



rijksuniversiteit
 groningen

faculteit gedrags- en
 maatschappijwetenschappen

Ontluikende geletterdheid, maar dan anders

Nisette Plug-Star S4578

Begeleider: Dr. C.E. Oenema-Mostert

Tweede beoordelaar: Dr. J. van der Linden

Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit Gedrag- en Maatschappijwetenschappen, Basiseenheid
Orthopedagogiek

Masterthesis

25 april 2022

aantal woorden: 10964

Voorwoord

Met enig gevoel van trots presenteer ik u hierbij mijn masterthesis over het onderwerp ‘ontluikende geletterdheid’. Trots op de prestatie die ik onder minder ideale omstandigheden heb geleverd en trots op de methode die ik heb onderzocht, namelijk Alfa-bedding. Als taaldocent in het voortgezet onderwijs waarbij de leesproblematiek bij leerlingen meestal al gediagnosticeerd is en eventuele remedial teaching al is toegepast, werd ik nu geconfronteerd met de basisbeginselen van het leren lezen en de problematiek die daarbij kan ontstaan. Wat is het dan mooi om onderzoek te mogen doen naar een mogelijk alternatief voor kinderen die moeite hebben om via de reguliere methode (de fonologische route) te leren lezen.

Deze thesis had ik niet kunnen voltooien zonder de steun en begeleiding van Ineke Oenema-Mostert. Haar kennis, geduld en vertrouwen hebben mij door het proces van het uitvoeren van een wetenschappelijk onderzoek geloodst. Daarnaast bedank ik ook Hildegonde Mostert die mij voorzien heeft van alle informatie over Alfa-bedding die ik nodig had en als coördinator heeft gefungeerd tussen mij en de participanten. Ook een speciaal woord van dank gaat uit naar de participanten die bereid waren om met mij in gesprek te gaan over hun verwachtingen en ervaringen met Alfa-bedding. En dat in de laatste week voor de zomervakantie. Ook kan ik mijn gezin niet buiten beschouwing laten in dit voorwoord. Al die uren dat ik niet voor hen beschikbaar was, fysiek of mentaal, heeft het nodige aan aanpassingsvermogen van hen gevraagd. Ik ben ze hier dankbaar voor. En als laatste bedank ik mevrouw Van der Linden die als tweede beoordelaar fungeert.

Nisette Star

Inhoud

Voorwoord	2
Samenvatting	4
Abstract	4
1. Inleiding	6
1.2 Leeswijzer	13
2. Methode.....	14
2.1 Participanten.....	14
2.2 Instrument.....	15
2.3 Procedure en design.....	17
2.4 Data-analyse	17
3. Resultaten	19
3.1 Innovatiedeterminanten met betrekking tot Alfa-bedding.....	19
3.1.1 Uitkomsten interviews.....	19
3.1.2 Uitkomsten Likertschalen.....	25
3.2 Innovatiedeterminanten met betrekking tot de onderwijsprofessional.....	25
3.2.1 Uitkomsten interviews.....	25
3.2.2 Uitkomsten Likertschalen.....	34
3.3 Innovatiedeterminanten met betrekking tot de schoolomgeving.....	35
3.3.1 Uitkomsten interviews.....	35
3.3.2 Uitkomsten Likertschalen.....	39
3.4 Motivatie onderwijsprofessionals.....	40
3.4.1 Uitkomsten interviews.....	40
3.4.2 Uitkomsten Likertschalen.....	44
3.5 Totaalscores op de determinanten	44
4. Discussie.....	46
4.1 Conclusie.....	46
4.2 Theoretische reflectie	47
4.3 Methodologische reflectie	48
4.4 Aanbevelingen.....	49
5. Referenties.....	51
6. Bijlagen	59
Bijlage 1 vragenlijst interviews participanten	59
Bijlage 2 Codeboek op alfabetische volgorde	68

Samenvatting

‘Ontluikende geletterdheid, maar dan anders’ is een verkennend onderzoek naar de bruikbaarheid van het pre-leescurriculum Alfa-bedding. Alfa-bedding beoogt een preventieve aanpak te leveren op het gebied van leesproblemen en dient als alternatief op het in Nederland gangbare (aanvankelijk) leesonderwijs via de fonologische route (klank-tekenkoppeling). Een deel van de kinderen die in Nederland onderwijs volgen, blijkt moeite te hebben met het leren lezen door een gebrekkig fonologisch bewustzijn. Alfa-bedding biedt een multisensorische aanpak en maakt vooral gebruik van de lexicale route. Hierbij wordt een woord direct als beeld herkend. De focus van dit thesisonderzoek ligt op de mate waarin onderwijsprofessionals de meerwaarde van de inzet van Alfa-bedding ervaren, aangezien hun inzet mede bepalend is voor de ontwikkeling van ‘*emergent literacy*’, ofwel ontluikende geletterdheid bij kinderen in groep 2. Bij de acht participanten, die allen werkzaam zijn bij een IKC-samenwerkingsverband is, middels een semi-gestructureerd interview, een adhoc vragenlijst afgenomen. De vragenlijst is opgesteld aan de hand van MIDI (meetinstrument voor determinanten van innovaties en ITIS (Implicit Theories of Intelligence Scale). De onderwijsprofessionals ervaren de inzet van Alfa-bedding als bruikbaar, met dien verstande dat randvoorwaarden, zoals tijdsinvestering en ondersteuning, in ogenschouw genomen dient te worden. Daarnaast verdient het de aanbeveling om over een langere periode onderzoek te doen naar de bruikbaarheid van Alfa-bedding .

Abstract

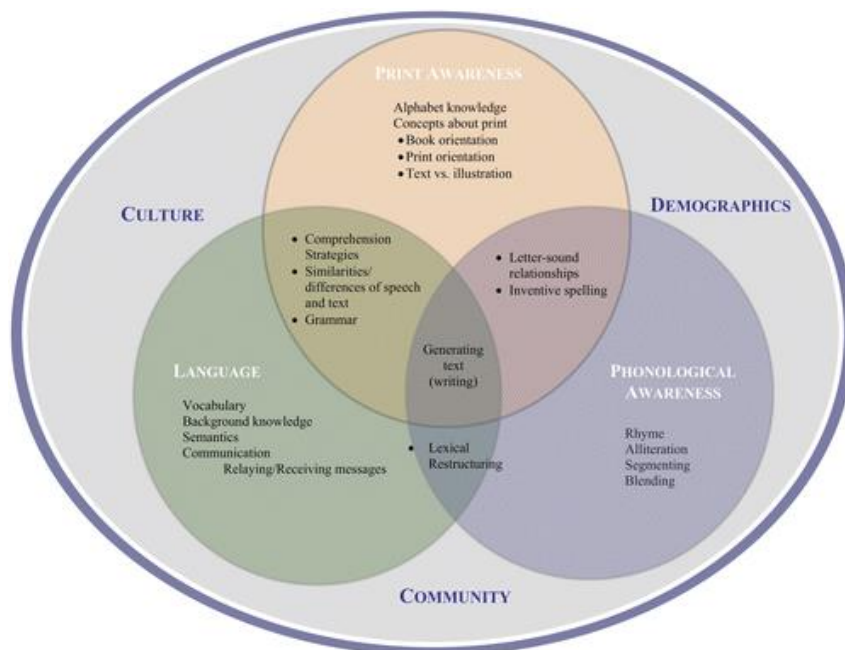
‘Emergent literacy, in a different way’ is an exploratory study on the usability of the pre-reading curriculum Alfa-bedding. Alfa-bedding aims to provide a preventive approach to reading problems and serves as an alternative to the (initial) reading education commonly used in the Netherlands via the phonological route (letter-speech sound). A part of the children who receive their education in the Netherlands appears to have difficulties in learning to read due to a lack of phonological awareness. Alfa-bedding offers a multisensory approach and mainly uses the lexical route. This involves recognizing a word directly as an image. The focus of this thesis research is on the extent to which educational professionals perceive the added value of using Alfa-bedding, as their use partly determines the development of emergent literacy in children in group 2. An ad hoc questionnaire was administered to the

eight participants, all of whom work in an IKC joint venture. The questionnaire was designed on the basis of MIDI (Measurement Instrument for Determinants of Innovation) and ITIS (Implicit Theories of Intelligence Scale). The education professionals experience the use of Alfa- bedding as useful, with the understanding that preconditions, such as time investment and support, should be considered. In addition, it is recommended to conduct research over a longer period of time on the usability of Alfa-bedding.

1. Inleiding

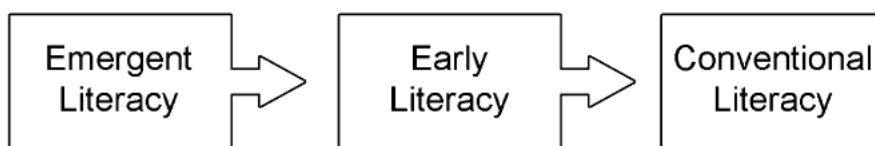
Leesvaardigheid kan gezien worden als een belangrijk criterium voor zowel school- als maatschappelijk succes (Berenst, 2016; Connor et al., 2014; Horowitz-Kraus et al., 2017). De impact van dit criterium wordt aangetoond door meerdere onderzoeken die beargumenteren dat kinderen, die na slechts één jaar leesonderwijs achterstand oplopen, de effecten hiervan gedurende hun hele onderwijsloopbaan merken (Bratsch-Hines, 2017; Verhoeven & Segers, 2011). Een aanzienlijk deel van de kinderen die in Nederland onderwijs volgen, blijkt moeite te hebben met het leren lezen en uiteindelijk als functioneel analfabeet het (basis)onderwijs te verlaten (Mostert, 2021; Schoolinspectie, 2020; Verhoeven & Segers, 2011). Hier kunnen meerdere oorzaken aan ten grondslag liggen. Als een van de oorzaken wordt een gebrekkig fonologisch bewustzijn genoemd (De Jong & Van der Leij, 2003; Ghesquière et al., 2011). Ook de snelheid waarmee deze kinderen kleuren, objecten en cijfers kunnen benoemen is vaak lager dan verwacht mag worden (De Bree & Van den Boer, 2019; De Jong & Koomen, 2011). Onderwijsprofessionals lijken zich handelingsverlegen te voelen bij kinderen die moeite hebben om via de fonologische route te leren lezen en schrijven (Mostert, 2021). De taak van de onderwijsprofessional op het gebied van aanvankelijk leesonderwijs in groep 1-3 wordt gecompliceerd door variaties in ontwikkeling, die zichtbaar zijn op het moment dat een kind aan zijn of haar onderwijs carrière begint.

Het model van Rohde (zie figuur 1.1) laat zien dat *'emergent literacy'* (ontluikende geletterdheid), dat onderdeel uitmaakt van het aanvankelijk leesonderwijs, niet los gezien kan worden van de cultuur, demografische gegevens en gemeenschap waarin een kind opgroeit (2015). Het model van Rohde brengt in kaart dat de deelvaardigheden die nodig zijn om te leren lezen, nauw verweven zijn met elkaar en dat ze onderling ook bijdragen aan de ontwikkeling van de andere componenten (2015).



Figuur 1.1 The Comprehensive Emergent Literacy Model. Overgenomen van “The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context” door L. Rohde, 2015.

Lezen maakt onderdeel uit van de geletterdheid en het ontwikkelingsproces dat van spraak naar schrift gaat en is, als onderdeel van taalontwikkeling, minder intuïtief dan spreekvaardigheid en moet aangeleerd worden (Horowitz-Kraus et al., 2017; Nicholas & Rouse, 2021; Parrila et al., 2017; Terrell & Watson, 2018). Het leren lezen is een complexe vaardigheid die uit meerdere fases bestaat, zie figuur 1.2 (Nicholas et al., 2021). Hierbij staat ‘*emergent literacy*’ voor ontluikende geletterdheid; ‘*early literacy*’ voor beginnende geletterdheid en ‘*conventional literacy*’ geletterdheid.



Figuur 1.2 fases leesontwikkeling, overgenomen uit ‘*Child-Centred Teaching: Helping Each Child to Reach Their Full Potential*’ door M. Nicholas; E. Rouse en L. Paatsch, (2021).

De periode van ‘*emergent literacy*’ betreft de prenatale periode tot aan het zevende levensjaar. (Niklas et al., 2016; Rohde, 2015; Sandvik et al., 2014). Op school betreft dit grofweg groep 1 tot groep 3. Aan het einde van de periode van ‘*emergent literacy*’ gaan kinderen hun gebrekkige kennis van letter-klank combinatie gebruiken om woorden te spellen. Op het moment dat kinderen hun kennis van letter-klank combinatie systematisch kunnen inzetten,

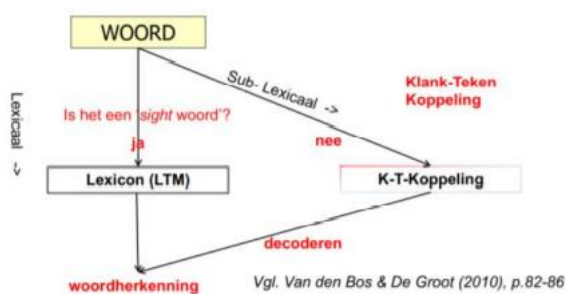
komen zijn in de fase van ‘early literacy’ en nog weer later belanden zij, normaal gesproken, in de fase van ‘conventional literacy’ (Cabell, 2015; Ehri, 2005).

