunnen de leerkrachten met elkaar van gedachten wisselen en elkaar advies geven, waardoor zij zichzelf als deel van een lerende gemeenschap kunnen zien. Zowel Bolsenbroek (2006) als Grooff (2009) noemen de lerende gemeenschap of lerende organisatie als één van de kenmerken van inclusief onderwijs.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden vanuit de literatuur een aantal termen en begrippen beschreven, die essentieel zijn binnen dit praktijkonderzoek. De begrippen “fonemisch bewustzijn” en “risicoleerlingen” worden gedefinieerd en in een breder kader geplaatst. De paragrafen 2.2. en 2.3. bieden hierdoor antwoord op de specifieke onderzoeksvragen 1 t/m 4. Paragraaf 2.4. en 2.5. behandelen een aantal aspecten op het gebied van taalbeleid en trainersvaardigheden, waardoor ze antwoord geven op de specifieke onderzoeksvraag 5.

2.2. Fonemisch bewustzijn

Een goede leesstart in groep 1 en 2 legt de basis voor technisch en begrijpend lezen in de hogere groepen en bestaat uit activiteiten op het gebied van mondelinge taal, woordenschat, geletterde ervaringen, begrijpend luisteren en fonemisch bewustzijn (Vernooy, 2005; Smits & Braams, 2006; Ahlers, 2007; Förrer & Huijbregts, 2009). Deze leergebieden maken deel uit van de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid (Verhoeven & Aarnoutse, 1999) en vormen de uitgangspunten in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie Groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven & Druenen, 2010). In dit meesterstuk staat fonemisch bewustzijn als onderdeel van het tussendoel Taalbewustzijn centraal.

Taalbewustzijn of metalinguïstisch bewustzijn is een verzamelbegrip voor vaardigheden die te maken hebben met het nadenken over de vormaspecten van taal. Naast de betekenis van taal leren kinderen in de kleuterleeftijd, dat zinnen uit woorden bestaan en dat woorden uit klankgroepen en klanken bestaan. Dit wordt respectievelijk woordbewustzijn en fonologisch bewustzijn genoemd. Het meest moeilijke onderdeel van fonologisch bewustzijn is fonemisch bewustzijn. Fonemisch bewustzijn is de vaardigheid om binnen gesproken woorden afzonderlijke betekenisonderscheidende klanken te onderscheiden en ze te manipuleren (o.a. Kleef & Tomesen, 2005; Wentink e.a., 2010; Förrer & Huijbregts, 2009). Een kind met fonemisch bewustzijn is in staat om korte woorden op te delen in losse klanken (auditieve analyse), klanken samen te voegen tot een woord (auditieve synthese) en woorden te manipuleren door middel van het weglaten, toevoegen of vervangen van klanken, waarbij ze deze klanken ook gaan koppelen aan letters (letterkennis). De ontwikkelingslijn voor fonologisch en fonemisch bewustzijn van Förrer & Huijbregts (2009) staat vermeld in bijlage A, aangezien de deelelementen van deze leerlijn binnen dit meesterstuk als observatiepunten gebruikt zullen worden.

Een weloverwogen combinatie van activiteiten, die specifiek gericht zijn op fonemisch bewustzijn en letterkennis, is in groep 1-2 van zeer groot belang. Fonemisch bewustzijn in de vorm van auditieve analyse en synthese is geen voorwaarde om te kunnen lezen, maar draagt wel samen met letterkennis als belangrijkste voorspellers voor lees- en spellingssucces het meeste bij aan de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid (Kleef & Tomesen, 2005). Bovengenoemde fonemisch bewustzijn activiteiten moeten volgens verschillende bronnen (o.a. Kleef & Tomesen, 2005; Smits & Braams, 2006; Ahlers, 2007; Förrer & Huijbregts, 2009; Wentink e.a., 2010) voldoen aan een aantal specifieke kenmerken, namelijk:

- activiteiten worden op een doelgerichte manier en volgens een gestructureerde, systematische leerlijn gekozen;
- activiteiten worden vanuit een betekenisvolle, motiverende context in allerlei taalspellen aangeboden;
- het auditieve aanbod wordt constant ondersteund met visueel aanbod in de vorm van concreet materiaal, plaatjes, geschreven woorden en letters;
- activiteiten zijn gericht op de leestaak zelf, waardoor activiteiten altijd een combinatie van fonemische vaardigheden en letters moeten bevatten.

Enkele bronnen (o.a. Kleef & Tomesen, 2005; Vernooy, 2005; Förrer & Leenders, z.j.; Förrer, & Huijbregts, 2009) geven indicaties voor het aantal activiteiten en de tijdsbesteding per week op het gebied van beginnende geletterdheid in totaal en fonemisch bewustzijn en letterkennis in het bijzonder. Er zou drie tot vijf uur per week aandacht besteed moeten worden aan doelgerichte activiteiten op het totale gebied van beginnende geletterdheid. Daarbij moeten activiteiten op het gebied van klanken en letters in de grote groep minstens drie keer per week gedurende 10-15 minuten plaatsvinden. Hierbij wordt aangegeven, dat de frequentie van het aantal activiteiten belangrijker is dan de duur.

Zoals al bleek uit de literatuur over inclusief onderwijs, zoals besproken in paragraaf 1.5., speelt de leerkracht zelf ook een zeer grote rol. Dit komt ook terug in de literatuur over fonemisch bewustzijn en leesonderwijs. Leerkrachten moeten voldoende kennis hebben over fonemisch bewustzijn en het stimuleren daarvan (Vernooy, 2005). Daarnaast is de kwaliteit van de instructie van de leerkracht cruciaal. Hierbij wordt geadviseerd gebruik te maken van het (Interactieve, Gedifferentieerde) Directe Instructiemodel (o.a. Vernooy, 2005; Kleef & Tomesen, 2005; Stolwijk & Leenders, 2008; Förrer & Huijbregts, 2009).

2.3. Risicoleerlingen en fonemisch bewustzijn

In verband met de voorspellende rol voor leessucces is vroegtijdige signalering van eventuele problemen op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis belangrijk. Binnen dit onderzoek worden kinderen uit groep 2 als risicoleerling aangeduid, wanneer zij de vaardigheden rond fonemisch bewustzijn en letterkennis langzamer dan hun leeftijdsgenootjes ontwikkelen. Bij observaties in de klas vallen deze kinderen op, omdat zij ondanks de geletterde maatschappij, waarin ze opgroeien, weinig interesse in en kennis van letters hebben (Smits & Braams, 2006). Deze kinderen profiteren onvoldoende van de activiteiten rond klanken en letters in de grote groep of van taalspelletjes, waar ze zelfstandig mee bezig zijn (Förrer & Huijbregts, 2009). Daarnaast scoren deze kinderen op specifieke toetsen voor beginnende geletterdheid vaak onder de norm.

Bij risicoleerlingen moet niet gewacht worden met het aanbieden van letters en fonologische vaardigheden, totdat ze er aan toe zijn. Juist voor risicoleerlingen moet het aanbod aan activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis preventief verrijkt worden om een groter wordende achterstand te voorkomen (Smits & Braams, 2006). Fonemisch bewustzijn blijkt zich namelijk niet door rijping, maar door instructie en begeleide oefening te ontwikkelen (Förrer & Huijbregts, 2009). Daarnaast blijkt gerichte, vroegtijdige aandacht aan fonemisch bewustzijn effectiever te zijn dan kleuterschoolverlenging (Vernooy, 2005).

Het aanbod aan risicokinderen moet in eerste instantie voldoen aan de eerder besproken kenmerken (zie paragraaf 2.2.). Daarnaast kan de leerkracht het aanbod voor de risicokinderen verrijken door de eerder aangeboden oefeningen uit de grote groep herhaald aan te bieden door het vergroten van de instructie- en oefentijd. Dit kan gerealiseerd worden door het toepassen van verlengde instructie als onderdeel van het direct instructiemodel binnen de grote groepsactiviteit of het toepassen van pre-teaching en re-teaching in kleine groepjes (o.a. Vernooy, 2005; Alhers, 2007; Fullan & St. Germain, 2010; Wentink e.a. 2010; Smits & Braams, 2006; Förrer & Huijbregts, 2009).

Daarnaast bestaat er specifiek voor risicoleerlingen de voorschotbenadering (Smits & Braams, 2006; Wentink e.a. 2010). De voorschotbenadering bevat gerichte instructie in fonemisch bewustzijn, gecombineerd met instructie op het vlak van de letter-klankkoppeling. De voorschotbenadering bestaat uit specifieke activiteiten, waarbij plezier en het opdoen van succeservaringen centraal moeten staan.

2.4. Verandermanagement bij taalbeleid

Dit onderzoek inclusief de bijbehorende scholing aan de leerkrachten kan beschouwd worden als de uitvoering van een onderdeel van een groter taalbeleidsplan en heeft kenmerken van een projectmatige aanpak (Kamminga & Vloed, 2009, HS 6). Tomesen, Duerings en Beek (2009) hanteren bij een taalbeleidsplan een taaldenkkader, waarin plaats is voor taalvisie, taalaanbod en taalopbrengsten. Wanneer dit onderzoek binnen het genoemde taaldenkkader geplaatst wordt, is het Protocol Leesproblemen en Dyslexie, groep 1-2 het uitgangspunt voor de taalvisie. Het taalaanbod wordt hierop afgestemd door het opstellen van specifieke doelen, namelijk het vergroten van fonemisch bewustzijn en letterkennis bij alle leerlingen en het stroomlijnen en verbeteren van het aanbod “fonemisch bewustzijn activiteiten” van de leerkrachten, waarbij er specifiek aandacht besteed moet worden aan de specifieke leerbehoeftes van de risicokinderen. De leerlingresultaten op het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid (Vloedgraven, Keuning & Verhoeven, 2009) zijn onderdeel van de taalopbrengsten. Zij kunnen als uitgangspunt (vergelijking de opmerking “meten om te leren” van Fullan & St. Germain, 2010) dienen bij zowel het opstellen van de doelen en scholingsactiviteiten voor de leerkrachten binnen dit onderzoek, als bij de keuze voor specifieke activiteiten aan de kinderen binnen de klassensituaties.

De bovenstaande invulling van het taaldenkkader vraagt om veranderingen in het handelen van de leerkracht. Veranderingen zijn ontwikkelingen, die bewust worden ingezet (Kamminga & Vloed, 2009). Het zijn geen losse gebeurtenissen, maar onderdeel van een proces (Fullan & St. Germain, 2010). Veranderingen kunnen in gang gezet worden door het inzetten van een aantal verbeteringsgereedschappen, zoals de kijk dieper fase, waarin je datgene wat al tot stand is gebracht bekijkt en positief waardeert (ook genoemd door Kamminga & Vloed, 2009), het opbouwen van een gemeenschappelijke taal en het uitproberen van verbeteringen door middel van experimenteren (Fullan & St. Germain, 2010). Zoals in hoofdstuk 1 al beschreven werd, moeten de leerkrachten zich Bewust zijn, het Belang ervaren en Betrokken raken bij de invoering van dit protocol. Om betrokkenheid te stimuleren adviseren Fullan & St. Germain (2010) om belangrijke principes rondom veranderkennis te benutten, onder andere capaciteit opbouwen en het ontwikkelen van zowel een samen-leren-cultuur als een evaluatie-cultuur (het benutten van gegevens uit het leerlingvolgsysteem voor verbetering van het geboden onderwijs). Naast de trainersvaardigheden, die in paragraaf 2.5 besproken zullen worden, zijn bovenstaande aspecten belangrijke uitgangspunten bij de opzet en inhoud van de scholingsbijeenkomsten voor de leerkrachten.

2.5. Trainersvaardigheden

Binnen dit onderzoek heeft de onderzoeker ook de rol van trainer. Bij een training gaat het erom bij een groep deelnemers een zodanig leerproces op te roepen dat vooraf beoogde resultaten op het gebied van kennis, vaardigheden of houding worden behaald (Kaufman & Ploegmakers, 2006). Een training is effectief, als de deelnemers het geleerde kunnen en willen gaan toepassen in de praktijk. Om tot een effectieve training te komen moet men als trainer naast inhoudelijke deskundigheid, die beschreven is in paragraaf 2.2. en 2.3., beschikken over een aantal specifieke trainersvaardigheden, namelijk

- a) het ontwerpen van een training, die rekening houdt met de leerstijlen, motivatie en werkpraktijk van de deelnemers;
- b) het opstellen van heldere leerdoelen;
- c) het kennis hebben van verschillende werkvormen (Stralen & Vries, 2009).

Na het inventariseren van de leerbehoeftes en de leerwensen van de leerkrachten door de onderzoeker cq. trainer worden doelen op het niveau van kennis, inzicht en vaardigheden bepaald (Kaufman & Ploegmakers, 2006). Om de deelnemers tot effectief handelen in de praktijksituatie te laten komen moeten volgens Kaufman & Ploegmakers (2006) eerst kennis en inzicht bereikt worden. Onder inzicht valt het begrijpen waarom een bepaald gedrag gewenst is. Deze leerdoelenhiërarchie van Kaufman & Ploegmakers (2006) toont overeenkomsten met de niveaus van Bateson. Volgens Bateson hebben onze overtuiging en onze vaardigheden invloed op ons gedrag en onze omgeving (www.yourcoach.be). Om inzicht, bewustwording en overtuiging ten aanzien van hun belangrijke rol bij het verwerven van fonemisch bewustzijn en letterkennis bij de leerkrachten te bewerkstelligen kan de theoretische kennis gekoppeld worden aan en vergeleken worden met de eigen praxis. Naast het benoemen van sterke punten wordt er zo ruimte gecreëerd voor het formuleren van eigen verbeterpunten. Deze werkwijze houdt door de inzet van verschillende werkvormen, namelijk voorbereiden, informeren, oefenen en integreren, direct rekening met de mogelijke verschillende leerstijlen van de leerkrachten, zoals Kolb die binnen zijn leerstijlenmodel en leercirkel een plaats heeft gegeven (Stralen & Vries, 2009; Conklin, Pepper, Weitzman, McDade, 2009). De leerkrachten worden na het benoemen van verbeterpunten uitgedaagd om hun opgedane kennis om te zetten in actie door specifieke werkwijzen in de praktijk uit te gaan proberen (Fullan & St. Germain, 2010). Door het bespreken van hun ervaringen en het geven van tips en tops kunnen ze van elkaar leren.

Hoofdstuk 3: Het praktijkonderzoek

3.1. Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft de methode en opzet van het onderzoek. In paragraaf 3.2. wordt eerst de typering van dit onderzoek beschreven, waarna aangegeven wordt hoe de onderzoeksgroep is samengesteld en welke soort onderzoeksinstrumenten gebruikt worden bij de 0- en 1-meting. Vervolgens beschrijft paragraaf 3.3. de rol van de begrippen betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie binnen dit onderzoek. Paragraaf 3.4. bevat een korte ethische beschouwing ten aanzien van de uitvoering van dit onderzoek. In paragraaf 3.5. staat tenslotte een tabel met het tijdsplan van het praktijkonderzoek.

3.2. Methode en opzet van onderzoek

3.2.1. Typering onderzoek

Mijn onderzoek is een combinatie van een programma-evaluatie en een ontwerpgericht onderzoek, een zogenaamd ontwikkelingsgerichte vorm van programma-evaluatie.

Een programma-evaluatie is een onderzoeksvorm, die zich richt op het beoordelen van lopende projecten, het onderzoeken van knelpunten en vaststellen van verbeterpunten, maar kan ook gebruikt worden bij het ontwikkelen of invoeren van een programma (Harinck, 2010). Mijn onderzoek start met een programma-evaluatie, namelijk het in kaart brengen van het huidige aanbod fonemisch bewustzijn activiteiten door de leerkrachten, het in kaart brengen van de huidige populatie kinderen en de behoeften aan verbetering op het gebied van fonemisch bewustzijn activiteiten.

