

Samen lezen: een methodiek voor kinderen met gecombineerde taal- en leesproblemen in groep 3.



bron: uitgeverij Delubas

Naam Student:	Judith van Marrewijk
Studentnummer:	2144089
Opleiding:	Master SEN dyslexiespecialist
Jaar:	2012
Begeleider:	Thea Deckers

Samenvatting

Taal- en leesproblemen komen regelmatig gecombineerd voor maar worden doorgaans niet tegelijk behandeld. In dit onderzoek wordt gekeken of een integrale behandeling mogelijk is. Dit kan logopedisten helpen bij het maken van keuzes in de behandeling van kinderen met gecombineerde stoornissen.

Voor de behandeling van gecombineerde taal- en leesproblemen is de methodiek van het *samen lezen* ontwikkeld. *Samen lezen* is ontwikkeld met de boekjes "Ik woon in een koek" en "Iets met een muts" van Annemarie Jongbloed.

De theoretische verantwoording van *samen lezen* bestaat uit een model waarin alle factoren worden toegelicht die van invloed zijn bij *samen lezen*. Het gaat hierbij niet alleen om taal- en leesfactoren maar ook om andere factoren binnen de behandeling zoals het contact, het zelfvertrouwen, de motivatie en de manier van feedback geven.

De behandeling met behulp van *samen lezen* verloopt steeds via dezelfde structuur. Deze structuur bestaat uit

1. Afwisselend lezen door het kind en de professionele begeleider. Het kind leest de gemakkelijke tekst en de begeleider leest de moeilijke tekst die ertussen staat.
2. Veel aandacht voor mondelinge taal: de kinderen vertellen over het plaatje bij het verhaal, ze spreken een verwachting uit over het verhaal, ze vertellen de verhaaltjes na en ze praten over eigen ervaringen aan de hand van het verhaal.
3. Extra aandacht voor woordenschat: moeilijke woorden worden regelmatig, en op verschillende manieren, herhaald.

Het ontwerpgerichte onderzoek (zonder controlegroep) naar de effecten van *samen lezen* heeft plaatsgevonden op een reguliere basisschool in groep 3. Hier hebben twee kinderen gedurende drie maanden deelgenomen aan een interventie met de methodiek van het *samen lezen*. Beide kinderen hebben zoveel een lees- als een taalachterstand.

Het resultaat van de interventie is dat beide kinderen significante groei laten zien op de leestests en op de test voor woordenschatontwikkeling. De resultaten op de verhaalttest zijn minder groot: één kind laat hierop vooruitgang zien.

De conclusies die aan de hand van het onderzoek opgesteld zijn luiden:

- *Samen lezen* kan een effectieve manier zijn om kinderen met gecombineerde taal- en leesproblemen in groep 3 te behandelen mits de letterkennis niet teveel hiaten kent en het kind over een voldoende luisterhouding beschikt.
- *Samen lezen* moet niet eerder worden ingezet dan halverwege groep 3
- *Samen lezen* is vooral geschikt voor kinderen met een leesprobleem, minder voor kinderen met leesstoornissen.

-*Samen lezen* kan goed gebruikt worden voor het uitbreiden van de woordenschat wanneer dit plaatsvindt op basis van de kenmerken van goed woordenschatonderwijs.

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	6
Herinnering.....	7
Hoofdstuk 1 Inleiding	8
1.1 Spreken en lezen	8
1.2 Fonologie	8
1.3 Dyslexie en taalontwikkeling.....	8
1.4 Verlegenheidssituatie	9
1.5 Samen lezen	9
1.6 Omschrijving van het onderzoek	10
1.7 Voor wie is het onderzoek bestemd?.....	11
1.8 Inclusie.....	11
Hoofdstuk 2 Theoretisch Kader	12
2.1 Inleiding.....	12
2.3 Samen beter lezen	12
2.4 De verschillende componenten van het samenleesmodel	13
Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet	18
3.1 Inleiding.....	18
3.2 Formeren van een onderzoeksgroep.....	18
3.3 Schlichtingtest voor taalproductie	18
3.4 Interventie	19
3.5 De onderzoeksvragen	19
3.6 Triangulatie	22
3.7 Betrouwbaarheid en validiteit	22
3.8 Ethiek.....	23
3.9 Tijdpad	23
Hoofdstuk 4 Verwerking van de resultaten	24
4.1 Inleiding.....	24
4.2 De onderzoeksgroep.....	24
4.3 De leesresultaten op de DMT	24
4.4 De leesresultaten op de Visussynt 1, 2a en 2b uit de DTLAS.....	26
4.5 De taalresultaten	27
4.6 De leesmotivatie.....	28
4.7 Het zelfvertrouwen	29

4.8	Contactelementen	30
4.9	Feedback	31
4.10	Informatie uit de vragenlijsten in relatie tot de onderzoeksvragen.....	32
4.11	Informatie uit het interview met de ouders in relatie tot de onderzoeksvragen.	33
Hoofdstuk 5	Conclusies	33
5.1	Inleiding.....	33
5.2	De centrale onderzoeksvraag.....	33
5.3	Betrouwbaarheid van de resultaten	35
5.4	De leesresultaten gerelateerd aan de literatuur	36
5.5	De woordenschatresultaten gerelateerd aan de literatuur.....	37
5.6	Aanbevelingen	38
5.7	Reflectie ethiek.....	39
Hoofdstuk 6	Reflectie	40
6.1	Inleiding.....	40
6.2	Persoonlijke winst	40
6.2	Professionele winst	41
6.3	Sterke en minder sterke aspecten van het onderzoek	42
6.4	De critical friends.....	43
6.5	Slot.....	43
Literatuur		44
Bijlage 1:	Leesmotivatie en zelfvertrouwen	47
Bijlage 2:	Vragenlijst voor de leerkrachten afgenomen voor de interventie.....	48
Bijlage 3:	Vragenlijst voor de leerkrachten afgenomen na de interventie.....	50
Bijlage 4:	Interview met de ouders, afgenomen na de interventie.....	52
Bijlage 5:	Structuur Samenleesles	53
Bijlage 6:	Brief voor de ouders nadat de kinderen geselecteerd zijn.	54

Voorwoord

Voor u ligt de weergave van het onderzoek dat ik uitgevoerd heb in het kader van de opleiding tot Master Special Educational Needs, route Dyslexiespecialist, aan de Fontys Hogeschool in Tilburg.

Ik kijk met een goed gevoel terug op het onderzoek en ik ben alle mensen dankbaar die mij hebben geholpen bij de uitvoering ervan. Ik denk hierbij vooral aan de twee onderzoekskinderen, hun leerkrachten en de directie van de school, waar ik niet werkzaam ben, maar wel welkom was om mijn onderzoek te doen. Ook dank ik het thuisfront voor kopjes thee en hulp bij vastlopende computers.

Het onderwerp van mijn meesterstuk is gekozen vanuit mijn dagelijkse praktijk als logopediste. Gaandeweg de opleiding tot dyslexiespecialist ontdekte ik dat ik veel wist van taalontwikkelingsstoornissen en steeds meer leerde over leesstoornissen maar dat mijn interesse juist lag op het snijvlak van deze stoornissen: de relatie tussen taalontwikkelingsstoornissen en dyslexie.

Ik sta daarin niet alleen. Veel collega's gingen mij voor met vragen als: hebben kinderen met dyslexie ook taalproblemen? Kun je bij bepaalde taalproblemen op jonge leeftijd al dyslexie voorspellen? Wat zijn de overeenkomsten en de verschillen bij beide stoornissen? Welke rol speelt de auditieve verwerking bij taalproblemen en bij dyslexie?

Nog lang niet alle vragen zijn beantwoord maar dat taalontwikkelingsstoornissen en dyslexie vaak gecombineerd voorkomen weet intussen iedere logopedist. De volgende vraag is dan hoe deze kinderen het best behandeld kunnen worden. Natuurlijk kunnen beide probleemgebieden los van elkaar gezien worden en los van elkaar behandeld. Daar gaat dit meesterstuk niet over! Binnen mijn onderzoek ben ik op zoek gegaan naar een behandelvorm die zowel de leesproblemen als de taalproblemen aanpakt. Ik kwam uit bij twee prachtige boekjes die geschreven zijn door Annemarie Jongbloed: "Ik woon ik een koek", en "Iets met een muts". Met deze boekjes op schoot heb ik het *samen lezen* ontwikkeld; een methodiek om kinderen met gecombineerde taal- en leesproblemen in groep 3 te behandelen.

Ik wil hier nog één opmerking maken over de gebruikte terminologie. Omdat ik mij in dit onderzoek vooral richt tot logopedisten wordt regelmatig de (para)medische term "behandelen" gebruikt. Ik gebruik echter ook het onderwijskundige woord "interventie". Bij het onderzoek, dat op een reguliere basisschool plaatsvindt, is namelijk geen sprake van een logopedische behandelrelatie. De kinderen krijgen van mij extra hulp op basis van geconstateerde achterstanden maar niet op basis van uitgebreid diagnostisch onderzoek.

Veel leesplezier!

Herinnering

De tafel is laag
en jij zit op je knieën
Niets bijzonders
op het eerste gezicht
Tot mama roept:
“we gaan nu eten”
en jij staat op
met rode wangen
Want je hebt zojuist
voor het eerst
een verhaál gelezen
in de Okki
van 1971.

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 Spreken en lezen

April 2009 begon ik, na een lange carrière als logopediste in het Speciaal Onderwijs, mijn eigen praktijk voor logopedie en dyslexie. Ik ontwikkelde een website met de titel: sprekenlees.nl. Spreken en lezen staan hierbij aan elkaar geschreven, dit is handig bij een webadres, maar het heeft ook een symbolische betekenis. Spreken en lezen zijn met elkaar verbonden, spreken en lezen versterken elkaar en vloeien uit elkaar voort. Wie moeite heeft met horen en spreken kan geholpen worden door te leren lezen. Zo is het jarenlang gegaan in de dovenwereld, waar visuele symbolen al bij driejarige kinderen werden ingezet om klanken zichtbaar te maken. Andersom geldt het ook: wie moeite heeft met leren lezen kan zijn fonologische problemen gedeeltelijk compenseren met een goede taalvaardigheid. Hij kan bijvoorbeeld zijn semantische taalvaardigheden inzetten om tot een snellere woordherkenning te komen (Snowling & Hulme, 2007).

1.2 Fonologie

Spreken en lezen zijn met elkaar verbonden door de fonologie. De fonologie, ofwel *klankleer* is het onderdeel van de taalwetenschap dat de kleinste (betekenisloze) onderdelen van de taal bestudeert. In geval van gesproken taal zijn dit spraakklanken.

Zowel voor het leren spreken als voor het leren lezen is kennis nodig van het fonologisch systeem van de taal. Wanneer spreken of lezen zich niet goed ontwikkelen, dan zal in beide gevallen gekeken worden naar de fonologische processen. Omdat spreken en lezen via de fonologie met elkaar verbonden zijn, komt het regelmatig voor dat kinderen die moeite hebben met het één ook moeite hebben met het ander. Deze kinderen komen op jonge leeftijd bij de logopedist vanwege fonologische taalproblemen (inpassing van klanken in woorden), vallen in de kleuterleeftijd op vanwege een zwak fonemisch bewustzijn, en krijgen in groep 3 het leren lezen en spellen niet vlot onder de knie. Uiteindelijk kunnen de lees- en spellingproblemen uitmonden in de diagnose dyslexie. Dyslexie gaat gepaard met een probleem in de fonologische verwerking: dit omvat de waarneming, opslag (in het lange en korte-termijngeheugen), productie en manipulatie van spraakklanken waaruit woorden zijn opgebouwd. (Wijnen & Capel, 2010)

1.3 Dyslexie en taalontwikkeling

Ans Baur-Huis in 't Veld heeft in het kader van een master SEN studie (2009) onderzocht of er bij kinderen met technische leesproblemen relatief vaker expressieve mondelinge taalproblemen voorkomen. Uit haar onderzoek is gebleken dat kinderen met technische leesproblemen significant zwakker scoren op de subtest zinsbouwproductie van de Taaltest

voor Kinderen. Op de subtest woordvormenproductie behalen zij meer laaggemiddelde scores dan de groep zonder technische leesproblemen. Op de subtest woordenschat blijken de scores juist iets hoger te liggen.

De resultaten van dit onderzoek komen overeen met mijn ervaringen in de praktijk. Taal- en leesproblemen komen regelmatig gecombineerd voor. Bij het opmaken van het behandelplan ontstaat de vraag op welke manier het kind het best geholpen kan worden, wanneer het eenmaal is begonnen met lezen. Op dat moment kunnen de mondelinge en schriftelijke communicatie niet meer los van elkaar gezien worden. (Willemsen, 2011) Ook blijkt dat na het achtste jaar het grootste deel van de woordenschatuitbreiding plaatsvindt door te lezen. (Vernooy, 2007)

1.4 Verlegenheidsituatie

De verlegenheidsituatie die bepalend is geweest voor mijn onderzoeksvraag heeft te maken met vragen omtrent de behandeling van kinderen met gecombineerde lees- en taalproblemen. Is er een manier om kinderen met gecombineerde taal- en leesproblemen te behandelen waarbij er binnen één behandelsessie zowel aan de leesteknik als aan de taalvaardigheid gewerkt wordt? Kunnen leesoefeningen bijvoorbeeld gekoppeld worden aan oefeningen voor mondelinge taal? Kunnen oefeningen voor woordenschat deel uit maken van de leeslessen? Is er op beide terreinen vooruitgang zichtbaar wanneer de lees- en taalbehandeling aaneen worden geklonken?

1.5 Samen lezen

De manier die ik hiertoe heb onderzocht is de manier van het *samen lezen*. Samen lezen heeft kenmerken in zich van het interactief voorlezen, wat in de kleutergroepen gebruikt wordt om te leren omgaan met boekoriëntatie, verhaalbegrip, inzicht in de functies van geschreven taal, spreken en luisteren en het uitbreiden van de woordenschat.

Bij *samen lezen* wordt gebruik gemaakt van een eenvoudige tekst voor de beginnende lezer, naast een moeilijker tekst voor de begeleider. Het voordeel hiervan is dat de taal die gebruikt wordt niet afhankelijk is van het leesniveau van het kind. Het gaat bij *samen lezen* dus om een “rijke” taalervaring.

Bij *samen lezen* gaat het om een gedeelde ervaring. Het is niet zo dat de begeleider toekijkt wanneer het kind oefent met lezen, en zich alleen bezighoudt met het geven van de juiste feedback. Bij *samen lezen* heeft de begeleider ook de rol van voorlezer. Na het samen lezen van het verhaal probeert de begeleider verbanden te leggen tussen ervaringen van de leerling en hetgeen er gelezen is. Op deze manier wordt lezen functioneel ingezet en wordt leesmotivatie gecreëerd.