Het ontwikkelen van cognitieve, motorische, auditieve en visuele vermogens bij kinderen is dus een gecompliceerd samenspel tussen genetische, neurobiologische en omgevingsfactoren, waarbij alleen de omgevingsfactoren op een directe manier beïnvloedbaar zijn (De Jong & Koomen, 2011; Horowitz-Kraus et al., 2017; Horowitz-Kraus & Hutton, 2015; Oenema-Mostert et al., 2018). De basis van de gedachte dat ‘*emergent literacy*’ niet los gezien kan worden van de cultuur, wordt verklaard door de sociaal-constructivistische theorie van Vygotski (Edwards Mapels, 2014; Tasner & Gaber, 2018). Kinderen leren van jongs af aan in interactie met hun omgeving (Oenema-Mostert et al., 2018; Tayler, 2015). Deze omgeving bestaat niet alleen uit de mensen om hen heen, maar ook uit de objecten zoals boeken, speelgoed en zaken die horen bij de cultuur waarin de kinderen opgroeien (Vygotsky, 1978). Kinderen groeien op in een geletterde samenleving en maken hierdoor op jonge leeftijd al kennis met visuele signalen van taal, zoals de bekende M van McDonalds. Daarentegen herkennen jonge kinderen de woorden of letters niet als de visuele ondersteuning ontbreekt (Blomert, 2011; Ehri, 2005). Doordat kinderen leren door hun verzorgers na te doen en door het opdoen van ervaring (Oenema-Mostert et al., 2018; Tayler, 2015) is het aan de verzorgers van het kind om het steeds uit te dagen om nieuwe, maar kleine, stapjes in hun ontwikkeling te zetten; de zogenoemde zone van naaste ontwikkeling (Moll, 1990; Nonnon, 2008).

Onderzoek toont aan dat de interactievaardigheden van onderwijsprofessionals bepalend zijn voor de ontwikkeling van de (receptieve) taalontwikkeling, geletterdheid en het ontwikkelen van pre-reading vaardigheden (Tavecchio, 2008; Watson & Wildy, 2014). Echter, de mogelijkheden voor onderwijsprofessionals om kinderen bijvoorbeeld experimenterend te laten leren volgens hun eigen ontwikkelingscurve, lijken te zijn afgenomen (Berkhout, 2012; Goorhuis-Brouwer, 2012). Een van de redenen die hiervoor genoemd wordt, is het vaak hanteren van een gestandaardiseerde aanpak in groep 1 en 2, met methodieken die een strakke planning behelzen (Boland, 2015; Goorhuis-Brouwer, 2012). Het betreft hier een uitvloeisel van de wens van de overheid om meer opbrengstgericht onderwijs te bieden (Onderwijsraad, 2010). Hierdoor lijkt groep 1 en 2 verworden tot een voorbereiding op groep 3. Hamre en Pianta (2005) betoogden echter in hun onderzoek dat een onderwijsprofessional die met sensitieve responsiviteit les geeft, belangrijker is voor de

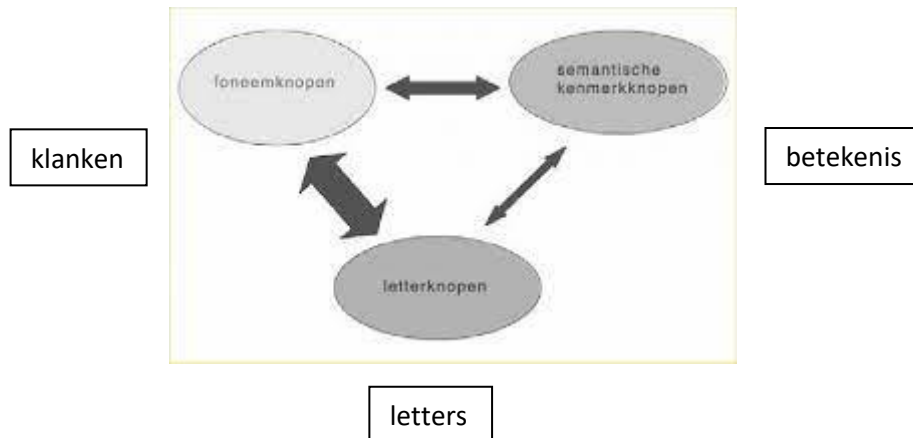
ontplooiing van de leerling dan een gestandaardiseerd programma. De sensitief-responsieve onderwijsprofessional die door Hamre en Pianta (2005) wordt genoemd, is in staat om op adequate wijze de signalen en behoeften van kinderen op te vangen en hier op een geschikte manier op te reageren. Hiervoor is een mate van verbondenheid met de kinderen noodzakelijk (Koca, 2016). Het was Maslow die in de vorige eeuw al stelde dat verbondenheid een fundamentele menselijke behoefte is (Pichère, 2014). Deze verbondenheid is door Deci en Ryan omschreven in drie basisbehoeften: gevoel van autonomie, relatie en competentie (2017). Deze drie basisbehoeften laten zich voor wat betreft de onderwijsprofessional vertalen in onder andere al dan niet betrokken gedrag, de behoefte om zich ontwikkelen en zelfstandig te handelen. De mate waarin aan deze basisbehoeften wordt voldaan bepaalt vervolgens de voldoening in het werk en de motivatie om zich te binden en te ontwikkelen (Koca, 2016). Naast de genoemde veelvuldig gebruikte gestandaardiseerde aanpak in groep 1 en 2 (Boland, 2015) die de mogelijkheden tot autonomie van de onderwijsprofessional beperkt, kan er mogelijk ook sprake zijn van gebrek aan competentie en kennis die de handelingsverlegenheid, die onderwijsprofessionals ervaren op het gebied van leesonderwijs geven aan kinderen die moeite hebben met de fonologische route, verklaart. Hierdoor is het voor leerkrachten moeilijker om weerstand te bieden tegen externe druk en ontwikkelingen die tegen het belang van het kind ingaan waardoor zij wellicht niet verder zoeken naar oplossingen als kinderen moeite hebben met het leren lezen via de fonologische route (Oosterhoff et al., 2020).

Bij lezen wordt gebruik gemaakt van twee taalverwerkingsprocessen, het zogenoemde ‘*dual route*’ van Coltheart (zie figuur 1.3)



Figuur 1.3 *dual route* overgenomen uit: “Dual route and connectionist models of reading: An overview” door M. Coltheart, *London Review of Education*, 4(1), 5-17, (2006)

Enerzijds is er de sublexicale route waarbij de lezer via de fonologische route de klanken aan tekens koppelt en zo tot woordherkenning komt; anderzijds is er de lexicale route waarbij een woord direct herkend wordt (Coltheart, 2006). Het primaire leesonderwijs in Nederland is gebaseerd op de fonologische route en betreft het fonologisch coherentiemodel van Van Orden et al., zie figuur 1.4 (Bosman, 2003).



Figuur 1.4: fonologisch coherentiemodel. Overgenomen van 'Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen' van A.M.T. Bosman (2003)

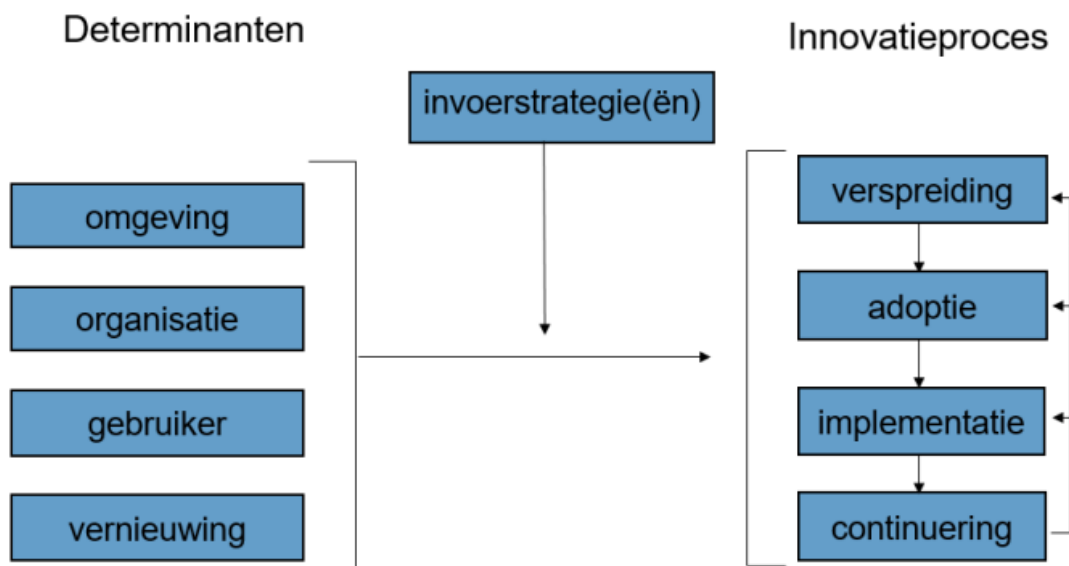
De nadruk bij het primaire leesonderwijs ligt op de het fonologisch bewustzijn en veel leesmethodes die in groep 1 tot 3 gehanteerd worden in Nederland, hebben dan ook letterkennis en het aanleren van klanken (fonemen) als vertrekpunt. (Aravena, 2017; Mostert, 2021; Wouda, 2017). Dit ondanks het feit dat fonologisch bewustzijn pas rond het zevende levensjaar volledig tot ontwikkeling komt (Elen, 2004). Kinderen die moeite hebben om via de fonologische route te leren lezen en aangeduid worden als 'at-risk leerlingen voor leesproblemen', hebben onvoldoende baat bij het geldende protocol preventie van leesproblemen in groep 1 en 2 (Van Druenen et al., 2017). Onderzoek van Schlesinger en Gray (2017) laat zien dat een multisensorische aanpak effectief is bij het bevorderen van de basisvaardigheden op het gebied van geletterdheid. Daarnaast faciliteren lichamelijke ervaringen en de interacties met hun omgeving het leerproces (Foglia, 2013; Ionescu & Vasc, 2014). Dit houdt in dat met name voor kinderen die het risico lopen op leesproblemen, het gebruik van een multisensorische aanpak, waarbij ook de tastzin en beweging zijn toegevoegd, is aan te bevelen (Johnston, 2019). Het zogenoemde '*embodied learning*' is gebaseerd op de filosofie van M. Merleau-Ponty die stelde dat het lichaam het belangrijkste vertrekpunt is om te leren en niet de geest (Stolz, 2015).

Het tegemoet komen aan de ondersteuningsbehoefte van deze risicoleerlingen en de eventuele handelingsverlegenheid omzetten in handelingsbekwaamheid, vraagt van de onderwijsprofessionals een omslag in denken en loslaten van de gangbare gedachte om leesonderwijs via de fonologische route aan te bieden.

Het pre-leescurriculum Alfa-bedding biedt een mogelijk alternatief op leesonderwijs via de fonologische route. Alfa-bedding heeft een pre-leescurriculum ontwikkeld, waaraan visuele en motorische elementen zijn toegevoegd. Hiermee beoogt Alfa-bedding een preventieve aanpak te bieden op het gebied van leesproblemen (Mostert, 2021). Uitgangspunt van Alfa-bedding is dat kinderen leren door te spelen en door de ervaringen die ze opdoen. Ze leren in wisselwerking met hun omgeving (Boland, 2015). Het pre-leescurriculum Alfa-bedding biedt een multisensorische aanpak waarbij vooral gebruik gemaakt wordt van de lexicale route (zie figuur 1.2). B. van Raamsdonk, grondlegger van Alfa-bedding, is van mening dat een klank aan een letter of letter-combinatie gehangen moet worden, in plaats van het huidige systeem, waarbij de letter aan de klank gehangen wordt. “Letters vormen een woordpatroon en dit patroon heeft een betekenis en pas daarna komt de klank” volgens Van Raamsdonk (Mostert, 2021). In groep 2 komen de volgende stappen aan de orde: 1. Funderen van letterherkenning; 2. Funderen van het benoemen van de letters en lettercombinaties (au, ie); 3. Funderen van het herkennen van woordpatronen (globaal en in detail); funderen van het identificeren van woordpatronen met betekenis en 5. Funderen van vlot herkendend en begrijpend lezen van woorden. In groep 3 wordt dit vervolgd met de stappen 6. Funderen van het vlot optisch spellen en schrijven van woorden; 7. Funderen van direct herkendend/begrijpend lezen van tekst en van schrijven/spellen vanuit de visuele voorstelling en 8. Funderen van het hulpproces van het optimale leesproces.

Alfa-bedding wordt sinds 2016 toegepast binnen een aantal onderwijslocaties in Nederland. In 2018 heeft er een eerste implementatieonderzoek plaats gevonden bij toepassing van Alfa-bedding in therapiesetting. Het onderwerp van voorliggend onderzoek betreft de implementatie van Alfa-bedding tijdens reguliere lessen binnen een IKC-samenwerkingsverband, waarbij er in kleine groepjes gewerkt wordt zowel binnen als buiten de klas. Wanneer een interventie, idee, programma of pre-leescurriculum zoals Alfa-bedding, als nieuw wordt beleefd door een individu (in dit geval de onderwijsprofessionals) of organisatie, kan deze aangemerkt worden als innovatie (Durlak & DuPre, 2008; Fleuren, M. A. H. et al., 2014). Concretisering van een innovatie verloopt in vier fases, te weten: verspreiding, adoptie, implementatie en continuering (Durlak & DuPre, 2008; Fleuren, M. et

al., 2010). De implementatiefase betreft de invoering van de innovatie door een professional in de dagelijkse praktijk. Hierdoor is de invloed van (onderwijs)professionals cruciaal bij het welslagen van de implementatie van deze innovatie (Fleuren, M. A. H. et al., 2014; Vermunt, 2006). Om Alfa-bedding succesvol te implementeren is het van belang te achterhalen welke factoren (determinanten en -categorieën) de mogelijke verschillen verklaren van de mate waarin Alfa-bedding door betrokken onderwijsprofessionals geïmplementeerd wordt (Durlak & DuPre, 2008; Harn et al., 2013). Figuur 1.5 laat zien hoe het meetinstrument MIDI de fases van concretisering van een innovatie in relatie brengt met de determinantencategorieën die het innovatieproces kunnen beïnvloeden.