Ontwerpgericht onderzoek is gericht op het via onderzoek ontwerpen en uitproberen van allerlei methodes, trainingen en/of interventies. Zo'n onderzoek kan onder andere gericht zijn op problemen, behoeften en competenties van de doelgroep, die een methode zullen gaan gebruiken (Harinck, 2010). Aan de hand van de uitkomsten van de programma-evaluatie wordt er een specifiek scholingstraject ontworpen. Hierin wordt in samenspraak met de leerkrachten een specifieke leerlijn gekozen om hun aanbod "fonemisch bewustzijn activiteiten" schoolbreed te stroomlijnen. Daarnaast worden verschillende interventies aangereikt, opdat de leerkrachten hun handelen tijdens fonemisch bewustzijn activiteiten binnen de eigen klas kunnen verbeteren.

3.2.2. De onderzoeksofzet

Als voorbereiding op het daadwerkelijke praktijkonderzoek ben ik gestart met een literatuurstudie over “fonemisch bewustzijn activiteiten”, in het bijzonder bij risicokinderen, taalbeleid en trainersvaardigheden. De resultaten van deze literatuurstudie staan vermeld in hoofdstuk 2, Theoretisch Kader.

Het daadwerkelijke praktijkonderzoek start met een 0-meting, waarin drie aspecten in kaart worden gebracht. Er wordt bepaald hoe de huidige populatie kinderen uit groep 2 presteert op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis. Daarnaast worden de leerkrachten met een vragenlijst uitgebreid bevraagd over verschillende aspecten ten aanzien van hun aanbod fonemisch bewustzijn activiteiten voor de gehele klas en de risicoleerlingen in het bijzonder. Als onderzoeker breng ik het handelen en uitvoeren van fonemisch bewustzijn activiteiten van de leerkrachten door middel van observaties in kaart. De aandachtspunten voor de observatie staan in bijlage B.

De gegevens van de 0-meting zullen vergeleken worden met de gegevens uit de literatuur, zoals die vermeld staan in hoofdstuk 2. Hieruit worden verbeterpunten samengesteld, die binnen een scholingstraject voor de leerkrachten behandeld zullen worden.

Na het doorlopen van het scholingstraject zal er een 1-meting plaatsvinden. De prestaties van de leerlingen van groep 2 op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis worden opnieuw in kaart gebracht. Daarnaast zal ik opnieuw gegevens verzamelen tijdens het observeren van fonemisch bewustzijn activiteiten door de leerkrachten aan de hand van de observatiepunten uit bijlage B. De leerkrachten zullen tenslotte op een evaluatieformulier hun mening geven over het effect van het scholingstraject op hun eigen bewustwording en handelen.

De resultaten uit de verschillende onderzoeksinstrumenten worden verwerkt in hoofdstuk 4.

3.2.3. De onderzoeksgroep

Mijn onderzoek vindt plaats op een grote basisschool met circa 500 leerlingen. De onderzoeksgroep bestaat uit leerkrachten en leerlingen van groep 2 van de onderzoeksschool. Er zijn vier groepen 1-2, waarin totaal 99 leerlingen zitten. Verdeeld over de vier groepen 1-2 zijn er 44 groep-2-kinderen. De groepen 1-2 worden bemand door zes leerkrachten. In verband met de tijdsinvestering voor de leerkrachten is er in overleg met de intern begeleider besloten, dat er per klas minimaal één leerkracht zal deelnemen aan mijn onderzoek. Aan het onderzoek en het scholingstraject werken uiteindelijk vier leerkrachten mee.

3.2.4. De gebruikte onderzoeksinstrumenten

Naast het bestuderen van bestaande literatuur maak ik op drie andere manieren gebruik van dataverzameling.

Bij het in kaart brengen van de prestaties van de leerlingen op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis maak ik gebruik van een bestaande test, namelijk het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid (Vloedgraven, Keuning & Verhoeven, 2009). Ik heb voor het gebruik hiervan gekozen, omdat deze genormeerde, niet methode gebonden test op de onderzoeksschool al deel uitmaakt van de signalering binnen groep 2 als onderdeel van het protocol Leesproblemen en dyslexie. Door het gebruik van deze test kan ik de leerkrachten direct een koppeling tussen bestaande en nieuwe handelingen duidelijk maken, waarbij het aspect “Meten om te leren” uit paragraaf 2.4. centraal staat. Daarnaast sluiten de geplande afnamemomenten inclusief de beschikbare normeringsgegevens van deze test beter aan bij mijn tijdsplanning dan die van andere bestaande testen of toetsen, zoals het Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2010) of de Kleutertaken uit het Dyslexieprotocol (Wentink e.a., 2010).

Door observeren en enquêteren breng ik het aanbod fonemisch bewustzijn activiteiten en de huidige werkwijze van de leerkrachten in kaart.

Onder observatie wordt het doelgericht en systematisch waarnemen van verschijnselen verstaan. Tijdens de observatiemomenten ben ik voornamelijk een extensief-participerende observator (Baarda, Goede & Teunissen, 2009), aangezien ik wel aanwezig ben in de klassensituatie, maar geen deel neem aan de activiteiten. Ik maak gebruik van semigestructureerde observatie via aandachtspunten (Harinck, 2011). Op deze manier kan ik de vrije observatienotities met behulp van de specifieke observatiepunten systematisch verwerken en reduceren tot theoretische notities. De specifieke observatiepunten zijn gekozen naar aanleiding van het bestuderen van de literatuur over fonemisch bewustzijn en kunnen redelijk objectief bekeken worden. De observatiepunten staan in bijlage B.

Enquêteren gebruik je om erachter te komen wat mensen weten, denken, voelen en willen betreffende bepaalde onderwerpen, personen of gebeurtenissen (Baarda e.a., 2009). In mijn onderzoek maak ik gebruik van twee enquêtes, enerzijds om achtergrondgegevens over de school, de leerlingen en de gebruikte methoden te vergaren en anderzijds om inzicht te krijgen in de visie, kennis en keuzes van de leerkrachten ten aanzien van hun huidige fonemisch bewustzijn activiteiten als aanvulling op en ter vergelijking met de via observatie verkregen gegevens. Bij het samenstellen van de vragenlijsten heb ik na het lezen van mijn eigen afstudeerscriptie (Vet, 2001) en overige literatuur (o.a. Baarda e.a., 2009, Harinck, 2011, Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2011) besloten verschillende soorten

gesloten en semi-gesloten vragen in mijn vragenlijst toe te passen. Door het gebruik van verschillende gesloten vragen wordt de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek vergroot (zie paragraaf 3.3.1. en 3.3.2.). De gebruikte enquêtes staan in bijlage C en D.

Bij de evaluatie maak ik naast de geformuleerde aandachtspunten uit bijlage B voor het observeren van objectieve gegevens en het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid voor de resultaten van de leerlingen ook gebruik van een evaluatieformulier voor de leerkrachten. Met dit evaluatieformulier krijg ik zicht op de visie en mening van de leerkrachten over de mogelijke effecten van het scholingstraject. Het evaluatieformulier staat in Bijlage E.

3.3. Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

3.3.1. Betrouwbaarheid

Baarda e.a. (2009) definieert betrouwbaarheid als de mate waarin metingen onafhankelijk zijn van toeval. Met betrouwbaarheid wordt volgens Harinck (2011) verwezen naar de herhaalbaarheid en nauwkeurigheid van een onderzoek. Betrouwbaarheid bij kwalitatief onderzoek of praktijkonderzoek is zeer moeilijk te bereiken, omdat je binnen zo'n onderzoek vaak afhankelijk bent van toeval. Bij herhaling van onderzoek kom je in andere observatiemomenten terecht (Baarda e.a., 2009). Daarnaast richt praktijkonderzoek zich vaak op het veranderen van een situatie of het uitproberen van iets nieuws. Omdat de situatie meteen na het onderzoek verandert, kun je het onderzoek nooit meer onder dezelfde omstandigheden herhalen (Kallenberg e.a., 2011).

Dit laatste aspect geldt ook voor dit onderzoek. Door het gebruik van vaste aandachtspunten voor observaties kan ik tijdens verschillende observatiemomenten op dezelfde kenmerken letten. Hierdoor hoop ik door middel van transparantie de betrouwbaarheid van mijn observaties te vergroten en inconsistentie te voorkomen.

Bij het samenstellen van mijn enquête heb ik door het gebruik van gesloten vragen geprobeerd de betrouwbaarheid te vergroten. Gesloten vragen bevorderen de betrouwbaarheid, omdat ze de respondent meteen duidelijk maken wat voor soort antwoord er van hen verwacht wordt, waardoor toeval een minder belangrijke rol speelt.

3.3.2. Validiteit

Met validiteit wordt nagegaan of datgene wat je wil weten ook daadwerkelijk gemeten wordt (Harinck, 2011)

Om de validiteit binnen dit onderzoek te vergroten wordt de enquête pas na de eerste scholingsbijeenkomst door de leerkrachten ingevuld. Door het uitleggen en bespreken van

het begrip “fonemisch bewustzijn” benaderen de leerkrachten dit begrip namelijk vanuit eenzelfde referentiekader als de onderzoeker. Daarnaast is ter bevordering van de validiteit de enquête opgesplitst in twee aparte delen. Door het verzamelen van data via de observaties en de reacties van de leerkrachten tijdens de eerste scholingsbijeenkomsten kan ik de situatie op de onderzoeksschool beter leren kennen, waardoor ik gericht vragen kan stellen over de begeleiding van de risicokinderen (vergelijk Kallenberg e.a., 2011). In de enquête zijn de mogelijke antwoorden bij de gesloten vragen regelmatig uitgebreid met een antwoordcategorie als “overige, nl....”. Hierdoor kan de leerkracht altijd een werkelijk passend antwoord geven. Ook dit komt de validiteit ten goede.

Ook bij observaties is het voor het vergroten van de validiteit van belang, dat volstrekt duidelijk is waar over gesproken wordt. Hiervoor moeten observatiepunten omschreven worden in concreet waarneembare aspecten. Om die reden zijn de observatiepunten uit bijlage B opgesteld. De resultaten uit de eerste observaties worden tijdens één van de scholingsbijeenkomsten met de leerkrachten besproken. Volgens Kallenberg e.a. (2011) wordt namelijk de interne validiteit versterkt door de resultaten terug te koppelen aan de participanten in het onderzoek.

3.3.3. Triangulatie

Triangulatie binnen onderzoek betekent, dat er binnen één onderzoek vanuit verschillende invalshoeken gegevens verzameld worden (Baarda e.a., 2009) of vanuit verschillende gegevens naar één verschijnsel wordt gekeken (Harinck, 2011). Hiermee wordt volgens Kallenberg (2011) de betrouwbaarheid en validiteit van een onderzoek vergroot.

Binnen dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van methode-triangulatie, aangezien er in dit onderzoek verschillende dataverzamelmethode toegepast worden om tot een goede beantwoording van de onderzoeksvragen te komen.

3.4. Ethiek

Als voorbereiding op dit onderzoek zijn de directie en de leerkrachten uitgebreid over mijn onderzoeksplannen geïnformeerd. Daardoor weten de leerkrachten, dat zij in het kader van dit onderzoek geobserveerd worden. Zij staan open voor mijn komst en hebben toestemming gegeven voor mijn aanwezigheid in de klas. Ook zijn de ouders van de leerlingen van alle groepen 1-2 geïnformeerd over de reden van mijn komst in de klas.

Om de anonimiteit van de onderzoeksgroep te waarborgen worden in dit verslag geen namen van de betreffende school, leerkrachten of leerlingen genoemd. Alle resultaten worden anoniem verwerkt.

3.5. Tijdpad

In onderstaande tabel staan de verschillende stappen van mijn onderzoek schematisch weergegeven.

Wat	Wie	Waar	Wanneer
Voorbereiding 0-meting: samenstellen van vragenlijst en observatieformulier	Adrienne	Thuis	November/december 2011
0-meting: CITO Beginnende geletterdheid afnemen	Leerkrachten groep 1-2 + leerlingen	Onderzoeks-school	November 2011
0-meting: CITO Beginnende geletterdheid analyse van gegevens i.v.m. beeld krijgen van populatie kinderen	Adrienne	Thuis	Januari 2012
0-meting: observaties in de klas a.d.h.v. observatieformulier	Adrienne + leerkrachten + leerlingen	Onderzoeks-school	Januari/Februari 2012: Vrijdag 20-1-2012 Vrijdag 27-1-2012 Vrijdag 3-2-2012 Vrijdag 10-2-2012
0-meting: vragenlijsten invullen	Leerkrachten	Onderzoeks-school	Januari 2012
Vergelijken van praktijk gegevens uit 0-meting met gegevens uit de literatuur, opstellen van verbeterpunten en deze omzetten naar scholingsbijeenkomsten	Adrienne	Thuis	Januari/februari 2012
5 Scholingsbijeenkomsten van 1 ½ uur	Adrienne + leerkrachten	Onderzoeks-school	Donderdag 16-2-2012 Maandag 27-2-2012 Dinsdag 13-3-2012 Donderdag 22-3-2012 Donderdag 19-4-2012
Voorbereiding 1-meting: aanvullen observatie-formulier met besproken verbeterpunten + samenstellen evaluatieformulier	Adrienne	Thuis	Maart/april 2012
1-meting: CITO Beginnende geletterdheid	Leerkrachten groep 1-2 + leerlingen	Onderzoeks-school	April 2012
1-meting: Observaties in de klas a.d.h.v. aangepaste observatieformulier	Adrienne + leerkrachten	Onderzoeks-school	April: Vrijdag 13 april Vrijdag 20 april
1-meting: Evaluatieformulier invullen	Leerkrachten	Onderzoeks-school	April/mei 2012
Verwerken gegevens 1-meting in meesterstuk	Adrienne	Thuis	April/mei/juni 2012

Tabel 1: Tijdspad praktijkonderzoek

Hoofdstuk 4: Resultaten

4.1. Inleiding

Dit hoofdstuk bevat de resultaten van het praktijkonderzoek. In de paragrafen 4.2. tot en met 4.7. staan de resultaten uit de enquêtes, de observaties, het evaluatieformulier en/of het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid per specifieke deelvraag vermeld. De specifieke onderzoeksvragen 1 tot en met 5 komen in dit hoofdstuk niet aan bod, omdat de antwoorden op deze vragen onderdeel uitmaken van het theoretisch kader in hoofdstuk 2.

4.2. Specifieke onderzoeksvraag 6

Vraag 6: Hoe is op de onderzoeksschool de verhouding risicoleerlingen ten opzichte van alle groep-2-leerlingen met betrekking tot het fonemisch bewustzijn?

De data voor deze vraag zijn op twee manieren verzameld, namelijk via de enquête voor de leerkrachten en via het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid.

Enquête

In tabel 1 staat zowel het aantal groep-2-leerlingen als het aantal risicoleerlingen per klas vermeld. De leerkrachten hebben aangegeven, hoeveel leerlingen zij als risicoleerling op het gebied van fonemisch bewustzijn beschouwen.

	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3	Leerkracht 4	Totaal
Aantal groep 2 leerlingen	10	13	9	12	44
Aantal risicoleerlingen	2	2	3	4	11

Tabel 2: Aantal groep-2-leerlingen en aantal risicoleerlingen in groep 2

Uit de tabel blijkt, dat elke leerkracht enkele kinderen uit hun klas tot de risicoleerlingen rekent. Wanneer we naar de totale hoeveelheid kijken, blijkt volgens de leerkrachten 25 % van alle groep-2-kinderen tot de risicoleerlingen te behoren.

Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid

De testonderdelen “Fonologisch Bewustzijn” en “Receptieve letterkennis” van het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid zijn in november 2011 bij alle kinderen van groep 2 van de onderzoeksschool afgenomen. Uit de handleiding van deze test blijkt, dat een kind met een D- of E-score tot de 25% zwakst scorende leerlingen behoort en als risicoleerling aangeduid kan worden. De testresultaten staan in tabel 3 en 4.

Niveau-score	A	B	C	D	E	Totaal
Klas 1	3	1	4	0	2	10
Klas 2	7	4	2	0	0	13
Klas 3	2	2	4	0	1	9
Klas 4	6	0	3	3	0	12
Totaal	18	7	13	3	3	44

Tabel 3: Resultaten onderdeel Fonologisch bewustzijn, N = 44, november 2011.

Uit de resultaten op het onderdeel Fonologisch bewustzijn in tabel 1 blijkt, dat in 3 van de 4 klassen risicoleerlingen zitten. 6 van de 44 leerlingen (= 13,6%) behoren volgens deze test tot de risicoleerlingen.

