

Grip op letters

door dagelijks werken in de letterhoek met
multisensoriële ondersteuning



Naam: Monique van den Berg – van Poppel

Studentennummer: 2154626

Opleiding: M-SEN – Dyslexiespecialist

Lesplaats: Tilburg

Begeleider : Drs. Thea Deckers

Datum: juni, 2011

Inhoud

Samenvatting	4
Inleiding	6
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	9
1.1 Aanleiding tot het onderzoek.....	9
1.2 Probleemverkenning	9
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen	10
1.4 Wat wil ik bereiken met mijn onderzoek.	11
1.5 Wat is er bekend over dit onderzoeksonderwerp?.....	12
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing.....	13
2.1 De klank-tekenkoppelingen	13
2.2 Automatiseren.....	14
2.3 Multisensoriële ondersteuning.....	14
2.4 Betekenisvolle context	16
2.5 De wintersignalering	16
2.6 De letterhoek.	17
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....	18
3.1 De onderzoeksvraag	18
3.2 Onderzoeksvorm.....	19
3.3 De dataverzameling, onderzoeksinstrumenten en dataverwerking.....	19
3.4 De betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	21
3.5 Werkwijze en materialen	22
3.6 Tijdpad.....	22
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	24
4.1 Onderzoeksvraag en deelvragen	24
4.2 Beantwoorden van de deelvragen met behulp van onderzoeksgegevens	24
4.2.1 Bevragen van leerkrachten.....	25
4.2.2 Observaties van leerlingen	28
4.2.3 Bevragen van leerlingen	30
4.2.4 De toetsresultaten	32
Hoofdstuk 5. Conclusies.....	35
5.1 Conclusies wat betreft de centrale onderzoeksvraag	36
5.2 Conclusies wat betreft multisensoriële ondersteuning	36
5.3 Conclusies wat betreft het werken met een letterhoek	38

5.4 Het belang van de uitkomsten van dit onderzoek.....	39
5.4 Bijdrage aan handelingsverlegenheid en inclusie.....	40
5.5 Betekenis voor mijn eigen toekomst	40
Hoofdstuk 6. Evaluatie onderzoek-discussie.....	41
6.1 Het onderzoeksproces	41
6.2 Wat heb ik ervan geleerd.....	42
6.3 Ethiek	43
6.4 De rol van de critical friends	44
6.5 Samenvattende terugblik	44
Literatuurlijst	45
Bijlage 1 Opdrachten in de letterhoek.	47

Samenvatting

In het eerste jaar van de opleiding tot dyslexiespecialist werd het belang van een correcte klank- tekenkoppeling sterk benadrukt. Vanwege mijn eigen interesse, mijn handelingsverlegenheid en de behoefte van de Beemdschool, is het kunnen komen tot een geautomatiseerde klank- tekenkoppeling het onderwerp van dit onderzoek. Leerkrachten van groep 3/4 zijn dit schooljaar gestart met een letterhoek in de groep. Dit is nog niet in alle groepen 3/4 gerealiseerd en het werken met de letterhoek is nog in ontwikkeling.

Na de wintersignalering zijn er ieder jaar weer leerlingen bij wie de klank- tekenkoppeling onvoldoende geautomatiseerd is. Het doel van dit onderzoek is na te gaan of het dagelijks gericht werken in de letterhoek kan leiden tot geautomatiseerde klank- tekenkoppeling. De onderzoeksvraag is als volgt geformuleerd:

Kunnen leerlingen van groep 3 die, bij de wintersignalering onvoldoende scores op letterkennis, door elke dag 10 minuten gericht werken in de letterhoek, in zes weken tijd komen tot voldoende automatiseren van de klank- tekenkoppeling?

Het protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 3 (Gijssels, Scheltinga, Druenen & Verhoeven, 2011) geeft handelingsadviezen om de klank- tekenkoppelingen te automatiseren. De handelingsadviezen worden theoretisch onderbouwd in hoofdstuk 2 waarin ook informatie verwerkt is vanuit meerdere literatuurbronnen. Uitgelegd wordt wat de betekenis en het belang is van multisensoriële ondersteuning, automatiseren, het gericht werken, het oefenen van de klank- tekenkoppeling in betekenisvolle context en de letterhoek.

Dit onderzoek is een experiment. Onderzocht wordt of de manier van werken in de letterhoek, zoals in de interventieperiode, kan leiden tot een geautomatiseerde klank- tekenkoppeling. Er is een experimentele groep en een controle groep. Leerkrachten van groep 3/4 en leerlingen van groep 3, die meedoen aan dit onderzoek, worden geïnterviewd. Leerkrachten geven aan op welke manier zij gebruik maken van multisensoriële ondersteuning en werken met de letterhoek. De leerlingen worden geïnterviewd, geobserveerd en getoetst. Zo worden, bij de nul- en eindmeting de gegevens verzameld wat betreft de ervaringen met de letterhoek van

leerkrachten en leerlingen. De kennis van de klank- tekenkoppelingen worden bij de nul- en eindmeting met elkaar vergeleken.

De leerkrachten van groep 3/4 bieden multisensoriële ondersteuning aan. Vooral het gebarenalfabet wordt in de fase van groep 3 waarin de letters aangeleerd worden nadrukkelijk gebruikt. Dit onderzoek maakt duidelijk dat het werken met de letterhoek binnen de Beemdschool nog in ontwikkeling is. Zowel de termen letterhoek als leeshoek worden gebruikt, maar ook de inrichting en wensen van de leerkrachten zijn niet hetzelfde. De letterhoek, zo laat dit onderzoek zien, is een werkwijze waar leerlingen met plezier, zelfstandig en taakgericht kunnen werken.

Uit dit onderzoek blijkt dat bij het aanleren van de letters zoveel mogelijk associaties geboden dienen te worden. In een latere fase van groep 3 leidt toegevoegde ondersteuning slechts moeizaam tot nieuwe associaties. In de tweede helft van groep 3 is herhaling van de gelegde associaties en het aanbieden van de klank- tekenkoppeling in een betekenisvolle context belangrijk.

Na afloop van dit onderzoek was de klank- tekenkoppeling bij de leerlingen nog onvoldoende geautomatiseerd. Waarschijnlijk was de interventieperiode te kort. De klank- tekenkoppelingen die in de interventieperiode aan bod waren geweest, werden namelijk beter beheerst door de leerlingen van de experimentele groep.

Vanuit dit onderzoek komen de volgende aanbevelingen naar voren:

- Tijdens het aanleren van de klank- tekenkoppeling zoveel mogelijk multisensoriële ondersteuning aanbieden.
- Veel herhalen van de gelegde associaties.
- Gebruik maken van de letterhoek en de werkwijze zoals in dit onderzoek beschreven.
- Het plannen van een overleg waaraan alle leerkrachten van groep 3/4 deelnemen. In dit overleg kan besproken worden in hoeverre een eenduidige benaming, inrichting en werkwijze van de letterhoek in alle groepen 3/4 wenselijk en haalbaar is.

Inleiding

Mijn eigen achtergrond

Mijn naam is Monique van den Berg, ben getrouwd en moeder van twee kinderen van 13 en 10 jaar oud. Van 1982 tot 2001 ben ik werkzaam geweest in het jenaplanonderwijs. Daar heb ik veel ervaring opgedaan in de groepen 2/3, 3/4 en 3/4/5. Omdat één van mijn kinderen extra zorg nodig heeft, ben ik in 2001 gestopt met werken om fulltime voor mijn gezin te zorgen.

De laatste jaren heb ik, op vrijwillige basis, in de school van mijn kinderen, groepjes leerlingen begeleid met leesproblemen. Daarbij merkte ik dat ik meer wilde weten over de inhoud en achtergrond van de begeleiding. Welke stappen in de begeleiding kan ik nemen, in welke volgorde en opbouw, waren vragen die mij bezig hielden. Bij mijn eigen zorgkind heb ik ervaren hoe belangrijk het is dat begeleiding nauw aansluit bij de behoeften van het kind. Dat is de basis van waaruit het kind kan verder groeien in zijn ontwikkeling.

Daarom ben ik de opleiding tot dyslexiespecialist gaan volgen, met als doel, de begeleiding van leerlingen, beter af te kunnen stemmen op hun behoeften.

Daar ik niet meer werkzaam ben in het onderwijs heb ik een stageplaats gevonden op basisschool De Beemd in Schijndel. Daar begeleid ik leerlingen met lees- en spellingproblemen en/of dyslexie.

Motivatie

Zelf heb ik veel ervaring met groep 3 en heb het proces van aanvankelijk lezen met leerlingen al vaak doorlopen. Hoe moeilijk het voor sommige leerlingen is, te komen tot correcte klank- tekenkoppeling, is een gegeven dat ik herken. In de eerste jaren dat ik werkte, heb ik geen gebruik gemaakt van motorische ondersteuning in de vorm van het gebarenalfabet. De jaren daarna maakte ik er heel consequent gebruik van. In de praktijk heb ik ervaren dat de ondersteuning die de gebaren bieden de leerlingen helpt te komen tot correcte klank- tekenkoppeling. Leerlingen die de gebaren niet echt nodig hebben, vinden het leuk, maar gebruiken al snel de gebaren niet meer. Voor sommige leerlingen blijkt het gebarenalfabet niet voldoende als ondersteuning om te komen tot correcte klank- tekenkoppeling.

In die tijd ben ik voor deze leerlingen op zoek gegaan naar een bredere ondersteuning, zoals het schilderen van de letter, het schrijven in het zand. Ik was op zoek naar een manier om deze leerlingen te helpen. Echter niet vanuit een theoretische achtergrond, maar meer vanuit mijn drijfveer om deze leerlingen te helpen. Het toepassen van deze ondersteuning gebeurde niet systematisch en het gebruik van deze ondersteuning was van mij afhankelijk.

Het afgelopen schooljaar werd ik in de begeleiding van leerlingen weer geconfronteerd met niet een geautomatiseerde klank-tekenkoppeling. Dit merkte ik bij afname van de toetsen als letters benoemen, letterdictee en Drie Minuten Toets. Ook in een gesprekje gaven leerlingen aan dat ze sommige letters verwarren (zoals b/d, m/n, eu/ui) of dat ze nog lang na moeten denken. In de begeleiding heb ik gebruik gemaakt van multisensoriële ondersteuning en geïntegreerde oefening in woorden en teksten. Uit het opnieuw afnemen van bovengenoemde toetsen blijkt dat de verwarring ten aanzien van letters afneemt en leerlingen de letters in een hoger tempo kunnen benoemen en schrijven. De leerlingen, bij mij in de begeleiding, zitten in groep 4 t/m 7. Elke keer als zij twijfelen of een letter verkeerd benoemen, versterkt dit de verwarring en blijft de incorrecte klank- tekenkoppeling bestaan. De niet geautomatiseerde klank- tekenkoppeling leidt ook tot vertraging van het leestempo. Door leerlingen in groep 3, binnen de groep, multisensoriële ondersteuning te bieden wil ik bereiken dat zij aan het eind van groep 3 komen tot een geautomatiseerde klank-tekenkoppeling.