1.6 Omschrijving van het onderzoek

De centrale onderzoeksvraag is : Kan de methodiek van het *samen lezen* effectief ingezet worden bij kinderen met gecombineerde taal- en leesproblemen?

Om te komen tot een antwoord op deze vraag wordt gekeken welke elementen bij *samen lezen* een rol spelen en op welke manier deze elementen kunnen zorgen voor meer leesmotivatie, betere taalprestaties en betere leesprestaties. De verwachting is dat de manier waarop het contact en de feedback gestalte krijgen de uitkomst mede bepalen. Verder is de verwachting dat de combinatie van mondelinge taal- en leesoefeningen zal leiden tot wederzijds positieve beïnvloeding. Onderzocht wordt ook of het zelfvertrouwen en zelfbeeld van het kind door de interventie verbeteren en of, als gevolg van functioneel lezen, de leesmotivatie toeneemt.

De onderzoeksvragen zijn als volgt geformuleerd:

1. Verbeteren de leesresultaten op de DMT¹ na drie maanden interventie met de methodiek van het *samen lezen*?
2. Verbeteren de leesresultaten op de Visussynt² 1, 2a en 2b uit de DTLAS na drie maanden interventie met de methodiek van het *samen lezen* ?
3. Verbeteren de resultaten op de onderdelen Verhaalttest en Woordontwikkeling van de Schlichting³ na drie maanden interventie met de methodiek van het *samen lezen*?
4. Neemt de leesmotivatie toe door de interventies waarin het *samen lezen* wordt gebruikt?
5. Ontwikkelt het kind meer zelfvertrouwen door het intensieve contact en de effectieve feedback die optreden bij *samen lezen*?
6. Welke contactelementen kunnen onderscheiden worden bij *samen lezen*?
7. Op welke manier krijgt de feedback gestalte bij de methodiek van het *samen lezen*?

Voor dit onderzoek worden kinderen uit groep 3 geselecteerd waarvan in december blijkt dat ze significant achterblijven met technisch lezen. Bij deze kinderen worden twee onderdelen van de Schlichtingtest voor taalproductie afgenomen, waardoor een indruk verkregen wordt

¹ Drie minuten toets. Toets voor technisch lezen op woordniveau Jongen I., Krom R., (2009)

² Visuele synthesesetoets: het lezen van wisselrijtjes. DTLAS (Struiksma, VanderLeij, Vieijra, 2009)

³ Schlichting Test voor taalproductie- IISchlichtingL.,LutjeSpelberg H.,(2010)

van de algemene taalvaardigheden. Wanneer de scores op de taalttest afwijken van de normale variatie, dan is er sprake van gecombineerde taal- en leesproblemen, en deze kinderen vormen vervolgens de onderzoeksgroep.

De leerkrachten en de ouders van de onderzoekskinderen wordt gevraagd om mee te werken aan een interview met betrekking tot het leesgedrag en leesmotivatie thuis en in de klas. Een aantal van de samenleessessies wordt opgenomen om te kunnen analyseren hoe de feedback gestalte krijgt binnen het *samen lezen*. Binnen de opname wordt eveneens gekeken naar de manier waarop het contact tussen kind en begeleider zich ontwikkelt. De gewenste situatie na dit onderzoek zal ontstaan wanneer blijkt dat lezen als volwaardig onderdeel kan worden ingezet binnen de logopedische behandeling. Volwaardig betekent dat het lezen een belangrijke plaats inneemt en dat leesmotivatie en leesplezier kunnen bijdragen aan de mondelinge taalontwikkeling wanneer het kind zich bevindt in de kritische periode van het leren lezen.

1.7 Voor wie is het onderzoek bestemd?

Door middel van dit onderzoek wil ik mijn collega-logopedisten de hand reiken. Blood (2010) beschrijft in het tijdschrift voor Logopedie en Foniatrie⁴ dat de gemiddelde logopedist zich onzeker voelt in de behandeling van leerlingen met schriftelijke taalproblemen. Dit neemt niet weg dat er door ouders en leerkrachten steeds meer vragen over lees- en spellingproblemen worden gesteld aan logopedisten. Door nieuwe manieren te onderzoeken waarbij mondelinge en schriftelijke taal heel gericht gecombineerd worden, kunnen logopedisten zich zekerder gaan voelen in de behandeling van schriftelijke taalproblemen. Blood (2010) toonde namelijk ook aan dat de mate van vertrouwen in de eigen behandelmogelijkheden mede bepalen wat de resultaten van de behandeling zullen zijn.

1.8 Inclusie

Dit meesterstuk levert indirect een bijdrage aan inclusie. Wanneer logopedisten meer vertrouwd zijn met de lees- en spellingvaardigheden bij de kinderen die zij behandelen, dan ontstaat er betere zorg. Logopedische zorg is in de buurt van het kind, en deze zorg kan er toe bijdragen dat een kind in de eigen buurt naar school kan blijven gaan.

Inclusief onderwijs betekent ook het bevorderen van een duurzame en wederkerige relatie tussen school en buurt (Booth & Ainscow, 2002). De buurt wordt hierbij vooral gezien als de gemeenschap. Je zou het begrip buurt kunnen uitbreiden met “zorg in de buurt”. Wanneer school en zorg een goede relatie onderhouden, dan dragen beiden bij aan een maatschappij waarin inclusie voorop staat.

⁴ Logopedisten lezen niet (83, 292-298)

Hoofdstuk 2 Theoretisch Kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het samenleesmodel gepresenteerd. Het samenleesmodel is ontwikkeld om zichtbaar te maken op welke manier de methodiek van het *samen lezen* binnen dit onderzoek wordt toegepast. Het model wordt gebruikt om kinderen met gecombineerde taal- en leesproblemen te behandelen, individueel of in een kleine groep. Bij *samen lezen* volgens dit model is er aandacht voor technische leesvaardigheid, voor taal- en tekstbegrip en voor taalproductie. De rol van de professional, de wijze van feedback en het bevorderen van leesmotivatie hebben er een belangrijke plaats in.

2.2 De aanleiding voor het ontwikkelen van het samenleesmodel

April 2011 is er in het Journal of Learning Disabilities een groot synthese-onderzoek verschenen waarin 29 studies met elkaar vergeleken zijn die onderzoek hebben gedaan naar het effect van voorlezen op kinderen van 3-8 jaar “at risk” voor dyslexie (Swanson et al, 2011). Verschillende manieren van voorlezen zijn met elkaar vergeleken. Dit synthese-onderzoek heeft in alle gevallen significante positieve effecten aangetoond voor de taal, de fonologische vaardigheden, het woordbeeld, het taalbegrip en de woordenschat. Van de verschillende voorleesmanieren is “dialogue reading” het meest effectief gebleken, alhoewel de andere manieren van voorlezen ook effectief waren. Dialogue reading is in Nederland bekend als *interactief voorlezen* waarbij via wisselende beurten het verhaal beleefd en verwerkt wordt.

Bij de zoektocht naar een behandelwijze voor kinderen met gecombineerde taal- en leesproblemen is dit artikel leidend geweest en hieruit is vervolgens het samenleesmodel ontwikkeld. Voorlezen en zelf lezen worden afgewisseld met gesprekken over de inhoud van de tekst en extra aandacht voor woordkennis. Er is veel ruimte voor interactie, herhaling en modeling. De verwachting is dat er door gebruik te maken van het samenleesmodel ook positieve effecten voor taal en lezen zullen optreden.

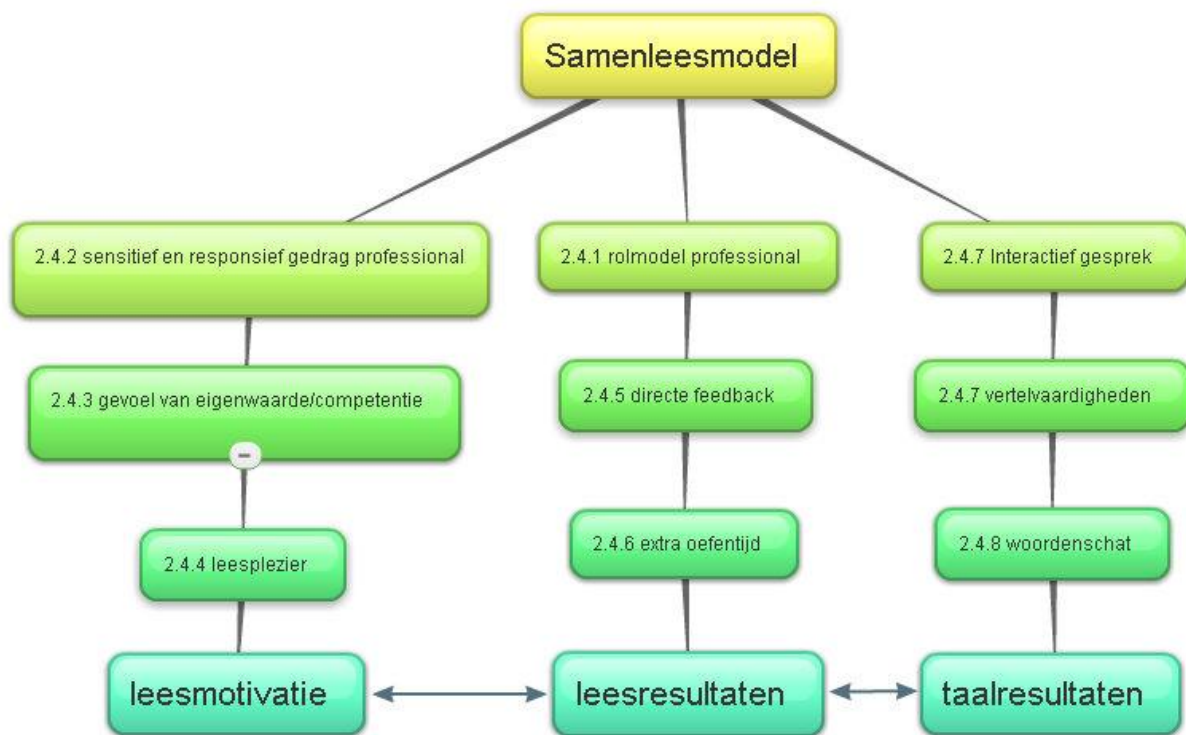
2.3 Samen beter lezen

Samen lezen is eerder gepromoot als manier om kinderen met leesproblemen te helpen. In 1999 kwam het boek uit van Hetty Klaassen en Aleid Stienstra-Sondij, getiteld: “Samen beter lezen”. De oefenmethode “Samen beter lezen” is ontwikkeld om kinderen die moeite hebben met voortgezet technisch lezen extra leer- en oefentijd te bieden. Er zijn bepaalde overeenkomsten tussen Samen beter lezen en het *samen lezen*, maar er zijn ook

verschillen. Bij “Samen beter lezen” wordt gewerkt aan de verbetering van de technische leesvaardigheid in samenhang met begrijpend lezen en de leesattitude van de leerlingen. Er zijn geen doelen voor de taalvaardigheid in opgenomen. Daarbij werkt het kind met een tutor, en dit hoeft geen professional te zijn.

Binnen het samenleesmodel werkt het kind met een logopedist-dyslexiespecialist aan doelen voor leesteknik en tekstbegrip, én aan doelen voor mondelinge taalvaardigheid.

2.4 De verschillende componenten van het samenleesmodel



figuur 1

2.4.1. Rolmodel professional

Anjette van de Ven (logopediecongres, 2011) heeft in haar lezing “plezier in woorden en teksten” duidelijk gemaakt dat de eigen leescultuur en leesmotivatie van de professional ertoe doen. Het is belangrijk dat kinderen, ondanks een leesbelemmering, zich met plezier kunnen ontwikkelen in een geletterde samenleving. Op deze manier kunnen zij een lezersidentiteit ontwikkelen, hetgeen belangrijk is voor hun sociale ontwikkeling. Deze lezersidentiteit kan het beste gevormd worden wanneer kinderen goede rolmodellen tegenkomen; mensen die enthousiast zijn over boeken en die kinderen de kans geven te ontdekken hoe en wat ze willen lezen, en waarom (Mc. Kool & Gespass, 2009). De professional is bij *samen lezen* ook een rolmodel als het gaat om modeling: het voordoen van hardop lezen. De professional maakt op de juiste manier gebruik van leestekens,

combineert woorden of woordgroepen, leest met een dynamisch en melodisch accent, en leest in het juiste tempo. (Klaassen & Stienstra-Sondij, 1999)

2.4.2. Sensitief en responsief gedrag professional

Het is niet voldoende om als professional een goed rolmodel voor je leerlingen te zijn. Het is ook belangrijk om goed te kunnen observeren wat een leerling nodig heeft. Van den Heijkant en Van der Wegen (2000) zeggen er het volgende over: “Wanneer een kind een ontwikkelingstaak moet overwinnen dan is hierbij sociale ondersteuning nodig van volwassenen met wie hij een vertrouwensrelatie heeft. Een vertrouwensrelatie wordt opgebouwd door sensitief en responsief te reageren op signalen van het kind”. Waar het sensitieve gedrag bestaat uit het vermogen om goed te kunnen observeren, bestaat het responsieve gedrag van de professional uit het geven van complimenten en ondersteuning bij moeilijke taken. Complimenten kunnen verwijzen naar goede prestaties, maar ook naar goede inspanningen of een naar goede probleemaanpak. Uit de leerpsychologie is bekend dat bekrachtiging in de vorm van complimenten de kans beïnvloedt dat gedrag een volgende keer weer optreedt.

2.4.3 Gevoel van eigenwaarde/competentie

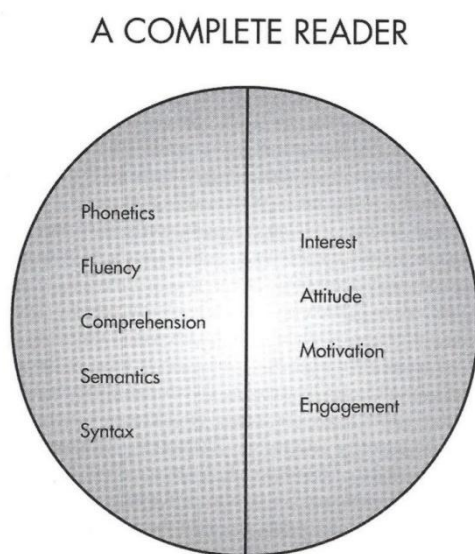
Zoals uit het voorgaande blijkt kan de professional het gevoel van competentie bij het kind laten groeien. Om gemotiveerd te zijn voor aanvullende hulp is echter meer nodig. Van Bilsen (1992)⁵ noemt als andere voorwaarden: voldoende kennis van het probleem, voldoende bezorgdheid hierover en voldoende gevoel van eigenwaarde waardoor de cliënt zich wil inzetten. De jonge kinderen (groep 3) waarmee in dit onderzoek wordt gewerkt met de methodiek van het *samen lezen* voldoen niet aan alle voorwaarden om gemotiveerd te zijn voor aanvullende hulp; zij ervaren nog geen ernstige leesproblemen en zij zijn hierover (nog) niet bezorgd. Wel is het belangrijk dat zij zich competent blijven voelen tijdens hun leesontwikkeling. Om het gevoel van competent-zijn te versterken is het van belang dat de verhalen voor het kind op het juiste niveau zijn.