Figuur 1.5 model voor invoering innovaties, overgenomen uit Fleuren et al. (2014)

Voorliggend onderzoek betreft een kwalitatief onderzoek, met als theoretisch kader het symbolisch interactionisme. Centraal bij het symbolisch interactionisme is de gedachte dat mensen hun gedrag aanpassen door de betekenis die zij, door middel van interpretatie, geven aan bepaalde situaties (Flick, 2018). De focus van dit thesisonderzoek ligt op de mate waarin de onderwijsprofessional de meerwaarde van de inzet van Alfa-bedding ervaart, aangezien naast motivatie om zich te binden en te ontwikkelen, de interactieve vaardigheden van de onderwijsprofessionals bepalend zijn voor de ontwikkeling van ‘*emergent literacy*’ (Tavecchio, 2008; Watson & Wildy, 2014).

Hiertoe is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: “In hoeverre ervaart de onderwijsprofessional de bruikbaarheid van de inzet van Alfa-bedding?”. Om deze vraag te beantwoorden, is de vraag opgedeeld in de volgende deelvragen: 1. In welke mate is de onderwijsprofessional gemotiveerd om Alfa-bedding toe te passen? 2. In welke mate verhoogt de inzet van Alfa-bedding het gevoel van handelingsbekwaamheid van onderwijsprofessionals bij leerlingen die het risico lopen op het ontstaan van leesproblemen. 3. Wat zijn, volgens de onderwijsprofessionals, de sterke en ontwikkelpunten van Alfa-bedding. Dit onderzoek betreft een verkenning naar de bruikbaarheid van Alfa-Bedding.

1.2 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 is gewijd aan de methode die is toegepast tijdens de uitvoering van dit onderzoek. Hierbij is aandacht besteed aan de participanten; is er uitleg gegeven over de toegepaste instrumenten; hoe de procedure en design is en vervolgens hoe de data-analyse tot stand is gekomen. In hoofdstuk 3 worden de belangrijkste resultaten uit het onderzoek besproken. Hoofdstuk 4 staat in het teken van discussie over het onderzoek. Hierin is een paragraaf gewijd aan de conclusie; een aan de theoretische reflectie; een aan de methodologische reflectie en een paragraaf aan de aanbevelingen. In hoofdstuk 5 is een overzicht met de geraadpleegde literatuur opgenomen. Vervolgens volgen in hoofdstuk 6 de bijlagen, te weten: de vragenlijst die gebruikt is bij de interviews en het codeboek.

2. Methode

2.1 Participanten

Voor dit onderzoek zijn negen participanten van een IKC-samenwerkingsverband benaderd die meedoen aan de pilot ‘Alfa-bedding’. Uiteindelijk hebben acht participanten deelgenomen aan dit onderzoek (n=8). Er is gekozen voor triangulatie om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van de bruikbaarheid van de inzet van Alfa-bedding bij de onderwijsprofessional. In tabel 2.1 staan de gegevens van de participanten vermeld.

Tabel 2.1 *Achtergrondgegevens participanten*

Participant	Leeftijd	Functie	Werkervaring (in jaren)	Werkervaring Alfa-bedding (in maanden)*	Start training Alfa-bedding
1	64	Coördinator van het samenwerkingsverband	Niet genoemd	24	Geen training gevolgd
2	62	Leerkracht onderbouw	42	10	2019
3	39	Leerkracht	16	10	Geen volledige training gevolgd
4	56	Bovenschools jonge kind-specialist	Niet genoemd	25	Geen datum genoemd
5	50	Directeur	25	20	Geen training gevolgd
6	54	Leraarondersteuner	20	5	Geen training gevolgd
7	28	Bouwcoördinator onderbouw/leerkracht/gedragsspecialist	6	20	2019
8	55	Leerkracht	12,5	10	2019

*Voor wat betreft de werkervaring met Alfa-bedding vinden sommige participanten dit moeilijk te beantwoorden. Door de covid-pandemie met de lockdown periode waarin geen/nauwelijks les is gegeven en sommigen twijfelen of deze periode al dan niet meetelt, geven de meeste participanten deze periode bij benadering aan.

2.2 Instrument

Er is gebruik gemaakt van een semi-gestructureerd interview, afgenomen met een adhoc vragenlijst. De vragenlijst is vastgesteld aan de hand van MIDI. MIDI is een vragenlijst die belemmerende en stimulerende factoren bij (onderwijs)innovaties in kaart brengt die de implementatie ervan kunnen beïnvloeden. Aan de hand van de uitkomsten kan vervolgens een doelgerichte invoerstrategie opgesteld worden (Fleuren, M. A. H. et al., 2012). Onderzoek van Fleuren et al. heeft aangetoond dat MIDI een betrouwbaar en valide instrument is dat gebruikt kan worden voor innovaties binnen het onderwijs (2014). De vragenlijst is opgedeeld in vier categorieën die in totaal bestaan uit 29 determinanten. Uit de determinanten is een selectie gemaakt van vragen en stellingen die inzichtelijk maken in welke mate de onderwijsprofessional de bruikbaarheid van de inzet van Alfa-bedding ervaart en wat de sterke en ontwikkelpunten van Alfa-bedding zijn. De categorieën en determinanten zijn in tabel 2.2 in kaart gebracht. Hierbij zijn de determinanten die niet zijn uitgevraagd tijdens de interviews cursief gedrukt. De keuze van determinanten heeft de validiteit van dit meetinstrument niet in gevaar gebracht, aangezien in de handleiding beschreven staat dat de keuze voor determinanten vrij is (Fleuren, M. A. H. et al., 2012). Binnen de categorie ‘determinanten met betrekking tot de innovatie (Alfa-bedding)’ zijn zeven stellingen voorgelegd met een behulp van een 5-punts Likertschaal, waarna om een toelichting op de keuze is gevraagd. Binnen de categorie ‘determinanten met betrekking tot de gebruiker (onderwijsprofessional)’ zijn 12 stellingen uitgevraagd met een 5-punts Likertschaal; een stelling met een 7-punts Likertschaal en binnen deze categorie zijn twee open vragen gesteld. Binnen de categorie ‘determinanten met betrekking tot de omgeving’ zijn drie dichotome vragen gesteld met de optie ja/nee en vier stellingen met een 5-punts Likertschaal. De keuzemogelijkheden van de 5-punts Likertschaal lopen van (1) helemaal mee oneens, naar (5) helemaal mee eens, dan wel (-2) zeer zeker niet tot (+2) zeer zeker wel. De keuzemogelijkheden van de 7-punts Likertschaal lopen van (1) geen enkele collega, naar (7) alle collega’s. Bij drie stellingen is gekozen voor beantwoording via een dichotome schaal met de keuze tussen ‘ja’ en ‘nee. In gegeven omstandigheden is er doorgevraagd om een zo exact mogelijke weergave van de ervaringen van participanten te verkrijgen. Om de motivatie van onderwijsprofessionals voor toepassing van het gebruik van Alfa-bedding te inventariseren en de mate waarin onderwijsprofessionals al dan niet een verhoging van het gevoel van handelingsbekwaamheid ervaren, zijn er vragen opgesteld aan de hand van de

‘Implicit Theories of Intelligence Scale’ (ITIS) (Dweck, 2000). Er is gekozen voor ITIS, omdat deze zich richt op het in kaart brengen van de potentie en motivatie van mensen om veranderingen in hun gedrag aan te brengen (De Castella & Byrne, 2015). Er zijn drie stellingen opgesteld met een 5-punts Likertschaal. De keuzemogelijkheden van de 5-punts Likertschaal lopen van (1) helemaal mee oneens, naar (5) helemaal mee eens. Vervolgens is om een toelichting gevraagd. Daarnaast zijn er drie aanvullende open vragen gesteld. De validiteit en betrouwbaarheid van ITIS is goed bevonden door De Castella en Byrne (2015). Deze vragen zijn toegevoegd omdat motivatie en gevoel van handelingsbekwaamheid van invloed zijn op het al dan niet welslagen van de invoering van Alfa-bedding.

Tabel 2.2

Overzicht van de determinanten van het MIDI* uit Fleuren et al. (2012)

Determinanten met betrekking tot de innovatie	
1. Procedurele helderheid 2. <i>Juistheid</i> 3. Compleetheid 4. Complexiteit	5. Congruentie huidige werkwijze 6. Zichtbaarheid uitkomsten 7. Relevantie cliënt
Determinanten met betrekking tot de gebruiker	
8. Persoonlijk voordeel/nadeel 9. Uitkomstverwachting 10. Taakopvatting 11. <i>Tevredenheid cliënt</i> 12. <i>Medewerking cliënt</i> 13. Sociale steun	14. Descriptieve norm 15. Subjectieve norm 16. Eigen-effectiviteitsverwachting 17. Kennis 18. <i>Informatieverwerking</i>
Determinanten met betrekking tot de organisatie	
19. Formele bekrachtiging management 20. <i>Vervanging bij personeelsverloop</i> 21. <i>Capaciteit/bezettingsgraad</i> 22. Financiële middelen 23. Tijd	24. Beschikbaarheid materialen en voorzieningen 25. Coördinator 26. Turbulentie in de organisatie 27. Beschikbaarheid informatie over gebruik innovatie 28. <i>Feedback aan gebruiker</i>
Determinanten met betrekking tot sociaal politieke omgeving	
29. <i>Wet- en regelgeving</i>	

*De cursiefgedrukte determinanten zijn niet meegenomen in huidig onderzoek

2.3 Procedure en design

De participanten zijn werkzaam binnen een IKC-samenwerkingsverband dat benaderd is door de stichting Alfa-bedding . Zij passen deze methode al enige tijd toe in groep 1, 2 en soms 3. Het betreft reguliere basisscholen. De projectleiding van de stichting Alfa-bedding heeft de participanten op de hoogte gebracht van het doel van het onderzoek en toestemming gevraagd voor participatie in het huidige onderzoek. Voor aanvang van de interviews is de participanten toestemming gevraagd om geluidsopnames te maken van de interviews, waardoor het mogelijk werd om naderhand de interviews te transcriberen. In overleg zijn er data gekozen waarop de interviews hebben plaats gevonden. Gezien de covid-maatregelen, zijn de interviews online afgenomen. De transcripties van de interviews zijn aan de betrokkenen voorgelegd om de betrouwbaarheid en volledigheid vast te stellen. Dit onderzoek betreft een kwalitatief onderzoek, met als theoretisch kader het symbolisch interactionisme. Centraal bij het symbolisch interactionisme is de gedachte dat mensen hun gedrag aanpassen door de betekenis die zij, door middel van interpretatie, geven aan bepaalde situaties (Flick, 2018). Het onderzoeksdesign betreft een snapshot casestudy. De dataverzameling heeft via ‘talk’ plaats gevonden in de vorm van een semi-gestructureerd interview (Flick, 2018).

2.4 Data-analyse

De transcripten van de interviews zijn door middel van nummertoekenning, geanonimiseerd ingevoerd in het softwareprogramma Atlas.ti 9 Hiermee is het mogelijk om gestructureerd een kwalitatieve data-analyse uit te voeren (Atlas.ti, 2021). Na invoering in Atlas.ti 9 zijn er in de kantlijn, door middel van een open codering, labels genoteerd. Deze labels bestaan uit woorden, zinsdelen die via groepscode zijn gekoppeld aan de desbetreffende determinanten uit MIDI. Vervolgens zijn de labels door middel van een iteratief proces via axiaal coderen geclusterd, analoog aan de gekozen determinanten van het MIDI. Hieraan zijn de codegroepen ‘denkwijze over leren lezen na invoering Alfa-bedding’, ‘motivatie toepasbaarheid in de klas’ en ‘handelingsbekwaamheid’ toegevoegd. Tenslotte is er via selectief coderen de samenhang en tegenstellingen tussen de determinanten en de categorieën bepaald (Flick, 2018). Vervolgens zijn, met behulp van IBM SPSS27, de centrummaat ‘modus’ per determinant berekend. Met behulp van de modus is bepaald welke antwoorden

het meest gegeven zijn op de stellingen en zijn de totaalscores per participant bepaald. Hierbij is het uitgangspunt dat hoe hoger de schaalscore is, hoe groter de kans op toepassing van Alfa-bedding is (Fleuren, M. A. H. et al., 2012).

3. Resultaten

Bij dit onderzoek is gebruik gemaakt van het innovatie-instrument MIDI. Hierbij is een onderverdeling gemaakt in de categorieën innovatie; gebruiker en organisatie. Het onderzoek is aangevuld met enkele stellingen vanuit het ITIS-model om de motivatie van de gebruikers in kaart te brengen. De uitkomsten zullen per categorie besproken worden. Per categorie worden de antwoorden van de participanten toegelicht en grafisch weergegeven in een netwerk. Aansluitend wordt de respons op de stellingen van de Likertschalen grafisch weergegeven door middel van staafdiagrammen waarbij de modus als centrummaat en de antwoorden per participant getoond worden.