Niveau-score	A	B	C	D	E	Totaal
Klas 1	4	3	2	0	1	10
Klas 2	7	4	2	0	0	13
Klas 3	2	4	0	1	2	9
Klas 4	5	1	5	1	0	12
Totaal	18	12	9	2	3	44

Tabel 4: Resultaten Onderdeel Receptieve letterkennis, N = 44, november 2011.

Uit de resultaten op het onderdeel Receptieve letterkennis blijkt, dat ook bij dit onderdeel in 3 van de 4 klassen risicoleerlingen zitten. Van de totale groep leerlingen behoren vijf leerlingen (= 11,4%) tot de risicoleerlingen.

4.3. Specifieke onderzoeksvraag 7

Vraag 7: Waaruit bestaat het huidige aanbod fonemisch bewustzijn activiteiten op de onderzoeksschool als je kijkt naar:

- tijdsbesteding;
- groepsgrootte;
- gebruik leerlijn fonologisch en fonemisch bewustzijn;
- toepassen coöperatieve werkvormen;
- toepassen direct instructiemodel;
- koppeling auditieve en visuele informatie;
- koppeling fonemisch bewustzijn activiteiten aan betekenisvolle context;
- extra begeleiding aan risicoleerlingen?

Het antwoord op deze vraag wordt verkregen door middel van vragen uit de enquête en de observaties in de klassen. Per klas is er twee maal twee uur op vrijdagochtend geobserveerd. Dit betekent, dat er in totaal 16 uur geobserveerd is. In deze 16 uur zijn 19 afzonderlijke activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis geobserveerd.

Per specifiek aspect zullen de resultaten uit de enquête en/of de observaties aan de orde komen.

4.3.1. Tijdsbesteding

Enquête

In tabel 5 staan per leerkracht de antwoorden uit de enquête ten aanzien van het aantal fonemisch bewustzijn activiteiten per week, de gemiddelde duur van deze activiteiten en de totaal bestede tijd aan fonemisch bewustzijn per week.

	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3	Leerkracht 4
Aantal fonemisch bewustzijn activiteiten per week	4-5 keer per week	6 of meer keer per week	2-3 keer per week	4-5 keer per week
Gemiddelde duur per activiteit	10-15 minuten 15-30 minuten	10-15 minuten 15-30 minuten	10-15 minuten 15-30 minuten	10-15 minuten
Totaal bestede tijd per week	135 minuten	90 minuten	60 minuten	75 minuten

Tabel 5: Tijdsbesteding fonemisch bewustzijn volgens de leerkrachten

Uit bovenstaande tabel blijkt, dat er vooral qua aantal fonemisch bewustzijn activiteiten en qua totaal bestede tijd per week grote verschillen zijn tussen de leerkrachten.

Observatie

Tabel 6 geeft de tijdsduur van de 19 losse activiteiten uit de observatie weer.

Duur van activiteit in minuten	Aantal activiteiten (N = 19)
0-5 minuten	4 (21%)
5-10 minuten	1 (5%)
10-15 minuten	3 (16%)
15-30 minuten	8 (42%)
Meer dan 30 minuten	3 (16%)

Tabel 6: Tijdsduur Fonemisch bewustzijn activiteiten tijdens observatie.

Uit bovenstaande tabel blijkt, dat er grote verschillen zitten in de tijdsduur van de verschillende geobserveerde activiteiten. De meeste activiteiten (42%) duren tussen de 15 en 30 minuten.

4.3.2. Groepsgrootte

Enquête

Alle leerkrachten geven aan, dat de groepsgrootte tijdens fonemisch bewustzijn activiteiten varieert, namelijk de gehele groep of groep 1 of 2 apart. Twee leerkrachten geven ook een kleine groep van 3-5 kinderen aan. Eén leerkracht geeft ook het antwoord individueel.

Observatie

In tabel 7 staat de groepsgrootte van de geobserveerde activiteiten vermeld.

Groepsgrootte	Aantal activiteiten (N = 19)
Grote kring	8 (42%)
Kleine kring, nl. groep 1 of groep 2 apart	4 (21%)
Kleine groep, nl. 3 à 5 leerlingen	1 (5%)
Individueel, nl. 1 à 2 leerlingen	6 (32%)

Tabel 7: Groepsgrootte fonemisch bewustzijn activiteiten tijdens observatie.

Tijdens de observatiemomenten vinden de meeste activiteiten plaats in de grote kring, namelijk 42%. Daarnaast valt op, dat er een groot aantal individuele activiteiten zijn, namelijk 32%. Deze activiteiten zijn onderdeel van een zelfstandig-werken-moment. De leerlingen werken na een korte uitleg van de leerkracht zelfstandig verder met allerlei ontwikkelingsmaterialen, die specifiek gericht zijn op aspecten van fonologisch en fonemisch bewustzijn en letterkennis, zoals rijmen, stempelen, zoek dezelfde letter of hetzelfde woord.

4.3.3. Gebruik leerlijn fonologisch en fonemisch bewustzijn

Enquête

De leerkrachten werken tijdens de fonemisch bewustzijn activiteiten met verschillende methoden en materialen. Iedereen voert de specifieke activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis binnen de gekozen thema's van Kleuterplein uit. Daarnaast worden andere methoden genoemd, namelijk Map Fonemisch Bewustzijn (1x), Map Wat zeg je? (3x), De Klankkast (1x), zelf verzonden activiteiten (2x), computerprogramma Bas gaat digitaal (1x) en dvd De schatkast van SchoolTV (1x).

Uit de enquête blijkt, dat drie leerkrachten activiteiten kiezen die spontaan bij hen opkomen. Drie leerkrachten geven aan, dat zij activiteiten doelbewust kiezen volgens een bepaalde moeilijkheidsgraad. Geen enkele leerkracht heeft alle activiteiten doelbewust binnen een bepaalde tijd of periode ingepland en beschreven.

Observatie

Tijdens de observatiemomenten is gekeken bij welk onderdeel van de leerlijn uit de map Fonemisch bewustzijn de geobserveerde fonemisch bewustzijn activiteiten ingedeeld kunnen worden (zie voor de onderdelen van de leerlijn bijlage A). Aangezien er bij de individuele activiteiten met verschillende materialen gewerkt wordt, worden bij deze vraag alleen de groepsactiviteiten meegenomen in de analyse.

Binnen de twaalf groepsactiviteiten (zie tabel 5) zijn alle onderdelen van de leerlijn uit de map Fonemisch Bewustzijn minstens één keer aan bod gekomen. **Isoleren van klanken** komt 6 keer tijdens de observatiemomenten aan bod. Deze activiteit wordt steeds gekoppeld aan de letter van de week. Dit valt onder **letterkennis**. De letter van de week wisselt per klas. Twee leerkrachten laten drie verschillende onderdelen uit de leerlijn binnen één les aan bod komen bij de groep-2-leerlingen, namelijk **isoleren**, **synthese & analyse** en **isoleren, analyse & manipuleren**. Twee leerkrachten voeren heel specifiek een activiteit van Kleuterplein uit met als doelstelling **rijmen en zinnen en woorden**.

4.3.4. Toepassen van coöperatieve werkvormen

Observatie

Tijdens drie groepsactiviteiten wordt er gebruik gemaakt van coöperatieve werkvormen. In de overige groepsactiviteiten wordt de oefening klassikaal geoefend, waarbij de kinderen individuele beurten krijgen.

4.3.5. Toepassen direct instructiemodel

Observatie

Het direct instructiemodel wordt tijdens de groepsactiviteiten gedeeltelijk ingezet. De leerkrachten geven uitleg over het doel en de werkwijze van de activiteit, doen de activiteit voor en oefenen deze met de kinderen in groepsverband. Een enkele keer gaan de kinderen de activiteit vervolgens in duo's verder oefenen via de bovengenoemde coöperatieve werkvormen. Er is tijdens de observatiemomenten geen enkele activiteit geweest waarbij verlengde instructie en begeleide inoefening met de risicoleerlingen is toegepast.

4.3.6. Constante koppeling auditieve en visuele informatie

Observatie

Tijdens de geobserveerde fonemisch bewustzijn activiteiten maken de leerkrachten gebruik van concrete voorwerpen, letterkaartjes, losse letters, afbeeldingen inclusief het woord, teksten en/of het digibord. De koppeling auditieve en visuele informatie wordt door de

leerkrachten niet consequent toegepast. Getoonde letters worden niet altijd benoemd en auditief aangeboden klanken worden niet altijd visueel ondersteund.

4.3.7. Koppeling fonemisch bewustzijn aan betekenisvolle context

Observatie

De groepsactiviteiten zijn bijna allemaal gekoppeld aan een betekenisvolle context, namelijk aan een thema of aan een letter van de week op de lettertafel. De individuele activiteiten zijn gedeeltelijk gekoppeld aan een betekenisvolle context, bijvoorbeeld het nastempelen van woorden uit het thema.

4.3.8. Extra begeleiding aan risicoleerlingen

Enquête

Alle leerkrachten geven aan, dat de risicoleerlingen pre- en/of reteaching in een kleine groep buiten de klas krijgen. Deze extra begeleiding wordt één maal per week gedurende 10 tot 20 minuten door één specifiek aangewezen leerkracht van groep 1-2 verzorgd aan alle risicoleerlingen uit groep 2. Daarnaast geven drie van de vier leerkrachten zelf pre- en/of reteaching aan de risicoleerlingen binnen hun eigen klas. Naar de frequentie en duur van de begeleiding in de klas is niet specifiek gevraagd. Bij 3 van de 4 leerkrachten worden risicoleerlingen ook buiten de schoolsituatie extra begeleid door een logopedist.

De preteaching en/of reteaching binnen de eigen klas wordt door de leerkrachten ingevuld met het herhaald aanbieden van oefeningen, die ook in de grote groep plaatsvinden. Daarnaast geven de leerkrachten verschillende aanvullende materialen aan, zoals Map fonemisch bewustzijn, extra werkbladen, ontwikkelingsmaterialen en het computerprogramma Bas gaat digitaal. Eén leerkracht geeft aan, dat ze de voorschotbenadering gebruikt.

Observatie

Tijdens de observatiemomenten zijn geen pre- of reteachingsmomenten gezien. Binnen de groepsactiviteiten is het voor de onderzoeker niet duidelijk welke kinderen tot de risicoleerlingen behoren. Alle kinderen worden op dezelfde manier benaderd tijdens de verschillende activiteiten. Er is, zoals al vermeld bij het gebruik van het direct instructiemodel, geen extra herhaalde instructie en begeleide oefening voor de risicoleerlingen.

4.4. Specifieke onderzoeksvraag 8

Vraag 8: Welke aspecten qua aanbod en werkwijze ten aanzien van de fonemisch bewustzijn activiteiten behoeven tijdens het scholingstraject aandacht na een vergelijking tussen de literatuur, de resultaten van de enquête en de observaties uit de praktijk?

De data zijn op drie manieren verzameld, namelijk tijdens het inventariseren van de leerwensen van de leerkrachten tijdens de eerste scholingsbijeenkomst, via de enquête en door middel van het vergelijken van de observatiegegevens met de literatuur.

Bijeenkomst 1: leerbehoeftes en leerwensen

Tijdens de eerste bijeenkomst zijn knelpunten en verbeterpunten vanuit de leerkrachten geïnterviewd. Hieruit zijn leerbehoeftes en leerwensen geformuleerd. Deze leerwensen zijn:

- doelgerichter gaan werken na metingen;
- meer structuur aanbrengen in het aanbod binnen alle klassen met behulp van een gezamenlijke leerlijn of gezamenlijk jaarplan;
- meer variatie in het aanbod krijgen, maar wel doordacht volgens een oplopende moeilijkheidsgraad;
- ideeën opdoen voor kinderen, die extra uitleg nodig hebben, zonder al te veel extra zoekwerk of voorbereiding;
- hoe kan ik kinderen, die (nog) niet gemotiveerd zijn, er toch bij betrekken;
- tips voor klassikaal omgaan met niveauverschillen.

Enquête

In de enquête is aan de leerkrachten gevraagd welke aspecten er volgens hen verbeterd kunnen worden met betrekking tot het extra aanbod aan risicoleerlingen. Samengevat zijn de antwoorden op de enquête:

- Drie leerkrachten geven aan, dat er meer herhaald aanbod binnen de eigen groep moet komen door middel van beter timemanagement.
- Drie leerkrachten willen beter aansluiten aan de specifieke leerbehoeftes van hun risicoleerlingen.
- Alle leerkrachten geven aan, dat er een betere koppeling van auditieve en visuele informatie tijdens de activiteiten moet komen.
- Twee leerkrachten willen de voorschotbenadering inzetten.

Koppeling enquête, observatie en literatuur

Wanneer de leerwensen, uitslagen van de enquêtes en de observaties van onderzoeksvraag 7 vergeleken worden met de adviezen uit de literatuur is het zinvol om binnen de geplande scholingsmomenten met de leerkrachten aandacht te besteden aan:

- bewust worden van huidige verschillen in tijdsbesteding fonemisch bewustzijn binnen de klassen qua frequentie en aantal uur per week;
- vergroten van kennis over de ontwikkeling van fonemisch bewustzijn i.v.m. doelbewust inplannen van activiteiten;
- kiezen van één specifieke leerlijn qua moeilijkheidsopbouw en deze omzetten in een jaarschema, zodat elke leerkracht weet welke aspecten specifiek aandacht behoeven in een bepaalde periode;
- koppeling auditieve en visuele input vergroten;
- ideeën aanreiken om aanbod aan risicoleerlingen te verbeteren cq. te verrijken qua extra tijd, qua verlengde instructie en qua koppeling van auditieve en visuele input en qua inzet van de voorschothandeling.

In bijlage F staat de uiteindelijke inhoud van de scholingsbijeenkomsten. Per bijeenkomst staan de doelen en een korte beschrijving van de verschillende activiteiten vermeld.

4.5. Specifieke onderzoeksvraag 9

Vraag 9: Welke veranderingen cq. behandelde aspecten in aanbod en werkwijze zijn na het scholingstraject zichtbaar in het handelen van de leerkracht?

De resultaten zijn verzameld via observatie.

Observatie

Na de scholingsbijeenkomsten is er als onderdeel van de 1-meting in elke klas op een vrijdagochtend twee uur geobserveerd. Hierbij is specifiek gelet op het toepassen van een aantal aspecten uit de scholing, namelijk tijdsbesteding, gebruik direct instructiemodel, koppeling auditieve en visuele input, gebruik gekozen leerlijn, toepassen coöperatieve werkvorm en extra aandacht voor risicoleerlingen. In tabel 8 wordt per aspect een samenvatting van de observaties gegeven.

Tijdsbesteding	De lengte van de losse activiteiten wisselt qua tijd, maar duurt gemiddeld 20 minuten. Wanneer de tijd langer is dan 20 minuten worden er verschillende spelletjes na elkaar toegepast.
Gebruik direct instructiemodel	Het direct instructiemodel wordt door drie leerkrachten gedeeltelijk gebruikt. Het element verlengde instructie en begeleide oefening voor de risicoleerlingen wordt net als bij de 0-meting niet geobserveerd.
Koppeling auditieve en visuele input	Tijdens de observatiemomenten van de 1-meting maken de leerkrachten meer gebruik van visuele ondersteuning, zoals losse letters, geschreven woordjes en combinaties van afbeeldingen met woorden dan bij de 0-meting. Waar het mogelijk is, koppelen de leerkrachten de auditieve en visuele input met elkaar. Sommige activiteiten lenen zich vooral voor het visueel zoeken van eenzelfde letter. Door de groepsgrootte worden echter niet alle letters constant benoemd. Bij andere activiteiten staat vooral het luisteraspect centraal, waardoor er geen letters gebruikt worden.
Gebruik gekozen leerlijn	In alle klassen staat bij de 1-meting dezelfde letter centraal bij de lettertafel. Hierover zijn afspraken gemaakt tijdens de scholingsbijeenkomsten. Er zijn net als bij de 0-meting veel verschillen in de activiteiten gericht op fonemisch bewustzijn. Meerdere onderdelen uit de map Fonemisch Bewustzijn worden geoefend.
Coöperatieve werkvorm	Alle leerkrachten maken tijdens de 1-meting gebruik van coöperatieve werkvormen. Drie leerkrachten passen coöperatieve werkvormen toe in de groep. Eén leerkracht gebruikt een coöperatieve werkvorm bij een activiteit, waarbij een risicoleerling samenwerkt met een kind, dat al beginnend kan lezen.
Extra aandacht voor risicoleerlingen	Alle leerkrachten geven tijdens de observatiemomenten van de 1-meting extra aandacht aan de risicoleerlingen. Drie leerkrachten hanteren vormen van pre- of reteaching. De momenten van pre- en reteaching vinden plaats bij binnenkomst en tijdens zelfstandig werken. De pre- en reteachingmomenten zijn voornamelijk gericht op de letter van de week. Een andere leerkracht geeft een risicoleerling bij een beurt binnen een groepsactiviteit extra hulp door de auditieve informatie te ondersteunen met visuele informatie.