2.4.4. Leesplezier

Lange tijd werd gedacht dat leesplezier vanzelf ontstond wanneer het kind eenmaal maar kon lezen. Dit blijkt niet altijd zo te zijn. In Steven Layne's werk “Igniting a passion for reading” (2009) wordt gesproken van *aliteracy* and *illiteracy* onder volwassenen lezers. *Aliteracy* wil zeggen: wel kúnnen lezen, maar het niet doen en *Illiteracy* wil zeggen: niet kunnen lezen. De aliteracy rate in Amerika is hoog, en de verklaring daarvoor moet gezocht

⁵ In: Mens & Struiksma. Indicerende diagnostiek van dyslexie *Zorg om dyslexie*, 2010

worden in het feit dat er op school heel veel aandacht is voor technisch lezen, maar dat er nauwelijks tot geen aandacht is voor de affectieve kant van lezen: betrokkenheid, motivatie en plezier. Steven Layne heeft daarom het model gemaakt van de “complete reader”, een model waarin alle ontwikkelingsgebieden zijn opgenomen die aandacht behoeven om zowel aliteracy als alliteracy te voorkomen. De professional heeft dus ook een belangrijke taak in de ontwikkeling van de rechterkant van dit model en hij heeft hiervoor meerdere strategieën tot zijn beschikking. Eén van de belangrijkste is: “the right book for the right reader at the right time” (Lesesne, 2003). Binnen dit onderzoek wordt de onderzoekskinderen tijdens elke sessie óók gevraagd welk verhaaltje zij nog eens opnieuw willen lezen. Tijdens deze momenten krijgt de professional de kans om het leesplezier te benadrukken.



figuur 2: Steven L. Layne: Igniting a Passion for Reading. (2009)

2.4.5 Directe feedback

Directe feedback houdt in dat het kind onmiddellijk, bij elk resultaat, feedback krijgt (Ruijsenaars, 2001). In de literatuur wordt verschillend gedacht over de juiste manier van feedback geven bij leesfouten. Zo is er aan de ene kant de Wacht-Hint-Prijs methode, ontwikkeld bij de leesmethode Estafette⁶. Deze methode gaat ervan uit dat een kind zelf de gelegenheid moet krijgen om zijn leesfouten te verbeteren. De professional grijpt pas in wanneer het kind een woord na 5 seconden nog niet goed heeft gelezen. Aan de andere kant wordt bij lezen volgens *RALFI* (Smits, 2005) en ook bij *Shared reading* (Marlow, 2011) een verkeerd gelezen woord zonder toelichting, maar wel *direct*, verbeterd om te zorgen dat het woord als geheel niet verkeerd wordt ingeprent. Waarom deze twee heel verschillende benaderingen bij het geven van foutenfeedback?

⁶ Vertaald uit het Engels: pause, prompt and praise. Glynn, Dick & Flower, 1992

De Wacht-Hint-Prijs methode is gebaseerd op het idee dat kinderen hun leesfouten zelf kunnen opmerken omdat ze ontdekken dat het foutgelezen woord niet in de zin of in de context van het verhaal past. Wanneer ze hun fout zelf corrigeren ontdekken ze dat ze een andere strategie moeten gaan toepassen, namelijk de decodeerstrategie; route 1 uit het opbouwmodel van Struiksmā, Van der Leij en Vieijra (2009).

De manier van *directe* correctie zonder wachttijd is gebaseerd op het idee, dat foutgelezen woorden een verkeerde verbinding in de hersenen achterlaten. Het maken van woordleesfouten moet zoveel mogelijk worden voorkomen en voorzeggen mag dus, wanneer het kind aarzelt of verkeerd begint met een woord. Bij deze tweede manier gaat men meer uit van het lezen volgens de route van de directe woordherkenning; route 3 uit het opbouwmodel van Struiksmā, Van der Leij en Vieijra (2009).

Samen lezen gaat, in tegenstelling tot bijvoorbeeld het eerdere Samen Beter Lezen, vooral uit van directe correctie, dus zonder wachttijd.

2.4.6. Meer oefentijd

Door het samenleesmodel in te zetten op zorgniveau 3⁷ wordt extra oefentijd gegenereerd. Dit is belangrijk want: “de onderste 10 % van de kinderen heeft meestal 2,5 tot 6 keer zoveel tijd nodig om iets te leren, dan dat voor de bovenste 10 % het geval is” (Ward 1987, in Vernooy, 2009). Door extra tijd te besteden aan *samen lezen* volgens het samenleesmodel wordt het onderwijsaanbod geïntensiveerd, want het is een extra activiteit die gebruikt wordt naast de reguliere onderwijsmethode. Wanneer gewerkt wordt met een interventieprogramma op zorgniveau 3, dan wordt aanbevolen om dit gedurende 1 uur per week te doen, verdeeld over 3 keer 20 minuten (Gijsel, Scheltinga, Druenen, Verhoeven, 2011)⁸. Binnen dit onderzoek wordt om praktische redenen 2 keer per week 30 minuten met de kinderen geoefend.

2.4.7. Interactie en vertelvaardigheden

Interactie kan plaatsvinden vóór de leesactiviteit, gedurende de leesactiviteit en na de leesactiviteit. Het is belangrijk om open vragen te stellen die het denken over taal bevorderen. Ook kan de professional moeite doen om kinderen zelf tot initiatieven te laten komen. Initiatieven zijn spontane uitingen zonder gegeven beurtkans. Wanneer kinderen in conversaties meer initiatieven nemen creëren ze een (talige) leeromgeving voor zichzelf. (Bogers, Burger, Duif, 2007)

Interactie tussen kind en professional bevordert het taal- en tekstbegrip, maar doet ook een beroep op de verbale mogelijkheden van het kind. De mondelinge taalvaardigheid wordt

⁷ Struiksmā (2005) Masterplan dyslexie

⁸ In: protocol leesproblemen en Dyslexie voor groep 3, pagina 109

vergroot wanneer de professional ruimte biedt om te vertellen. Bij kinderen met taalproblemen kan dit soms moeizaam gaan; het is dan nodig om kaders aan te bieden. Het begrip “scaffolding”, letterlijk te vertalen als “van steigers voorzien”, wordt hiervoor gebruikt (Veenman in Van der Leij, 2003). Een voorbeeld van het werken met kaders is het gebruik van pictogrammen met w-vragen wanneer een verhaal moet worden naverteld. Het kind krijgt visuele reminders zodat het vertellen van het verhaal vereenvoudigd wordt.

2.4.8. Woordenschat

Binnen het *samenleesmodel* is, net als bij bijvoorbeeld *Ralflezen* en *Samen beter lezen*, aandacht voor de woordenschat. Een toereikende woordenschat is zeer belangrijk om de gelezen tekst ook werkelijk te kunnen begrijpen. Wanneer een kind halverwege groep 3 zelf een verhaal leest, dan zullen daar niet veel onbekende woorden in voorkomen. Bij *samen lezen* leest de professional op een hoger niveau een ander deel van het verhaal. In dit deel kunnen wel onbekende woorden voorkomen. De nieuwe woorden kunnen uitgelegd en besproken worden (interactie), in een mindmap⁹ geplaatst, of via CUVAR¹⁰ (gebaseerd op Beck en Mc Keown, 2001, door A. Smits aangepast aan het Nederlands) aangeleerd. Ook kan gebruik gemaakt worden van het viertaktmodel van Verhallen en Verhallen¹¹ (1994). Tijdens de samenleessessies zal veel aandacht zijn voor herhaling en variatie van woordbetekenissen.

2.4.9. Motivatie-leesresultaten-taalvaardigheden

De onderste regel van het samenleesmodel laat zien dat leesmotivatie, leestechiek en taalvaardigheid elkaar beïnvloeden. Leesmotivatie is belangrijk bij het stellen van het leesdoel wat vooraf gaat aan het lezen zelf. “Waarom ga ik lezen? Wat wil ik te weten komen? Waarom kies ik dit boek?” Wanneer een kind deze vragen kan beantwoorden, dan zal het kleine technische leesproblemen voor lief nemen, dan zal het doorzetten en daardoor vooruit gaan in technisch lezen. Andersom werkt het natuurlijk ook: duidelijk zichtbare leesresultaten vergroten het gevoel van competentie en vervolgens de leesmotivatie. Dat taal- en leesresultaten elkaar beïnvloeden wordt al beschreven in het synthese-artikel waar dit hoofdstuk mee begint en in hoofdstuk één van dit onderzoek.

⁹ mindmappen, ontwikkeld door Buzan

¹⁰ CUVAR is een afkorting van CU=context +uitleg, Va= variatie, A=aanvulzin, R=registratie,

¹¹ De viertakt: voorbereken-semantiseren-consolideren-controleren

Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet

3.1 Inleiding

Binnen dit onderzoek wordt de methodiek van het *samen lezen* onderzocht. Het gaat om een ontwerpgericht onderzoek met een kleine onderzoeksgroep, zonder controlegroep.

Onderzocht wordt of de methodiek van het *samen lezen* effectief ingezet kan worden bij kinderen met gecombineerde taal- en leesproblemen.

3.2 Formeren van een onderzoeksgroep

Het formeren van een onderzoeksgroep gebeurt op een reguliere basisschool. Door de leerkracht van groep 3 worden kinderen geselecteerd die matig of zwak scoren op de herstsignalering¹² en methodegebonden leestoetsen in november 2012. Deze kinderen zitten bij de leerkracht in de instructiegroep. Omdat het nog in het begin van het schooljaar is, kun je nog niet spreken van leesmoeilijkheden, maar wel van een trage leesontwikkeling. Van deze kinderen wordt in december 2011 de taalontwikkeling nagegaan met de Schlichting verhaalttest en de Schlichtingtest voor woordontwikkeling. Wanneer de resultaten op de taaltesten afwijken van de normale variatie, dan is er sprake van taalproblemen, gecombineerd met een trage leesontwikkeling. Deze kinderen vormen vervolgens de onderzoeksgroep.

3.3 Schlichtingtest voor taalproductie

Hoewel er verschillende manieren zijn om de taalvaardigheden te testen is gekozen voor de Schlichtingtest voor taalproductie II. De verhaalttest is geschikt, omdat binnen deze test zowel taalvorm, taalinhoud als taalgebruik aan bod komen. Bovendien is het mogelijk om de taal uit te schrijven en aan de hand daarvan een taalanalyse te maken. Met behulp van een taalanalyse kan vooruitgang gemeten worden, ook wanneer er geen significante testresultaten optreden na drie maanden.

De test voor actieve woordenschat is toegevoegd, omdat de woordenschat één van de fundamenteën van de taal is (Schlichting & Lutje Spelberg, 2010) Het meten van de woordenschat gebeurt in deze test door het laten benoemen van afbeeldingen die vergezeld

¹² Eerste leestoets in groep 3 bedoeld om risicolezers op te sporen. Term is voor het eerst gebruikt door Luc Koning (1996)

gaan door stimuluszinnen.

De Cotannormering van de Schlichtingtest is overwegend goed.¹³

3.4 Interventie

De kinderen uit de onderzoeksgroep worden door de onderzoeker drie maanden begeleid met als doel het technisch lezen en de mondelinge taal op een hoger niveau te brengen. Dit gebeurt twee keer per week gedurende een half uur in een klein groepje van twee kinderen, buiten de klas. (zorgniveau 3) De methodiek die hiertoe wordt gebruikt is die van het *samen lezen*. Hiervoor worden twee boeken van Annemarie Jongbloed gebruikt: “Ik woon in een koek” en “Iets met een muts”. Deze boeken zijn speciaal ontwikkeld om samen te lezen. De dikgedrukte tekst in het verhaal is voor het kind en daar tussendoor staat de andere tekst, die bedoeld is voor de meer ervaren lezer. De boeken zijn rijk geïllustreerd en de plaatjes verwijzen op een grappige manier naar het verhaaltje wat erbij hoort.

Tabel 1 laat zien op welke manier het technisch lezen en de taalvaardigheden middels de methodiek van het *samen lezen* gestimuleerd worden. (zie ook: bijlage 5 Structuur van de samenleesles)

Stimulering taalvaardigheden	Stimuleren technisch lezen
✓ vooraf uitspreken van een verwachting over het verhaal aan de hand van titel en plaatjes ✓ bespreken van de moeilijke woorden en zinnen in een verhaal: deze ook herhalen ✓ voorspellen van de afloop van een verhaal ✓ navertellen van een verhaal gekoppeld aan eigen ervaringen (interactie)	✓ voorlezen en meelesen ✓ samen afwisselend lezen van delen van de tekst ✓ herhaald lezen van verhaaltjes

Tabel 1

3.5 De onderzoeksvragen

In deze paragraaf wordt beschreven op welke wijze de onderzoeksvragen beantwoord gaan worden.

De verschillende onderzoeksvragen op een rij:

¹³ www.cotandocumentatie.nl

1. Verbeteren de leesresultaten op de DMT¹⁴ na drie maanden interventie met de methodiek van het *samen lezen*?

Begin januari 2012 wordt de DMT (kaart 1+2+3) als nulmeting afgenomen. Eind maart worden de kaarten opnieuw afgenomen. De kinderen worden vergeleken met zichzelf: het DLV voor technisch lezen begin januari en het DLV eind maart. Is het DLV de laatste drie maanden sneller gegroeid dan in de maanden september tot en met december? Wanneer in de periode januari tot en met maart het leerrendement groter of gelijk is aan 100 %, dan wordt gesproken van vooruitgang die mede wordt veroorzaakt door de methodiek van het *samen lezen*.

2. Verbeteren de leesresultaten op de Visussynt¹⁵ 1, 2a en 2b uit de DTLAS na drie maanden interventie met de methodiek van het *samen lezen* ?

Begin januari 2012 wordt de Visussynt als nulmeting afgenomen. Eind maart wordt deze opnieuw afgenomen. De kinderen worden vergeleken met zichzelf: de DLV begin januari en eind maart. Is het leerrendement in de periode januari tot en met maart groter of gelijk aan 100 %, dan wordt gesproken van vooruitgang die mede wordt veroorzaakt door de interventie met de methodiek van het *samen lezen*.

3. Verbeteren de resultaten op de onderdelen Verhaalttest en Woordontwikkeling van de Schlichting¹⁶ na drie maanden interventie met de methodiek van het *samen lezen*?