In mijn onderzoek wil ik op zoek gaan naar wat er in de literatuur te vinden is over multisensoriële ondersteuning en de geïntegreerde aanpak in woord- en tekstlezen. In sommige groepen 3/4 van basisschool De Beemd is, sinds dit schooljaar, een letterhoek ingericht. Ik wil onderzoeken of een systematische manier van werken in de letterhoek leerlingen helpt te komen tot automatisering van de klank-tekenkoppeling. Zij kunnen dan in hun eigen groep ondersteuning krijgen en dan hoeft dit niet buiten de groep door een remedial teacher.

Relevantie van het onderzoek voor mijzelf, mijn praktijk en theorie

Na afronding van deze opleiding komt er voor mij ook een einde aan de begeleiding van leerlingen binnen basisschool de Beemd. Wat ik na de opleiding ga doen, staat

voor mij nog open en daarbij speelt mijn privésituatie een belangrijke rol. Voordat ik de opleiding tot dyslexiespecialist begon, had ik als doel na afronding ervan een baan te zoeken in de begeleiding van leerlingen met dyslexie. Het zoeken naar de pedagogisch-didactische en onderwijsbehoeften die leerlingen nodig hebben, is voor mij elke keer weer een uitdaging. Samen met de leerkracht en ouders wil ik de leerlingen bieden wat ze nodig hebben, zodat het hun welbevinden verhoogt. Ik hoop dat dit onderzoek een bijdrage levert in de tegemoetkoming aan de behoeften van leerlingen en het zelfvertrouwen van leerlingen vergroot.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding tot het onderzoek

In het schooljaar 2009-2010 heb ik, van maart tot en met juni, een groepje van 5 leerlingen uit groep 3 met lezen begeleid. De leerkrachten gaven aan dat hun leestempo te laag was. Tijdens het lezen merkte ik dat bij deze leerlingen de klank-tekenkoppeling nog niet geautomatiseerd was. De leerlingen moesten te lang nadenken bij het benoemen van de letters en het lezen van woorden en zinnen en maakten fouten bij het benoemen van de letters. De leerkrachten van groep 3/4 van basisschool De Beemd zien de moeizame herkenning en verwarring ten aanzien van de klank-tekenkoppeling, bij 6 à 8 leerlingen in groep 3, zo'n 13 à 15 %, jaarlijks terugkeren.

In mei 2010 is één van de leerkrachten gestart met het inrichten van een letterhoek. De hoek is ingericht met materialen die multisensoriële ondersteuning bieden. Daarmee wordt bedoeld dat de materialen gericht zijn op het gebruik maken van zoveel mogelijk zintuigen (zie paragraaf 2.3). Multisensoriële ondersteuning pas ik zelf ook toe in de begeleiding van leerlingen bij wie de letterkennis nog onvoldoende geautomatiseerd is. Ik merk dat het deze leerlingen helpt te komen tot een correcte klank- tekenkoppeling.

Sinds dit schooljaar is er in drie van de vier groepen 3/4 een letterhoek aanwezig. Dit onderzoek vindt plaats bij leerlingen die, na de wintersignalering onvoldoende scoren wat betreft klank- tekenkoppeling. Uit dit onderzoek moet blijken of deze leerlingen door het gericht aan letters werken in de letterhoek kunnen komen tot voldoende geautomatiseerde letterkennis. Afhankelijk van de uitslag van dit onderzoek zal wel of niet geadviseerd worden in alle groepen 3/4 een letterhoek te realiseren met eenduidige afspraken over het gebruik ervan.

1.2 Probleemverkenning

Om te beginnen ben ik me gaan verdiepen in het aanvankelijk leesonderwijs van groep 3 binnen basisschool De Beemd. Vanaf september 2010 heb ik, eens in de twee weken, de leesinstructies van groep 3 gevolgd, de handleiding en de materialen bij de methode bestudeerd. Er wordt gewerkt met de methode Veilig Leren Lezen.

Het aanleren van de letters wordt motorisch ondersteund door het gebarenalfabet van Borel-Maisonny uit het Curriculum Schoolrijpheid deel 1 (Dumont & Kok, 1970). Sinds dit schooljaar maken leerkrachten gebruik van het digitale schoolbord tijdens de leesinstructies. Zij geven aan dat, door het digitale schoolbord, het tempo van flitsen met letters en woorden verhoogd wordt. Toch geven leerkrachten aan dat er desondanks leerlingen zijn bij wie de klank-tekenkoppeling moeizaam verloopt.

Daarnaast ben ik me gaan verdiepen in de literatuur. Wat is er in de literatuur te vinden over het aanvankelijk leesonderwijs in Nederland op dit moment. Aan welke eisen moet goed, effectief leesonderwijs voldoen, wanneer en welke interventies zijn gewenst om in te zetten. In de hedendaagse literatuur is dit terug te vinden in Vernooy (2004, 2006), Smits & Braams (2006) en Protocol Leesproblemen en Dyslexie (2003) en Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 3 (2011). Wat betreft het werken met de letterhoek heb ik me verdiept in handleidingen en achtergrond van De ABC-muur (2000) en Van beginnende geletterdheid tot lezen (1999).

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Na de probleemverkenning ben ik tot de volgende onderzoeksvraag gekomen:

Kunnen leerlingen van groep 3 die, bij de wintersignalering onvoldoende scores op letterkennis, door elke dag 10 minuten gericht werken in de letterhoek, in zes weken tijd komen tot voldoende automatiseren van de klank- tekenkoppeling?

Bijbehorende deelvragen zijn:

1. Wat wordt bedoeld met voldoende automatiseren van de klank-tekenkoppeling?
2. Wat is multisensoriële ondersteuning en waarom wordt deze ondersteuning geboden?
3. Welke materialen horen in de letterhoek en sluiten aan bij visuele, auditieve, kinesthetische en tactiele ondersteuning?
4. Waarom is geïntegreerd oefenen in woord en tekst belangrijk?
5. Wat wordt bedoeld met gericht werken?
6. Maken leerkrachten van groep 3/4 gebruik van multisensoriële ondersteuning?

7. Op welke wijze maken leerkrachten van groep 3/4 gebruik van de letterhoek om de klank- tekenkoppeling te automatiseren en wat zijn hun ervaringen en wensen ten aanzien van het werken in de letterhoek?
8. Wat zijn de ervaringen van leerkrachten, van de experimentele groep, over het gebruik van de letterhoek tijdens de interventieperiode.
9. Kunnen leerlingen, van de experimentele groep, voldoende zelfstandig werken in de letterhoek?
10. Wat zijn de ervaringen en wensen van leerlingen, uit de experimentele groep, ten aanzien van het werken in de letterhoek?
11. Welke veranderingen, ten aanzien van alle klank- tekenkoppelingen en de geoefende klank- tekenkoppelingen, zijn aan het eind van de interventieperiode te zien bij de experimentele groep en de controle groep?

De deelvragen 1 t/m 5 zullen beantwoord worden vanuit de literatuur. De deelvragen 6 t/m 11 worden beantwoord door interviews met leerkrachten en leerlingen, observaties en toetsen.

1.4 Wat wil ik bereiken met mijn onderzoek.

Mijn onderzoek moet aantonen dat leerlingen, via het werken in de letterhoek met multisensoriële ondersteuning, kunnen komen tot een voldoende geautomatiseerde klank-tekenkoppeling. Ik verwacht dat mijn onderzoek laat zien dat de geboden multisensoriële ondersteuning tijdens de interventieperiode, leerlingen helpt te komen tot geautomatiseerde klank- tekenkoppeling. Tevens moet duidelijk worden of leerlingen voldoende zelfstandig in de letterhoek kunnen werken en of deze werkwijze haalbaar is binnen de groep. De extra zorg die leerlingen behoeven wat betreft klank- tekenkoppeling kan dan binnen de groep gegeven worden.

Als het onderzoek bewijst dat deze werkwijze in de letterhoek resulteert in voldoende geautomatiseerde klank- tekenkoppeling bij leerlingen en een haalbare werkwijze is binnen de groep, ben ik tevreden. Ook vind ik het belangrijk dat leerlingen er met plezier in werken. Echter hoop ik te bereiken dat in alle groepen 3/4 op deze manier met de letterhoek gewerkt gaat worden. Dit onderzoek kan dan ook een bijdrage leveren aan haalbare, extra ondersteuning in de groep.

1.5 Wat is er bekend over dit onderzoeksonderwerp?

Van der Leij (2003) geeft aan dat een publicatie van Kappers (1997) aannemelijk maakt dat zowel het ondersteunen van letteroefeningen met tast- en bewegingsoefeningen als het hanteren van inprentingsprincipes (herhaling en flitsen) effectief zijn. Uit resultaten van preventieve programma's, waarin letters ondersteund worden door dit soort geheugensteuntjes, valt af te leiden dat het aanleren en onthouden van letters, door deze geheugensteuntjes, vergemakkelijkt wordt (van der Leij, 2003). Over onderzoek naar het aanleren van de klank-tekenkoppeling met multisensoriële ondersteuning geeft The International Dyslexia Association in 2008 aan:

“The multisensory principle that is so valued by experienced clinicians has not yet been isolated in controlled, comparison studies of reading instruction, but most programs that work do include multisensory practice for symbol learning”.

Het werken in een letterhoek kennen we vooral in de kleutergroep als voorbereiding op het lezen. In de hogere groepen wordt, zoals in paragraaf 2.6 besproken zal worden, de naam lees- en schrijfhoek gebruikt (Loeve, 1999).

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk worden de begrippen die in dit onderzoek van belang zijn vanuit de literatuur verduidelijkt.

2.1 De klank-tekenkoppelingen

In dit onderzoek wordt de nadruk gelegd op het voldoende automatiseren van de klank-tekenkoppeling.

Met klank-tekenkoppeling wordt bedoeld:

- het beeld (grafeem) van de letter roept de klank (foneem) van de letter op en
- de klank (foneem) roept het beeld (grafeem) van de letter op.

De klank-tekenkoppelingen zijn voldoende geautomatiseerd wanneer de letters binnen 1 seconde correct benoemd en geschreven worden (Struiksma, Van der Leij & Vieijra (2009). De klank-tekenkoppeling is één van de deelvaardigheden die Struiksma, Van der Leij en Vieijra aangeven in het didactisch model voor technisch lezen en aanvankelijk spellen. In het opbouwmodel geven zowel Van der Leij (2003) als Struiksma, Van der Leij en Vieijra aan dat de kwaliteit van de letterkennis belangrijk is. De letters moeten door de leerlingen eerst correct worden geproduceerd, zowel passief (aanwijzend) als actief (benoemen en opschrijven). Pas daarna treedt versnelling ofwel automatisering op.

In het opbouwmodel geven Struiksma en Van der Leij drie wegen voor woordherkenning aan:

- weg 1: alle letters worden afzonderlijk verklankt: w / e / g: indirecte woordherkenning.
- weg 2: delen van het woord worden als geheel herkend: w / eg: indirecte woordherkenning.
- weg 3: het woord wordt ineens herkend: directe woordherkenning.