Tabel 8: Zichtbare effecten in het handelen van de leerkrachten

4.6. Specifieke onderzoeksvraag 10

Vraag 10: Wat is volgens de leerkrachten het effect van het scholingstraject op hun eigen visie en handelen?

Het antwoord op deze vraag is gebaseerd op de resultaten op het evaluatieformulier, zoals deze in bijlage H vermeld staan.

Evaluatieformulier

Uit de resultaten blijkt, dat alle leerkrachten door het volgen van de bijeenkomsten in voldoende of grote mate zich bewust zijn geworden van het belang van fonemisch bewustzijn activiteiten bij kleuters.

De scholingsbijeenkomsten hebben volgens twee leerkrachten in geringe mate effect gehad op het gaan toepassen van de moeilijkheidsopbouw uit de map Fonemisch Bewustzijn. Een andere leerkracht geeft juist aan, dat dit aspect wel in grote mate van toepassing is op haar.

De adviezen “inzetten van direct instructiemodel”, “herhaald aanbod aan risicoleerlingen” en “koppeling auditieve en visuele input” worden door de leerkrachten uitgetoetst of bewust toegepast. De adviezen “gebruik van coöperatieve werkvormen” en “koppelen aan betekenisvolle context” worden bewust toegepast of zijn al langere tijd onderdeel van het handelingsrepertoire van de leerkracht.

Alle leerkrachten geven in het evaluatieformulier individuele en gezamenlijke aandachtspunten aan voor de toekomst.

4.7. Specifieke onderzoeksvraag 11

Vraag 11: Hebben de eventuele veranderingen zichtbaar effect op de prestaties van alle kinderen en van de risicoleerlingen in het bijzonder op de toets Beginnende Geletterdheid?

De data zijn verkregen door de onderdelen van het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid opnieuw bij de groep-2-leerlingen af te nemen.

Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid

De resultaten op de toetsen “Fonologisch bewustzijn” en “Receptieve letterkennis” van het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid in april/mei 2012 staan in tabel 9 en 10.

Niveau-score	A	B	C	D	E	Totaal
Klas 1	3	3	4	0	0	10
Klas 2	6	3	2	2	0	13
Klas 3	4	3	1	1	0	9
Klas 4	6	1	4	1	0	12
Totaal	19	10	11	4	0	44

Tabel 9: Resultaten onderdeel Fonologisch bewustzijn, N = 44, afname april/mei 2012.

Uit tabel 9 blijkt, dat 4 van de 44 leerlingen (= 9%) op het gebied van fonologisch bewustzijn tot de 25% zwakst scorende leerlingen behoren en als risicoleerling beschouwd kunnen worden.

Niveau-score	A	B	C	D	E	Totaal
Klas 1	5	3	0	1	1	10
Klas 2	8	3	2	0	0	13
Klas 3	4	2	2	1	0	9
Klas 4	4	3	3	2	0	12
Totaal	21	11	7	4	1	44

Tabel 10: Resultaten onderdeel Receptieve letterkennis, N = 44, afname april/mei 2012.

Tabel 10 geeft aan, dat 5 van de 44 kinderen (= 11,4%) tot de 25% zwakst scorende leerlingen behoren en als risicoleerling beschouwd kunnen worden.

Naast het in kaart brengen van de scores van alle kinderen zijn ook de individuele scores van de specifieke risicoleerlingen van de beide testmomenten bestudeerd. De risicoleerlingen zijn niet altijd qua niveau-score omhoog gegaan. Uit de vergelijking van de individuele resultaten per risicoleerling blijkt wel, dat zij bijna allemaal hogere vaardigheidsscores hebben behaald.

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

5.1. Inleiding

In dit hoofdstuk staat de interpretatie van het onderzoeksresultaat centraal. De conclusies komen in paragraaf 5.2. aan bod. In paragraaf 5.3. worden de resultaten van het onderzoek ter discussie gesteld. Vervolgens worden in paragraaf 5.4. en 5.5. aanbevelingen voor de praxis en suggesties voor verder onderzoek gegeven. Dit hoofdstuk sluit af met een ethische reflectie in paragraaf 5.6.

5.2. Conclusie

Met behulp van de literatuurstudie en het praktijkonderzoek kunnen de onderzoeksvragen beantwoord worden.

5.2.1. Specifieke onderzoeksvragen

Vraag 1: Wat is fonemisch bewustzijn en hoe ontwikkelt dit zich bij kinderen? (paragraaf 2.2. en 2.3.)

Taalbewustzijn ontwikkelt zich van grotere naar kleinere taaleenheden, namelijk van woordbewustzijn via fonologisch bewustzijn naar fonemisch bewustzijn. Fonemisch bewustzijn is de vaardigheid om binnen gesproken woorden afzonderlijke betekenisonderscheidende klanken te onderscheiden en ze te manipuleren. Kinderen ontwikkelen fonemisch bewustzijn niet spontaan door een eventuele rijping, maar door instructie en begeleide oefening.

Vraag 2: Welke aspecten in de werkwijze van leerkrachten zijn belangrijk bij het ontwikkelen cq. vergroten van het fonemisch bewustzijn? (paragraaf 1.5., 2.2. en 2.3)

De belangrijkste aspecten in de werkwijze van leerkrachten bij het ontwikkelen van fonemisch bewustzijn bij kinderen zijn:

1. het toepassen van coöperatieve werkvormen;
2. het geven van goede instructie volgens het interactieve gedifferentieerde directe instructiemodel;
3. het constant koppelen van auditieve en visuele informatie;
4. het koppelen van fonemisch bewustzijn aan betekenisvolle contexten;
5. het herhaald aanbieden van activiteiten aan risicoleerlingen binnen het direct instructiemodel of door middel van preteaching of reteaching.

Vraag 3: Hoeveel tijd moet er binnen groep 2 aan fonemisch bewustzijn besteed worden? (paragraaf 2.2. en 2.3.)

Activiteiten gericht op klanken en letters moeten minimaal drie keer per week gedurende 10-15 minuten plaatsvinden binnen de grote groep. Risicoleerlingen moeten daarnaast nog herhaald aanbod krijgen, namelijk 2 à 3 keer per week 10 minuten.

Vraag 4: Wanneer wordt op het gebied van fonemisch bewustzijn gesproken van risicoleerlingen? (paragraaf 2.3.)

Wanneer bij een leerling uit observaties en gerichte onderzoeken blijkt, dat hij zich op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis langzamer ontwikkelt dan zijn leeftijdsgenootjes, kan hij als risicoleerling aangeduid worden.

Vraag 5: Welke aspecten uit de literatuur met betrekking tot taalbeleid en trainersvaardigheden zijn zowel voor de motivatie van de leerkrachten als voor mijzelf als trainer van belang bij het opzetten van dit specifieke scholingstraject voor de leerkrachten van groep 1-2? (paragraaf 2.4 en 2.5)

Binnen de scholing moet aandacht besteed worden aan bewustwording bij de leerkrachten over het huidige aanbod fonemisch bewustzijn activiteiten, vergroting van de kennis vanuit de theorie om dezelfde taal te spreken, het vergelijken van het huidige aanbod met de theorie, het maken van individuele en gezamenlijke plannen om eventuele verbeteringen of vernieuwingen uit te proberen en het bespreken van opgedane ervaringen. Met deze werkwijze sluit ik als trainer aan bij de leerwensen en dagelijkse praktijk van de leerkrachten, maar volg ook de leerdoelenhiërarchie van Kaufman en het leerstijlenmodel van Kolb.

Vraag 6: Hoe is op de onderzoeksschool de verhouding risicoleerlingen ten opzichte van alle groep-2-leerlingen met betrekking tot het fonemisch bewustzijn? (paragraaf 4.2.)

Ten opzichte van alle groep-2-leerlingen wordt een kwart van de leerlingen door de leerkrachten als risicoleerling aangeduid. Uit de onderdelen van het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid blijkt een kleiner percentage leerlingen, namelijk 13,6% en 11,4%, tot de risicoleerlingen te behoren.

Het verschil in percentages tussen de aangegeven aantallen door de leerkrachten en de resultaten op de testen wordt veroorzaakt door de wijze waarop bepaald wordt of een kind tot de risicoleerlingen behoort. De leerkrachten maken namelijk niet alleen

gebruik van testresultaten, maar ook van observaties in de klas en van aanwezige achtergrondinformatie van ouders.

Vraag 7: Waaruit bestaat het huidige aanbod fonemisch bewustzijn activiteiten door de leerkrachten op de onderzoeksschool qua tijdsbesteding, groepsgrootte, mogelijk gebruik van specifieke doorgaande leerlijnen en overige belangrijke aspecten in de werkwijze, die zullen voortkomen uit de literatuurstudie? (paragraaf 4.3.)

Alle leerkrachten bieden fonemisch bewustzijn activiteiten aan. Het aantal activiteiten en de totale tijdsbesteding per week wisselt per leerkracht.

De leerkrachten hanteren bij fonemisch bewustzijn activiteiten geen eenduidige en eenzelfde bewust gekozen leerlijn. De leerkrachten hebben geen vast jaarplan op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis beschreven.

De leerkrachten werken tijdens de fonemisch bewustzijn activiteiten gedeeltelijk volgens het direct instructiemodel. Coöperatieve werkvormen worden wisselend ingezet.

Tijdens fonemisch bewustzijn activiteiten passen de leerkrachten het koppelen van auditieve en visuele informatie deels toe.

De fonemisch bewustzijn activiteiten worden bijna altijd gekoppeld aan betekenisvolle contexten. Alleen de individuele activiteiten met ontwikkelingsmateriaal staan soms op zichzelf.

De leerkrachten geven aan, dat de risicoleerlingen tijdens pre- en reteachingmomenten binnen en buiten de klas extra instructie en oefening krijgen. Dit wordt niet gezien tijdens de observatiemomenten in de 0-meting.

Vraag 8: Welke aspecten qua aanbod en werkwijze ten aanzien van fonemisch bewustzijn activiteiten behoeven tijdens het scholingstraject aandacht na een vergelijking tussen de literatuur, de resultaten van de enquête en de observaties uit de praktijk? (paragraaf 4.4.)

Tijdens het scholingstraject is aandacht besteed aan:

- een goede tijdsplanning en tijdsbesteding voor fonemisch bewustzijn activiteiten;

- het kiezen van een specifieke leerlijn om eenzelfde aanbod per klas te bewerkstelligen en om leerkrachten doelbewuster activiteiten te laten kiezen;
- het koppelen van visuele en auditieve informatie;
- uitbreiden van het aanbod aan de risicoleerlingen, onder andere door de inzet van het direct instructiemodel en principes uit de voorschotbenadering.

Vraag 9: Welke veranderingen cq. behandelde aspecten in aanbod en werkwijze zijn na het scholingstraject zichtbaar in het handelen van de leerkracht? (paragraaf 4.5.)

Leerkrachten passen het koppelen van auditieve en visuele input meer toe tijdens de fonemisch bewustzijn activiteiten.

Er worden meer momenten met de risicoleerlingen gezien. Hierbij wordt gebruik gemaakt van re- en preteaching, maar er is ook specifieke aandacht binnen een individuele beurt in een groepsactiviteit.

Er is meer eenheid op het gebied van letterkennis. De letter van de week is in alle klassen hetzelfde.

Vraag 10: Wat is volgens de leerkrachten het effect van het scholingstraject op hun eigen visie en handelen? (paragraaf 4.6.)

Het effect van de scholing op de eigen visie en het eigen handelen verschilt per leerkracht. De leerkrachten geven allen aan, dat zij zich voldoende of in grote mate bewust zijn geworden van het belang van fonemisch bewustzijn activiteiten binnen groep 1-2. De leerkrachten proberen een aantal besproken aspecten uit of proberen dit al te integreren in hun eigen handelingsrepertoire.

Vraag 11: Hebben de eventuele veranderingen zichtbaar effect op de prestaties van alle kinderen en van de risicokinderen in het bijzonder op de toets Beginnende geletterdheid van CITO? (paragraaf 4.7.)

Uit een vergelijking van de testresultaten van november 2011 en april/mei 2011 blijkt, dat het aantal risicoleerlingen op het testonderdeel Fonologisch bewustzijn gedaald is. Er zijn bij de eindmeting op het onderdeel Fonologisch Bewustzijn geen E-leerlingen meer. Het aantal risicoleerlingen op het testonderdeel Letterkennis is gelijk gebleven. Het aantal E-leerlingen op dit onderdeel is echter verminderd.

Uit een vergelijking van de individuele vaardigheidsscores blijkt, dat alle risicoleerlingen hogere vaardigheidsscores hebben gehaald op de beide testresultaten.

Het is nu nog te vroeg om de lichte daling aan risicoleerlingen uitsluitend toe te schrijven aan het aanpassen van het aanbod fonemisch bewustzijn activiteiten door de leerkrachten naar aanleiding van het scholingstraject.

5.2.2. Globale onderzoeksvraag

Door middel van literatuurstudie en praktijkonderzoek kan antwoord gegeven worden op de globale onderzoeksvraag, die aan het begin van het onderzoeksproces geformuleerd is. Deze luidt:

Kan ik als gespecialiseerde logopedist het huidige aanbod “fonemisch bewustzijn activiteiten” van de leerkrachten zodanig door middel van een scholingstraject beïnvloeden, dat de leerkrachten binnen hun aanbod en werkwijze een zelfde leerlijn gaan hanteren en dat zij het aanbod gaan afstemmen op de specifieke behoeftes van de kinderen, opdat alle kinderen van groep 2 en de risicokinderen in het bijzonder hun fonemisch bewustzijn als voorbereiding op groep 3 kunnen vergroten?

Uit dit onderzoek blijkt, dat ik als gespecialiseerde logopedist met behulp van een voor de leerkrachten specifiek samengesteld scholingstraject (zie bijlage F) een duidelijke invloed heb gehad op het aanbod “fonemisch bewustzijn activiteiten” van de leerkrachten.

Het kiezen van verschillende werkvormen volgens het leermodel van Kolb heeft ertoe geleid, dat de leerkrachten niet alleen hun kennis hebben vergroot, maar dat zij zich ook bewuster zijn geworden van het belang van het aanbieden van “fonemisch bewustzijn activiteiten” en hun specifieke rol daarbij. Het scholingstraject heeft hen aangezet tot het uitproberen en toepassen van enkele behandelde aspecten in hun huidige aanbod “fonemisch bewustzijn activiteiten”, waardoor zij hun aanbod afstemmen op de specifieke behoeftes van de risicoleerlingen.

Daarnaast hebben de leerkrachten tijdens één van de bijeenkomsten gezamenlijk een start gemaakt met het inhoud geven aan een jaarplan op het gebied van fonemisch bewustzijn, waardoor het aanbod aan letters en fonemisch bewustzijn activiteiten in het komende schooljaar meer gestroomlijnd en meer op elkaar afgestemd in de verschillende groepen 1-2 kan gaan plaatsvinden.

5.3. Discussie

5.3.1. *Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie*

Ondanks de beschreven acties in hoofdstuk 3 om de betrouwbaarheid, de validiteit en het toepassen van triangulatie binnen dit onderzoek te garanderen, worden hier een paar kanttekeningen geplaatst.

De betrouwbaarheid van dit onderzoek is beperkt, omdat dit onderzoek niet meer op dezelfde manier herhaald kan worden. De observaties zijn slechts een momentopname geweest. Bij een nieuwe observatie zouden er nieuwe dingen gezien worden. Doordat de leerkrachten bekend waren met het onderwerp van dit onderzoek, kan mijn aanwezigheid in de onderzoekscontext volgens Baarda (2009) mogelijk tot verstoring van de situatie hebben geleid. De leerkrachten hebben mogelijk gewenst gedrag laten zien door het inplannen van extra tijd of extra activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn tijdens de observatiemomenten.