De vooruitgang in taalvaardigheid wordt gemeten door de Schlichtingtesten te herhalen. In de handleiding van de Schlichting wordt geadviseerd de testen op deze leeftijd niet eerder te herhalen dan na 6 maanden. Dat er gewenningsresultaten optreden bij eerder hergebruik is echter nooit officieel bewezen. Om binnen dit onderzoek van vooruitgang te kunnen spreken moet het WQ¹⁷ met minimaal vijf punten gestegen zijn. (Dit is de helft van de 9 punten die in de handleiding van de test worden genoemd over een periode van 6 maanden) .

Op de verhaalttest moet de VQ¹⁸ met minimaal 6 punten gestegen zijn. De verhaalttest lijkt minder geschikt om te gebruiken bij het hertesten, omdat kinderen het verhaal kunnen onthouden. De score zou dan te hoog kunnen uitvallen. Om die reden wordt er binnen dit onderzoek een extra eis gesteld aan de taalproductie. Op de taalanalyse, die vooraf en achteraf gemaakt wordt naar aanleiding van het vertellen bij de verhaalttest, moet

¹⁴ Drie minuten toets. Toets voor technisch lezen op woordniveau Jongen I., Krom R., (2009)

¹⁵ Visuele synthesesetoets: het lezen van wisselrijtjes.

¹⁶ Schlichting Test voor taalproductie-II Schlichting L., Lutje Spelberg H., (2010)

¹⁷ WQ=Woordquotient. Het gemiddelde =100, de standaarddeviatie is 15. Stel het WQ is aanvankelijk 84, dan moet het na drie maanden begeleiding minimaal 89 zijn.

¹⁸ Verhaalquotient. Het gemiddelde is 100, de standaarddeviatie is 15. Stel het VQ is aanvankelijk 80, dan moet het na drie maanden begeleiding minimaal 86 zijn.

vooruitgang te meten zijn in de kwaliteit van de gesproken taal. Hiertoe wordt gekeken naar de gemiddelde uitinglengte en het percentage goede uitingen ten opzichte van het totaal aantal uitingen. Wanneer de kwaliteit van de gesproken taal verbetert en ook aan de andere normen voldaan wordt, dan wordt gesproken van vooruitgang die mede wordt veroorzaakt door de methodiek van het *samen lezen*.

4. Neemt de leesmotivatie toe door de interventies waarin het *samen lezen* wordt gebruikt?

De leesmotivatie wordt onderzocht door de kinderen vooraf en achteraf een aantal vragen voor te leggen die te maken hebben met leesmotivatie. Leidraad bij het opstellen van de vragenlijst is de leesmotivatie en leesinteresselijst van Förrer en Mortel geweest (2010). Om van vooruitgang te kunnen spreken moeten eind maart 2012 twee vragen meer wijzen in de richting van leesmotivatie dan in januari (*zie bijlage 1*)

5. Ontwikkelt het kind meer zelfvertrouwen door het intensieve contact en de effectieve feedback die optreden bij het gebruik van de methodiek van het *samen lezen*?

Het zelfvertrouwen wordt onderzocht door inschaling die vergeleken wordt op een schaal van 1-10. Ook wordt een aantal ja/nee vragen voorgelegd. Wanneer eind maart 2012 twee of meer vragen wijzen in de richting van meer zelfvertrouwen dan in januari, of wanneer de inschaling met minimaal twee punten toeneemt, dan wordt gesproken van groei met betrekking tot het zelfvertrouwen. (*zie bijlage 1*)

6. Welke contactelementen kunnen onderscheiden worden bij gebruik van de methodiek van het *samen lezen*?

In het schema van hoofdstuk 2 wordt beschreven dat contactelementen een rol spelen bij het bereiken van het doel. De professional is responsief en sensitief in de reacties naar het kind, ofwel : de professional maakt gebruik van de principes uit de basiscommunicatie (Heijkant & van der Wegen, 2000). Het is niet mogelijk om met kwantitatieve gegevens aan te tonen wat het effect is van een goede basiscommunicatie. Het is wel mogelijk om in dit onderzoek te beschrijven wat de kwaliteit is van het contact gedurende de samenleessessies. Het onderzoek krijgt hierdoor een grotere transparantie. Eenmalig zal daarom een sessie worden opgenomen en geanalyseerd op de verschillende elementen uit de basiscommunicatie. Gekeken zal worden naar de volgende onderdelen: initiatief volgen, ontvangst bevestigen, instemmend benoemen, beurt verdelen en leiding geven. (van den Heijkant, van der Wegen, 2000)

7. Op welke manier speelt krijgt de feedback gestalte bij de methodiek van het *samen lezen*?

In het schema van hoofdstuk 2 wordt beschreven dat de directe feedback bij *samen lezen* een factor van betekenis is. Ook hierbij is het niet mogelijk om door middel van kwantitatieve gegevens een verband te leggen tussen de soort en hoeveelheid feedback enerzijds en de taal- en leesresultaten anderzijds. De feedback die gegeven wordt, wordt wel eenmalig geanalyseerd om na te gaan op welke manier de feedback gestalte heeft gekregen binnen de samenleessessies. Op deze manier worden alle aspecten die een onderdeel uitmaken van het samenleesmodel uit hoofdstuk 2 betrokken in dit onderzoek.

3.6 Triangulatie

Binnen dit onderzoek is sprake van methodische triangulatie en van datatriangulatie. (Baarda, de Goede en Teunissen, 2009) De methodische triangulatie is gewaarborgd bij het meten van de taalresultaten; er wordt gekeken naar drie verschillende taalaspecten. Bij het technisch lezen worden zowel de resultaten op de DMT, als de resultaten op de Visussynt meegenomen in het onderzoek.

De datatriangulatie is gewaarborgd door de toetsresultaten vergezeld te laten gaan door een vragenlijst voor de leerkrachten (zie bijlage 2 en 3). Een meer dan gemiddelde vooruitgang moet zichtbaar worden in de toetsresultaten, maar moet ook opgemerkt worden door de leerkrachten. Tenslotte worden ook de ouders bevraagd in een mondeling interview (zie bijlage 4.) Het interview levert vooral kwalitatieve gegevens op, die kunnen bijdragen aan een algemene uitspraak over de effectiviteit van de methodiek van het *samen lezen*.

3.7 Betrouwbaarheid en validiteit

De gebruikte testen in dit onderzoek voldoen aan de eisen van betrouwbaarheid en validiteit. De knelpunten die bestaan bij hertesten na drie maanden zijn beschreven bij onderzoeksvraag 3.

De motivatievragenlijst en de lijst met betrekking tot het zelfvertrouwen van het kind bevatten meerdere items om hetzelfde te meten. Dit vergroot de betrouwbaarheid van de gegeven antwoorden. (Kallenberg, Koster, Onstenk, Scheepsma, 2011)

De vragenlijst voor de leerkracht wordt twee keer ingevuld, omdat er twee leerkrachten voor de groep staan. Door de antwoorden te vergelijken kan een meer algemeen betrouwbaar beeld ontstaan.

Het interview met de ouders levert waarschijnlijk minder betrouwbare informatie op. De onderzoeker zelf vormt daar het belangrijkste instrument (Baarda et al., 2009) en vooroordelen kunnen een rol spelen bij de observaties die gedaan worden. Wanneer ik me,

als onderzoeker, hiervan vooraf goed bewust ben, dan winnen de gegevens aan betrouwbaarheid. Bij twijfel zal ik gebruik maken van interinterviewer-betrouwbaarheid (Baarda et al., 2009) door een critical friend naar de opname te laten luisteren.

De interne validiteit is gewaarborgd door de onderzoeksvraag, de gebruikte testen en de vragenlijsten vooraf te bespreken met een critical friend. Het meten van de taalvaardigheid kan op velerlei manieren en de manier die uiteindelijk gekozen wordt heeft invloed op de uitkomst van het onderzoek.

De externe validiteit is gewaarborgd door gewone oefensituaties, met gewone kinderen, op een gewone school, tot onderzoekssituatie te maken.

3.8 Ethiek

Bij het doen van dit onderzoek heb ik kennis genomen van de ethische principes zoals die behoren bij de onderzoekspraktijk en zoals die staan beschreven in het artikel “Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek” in het kader van de Master SEN van Fontys OSO.

De handelwijze die ik heb toegepast is gebaseerd op deze ethische principes.

3.9 Tijdpad

Datum	Tijd	Actie
15-12-2011	9.00 uur	Taaltoetsen: verhaalttest en woordenschat Kinderen die uitvallen krijgen briefje mee met daarin afspraak ouders i.v.m. toestemming (zie <i>bijlage 6</i>)
22-12-2011	8.30	Ouders onderzoekskinderen informeren en schriftelijk verzoek om toestemming vragen
9-1-2012	14.15-15.15	Afnemen DMT kaart 1+2individueel. Afnemen visussynt 1, 2a en 2b Afnemen vragenlijsten kinderen
12-1 t/m 19/1		Afnemen vragenlijsten leerkracht en ouders

12-1-2012/ 16-1	11.15-12.15 uur 14.15-15.15 uur	Start oefenperiode 2 x per week ½ uur
Eind maart		Herhalen gesprekken leerkracht en ouders
2-4 en 5-4		Herhalen taal- en leestesten
19-4		Eindgesprek met leerkracht en Intern begeleider.

Hoofdstuk 4 Verwerking van de resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksgroep nader beschreven en wordt uiteengezet welke kwantitatieve en kwalitatieve gegevens het onderzoek heeft opgeleverd. De deelvragen worden opnieuw gepresenteerd en aan de hand daarvan worden de resultaten getoond.

4.2 De onderzoeksgroep

Bij het formeren van de onderzoeksgroep worden twee kinderen gevonden die aan de gestelde criteria voldoen; zij hebben beiden een trage leesontwikkeling en scoren onvoldoende op de taaltesten. Beide kinderen hebben een andere thuistaal, maar één van de twee is in Nederland geboren, en de ander is al langer dan 3 jaar in Nederland. Toevallig zijn beide kinderen tweetalig, maar voor het onderzoek maakt dit geen verschil. Het doel is om na te gaan of interventie door middel van *samen lezen* hulp kan bieden bij de taal- en leesproblemen. De kalenderleeftijd van de kinderen is 7;3 en 6;11 jaar bij aanvang van de interventie. Beiden kinderen zitten op een reguliere basisschool in groep 3, waar veel aandacht voor deze kinderen is omdat het kleine groep van 14 kinderen betreft.

4.3 De leesresultaten op de DMT

Hieronder worden de resultaten beschreven met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag:

- Verbeteren de leesresultaten op de DMT na drie maanden interventie met de methodiek van het *samen lezen*?
- Deze vraag wordt positief beantwoord wanneer het leerrendement in de periode januari tot april 100 % of meer is.

De DMT wordt de eerste keer afgenomen op 9 januari 2012. Vooraf wordt bij de leerkracht nagevraagd of alle letters aangeleerd zijn. Dit blijkt zo te zijn.

De DMT wordt de tweede keer afgenomen op 2 april 2012. In tabel 1 is de vooruitgang af te lezen.

Kind E.	kaart 1 Ruwe score en DLV ¹⁹	Kaart 2 Ruwe score en DLV	Kaart 3 Ruwe score en DLV	kaart 1+2+3 Ruwe score A/E score
januari	Rs=19 DLV=6	Rs=8 DLV=3	Rs=2 DLV=1	Rs=29 E-score
april	Rs= 31 DLV=11	Rs=29 DLV=12	Rs=9 DLV=4	Rs=69 C-score
leerrendement	5/3=166 %	9/3= 300 %	3/3= 100 %	

Kind A.	kaart 1 Ruwe score en DLV	Kaart 2 Ruwe score en DLV	Kaart 3 Ruwe score en DLV	kaart 1+2+3 Ruwe score A/E score
januari	Rs=8 DLV=2	Rs=0	Rs=0	Rs=8 E-score
april	Rs= 18 DLV=6	Rs=9 DLV=3	Rs=4 DLV=2	Rs=31 E-score
leerrendement	4/3=133 %	3/3=100 %	2/3=66%	

tabel 1

Opmerking bij tabel 1:

De didactische leeftijd van de kinderen is 5 in januari en 8 in april. De A/E score voor januari is berekend aan de hand van de normering voor M3²⁰ in januari en afgeleid uit de grafiek voor april. (zie DMT handleiding)

Opmerking bij de resultaten in tabel 1:

Het afnemen van de DMT begin januari is tamelijk vroeg bij het berekenen van de score voor M3. De E-score van kind E. ligt bovendien dichtbij een D-score. Het is aannemelijk dat bij een DMT-afname eind januari een D gescoord zou worden.

¹⁹ didactische leeftijdequivalent voldoende standaard (Struiksmā, van der Leij, Vieijra, 2009) Prestaties vergelijken met de ondergrens van het C-niveau. N.B. Dit in tegenstelling tot de DLE waarbij het B-niveau de ondergrens bepaalt.

²⁰ Midden groep 3

Conclusie ten aanzien van deze onderzoeksvraag: Ja, de leesresultaten op de DMT zijn bij deze kinderen verbeterd.²¹

4.4 De leesresultaten op de Visussynt 1, 2a en 2b uit de DTLAS

Hieronder worden de resultaten beschreven met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag:

- Verbeteren de leesresultaten op de Visussynt 1, 2a en 2b uit de DTLAS na drie maanden interventie met de methodiek van het *samen lezen* ?
- Deze vraag wordt positief beantwoord wanneer het leerrendement in de periode januari tot april 100 % of meer is.

Kind E.	Kaart 1 direct goed (dg) en DLV	Kaart 2a direct goed (dg) en DLV	Kaart 2b direct goed dg) en DLV
Januari	Dg=23 DLV=3	Dg=6 DLV=3	Dg=0
April	Dg=36 DLV>4	Dg=34 DLV=6	Dg=21 DLV=6
leerrendement	Niet vast te stellen	3/3=100 %	6/3= 200%

Kind A.	Kaart 1 direct goed (dg) en DLV	Kaart 2a direct goed (dg) en DLV	Kaart 2b direct goed (dg) en DLV
Januari	Dg=4 DLV=1	Dg=0	Dg=0
April	Dg=13 DLV=3	Dg=10 DLV=3	Dg=2 DLV=3
leerrendement	2/3= 66 %	3/3= 100 %	3/3=100 %

tabel 2

Opmerkingen bij de resultaten in tabel 2:

1. De leerrendementen op de Visussynt zijn kleiner dan op de DMT. Dit komt omdat er op de Visussynt niet spellend gelezen mag worden en op de DMT wel. Beide kinderen hanteren nog regelmatig een spellende leesstrategie.

²¹ Omdat de onderzoeksgroep klein is wordt de uitspraak niet veralgemeeniseerd.

Conclusie ten aanzien van deze onderzoeksvraag: Ja, de resultaten op de Visussynt zijn bij deze kinderen verbeterd.