3.1 Innovatiedeterminanten met betrekking tot Alfa-bedding

3.1.1 Uitkomsten interviews

Binnen deze categorie is gebruik gemaakt van de determinanten: ‘procedurele helderheid’; ‘compleetheid’; ‘complexiteit’; ‘congruentie huidige werkwijze’; ‘zichtbaarheid uitkomsten’ en ‘relevantie leerling’. De determinanten zijn in meerdere figuren weergegeven. In figuur 3.1 is het netwerk van de determinanten: ‘compleetheid’; ‘complexiteit’ en ‘procedurele helderheid’ weergegeven. In figuur 3.2 zijn de determinanten ‘zichtbaarheid uitkomsten’ en ‘congruentie huidige werkwijze’, ‘relevantie leerlingen’ onderverdeeld in ‘geschiktheid van Alfa-bedding voor alle kinderen groep 2’ en ‘geschiktheid van Alfa-bedding bij leesproblemen en dyslexie’ afgebeeld. Kijkend naar het netwerk in figuur 3.1 valt uit de antwoorden op te maken dat er bij sommige participanten onduidelijkheid bestaat over de uitvoering. Er is een relatie zichtbaar tussen antwoorden binnen de determinanten ‘procedurele helderheid’ en ‘complexiteit’ voor wat betreft die onduidelijkheid. In figuur 3.2 is zichtbaar dat de congruentie met de huidige leesmethode nog niet optimaal is, terwijl men in het algemeen wel positief is over de zichtbare resultaten. De ondersteuning door tastzin komt in verschillende bewoordingen voor binnen alle determinanten, evenals de gebruikmaking van verschillende leerstijlen. Ook de toename van motivatie en interesse in letters wordt meermaals genoemd.

Determinant 'procedurele helderheid'

Zeven participanten zijn het eens met de stelling dat zij van mening zijn dat de handleiding duidelijk aangeeft welke activiteiten in welke volgorde gedaan moeten worden. Hiervan werken twee participanten niet in de praktijk met de methode Alfa-bedding. Zij hebben hun keuze bij de antwoordopties van de Likertschaal bepaald door hun ervaring met de training dan wel met het boek 'Spelen met letters en woorden' van Hildegonde Mostert. Als kanttekening wordt meegegeven dat er interpretatieverschillen kunnen ontstaan door de schrijfwijze in de handleiding en dat niet altijd duidelijk is hoeveel lettertjes er gebruikt moeten worden. Een participant is het oneens met de stelling en geeft de voorkeur aan instructiefilmpjes. Als argumentatie wordt gebruikt dat het visuele aspect een van de uitgangspunten is van Alfa-bedding voor leerlingen en dit ook voor leerkrachten zou moeten gelden.

Determinant 'compleetheid'

Zeven participanten zijn positief gestemd over de informatie en materialen die geboden worden en hebben de optie 'eens' of 'helemaal mee eens' gekozen. Twee participanten geven als aanvulling dat zij de letters vrij klein vinden, waardoor kinderen het lastig vinden om de letters te vinden en er veel nadruk ligt op de oog- handcoördinatie. Zij zien bij voorkeur letters die met hele handjes gevoeld kunnen worden. Een participant heeft de optie 'noch mee eens, noch mee oneens' gekozen, omdat zij vindt dat op het moment dat je met drie kinderen werkt, je niet goed uitkomt met de materialen.

Determinant 'complexiteit'

Vier participanten zijn het (helemaal) oneens met de stelling dat Alfa-bedding een te ingewikkeld curriculum is om mee te werken, zodra je de visie en theorie erachter kent. Genoemd wordt dat het dan een vrij natuurlijke manier is om kinderen te begeleiden. Drie participanten zijn het noch met de stelling eens, noch oneens. Als reden voor de keuze wordt genoemd dat Alfa-bedding weliswaar niet ingewikkeld is, maar wel lastig uitvoerbaar als je een combinatieklas hebt van groep 2 en 3, of alleen voor de groep staat. De tijdinvestering bij de voorbereiding wordt als minpunt aangegeven. De suggestie wordt gedaan om met standaardpakketjes te werken, waardoor je per week en per activiteit een pakketje kunt pakken. Een participant is het eens met de stelling, omdat het werken met Alfa-bedding te tijdsintensief is en dat dit ten koste gaat van de overige leerlingen.

Determinant ‘congruentie met huidige werkwijze’

Alfa-bedding wordt door drie participanten als (helemaal) niet aansluitend bij het huidige leescurriculum aangeduid. Als argument wordt aangegeven dat de school een brede voorontwikkeling voorstaat en leesontwikkeling op hele jonge leeftijd hier niet bij past. Meermaals wordt het argument genoemd dat de huidige werkwijze, waarbij de nadruk ligt op decoderen, lastig te verenigen is met de gerichtheid op het woordbeeld van Alfa-bedding. Een van de participanten vindt dat Alfa-bedding te schoolkind gericht is en dat het spelelement ontbreekt. Twee participanten zijn het noch met de stelling eens, noch oneens. Hierbij wordt de visuele input van Alfa-bedding als meerwaarde genoemd, maar dit sluit volgens de participanten minder goed aan bij de auditieve input van het huidige leescurriculum. Een participant is het met de stelling eens, gezien het aanbod van letters en de herhaling die is ingebouwd bij Alfa-bedding. Bij een participant ontbreekt de codering, maar wordt wel het argument genoemd van decoderen versus woordbeeld.

Determinant ‘zichtbaarheid uitkomsten’

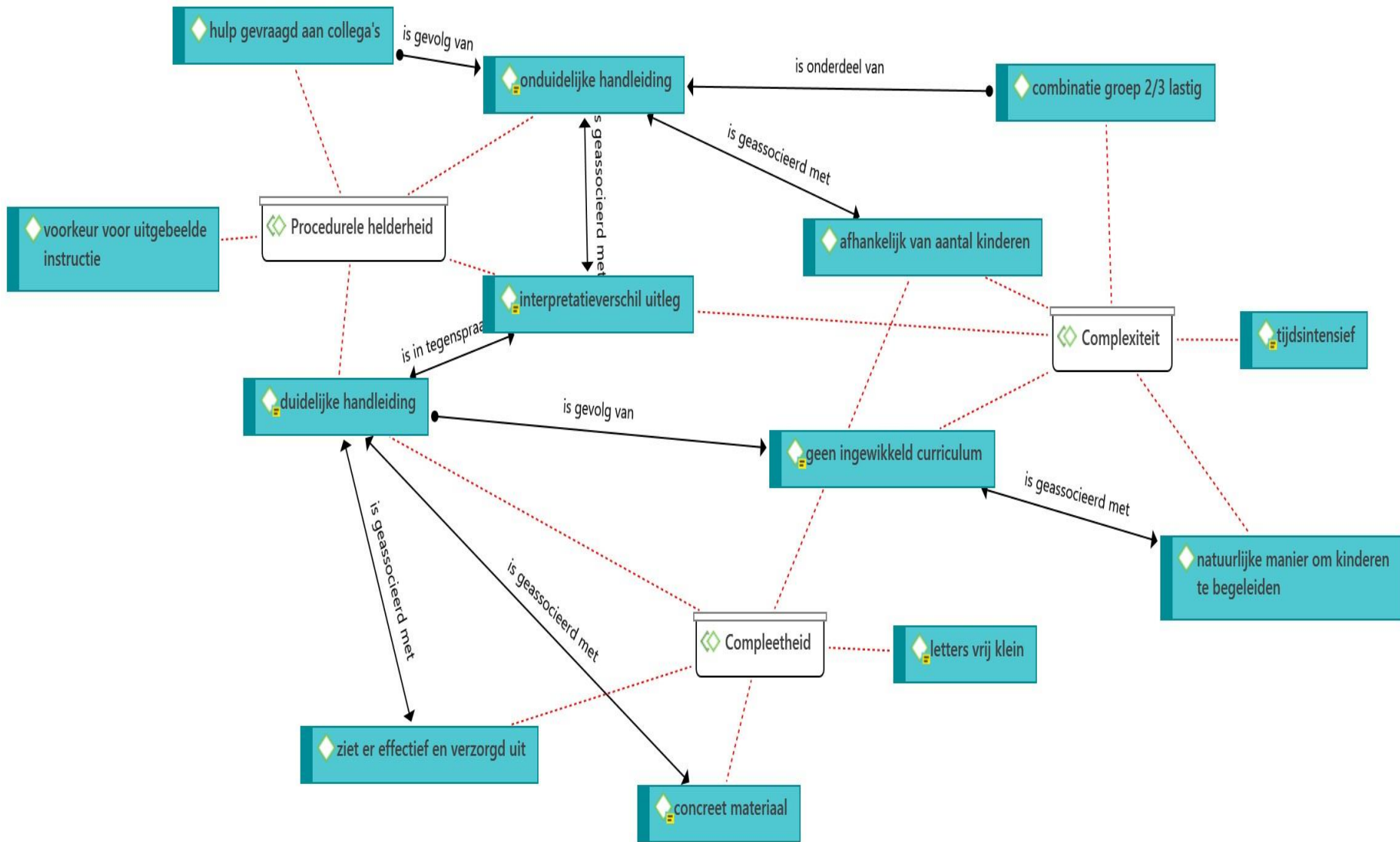
Een van de participanten was, gezien haar functie, niet in staat om hier antwoord op te geven. Vijf participanten zijn het (helemaal) met de stelling eens dat de effecten van het gebruik van Alfa-bedding in het algemeen duidelijk zichtbaar zijn. Als onderbouwing van de keuze wordt vermeld dat er meer effect geogst is dan voorheen, waarbij een van de participanten terug kan vallen op het verschil tussen begin- en eindregistratie. Een participant kiest voor ‘noch mee eens, noch oneens, omdat het resultaat per kind verschilt en een participant twijfelt tussen ‘mee oneens’ en ‘noch mee eens, noch oneens’, omdat de periode van toepassing van Alfa-bedding met zes weken te kort is om een goede inschatting van het effect te maken. Op de vraag welke effecten gesignaleerd worden, wordt toename van zelfvertrouwen en interesse meerdere keren genoemd, naast het feit dat kinderen de werkwijze leuk vinden door het gebruik van de tastzin. Als gevraagd wordt naar de mening over het toevoegen van de motorische component (leren van letters door middel van de tast) komt naar voren dat de aanpak past bij de leeftijdscategorie en dat het belangrijk gevonden wordt dat kennis en gebruik van de motorische component opnieuw onder de aandacht wordt gebracht bij onderwijsprofessionals. Als duidelijk zichtbaar effect van de tast wordt letterherkenning en beter kijken genoemd. Een van de participanten koppelde het gebruik van de tast aan de theorie ‘cultuur in het kwadraat’ van Barend van Heusden die ingaat op de waarde van het waarnemen op basis van vier media: lichaam, voorwerp, taal en beeld. De vrije vertaling van het gebruik van tast bij letterherkenning is volgens deze participant dat kinderen de letters

door tast in hun geheugen opslaan en deze herinnering kunnen terughalen door hun geheugen aan te spreken waardoor ze dit niet alleen op het gehoor te doen. Daarnaast geeft deze participant aan dat kinderen in deze leeftijdscategorie relatief vaak last hebben van kno-problemen waardoor het raadzaam is om de lesstof niet alleen via het gehoor aan te bieden.

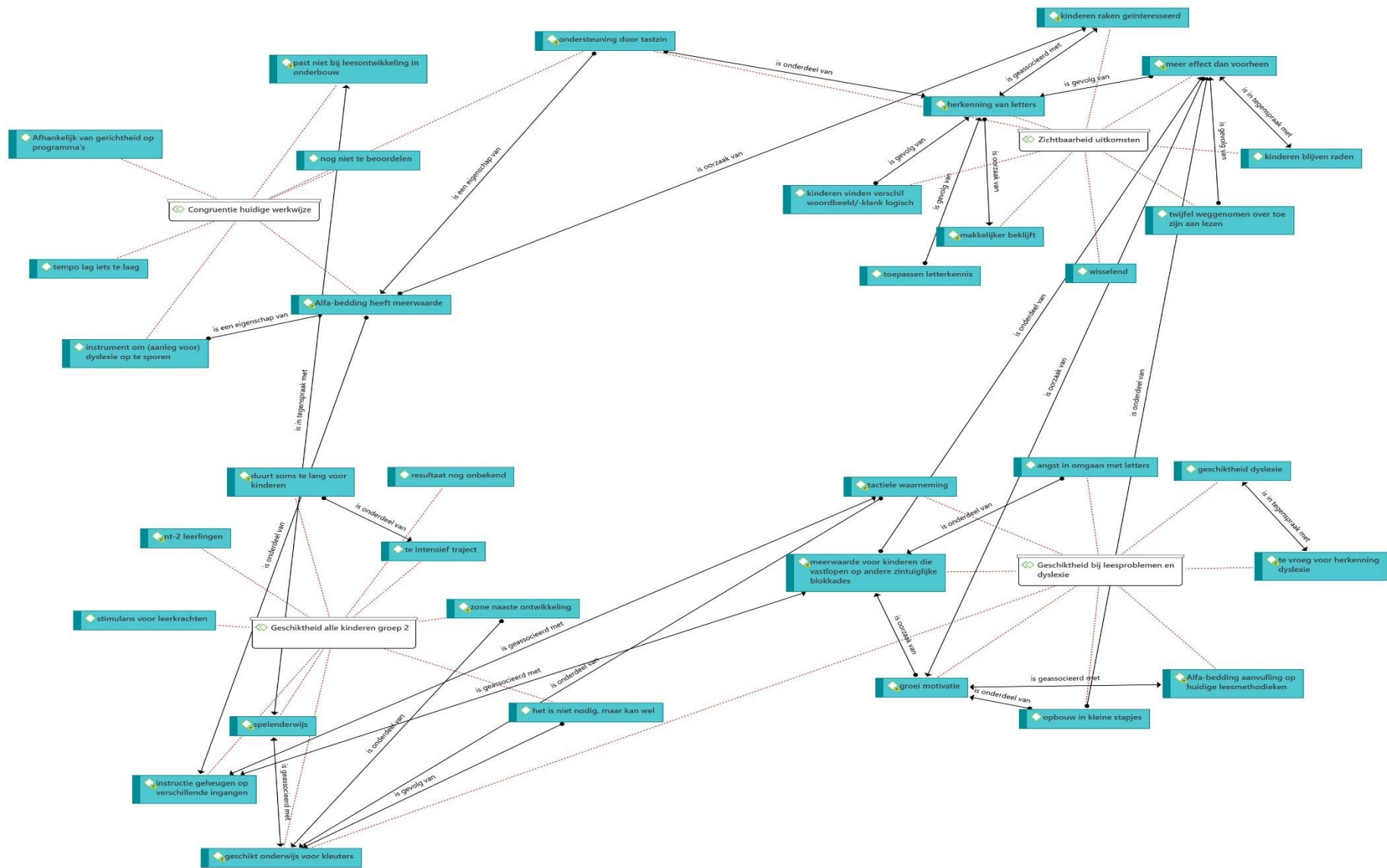
Determinant 'relevantie leerlingen'