Een andere beperking op het gebied van de betrouwbaarheid ligt in de evaluatie. De observatietijd in de 1-meting was beduidend korter dan bij de 0-meting. Hierdoor heb ik mogelijk minder aspecten uit de scholing terug kunnen zien. Daarnaast kunnen de leerkrachten bij het invullen van het evaluatieformulier gewenste antwoorden gegeven hebben.

Door het geven van informatie vooraf aan de enquête en het splitsen van de enquête in twee onderdelen wilde ik de validiteit vergroten. Het is moeilijk na te gaan of deze manieren de validiteit ook daadwerkelijk hebben vergroot. Door het geven van uitleg kan ik de leerkrachten ook beïnvloed hebben. Daarnaast kan ik als observator ondanks de vooraf opgestelde observatiepunten dingen over het hoofd hebben gezien of anders geïnterpreteerd hebben. Het bespreken van mijn observaties met de leerkrachten is binnen de scholing uiteindelijk maar beperkt aan bod gekomen. Het vergroten van bewustzijn is moeilijk te meten. Het gaat om een mening van de personen zelf, maar lijkt wel tot uiting te komen in het handelen van de leerkrachten.

Met de resultaten van de kinderen op de onderdelen van het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid heb ik geen adequate antwoord kunnen geven op specifieke onderzoeksvraag 11. Ik heb namelijk onvoldoende in beeld wat de leerkrachten in de tussenliggende periode aan fonemisch bewustzijn activiteiten binnen de klas hebben aangeboden. Hierdoor raak ik de methode-triangulatie binnen mijn onderzoek kwijt.

5.3.2. Koppeling naar de literatuur

Het uitvoeren van de observaties, het samenstellen van de enquête en de inhoudelijke invulling van de scholingsbijeenkomsten is specifiek gebaseerd op de bestudeerde literatuurgegevens. Uit de observaties van beide meetmomenten blijkt, dat bepaalde aspecten uit de literatuur ook daadwerkelijk in de praktijk toegepast kunnen worden, zoals constante koppeling van visuele en auditieve informatie, koppeling aan betekenisvolle contexten en het gebruik van het direct instructiemodel.

Het specifiek voor de leerkrachten ontworpen scholingstraject sluit aan bij de adviezen van Vernooy (2005) en de aanbevelingen van Willemsen (2011). Vernooy (2005) geeft aan, dat leerkrachten zich onder andere op het gebied van fonemisch bewustzijn moeten professionaliseren. De leerkrachten hebben zich door dit scholingstraject geprofessionaliseerd en zetten het geleerde om in handelen. Dit wordt bevestigd door de intern begeleider. De intern begeleider heeft het idee, dat haar collega's na de scholingsbijeenkomsten niet alleen regelmatig bezig zijn met fonemisch bewustzijn en letterkennis, maar zij ziet haar collega's binnen hun klas ook meer werken met afbeeldingen van letters. Willemsen (2011) pleit voor het vergaren van extra kennis over leesontwikkeling en leesonderwijs bij de logopedist. Met die extra kennis kan de gespecialiseerde logopedist ook een rol krijgen in het coachen of begeleiden van leerkrachten. Door de uitvoering van dit ontwerpgerichte onderzoek heb ik enerzijds mijn kennis vergroot en mijn praxis in het behandelen van problemen op het gebied van fonemisch bewustzijn verbeterd en anderzijds kennis en ervaring opgedaan in het geven van scholing aan leerkrachten.

5.3.3. Voorlopig karakter bevindingen

Dit onderzoek is uitgevoerd op één specifieke school. De inhoud van het scholingstraject is specifiek voor de leerkrachten van deze school opgesteld en gebaseerd op hun leerwensen en de observaties in hun klassen.

Tijdens de eindobservaties heb ik een aantal verbeteringen in het handelen van de leerkrachten kunnen waarnemen. Ik kan als gespecialiseerde logopedist er echter niet voor zorgen, dat de leerkrachten daadwerkelijk een bepaalde werkwijze blijven hanteren. Tijdens het specifiek voor hen opgestelde scholingstraject heb ik door de manier van aanbod een handreiking gegeven, waardoor de leerkrachten zich nu meer bewust zijn van hun eigen rol en waardoor ze gestimuleerd worden om zelf met de aangereikte onderwerpen verder te gaan.

Deze bovenstaande punten geven de inhoud en de resultaten van dit onderzoek een voorlopig karakter.

5.4. Aanbevelingen praxis

De aanbevelingen in deze paragraaf zijn specifiek voor de onderzoeksschool. In hoofdstuk 6 zullen aandachtspunten voor de ontwikkeling van de onderzoeker beschreven worden.

Verdere coaching en scholing

Om de opgestelde jaarplanning in het komende schooljaar ook daadwerkelijk toe te gaan passen zullen de leerkrachten blijvend aandacht moeten besteden aan fonemisch bewustzijn. De leerkrachten hebben zelf al een aantal aandachtspunten voor de toekomst genoemd (zie bijlage H), maar ik adviseer daarnaast een verdere coaching van de leerkrachten in hun eigen klas. Volgens Vernooy (2005) hebben leerkrachten namelijk ondersteuning nodig bij het invoeren van vernieuwingen. Na de presentatie van de theorie van een vernieuwing en het uitproberen van een vernieuwing kan coaching op klassenniveau een belangrijke rol bij de implementatie van de vernieuwing spelen. Aangezien dit praktijkonderzoek gestopt is na het uitproberen van de vernieuwing kan de coaching nu starten.

Het interactieve gedifferentieerde directe instructiemodel met al zijn mogelijkheden wordt nog niet volledig ingezet. Het verbeteren van de instructiekwaliteit is volgens Vernooy (2005) een belangrijk aspect bij het omgaan met verschillen in leesontwikkeling. Ik adviseer de school om de leerkrachten van groep 1-2 meer te scholen in het gebruik van dit model, zodat de risicoleerlingen binnen de normale instructietijd in de grote klassensituatie extra uitleg en begeleide oefeningen in een kleine groep krijgen.

Doorgaande leerlijn

Bij effectief leesonderwijs is er sprake van een doorgaande leerlijn van groep 1 tot en met 8, waardoor alle teamleden met elkaar te maken hebben. Aangezien de leerkrachten van groep 1-2 de basis voor het verdere lezen leggen, is afstemming op de werkwijze en samenwerking met de leerkrachten van groep 3 tot en met 8 zeer belangrijk. Ik adviseer de leerkrachten van groep 1-2 hun gemaakte jaarplanning kenbaar te maken aan en te bespreken met de leerkrachten van groep 3 tot en met 8, zodat met eventuele aanpassingen de jaarplanning van groep 1-2 en de leerlijn van groep 3 tot en met 8 goed op elkaar aansluiten.

5.5. Suggesties voor verder onderzoek

Binnen de onderzoeksschool kan de aanwezigheid van een doorgaande leerlijn op het gebied van lezen onderzocht worden. Een aanwezige leerlijn kan geoptimaliseerd worden door concrete afspraken schoolbreed vast te leggen en in te voeren. Wanneer er nog geen doorgaande leerlijn bestaat, kan deze specifiek voor de school opgesteld en geïmplementeerd worden.

Een master-SEN-student, die zich specifiek in zijn studie richt op het coachen van leerkrachten, kan onderzoeken wat het effect van individuele coaching van de leerkrachten op hun aanbod fonemisch bewustzijn activiteiten is.

De onderzoeksschool is één van de elf scholen in de gemeente, waar ik als logopedist vanuit de logopediepraktijk tijdens mijn werk mee in aanraking kom. Mogelijk hebben ook leerkrachten van andere scholen behoefte aan scholing op het gebied van fonemisch bewustzijn om hun eigen aanbod te optimaliseren of behoefte aan informatie over de rol van een gespecialiseerde logopedist bij dyslexie of aanverwante problemen, zoals een zwak fonemisch bewustzijn. Dit zou vanuit de logopediepraktijk onderzocht kunnen worden.

5.6. Ethische reflectie

Boerman (2008) beschrijft een set principes in het kader van ethische reflectie op het praktijkonderzoek. In tabel 11 staat hoe deze principes binnen dit praktijkonderzoek verwerkt zijn.

<i>Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog</i>	Voorafgaand aan dit onderzoek zijn de ouders geïnformeerd over mijn aanwezigheid in de klas. De leerkrachten waren op de hoogte van het doel van mijn onderzoek en er zijn concrete afspraken gemaakt voor observaties en bijeenkomsten. In het onderzoeksverslag is steeds gebruik gemaakt van verwijzingen naar literatuur.
<i>Zorgvuldigheid en nalatigheid</i>	De schoolleiding van de onderzoeksschool heeft via de intern begeleider laten weten toestemming te geven voor de uitvoering van mijn onderzoek. De testresultaten van de kinderen zijn slechts voor dit onderzoek gebruikt en niet doorgegeven aan collega's. Binnen het onderzoek blijven zowel de leerkrachten als de leerlingen anoniem.
<i>Volledigheid en selectiviteit</i>	In verband met de grootte van het meesterstuk is ervoor gekozen niet alle observatiegegevens letterlijk op te nemen in het verslag. De huidige informatie is een samenvatting van de resultaten uit de observaties. De uitgebreide observatiegegevens zijn wel beschikbaar.
<i>Concurrentie en collegialiteit</i>	Als critical friend heb ik één van mijn medestudenten bijgestaan bij het lezen van het meesterstuk. Hierbij ben ik kritisch geweest ten opzichte van haar geschreven teksten, maar heb ook aangegeven, dat iedereen een eigen manier van schrijven heeft en mag hebben. Daarnaast was ik daadwerkelijk geïnteresseerd in haar onderzoek.
<i>Publiceren, auteurschap en geheimhouding</i>	Na het afronden van dit meesterstuk geef ik toestemming om dit meesterstuk beschikbaar te stellen aan anderen. Het delen van informatie en good practice via meesterstukken heeft mijzelf ook geholpen in mijn ontwikkeling.
<i>Onderzoek in opdracht</i>	Dit onderzoek is op verzoek van de intern begeleider op de onderzoeksschool uitgevoerd. Zij wilde graag hulp bij de invoering van het protocol Leesproblemen en dyslexie. Als onderzoeker heb ik de uiteindelijke onderzoeksvraag, onderzoeksopzet en keuze voor de interventie inhoud gegeven.

Tabel 11: Ethische reflectie op het praktijkonderzoek.

Hoofdstuk 6: Reflectie op de eigen ontwikkeling

6.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een reflectie op de eigen ontwikkeling beschreven. In paragraaf 6.2. vergelijkt de onderzoeker het totale onderzoeksproces met een eerdere ervaring. De betekenis van het uiteindelijke product voor de dagelijkse praxis van de onderzoeker komt in paragraaf 6.3. aan de orde. Paragraaf 6.4. bevat twee citaten, die het totale leerproces van de leerkrachten en van de onderzoeker samenvatten.

6.2. Het onderzoeksproces

Het gehele onderzoeksproces vergelijk ik graag met mijn ervaringen tijdens een fietsvakantie door Toscane. Ondanks een duidelijk beschreven route en een goede landkaart viel het fietsen over de Toscaanse heuvels zonder goede lichamelijke voorbereiding me soms zwaar. Vooraf wist ik niet wat ik tijdens mijn vakantie aan weersomstandigheden en beklimmingen zou tegenkomen. Tijdens de tocht zorgde elke heuvel, haarspeldbocht of vals plat stuk voor een nieuwe uitdaging. Soms was een helling zo lang en stijl, dat ik niet meer verder wilde. Op andere momenten bleek na een stijging een flinke daling te komen, waardoor ik weer een flink aantal kilometers maakte. Onderweg genoot ik van prachtige vergezichten en bijzondere gebouwen. De terrasjes in verschillende stadjes gaven me energie voor het vervolgtraject. Soms fietste ik met reisgenoten, andere momenten was ik op mijzelf aangewezen. Als herinnering heb ik een prachtig fotoboek van een intensieve, maar bijzondere vakantie.

Zo heb ik het uitvoeren van dit praktijkonderzoek ook beleefd. Het was een intensieve, maar bijzondere tijd. Het schrijven van het proposal en het maken van een goede tijdsplanning zorgden voor een gemotiveerde start. Vanaf de oplevering van mijn nieuwe huis tot aan de daadwerkelijke verhuizing volgde een onrustige periode, waardoor ik me te weinig heb kunnen voorbereiden op het onderzoek. Hierdoor moesten de inspanningen tijdens de daadwerkelijke uitvoering van het onderzoek geleverd worden.

De geplande observatie- en scholingsmomenten met de leerkrachten op de onderzoeksschool waren voor mij als richtingwijzers. Zij stuurden mij binnen de uitvoering van het onderzoek de goede richting op. De gemaakte afspraken zorgden bij mij als een eindbestemming van een specifieke etappe voor een bepaalde druk, waardoor ik tot daadwerkelijk handelen voor mijn praktijkonderzoek kwam. Het doen van de eerste observaties zorgden voor prachtige uitzichten en maakten mij nieuwsgierig naar het vervolg. De voorbereidingen voor elk scholingsmoment zorgde door het lezen van literatuur en het plannen van activiteiten voor een pittige, maar inspirerende uitdaging over de toppen van de heuvels. De tijd na elk scholingsmoment zorgde achteraf voor mooie afdalingen, waarin ik

even mocht uitrusten. Het schrijven van het onderzoeksverslag is duidelijk de zwaarste etappe geweest. Ondanks opmerkingen uit mijn omgeving kon ik zeer moeilijk de rust, de kracht en de motivatie vinden om die laatste berg met vele haarspeldbochten te beklimmen. Een moment van rust en vakantie zorgde als een terrasje voor nieuw opgedane energie, waardoor ik het eindpunt van mijn reis heb bereikt.

Vanaf het eindpunt kijk ik terug op een moeilijke, maar inspirerende en leerzame tijd. Het uitvoeren van dit praktijkonderzoek heeft mij namelijk zeer bewust gemaakt van mijn eigen leer- en werkstijl.

De beste motivatie voor het werken aan mijn meesterstuk haalde ik uit een bepaalde druk van buitenaf, zoals een gemaakte afspraak of inleverdatum, in combinatie met voldoende rust in mijn lichaam en hoofd aangaande werk- en/of privéaangelegenheden.

Inmiddels herken ik mijzelf het meeste in de theoreticus uit het leerstijlenmodel van Kolb. In eerste instantie heb ik me vooral gericht op de inhoudelijke aspecten over fonemisch bewustzijn. Deze informatie wilde ik namelijk goed paraat hebben, omdat ik dit over moest gaan dragen aan de leerkrachten. Als denker vond ik het tijdens de literatuurstudie vooraf aan het onderzoek en bij het opzetten van de scholingsbijeenkomsten heerlijk om in de theorie over fonemisch bewustzijn te duiken. Mijn gevoel zegt me echter ook, dat ik door tijdsgebrek bij de voorbereiding me te weinig heb kunnen richten op de theoretische achtergronden over veranderingsprocessen. Een volgende keer zou ik me graag meer willen verdiepen in de visies van bijvoorbeeld Senge, Belbin en Caluwe. Wanneer ik hun visie over het omgaan met veranderingen en veranderingsprocessen mee had kunnen nemen in dit praktijkonderzoek, had ik mijn eigen visie op veranderingen beter kunnen formuleren. Daarnaast had ik ook de visie van de leerkrachten op veranderingen beter in beeld kunnen brengen. Dit had mogelijk tot meer diepgang in het onderzoek en in de scholingsmomenten kunnen leiden.

Bij het opzetten van de scholingsbijeenkomsten ontdekte ik mijn favoriete leerstijl als denker opnieuw. In het begin was ik geneigd om vooral veel theorie binnen de scholingsbijeenkomsten aan te bieden. Het lezen over trainersvaardigheden, taalbeleid en niveaus van Bateson heeft mij er echter bewust van gemaakt, dat ik binnen de scholingsopzet ook werkwijzen voor andere leerstijlen moest toepassen en dat ik in dialoog met de leerkrachten moest gaan over hun krachten en kansen. Het volgen van de training Fonemisch bewustzijn en letterkennis bij CPS Onderwijsontwikkeling en advies in oktober 2011 heeft voor inspiratie voor bepaalde werkwijzen binnen de uiteindelijke scholingsbijeenkomsten gezorgd.