4.5 De taalresultaten

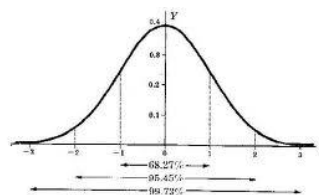
Hieronder worden de resultaten beschreven met betrekking tot de derde onderzoeksvraag:

-Verbeteren de resultaten op de onderdelen Woordontwikkeling en Verhaalttest van de Schlichtingtest voor taalproductie na drie maanden interventie met de methodiek van het *samen lezen*?

-Deze vraag wordt positief beantwoord wanneer het WQ verbetert met minimaal 5 punten, het VQ verbetert met minimaal 6 punten en er kwalitatieve verbetering is in de taalproductie.

N.B. De leeftijdsequivalenten bij de scores op de actieve woordenschattest worden, ondanks bezwaren die hiertegen in de handleiding van de Schlichtingtest op pagina 116 worden genoemd, erbij vermeld. Zo kan ook op dit onderdeel duidelijk het verschil worden gezien tussen de vooruitgang in kalenderleeftijd en in woordenschatleeftijd. Op de verhaalttest is dit minder duidelijk. Daar zijn de leeftijdsequivalenten weggelaten.

Kind E.	WQ	VQ	taalproductie
Januari (leeftijd 6;11)	79 ²² (leeftijdsequivalent 5;5 jaar)	89	Percentage goede uitingen: 36 % GLU ²³ van de goede uitingen: 4,1
April (leeftijd 7;2)	88 (leeftijdsequivalent 6;3 jaar)	98	Percentage goede uitingen: 81 % GLU van de goede uitingen : 6,2
verschil	+9	+9	Meer dan 2 keer



²² Kromme van Gauss gemiddelden tussen 85-115

²³ Gemiddelde uitingslengte: aantal woorden/ aantal uitingen

	(vooruitgang van 10 maanden)		zoveel goede uitingen. Uitingslengte flink verbeterd.
--	------------------------------	--	--

Kind A.	WQ	VQ	taalproductie
Januari (leeftijd 7;3)	69 (leeftijdsequivalent 4;6 jaar)	79	Percentage goede uitingen: 56 % GLU van de goede uitingen: 5,3
April (leeftijd 7;6)	74 (leeftijdsequivalent 5;3 jaar)	74	Percentage goede uitingen: 64 % GLU van de goede uitingen: 5,0
verschil	+5 (vooruitgang 9 maanden)	-5	Geen verandering

tabel 3

Opmerkingen bij de resultaten in tabel 3 :

1. Beide kinderen zijn met ruim 7 jaar eigenlijk net te oud voor de Schlichtingtest omdat deze maar genormeerd is tot 7;0 jaar. De resultaten zijn dus niet aangepast naar leeftijd, en daardoor iets geflatteerd.
2. Voor het negatieve resultaat op de Verhaalttest bij Kind A. is geen verklaring te geven.

Conclusie ten aanzien van deze onderzoeksvraag: bij kind E. zijn de taalvaardigheden verbeterd. Bij Kind A. zijn de taalvaardigheden op één onderdeel verbeterd: de woordenschat is gegroeid.

4.6 De leesmotivatie

Hieronder worden de resultaten beschreven met betrekking tot de vierde onderzoeksvraag:

- Neemt de leesmotivatie toe door de interventies waarin het *samen lezen* wordt gebruikt?
- Om van vooruitgang te kunnen spreken moeten in april twee vragen meer in de richting van leesmotivatie wijzen dan in januari. (voor de vragen, zie bijlage 1)

Kind E.	Vragenlijst met 12 vragen
januari	Beantwoordt 12 vragen in de richting van leesmotivatie
april	Beantwoordt 12 vragen in de richting van leesmotivatie

Kind A.	Vragenlijst met 12 vragen
januari	Beantwoordt 12 vragen in de richting van leesmotivatie
april	Beantwoordt 10 vragen in de richting van leesmotivatie

tabel 4

Opmerkingen bij de resultaten in tabel 4:

- het begrip van de vragen lijkt bij beide kinderen goed.
- de kans bestaat dat de kinderen sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven.
- De leerkracht kan meer informatie geven over de leesmotivatie in de klas. In paragraaf 4.10 is de informatie van de leerkrachten terug te vinden.
- opmerkelijk is de achteruitgang in motivatie bij Kind A. aan de hand van deze vragenlijst.

Conclusie ten aanzien van deze onderzoeksvraag: aan de hand van deze gegevens kan geen vooruitgang in de leesmotivatie worden vastgesteld.

4.7 Het zelfvertrouwen

Hieronder worden de resultaten beschreven met betrekking tot de vijfde onderzoeksvraag:

- Ontwikkelt het kind meer zelfvertrouwen door het intensieve contact en de effectieve feedback die optreden bij het gebruik van de methodiek van het *samen lezen*?
- Wanneer in april twee of meer vragen wijzen in de richting van meer zelfvertrouwen dan in januari, of wanneer de inschaling met minimaal twee punten toeneemt, dan wordt gesproken van groei met betrekking tot het zelfvertrouwen.

Kind E.	Vragenlijst met 6 vragen	Eigen Inschaling 1-10
januari	Beantwoordt 5 vragen in de richting van zelfvertrouwen.	6
april	Beantwoordt 6 vragen in de richting van zelfvertrouwen	10

Kind A.	Vragenlijst met 6 vragen	Eigen Inschaling 1-10
januari	Beantwoordt 6 vragen in de richting van zelfvertrouwen.	10
april	Beantwoordt 5 vragen in de richting van zelfvertrouwen	10

tabel 5

Opmerkingen bij tabel 5 :

Kind A. zegt bij de eerste keer inschalen: “ik kies de mooiste getal die heel goed kan lezen”. Hij lijkt hiermee meer een wens aan te geven dan een werkelijk gevoel van zelfvertrouwen te etaleren.

De stelling die door Kind A. de eerste keer wordt bevestigd en de tweede keer wordt ontkent is deze: “Ik kan beter lezen dan de andere kinderen in mijn klas”. Kind A. lijkt zich bewust te worden van zijn positie in de klas tijdens het leren lezen.

Conclusie ten aanzien van deze onderzoeksvraag: bij kind E. is het zelfvertrouwen gegroeid, bij Kind A. is het zelfvertrouwen niet gegroeid.

4.8 Contactelementen

Hieronder worden de resultaten beschreven met betrekking tot de zesde onderzoeksdeelvraag:

- Welke contactelementen kunnen onderscheiden worden bij gebruik van de methodiek van het *samen lezen*?
- Er is een video-opname gemaakt om na te gaan welke contactelementen onderscheiden kunnen worden bij de methodiek van het *samen lezen*.

In de tabel 6 staan voorbeelden van de manier waarop de professional omgaat met de initiatieven van de kinderen.

	Gesprek tussen kind E. en professional J.
Initiatief kind E.	<i>(terwijl de professional nog bezig is met de apparatuur)</i> E.: Wij hebben het fotograafje, die heeft Wouter ook meegenomen. <i>(E. wijst naar de camera)</i>
Initiatief volgen	J.: Ja? En wie is Wouter? <i>(kijkt het kind nu recht aan)</i>
	E.: <i>(durft niet te reageren)</i>
Blijven volgen	J: of zei je niet “wouter”?

	E.: ...Wouter...
	J.: was het een fotograaf die het meegenomen heeft?
	E.: nee
Initiatief J.	J.: wat wilde je dan vertellen E.?
	E.: Wouter heeft....wij hebben....wij gaan beginnen met fotograaf..
Instemmend benoemen	J.: O ja, jullie hebben in de klas het thema fotografie. Dat klopt. Daar heb ik van gehoord.

	Gesprek tussen Kind A. en professional J.
J. stelt een vraag	J.: waar kwam dat ei vandaan, weet je dat nog?
	A.: Bij de straat want die jongetje ging, die jongetje wil hem bijna pakken maar de auto ging gelukkig niet op rijden.
Instemmend benoemen	J.: precies. Het ei lag op straat. Nou, daar ging het over. En wat er dan met het ei gebeurt, dat zullen we nog een keer lezen.
Initiatief kind A	A.: Mag ik het lezen vandaag?
Initiatief volgen	J.: jij mag de eerste bladzijde doen, en dan mag E. ...
	A.: (<i>onderbreekt mijn zin</i>) oké, dan mag E.
Beurt verdelen en leiding geven	J.: even wachten.....(<i>maakt stilgebaar</i>) en dan mag E. bladzijde 2 doen.

tabel 6

Conclusie ten aanzien van deze onderzoeksvraag: Bij kind E. is het belangrijk om het contact vast te houden, omdat zij zich heel snel terugtrekt wanneer de professional directe vragen stelt. Bij Kind A. is het belangrijk om leiding te geven. Hij heeft moeite met het beëindigen van zijn eigen beurten, en het volgen van het initiatief van de ander.

4.9 Feedback

Hieronder worden de resultaten beschreven met betrekking tot de zevende onderzoeksvraag:

- Op welke manier krijgt de feedback gestalte bij de methodiek van het *samen lezen*?
- de videobeelden worden geanalyseerd om na te gaan hoe de feedback wordt gegeven door de professional.

Beschrijving van enkele voorbeelden uit de video-opname :

1. Een voorbeeld van positieve feedback door de professional:

Na het lezen van een verhaal: "Goed gedaan allebei. Heel goed." *kijkt naar Kind A.:* "Ik heb

geen één foutje gehoord bij jou. Het eerste woordje hier (*wijst aan*) was even moeilijk, maar voor de rest alles goed gelezen.”

2. Een voorbeeld van positieve feedback die het kind zelf geeft:

Na het lezen van een verhaal: “Hoe ging dat E.?” E.: “Goed”. (*glimlacht breed..*)

3. Een voorbeeld van het verbeteren van leesfouten: Kind A. leest: “ik naam...”, de professional fluistert: “n....ee...m”, Kind A. leest : “neem”..

Conclusie ten aanzien van deze onderzoeksvraag: de feedback is steeds bewust ingezet, enerzijds als bekrachtiging, anderzijds om leesfouten te corrigeren.

4.10 Informatie uit de vragenlijsten in relatie tot de onderzoeksvragen

Vooraf en achteraf zijn door de leerkrachten vragenlijsten ingevuld met betrekking tot de onderzoeksvragen (zie bijlage 2 en 3). Hieronder wordt vermeld welke aanvullende informatie de vragenlijsten hebben opgeleverd met betrekking tot de onderzoeksvragen.

1. Voor de start van de interventie maken de leerkrachten zich zorgen over de leesontwikkeling van Kind E. en Kind A. (bijlage 2, vraag 5 en 6).

Tijdens de interventie wordt op 6 februari spontaan door één van de leerkrachten opgemerkt dat beide kinderen goed vooruitgaan met lezen. Na de interventie wordt door beide leerkrachten opgemerkt dat Kind E. goed vooruitgegaan is met lezen (bijlage 3, vraag 2).

Eén van de leerkrachten ziet ook een goede vooruitgang bij Kind A (bijlage 3, vraag 2).

Deze informatie ondersteunt de conclusie bij onderzoeksvraag 1 en 2: er is vooruitgang in technisch lezen.

2. Voor de start van de interventie merken de leerkrachten bij Kind E. en bij Kind A. op dat het taalbegrip bij beide kinderen twijfelachtig is (bijlage 2, vraag 2). Bij Kind E. wordt ook vermeld dat zij zich vrijwel niet uit, dat ze geen vragen stelt en vaak andere kinderen kopieert als ze niet weet wat ze moet doen.

Na de interventie wordt door beide leerkrachten opgemerkt dat beide kinderen een grotere woordenschat hebben gekregen. (bijlage 3, vraag 3) Bij Kind E. wordt door beide leerkrachten opgemerkt dat zij meer is gaan praten in de klas en dat ze nu vragen stelt als ze iets niet begrijpt in de klas. (bijlage 3, vraag 4)

Deze informatie ondersteunt de conclusie bij onderzoeksvraag 3: de taalvaardigheden verbeteren helemaal (bij Kind E.) of gedeeltelijk (bij Kind A.).

3. Voor de interventie wordt door de leerkrachten opgemerkt dat beide kinderen over voldoende leesmotivatie beschikken (bijlage 2, vraag 10 en 11). Na de interventie wordt bij Kind E. vermeld dat de leesmotivatie nog verder is gegroeid (bijlage 3, vraag 5).

De opmerkingen van de leerkrachten geven nieuwe informatie met betrekking tot onderzoeksvraag 4: de leesmotivatie is bij één van de kinderen toegenomen.

4. Voor de interventie wordt vooral van Kind E. opgemerkt dat zij beschikt over te weinig zelfvertrouwen (bijlage 2, vraag 12). Na de interventie wordt opgemerkt dat Kind E. meer zelfvertrouwen heeft ontwikkeld (bijlage 3, vraag 4). Bij Kind A. wordt door de leerkrachten geen verschil opgemerkt in zelfvertrouwen.

Deze informatie ondersteunt de conclusie bij onderzoeksvraag 5: het zelfvertrouwen is bij één van de twee kinderen gegroeid.

4.11 Informatie uit het interview met de ouders in relatie tot de onderzoeksvragen.

Uit de gesprekken met de ouders konden geen gegevens worden opgenomen met betrekking tot het onderzoek (bijlage 4). De ouders waren niet bewust met de taalontwikkeling of het leren lezen en van hun kinderen bezig en konden hier weinig over vertellen. Ze waren wel dankbaar voor de hulp.

Hoofdstuk 5 Conclusies

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de antwoorden die gevonden zijn op de onderzoeksvragen met elkaar verbonden, waarna de centrale onderzoeksvraag beantwoord kan worden. In paragraaf 5.3 wordt de betrouwbaarheid van de resultaten beschreven.

Daarna wordt een terugkoppeling gemaakt naar de literatuur om na te gaan of de resultaten overeenstemmen met wat er in eerder onderzoek gevonden is.

Aan het eind van dit hoofdstuk worden enkele aanbevelingen gedaan met betrekking tot het gebruik van de methodiek.

5.2 De centrale onderzoeksvraag

In hoofdstuk 1 is de volgende centrale onderzoeksvraag geformuleerd:

Kan de methodiek van het *samen lezen* effectief ingezet worden bij kinderen met gecombineerde taal- en leesproblemen?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is 3 maanden gewerkt met de methodiek van het *samen lezen*. Vervolgens is er onderzoek gedaan naar de taal- en leesresultaten en naar het

verschil in zelfvertrouwen en leesmotivatie om de onderzoeksvragen 1 t/m 5 uit hoofdstuk 1 te kunnen beantwoorden. Ook is er gekeken op welke manier de contactelementen en de wijze van feedback een plaats krijgen binnen de methodiek van het *samen lezen* om de onderzoeksvragen 6 en 7 uit hoofdstuk 1 te kunnen beantwoorden. De conclusies van alle onderzoeksvragen bij elkaar worden meegenomen in de beantwoording van de centrale onderzoeksvraag.