Dit model laat zien dat wanneer de klank-tekenkoppeling incorrect of onvoldoende geautomatiseerd is, het proces van directe woordherkenning verstoord wordt.

Zoals Vonk (2007) aangeeft zijn letters een willekeurige associatie. Waarom noemen we de 'p' nu 'p' en geen 'k'? Letters zijn maar op één manier te associëren als zijnde één letter met één klanknaam. Leerlingen met automatiseringsproblemen of (mogelijk) dyslexie hebben veel moeite om deze willekeurige associatie te automatiseren. Zij hebben niet alleen veel herhaling nodig, maar ook meerdere

associaties (bijvoorbeeld: de 'p' van pen, het overtrekken van de 'p', het voelen van de 'p'). In dit onderzoek wordt daarvoor de term multisensoriële ondersteuning (zie paragraaf 2.3) gebruikt. Door het inzetten van multisensoriële ondersteuning en het bieden van een betekenisvolle context (zie paragraaf 2.4) kan de leerling een beroep doen op meerdere associaties wat een snelle en correcte klank-tekenkoppeling ten goede komt.

De noodzaak van de herhaling wordt aangegeven in het inprentingsmodel van Van der Leij (2003). Namelijk hoe vaker de letter wordt waargenomen, hoe beter hij wordt opgeslagen in het geheugen. Als echter de verbinding tussen klank en teken moeizaam gelegd wordt of verwarring geeft, kan verkeerd inprenten het gevolg zijn. Dit heeft negatieve gevolgen op het proces van woordherkenning (zie het eerder genoemde opbouwmodel).

2.2 Automatiseren

Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 3 (Gijsel, Scheltinga, Druenen, Verhoeven 2011) geeft aan dat er sprake is van geautomatiseerde klank-tekenkoppeling, wanneer het koppelen van letters en klanken zo snel gaat, dat dit proces zonder bewuste aandacht van de lezer of speller verloopt. Van der Leij (2003) voegt daaraan toe dat er geen controle meer plaats vindt. De klank of letter wordt, zonder er bij na te denken, meteen herkend.

De handleiding van Veilig Leren Lezen (Mommers, 2003) geeft aan dat onvoldoende aandacht voor automatiseren bij de leerlingen kan leiden tot frustraties en leesproblemen tot gevolg hebben.

2.3 Multisensoriële ondersteuning

Met multisensoriële ondersteuning wordt bedoeld dat er gebruik gemaakt wordt van meerdere zintuigen.

Bij het ondersteunen van de klank-tekenkoppeling kan gebruik gemaakt worden van:

- Visuele ondersteuning: zoals letterkaartjes, letters op digibord, computer.
- Auditieve ondersteuning: zoals de letter voor de leerling benoemen, het horen klank bij digibord of computer.

- Motorische / tactiele ondersteuning: zoals het gebarenalfabet, het voelen van de letters zoals kleien, schuurpapierletters, overtrekletters of letters schrijven in zand.

Vanuit de literatuur zijn verschillende inzichten over het wel of niet hanteren van leesletters of schrijfletters (Smits 2006, van Buuren 2007). Daar dit onderzoek gericht is op het herkennen van de leesletter, worden de leesletters aangeboden in de motorische ondersteuning. Gaan leerlingen echter zelf teksten produceren dan wordt het gebruik van schrijfletters, volgens de op school gebruikte schrijfmethode, gestimuleerd.

- Kinesthetische ondersteuning: het ervaren, emotioneel beleven van de letter: zoals gaan liggen in de vorm van de letter, verhaaltje/gedichtje horend bij de letter, koppelen aan een ervaring.

De multisensoriële ondersteuning wordt door De Baar (1995) VAKT (Visueel, Auditief, Kinesthetisch en Tactiel) genoemd. De ene leerling is visueel ingesteld en leert door zien, een ander neemt informatie auditief, dus al luisterend, op. Voor andere leerlingen is juist de motorische ervaring (het schrijven en voelen) of het zelf beleven de manier om te leren. Met multisensoriële ondersteuning kunnen leerlingen gebruik maken van één of meerdere ingangen die het best bij hen past.

De methode Veilig Leren Lezen (Mommers, 2003) biedt visuele en auditieve ondersteuning. In het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 3 (Gijssels, Scheltinga, Druenen & Verhoeven, 2011) wordt het multisensorieel aanbieden van letters gezien als een effectieve aanpak voor leerlingen die moeite hebben met de klank-tekenkoppeling. Ook in een publicatie van The International Dyslexia Association wordt vermeld dat methodes die multisensoriële ondersteuning hanteren effectief zijn voor alle leerlingen, maar vooral voor dyslectische leerlingen:

“When taught by a multisensory approach, students have the advantage of learning alphabetic patterns and words with engagements of all learning modalities.”

Multisensoriële ondersteuning vergroot het associatienetwerk (zie paragraaf 2.1) en maakt de klank-tekenkoppeling minder willekeurig. Wanneer een verhaal, tekening, gebaar of stand van de mond duidelijk maakt waarom de klank bij de letter hoort, zal deze beter onthouden worden.

2.4 Betekenisvolle context

Het aanbieden van de letter in een betekenisvolle context houdt in dat de letter geoefend wordt in woorden en teksten. De leerlingen ervaren zo dat er een relatie is tussen de losse letter en het woord. De woorden hebben een betekenis en deze vormen samen een tekst. Op deze manier ervaren leerlingen dat geschreven taal omgezet kan worden in gesproken taal en gesproken taal kan omgezet worden in geschreven taal. Dit laat leerlingen ervaren dat geschreven taal een communicatiemiddel is. (De Baar, 2003)

In dit onderzoek werken de leerlingen tijdens de interventieperiode ook met woordrijen en teksten waarin een bepaalde letter centraal staat. Op deze manier ervaren zij de relatie tussen letter, woord en tekst en wordt een betekenisvolle associatie toegevoegd.

2.5 De wintersignalering

In januari/februari van groep 3 hebben de leerlingen alle letters aangeboden gekregen en zouden zij klankzuivere medeklinker-klinker-medeklinker (mkm) woorden correct moeten kunnen lezen.

De wintersignalering van Veilig Leren Lezen, de methode die Basisschool De Beemd hanteert, bevat de volgende onderdelen:

- letters benoemen
- fonemendictee
- DMT leeskaart 1
- leestekst 'Een kus op een been'

In de normering worden de verschillende niveaus van beheersing betreffende correctheid en tempo van lezen duidelijk aangegeven. Bij leerlingen die hier onvoldoende scoren is het nog niet te laat om dit te corrigeren, maar moet er wel onmiddellijk aan gewerkt worden (Mommers). Belangrijk daarbij is dat de letters eerst correct benoemd (zie opbouwmodel paragraaf 2.1) worden voordat overgegaan wordt tot tempoverhoging. In de interventieperiode wordt daarom eerst de nadruk gelegd op de correcte klank-tekenkoppeling.

2.6 De letterhoek.

Voor de letterhoek vinden we in de literatuur verschillende benamingen. Andere benamingen zijn: lees/schrijfhoek, de schrijvershoek en in de midden- en bovenbouw de stelhoek en de taalhoek (Loeve, 1999). In de kleutergroepen worden de hoeken waar lees- en schrijfactiviteiten opgenomen zijn speelhoeken genoemd. In dit onderzoek wordt gesproken van letterhoek. Deze term wordt in de groepen 3/4 van basisschool De Beemd, waar nu een letterhoek is, al gebruikt. Deze term sluit ook het best aan bij de activiteiten waarmee de hoek ingericht is. De letterhoek, zoals deze in dit onderzoek gebruikt wordt, is een werkhoek. De hoek is ingericht met een werktafel en stoelen en een materialenkast waar vooral letter- en schrijfmateriaal in te vinden is. Er worden activiteiten gedaan die gericht zijn op letters en het produceren met letters.

Leerlingen moeten in de letterhoek zelfstandig kunnen werken. Zij gaan gericht oefenen met een letter die zij nog moeilijk vinden. Het doel is dat het associatienetwerk (zie paragraaf 2.1) om de correcte klank-tekenkoppeling op te roepen verbreed wordt. Hierbij gaat het om leerlingen die extra zorg behoeven. Deze zorg wordt verleend binnen de groep met als doel een minimale belasting voor de leerkracht. De belasting voor de leerkracht is met name het inrichten en onderhouden van de materialen in de letterhoek en het bieden van kinesthetische ondersteuning.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven.

3.1 De onderzoeksvraag

Kunnen leerlingen van groep 3 die, bij de wintersignalering onvoldoende scores op letterkennis, door elke dag 10 minuten gericht werken in de letterhoek, in zes weken tijd komen tot voldoende automatiseren van de klank-tekenkoppeling?

De bijbehorende deelvragen worden hieronder aangegeven. De deelvragen 1 t/m 5 zijn vanuit de literatuur in hoofdstuk 2 beantwoord. De deelvragen 6 t/m 11 worden, door onderzoek in de praktijk, beantwoord.

1. Wat wordt bedoeld met voldoende automatiseren van de klank-tekenkoppeling?
2. Wat is multisensoriële ondersteuning en waarom wordt deze ondersteuning geboden?
3. Welke materialen horen in de letterhoek en sluiten aan bij visuele, auditieve, kinethische en tactiele ondersteuning?
4. Waarom is geïntegreerd oefenen in woord en tekst belangrijk?
5. Wat wordt bedoeld met gericht werken?
6. Maken leerkrachten van groep 3/4 gebruik van multisensoriële ondersteuning?
7. Op welke wijze maken leerkrachten van groep 3/4 gebruik van de letterhoek om de klank- tekenkoppeling te automatiseren en wat zijn hun ervaringen en wensen ten aanzien van het werken in de letterhoek?
8. Wat zijn de ervaringen van leerkrachten, van de experimentele groep, over het gebruik van de letterhoek tijdens de interventieperiode.
9. Kunnen leerlingen, van de experimentele groep, voldoende zelfstandig werken in de letterhoek?
10. Wat zijn de ervaringen en wensen van leerlingen, uit de experimentele groep, ten aanzien van het werken in de letterhoek?
11. Welke veranderingen, ten aanzien van alle klank- tekenkoppelingen en de geoefende klank- tekenkoppelingen, zijn aan het eind van de interventieperiode te zien bij de experimentele groep en de controle groep?

3.2 Onderzoeksvorm

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is het experiment de meest geschikte onderzoeksmethode. Harinck (2009) spreekt van een experiment wanneer het onderzoek gericht is op de vraag of een aanpak effectief is. In dit onderzoek wordt onderzocht of het gericht werken in de letterhoek een positief effect heeft op de klank- tekenkoppeling. Naast de experimentele groep is er ook een controlegroep. Bij beide groepen wordt vooraf de letterkennis gemeten, zowel kwantitatief als kwalitatief. Dit gebeurt zowel aan de hand van toetsresultaten als uit observatie. Na afloop van het experiment worden de resultaten opnieuw gemeten om te zien wat het effect is van de interventie.