Vijf participanten zijn het (helemaal) met de stelling eens dat Alfa-bedding geschikt is voor kinderen met een risico op leesproblemen of dyslexie. Als beweegredenen voor deze coderingen wordt genoemd dat de werkwijze van Alfa-bedding kinderen 'des kleuters' is door de inzet van tactiele waarneming en het werken in kleine stapjes. Kinderen ervaren hierdoor succeservaringen, waardoor de motivatie groeit. Het geheugen wordt op verschillende fronten aangesproken. Alfa-bedding wordt gezien als een aanvulling op wat er in de huidige leesmethodieken gemist worden. Twee participanten hebben deze stelling ingeschaald op 'noch mee eens, noch mee oneens'; een participant was niet in staat om er codering voor aan te geven. De twijfel zat in de vraagstelling waarin het woord dyslexie is gebruikt. Beide participanten vonden dit zwaarwegend omdat dyslexie nog niet is vast te stellen op deze jonge leeftijd en het effect nog niet meetbaar gemaakt. Deze drie participanten waren wel van mening dat Alfa-bedding geschikt is voor kinderen met een risico op leesproblemen.

Op de stelling of Alfa-bedding geschikt is voor alle kinderen uit groep 2 zijn wederom vijf participanten het (geheel) eens met deze stelling. De motorische componenten van Alfa-bedding zijn geschikt voor alle kinderen en kinderen vinden het leuk. Echter, een intensief traject zou alleen toegepast moeten worden bij risicoleerlingen. Alfa-bedding wordt gezien als passend in het spelaanbod en zone van naaste ontwikkeling. Als kritische kanttekening plaatsen twee van de participanten de opmerking dat Alfa-bedding nog niet aansluit bij de werkwijze op scholen, dan wel de vraag of het de visie van de school is om Alfa-bedding als dusdanig in te zetten. Een participant is het noch met de stelling eens, noch mee oneens, gezien de herhaling die is ingebed bij Alfa-bedding. Voor kinderen uit groep twee, zonder leesproblemen, zou het aanbod dan iets uitdagender mogen. Een participant heeft aangegeven dat zij het niet eens is met de stelling, omdat sommige activiteiten te lang duren. Daarnaast heeft deze participant veel NT-2 leerlingen in klas, met soms een gebrekkige Nederlandse taalvaardigheid. Hierdoor is de bedoeling van de opdrachten voor sommige kinderen niet duidelijk.



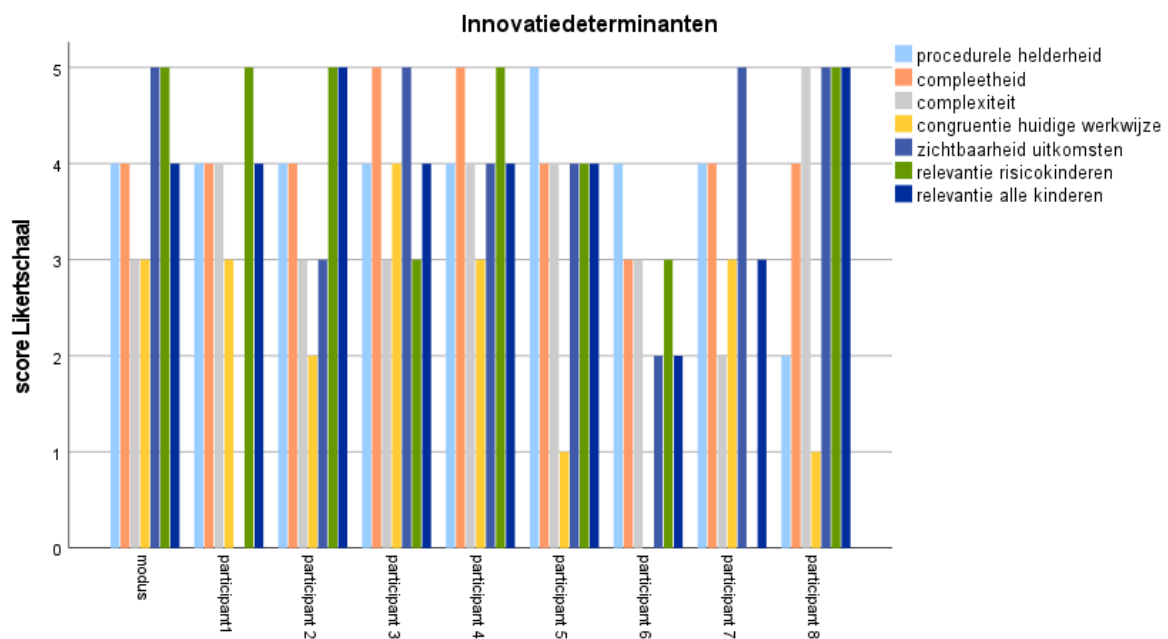
Figuur 3.1 innovatiedeterminant



Figuur 3.2 innovatiedeterminanten

3.1.2 Uitkomsten Likertschalen

In figuur 3.3 valt op dat de modus van geen enkele determinant lager scoort dan de gemiddelde score van 3. Daarnaast is zichtbaar dat de congruentie met de huidige werkwijze en de complexiteit relatief laag scoort. In het algemeen wordt de relevantie voor de risicoleerlingen en de zichtbaarheid van de uitkomsten wel hoog ingeschat. Daarnaast is zichtbaar dat slechts een participant de relevantie niet ziet voor alle kinderen en dat dit gecombineerd wordt met een lagere score voor zichtbaarheid van de uitkomsten.



Figuur 3.3 staafdiagram innovatiedeterminanten

3.2 Innovatiedeterminanten met betrekking tot de onderwijsprofessional

3.2.1 Uitkomsten interviews

Binnen deze categorie is gebruik gemaakt van acht determinanten die vermeld staan in tabel 2.1. Gezien de hoeveelheid antwoorden, staan de uitkomsten in verschillende netwerken vermeld. De netwerken van de determinanten ‘persoonlijk voor- en nadeel’ en ‘taakopvatting tast en afbeelding’ staan vermeld in figuur 3.4; de netwerken van de determinanten

‘descriptieve norm’, ‘subjectieve norm’, ‘sociale steun collega’s’, ‘sociale steun leidinggevende’ en de ‘uitkomstverwachting plezier en verwachting lezen groep 3’ staan vermeld in figuur 3.5. In figuur 3.6 worden de netwerken van de determinanten ‘kennis’ en ‘eigen effectiviteit’ getoond. In figuur 3.4 vallen de onderlinge relaties tussen ‘taakopvatting tast’ en ‘taakopvatting afbeeldingen’ op en daarmee ook de relatie met het belang van het kind dat bij ‘persoonlijk voordeel’ wordt genoemd. Daarnaast is opvallend dat de antwoorden die gegeven zijn bij ‘persoonlijk nadeel’ een relatie vertonen met de andere determinanten. In figuur 3.5 valt op dat er nauwelijks relaties te vinden zijn tussen de determinanten ‘descriptieve norm’ en ‘subjectieve norm’ en dat er binnen de verschillende locaties andere afspraken zijn gemaakt over de uitvoering van Alfa-bedding. Bij sociale steun valt op dat de steun die men ondervonden heeft van de coördinator/leidinggevende positief is, terwijl de antwoorden bij de determinant ‘sociale steun van collega’s’ laten zien dat men hier minder positief over is. Voor wat betreft het netwerk van de determinanten ‘uitkomstverwachting plezier’ en ‘uitkomstverwachting aanvankelijk lezen groep 3’ wordt duidelijk dat er verschillend over wordt gedacht.

Determinant ‘persoonlijk voordeel en nadeel’

Hierbij valt op dat bij het persoonlijk voordeel veel antwoorden worden genoemd die zich richten op de kinderen en hun ontwikkeling. Bij de nadelen daarentegen ligt de nadruk van de antwoorden meer op de factor tijdgebrek, noodzaak tot ondersteuning bij uitvoering van Alfa-bedding en het feit dat participanten van mening zijn dat Alfa-bedding niet goed aansluit op de reguliere leesmethoden.

Determinant ‘uitkomstverwachting’

De determinant uitkomstverwachting is opgesplitst in ‘uitkomstverwachting plezier’ en ‘uitkomstverwachting lezen groep 3’. Voor wat betreft de uitkomstverwachting plezier zijn vijf participanten van mening dat Alfa-bedding (zeer) zeker wel bijdraagt om bij de kinderen meer plezier op het gebied van taal te bereiken. Een van deze participanten noemt hierbij dat ze om dit te bereiken Alfa-bedding als uitgangspunt meeneemt en niet zozeer de ‘schoolse’ lesjes. Toename van succeservaringen, toegenomen zelfvertrouwen en motivatie wordt meermaals als reden voor plezier genoemd. Er wordt onder de participanten wel wat getwijfeld over het brede begrip taal. Genoemd wordt dat in brede context Alfa-bedding zeker

bijdraagt aan het plezier in taal, maar twijfelen iets over het verschil in plezier dat Alfa-bedding kan bieden op geschreven taal en mondelinge taal. De manier van aanbieden wordt ook meermaals als bepalende factor genoemd bij het bereiken van plezier op taalgebied. Drie participanten kiezen voor de optie ‘misschien wel, misschien niet’. Er wordt binnen de organisatie al veel gedaan op het gebied van taalontwikkeling, waardoor Alfa-bedding niet per se de bepalende factor is als het gaat om het verkrijgen van plezier in taal. Ook het feit dat plezier moeilijk meetbaar is, wordt meermaals als reden aangegeven om voor deze optie te kiezen. Wat opvalt bij de stelling of verwacht wordt dat kinderen met Alfa-bedding het aanvankelijk lezen in groep 3 makkelijker zullen oppakken, is dat het ontbreken van aansluiting met de gebruikte leerlijn voor lezen in groep 3 als motivatie voor hun keuze wordt genoemd. Drie participanten die ‘misschien niet, misschien wel’ kozen, noemen dit argument. Daarnaast wordt toename van zelfvertrouwen bij de leerlingen genoemd als argument. Drie participanten zijn het (zeer) zeker wel met de genoemde stelling eens. Twee participanten geven er geen normering aan.

Determinant ‘taakopvatting’

Deze determinant is gesplitst in taakopvatting ‘afbeeldingen’ en ‘tast’. Het netwerk laat zien dat er veel overlap is tussen beide opvattingen. De participanten zijn eensgezind als het gaat om taakopvatting. Alle participanten geven aan het (helemaal) eens te zijn met de stelling dat het tot de werkzaamheden behoort om kinderen door middel van tast letters aan te leren en woordbeelden te laten benoemen met behulp van afbeeldingen. Als toelichting wordt hierbij genoemd dat deze aanpak passend is bij de ontwikkeling van het jonge kind en dat het goed is voor kinderen om bezig te zijn met hun zintuigen en leren vanuit spel.

Determinant ‘sociale steun’

De determinant ‘sociale steun’ is gesplitst in ‘sociale steun leidinggevende/coördinator’ en ‘sociale steun collega’s’. Voor wat betreft de stelling dat er op voldoende hulp van leidinggevende/coördinator gerekend kan worden, zijn drie participanten gezien hun functie niet in staat om deze stelling te beantwoorden. De overige participanten vinden dat zij op voldoende hulp van haar leidinggevende/coördinator kunnen rekenen. Een participant maakt onderscheid tussen het feit of ze Alfa-bedding in kleine groepjes buiten de klas moet begeleiden, of klassikaal aanbiedt. In het eerste geval is zij van mening dat er structureel hulp noodzakelijk is en kiest zij voor optie helemaal mee oneens; in het andere geval voegt zij Alfa-bedding in haar groepswerk en dan heeft ze geen hulp nodig.

Voor wat betreft de sociale steun door collega's, geven ook hier twee participanten aan dat zij deze vraag niet kunnen beantwoorden. Een van de participanten heeft er geen codering aan gegeven, maar vermeldt dat er sprake is van tijdgebrek voor steun. Haar collega's staan ook voor de klas. Een participant heeft door andere prioriteitsstelling (nieuw als onderbouwdocent) onvoldoende tijd in Alfa-bedding gestoken en heeft voor 'noch mee eens, noch mee oneens' gekozen. Twee participanten ondervinden voldoende steun van hun collega's, terwijl twee participanten het helemaal oneens zijn met de stelling dat ze op voldoende hulp van hun collega's kunnen rekenen. Binnen een locatie blijkt dat er sprake is van weerstand tegen de invoering van Alfa-bedding en zijn er collega's afgehaakt. Een van de participanten noemt hierbij dat deze collega's het van te voren heel moeilijk en heel groot hebben gemaakt. In het netwerk is te zien dat hier wat wrijving lijkt te zijn. Niet alle collega's staan achter de invoering van Alfa-bedding, of er is discussie over de invulling van Alfa-bedding. Ook hier wordt gebrek aan extra handen genoemd als reden waardoor de sociale steun van collega's niet als voldoende wordt ervaren.