De onderzoeksgroep bestaat uit twee kinderen die in taal- en leesniveau niet helemaal overeenkomen, maar die allebei wel een achterstand laten zien op deze gebieden.

Bij Kind E. zijn de resultaten van de interventie groot: een leerrendement van 100 % of meer op de DMT (onderzoeksvraag 1) en de Visussynt (onderzoeksvraag 2), een groei in actieve woordenschat van 10 maanden binnen een tijdsverloop van 3 maanden en aantoonbaar verbeterde vertelvaardigheden (onderzoeksvraag 3) en toegenomen zelfvertrouwen (onderzoeksvraag 5). De leesmotivatie is toegenomen volgens de leerkracht

(onderzoeksvraag 4). Bij Kind A. zijn de resultaten minder groot maar wel aanwezig: een leerrendement van 100 % of iets minder op de DMT (onderzoeksvraag 1) en Visussynt (onderzoeksvraag 2) en een groei in actieve woordenschat van 9 maanden binnen een tijdsverloop van 3 maanden (onderzoeksvraag 3). Bij Kind A. zijn de vertelvaardigheden na de interventie niet verbeterd (onderzoeksvraag 3). Het zelfvertrouwen en de leesmotivatie laten na de interventie eveneens geen vooruitgang zien (onderzoeksvragen 4 en 5).

Kijkend naar de resultaten in de tabellen 1 t/m 6 van hoofdstuk 4 lijkt de methodiek van het *samen lezen* bij Kind E. zeer effectief geweest. Het ziet er naar uit dat de verschillende componenten uit het samenleesmodel allemaal op elkaar hebben ingewerkt. Terugkijkend is het voor de onderzoeker duidelijk dat het begin is gemaakt bij het eerste kopje linksboven in het model: "sensitief en responsief gedrag van de professional". Dit is voor Kind E. de startplaats geweest om van daaruit te komen tot een sterker gevoel van eigenwaarde en zelfbewustzijn. Door het lezen extra te oefenen is de leesvaardigheid verbeterd (H 4, tabel 1 en 2). Door de onbekende woorden te verduidelijken met materiaal en regelmatig te herhalen heeft Kind E. een beter taalbegrip en meer woordkennis gekregen (H4, tabel 3). De voelbare resultaten haken bij kind E. in op het groeiende zelfvertrouwen (tabel 5). Dit zet zich voort in de klas. Kind E. begint vragen te stellen en meer te vertellen (informatie uit de vragenlijst van de leerkrachten). Hierdoor creëert zij voor zichzelf meer beurtkansen en daardoor meer leermomenten.

Bij Kind A. lijkt het samenleesmodel niet op dezelfde manier gewerkt te hebben. Hoewel Kind A. vooruit is gegaan in leesvaardigheid (H4, tabel 1 en 2) en woordenschat (H4, tabel 3) kan een andere aanpak van de leesproblemen wellicht effectiever zijn. Door bijvoorbeeld de letterkennis te trainen kan Kind A. trefzekerder worden bij het lezen van woorden. Nu is hij

veel radend te werk gegaan, en heeft vooral het herhaald lezen bijgedragen aan verbetering van het lezen op woordniveau.

Bij Kind A. is de lees- en taalachterstand bij de start van de interventie groter dan bij kind E. Gedurende de interventie blijkt uit observatie dat de deelvaardigheden²⁴ onvoldoende ontwikkeld zijn en tijdens de sessies is de gebrekkige letterkennis een handicap. Vaak moeten letters voorgezegd worden of verbeterd. Bovendien ondervindt Kind A. hinder van een slechte luisterhouding en een zwak auditief geheugen. Kind A. creëert veel beurten voor zichzelf maar doet weinig met de feedback die hij hierop krijgt.

Het antwoord op de centrale onderzoeksvraag is daarom als volgt geformuleerd:

Ja, de methodiek van het samen lezen kan effectief ingezet worden bij kinderen met gecombineerde taal- en leesproblemen, maar onvoldoende letterkennis en een zwakke luisterhouding zouden contra-indicaties voor toepassing van deze methodiek kunnen zijn.

Samenvattend kan gesteld worden dat de uitkomst van het onderzoek de verlegenheids situatie, zoals beschreven in hoofdstuk 1, gedeeltelijk heeft opgeheven. Het is duidelijk geworden dat de methodiek van het *samen lezen* onder bepaalde voorwaarden ingezet kan worden bij kinderen met gecombineerde taal- en leesproblemen.

5.3 Betrouwbaarheid van de resultaten

De onderzoekskinderen hebben door de methodiek van het *samen lezen* aantoonbaar vooruitgang geboekt op de DMT en de Visussynt. Ook zijn beide kinderen vooruitgegaan op het gebied van de actieve woordenschat. Tijdens de interventie hebben zij in de klas ook *gewoon goed onderwijs* gehad van de leerkrachten. In de klas wordt het directe instructiemodel gebruikt, en de onderzoekskinderen maken beiden deel uit van de dezelfde instructiegroep. Kind A. heeft erg veel individuele aandacht gekregen tijdens de leeslessen in de klas. De vraag die gesteld kan worden is deze: kan de vooruitgang in het lezen toegeschreven worden aan de methodiek van het *samen lezen*, of heeft de groei plaatsgevonden door de aanpak in de klas? Om de interventie op waarde te kunnen schatten kan de relatie DLV/DL vóór en na de interventie vergeleken worden. Voor de interventie behaalt Kind E. een leerrendement > 100 % op kaart 1 van de DMT. ($6/5 \times 100 = 120\%$) Op kaart 2 en 3 haalt zij een leerrendement van respectievelijk 60 % en 20 %. Kind A. haalt een leerrendement van 40 % op kaart 1 en leest geen enkel woord goed op kaart 2 en 3. De

²⁴ DTLAS, Struiksma, van der Leij, Vieijra (2009)

leerrendementen die behaald zijn in de interventieperiode liggen aanmerkelijk hoger. (zie tabel 1, hoofdstuk 4)²⁵ De antwoorden die de leerkrachten geven op de vragen in de vragenlijst wijzen ook in de richting van effecten door *samen lezen*. De vraag “denk je dat de interventie door middel van *samen lezen* heeft bijgedragen aan de leesontwikkeling van Kind E. en Kind A.?” wordt door beide leerkrachten met “ja” beantwoord en ze lichten dit met voorbeelden toe. Beide leerkrachten geven bij het beantwoorden van de vragen ook aan dat er vooruitgang is op het onderdeel woordenschat. De toelichting die hierbij gegeven wordt is minder specifiek. Het zou kunnen zijn dat ze ervan uitgaan dat de woordenschat gegroeid is, maar dat ze dat niet echt kunnen vaststellen in de klas. De betrouwbaarheid van dit antwoord is dus minder groot maar aan de andere kant klopt het wel dat de woordenschat gegroeid is. (zie tabel 3 in hoofdstuk 4). De antwoorden op de schaalvragen, die de kinderen voorgelegd hebben gekregen op het gebied van motivatie en zelfvertrouwen, zijn niet in alle gevallen betrouwbaar. Vooral Kind A. heeft moeite met de schaalvragen. Hij vult gewoon het “mooiste” cijfer in, en lijkt daarbij de wens te koesteren dat dit op hem van toepassing is. Van Kind A. is daarom weinig informatie beschikbaar gekomen over zijn zelfvertrouwen en motivatie. Bij Kind. E is wel duidelijk dat het zelfvertrouwen gegroeid is; de vooruitgang van een cijfer 6 naar een cijfer 10 op de schaalvraag voor zelfvertrouwen is groot genoeg om significant te zijn. De vragen over leesmotivatie, en de inschaling met betrekking tot leesmotivatie, wijzen bij Kind E. vanaf het begin al in de richting van voldoende leesmotivatie en er dus kan geen groei worden vastgesteld. De leerkracht spreekt echter wel van groei op dit onderdeel. Kind E. wist misschien van tevoren niet dat lezen nóg fijner kon worden! Het kan ook zijn dat zij sociaal wenselijke antwoorden heeft gegeven.

5.4 De leesresultaten gerelateerd aan de literatuur

Letterkennis, fonologisch bewustzijn en decodeervaardigheid worden in het algemeen gezien als belangrijke deelvaardigheden binnen het leesproces. Bij Kind A. zijn deze vaardigheden nog onvoldoende ontwikkeld bij aanvang van de interventie. Volgens de bottom-up benadering (Leij, 2003) zou de interventie daarom moeten bestaan uit het aanleren van deelvaardigheden en decodeerstrategieën. Ruijsenaars (2001) beschrijft de instructieprincipes om dit tekort aan taakspecifieke kennis/vaardigheid te herstellen, namelijk: isoleren, integreren en generaliseren.

De methodiek van het *samen lezen* biedt geen gestructureerd stappenplan om de letterkennis te verbeteren maar de verhaaltjes die gelezen worden hebben wel bepaalde doelletters. De letter /u/ komt bijvoorbeeld voor in het verhaaltje “uk”. Door het verhaal vaker

²⁵ Bij dit onderzoek ga ik ervan uit dat het DLV aan het begin van groep 3 nul is. Theoretisch zou het DLV ook een negatief getal kunnen zijn, maar dat is bij deze kinderen nooit vastgesteld. Zie deelvaardigheden DTLAS (Struiksmā, Vierijra, van der Leij, 2009)

te lezen kan de /u/ klank gemakkelijker herkend gaan worden. Waarschijnlijk is deze impliciete vorm van leren niet voldoende geweest voor Kind A. Hij zou voor het aanleren van de letters meer baat gehad kunnen hebben bij ondersteuning door middel van de klankgebaren zoals in Spreekbeeld (Vonk, 2003). Aan de andere kant biedt gerichte training voor de letterkennis geen context. Training waarbij de semantiek als context wordt ingezet blijkt, ook bij kinderen met beginnende leesproblemen, effectiever (Schouten, 2001). Het zou interessant geweest zijn om de vooruitgang in de letterkennis mee te nemen in dit onderzoek.

De leesachterstand van Kind A. is bij het begin van de interventie groter dan die van Kind E. maar beide kinderen halen begin januari een E-score voor midden groep 3. Na drie maanden interventie haalt Kind E. echter een C-score en Kind A. nog altijd een E-score. Kind A. is wel vooruit gegaan, maar door een tweede E-score kan toch gesproken worden van een bepaalde hardnekkigheid. Lijkt er bij kind E. sprake te zijn geweest van een *leesprobleem*, bij kind A. zou het wel eens om een *leesstoornis* kunnen gaan. (Maniet-Bellerman in Becker, 2008)

Het leesprobleem van kind E. is waarschijnlijk grotendeels veroorzaakt geweest door taalproblemen, (milde) emotionele problematiek en onvoldoende interesse in het leren lezen door de ouders²⁶. De leesproblemen van Kind A. kunnen door de hardnekkigheid wijzen in de richting van dyslexie: "Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau" (SDN, 2003).

5.5 De woordenschatresultaten gerelateerd aan de literatuur

De woordenschat van beide kinderen is gemeten met de Schlichtingtest voor taalproductie. De criteria die in deze test gehanteerd worden om vast te stellen of er vooruitgang is staan in de handleiding van de test. Binnen dit onderzoek zijn dezelfde criteria gehanteerd en de onderzoekskinderen laten op grond van deze criteria groei zien. De gevraagde woorden in de test zijn niet bewust in de lessen voorgekomen. De test meet dus de algemene woordenschat in vergelijking met leeftijdsgenoten.

De Amerikaanse taalwetenschappers Beck, Mc Keown en Kucan geven in hun boek "Creating robust vocabulary" (2008) aan, dat evaluatie van woordenschatonderwijs juist zou moeten bestaan uit het bevragen van de woorden die in de lessen *behandeld* zijn. De toets zou dieper op het begrip van de concepten moeten ingaan door de kinderen te vragen zinnen af te maken, nieuwe voorbeelden te bedenken en ja/nee vragen te beantwoorden.

²⁶ Dit bleek uit het eindgesprek dat met vader gevoerd werd. Hij en zijn vrouw hielden zich thuis niet bezig met schoolse zaken. Ze hadden wel belangstelling voor hun kind en ze waren trots toen ze hoorden dat het kind het beter was gaan doen.

Wanneer deze manier gebruikt wordt, dan moet de professional veel toetsen zelf maken, en dan is er op een andere manier een vergelijking met leeftijdsgenoten. Bij deze evaluatie wordt vooral gekeken naar de effectiviteit van het onderwijs.

Omdat er binnen dit onderzoek gewerkt is met kinderen die duidelijk een achterstand laten zien ten opzichte van hun leeftijdsgenootjes, lijkt het eerder van belang om na te gaan of ze deze achterstand kunnen inlopen. Kind E. scoort, als gevolg van de vooruitgang op de test voor actieve woordenschat, na de interventie binnen het gemiddelde voor haar leeftijd (WQ=88, zie tabel 3 in hoofdstuk 4). Kind A. scoort, ondanks vooruitgang, nog tussen -1 en -2 SD²⁷ onder het gemiddelde (WQ=74). Bij Kind A. lijken ook de woordenschatproblemen hardnekkig.

5.6 Aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek is om aanbevelingen te kunnen doen aan collega-logopedisten met betrekking tot het gebruik van de methodiek van het *samen lezen*. Deze aanbevelingen worden als volgt geformuleerd:

- de methodiek van het *samen lezen* kan succesvol toegepast worden bij kinderen met gecombineerde taal- en leesproblemen in groep 3, mits de leesachterstand niet te groot is en de letterkennis niet al te veel hiaten kent.
- *samen lezen* is vooral geschikt voor kinderen met een leesprobleem; kinderen met een leesstoornis hebben nog meer expliciete aandacht nodig voor letterkennis en decodeervaardigheden.
- *samen lezen* kan goed gebruikt worden voor het uitbreiden van de woordenschat, wanneer dit plaatsvindt op basis van de kenmerken van goed woordenschatonderwijs.
(bijv. Viertaktmodel van Verhallen & Verhallen)
- *samen lezen* moet bij voorkeur niet eerder ingezet worden dan halverwege groep 3. Tijdens de interventie is namelijk gebleken dat er zich anders problemen kunnen voordoen bij het volgen van de volwassen tekst. Wanneer *samen lezen* op een te vroeg moment wordt ingezet, dan kan het kind de tekst van de ervaren lezer niet goed volgen, hij raakt het overzicht kwijt, en neemt zijn beurt te vroeg of te laat.

Naar aanleiding van dit laatste punt lijkt het van belang om het moment van *samen lezen* goed te kiezen.