3.3 De dataverzameling, onderzoeksinstrumenten en dataverwerking

In dit onderzoek worden de gegevens verzameld aan de hand van:

Metten:

Op basis van de toetsresultaten van de wintersignalering van Veilig Leren Lezen wordt beslist welke leerlingen meedoen aan dit onderzoek. Zowel bij de start als aan het eind van de interventieperiode worden deze leerlingen getoetst door de onderzoeker met de volgende toetsen:

- letters benoemen en letterdictee (Struiksmā, 2009)
- DMT Leeskaart 1A
- leestekst 'Een kus op een been'. (Mommers, 2003)

De gegevens worden verwerkt in een kruistabel (Harinck, 2009), waar zowel de kwantitatieve als kwalitatieve gegevens in verwerkt worden. Leerlingen die onvoldoende scoren wat betreft correcte klank- tekenkoppeling of te veel tijd nodig hebben, doen mee aan dit onderzoek. De helft van deze leerlingen behoort tot de experimentele groep. De andere helft is de controlegroep. In de Beemdschool wordt groepsdoorbrekend gewerkt. De leerlingen van de experimentele groep zitten, bij de leerkrachten die de leesinstructies aan groep 3 geven, in de groep. Eén van de leerkrachten die de leesinstructies geven, is de contactpersoon voor de onderzoeker. Op basis van de eerste toetsresultaten wordt bekeken welke letters tijdens de interventieperiode geoefend worden.

Bevragen van leerkrachten:

Er is gekozen voor een interview met een lijst met gesloten vragen en de mogelijkheid om toelichting te geven. De gestructureerde vragenlijst zorgt ervoor dat alle leerkrachten van groep 3/4 dezelfde vragen krijgen. De inhoud van het interview is gericht op de mening en de ervaringen van leerkrachten over het inzetten van de letterhoek en multisensoriële ondersteuning bij het aanleren van de klank-tekenkoppelingen. Vanwege het beperkt aantal leerkrachten, het belang van maximale respons en de voorkeur van de interviewer voor persoonlijk contact, is gekozen voor een mondeling interview (Baarda, 2000). Het geeft leerkrachten ook de mogelijkheid mondeling toelichting te geven. De gegevens van de vragenlijst worden verwerkt in een matrix (Harinck, 2009).

Bevragen van leerlingen:

Voor het bevragen van de leerlingen is gekozen voor een gestructureerde vragenlijst met schaalvragen, open en gesloten vragen. Bij alleen gesloten vragen zouden leerlingen sociaal wenselijk gedrag kunnen laten zien. Door schaalvragen en open vragen te stellen wordt de ruimte van inbreng van de leerling zelf groter en de kans op sociaal wenselijke vragen kleiner (Baarda, 2000, Cauffman, 2009). De inhoud van de vragenlijst is gericht op de leesbeleving en de ervaringen van leerlingen in de letterhoek. De gegevens van de vragenlijst worden verwerkt in een matrix (Harinck, 2009).

Semi-gestructureerde observatie: (Harinck, 2009).

Zowel voor aanvang als aan het eind van de interventieperiode worden de leerlingen van de experimentele groep geobserveerd tijdens het werken in de letterhoek. Met een lijst van items wordt in de observatie gelet op het zelfstandig en gericht werken. De onderzoeker observeert van een afstand (Baarda, De Goede & Teunissen, 2009). De leerlingen worden op de hoogte gebracht van de observatie. Daar leerlingen niet gewend zijn aan video-opname en minder natuurlijke gedragingen te verwachten zijn, wordt niet gekozen voor het maken van video-opname. De gegevens van de observatie worden verwerkt volgens een geordend schoenendoosmodel (Harinck, 2009). Hiervoor is gekozen omdat beschrijvende observaties minder overzichtelijk

zijn. De observatie richt zich op een aantal items waardoor een geordend schoenendoosmodel beter te volgen is.

Leerkrachten en leerlingen worden geïnformeerd over de aanleiding, start, verloop en afsluiting van dit onderzoek. De onderzoeker overlegt met de leerkrachten welke leerlingen deelnemen aan dit onderzoek. De gegevens van alle betrokkenen worden anoniem verwerkt.

3.4 De betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Betrouwbaarheid:

De vragenlijsten voor de leerkrachten en leerlingen zijn zorgvuldig opgesteld na het bestuderen van het boek 'Enquêteren en gestructureerd interviewen' (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2000). Critical friends hebben feedback gegeven op de vragenlijst en de definitieve versie is aangepast en uitgetoetst. De vragenlijst voor de leerlingen is wat betreft betrouwbaarheid moeilijk. Het sociaal wenselijk antwoorden is in deze leeftijd moeilijk uit te sluiten. Door het stellen van schaalvragen worden sociaal wenselijke antwoorden tot een minimum beperkt.

Validiteit:

Het afnemen van de toetsen wordt zowel bij de start als aan het eind van de interventieperiode door dezelfde persoon gedaan. De aanwijzingen in de handleiding voor afname, scoren en beoordeling worden daarbij gehanteerd. De toetsen letters benoemen en letterdictie uit het boek Diagnostiek van Technisch Lezen en Aanvankelijk Spellen (Struiksma, 2009) meten de correctheid en tempo van de klank-tekenkoppeling. De Drie-Minuten-Toets (DMT) is COTAN geregistreerd. De leestekst 'Een kus op een been' is een onderdeel van de toetsen die horen bij de wintersignalering van Veilig Leren Lezen. In dit onderzoek wordt na afname van de DMT en de leestekst gekeken welke fouten leerlingen maken wat betreft klank-tekenkoppeling.

Voor de observaties van de leerlingen in de letterhoek worden zowel bij de nul- als eindmeting dezelfde items geobserveerd. De gegevens van de toetsresultaten, de vragenlijsten voor de leerkrachten en leerlingen en de observatiegegevens worden anoniem verwerkt.

Triangulatie:

De gegevens in dit onderzoek worden op verschillende manieren verkregen. Zowel bij de nul- als eindmeting wordt informatie verwerkt van toetsresultaten, interviews en observatie. Tevens worden zowel leerkrachten als leerlingen geïnterviewd. De observaties van het gericht en zelfstandig werken worden beschreven bij de nul- en eindmeting.

3.5 Werkwijze en materialen

Tijdens de interventieperiode staat elke week één letter centraal. Op maandag krijgen de leerlingen 10 minuten instructie vooral gericht op de kinesthetische ondersteuning. Daarna werken de leerlingen elke dag 10 minuten in de letterhoek met de letter van de week. Bijlage 1 geeft een overzicht van de materialen waarmee de letterhoek, tijdens de interventieperiode, is ingericht.

3.6 Tijdpad

Periode	Actie:	Wie zijn daarbij betrokken:
Januari		
Januari	Bestuderen literatuur	Onderzoeker
Februari		
Februari	Bekijken en aanvullen materialen in de letterhoek.	Onderzoeker
Maart		
Maand maart	Aanvullen materialen in de letterhoek.	Onderzoeker
14-17 maart	Eerste toets moment leerlingen	Onderzoeker en leerlingen
14 maart	Start interventieperiode:	Onderzoeker, leerlingen en hun leerkrachten
14-17 maart	Afname eerste interview leerlingen	Onderzoeker en leerlingen
17 maart	Observeren van leerlingen in de letterhoek	Onderzoeker en leerlingen
14 t/m 31 maart	Afname eerste interview leerkrachten	Onderzoeker + alle leerkrachten groep 3/4

April		
Maand april	Aanvullen materialen in de letterhoek.	Onderzoeker
19-21 april	Observatie van leerlingen in de letterhoek	Onderzoeker en leerlingen
22 april	Einde interventieperiode	
22 april	Enquête leerkrachten	Leerkrachten van de experimentele groep.
27-28 april	Tweede toets moment leerlingen	Onderzoeker en leerlingen
27-28 april	Afname tweede interview leerlingen	Onderzoeker en leerlingen

Tijdpad onderzoek

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de verkregen datagegevens verwerkt in schema's. Deze gegevens geven antwoord op een aantal deelvragen die horen bij de centrale onderzoeksvraag.

4.1 Onderzoeksvraag en deelvragen

De centrale onderzoeksvraag luidt als volgt:

Kunnen leerlingen van groep 3 die, bij de wintersignalering onvoldoende scoren op letterkennis, met elke dag 10 minuten gericht werken in de letterhoek, in zes weken tijd komen tot voldoende automatiseren van de klank-tekenkoppeling?

De deelvragen 1 t/m 5 zijn vanuit de literatuur in hoofdstuk 2 beantwoord. De volgende deelvragen worden in dit hoofdstuk beantwoord:

6. Maken leerkrachten van groep 3/4 gebruik van multisensoriële ondersteuning?
7. Op welke wijze maken leerkrachten van groep 3/4 gebruik van de letterhoek om de klank-tekenkoppeling te automatiseren en wat zijn hun ervaringen en wensen ten aanzien van het werken in de letterhoek?
8. Wat zijn de ervaringen van leerkrachten, van de experimentele groep, over het gebruik van de letterhoek tijdens de interventieperiode.
9. Kunnen leerlingen, van de experimentele groep, voldoende zelfstandig werken in de letterhoek?
10. Wat zijn de ervaringen en wensen van leerlingen, uit de experimentele groep, ten aanzien van het werken in de letterhoek?
11. Welke veranderingen, ten aanzien van alle klank- tekenkoppelingen en de geoefende klank- tekenkoppelingen, zijn aan het eind van de interventieperiode te zien bij de experimentele groep en de controle groep?

4.2 Beantwoorden van de deelvragen met behulp van onderzoeksgegevens

4.2.1 Bevragen van leerkrachten

De interviews met de leerkrachten geven antwoord op de volgende deelvraag.

Deelvraag 6

Maken leerkrachten van groep 3/4 gebruik van multisensoriële ondersteuning?

Figuur 1 geeft een overzicht van het gebruik van multisensoriële ondersteuning door de leerkrachten tijdens het aanleren van de letters. N=7

<i>Gebruik van multisensoriële* ondersteuning ten behoeve van klank-tekenkoppeling.</i>		
<i>Leerkrachten vinden visuele en auditieve ondersteuning voldoende voor:</i>	<i>veel ll.</i>	<i>3</i>
	<i>enkele ll.</i>	<i>4</i>
<i>Leerkrachten vinden dat het gebarenalfabet ondersteuning biedt voor:</i>	<i>alle ll.</i>	<i>2</i>
	<i>veel ll.</i>	<i>4</i>
	<i>enkele ll.</i>	<i>1</i>
<i>De leerkracht maakt in de groep nadrukkelijk gebruik van het gebarenalfabet</i>	<i>ja</i>	<i>4</i>
	<i>soms</i>	<i>3</i>
<i>Welke ondersteuning biedt de leerkracht in de eigen groep:</i>	<i>visueel</i>	<i>7</i>
	<i>auditief</i>	<i>6</i>
	<i>motorisch/tactiel</i>	<i>7</i>
	<i>kinesthetisch</i>	<i>2</i>

Figuur 1 Het bieden van multisensoriële ondersteuning in groep 3/4

Figuur 1 laat zien dat alle leerkrachten van groep 3/4 in meer of mindere mate gebruik maken van multisensoriële ondersteuning. Vooral visuele, auditieve en motorisch/tactiele ondersteuning wordt geboden.