Mijn critical friends hebben vooral tijdens het schrijven van het proposal en het schrijven van dit onderzoeksverslag een grote rol gespeeld. Zij hebben mijn teksten kritisch bekeken en van feedback voorzien, waardoor ik mijn teksten heb kunnen verbeteren. Tijdens het opstellen van de vragenlijsten en het samenstellen van de scholingsmomenten heb ik slechts één critical friend ingeroepen om mijn plannen te bespreken. Dit komt voornamelijk door de tijdsdruk, waaronder ik mijn onderzoek heb uitgevoerd.

Doordat een medestudent ook pas laat op gang kwam met schrijven heb ik mijn rol als critical friend op dezelfde manier ingevuld. Ik ben vooral betrokken geweest bij het kritisch lezen van het proposal en het uiteindelijke onderzoeksverslag. Daarnaast heb ik mijn interesse getoond tijdens het gehele proces.

6.3. Het product: gevolgen voor de praxis

Bij de start van dit praktijkonderzoek heb ik als logopedist en aankomend dyslexiespecialist de keuze voor mijn onderwerp gebaseerd op twee eigen handelingsverlegenheden. Enerzijds wilde ik mijn directe zorgverlening binnen de logopediepraktijk aan kinderen met problemen op het gebied van fonemisch bewustzijn verbeteren. Anderzijds leek het mij ook zeer interessant om te ontdekken of ik mijn toekomstige werkzaamheden op micro-niveau uit zou willen breiden naar meso-niveau door ervaring op te doen in het begeleiden van leerkrachten bij veranderingen in hun onderwijs. De specifieke vraag van de intern begeleider van de onderzoeksschool, namelijk hulp bieden bij het invoeren van een gedeelte van het protocol Leesproblemen en dyslexie, zorgde ervoor, dat ik deze twee handelingsverlegenheden kon combineren. Om die reden heb ik deze kans met beide handen aangepakt.

Uiteindelijk heeft dit onderzoek op beide handelingsverlegenheden invloed gehad. Doordat ik me specifiek voor de scholingsbijeenkomsten verdiept heb in de theorie over fonemisch bewustzijn, heb ik ook mijn directe zorgverlening aan kinderen met een zwak fonemisch bewustzijn en zwakke auditieve vaardigheden binnen de logopediepraktijk verbeterd. Ik breng de specifieke problemen van de kinderen beter in kaart, doordat ik een verantwoorde keuze kan maken tussen verschillende testen. Mijn behandelplannen worden nu volgens de ontwikkeling van fonologisch en fonemisch bewustzijn opgebouwd. Tijdens de behandelsessies probeer ik zoveel mogelijk de voorschotbenadering toe te passen, waarbij de auditieve oefeningen ondersteund worden met visuele informatie. Daarnaast vinden de oefeningen veel meer plaats in betekenisvolle contexten. Bij de behandeling van andere logopedische problemen, zoals articulatieproblemen of taalproblemen, probeer ik zoveel mogelijk geschreven taal toe te voegen om kinderen hiervoor gevoelig te maken.

De tweede handelingsverlegenheid kwam binnen mijn onderzoek heel specifiek terug door de gekozen interventie. Tijdens de scholingsbijeenkomsten heb ik ervaren hoe ik verschillende werkwijzen binnen een scholing kan toepassen. De start van een bijeenkomst was telkens spannend, omdat ik niet wist hoe de leerkrachten op mijn gekozen werkwijzen zouden reageren. Ondanks dat ik nog geen volleurde trainer ben, vond ik het wel heel leuk en interessant om op deze manier mijn kennis en ervaringen met anderen te delen. Ik vond het bijzonder om van de intern begeleider te horen, dat zij dankbaar was voor mijn inzet, omdat mijn scholingsopzet volgens haar ook daadwerkelijk iets heeft los gemaakt bij de leerkrachten. In een volgende scholing zou ik nog meer concrete lesideeën voor het dagelijks handelen willen aanreiken en meer willen aansluiten bij de bestaande visie van de school op leesonderwijs. Ik vind het een grote uitdaging om me in de toekomst meer te gaan richten op het samenstellen en/of het aanbieden van scholingen. Hiervoor zal ik mezelf nog wel verder moeten ontwikkelen in het geven van trainingen. Het zelf volgen van een scholing in het geven van trainingen kan een mooie eerste vervolgstap zijn.

Dit onderzoek heeft inmiddels een vervolg gekregen. Naar aanleiding van dit onderzoek ben ik gevraagd een presentatie over fonemisch bewustzijn en de voorschothbenadering te houden voor de intern begeleiders van alle scholen in de plaats, waar ik werk. Het houden van de presentatie heeft ertoe geleid, dat deze intern begeleiders nu op de hoogte zijn van mijn specialisatie als dyslexiespecialist. Vervolgens heeft een eerste cliënt zich op advies van één van de interne begeleiders aangemeld voor begeleiding bij het fonemisch bewustzijn.

6.4. Afsluiting

Dit meesterstuk sluit ik graag af met twee citaten uit de oudheid. Door mijn eerste kennismaking met de Griekse letters op mijn middelbare school begrijp ik als aankomend dyslexiespecialist heel goed hoe moeilijk lezen voor sommige kinderen kan zijn. Ondanks het puzzelen met de Griekse letters en de specifieke Latijnse en Griekse naamvallen heb ik leren genieten van de inhoud van Griekse en Latijnse mythen, redevoeringen en wijsheden.

Het eerste en oudste citaat komt van de Griekse filosoof Aristoteles (384 v. C. – 322 v.C).

***“Een overtuiging die door alle mensen wordt gedeeld,
wortelt in de werkelijkheid”***

Aristoteles vat voor mij het antwoord op mijn onderzoeksvraag, namelijk het bereikte effect van de scholing op het uiteindelijke handelen van de leerkrachten, treffend samen.

Het tweede citaat komt van Marcus Tullius Cicero (106 v. C. – 43 v. C), een Romeins staatsman en schrijver. Cicero geeft in zijn citaat mijn eigen opgedane ervaringen prachtig weer.

“Als je wilt leren, geef dan les”

Literatuurlijst

Aarnoutse, C., Beernink, J. & Verhagen, W. (2010) *Beginnende geletterdheid. Handleiding. Toetspakket voor groep 1, 2 en 3*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Ahlers, L. (2007) *Een goede leesstart in groep 1-2*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de & Teunissen, J. (2009) *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Bijlhout, M., Menne, J. & Zouw, K. van der (z.j.) *Kleuterplein. Pakketwijzer*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Boerman, R. (2008) Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek. In: Bouman, A., Jespers, H., Kerstens, P., Laros, P. & Riezebos, A. (2009) *Leer- en onderzoekslijn. Reader*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.

Bolsenbroek, A., Houten, D. van & Nossin, M. (2006) *Op weg naar passend onderwijs in een inclusieve samenleving. Een verslag van de werkconferenties over inclusief onderwijs. Samen leren: grote klasse!* Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Booth, T. & Ainscow, M. (2009) *Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school*. Apeldoorn: Garant.

Conklin, C., Pepper, J. Weitzman, E. & McDade, A. (2009) *Making Hanen Happen. Handleiding voor Hanen gecertificeerde logopedisten*. Ontario: The Hanen Centre.

Förrer, M., Jansen, L. & Kenter, B. (2008) *Coöperatief leren binnen passend onderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M. & Huijbregts, S. (2009) *Fonemisch bewustzijn. Werkmap voor leerkrachten van groep 1 en 2 van de basisschool*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M. & Leenders, Y. (z.j.) *Kwaliteitskaart: Tijd voor taalontwikkeling in groep 1 en 2*. Utrecht: PO-raad. Gevonden op 23-2-2012 op <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/lezen/beginnendegeletterdheid>.

Fullan, M. & St. Germain, C. (2010) *Passie en kracht in schoolontwikkeling. Handboek voor het creëren van een verbetercultuur*. Vlissingen: Bazalt.

Gezondheidsraad: Commissie Dyslexie (1995) *Dyslexie. Afbakening en behandeling*. Den Haag: gezondheidsraad. Publicatie nr. 1995/15., blz. 120.

Grooff, R. (2009) *Samen leren, samen leven. Inclusief onderwijs, één school voor elk kind*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Harinck, F. (2010) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Janssen, M. (2006) Leesproblemen en dyslexie in beeld. Interventies, implementaties, dyslexiebeleid in SBO / BaO. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2011) *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Kamminga, E. & Vloed, F. van der (2009) *Verbindend veranderen in het onderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Kaufman, L. & Ploegmakers, J. (2006) *Het geheim van de trainer*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.

Keuning, J., Vloedgraven, J. & Verhoeven, L. (2010) Signalering van lees- en spellingproblemen in het primair onderwijs. In: Verhoeven, L., Wijnen, F., Bos, K. van den & Kleijnen, R. (2010) *Zorg om dyslexie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Kleef, M. van & Tomesen, M. (2005) *Werken aan taalbewustzijn. Prototype voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: expertisecentrum Nederlands.

Niveaus van Bateson. Gevonden op 5 mei 2012 op <http://www.yourcoach.be/coaching-tools/neurologische-niveaus-gregory-bateson.php>.

Reynolds, P.H. (2003) *De Stip*. Rotterdam: Lemniscaat. Gevonden op 22 maart 2012 op <http://www.bibliotheekbreda.nl/iguana/uploads/specials/kbw2010/DeStip.html>.

Schouten, E. (2007) *Effectief taalbeleid samen met management, docenten en leerlingen*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Smits, A. & Braams, T. (2006) *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.

Stolwijk, D. & Leenders, Y. (2008) *Systematisch en planmatig werken aan taalonderwijs. In de kleuterperiode*. Utrecht: PO-raad. Gevonden op 23-2-2012 op <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/lezen/beginnendegeletterdheid>.

Stralen, T. van & Vries, A. de (2009) De logopedist als effectieve trainer. Het kunnen geven van een training levert een bijdrage aan en voegt een dimensie toe aan het vak logopedie. *Logopedie en Foniatrie*, 81, 196 – 200.

Tomesen, M., Duerings, J. & Beek, A. van der (2009) *Samenwerken aan Taalbeleid: in 10 stappen naar een taalbeleidsplan*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (1999) *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Vernooy, K. (2005) *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Vet, A. de (2001) *Moet alles, wat kan? Een onderzoek naar medisch ethische vraagstukken, die logopedisten tegenkomen in het ziekenhuis*. Dongen: eigen uitgave.

Vloedgraven, J., Keuning, J. & Verhoeven, L. (2009) *Screeningsinstrument Beginnende geletterdheid. Groep 2 en 3. Handleiding*. Arnhem: CITO.

Voorschotbenadering. Dossier: werken aan functionele geletterdheid. Gevonden op 22 maart 2012 op www.leraar24.nl.

Wentink, H., Verhoeven, L. & Druenen, M. van (2010) *Protocol Leesproblemen en Dyslexie Groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Willemsen, M. (2011) Logopedisten lezen niet. De rol van de logopedist in het aanvankelijk technisch lezen bij leerlingen met ernstige spraak-/taalstoornissen (ESM). *Logopedie en Foniatrie*, 83, 292 – 298.

Bijlagen

Bijlage A: Ontwikkelingslijn Fonologisch en Fonemisch bewustzijn

De map Fonemisch Bewustzijn (Förrer & Huijbregts, 2009) bevat activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis, die geordend zijn volgens een duidelijke leerlijn. De activiteiten zijn geordend van eenvoudige naar moeilijke vaardigheden. De oefeningen die bij een bepaalde vaardigheid horen zijn ook naar moeilijkheid geordend, namelijk van receptieve oefeningen naar productieve oefeningen. Deze leerlijn kan naast alle andere taalmethodes gebruikt worden.

De onderstaande opbouw in fonologische en fonemische vaardigheden is gebruikt bij het observeren van de verschillende “fonemisch bewustzijn activiteiten” in de klas.

Opbouw leerlijn

Fonologisch bewustzijn

- Luisteren
- Zinnen en woorden
- Rijmen
- Klankgroepen

Fonemisch bewustzijn

- Isoleren van klanken
- Synthese van klanken
- Analyse van klanken
- Manipuleren van klanken

Volgens de leerlijn worden parallel aan de fonemische vaardigheden ook letters aangeboden. Letters bieden namelijk een belangrijk houvast bij het onderscheiden van klanken in woorden. Activiteiten met klanken en activiteiten met letters versterken elkaar. De opbouw voor de letterkennis staat in volgorde van moeilijkheidsgraad.

Letterkennis

- Letters aanwijzen
- Letters benoemen
- Letters in woorden
- Schrijven

Bijlage B: Aandachtspunten observatie in de klas 0- en 1-meting

Om tijdens de momenten in de klas gericht te kunnen observeren tijdens de 0-meting en de 1-meting zijn er naar aanleiding van de literatuurstudie een aantal observatiepunten opgesteld. De observatiepunten staan hieronder vermeld.

Observatiepunten

1. Tijdsbesteding:
 - Hoe lang duurt elke specifieke fonemisch bewustzijn activiteit?
2. Groepsgrootte:
 - Hoe groot is de groep tijdens de activiteit? Groep 1-2 samen? Groep 1 of groep 2 apart? Groepjes van 3 tot 5 leerlingen? Individueel of in duo's?
3. Vaardigheid fonemisch bewustzijn:
 - Welke vaardigheid van fonologisch bewustzijn, fonemisch bewustzijn of letterkennis vanuit de leerlijn Fonemisch bewustzijn (Förner & Huijbregts, 2009) wordt specifiek geoefend tijdens de activiteit? Zie onderstaande tabel.

Fonologisch bewustzijn	Fonemisch bewustzijn	Letterkennis
Luisteren	Isoleren van klanken	Letters aanwijzen
Zinnen en woorden	Synthese van klanken	Letters benoemen
Rijmen	Analyse van klanken	Letters in woorden
Klankgroepen	Manipuleren van klanken	Schrijven

Tabel 12: Vaardigheden fonologisch en fonemisch bewustzijn & letterkennis

4. Interactief Gedifferentieerd Direct Instructiemodel (= IGDI-model)
 - Wordt tijdens de activiteit het IGDI-model gebruikt?
5. Coöperatief leren
 - Wordt er tijdens de activiteit een coöperatieve werkvorm gebruikt?
6. Betekenisvolle context
 - Vindt de activiteit binnen een betekenisvolle context plaats?
7. Koppeling auditieve en visuele input
 - Wordt het auditieve aanbod constant ondersteund met een visueel aanbod in de vorm van concreet materiaal, plaatjes, geschreven woorden en letters?
8. Aandacht voor risicoleerlingen
 - Krijgen de risicoleerlingen extra aandacht d.m.v. herhaald aanbod? Zo ja, vindt dit plaats als onderdeel van het IGDI-model of via pre-teaching of reteaching? Worden andere werkvormen hiervoor ingezet?

Bijlage C: Enquête 1: Aanbod fonemisch bewustzijn in de klas

Naam:.....

Groep:.....

1. Hoeveel lestijd besteed je gemiddeld per week aan taalactiviteiten?
..... minuten
2. Hoeveel lestijd van bovengenoemde taalactiviteiten worden in gevuld met fonemisch bewustzijn activiteiten?
..... minuten
3. Hoe vaak per week bied je in je klas een activiteit gericht op fonologisch en fonemisch bewustzijn aan?
 - ☐ 0-1 keer per week
 - ☐ 2-3 keer per week
 - ☐ 4-5 keer per week
 - ☐ 6 of meer keer per week
4. Hoe lang duren deze fonemisch bewustzijn activiteiten gemiddeld per activiteit?
 - ☐ 0-5 minuten
 - ☐ 5-10 minuten
 - ☐ 10-15 minuten
 - ☐ 15-30 minuten
 - ☐ 30-45 minuten
5. Hoe groot is de groep tijdens de fonemisch bewustzijn activiteiten? (meerdere antwoorden mogelijk)
 - ☐ Grote kring
 - ☐ Kleine kring, namelijk groep 1 of groep 2 apart
 - ☐ Kleine groep, namelijk 3-5 kinderen
 - ☐ Individueel
6. Welke methoden gebruik je tijdens je fonemisch bewustzijn activiteiten? (meerdere antwoorden mogelijk)
 - ☐ Kleuterplein kern-activiteiten
 - ☐ Kleuterplein keuze-activiteiten

- Kleuterplein 5-minutenspelletjes
- Werkmap Fonemisch bewustzijn CPS
- Wat zeg je? Bubbeldebub
- Spreekbeeld
- De Klankkast
- Villa Letterpret
- Wijs met letters
- Overig, namelijk.....