Aan welke voorwaarden zou het kind moeten voldoen om goed te kunnen participeren in het *samen lezen*? Al eerder werd de letterkennis genoemd, maar ook andere voorwaarden zouden belangrijk kunnen zijn. Te denken valt hierbij aan:

²⁷ standaarddeviatie

1. Het goed kunnen onderscheiden van woorden in de zin bij lezen en spreken.
2. Voldoende luisterhouding en ervaring met beurtgedrag.
3. Het kunnen volgen van de volwassen tekst door middel van “partial cue”²⁸ (Smits & Braams, 2006)

ad 1. Het kunnen onderscheiden van woorden in de zin was vroeger één van de specifieke leesvoorwaarden (Sixma, 1974)²⁹. Nu steeds meer wordt gesproken van ontluikende of beginnende geletterdheid, heeft het begrip leesvoorwaarde aan betekenis ingeboet. Niet alle leesvoorwaarden blijken in de letterlijke betekenis voorwaarden voor het lezen te zijn. De visuele leesvoorwaarden blijken als voorspeller van het leessucces van marginaal belang, terwijl de auditieve leesvoorwaarden, en dan met name analyse en synthese heel belangrijk zijn (Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling SLO). Ondanks deze nieuwe wetenschap is bij *samen lezen* wel gebleken dat het goed kunnen onderscheiden van woorden in de zin belangrijk is om de tekst, die door de ervaren lezer wordt uitgesproken, te kunnen volgen.

5.7 Reflectie ethiek

Wanneer de interventie in het kader van dit onderzoek is afgerond, krijgen de leerkrachten te maken met het dilemma van de overgang naar het volgende leerjaar bij Kind A. Hij boekt vooruitgang, maar is het genoeg? De leerkrachten zijn benieuwd naar mijn bevindingen en willen die meenemen in hun beslissing. Om die reden is er ruim na de interventieperiode nog een afsluitend gesprek geweest met betrokken leerkrachten, waarin mijn visie als logopediste op het probleem van Kind A. aan de orde is geweest. Ik hoop hiermee voor mijzelf een bijdrage te hebben geleverd aan de aspiratiedimensie zoals beschreven in de notitie Ethiek van de Master Fontys OSO. De ethische regels zoals beschreven in de plichtdimensie (do's and don'ts) zijn door de onderzoeker eveneens in acht genomen. Hierbij hebben zich geen bijzonderheden voorgedaan.

²⁸ partial cue: niet lezen op grond van volledige verklanking maar op grond van gedeeltelijke verklanking van de letters in een woord

²⁹ Sixma, J. (1974): *Leesvoorwaarden*. Groningen: Wolters-Noordhoff

Hoofdstuk 6 Reflectie

6.1 Inleiding

Dit hoofdstuk betreft de persoonlijke reflectie op het proces waarin het onderzoek en de verslaglegging tot stand kwam. Ik zal hierin beschrijven wat ik van dit proces heb geleerd. Ik zal uiteenzetten welke aspecten van het onderzoek naar tevredenheid zijn verlopen en welke aspecten anders of beter hadden gekund. De relatie met mijn critical friends komt aan bod en ik zal beschrijven op welke manier wij elkaar verder hebben geholpen.

De maximale vrijheid die je als student krijgt om jouw meesterstuk te creëren is als een landschap waarin nog niets is aangeplant. Deze leegte heeft mij aan het wankelen gebracht maar heeft mij ook enorme mogelijkheden geboden. Ik was verrast door het enthousiasme dat ik onderweg tegenkwam. Ik was verbaasd over hoe vanzelf de woorden op papier kwamen na het eerste, moeilijke begin. Door het schrijven van dit meesterstuk heb ik (opnieuw) sterk ervaren dat ik zelf het begin kan zijn van een verandering in het landschap.

6.2 Persoonlijke winst

Het doen van onderzoek en het schrijven van een meesterstuk is geen eenvoudige klus. Gelukkig was het kiezen van een onderwerp voor mij niet moeilijk, dat vloede als vanzelf voort uit de twee handelingsgerichte dyslexieonderzoeken die ik tijdens mijn opleiding had gedaan. Beide keren deed ik onderzoek bij een kind met gecombineerde taal- en leesproblemen en beide keren ontstonden er vele vragen bij het opstellen van het handelingsplan. Hoe konden alle taal-, lees- en spellingproblemen die om actie vroegen aan bod komen? Konden verschillende aspecten samengevoegd worden? Zou door remediëring van het ene onderdeel ook het andere onderdeel mee kunnen groeien? Ik vond de antwoorden hierop niet in de literatuur. Hoewel er veel bekend is over het gecombineerd vóórkomen van taal- en leesproblemen, is er nog maar weinig bekend over de behandeling van kinderen met gecombineerde taal- en leesproblemen. Meestal betreft de behandeling van deze kinderen ofwel de taalproblematiek (bij de logopedist) ofwel de leesproblematiek (bij de dyslexiebehandelaar)

Nadat voor mij het onderwerp duidelijk was brak de moeilijkste fase aan: die waarin het onderzoek in de steigers moet worden gezet. De weergave hiervan op papier in de vorm van een *proposal* vond ik erg lastig omdat er toen gevraagd werd om het hele onderzoek al van tevoren te overzien. Verder wilde ik binnen mijn onderzoek gaan experimenteren met een behandelvorm en ik moest nog gaan bedenken welke behandelvorm geschikt zou kunnen zijn voor kinderen met gecombineerde taal- en leesproblemen. De literatuur leverde mij wel de ingrediënten maar ik moest zelf het recept voor de soep maken!

Toen het *proposal* goedgekeurd was en de eerst benaderde basisschool enthousiast reageerde en wilde meewerken, toen kwam de flow in mijn onderzoek. De school bood mij vier kinderen aan, maar uiteindelijk pasten twee kinderen echt binnen mijn onderzoeksgroep. Ik was blij met deze twee want het is niet zo eenvoudig om kinderen met gecombineerde problematiek te vinden op een reguliere basisschool.

Toen het onderzoek daadwerkelijk van start ging was ik trots op datgene waar ik mee bezig was: van niets was het *iets* geworden. *Iets* waarin niet alleen ikzelf maar ook leerkrachten, een intern begeleider, een directeur en twee paar ouders vertrouwen hadden. Met deze steun in de rug was het niet moeilijk om de behandelsessies uit te voeren en het verslag ervan op papier te zetten. Natuurlijk deden zich nog regelmatig probleempjes voor maar deze waren gemakkelijk te overwinnen.

6.2 Professionele winst

De belangrijkste professionele winst bestond voor mij uit de ervaring, dat sommige kinderen die een achterstand hebben, eenvoudig geholpen kunnen worden. Deze kinderen kom ik in de praktijk niet zo vaak tegen. De kinderen waar ik dagelijks mee werk kampen veelal met stoornissen die veel specifieke aandacht vragen en nooit echt over gaan. Vergelijk het volgende overzicht:

leerprobleem	leerstoornis
-soort onderwijs	-aangeboren
-sociale omstandigheden	-erfelijk
-emotionele problemen	-gaat niet over
-medische oorzaak	-is te compenseren
-handicaps	-mee leren leven
-beperkte begaafdheid	-vaak gemiddelde tot hoge begaafdheid

uit: Dyslectisch...en dan? Bieke de Becker (2008)

Nadat mijn onderzoek was afgerond en de resultaten bekend waren kon ik de conclusie trekken dat ik bij één kind te maken had gehad met een leerprobleem en bij één kind met een leerstoornis. Het *leerprobleem* was verdwenen na de interventie: het kind presteerde binnen het gemiddelde. De *leerstoornis* was niet verdwenen: dit kind bleef E-scores halen, alhoewel hij vooruitgang liet zien binnen deze E-scores.

Toen ik aan het onderzoek begon wist ik uiteraard nog niet hoe ernstig de problematiek van Kind A. was. Ik werkte met de methodiek van het *samen lezen* maar dit voelde bij Kind A. niet als een maatpak. Ik had vaak het gevoel dat de behandeling voor de leesproblemen er anders uit zou moeten zien: met meer aandacht voor de klanktekenkoppeling bijvoorbeeld.

Aan de andere kant zou het leren voor Kind A. dan minder betekenisvol geweest zijn en was het de vraag of hij de sessies dan had volgehouden. Juist de afwisseling van de leesoefeningen met de woordenschat- en verteloefeningen zorgden ervoor dat hij gemotiveerd bleef. Ook de inhoud van de verhaaltjes zorgden voor leesmotivatie. Wanneer hij de grapjes begreep dan vond hij het leuk om de verhaaltjes nog eens te lezen, hoe moeilijk het ook voor hem was. Ik heb hier voor mezelf de conclusie uit getrokken dat leren voor jonge kinderen eigenlijk altijd betekenisvol moet zijn. Wanneer dit op vele manieren is aangeboden en het resultaat blijft uit, dan is specialistische hulp nodig. Specialistische hulp moet zo expliciet gegeven worden dat er vaak geen aandacht meer is voor het context van het leren. Voor jonge kinderen is het zwaar om zo'n behandeling in te gaan. Het is daarom goed dat de DBC- behandelingen³⁰ voor dyslexie doorgaans niet eerder starten dan in het achtste of negende jaar.

6.3 Sterke en minder sterke aspecten van het onderzoek

De onderzoeksvraag: "Neemt de leesmotivatie toe door de interventies waarin het *samen lezen* wordt gebruikt" leverde bij de begin- en eindmeting problemen op. Eigenlijk werden alle stellingen door de twee kinderen al bij de eerste meting in de richting van leesmotivatie ingevuld. Er kon bij de eindmeting alleen nog maar stilstand of achteruitgang gemeten worden en daarmee werd het onderzoeksresultaat beperkt. Hoewel er geen positief verschil in leesmotivatie kon worden gemeten, vonden de leerkrachten allebei dat de leesmotivatie bij Kind E. verbeterd was. De conclusie die ik hieraan verbind is dat het alleen door de kinderen zelf laten beoordelen van de eigen leesmotivatie, voor kinderen van halverwege groep 3, geen goede opdracht is. Beter is het om daarnaast de leerkracht of de ouders de leesmotivatie te laten beoordelen. Ik verwacht dat het beoordelen van de eigen leesmotivatie bij oudere kinderen vanaf groep 4 beter gaat. Deze kinderen zijn al langer bezig met het leesproces en zij ervaren daarbij al langere tijd wel of geen plezier.

Het invullen van schaalvragen, zoals die gebruikt zijn bij de deelvraag over het zelfvertrouwen, was ook niet voor beide kinderen even gemakkelijk. Het kunnen beoordelen van de eigen leesprestaties vraagt zelfkennis, kennis van het leerproces als geheel (wanneer kun je nou *echt* lezen?) en ook de moed om eerlijk te zijn ten opzichte van jezelf naar de buitenwereld. Bovendien wordt er inzicht verlangd in de opeenvolging van de cijfers in de getallenreeks. Kind A. kon nog niet goed omgaan met de schaalvragen. Waarschijnlijk was ik meer te weten gekomen wanneer ik een gesprekje met Kind A. had gevoerd met wat open vragen.

Achteraf was ik tevreden over het meten van de leesresultaten op twee verschillende

³⁰ DBC: diagnose behandel combinatie. Behandeling voor kinderen met ernstige enkelvoudige dyslexie, vergoed door de zorgverzekeraar

manieren, namelijk met de DMT en met de Visussynt uit de DTLAS. Bij beide testen is vooruitgang zichtbaar maar bij de ene test net iets meer dan bij de andere. Hieruit heb ik de conclusie kunnen trekken dat beide kinderen nog regelmatig een spellende leesstrategie gebruiken. Voor de verdere leesbegeleiding is dit een belangrijk aandachtspunt. Ook was ik tevreden over de gebruikte taaltests. Dat door herhaald gebruik van de verhaalttest de resultaten te hoog zouden kunnen uitvallen³¹ is niet gebleken. Kind A. doet het de tweede keer zelfs minder goed. Je zou dus net zo goed kunnen beweren dat door herhaald gebruik van de verhaalttest de kinderen minder goed gaan presteren omdat zij niet meer verrast worden door de grapjes in het verhaal. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen of het wel of niet verstandig is om een verhaalttest te herhalen.

6.4 De critical friends

Bij het proces van de verslaglegging heb ik gebruik gemaakt van twee critical friends: Kristel Vergouwen en Rob Tanke. Kristel is een collega-logopediste en zij doet dezelfde opleiding tot dyslexiespecialist als ik. Rob Tanke is een vriend, al vanaf mijn jeugd, die van mijn leeftijd is en die heel toevallig ook dit jaar een HBO-master doet in Amsterdam.

Beide critical friends hebben mijn verslag inhoudelijk gevolgd en er opmerkingen bij geplaatst. Deze opmerkingen hebben mijn denkproces gestuurd. Ook hebben zij de vorm van mijn verslag gecontroleerd, hetgeen nodig was, want regelmatig klopte de paragraafindeling niet of waren er andere slordigheden in de lay-out. Zelf heb ik de neiging om de vorm (niet de *taa*/vorm maar de lay-out en de indeling) ondergeschikt te maken aan de inhoud en de inhoud weer ondergeschikt te maken aan originaliteit en eigenheid.

Ik heb omgekeerd als critical friend gefungeerd voor Kristel. Ik heb mijn best gedaan om haar onderzoek inhoudelijk goed te volgen en van commentaar te voorzien. Ik vond het moeilijk dat zij de wettelijke kaders in haar onderzoek zo belangrijk maakte, omdat ik zelf van mening ben dat je in een onderzoekssituatie juist alle vrijheid moet nemen om *de mens* als uitgangspunt te nemen. Ondanks deze persoonlijke verschillen is onze critical friend-relatie steeds goed gebleven en kunnen we terugkijken op een proces waarbij we elkaar versterkt hebben.

6.5 Slot

Nog eenmaal wil ik hier een literatuurverwijzing herhalen die ik in dit meesterstuk heb gebruikt:

³¹ Dit is een waarschuwing in de handleiding van de Schlichting, die echter niet onderbouwd wordt door onderzoeksresultaten.

Wanneer kinderen in conversaties meer initiatieven nemen creëren ze een (talige) leeromgeving voor zichzelf. (Bogers, Burger, Duif, 2007)

Deze uitspraak is voor mij een grote waarheid geworden en ik heb hem in mijn hart gesloten. Tijdens mijn werk flitsen deze woorden regelmatig door mijn hoofd. Met dank aan de opleiding tot dyslexiespecialist!