Uit opmerkingen, die door leerkrachten toegevoegd zijn, valt het volgende op te maken:

- Vooral tijdens de leesinstructies in de eerste fase van groep 3, wanneer de letters aangeleerd worden, wordt het gebarenalfabet nadrukkelijk gebruikt. (Deze leesinstructies worden door drie leerkrachten gegeven)
- Kinesthetische ondersteuning wordt geboden in de methode Veilig Leren Lezen. Meer kinesthetische ondersteuning willen leerkrachten voor sommige leerlingen wel bieden, maar komen er door tijdgebrek niet aan toe.

Deelvraag 7:

Op welke wijze maken leerkrachten van groep 3/4 gebruik van de letterhoek om de klank-tekenkoppeling te automatiseren en wat zijn hun ervaringen en wensen ten aanzien van het werken in de letterhoek?

In figuur 2 is terug te zien of leerkrachten gebruik maken van een letterhoek in de groep en op welke manier zij dat doen. N=7

Gebruik van letterhoek in de groep		
Leerkracht werkt met letterhoek in de groep	ja	6
	nee	1
Hoe tevreden is de leerkracht over het gebruik van de letterhoek?	helemaal	1
	niet helemaal	5
Wensen wat betreft het werken in de letterhoek		
Leerkrachten willen dat leerlingen, die op hetzelfde moment in de letterhoek werken, allemaal aan dezelfde letter werken.		5
Leerlingen werken in de letterhoek aan de letter die ze moeilijk vinden.		5
Leerling kiest zelf met welke materialen hij/zij werkt.		5
Leerkracht en leerling overleggen over de materialen waarmee de leerling werkt.		6

Figuur 2 Ervaringen en wensen van leerkrachten van groep 3/4 wat betreft het werken in de letterhoek.

Figuur 2 laat zien dat zes van de zeven leerkrachten van groep 3/4 gebruik maken van een letterhoek in de groep. Vijf van de zeven leerkrachten willen dat alle leerlingen aan dezelfde letter werken en dat leerlingen de mogelijkheid hebben aan de letter te werken die ze nog moeilijk vinden. Leerkrachten willen de leerlingen zowel vrij laten in de keuze van de materialen als met de leerlingen overleggen over de keuze van de materialen.

In figuur 3 staan de opmerkingen geordend die door leerkrachten tijdens het interview zijn toegevoegd. Tussen haakjes staat het aantal leerkrachten dat de opmerking toevoegden. N=7

Toegevoegde opmerkingen van leerkrachten over de inrichting van de letterhoek
"Alle materialen zijn welkom, creëer een rijke leeromgeving." (1)
We hebben te weinig materialen en te weinig financiële middelen.(1)

De inrichting van de letterhoek zit nog in de ontwikkelingsfase.(1)
Toegevoegde opmerkingen van leerkrachten over de werkwijze van de letterhoek
Het gebruik van de letterhoek is nog in ontwikkeling. (5)
Nog weinig zicht op wat leerlingen doen, mogelijk aftekensysteem? (2)
In het begin van het schooljaar, de fase waarin de letters aangeleerd worden, alle leerlingen met dezelfde letter laten werken. Daarna leerlingen laten werken aan de letter die ze nog moeilijk vinden. (2)
De letterhoek kan systematischer gebruikt worden door op de werkbrieven de letterhoek in te bouwen. Het initiatief ligt nu te veel bij mij als leerkracht. (1)
In de eerste fase van groep 3 worden soms wel drie letters per week aangeleerd. Moeten we al deze letters in de letterhoek aan bod laten komen of vooral de letters waarvan we, uit ervaring weten, dat dit voor veel leerlingen moeilijke letters zijn? (1)
Toegevoegde opmerking van de onderzoeker
De leerkrachten gebruiken geen eenduidige benaming. Zowel de term letterhoek als leeshoek wordt door elkaar gebruikt.

Figuur 3 Toegevoegde informatie verkregen tijdens de interviews

Figuur 3 laat zien dat er door de leerkrachten 3 opmerkingen gemaakt worden over de inrichting van de letterhoek. De inrichting van de letterhoek is nog in ontwikkeling, alle materialen zijn welkom en de financiële middelen zijn beperkt.

Figuur 3 laat zien dat er door de leerkrachten 11 opmerkingen gemaakt worden over de werkwijze van de letterhoek. De werkwijze van de letterhoek is in ontwikkeling en de letterhoek kan systematischer gebruikt worden. Alle leerkrachten gebruiken zowel de term letterhoek als leeshoek.

Deelvraag 8:

Wat zijn de ervaringen van leerkrachten, van de experimentele groep, over het gebruik van de letterhoek tijdens de interventieperiode.

Na afloop van de interventieperiode hebben drie leerkrachten, van wie de leerlingen behoorden tot de experimentele groep, opnieuw een vragenlijst ingevuld. Figuur 4 geeft hiervan een overzicht. Tussen haakjes staat het aantal leerkrachten dat dit antwoord gaf. N=3

Enquêtevraag:	Antwoord leerkrachten:

“Als leerlingen in de letterhoek werken...”	weten ze zelf hoe ze gericht met de materialen moeten werken. (3) kunnen ze zelfstandig hun materialen pakken en opruimen. (3) zijn de leerlingen meestal intensief bezig. (2) zijn ze leuk bezig, maar heb ik soms weinig zicht op wat ze doen. (1)
“De keuze van multisensoriële materialen is...”	ruim voldoende. (2) voldoende (1)
“Hoe gevarieerd kiezen de leerlingen de materialen?”	enkele leerlingen kiezen gevarieerd. (3)
“Als leerkracht heb ik, tijdens de interventieperiode, het werken in de letterhoek ervaren als...”	een beetje extra belasting. (2) geen extra belasting. (1)
“Zou je volgend schooljaar, het verstevigen van de klank-tekenkoppeling, bij leerlingen die in januari onvoldoende scoren, aanpakken op....”	dezelfde manier. (3)
“De korte instructie (10 min.) is elke week door de onderzoeker gedaan. Denk je dat dit volgend schooljaar haalbaar is binnen de groep?”	haalbaar (2) haalbaar met stagiaire (1)
“Denk je dat het werken in de letterhoek de leerlingen geholpen heeft te komen tot geautomatiseerde klank- tekenkoppeling?” “Waardoor komt dat?”	ja (3) regelmaat van oefenen (3) nadrukkelijk met één letter bezig zijn (2) het gericht oefenen van woordrijen en teksten (2) multisensoriële materialen (2)

Figuur 4 Ervaringen van leerkrachten tijdens interventieperiode. N=3

Figuur 4 laat zien dat twee van de drie leerkrachten de, tijdens dit onderzoek gepleegde interventie, haalbaar vinden binnen de groep en dat leerlingen zelfstandig met de materialen kunnen werken. Alle leerkrachten willen de interventie volgend schooljaar op eenzelfde manier inzetten en verwachten dat deze interventie de leerlingen geholpen heeft te komen tot geautomatiseerde klank- tekenkoppeling. Alle leerkrachten voegen toe dat zij denken dat de regelmaat van het oefenen de leerlingen het best geholpen heeft.

4.2.2 Observaties van leerlingen

De observaties van de leerlingen geven antwoord op de volgende deelvraag.

Deelvraag 9:

Kunnen leerlingen voldoende zelfstandig werken in de letterhoek?

Figuur 5 geeft een overzicht van de observaties bij de start en het eind van de interventieperiode. In de gearceerde balk staat het observatie-item vermeld. De volgende balken geven respectievelijk de observaties aan het begin en aan het eind van de interventieperiode weer. Het getal tussen haakjes geeft het aantal leerlingen weer bij wie dit geobserveerd is. N=4

Observatie-item	Waarom kiest de leerling voor deze letter?
Start	De leerling zag opdracht van de letter in de letterhoek liggen (1) De leerling schrijft alle woorden op, niet specifiek een letter (1) De leerling vindt de letter een beetje makkelijk (1) De leerling vindt de letter een beetje moeilijk (1)
Eind	De leerlingen werken aan dezelfde letter, omdat uit toetsen is gebleken dat ze nog moeite hebben met deze letter. De leerkracht heeft de letter gekozen. (4)*
observatie-item	Waarom kiest de leerling voor deze activiteit?
Start	De leerlingen weten dat ze dit werkje in de letterhoek mogen doen (2) De leerlingen kiezen wat een andere leerling doet (2)
Eind	Kijken niet naar de opdrachtkaartjes, maar weten nu zelf meer opdrachten die ze mogen doen.(2) De leerlingen kiezen wat een ander doet (1) De leerlingen kijken naar de opdrachtkaartjes (1)
observatie-item	Kunnen de leerlingen zelfstandig de materialen pakken en opruimen?
Start	Leerlingen pakken zelfstandig de materialen en ruimen zelfstandig op (2) Leerlingen hebben hulp van de leerkracht nodig (2)
Eind	Leerlingen pakken zelfstandig de materialen en zelfstandig op (4)
observatie-item	Gebruiken de leerlingen de materialen zoals ze bedoeld zijn?
Start	De leerlingen gebruiken de materialen zoals ze zijn bedoeld (4)
Eind	De leerlingen gebruiken de materialen zoals ze zijn bedoeld (4)
observatie-item	Is de leerling taakgericht bezig?

Start	De leerling is taakgericht bezig (4)
Eind	De leerling is taakgericht bezig (4)

Figuur 5 Zelfstandig werken in de letterhoek. N=4

*Tijdens de interventieperiode hebben alle leerlingen aan dezelfde letters gewerkt.

Letters, waaruit bij de toetsen naar voren kwam, dat de meeste leerlingen deze nog onvoldoende beheersten.

Figuur 5 geeft een overzicht van de verbeteringen die aan het eind van de interventieperiode te zien zijn. Het getal tussen haakjes geeft het aantal leerlingen aan dat deze verbeteringen laat zien. (N = 4)

- leerlingen kunnen zelfstandig de materialen pakken en opruimen (2)
- leerlingen werken aan een letter die voor hen nog moeilijk is. (zie bovenstaande opmerking bij *). b, ei (4), ch (3), ui, au en ng (2)
- leerlingen maken bewust gebruik van de opdrachtkaartjes (1)

In één groep wordt door de leerlingen zelfstandig een time-timer gebruikt.

Uit observatie blijkt dat de leerlingen zelfstandig in de letterhoek kunnen werken.

4.2.3 Bevragen van leerlingen

De interviews met de leerlingen geven antwoord op de volgende deelvraag.

Deelvraag 10

Wat zijn de ervaringen en wensen van leerlingen ten aanzien van het werken in de letterhoek?

Figuur 4.6 geeft een overzicht van de ervaringen en wensen van de leerlingen over het werken in de letterhoek. Niet alle vragen, in kolom 1, waren geschikt om zowel aan het begin als aan het eind van de interventieperiode te stellen. Dit wordt in de kolom aangegeven met 'niet van toepassing' (n.v.t.).