7. Welke materialen gebruik je tijdens je fonemisch bewustzijn activiteiten? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Taalpoppen
- ABC-muur
- Lettertafel
- Letterboeken
- Ontwikkelingsmateriaal
- Anders,
namelijk.....

8. Hoe maak je een keuze voor een soort fonemisch bewustzijn activiteit?

- Ik kies een activiteit, die spontaan bij me opkomt.
- Ik kies activiteiten doelbewust volgens een bepaalde opbouw qua moeilijkheidsgraad.
- Ik kies activiteiten doelbewust, die ik binnen een bepaalde tijd specifiek heb ingepland en heb beschreven, namelijk.
 - in een weekplanning
 - in een maandplanning
 - in een planning per thema
 - in een jaarplanning

9. Vinden de fonemisch bewustzijn activiteiten plaats binnen een betekenisvolle context?

- Nee
- Ja, namelijk.....

Bedankt voor het invullen!

Bijlage D: Enquête 2: Fonemisch bewustzijn en Risicoleerlingen

Naam:

Groep:

1. Hoeveel leerlingen zitten op dit moment in jouw klas?

Aantal leerlingen groep 1:

Aantal leerlingen groep 2:

Totaal aantal leerlingen:

2. Hoeveel leerlingen uit groep 2 bestempel je op dit moment als risicoleerling op het gebied van Fonemisch Bewustzijn & Letterkennis?

Aantal risicoleerlingen:

3. Welke middelen worden op dit moment ingezet bij het signaleren van risicoleerlingen op het gebied van Fonemisch Bewustzijn & Letterkennis? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Gerichte informatie opvragen bij intake
- ☐ Vrije observaties in de klas
- ☐ Observaties m.b.v. een specifieke observatielijst, nl.
- ☐ Signaleringslijst voor kleuters
- ☐ Anders, nl.
- ☐ Genormeerde toetsen, nl.
 - 0 CITO Taal voor kleuters
 - 0 CITO Screeningsinstrument Beginnende geletterdheid
 - 0 CPS Toetspakket Beginnende geletterdheid
 - 0 Kleutertaken (uit Protocol Leesproblemen & dyslexie)
- ☐ Anders, nl.

4. Is er binnen de klas sprake van een voldoende gedifferentieerd aanbod aan FB-activiteiten, gericht op de kennis en behoeftes van de verschillende leerlingen in groep 2?
 - Nee
 - Ja

5. Op welke manier worden risicoleerlingen op dit moment extra begeleid op het gebied van Fonemisch Bewustzijn & Letterkennis?
 - Leerlingen krijgen geen extra begeleiding (ga naar vraag 10)
 - Preteaching of reteaching in een kleine groep binnen de klas
 - Pre-teaching of reteaching in een kleine groep buiten de klas
 - Individuele pre-teaching of reteaching buiten de groep
 - Extern, bijv. bij een logopedist of RT-er

6. Wie geeft de extra begeleiding aan de risicoleerlingen op school?
 - De leerkracht zelf binnen de klas
 - De leerkracht zelf buiten de klas
 - Een speciaal aangestelde leerkracht buiten de klas
 - Een remedial teacher
 - Een Interne Begeleider
 - Een onderwijsassistente of stagiaire
 - Anders, nl.

7. Hoe vaak per week krijgen de risicoleerlingen extra begeleiding op het gebied van Fonemisch Bewustzijn & Letterkennis?
 - 1 tot 2 keer per week
 - 3 keer per week
 - meer dan 3 keer per week

8. Hoe lang duurt de extra begeleiding aan de risicoleerlingen per keer?
 - minder dan 10 minuten
 - 10-20 minuten
 - meer dan 20 minuten

9. Welke werkwijzen worden gebruikt bij de extra begeleiding?
 - Herhaald aanbod met dezelfde materialen als in de grote groep
 - Voorschotbenadering

- Aanvullende materialen, nl.
- 0 Anders, nl.....

10. Welke aspecten zouden er volgens jou binnen je eigen groep verbeterd kunnen worden m.b.t. het extra aanbod aan Fonemisch Bewustzijn & Letterkennis aan de risicoleerlingen?

- Meer herhaald aanbod binnen je eigen groep d.m.v. beter timemanagement
- Bewust inzetten van specifieke didactieken om beter te voldoen aan de leerbehoeftes van de risicokinderen
- Betere koppeling van auditieve en visuele informatie t.o.v. je huidige aanbod
- Inzetten van voorschotbenadering
- Anders, nl.
-
-

Bedankt voor het invullen!

Bijlage E: Evaluatieformulier voor leerkrachten

In deze bijlage staat het evaluatieformulier met begeleidende brief, zoals de leerkrachten deze na het scholingstraject hebben ontvangen.

Begeleidende brief

Aan, leerkracht van groep 1-2

's Gravenmoer, 19 april 2012

Beste leerkrachten,

De bijeenkomsten rondom Fonemisch Bewustzijn zijn afgerond. In het kader van mijn afstudeeronderzoek wil ik het verbetertraject rondom Fonemisch Bewustzijn met deze vragenlijst evalueren. De vragenlijst bestaat uit een aantal aspecten.

Als eerste wil ik terugblikken op de verschillende bijeenkomsten. Ik wil weten in welke mate de scholingsbijeenkomsten effect hebben gehad op:

- het vergroten van je kennis met betrekking tot fonemisch bewustzijn;
- het bewust worden van het belang van “fonemisch bewustzijn activiteiten” aan kleuters;
- het uitproberen cq. inzetten van specifieke adviezen/verbeterpunten in je dagelijks handelen.

Vervolgens ben ik benieuwd welke besproken adviezen ter verbetering van het aanbod “fonemisch bewustzijn activiteiten” jouw eventuele aandacht hebben in de dagelijkse praktijk.

De vragenlijst wordt afgesloten met vragen over de toekomst. Hoe wil je na dit traject verder met “fonemisch bewustzijn activiteiten”? Hoe ga je de opgedane ervaringen een plaats geven in je dagelijkse werk? Wat vraagt nog specifieke aandacht? Waar wil je nog mee aan de slag?

Ik hoop, dat onderstaande vragen voldoende duidelijk zijn.

Ik wil jullie via deze weg alvast hartelijk danken voor het invullen van dit evaluatieformulier. Daarnaast wil ik mijn dank uitspreken voor jullie gastvrijheid tijdens de verschillende observatiemomenten, jullie medewerking aan mijn praktijkonderzoek en jullie bijdragen tijdens de verschillende bijeenkomsten.

Het uitvoeren van dit onderzoek en het begeleiden van bijeenkomsten is voor mij in ieder geval een interessante en leerzame tijd geweest. Ik hoop dat dit traject ook jullie geïnspireerd heeft voor de toekomst.

Met vriendelijke groet,

Adrienne de Vet

Evaluatie formulier Aanbod Fonemisch Bewustzijn

De bijeenkomsten

In de afgelopen periode hebben we vijf gezamenlijke bijeenkomsten gehad, waarin we op verschillende manieren bezig geweest zijn met het onderwerp Fonemisch Bewustzijn, namelijk:

- Bijeenkomst 1: Uitleg over Fonemisch Bewustzijn, zodat we binnen het traject 1 taal spreken;
- Bijeenkomst 2: Uitleg over aanbod Fonemisch Bewustzijn Activiteiten binnen de klas op zorgniveau 1 en bewust worden van aanbod in eigen klassensituatie;
- Bijeenkomst 3: Het opzetten van een jaarplanning, waarin het aanbod Fonemisch Bewustzijn en aanbod aan Letterkennis volgens een specifiek gekozen leerlijn een vaste plaats hebben gekregen, zodat er op eenzelfde manier in de verschillende klassen gewerkt kan gaan worden;
- Bijeenkomst 4: Uitleg + brainstormen over verbeteren van aanbod Fonemisch Bewustzijn aan risicokinderen binnen de klas op zorgniveau 2;
- Bijeenkomst 5: Leren van elkaar! Het uitwisselen van praktijkervaringen in het uitvoeren van Fonemisch Bewustzijn Activiteiten en het geven van tips en tops aan elkaar.

1. In welke mate zijn onderstaande beweringen op jou van toepassing?

Bewering 1: Ik heb mijn algehele kennis t.a.v. Fonemisch Bewustzijn en Letterkennis door het bijwonen van de bijeenkomsten vergroot.

- ☐ niet van toepassing
- ☐ in geringe mate van toepassing
- ☐ in voldoende mate van toepassing
- ☐ in grote mate van toepassing

Bewering 2: Ik ben mij door het volgen van de bijeenkomsten meer bewust geworden van het belang van Fonemisch Bewustzijn Activiteiten aan kleuters.

- ☐ niet van toepassing
- ☐ in geringe mate van toepassing
- ☐ in voldoende mate van toepassing
- ☐ in grote mate van toepassing

Bewering 3: Ik heb door het volgen van de bijeenkomsten mijn aanbod Fonemisch Bewustzijn activiteiten aan de totale klas uitgebreid qua aantal uren per week.

- niet van toepassing
- in geringe mate van toepassing
- in voldoende mate van toepassing
- in grote mate van toepassing

Bewering 4: Ik hanteer de gekozen opbouw qua moeilijkheidsgraad uit de Map Fonemisch Bewustzijn van het CPS bij het kiezen en voorbereiden van Fonemisch Bewustzijn activiteiten aan de totale groep.

- niet van toepassing
- in geringe mate van toepassing
- in voldoende mate van toepassing
- in grote mate van toepassing

Bewering 5: N.a.v. het volgen van de bijeenkomsten pas ik besproken adviezen en aandachtspunten (denk aan coöperatieve werkvormen, combinatie visuele en auditieve input, verlengde instructie via direct instructiemodel) toe tijdens mijn Fonemisch Bewustzijn Activiteiten aan de totale klas.

- niet van toepassing
- in geringe mate van toepassing
- in voldoende mate van toepassing
- in grote mate van toepassing

Bewering 6: N.a.v. het volgen van de bijeenkomsten heb ik mijn handelen tijdens Fonemisch Bewustzijn Activiteiten met de risicokinderen uit mijn klas meer aangepast aan hun specifieke leerbehoeftes.

- niet van toepassing
- in geringe mate van toepassing
- in voldoende mate van toepassing
- in grote mate van toepassing

De besproken adviezen en tips ter verbetering van je aanbod “fonemisch bewustzijn activiteiten”

2. In de bijeenkomsten zijn een aantal aspecten besproken, die je kunt toepassen om je Fonemisch Bewustzijn activiteiten aan de totale groep en aan de risicokinderen in het bijzonder te verbeteren. Omcirkel bij onderstaande tips cq. verbeteradviezen wat voor jou van toepassing is.

Betekenis van de cijfers:

1 =	ik vind het niet belangrijk
2 =	ik vind het wel belangrijk, maar ik pas het nog niet toe
3 =	ik probeer het uit om te kijken of ik het wil invoeren
4 =	ik probeer dit bewust toe te passen
5 =	het is al langere tijd een vast onderdeel van mijn handelingsrepertoire

Advies 1: Het toepassen van het directe instructiemodel tijdens Fonemisch Bewustzijn Activiteiten aan de gehele klas, zodat risicokinderen extra verlengde instructie en begeleide oefening krijgen.

1 2 3 4 5

Advies 2: Het toepassen van coöperatieve werkvormen tijdens Fonemisch Bewustzijn Activiteiten aan de gehele klas, zodat kinderen d.m.v. heterogene groepssamenstellingen van elkaar kunnen leren.

1 2 3 4 5

Advies 3: Het herhaald aanbieden van Fonemisch Bewustzijn Activiteiten aan de risicokinderen uit groep 2 in een kleine groep d.m.v. pre-teaching of re-teaching.

1 2 3 4 5

Advies 4: Auditieve input constant koppelen aan visuele input, d.w.z. dat klanken en letters of woorden constant tegelijkertijd worden uitgesproken en getoond.

1 2 3 4 5

Advies 5: Het bewust koppelen van fonemisch bewustzijn activiteiten en letterkennis-activiteiten aan een betekenisvolle context, zoals het thema uit de klas

1 2 3 4 5

De toekomst

We zijn nu vier maanden samen bezig geweest met het onderwerp Fonemisch Bewustzijn. In deze tijd hebben we samen een start gemaakt met het verbeteren van jullie aanbod Fonemisch Bewustzijn activiteiten als onderdeel van het implementeren van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie, groep 1-2. Vier maanden is een korte tijd voor veranderingen en implementaties, maar ik hoop, dat jullie deze periode zien als een goede start om hier als leerkrachten van groep 1-2 verder aan te blijven werken en de gezamenlijk opgestelde jaarplanning verder vorm kunnen geven.

3. Welke aspecten vragen volgens jou nog specifiek aandacht van het totale team van groep 1-2 leerkrachten? Welke concrete aandachtspunten kun je formuleren?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Hoe wil je persoonlijk verder met dit onderwerp? Welk doel heb je voor het volgende schooljaar?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Hoe zou je de aspecten uit dit verbetertraject kunnen (en willen) bespreken met je collega's uit de hogere groepen, zodat jouw interventies in groep 1-2 de start worden van een doorgaande leerlijn naar groep 3 en verder?

.....

.....

.....

.....

.....

Dit is het einde van het evaluatieformulier. Bedankt voor het invullen!

Bijlage F: De scholingsbijeenkomsten

Deze bijlage bevat een samenvatting van de inhoud van de scholingsmomenten. In totaal zijn er vijf bijeenkomsten van 1 ½ uur geweest. Per bijeenkomst staan de leerdoelen voor de leerkrachten en een korte beschrijving van de verschillende werkvormen en activiteiten vermeld.

Bijeenkomst 1: Leerwensen en één taal spreken

Doelen:

1. De leerkrachten formuleren hun specifieke leerwensen en leerbehoeften met betrekking tot fonemisch bewustzijn.
2. De leerkrachten halen hun kennis op of vergroten hun kennis ten aanzien van de begrippen beginnende geletterdheid, taalbewustzijn en fonemisch bewustzijn.
3. De leerkrachten kennen de moeilijkheidsopbouw binnen fonologisch en fonemisch bewustzijn.
4. Als voorbereiding op de enquête en de volgende bijeenkomsten spreken de leerkrachten en de onderzoeker/trainer eenzelfde taal ten aanzien van fonemisch bewustzijn.

Activiteiten:

1. Leerwensen in kaart brengen.

De leerkrachten krijgen verschillende gekleurde papiertjes en beantwoorden de volgende vragen:

- a. Groen papier: Wat gaat nu al goed, wat is nu al succesvol op het gebied van fonemisch bewustzijn? Wat zijn jullie krachten groep 1-2 breed als team? Wat zijn jouw specifieke krachten als leerkracht?
 - b. Oranje papier: Waar ervaar je nog knelpunten? Welke punten ter verbetering kun je formuleren? Waar liggen eventuele kansen voor het team van leerkrachten? Welke kansen zie je voor jezelf?
 - c. Roze papier: Wat wil je graag aan het eind van dit scholingstraject bereikt hebben m.b.t. fonemisch bewustzijn? Wanneer is dit scholingstraject voor jou zinvol of nuttig geweest?
2. Woordweb Fonemisch bewustzijn maken
 3. Opdracht: Leg de acht activiteiten op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn in volgorde qua moeilijkheidsgraad.