Determinant 'descriptieve norm'

Op de vraag hoe groot het deel is van de collega's waarbij Alfa-bedding is geïntroduceerd die ook daadwerkelijk Alfa-bedding gaat toepassen, ontstaat wat verwarring over welke collega's bedoeld worden. Twee participanten geven aan dat alle collega's Alfa-bedding gaan toepassen, waarbij ze de collega's van de onderbouw bedoelen; een participant geeft aan bijna alle collega's, omdat er soms bij duo-collega's een van de leerkracht werkt met Alfa-bedding. Drie participanten geven aan dat een minderheid Alfa-bedding gaat toepassen, omdat het alleen de onderbouw betreft. Een participant geeft aan dat geen enkele collega met Alfa-bedding werkt, omdat ze deze taak hebben uitbesteed aan de lerarenondersteuner vanwege de druk die Alfa-bedding gaf in de klas. Een participant was niet in staat deze vraag te beantwoorden gezien haar functie.

Determinant 'subjectieve norm'

Op de vraag in hoeverre de leidinggevende verwacht dat Alfa-bedding toegepast gaat worden, kan een participant geen antwoord geven in verband met haar functie. Vijf participanten kiezen voor (zeer) zeker wel, met dien verstande dat het wel in overleg met elkaar is afgesproken. Hierbij vermeldt een participant dat Alfa-bedding niet per se als geheel traject gebruikt gaat worden, maar dat er onderdelen zullen worden gebruikt bij mogelijke leesproblemen. Een participant geeft aan niet te weten of Alfa-bedding volgend jaar een

vervolg heeft en hierdoor kiest voor ‘misschien wel, misschien niet’. Een participant heeft gekozen voor ‘zeer zeker niet’, omdat toepassing van Alfa-bedding niet van boven is opgelegd. Drie participanten geven aan dat (mede) leerkrachten zeer zeker wel verwachten dat ze Alfa-bedding gaan toepassen, omdat ze dit hebben afgesproken. Twee participanten geven aan niet te weten of (mede) leerkrachten dit van hun verwachten, omdat het niet bekend is of Alfa-bedding een vervolg krijgt, of omdat Alfa-bedding niet structureel gaat worden ingezet. Een participant codeert de vraag op ‘zeer zeker niet’, omdat Alfa-bedding niet uitvoerbaar is, zoals ze dat dit jaar hebben gedaan. Twee participanten kunnen geen antwoord geven op deze vraag.

Determinant ‘eigen effectiviteitsverwachting’

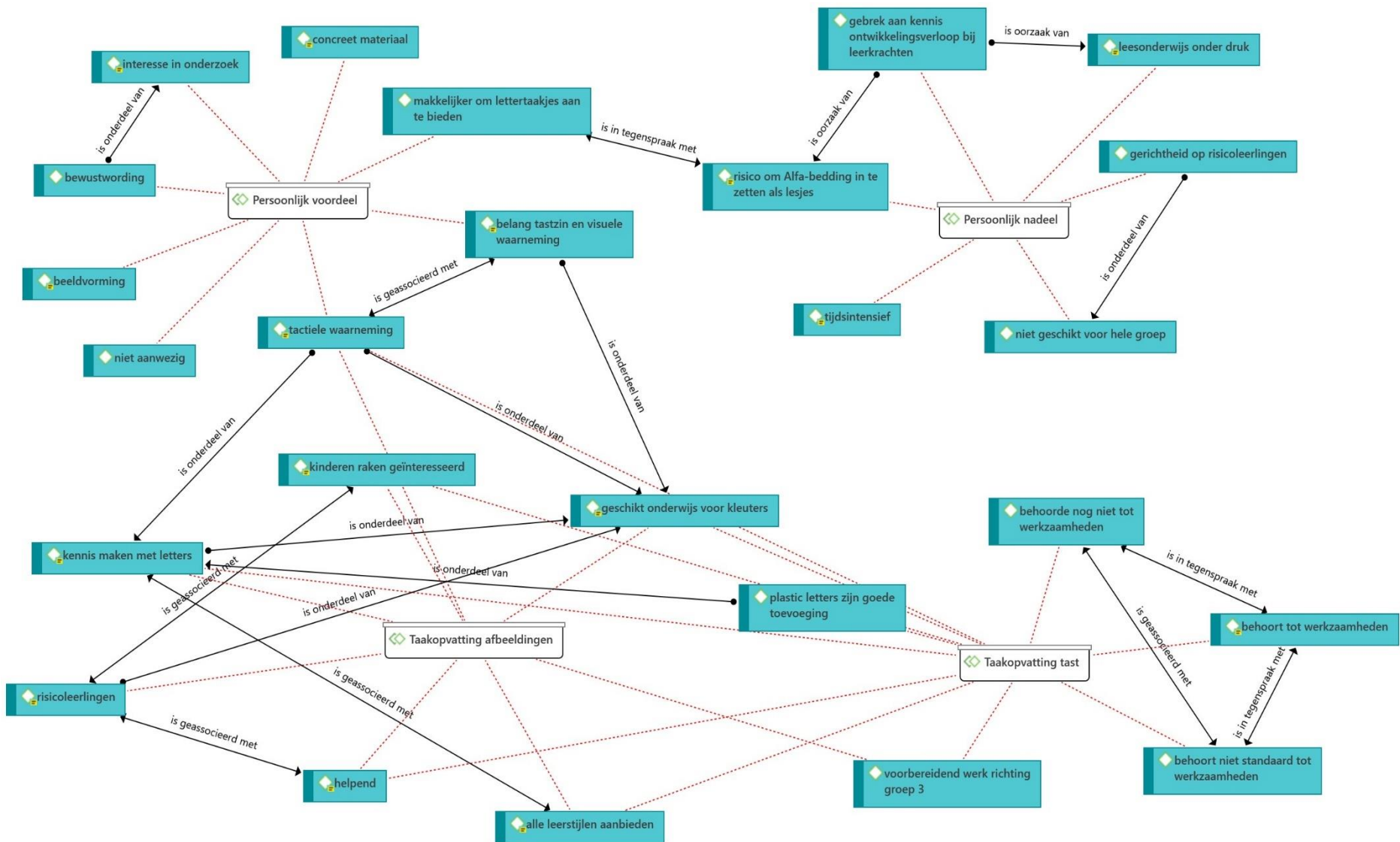
Deze determinant is opgesplitst in drie stellingen, te weten eigen effectiviteitsverwachting met een klein groepje in de klas; een klein groepje buiten de klas en met een hele groep kinderen in de klas. In het netwerk valt op dat er weinig verbindingen zijn tussen de eigen effectiviteitsverwachting bij kleine groepen (zowel binnen als buiten de klas) en die bij een hele groep in de klas.

Vier participanten vinden dat het (zeer) zeker wel mogelijk is om Alfa-bedding met een klein groepje in de klas toe te passen. Als argument wordt genoemd dat dit zo al wordt uitgevoerd; het heeft ook te maken met je klassenmanagement of dit mogelijk is. Twee participanten kiezen de optie ‘misschien wel, misschien niet’ met de argumentatie dat dit afhankelijk is van de beschikbare tijd, organisatie en ruimte. Een participant kiest voor zeker niet, omdat de spelletjes gaandeweg meer tijd kosten en per tweetal moeten worden uitgevoerd. Zij is van mening dat dit in de klas niet uitvoerbaar is. Een participant geeft aan Alfa-bedding zeer zeker niet in kleine groepjes te willen gaan toepassen. Haar weerstand ligt in het werken in kleine groepjes. Voor wat betreft de vraagstelling of het lukt om Alfa-bedding in kleine groepjes buiten de klas toe te passen, antwoorden vijf participanten dat dit (zeer) zeker wel mogelijk is, al wordt deze aanpak niet altijd geambieerd. Ook wordt het argument van noodzaak tot ondersteuning naar voren gebracht. Daarentegen wordt ook genoemd dat het werken buiten de klas zorgt voor een rustige omgeving met voldoende ruimte om de opdrachten uit te voeren. Twee participanten kiezen door de noodzaak tot ondersteuning voor antwoordmogelijkheid ‘misschien wel, misschien niet’. Een participant kiest voor optie zeer zeker niet, omdat zij vindt dat het draait om het spelen en dat doe je met elkaar. Vijf participanten zijn van mening dat het hun (zeer) zeker wel lukt om Alfa-bedding bij de hele groep kinderen in de klas toe te passen. Dit antwoord wordt onderbouwd met opties om dit vorm te geven (letterhoek,

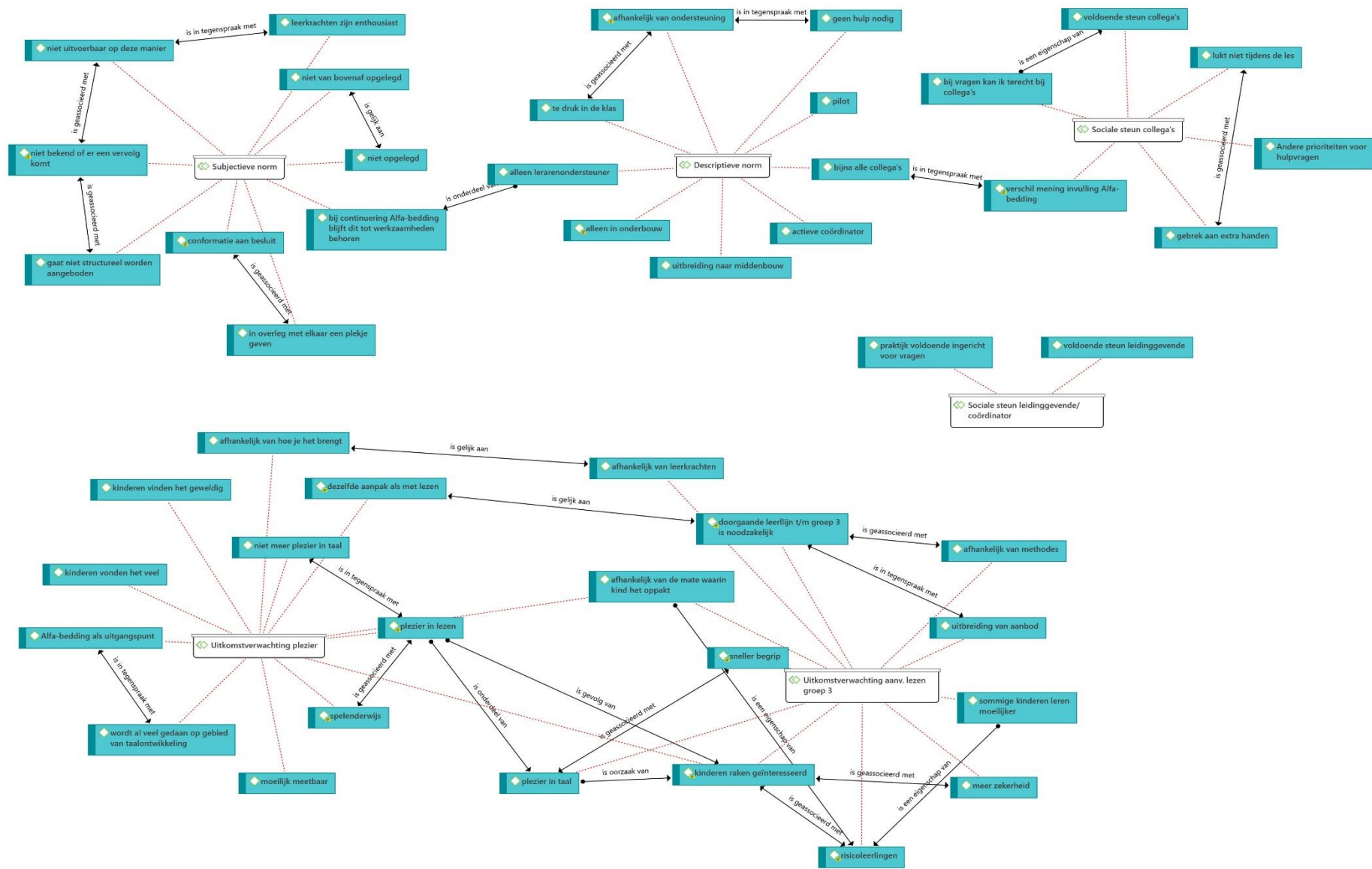
opdracht van de week, in de kring, circuitvorm). Een van deze participanten licht het bovenstaande verder toe met de opmerking dat ze in deze situatie niet zozeer de aparte spelletjes waarbij iedereen ook aan bod komt zou gebruiken, maar wel het principe van Alfa-bedding in de klas te implementeren. Een participant geeft aan dat zij vanwege de registratie bij Alfa-bedding kiest voor antwoordmogelijkheid 'zeker niet'. De registratie van Alfa-bedding zou ze dan naast het observatiesysteem 'kijken naar' waar op dit moment mee gewerkt wordt, moeten invullen. Ze geeft aan dat ze het wel op speelse wijze in de kring zou kunnen aanbieden. Aan een participant is deze vraag per ongeluk niet gesteld.