Vraag 1 is een schaalvraag van 1 tot 10, waarbij 1 helemaal niet leuk is en 10 erg leuk. Vraag 3 gaat over de opdrachtkaartjes die in de letterhoek aanwezig zijn.

Omdat voor en tijdens de interventieperiode niet met exact dezelfde opdrachtkaartjes in de letterhoek gewerkt is, is ook het aantal niet hetzelfde.

	Antwoorden leerlingen	
Vraag	Start	Eind
1. Hoe leuk vind je het om in de letterhoek te werken	Leerling 1: 10, hoef je niet aan werken te denken. Leerling 2: 10 Leerling 3: 10 Leerling 4: 10, je kunt verschillende dingen kiezen.	Leerling 1: 10, ik vind alles leuk om te doen. Leerling 2: 10, ik vind het een beetje spelen. Leerling 3: 10, je kunt er leuke dingen doen. Leerling 4: 10, je kunt verschillende dingen kiezen.
2. Vind je het fijn als de juf beslist welke letter je gaat oefenen of wil je graag zelf kiezen?	n.v.t.	Leerling 1: zelf kiezen Leerling 2: zelf kiezen Leerling 3: zelf kiezen Leerling 4: juf, want ik weet niet welke letter ik moet oefenen.
3. Weet je wat je bij dit opdrachtkaartje moet doen?	(12 kaartjes) Leerling 1: kent 4 kaartjes Leerling 2: kent 3 kaartjes Leerling 3: kent 5 kaartjes Leerling 4: kent 7 kaartjes	(10 kaartjes) Leerling 1: kent 7 kaartjes Leerling 2: kent 7 kaartjes Leerling 3: kent 7 kaartjes Leerling 4: kent 9 kaartjes
4. Welke opdrachtkaartjes kies je?	(12 kaartjes) Leerling 1: kiest uit 2 Leerling 2: kiest uit 2 Leerling 3: kiest uit 3 Leerling 4: kiest uit 5	(10 kaartjes) Leerling 1: kiest uit 6 Leerling 2: kiest uit 5 Leerling 3: kiest uit 4 Leerling 4: kiest uit 8
5. Welk werkje helpt je het best de letter te onthouden.	Leerling 1: prikken Leerling 2: woorden opschrijven Leerling 3: prikken, neem ik mee naar huis, kan ik schooltje spelen. Leerling 4: stempelen, neem ik mee naar huis.	Leerling 1: lezen Leerling 2: lezen en omcirkelen Leerling 3: weet ik niet Leerling 4: omcirkelen en lezen
6. Vind je dat je de letters (aan het eind van de interventieperiode) beter kent?	n.v.t.	Leerling 1: ja, maar ik maak nog wel foutjes. Leerling 2: ja, ik kan ze beter lezen en opschrijven. Leerling 3: soms, b/d nog niet. Leerling 4: ja, ik ken ze steeds beter.

Figuur 6 Ervaringen en wensen van leerlingen ten aanzien van het werken in de letterhoek. N=4

De ervaringen en wensen van de leerlingen kunnen als volgt samengevat worden:

- Alle leerlingen geven aan dat ze de letters beter kennen.

- Alle leerlingen weten beter, maar nog niet bij alle kaartjes, wat de opdrachtkaartjes betekenen.
- Drie van de vier leerlingen geven aan dat ze zelf willen kiezen met welke letter ze oefenen.
- Drie van de vier leerlingen kiezen meer verschillende opdrachten.
- Drie van de vier leerlingen geven aan dat leeskaarten, waarin de letter geïntegreerd in woorden en teksten voorkomt, hen het best helpt de letter te onthouden. Zij voegen toe dat het feit dat de letters dik gedrukt zijn (visuele ondersteuning), hen helpt.
- Twee van de vier leerlingen geven aan dat het omcirkelen van de letter hen het best helpt de letter te onthouden.
- Twee leerlingen geven zelf aan dat ze nog niet alle letters goed kennen.

Figuur 6 laat zien dat alle leerlingen het leuk vinden om in de letterhoek te werken. Ze weten nu beter wat ze in de letterhoek kunnen doen en vinden zelf dat ze de letters wel beter, maar nog niet allemaal, kennen. Opvallend is dat drie van de vier leerlingen aangeeft dat een vorm van visuele ondersteuning hen het best helpt de letter te onthouden.

4.2.4 De toetsresultaten

Figuur 7 geeft de resultaten van de afgenomen toetsen weer en geeft antwoord op de volgende deelvraag.

Deelvraag 11

Welke veranderingen, ten aanzien van alle klank- tekenkoppelingen en de geoefende klank- tekenkoppelingen, zijn aan het eind van de interventieperiode te zien bij de experimentele groep en de controle groep?

	Letters benoemen DTLAS		Letterdictie DTLAS	DMT (Drie Minuten Toets, kaart 1)	Tekst behorend bij winter- signalering Veilig Leren Lezen
	Aantal goed totaal 36 33 =drempel waarde	Tijd in seconden 36 = voldoende	Aantal goed totaal 36 33 = drempel waarde	Aantal fouten wat betreft klank- tekenkoppeling	Aantal fouten wat betreft klank- tekenkoppeling

<u>Experimentele groep</u>										
Interventie-periode	Start	Eind	Start	Eind	Start	Eind	Start	Eind	Start	Eind
Leerling 1	35	36	0.56	0.30	32	33	2	2	1	0
Leerling 2	34	35	0.50	0.50	29	34	5	1	2	4
Leerling 3	30	31	0.31	0.32	34	30	2	6	4	2
Leerling 4	36	36	0.34	0.32	32	34	2	4	2	0
<u>Controle-groep</u>										
Interventie-periode	Start	Eind	Start	Eind	Start	Eind	Start	Eind	Start	Eind
Leerling 5	34	35	0.36	0.47	32	33	2	6	1	0
Leerling 6	32	35	0.36	0.27	33	35	3	2	1	0
Leerling 7	34	34	0.38	0.32	34	34	0	1	3	1
Leerling 8	36	33	0.36	0.31	31	35	3	1	3	1

Figuur 7 Toets resultaten klank- tekenkoppeling

Als de resultaten bij de start en het eind van de interventie vergeleken worden, laat figuur 4.7 de volgende opvallendheden zien:

Opvallendheden bij de experimentele groep:

- Leerling 1 heeft 26 seconden minder tijd nodig voor het benoemen van de letters.
- Leerling 2 schrijft 5 letters meer goed bij letterdictee.
Leerling 2 maakt bij de DMT 4 fouten minder ten aanzien van klank-tekenkoppeling.
- Leerling 3 maakt bij letterdictee 4 fouten meer.
Leerling 3 maakt bij DMT 4 fouten meer ten aanzien van klank-tekenkoppeling

Opvallendheden bij de controle groep:

- Leerling 5 heeft 11 seconden meer nodig bij letters benoemen.
Leerling 5 maakt bij DMT 4 fouten meer ten aanzien van klank-tekenkoppeling

- Leerling 6 benoemt 3 letters meer goed en heeft 9 seconden minder tijd nodig.
- Leerling 8 heeft 5 seconden minder tijd nodig bij letters benoemen, maar maakt 3 fouten meer.

Zowel bij de experimentele groep als bij de controle groep maken leerlingen vooruitgang en achteruitgang ten aanzien van correcte klank- tekenkoppeling en benodigde tijd. Daarbij moet opgemerkt worden dat de resultaten van leerling 2, bij de start, het laagst waren.

Bij de experimentele groep hebben twee leerlingen een duidelijke vooruitgang geboekt en bij de controle groep 1 leerling. De vooruitgang bij de leerling uit de controlegroep is minder groot dan die van de leerlingen uit de experimentele groep.

Figuur 8 is een overzicht van de kwalitatieve gegevens, aan het begin en het eind van de interventieperiode, verkregen uit de afgenomen toetsen.

	Totaal aantal fouten, aarzelingen en verbeteringen, in alle toetsen samen, ten aanzien van alle klank-tekenkoppelingen.		Totaal aantal fouten, aarzelingen en verbeteringen, in alle toetsen samen, ten aanzien van de b, ui, ei, au, ng en ch	
<u>Experimentele groep</u>				
Interventieperiode	Start	Eind	Start	Eind
Leerling 1	16	7	7	4
Leerling 2	27	15	8	3
Leerling 3	19	21	10	13
Leerling 4	14	12	6	4
<u>Controlegroep</u>				
Interventieperiode				
Leerling 5	18	16	9	12
Leerling 6	18	9	6	4
Leerling 7	11	12	6	5
Leerling 8	12	16	9	5

Figuur 8 Kwalitatieve gegevens klank- tekenkoppeling

Figuur 8 laat zien dat bij leerling 1 en 2 de fouten, aarzelingen en verbeteringen zowel ten aanzien van de geoefende als alle klank- tekenkoppeling sterk verminderd zijn. Daarbij moet opgemerkt worden dat de resultaten van leerling 2, bij de start, het laagst waren (zie figuur 7 en 8). De controle groep, die niet specifiek met deze letters geoefend heeft, laat deze sterke vermindering ten aanzien van fouten, aarzelingen en verbeteringen wat betreft alle klank- tekenkoppeling en de, door de experimentele groep geoefende klank- tekenkoppeling, niet zien.

Tijdens het toetsen valt het op dat leerlingen bij twijfel, wat betreft klank- tekenkoppeling, gebruik maken van de associatie die de methode Veilig Leren Lezen in de aanleerfase geboden heeft. Een voorbeeld hiervan is: de 'au' van pauw.

Hoofdstuk 5. Conclusies

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste conclusies beschreven naar aanleiding van de verkregen datagegevens zoals in hoofdstuk 4 gepresenteerd. Tevens wordt er antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag.

5.1 Conclusies wat betreft de centrale onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag luidt als volgt:

Kunnen leerlingen van groep 3 die, bij de wintersignalering onvoldoende scoren op letterkennis, met elke dag 10 minuten gericht werken in de letterhoek, in zes weken tijd komen tot voldoende automatiseren van de klank-tekenkoppeling?

De resultaten van de toetsen, zoals te zien in figuur 7 van paragraaf 4.2.4, laten zien dat het aantal fouten, aarzelingen en verbeteringen wat betreft de geoefende klank-tekenkoppeling bij de experimentele groep sterker verminderd is dan bij de controle groep. Bij de helft van de leerlingen (2) uit de experimentele groep is sterke vermindering te zien. De leerlingen zijn nog niet gekomen tot voldoende geautomatiseerde klank- tekenkoppeling. Van invloed kan zijn dat de interventieperiode slechts zes weken was en niet alle klank- tekenkoppeling, waar leerlingen moeite mee hadden, aan bod zijn geweest. De interventieperiode was hoogstwaarschijnlijk voor de leerlingen te kort om te komen tot voldoende geautomatiseerde klank- tekenkoppeling. De klank-tekenkoppelingen, die tijdens de interventieperiode wel aan bod zijn geweest, worden door de experimentele groep beter beheerst.