4. Theorie: Beginnende geletterdheid, taalbewustzijn, woordbewustzijn, fonologisch bewustzijn, fonemisch bewustzijn, alfabetisch principe (gebaseerd op literatuur uit hoofdstuk 2: theoretisch kader).
5. Bespreken goede volgorde van opdracht bij punt 3.
6. Theorie: uitleg belang fonemisch bewustzijn in groep 1-2
7. Video bekijken: welke aspecten van fonologisch en fonemisch bewustzijn zie je terug? CD1, videofragment 1 (Janssen, 2006)
8. Enquête 1: Aanbod Fonemisch bewustzijn Activiteiten in de klas.

Bijeenkomst 2: Aanbod Fonemisch bewustzijn in de klas op zorgniveau 1

Doelen:

1. De leerkrachten halen hun kennis op ten aanzien van Fonemisch bewustzijn.
2. De leerkrachten nemen kennis van adviezen rondom Fonemisch bewustzijn activiteiten uit de literatuur, gericht op aantal activiteiten, tijdsbesteding en inhoud op zorgniveau 1.
3. De leerkrachten zijn zich bewust van hun huidige aanbod Fonemisch bewustzijn activiteiten binnen de klas qua aantal activiteiten, tijdsbesteding en inhoud binnen één week.
4. De leerkrachten benoemen krachten en maken plannen hoe zij hun aanbod kunnen borgen.
5. De leerkrachten benoemen kansen en maken plannen hoe zij hun aanbod kunnen verbeteren/uitbreiden.

Activiteiten:

1. Korte terugblik naar inhoud bijeenkomst 1 + uitleg over bijeenkomst 2.
2. Theorie a.d.h.v. verschillende literatuurbronnen (zie hoofdstuk 2: theoretisch kader): Fonemisch bewustzijn in de groep: tijdsbesteding qua frequentie en duur van de activiteit, groepsgrootte, verschil aanbod groep 1 en groep 2, ideeën werkwijzen, betekenisvolle context, vaste plaats in rooster/groepsplan/jaarplanning, kwaliteitskaarten.
3. Weekschema's: Bekijk je eigen weekplanning? Hoe vaak en hoeveel tijd besteed je per week aan fonemisch bewustzijn? Resultaten bespreken en vergelijken met literatuur.
4. Kleuterplein (Bijlhout, Menne & Zouw, z.j.): Wat biedt dit programma aan taken t.a.v. fonemisch bewustzijn en letterkennis? Zorgt het gebruik van dit programma voor

voldoende aanbod? Reacties van leerkrachten, daarna korte presentatie theorie kleuterplein.

5. Bespreken van informatie uit observaties 0-meting in de klassen en koppelen aan literatuur.
6. Welke conclusies kunnen we trekken na bestudering van weekschema's, kleuterplein en observaties? Wat gaat goed? Wat verdient aandacht? Wat moet er gebeuren om dit in de toekomst onder de aandacht te houden?

Bijeenkomst 3: Het opstellen van een jaarplanning

Doelen:

1. De leerkrachten starten met het opstellen van een gezamenlijke jaarplanning op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis.
2. De leerkrachten maken een keuze welke methode of leerlijn zij naast Kleuterplein willen gebruiken.
3. De leerkrachten maken een vaste planning voor de letter van de week, passend bij de verschillende thema's i.v.m. de koppeling aan een betekenisvolle context en lettend op de moeilijkheid van de specifieke letter.

Activiteiten:

1. Naar aanleiding van de hulpvraag van de intern begeleider en de conclusies uit bijeenkomst twee maken de leerkrachten onder visie van de trainer een start met het opstellen van een gezamenlijke jaarplanning voor het schooljaar 2012-2013.

De ideeën en meningen van de leerkrachten zijn leidend bij de vormgeving van de jaarplanning, omdat de leerkrachten hierdoor zelf eigenaar worden van de jaarplanning. Dit leidt er hopelijk toe, dat de leerkrachten ook daadwerkelijk met het schema gaan werken.

De jaarplanning moet een duidelijke opbouwende leerlijn bevatten voor zowel groep 1 op het gebied van fonologisch bewustzijn als voor groep 2 op het gebied van fonemisch bewustzijn en letterkennis. Daarnaast moet de jaarplanning aansluiten bij de testmomenten en testinstrumenten, die al eerder vanuit het protocol Leesproblemen en dyslexie gekozen zijn. Binnen de jaarplanning moet zodanig flexibiliteit en ruimte gecreëerd worden, opdat de leerkrachten ook eigen werkvormen toe kunnen blijven passen.

De trainer heeft in deze bijeenkomst een adviserende rol ten aanzien van het kiezen van een bewuste leerlijn en het kiezen van letters. De trainer zal adviseren de map Fonemisch bewustzijn van het CPS als uitgangspunt te kiezen in verband met de overzichtelijke opbouw.

2. Enquête 2: Fonemisch bewustzijn en risicoleerlingen.

Bijeenkomst 4: Het aanbod fonemisch bewustzijn aan risicoleerlingen op zorgniveau 2

Doelen:

1. De leerkrachten weten hoe zij risicoleerlingen op het gebied van fonemisch bewustzijn kunnen herkennen en onderzoeken.
2. De leerkrachten kennen het belang van vroegtijdige interventies op het gebied van fonemisch bewustzijn bij risicoleerlingen.
3. De leerkrachten weten hoe zij hun eigen aanbod fonemisch bewustzijn activiteiten voor risicoleerlingen kunnen verrijken en zijn zich bewust hoe belangrijk hun eigen rol hierbij is vanuit een inclusieve gedachte.
4. De leerkrachten kennen de principes en opbouw van de voorschotbenadering.

Activiteiten:

1. Bespreking huidige signalering en interventie risicoleerlingen.
2. Theorie:
 - Wat zijn risicoleerlingen? Hoe herken je deze kinderen in je klas? Welke onderzoeksmogelijkheden bestaan er?
 - Aanbod fonemisch bewustzijn aan risicoleerlingen: herhaald aanbod, kleine groep, koppeling auditieve en visuele input, voorschotbenadering.
3. Voorschotbenadering: videofragment Voorschotbenadering (www.leraar24.nl)
4. Theorie inclusief onderwijs:
5. Videofragment: De Stip (Reynolds, 2003).
6. Koppeling: inclusief onderwijs en fonemisch bewustzijn bij risicoleerlingen! De leerkracht doet er toe en bedenkt wat zij kan doen om de leerling weer tot leren te krijgen.
7. Brainstormen: Welke aspecten kunnen er ten aanzien van het extra aanbod aan risicoleerlingen in je eigen klas verbeterd worden? Welke interventies kun je zelf in gaan zetten om aan de leerbehoeftes van de risicoleerlingen te voldoen?
8. Bespreken opdracht: zie bijlage G.

Bijeenkomst 5

Doelen:

1. De leerkrachten leren van elkaar door middel van het delen van hun praktijkervaringen.
2. De leerkrachten ontvangen tips en tops van hun collega's rondom hun eigen activiteit.
3. De leerkrachten geven elkaar tips naar aanleiding van hun eigen positieve ervaringen tijdens de activiteit.

Activiteiten:

1. Korte terugblik naar bijeenkomst 4: aandachtspunten voor risicoleerlingen
2. De leerkrachten presenteren naar aanleiding van de opdracht hun eigen uitgevoerde activiteit aan hun collega's. Zij maken hierbij gebruik van gebruikte materialen, foto's en/of videobeelden. De leerkrachten en de trainer geven tips en tops ten aanzien van de uitgevoerde activiteiten en wisselen ervaringen uit.
3. Korte evaluatie met behulp van een sportpodium. Wat is jouw persoonlijke top 3 qua interventies of onderwerpen uit de scholing, die je zeker niet mag vergeten om mee te nemen naar de toekomst? Antwoorden met elkaar delen.
4. Uitdelen individueel evaluatieformulier.

Bijlage G: Werkopdracht voor de leerkrachten

Opdracht: Fonemisch Bewustzijn & risicoleerlingen

Je gaat een “fonemisch bewustzijn activiteit” voor de groep-2-leerlingen uit je eigen klas voorbereiden, uitvoeren en evalueren.

Voorbereiding

Denk aan de specifieke doelen uit de leerlijn uit de map Fonemisch Bewustzijn, zoals die in deze periode aan bod zouden moeten komen.

Neem de risicoleerlingen uit je klas in gedachten. Welke specifieke leerbehoeftes hebben zij om (binnen een groepsactiviteit) tot leren te komen?

Wanneer we uitgaan van passend onderwijs of inclusief onderwijs, is het bij problemen met een leerling belangrijk, dat de leerkracht zich eerst afvraagt welke interventies zij zelf kan verrichten, waardoor de specifieke leerling weer of beter tot leren komt. Welke interventies kun jij inzetten, zodat de risicoleerlingen uit jouw klas meer tot leren komen tijdens de Fonemisch-Bewustzijn-activiteit?

Geef in je voorbereiding antwoord op de volgende vragen:

1. Wat is het doel van je activiteit? Wat wil je met de kinderen in deze les bereiken?
2. Welke specifieke leerbehoeftes hebben de risicoleerlingen uit jouw klas? Waardoor zullen de risicoleerlingen zich meer aangesproken voelen tot de activiteit?
3. Welke specifieke interventie ga je inzetten, zodat de risicokinderen meer kansen krijgen om tot leren te komen?
4. Beschrijf in het kort de opbouw van je les? Welke werkwijze ga je gebruiken? Hoe gaan de kinderen het geleerde verwerken: mondeling, schriftelijk of? Welke materialen heb je specifiek nodig tijdens de activiteit?
5. Maak de volgende zinnen af:
 - Ik ben tevreden als de leerlingen.....
 - Ik ben tevreden als ikzelf.....

Uitvoering

Voer je les uit met de kinderen in je klas. Denk aan hierbij aan een veilige, ontspannen leeromgeving, waarin kinderen spelenderwijs tot leren komen.

Evaluatie

Bereid voor de volgende bijeenkomst een korte presentatie voor, waarin je aan je collega's vertelt of laat zien wat deze opdracht jou en de risicoleerlingen gebracht heeft. Gebruik hiervoor onderstaande vragen.

1. Welke positieve ervaringen heb je opgedaan tijdens de uitvoering?
2. Welke knelpunten kwam je tegen tijdens de uitvoering? Zijn er knelpunten, waarover je nog specifiek met je collega's van gedachten wil wisselen om deze op te lossen?
3. Wat was het effect van je gekozen interventie op alle leerlingen en specifiek op de risicoleerlingen? Zijn de risicoleerlingen meer tot leren gekomen door de inzet van de specifieke interventie?
4. Is de gekozen interventie een adequate werkvorm, die je in de toekomst vaker zou kunnen inzetten om aan de specifieke leerbehoeftes van de risicoleerlingen te voldoen?
5. Zou je de gekozen interventie aanraden bij je collega's? Welke tips heb je voor je collega's t.a.v. je ingezette interventie?

Bijlage H: Samenvatting Evaluatieformulier Leerkrachten

In deze bijlage staan de resultaten van het evaluatieformulier schematisch weergegeven.

1. In welke mate zijn onderstaande beweringen op jou van toepassing?

Bewering 1: Ik heb mijn algehele kennis t.a.v. Fonemisch Bewustzijn en Letterkennis door het bijwonen van de bijeenkomsten vergroot.

Bewering 2: Ik ben mij door het volgen van de bijeenkomsten meer bewust geworden van het belang van Fonemisch Bewustzijn Activiteiten aan kleuters.

Bewering 3: Ik heb door het volgen van de bijeenkomsten mijn aanbod Fonemisch Bewustzijn activiteiten aan de totale klas uitgebreid qua aantal uren per week.

Bewering 4: Ik hanteer de gekozen opbouw qua moeilijkheidsgraad uit de Map Fonemisch Bewustzijn van het CPS bij het kiezen en voorbereiden van Fonemisch Bewustzijn activiteiten aan de totale groep.

Bewering 5: N.a.v. het volgen van de bijeenkomsten pas ik besproken adviezen en aandachtspunten (denk aan coöperatieve werkvormen, combinatie visuele en auditieve input, verlengde instructie via direct instructiemodel) toe tijdens mijn Fonemisch Bewustzijn Activiteiten aan de totale klas.

Bewering 6: N.a.v. het volgen van de bijeenkomsten heb ik mijn handelen tijdens Fonemisch Bewustzijn Activiteiten met de risicokinderen uit mijn klas meer aangepast aan hun specifieke leerbehoeftes.

Bewering	1	2	3	4	5	6
Niet van toepassing	0	0	0	0	0	0
In geringe mate van toepassing	0	0	1	2	0	0
In voldoende mate van toepassing	3	2	3	1	3	3
In grote mate van toepassing	1	2	0	1	1	1

Tabel 13: Antwoorden van de vier leerkrachten over de beweringen

2. In de bijeenkomsten zijn een aantal aspecten besproken, die je kunt toepassen om je Fonemisch Bewustzijn activiteiten aan de totale groep en aan de risicokinderen in het bijzonder te verbeteren. Geef bij onderstaande tips cq. verbeteradviezen aan, wat voor jou van toepassing is.

- Advies 1:** Het toepassen van het directe instructiemodel tijdens Fonemisch Bewustzijn Activiteiten aan de gehele klas, zodat risicokinderen extra verlengde instructie en begeleide oefening krijgen.
- Advies 2:** Het toepassen van coöperatieve werkvormen tijdens Fonemisch Bewustzijn Activiteiten aan de gehele klas, zodat kinderen d.m.v. heterogene groepssamenstellingen van elkaar kunnen leren.
- Advies 3:** Het herhaald aanbieden van Fonemisch Bewustzijn Activiteiten aan de risicokinderen uit groep 2 in een kleine groep d.m.v. pre-teaching of re-teaching.
- Advies 4:** Auditieve input constant koppelen aan visuele input, d.w.z. dat klanken en letters of woorden constant tegelijkertijd worden uitgesproken en getoond.
- Advies 5:** Het bewust koppelen van fonemisch bewustzijn activiteiten en letterkennis-activiteiten aan een betekenisvolle context, zoals het thema uit de klas.

	Advies 1	Advies 2	Advies 3	Advies 4	Advies 5
ik vind het niet belangrijk	0	0	0	0	0
ik vind het wel belangrijk, maar ik pas het nog niet toe	0	0	0	0	0
ik probeer het uit om te kijken of ik het wil invoeren	1	0	1	1	0
ik probeer dit bewust toe te passen	3	2	3	3	1
het is al langere tijd een vast onderdeel van mijn handelings-repertoire	0	2	0	0	3

Tabel 14: Antwoorden van de vier leerkrachten t.a.v. de adviezen

3. Welke aspecten vragen volgens jou nog specifiek aandacht van het totale team van groep 1-2 leerkrachten? Welke concrete aandachtspunten kun je formuleren?
- Samen met de collega's de gemaakte jaarplanning bewust wekelijks gaan toepassen in het rooster;
 - Organisatie rondom begeleiding van risicoleerlingen bespreken/vormgeven
 - Eén doorgaande lijn creëren.
 - Dezelfde taal blijven spreken.
 - Onderwerp terug laten komen tijdens overleg

- Leren van elkaar
 - Jaarplanning bespreken, evalueren en aanpassen.
4. Hoe wil je persoonlijk verder met dit onderwerp? Welk doel heb je voor het volgende schooljaar?
- Fonemisch bewustzijn is onderwerp van mijn persoonlijk ontwikkelingsplan. Ik wil meer activiteiten op papier gaan zetten. Daarnaast wil ik de Klankkast weer meer gaan gebruiken.
 - Meer aandacht geven aan de zorgleerlingen door vaste oefenmomenten in te bouwen.
 - Per thema ga ik meer specifieke lessen maken m.b.t. fonemisch bewustzijn.
 - Risicokinderen tijdig betrekken bij de activiteiten.
 - Map fonemisch bewustzijn meer eigen maken.
5. Hoe zou je de aspecten uit dit verbetertraject kunnen (en willen) bespreken met je collega's uit de hogere groepen, zodat jouw interventies in groep 1-2 de start worden van een doorgaande leerlijn naar groep 3 en verder?
- Ervaringen delen in onder- en bovenbouwvergaderingen
 - Onderwerp vaker aan bod laten komen op onderbouwvergaderingen, leerkrachten groep 3 kunnen dan aangeven waar nog verbeterpunten liggen
 - Groep 3 zal hun programma ook moeten aanpassen binnen de doorgaande lijn.
 - Goede overdracht naar groep 3 met behulp van een groepsoverzicht en groepsplan.