Determinant 'kennis'

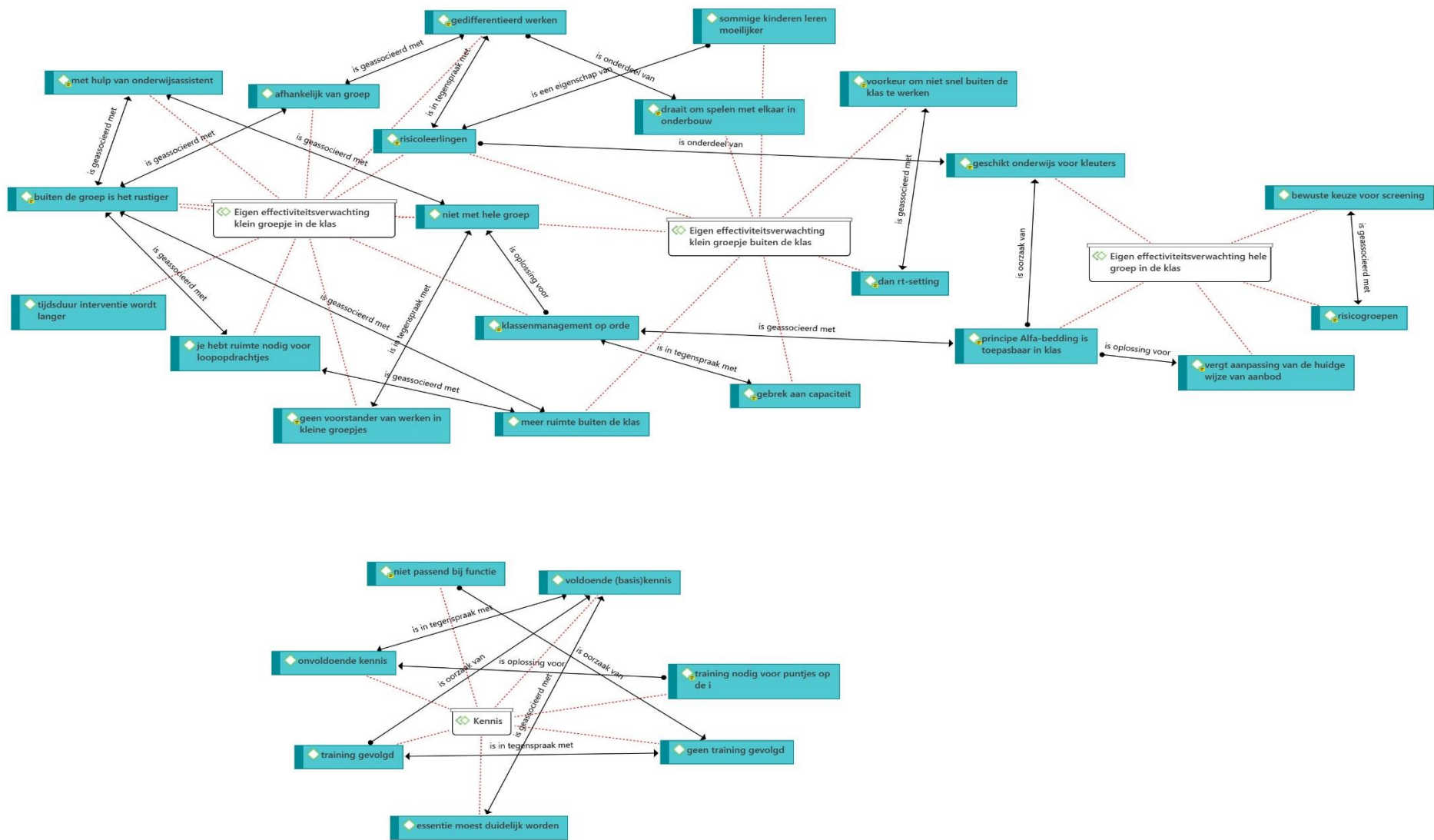
Vier participanten geven aan dat zij het (helemaal) eens zijn met de stelling dat ze over voldoende kennis beschikken om Alfa-bedding toe te passen. Twee participanten kiezen voor 'noch mee eens, noch mee oneens'. Dit zijn de participanten die nog geen training gehad hebben. Twee ervan hebben er wel mee gewerkt en gebruik gemaakt van de informatiemap. Twee participanten kunnen hier, gezien hun functie, geen antwoord op geven.



Figuur 3.4 determinanten onderwijsprofessional



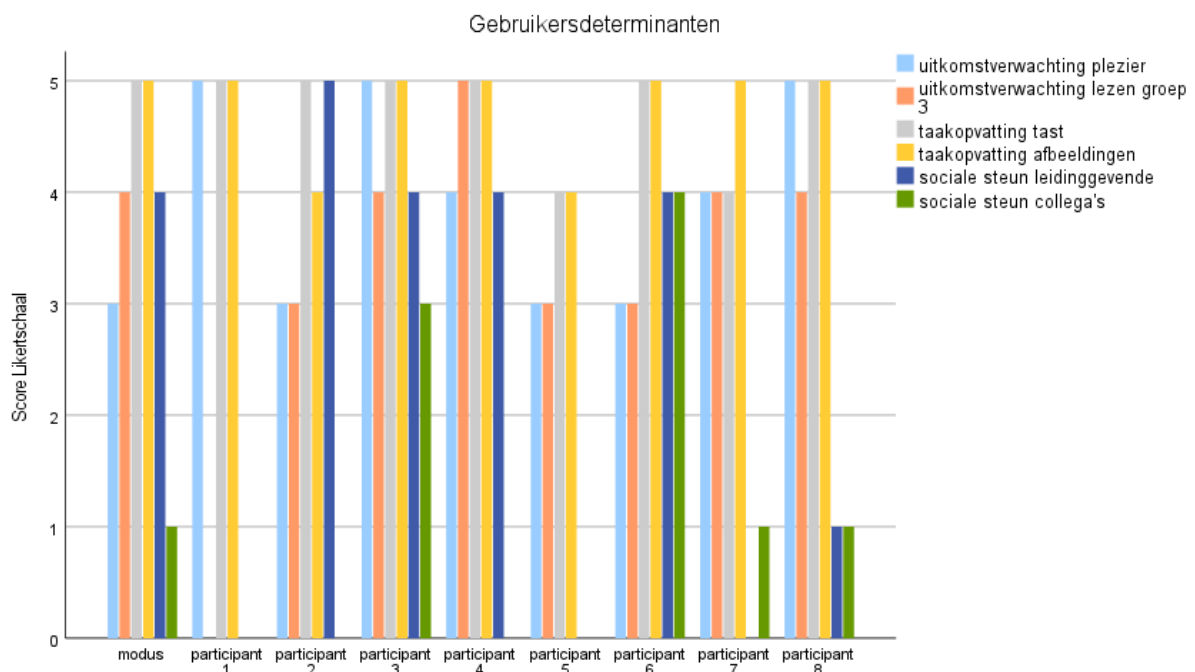
Figuur 3.5 determinanten onderwijsprofessional



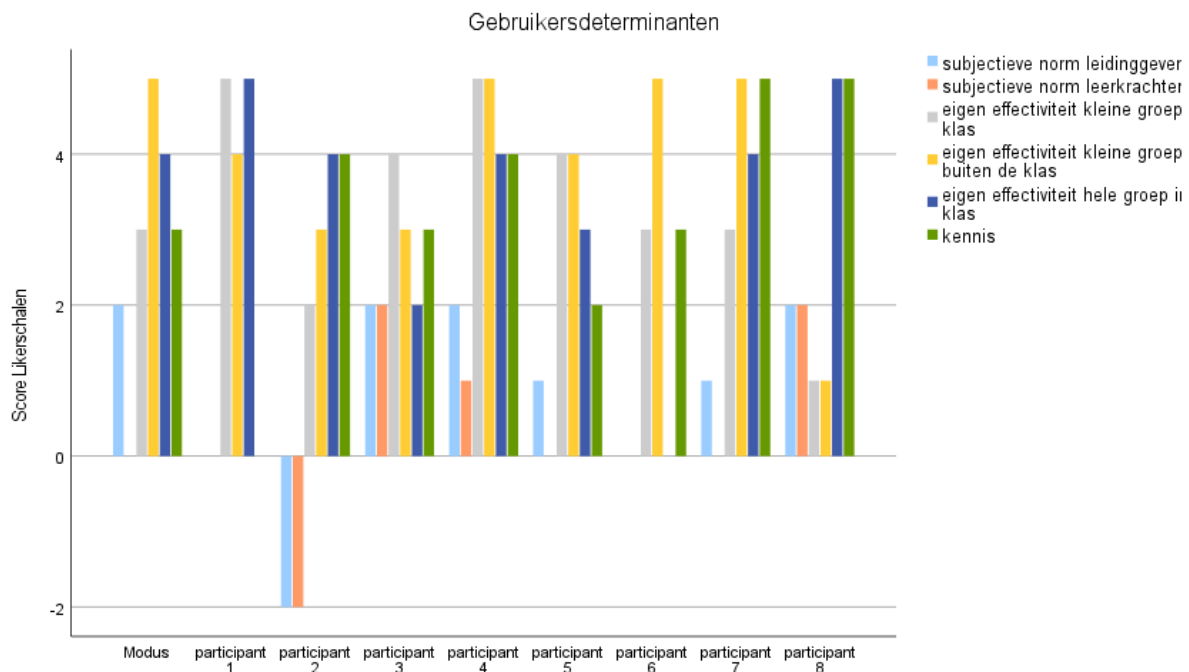
Figuur 3.6 determinanten onderwijsprofessional

3.2.2 Uitkomsten Likertschalen

In figuur 3.7 en 3.8 zijn de gebruikersdeterminanten die met een 5-punts Likertschaal zijn uitgevraagd, weergegeven. In figuur 3.7 valt bij de modus alleen de determinant ‘sociale steun door collega’s negatief op. Deze vraag is door slechts vier participanten beoordeeld met een score. De modus van ‘uitkomstverwachting plezier’ geeft een neutrale score weer en de overige determinanten zijn positief beoordeeld. In figuur 3.8 is zichtbaar dat de modus van de determinant ‘effectiviteit kleine groep buiten de klas’ hoger wordt ingeschaald dan de ‘effectiviteit hele groep in de klas’ en dat ‘effectiviteit kleine groep in de klas’ een neutrale score heeft opgeleverd. Opvallend is dat de subjectieve norm voor zowel leidinggevende als leerkrachten relatief laag scoort. De subjectieve norm houdt de verwachting van de participanten in over de mate waarin leidinggevende en collega’s van hen verwachten dat ze Alfa-bedding gaan toepassen. De determinant ‘persoonlijk voor- en nadeel’ is gesteld als een open vraag en derhalve niet in het overzicht van de Likertschalen opgenomen. De determinant ‘descriptieve norm’ is met een 7-punts Likertschaal uitgevraagd en derhalve niet in de staafdiagrammen van figuur 3.7 en 3.8 opgenomen. De modus is 3.



Figuur 3.7 staafdiagram gebruikersdeterminanten 1



Figuur 3.8 staafdiagram gebruikersdeterminanten 2

3.3 Innovatiedeterminanten met betrekking tot de schoolomgeving

3.3.1 Uitkomsten interviews

Binnen deze categorie is gebruik gemaakt van zeven determinanten die vermeld staan in tabel 2.1. De determinant ‘coördinator’ en ‘turbulentie in de organisatie’ zijn niet in een netwerk uitgebeeld, aangezien de antwoorden eensgezind waren. Het netwerk van de determinanten ‘formele bekrachtiging management’, ‘financiële middelen’, ‘tijd’, ‘beschikbaarheid materialen en voorzieningen’ en ‘beschikbaarheid informatie over gebruik innovatie’ zijn afgebeeld in figuur 3.9. In figuur 3.9 is zichtbaar dat er geen overlap te vinden is in de antwoorden op de verschillende determinanten. Opvallend bij determinant ‘tijd’ is dat er verschillend wordt gedacht over tijdsinvulling.

Determinant ‘formele bekrachtiging management’

Op de stelling ‘zijn er binnen de school afspraken vastgelegd over de invoeging van Alfa-bedding in het curriculum’ wordt wat twijfelend geantwoord door een aantal participanten. Bij drie participanten is het onbekend; drie participanten geven aan dat het vastleggen van

afspraken nog niet is gebeurd, maar een goede volgende stap zou zijn. Twee participanten antwoorden bevestigend op deze vraag, waarbij een participant toelicht dat de afspraak is gemaakt dat niet iedereen Alfa-bedding per se op de geëigende manier gaat toepassen, maar opdrachten hiervan gaan aanbieden op het moment dat een kind dit nodig heeft. Bij de andere participant wordt het gebruik van Alfa-bedding en de afspraken over de uitvoering opgenomen in het curriculum.

Determinant 'financiële middelen'

Over de beschikbaarheid van voldoende financiële middelen om Alfa-bedding zoals bedoeld in te voegen in het curriculum zijn de participanten het grotendeels (helemaal) met elkaar eens wat keuze van antwoordcategorie betreft. Uit de argumenten komt wel naar voren dat hun keuze gebaseerd is op een zekere aanname. Men gaat er vanuit dat er voldoende financiële middelen beschikbaar zijn, omdat de materialen er zijn, er niet veel nodig is om Alfa-bedding te kunnen toepassen en er eventueel passendonderwijsgelden ingezet zouden kunnen worden. Wel wordt door twee participanten aangegeven dat de investering zit in de financiering van de gewenste menselijke ondersteuning om Alfa-bedding toe te passen. Een van de participanten twijfelt tussen de antwoordcategorieën, omdat dit afhankelijk is van de keuze die door de school gemaakt wordt. Als Alfa-bedding in kleine groepjes toegepast gaat worden, dan ontbreekt het op dit moment aan de noodzakelijke ondersteuning; in het andere geval dat het idee van Alfa-bedding ingevoerd wordt, dan zijn er geen financiële middelen nodig.