Het antwoord op de centrale onderzoeksvraag is dan ook dat, elke dag 10 minuten gericht werken in de letterhoek, in zes weken tijd, niet geleid heeft tot voldoende geautomatiseerde klank- tekenkoppeling.

5.2 Conclusies wat betreft multisensoriële ondersteuning

Vanuit de literatuur (Vonk, 2007, de Baar, 1995) is in paragraaf 2.3 weergegeven wat onder multisensoriële ondersteuning valt. Door het inzetten van meerdere zintuigen

kunnen leerlingen gebruik maken van meerdere associaties. In dit onderzoek zijn dat meerdere associaties wat betreft de klank- tekenkoppeling. Zoals weergegeven in paragraaf 4.2.1 vinden de leerkrachten, van groep 3/4 van Basisschool De Beemd, dat niet alle leerlingen multisensoriële ondersteuning behoeven. Alle leerkrachten geven wel aan dat sommige leerlingen meerdere en in sterkere mate associaties nodig hebben. Alle leerkrachten bieden hun leerlingen, in meer of mindere mate, multisensoriële ondersteuning aan.

Tijdens het afnemen van de toetsen heeft de onderzoeker geconstateerd dat leerlingen bij aarzelingen gebruik maken van de associatie die door de methode Veilig Leren Lezen geboden is. Deze associatie heeft te maken met het in de methode aangeboden verhaal (kinesthetische ondersteuning) en het bijbehorende woord (visuele en auditieve ondersteuning). Een voorbeeld daarvan is de 'au' van pauw. De kinesthetische en tast/motorische associaties, die tijdens de interventieperiode toegevoegd zijn, werden door de leerlingen niet expliciet genoemd als hulpmiddel om de letter te onthouden. Het hanteren van de in de aanleerfase gebruikte ondersteuning sluit aan bij de informatie vanuit de literatuur zoals beschreven in paragraaf 1.5. Van der Leij (2003) geeft aan dat in preventieve programma's de geboden multisensoriële ondersteuning de leerlingen helpt de letters te onthouden. In de fase van het leesonderwijs, waarin de letters al aangeboden zijn, kunnen nieuwe associaties wel toegevoegd worden, maar worden in dit onderzoek niet gauw een geheugensteuntje voor leerlingen. Zoals beschreven in paragraaf 1.4 was verwacht dat leerlingen baat zouden hebben bij multisensoriële ondersteuning. Niet verwacht was dat nieuwe kinesthetische ondersteuning, zoals dit onderzoek laat zien, slechts moeizaam tot nieuwe associaties zou leiden. Eenmaal gelegde associaties zijn moeilijk te vervangen door nieuwe associaties.

Na afloop van de interventieperiode heeft de onderzoeker de leerlingen van de experimentele groep opnieuw geïnterviewd. Drie leerlingen geven aan dat bij deze interventie de visuele ondersteuning, in woordrijen, verhaal en omcirkelen van de letter, hen het best helpt de letter te onthouden. De betekenisvolle context zoals beschreven in paragraaf 2.4 (Gijssels, Scheltinga, Druenen, Verhoeven, 2011) en de herhaling speelt daarbij wel een rol, maar wordt door de leerlingen minder

nadrukkelijk genoemd. Waarschijnlijk zijn de leerlingen te jong om dit zelf te kunnen aangeven. Tijdens de interventieperiode hebben de leerlingen de leeskaarten veel gelezen omdat het verplichte opdrachten waren. Uit observatie en opmerkingen van leerlingen blijkt dat ze de kaarten graag lezen.

Leerkrachten denken, na afloop van de interventieperiode, dat de regelmaat van het oefenen de leerlingen het best geholpen heeft. Dit sluit aan bij wat eerder in paragraaf 1.5. aangehaald is. Van der Leij (2003) geeft aan dat een publicatie van Kappers (1997) aannemelijk maakt dat ook het inprentingsprincipe (herhalen en flitsen) effectief is. Er hoeft niet getwijfeld te worden of het herhalingsprincipe effectief is. Dit onderzoek en de ervaringen van de leerkrachten met het digitale schoolbord (zie paragraaf 1.2) laten zien dat herhaling en flitsen effectief is.

Samengevat betekent dit dat, bij het aanleren van een letter, belangrijk is de leerlingen zoveel mogelijk associaties te bieden via multisensoriële ondersteuning. In de tweede helft van groep 3 is de herhaling van eerder gelegde associaties, de visuele herhaling en het aanbieden in een betekenisvolle context essentieel.

5.3 Conclusies wat betreft het werken met een letterhoek

Uit het onderzoek naar de wensen en ervaringen van de leerkrachten met de letterhoek komt naar voren dat deze verschillend zijn. Er is geen eenduidigheid over de benaming, inrichting en werkwijze van de letterhoek. Loeve (1999) geeft aan dat er verschillende benamingen zijn voor de letterhoek (zie paragraaf 2.6). Voor de werkwijze, tijdens deze interventieperiode, past de benaming letterhoek het best. Er worden activiteiten gedaan die gericht zijn op letters en het produceren van en met letters. In de praktijk gebruiken de leerkrachten zowel de term letterhoek als leeshoek.

Uit het interview met alle leerkrachten van groep 3/4 komt naar voren dat de inrichting en werkwijze van de letterhoek nog in ontwikkeling is. Twee leerkrachten geven aan de hoek systematischer en consequenter te willen gebruiken. De werkwijze tijdens de interventieperiode sluit aan bij deze wens. Leerlingen werken met een afgebakend aantal opdrachtkaartjes waarvan er een paar verplicht zijn. Hierdoor en door elke dag op een vast tijdstip in de letterhoek te werken, wordt herhaling ingebouwd. Deze afgebakende, duidelijke en herhaalde manier van werken

heeft, zo blijkt uit observatie (zie paragraaf 4.2.2), er voor gezorgd dat leerlingen zelfstandig en taakgericht kunnen werken in de letterhoek. Wat dat betreft voldoet het zelfstandig werken aan de verwachtingen, zoals geschetst in paragraaf 1.4. Leerkrachten geven aan dat zij de werkwijze van de interventieperiode volgend schooljaar weer willen toepassen.

Geconcludeerd kan worden dat de letterhoek, in de groepen 3/4 van basisschool de Beemd, niet op eenzelfde manier gehanteerd wordt. De ervaringen en wensen van alle leerkrachten zijn verschillend. Leerkrachten vinden het werken in de letterhoek, zoals in de interventieperiode, haalbaar binnen de groep. Leerlingen kunnen er, na introductie van de werkwijze, voldoende zelfstandig en taakgericht in werken.

5.4 Het belang van de uitkomsten van dit onderzoek

De uitkomsten van dit onderzoek zijn belangrijk voor de leerkrachten van groep 3/4 van basisschool De Beemd. Leerkrachten kunnen de werkwijze van de letterhoek, zoals gehanteerd in de interventieperiode, volgend schooljaar zelf uitvoeren bij leerlingen bij wie, na de wintersignalering, de klank- tekenkoppeling nog onvoldoende geautomatiseerd is. De leerkrachten beschikken over de toegevoegde associaties en bijbehorende materialen. De uitkomsten van dit onderzoek zijn ook belangrijk voor het zorgteam van basisschool De Beemd. Zo zijn zij op de hoogte van een interventie die haalbaar en effectief is, binnen de groep. De interventie kan ingezet kan worden bij leerlingen van groep 3, die na de wintersignalering onvoldoende scoren wat betreft klank- tekenkoppeling.

De onderzoeker heeft zelf geen dienstverband aan basisschool De Beemd, maar hoopt dat dit onderzoek leidt tot een overleg waaraan alle leerkrachten van groep 3/4 deelnemen. In dat overleg kunnen leerkrachten hun wensen en ervaringen met multisensoriële ondersteuning en de letterhoek naar elkaar uitspreken. Ook kan besproken worden in hoeverre een eenduidige benaming, inrichting en werkwijze van de letterhoek wenselijk en mogelijk is. Eenduidig waar nodig, maar ruimte voor eigen inbreng binnen de eigen groep.

5.4 Bijdrage aan handelingsverlegenheid en inclusie

In paragraaf 1.1 staat in de aanleiding tot dit onderzoek beschreven dat jaarlijks in groep 3 zo'n 13 tot 15% van de leerlingen problemen heeft te komen tot geautomatiseerde klank- tekenkoppeling. Uit de probleemverkenning van dit onderzoek (zie paragraaf 1.2) blijkt dat het gebruik van het digitale schoolbord vanwege het herhalen en flitsen een positieve invloed heeft op de automatisering van de klank- tekenkoppeling. Door het elke dag gericht werken in de letterhoek, met de materialen zoals in de interventieperiode gebruikt, kunnen leerlingen zelfstandig binnen de groep werken aan de klank- tekenkoppeling die zij moeilijk vinden. Het gebruik van het digitale schoolbord en het gebruik van de letterhoek, zoals in de interventieperiode, leveren een bijdrage aan inclusief onderwijs. Leerlingen werken binnen de groep, gericht en met veel plezier aan leerstof waar zij nog moeite mee hebben.

5.5 Betekenis voor mijn eigen toekomst

Waar ik in de toekomst, mijn verkregen kennis in deze opleiding en bij het maken van dit meesterstuk kan inzetten is onduidelijk. De uitkomsten van dit onderzoek hebben me geleerd dat de ondersteuning die bij het aanleren van de letters gehanteerd wordt, voor veel leerlingen het geheugensteuntje blijft. Het toevoegen van nieuwe associaties is niet gemakkelijk en vragen veel herhaling. Het zelfstandig werken in de letterhoek is een manier van werken waar ik helemaal achter sta. Leerlingen oefenen met veel plezier iets wat ze nog moeilijk vinden. Daarmee kan ik aansluiten bij de behoeften van leerlingen en hun welbevinden verhogen.

Hoofdstuk 6. Evaluatie onderzoek-discussie

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe ik zelf, het doen van onderzoek, heb ervaren en welke betekenis dit meesterstuk heeft voor mijn professionele ontwikkeling.

6.1 Het onderzoeksproces

Door mijn geringe aanwezigheid binnen de school en mijn beperkte kennis van de werkwijze in de groepen vond ik het komen tot een onderzoeksonderwerp erg moeilijk. Graag wilde ik een bijdrage leveren aan iets waar binnen de Beemdschool behoefte aan is en waar de leerkrachten mee verder kunnen als ik de opleiding heb afgerond. Door het observeren in groep 3/4, gesprekken met de zorgcoördinator, bouwcoördinator en locatieleider ben ik gekomen tot dit onderzoek. De resultaten van mijn onderzoek zouden kunnen bijdragen aan het verbreden (in alle groepen een letterhoek) en verdiepen (welke materialen en werkwijze zijn wenselijk) van de letterhoek in groep 3.

Deze combinatie van factoren, de behoefte binnen de Beemdschool, mijn eigen interesse en de praktische haalbaarheid, zorgden voor het onderzoeksonderwerp.