Literatuur

Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, Teunissen, J. (2009) *Basisboek Kwalitatief onderzoek*. (Tweede herziene druk). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv

Baur-Huis in 't Veld, A. (2009) *Is er een relatie tussen technische leesproblemen en mondelinge expressieve taalproblemen?* Heerlen: Meesterstuk Master SEN

Beck, I., Mc Keown, M., Kucan, L. (2008) *Creating robust vocabulary*. New York: the Guilford Press

Becker, B. de, (2008) *Dyslectisch...en dan?* Antwerpen-Apeldoorn: Cyclis

Bogers, N.P.F., Burger, E.J., Duijf A. (2007) Het effect van taaldenkstimulerende technieken. Replica van een effectonderzoek. *Logopedie en Foniatrie*, 79, 148-154

Boot, T., Ainscow, M. (2009) *Index voor inclusie* (2^e druk) Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (Ned. vertaling)

Ediger, M. (2011) Shared reading, the pupil, and the teacher. *Reading Improvement* 48(2) 55-58

Förrer, M., Mortel, K. van de, (2010) *Leesmotivatie en leesinteresselijst*. bewerking van de MQR. Wigfield, e.a. (2006) Amersfoort: CPS

Gijssels, M., Scheltinga, F., Druenen, M., Verhoeven, L. (2011) *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Glynn, T. Dick, M., Flower, D. (1992) *Pause prompt praise, a reading tutoring programme*. Paper presented at the fourth world conference on behavior therapy Australia: Gold Coast (ned. vertaling: wacht-hint-prijs)

Heijkant, C. van den, Wegen, R. van der, (2000) *De klas in beeld*. Heeswijk-Dinther: Esstede

Jongbloed, A. (2010). *Ik woon in een koek*. Dordrecht: uitgeverij Inktvis

Jongbloed, A. (2011) *Iets met een muts*. Dordrecht: uitgeverij Inktvis

- Jongen, I., Krom, R. (2009). *Drie-Minuten-Toets (DMT)*. Arnhem: Cito
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, W. (2011) *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: Thieme Meulenhof
- Klaassen, H. & Stienstra-Sondij A. (1999) *Samen Beter Lezen*. Amersfoort: CPS
- Layne, S.L. (2009) *Igniting a passion for reading*. Portland: Stenhouse Publishers
- Leij, A. van der, (2003) *Leesproblemen en dyslexie. (tweede herziene druk)* Rotterdam: Lemniscaat
- Lesesne, T. (2003) *Making the Match: The Right Book for the Right Reader at the Right Time, Grades 4-12*. Portland: Stenhouse Publishers
- Mc.Kool, S., Gespass, S. (2009) Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers's Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 262-276
- Mens, M., Struiksma, C. (2010) In: L.Verhoeven, F. Wijnen, K.van den Bos, R. Kleijnen (red.) *Zorg om dyslexie* (pp 101-113) Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (2001) *Estafette-oud* Tilburg: Zwijsen
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (2001) *Leerproblemen en leerstoornissen* Rotterdam: Lemniscaat
- Snowling, M.J., & Hulme, C. (2007) Learning to read with an Language Impairment. In: Snowling, M.J. & Hulme, C. (Eds.) , *The science of reading, a handbook* (pp 397-412) Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Schlichting, L. & Lutje Spelberg, H. (2010) *Schlichting Test voor Taalproductie-II*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Schouten, B.G. (2001) *De rol van semantiek bij het remediëren van leesproblemen bij kinderen in Groep 3. Een pilotstudie*. Nijmegen: doctoraalscriptie orthopedagogiek. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Sixma, J. (1974): *Leesvoorwaarden*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- SLO Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling: Binnengehaald 3 juni 2012 van <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00178/> auteur onbekend.
- Smits, A. (2005) *RALFI, lezen op een betekenisvolle en motiverende manier*. Zwolle: Windesheim, Opleidingen speciale onderwijszorg
- Smits, A. & Braams, T. (2006) *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom
- Struiksma, A.J.C. (2005) *Organisatorisch continuüm voor de zorgroute van leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. Notitie rond "Tussenvormen" in het kader van het Masterplan Dyslexie (www.masterplandyslexie.nl)
- Struiksma, A.J.C., Leij, A. van der, Vieijra, J.P.M. (2009) *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen (DTLAS) achtste herziene druk*. Amsterdam: VU Uitgeverij

- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G., Tacket, K. (2011) A Synthesis of Read-Aloud Interventions on Early Reading Outcomes Among Preschool Through Third Graders at Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities* 44(3) 258-275
- Ven, A. van den, (2011) *Plezier in woorden en teksten: de rol van de eigen motivatie van de logopedist/leerkracht*. Paper gepresenteerd op Logopediecongres, Nieuwegein 18-11-2011
- Verhallen, M. & Verhallen, S. (1994) *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Hoevelaken:CPS
- Vernooy, K. (2007) *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en Leesstrategieën. In samenhang*. Utrecht: PO-raad
- Vernooy, K. (2009) *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Lectorale intreerede uitgesproken bij de installatie als lector: doorlopende leerlijnen: Effectief taal- en leesonderwijs. Hengelo: Hogeschool Edith Stein
- Vonk, Y. (2004) Spreekbeeld. *Logopedie en Foniatrie*, 76, 620-625
- Willemsen (2011) Logopedisten lezen niet. *Logopedie en Foniatrie* 83, 292-298
- Wijnen, F. & Capel, D. (2010) De neurocognitieve basis van dyslexie. In: L.Verhoeven, F. Wijnen, K.van den Bos, R. Kleijnen (red.) *Zorg om dyslexie* (pp 25-44) Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Bijlage 1: Leesmotivatie en zelfvertrouwen

Vragenlijst voor de leerlingen afgenomen voor en na interventie

Leesmotivatie van..... datum:

.....

Leesmotivatie en leesinteresse

antwoorden met ja of nee

Ik houd van lezen, ik vind lezen leuk	
Als mijn juf een verhaal voorleest, dan zou ik dat ook wel zelf willen lezen	
Ik vind het leuk om nieuwe woordjes en nieuwe letters te leren	
Ik vind het leuk als we in de klas gaan lezen van het digibord	
Ik lees graag moeilijke verhaaltjes	
Als ik lees, dan leer ik nieuwe dingen	
Ik wil graag beter gaan lezen.	
Ik ga graag met mama naar de bibliotheek	
Ik vind het leuk als ik een leesbeurt krijg in de klas	
Ik vertel het thuis als ik iets nieuws heb geleerd bij lezen	
Ik lees thuis weleens een boekje	
Ik lees alleen op school, thuis niet	

Zelfvertrouwen

antwoorden met ja of nee

Ik kan goed lezen	
Ik kan beter lezen dan de andere kinderen in mijn klas	
Mama zegt dat ik goed kan lezen	
Ik kan al moeilijke woorden lezen	
De andere kinderen kunnen beter lezen dan ik	
Ik kan zelf een boekje lezen	

Inschaling zelfvertrouwen

0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

Bijlage 2: Vragenlijst voor de leerkrachten afgenomen voor de interventie

Vragenlijst bestemd voor

Leerkracht van

Datum.....

Sommige vragen kunnen met ja/nee beantwoord worden. Bij andere vragen kun je de zin zelf afmaken in het vak ernaast.

1. Wanneer ik in de klas voorlees, dan luistert.....aandachtig	Ja/nee/soms
2. Ik merk dat niet/wel/soms goed luistert aan:	
3. Bij de leesles doet goed mee.	Ja/nee/soms
4. Ik vind datwel/niet/soms goed meedoet omdat:	
5. Ik maak me zorgen over het lezen van	Ja/nee/soms
6. Ik maak me wel/geen/soms zorgen over het lezen vanomdat:	
7.krijgt van mij extra instructie tijdens de leesles.	Ja/nee/Soms
8. Ik verwacht dat	Ja/nee/ Weet niet

later een goede lezer gaat worden.	
9. Ik verwacht datlater wel/geen goede lezer gaat worden omdat:	
10. Ik vind dat voldoende gemotiveerd is tijdens de leesles	Ja/Nee/soms
11. Ik vind datwel/niet/soms voldoende gemotiveerd is tijdens de leesles omdat:	
12. Ik vind datvoldoende zelfvertrouwen laat zien tijdens de leesles	Ja/Nee/Soms

Wil je nog iets kwijt over het leesgedrag van
.....?

Dan is hier nog ruimte:

Bijlage 3: Vragenlijst voor de leerkrachten afgenomen na de interventie

Beste leerkrachten,

Jullie werken vanaf augustus met groep 3 om de kinderen het lezen en spellen te leren. Vanaf januari mocht ik met twee kinderen extra oefenen met lezen en taal. Voor mijn onderzoek moet duidelijk zijn wat de *extra opbrengst* is van mijn interventie..

Daarom wil ik jullie vragen voor mij te noteren wat jullie allemaal met E. en A. hebben gedaan om hen vooruit te helpen. Tenslotte zou ik graag jullie mening willen horen over datgene waar ik mee bezig ben geweest.

Vraag 1

Naast de klasseninstructie kregen A. en E. vaak extra instructie en extra hulp van jullie. Waar bestond die precies uit?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Vraag 2

Denk je dat mijn interventie heeft bijgedragen aan de leesontwikkeling van A. en/of E.? Zijn ze sneller vooruitgegaan dan dat jullie hadden ingeschat in de laatste drie maanden?

Ja/Nee

Waaraan merk je dat?

.....

.....

.....

Vraag 3

Denk je dat mijn interventie heeft bijgedragen aan de taalontwikkeling van E. en/of A.?

Ja/Nee

Waaraan merk je dat?

.....

.....

.....

Vraag 4

Denk je dat mijn interventie heeft bijgedragen aan het zelfvertrouwen van E. en/of A.?

Ja/Nee

Waaraan merk je dat?

.....

.....

.....

Vraag 5

Denk je dat de leesmotivatie van E. en/of A. gegroeid is door mijn interventie?

Ja/Nee

Waaraan merk je dat?

.....

.....

Vraag 6

Ben je tevreden over het verloop van het project in het algemeen?

Ja/Nee

Wat had anders of beter gekund?

.....

.....

.....

Bijlage 4: Interview met de ouders, afgenomen na de interventie.

Interview met de ouders van de kinderen die meedoen aan het onderzoeksproject Samen Lezen.

Mondelinge vragen: (opname)

Inleiding: Voorstellen. Wat heb ik gedaan, wie ben ik?

Ik wil graag een gesprek met u voeren over lezen. Ik wil graag een paar vragen stellen over voorlezen en over het lezen van uw kind op school en thuis. Wilt u hieraan meewerken? Vindt u het goed dat ik het gesprek opneem?

Vragen:

1. Vertelt uw kind thuis wel eens iets over het leren lezen?

Kunt u een voorbeeld geven?

2. Vindt uw kind het leuk om te leren lezen?

Waaraan merkt u dat?

3. Begint uw kind thuis ook zelf te lezen?

Zo ja: wat leest het?

4. Helpt u (of iemand anders thuis) uw kind bij het leren lezen?

Zo ja, hoe?

5. Leest er bij u thuis weleens iemand voor aan het kind?

Zo ja, wie?

In welke taal?

6. Hoe vaak leest er thuis iemand voor?

7. Vindt uw kind het fijn wanneer u (of iemand anders thuis) voorleest?

8. Gaat u (of iemand anders thuis) weleens met het kind naar de bibliotheek?

Zo ja: welke boeken zoeken jullie dan uit in de bieb? (voorleesboeken, boeken die het kind zelf kan lezen, informatieboeken ect)A

9. Houd u zelf van lezen? Zo ja, wat leest u graag?

Bijlage 5: Structuur Samenleesles

Duur: 30 minuten in aparte ruimte.

Materiaal: "Ik woon in een koek" en "iets met een muts". Soms concreet materiaal voor woordenschattoefening.

1. Verhaaltjes van de vorige keer nog eens lezen: kinderen lezen dikgedrukte deel, ik lees het andere deel.
2. Woorden van de vorige keer herhalen op verschillende manieren:
 - 1 kind mag een omschrijving geven
 - we bedenken zoveel mogelijk woorden die erbij horen(ketting)
 - we maken een zin met dit woord
 - ik noem een woord, kinderen zeggen of dat er wel of niet bij hoort en waarom wel/niet.
 - zinnen nazeggen met dit woord
 - een verhaaltje bedenken met dit woord
 - Ik gebruik het woord in een zin. Is het goed of fout gebruikt?
 - morfologische oefeningen: meervoud, verkleinwoord, samenstellingen maken.
3. Nieuw verhaal kiezen.
 1. Plaatje bekijken: interactief gesprek: Voorkennis activeren/verwachting uitspreken.
 2. Titel lezen: interactief gesprek: Voorkennis activeren/verwachting uitspreken.
 3. Ik lees het verhaal voor: meelezen
 4. interactief gesprek: toetsen verwachting aan gelezen verhaal.
 5. Wie kan de dikgedrukte tekst lezen? Kind A leest met mij, kind B leest mee.
 6. Kind B mag het verhaal navertellen (vertelvaardigheden)
 7. Kind B leest het verhaal met mij, kind A leest mee.
 8. Moeilijke woorden en zinnen uit het verhaal halen en kinderen over betekenis laten praten. Wanneer het woord of de zin helemaal onbekend is betekenis uitleggen. Interactief gesprek: Eigen ervaringen met dit begrip laten vertellen.
 9. Woordenschattoefening met moeilijke woorden: woordweb maken.
 10. herhalen samen lezen van verhaal: kinderen lezen samen de dikgedrukte tekst.
4. Verhaal naar keuze
 1. Kinderen mogen ieder een verhaaltje naar keuze lezen.
 2. Vertel waarom je dit verhaaltje leuk vindt.

Bijlage 6: Brief voor de ouders nadat de kinderen geselecteerd zijn.

Best, 15-12-2011

Aan de ouders/verzorgers van

Mijn naam is Judith van Marrewijk. Ik ben logopediste van beroep en ik doe in Tilburg een opleiding tot dyslexiespecialist. Dit betekent dat ik werk met kinderen met spraak- en taalmoeilijkheden, maar ook met kinderen die achterblijven met lezen en/of spellen.

Voor mijn studie moet ik een onderzoek doen op een school. Ik heb daarvoor "de P." uitgekozen. Voor dit onderzoek ben ik op zoek naar kinderen uit groep 3 die het leren lezen niet zo snel leren, en die ook wat moeite hebben met mondelinge taal. (denk dan aan: te weinig Nederlandse woorden kennen, niet altijd in goede zinnen spreken, niet alle opdrachten in de klas begrijpen)

De kinderen die voor mijn onderzoek ik aanmerking komen krijgen van mij twee keer per week hulp voor lezen en taal in een klein groepje. Dit zal zijn op maandag en donderdag in de periode januari tot en met maart 2012.

Na deze hulp hoop ik natuurlijk dat de kinderen *extra* vooruitgegaan zijn. Dit wordt nagegaan door middel van testjes.

(NB de extra hulp komt *niet* in plaats van het lezen in de klas, uw kind mist dus niets van de leesles bij de juf)

Uw kind, zou ik graag bij mijn onderzoek betrekken.

Ik heb daarvoor wel uw toestemming nodig.

Daarom ben ik op donderdag 22 december om 8.30 uur op school om mij aan u voor te stellen, en om uit te leggen wat ik precies wil gaan doen.

Ik hoop u te ontmoeten op **donderdag 22 december om 8.30 uur**. Wanneer dit niet kan, wilt u dit dan doorgeven aan de leerkracht? Dan probeer ik op een andere manier contact met u op te nemen.

Met vriendelijke groet, Judith van Marrewijk

Heeft u vragen? Mijn mailadres is: info@spreekenlees