Tijdens het opzetten van mijn onderzoek heeft het proposal me geholpen de onderzoekslijn uit te zetten. Opmerkingen als 'wat wil je weten' en 'het moet er toe doen' hebben me gedurende het onderzoek gedwongen alert te blijven. Het eerste interview van de leerkrachten heeft me lang bezig gehouden. Uit dit interview komt naar voren dat niet alle leerkrachten op eenzelfde manier denken over de inrichting en werkwijze van de letterhoek. Dat is niet essentieel voor het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag. Ik hoop echter dat dit onderzoek bij de leerkrachten van groep 3/4 een discussie teweeg brengt over de inrichting en werkwijze van de letterhoek in groep 3/4. Daarom vind ik de resultaten van dit interview belangrijk in dit onderzoek.

Ik heb geleerd dat ik vanaf de opzet van het onderzoek goed moet bedenken of de informatie die ik ga verzamelen relevant is voor het onderzoek.

Het maken van afspraken voor het interview met alle leerkrachten en het toetsen en interviewen van de leerlingen heb ik als belastend voor de leerkrachten en leerlingen

ervaren. De agenda's van leerkrachten zitten erg vol en voor de leerlingen ben ik een onbekende. Ik voel me daar al gauw niet prettig bij. Toch heb ik met alle leerkrachten een persoonlijke afspraak gemaakt. Ook waren de leerlingen, na een inleidend gesprekje, snel aan me gewend. De verkregen toetsresultaten zijn in dit onderzoek anoniem verwerkt. Voor de leerkrachten heb ik de resultaten overzichtelijk per leerling verwerkt, zodat zij deze gegevens kunnen gebruiken voor het werken in de groep.

Aansluitend op de literatuur (Gijsel, Scheltinga, Druenen, Verhoeven, 2011) wilde ik de letters geïntegreerd oefenen in teksten en woordrijen, maar ook laten overtrekken. Ik heb geïnformeerd bij leerkrachten, intern begeleiders, remedial teachers, medestudenten en op internet gezocht naar geschikte materialen. Geschikte materialen waren niet te vinden en uiteindelijk heb ik zelf materialen gemaakt. Dat was veel werk, maar ligt nu, zowel op papier als digitaal, klaar voor de leerkrachten van de Beemdschool, mezelf en medestudenten.

De verslaglegging van de datagegevens vond ik erg moeilijk. Omdat ik open sta voor elke opmerking van leerkrachten en leerlingen, wil ik dat in de datagegevens laten zien. Vervolgens heeft het komen tot de essentie veel denkwerk gevergd en heb ik veel gedeelten vaak herschreven. Hierbij hebben de meesterstukken van mijn medestudenten, het krijgen , maar ook geven van feedback me geholpen.

6.2 Wat heb ik ervan geleerd

Op de eerste plaats heeft de literatuur me inhoudelijk informatie gegeven over het leesonderwijs in het algemeen, het gebruik van multisensoriële ondersteuning en het werken met een letterhoek of leeshoek. Door de literatuur heb ik meer kennis gekregen over welke multisensoriële ondersteuning bij het aanleren van de klank-tekenkoppeling geboden kan worden. Het onderzoek heeft me geleerd dat het belangrijk is zoveel mogelijk associaties aan te bieden bij het aanleren van de klank-tekenkoppeling. Door herhalen van deze associaties kunnen leerlingen komen tot geautomatiseerde klank- tekenkoppeling. Door de inzichten vanuit de literatuur uit te voeren in de praktijk ben ik er achter gekomen wat werkt bij deze leerlingen en wat haalbaar is in deze onderwijsleersituatie.

De leerkrachten, die de leesinstructies in groep 3 geven, zijn de leerkrachten waar ik het meest contact mee heb gehad. Zowel in de aanloop als tijdens het onderzoek werd mijn advies gevraagd over de ondersteuning van de klank- tekenkoppeling en de werkwijze in de letterhoek. Ik merk dat mijn inzet en bijdrage aan het leesonderwijs van de leerlingen in groep 3 niet alleen gewaardeerd wordt, maar dat ook mijn mening er toe doet. Dat ik mijn professionaliteit kan delen heeft me zelfvertrouwen gegeven en was voor mij een extra stimulans meer kennis te vergaren en door te zetten bij tegenslagen.

Ook heb ik meer zelfvertrouwen gekregen in het benaderen van de personen die betrokken waren bij dit onderzoek. Door het presenteren van dit onderzoek kan ik mijn verkregen kennis met alle leerkrachten van groep 3/4 delen.

Ik heb ervaren hoe ik een onderzoek moet opzetten en welke stappen het onderzoeksproces heeft. Een valkuil voor mij is dat de informatie die ik verzamel moet aansluiten bij de onderzoeksvraag, maar ook dat ik de essentie uit de verkregen gegevens weergeef. Dit is in de opleiding duidelijk aangegeven, maar ik vind dat erg moeilijk. Deze ervaring komt bij een mogelijk volgend onderzoek zeker van pas.

Door het zoeken naar literatuur, het zoeken naar geschikte materialen voor in de letterhoek (zie 6.3) en de verslaglegging van dit onderzoek heb ik geleerd veel effectiever om te gaan met internet, Microsoft Word en het digitaal documenteren.

6.3 Ethiek

In dit onderzoek ben ik als volgt omgegaan met ethiek:

- Verkregen informatie vanuit de literatuur is geplaatst met bronvermelding.
- Er is gebruik gemaakt van meerdere onderzoeksbronnen: interviews, observaties en toetsen.
- Vragenlijsten voor leerkrachten en leerlingen zijn opgesteld na het bestuderen van de literatuur en eerst uitgeprobeerd.
- Bij het toetsen zijn de aanwijzingen in de handleiding opgevolgd.
- De verkregen datagegevens zijn anoniem verwerkt.
- Betrokkenen zijn zowel vooraf als achteraf geïnformeerd.
- Gemaakte afspraken zijn door de onderzoeker nagekomen.

6.4 De rol van de critical friends

Eén van de leerkrachten van de groepen 3/4 is mijn aanspreekpunt geweest over de te plegen interventies, de toetsen en interviews met leerlingen. Zij was voor mij belangrijk wat betreft de haalbaarheid en het verloop van de interventies in de groep. Indien nodig werden er aanpassingen gedaan in de materialen of werkwijze in de letterhoek gedurende de interventieperiode.

Mijn medestudenten van de intervisiegroep en de zorgcoördinator zijn mijn steun geweest als ik het even niet zag zitten. Maar zeker zo belangrijk zijn de kritische opmerkingen van hen en van Thea in de concepten van het onderzoek. Deze opmerkingen zetten me aan het denken en hebben geleid tot aanpassingen.

6.5 Samenvattende terugblik

Na een, voor mij, zeer moeizame start heb ik met afwisselend enthousiasme aan het onderzoek gewerkt. Het zoeken en lezen in de literatuur heb ik met plezier gedaan. Het afnemen van de interviews, observaties en toetsen namen veel tijd in beslag en was een heel geregeld voor mijzelf en betrokken personen. Het verwerken van de datagegevens was veel, maar wel leuk werk. Dan wordt inzichtelijk wat het onderzoek opgeleverd heeft. Echter het goed verslagleggen van deze gegevens was een proces van herschrijven en vond ik moeilijk.

Het onderzoek heeft afwisselend een flinke aanslag gedaan op mijn privéleven. Mijn partner en mijn kinderen zijn er flexibel mee omgegaan. Het is echter nu even genoeg geweest en ik vind het fijn weer meer tijd voor hen te hebben en mijn verdere sociale leven.

Literatuurlijst

- De Baar, K., (1996). *Begeleiding van kinderen met leesproblemen*. Amsterdam: Meulenhoff
- Baarda, D.B., de Goede, M.P.M., & Kalmijn, M. (2000). *Basisboek. Enquêteren en gestructureerd interviewen*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv
- Baarda, D.B., de Goede, M.P.M. & Teunissen., J. (2009). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers
- Cauffman, L. & van Dijk, D.J. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Onderwijs
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Druenen, M. & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Harinck, F., (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Loeve, D. (1999). *Van beginnende geletterdheid tot lezen*. Drunen: Delubas
- Mommers, C., et al, (2003) *Veilig Leren Lezen*. Tilburg: Zwijsen B.V.
- Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.
- Struiksma, A., van der Leij, A., & Vieijra, J. (2009). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Tomesen, M., & Kleef, M.van, m.m.v. Duerings, J., & Wentink, H. (2000). *De ABC-muur: Stimuleren van fonologisch bewustzijn en letterkennis in de groep 1-3*.
- Van der Leij, A. (2003, pag. 220-221) *Leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam: Lemniscaat.

Vernooy, K. (2004). *Alle kinderen vlot leren lezen*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

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

Vonk, Y. (2007). *Spreekbeeld*. Tiel: GGD Rivierenland.

Wentink, H., & Verhoeven, L. (2003). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Publicaties op internet

Information provided by the International Dyslexia Association (2008). *Multisensory structured language teaching*. Binnengehaald op 19 januari 2011 van http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Multisensory_Structured_Language_Teaching_Fact_Sheet_11-03-08.pdf -

Binnengehaald op 27-02-2011 van http://www.schriftontwikkeling.nl/reactie_smits_op_buuren.pdf

Binnengehaald op 27-02-2011 van <http://www.schriftontwikkeling.nl/ARTIKELEN/Schrijven%20en%20lezen,%20sneller%20en%20beter%20-.pdf>

Bijlage 1 Opdrachten in de letterhoek.

Onderstaand schema geeft een overzicht van opdrachten die in de letterhoek gebruikt kunnen worden. In het overzicht is te zien welke opdrachten passen bij de verschillende manieren van ondersteuning. Tijdens de interventieperiode zijn de rood en groen gearceerde opdrachten gebruikt. De rood gearceerde opdrachten zijn verplichte opdrachten.

Visueel	- Uitknippen van de letter uit tijdschriften en op papier plakken. - Uitknippen van woorden met de, te oefenen, letter en op papier plakken. - De letter omcirkelen in een tekst. - Maak een tekening van de, te oefenen, letter. - De letter en woorden met de, te oefenen, letter stempelen. - De letter tekenen en uitknippen/uitprikken. - Zelf een memory maken (letter/plaatje?)
Auditief	- In tijdschrift plaatjes zoeken die met die letter beginnen en het woord erbij schrijven. - Woorden bedenken met de, te oefenen, letter.
Kinetisch Tijdens instructie	- Met een groepje leerlingen in de vorm van de letter gaan liggen. Foto maken en duidelijk zichtbaar ophangen in de groep. - Voorlezen uit 'Kijk mijn letter' van A. Keuper-Makkink: beleven.
Tactiel	- Het gebarenalfabet. - De letter schrijven in een bak met zand (schelpenzand) - De letter kleien. - De letter bouwen van legoblokjes. - De letter leggen op de kralenplank.
Integreren van de letter in lezen	- Kaart met woordrijtjes waarin de letter veel voorkomt. - Kaart met tekst waarin de letter veel voorkomt.
Ophangen in de letterhoek	- Kaart met gedichtje behorend bij de letter vanuit het boek: 'Kijk mijn letter'. - Woordplaat met woordstrook behorend bij de methode VLL. Het woord waarbij de letter aangeleerd is.