Determinant 'tijd'

De meningen over de stelling dat school voldoende tijd beschikbaar stelt om Alfa-bedding zoals bedoeld in te voegen in het dagelijks werk zijn verdeeld. Twee participanten geven aan niet te weten wat de tijdsbesteding is. Drie participanten geven aan het (helemaal) oneens te zijn met deze stelling. De werkzaamheden zijn (nog) niet in het rooster opgenomen en moesten tussen andere werkzaamheden gevoegd worden. Een participant uit haar ongenoegen over het feit dat onderwijstijd zo dichtgetimmerd is, dat er geen ruimte meer is voor denktijd. Bedenken welke woorden, spellen je gaat inzetten en wanneer moet plaats vinden in vrije tijd. Deze meningen worden niet gedeeld door vier andere participanten die aangeven dat het toepassen van Alfa-bedding hoort bij aanbod groep 2 'voorbereidend lezen' en dat daar (ruim) voldoende tijd voor is, al wordt hier geen aparte tijd voor toegekend via taakuren. Op de vraag

hoeveel minuten er per dag gemiddeld besteed wordt aan Alfa-bedding dan geven de participanten die daadwerkelijk in de praktijk met Alfa-bedding aan dat zij per groepje gemiddeld 3 x per week tussen 5 en 30 minuten besteden aan Alfa-bedding. Hierbij varieerde de groepsgrootte van 2 tot 6 leerlingen.

Determinant ‘beschikbaarheid materialen en voorzieningen’

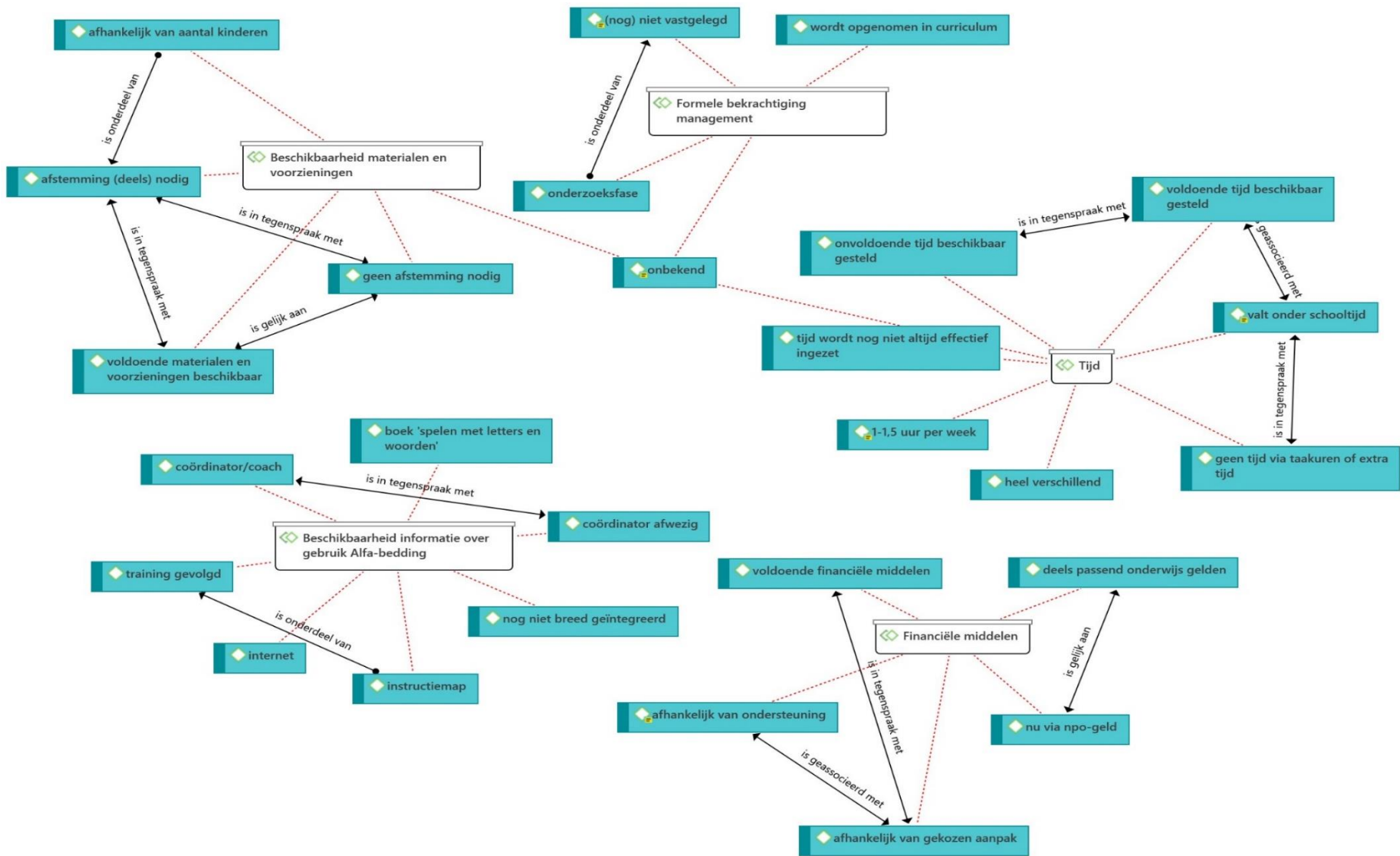
Alle participanten geven aan het (helemaal) eens te zijn met de stelling dat er voldoende materialen en voorzieningen beschikbaar zijn om Alfa-bedding zoals bedoeld te kunnen gebruiken. Vier participanten hoeven het gebruik van materialen niet met elkaar af te stemmen; twee participanten hebben hier geen zicht op en twee participanten moeten het gebruik deels afstemmen, waar een van de participanten het lastig vindt om het materiaal niet in eigen klas aanwezig te hebben.

Determinant ‘coördinator’

Alle participanten geven bevestigend antwoord op de vraag of er één of meer personen zijn aangewezen voor het coördineren van de invoeging van Alfa-bedding.

Determinant ‘turbulentie in de organisatie’

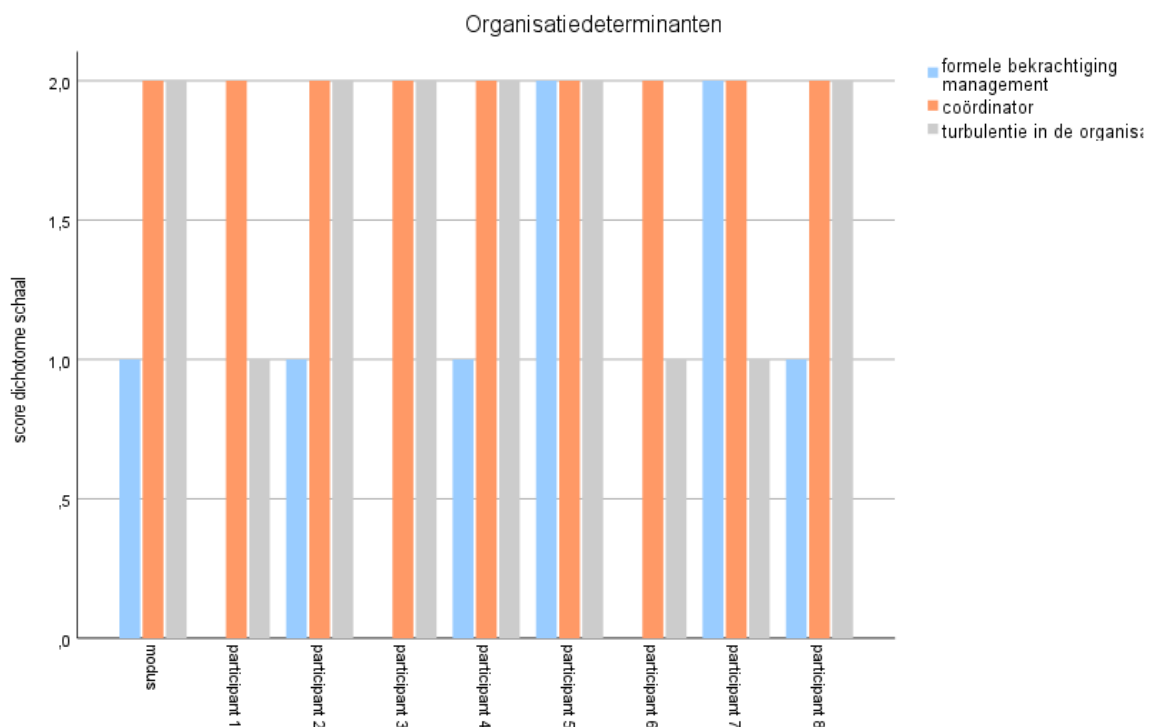
Op de vraag of er naast de invoeging van Alfa-bedding andere veranderingen zijn waar de school mee te doen heeft, of mee gehad heeft wordt ontkennend, dan wel bevestigend geantwoord, waarbij COVID en soms de consequentie hiervan, namelijk dat er online moest worden lesgegeven, genoemd wordt als verandering.



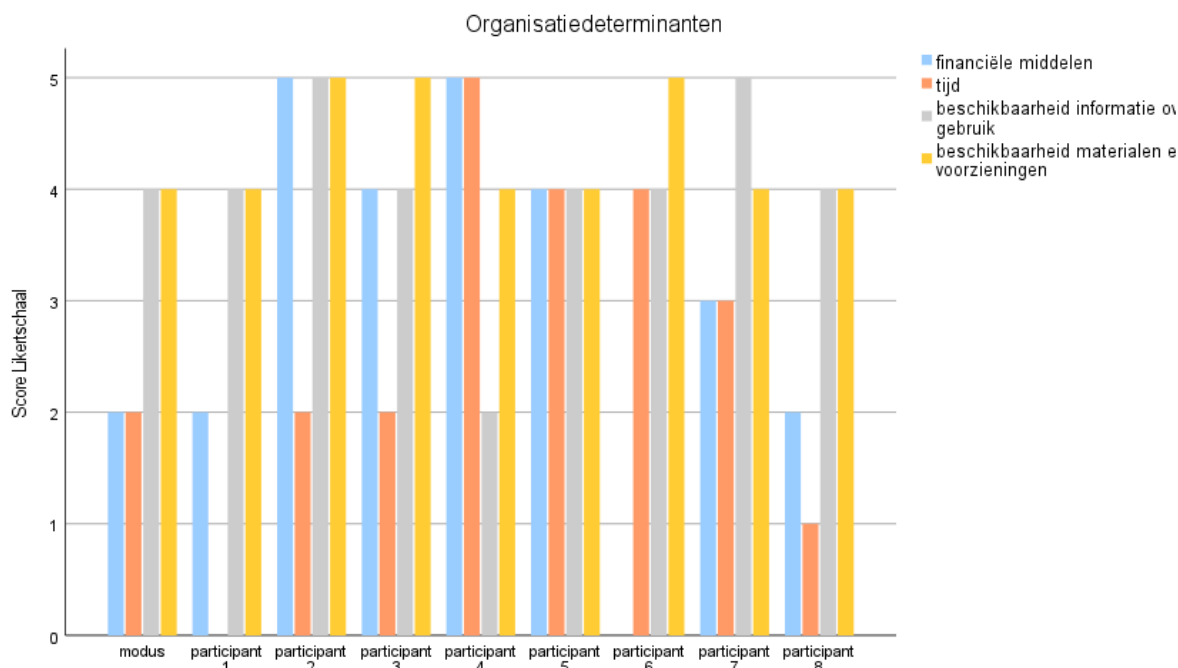
Figuur 3.9 determinanten omgeving

3.3.2 Uitkomsten Likertschalen

In figuur 3.10 staan de uitkomsten van de drie organisatiedeterminanten die met een dichotome schaal zijn uitgevraagd, uitgebeeld. In figuur 3.11 zijn vervolgens de vier determinanten die met een 5-punts Likertschaal zijn uitgevraagd, weergegeven. In figuur 3.11 is zichtbaar dat er unaniem positief is geantwoord op de vraag of er een coördinator is aangesteld. De vraag voor wat betreft de turbulentie in de organisatie, is door de meesten positief beantwoord. De vraag of er afspraken zijn vastgelegd over de invoeging van Alfa-bedding is door de meesten negatief beantwoord. In figuur 3.11 is zichtbaar dat men in het algemeen tevreden is over de beschikbaarheid van materialen en voorzieningen en informatie over het gebruik van Alfa-bedding. Dit in tegenstelling tot de determinanten ‘tijd’ en ‘financiële middelen’. De modus geeft weer dat men het oneens is met de stellingen dat er voldoende tijd beschikbaar is om Alfa-bedding in te voegen en dat er voldoende financiële middelen beschikbaar zijn.



Figuur 3.10 staafdiagram organisatiedeterminanten 1



Figuur 3.11 staafdiagram organisatiedeterminanten 2

3.4 Motivatie onderwijsprofessionals

3.4.1 Uitkomsten interviews

De participanten hebben antwoord gegeven op drie stellingen voor wat betreft de motivatie. In figuur 3.12 staan de netwerken van deze stellingen weergegeven. Opvallend in de netwerken is de hoeveelheid antwoorden die zich focussen rondom de bredere mogelijkheden die Alfa-bedding biedt ten opzichte van het aansluiten bij het ontwikkelingsniveau en leermogelijkheden van kinderen en het gebruik van andere leerstrategieën, waaronder de motorische componenten van Alfa-bedding. Op de vraag ‘ik denk nu anders over het leren lezen dan vóór de invoering van Alfa-bedding’ geven vier participanten aan het (helemaal) eens te zijn met de stelling en vier participanten dat zij het (helemaal) oneens zijn met de stelling. Bij deze stelling zijn drie aanvullende vragen gesteld om meer inzicht te krijgen in de gedachtegang van de participanten voor wat betreft de beantwoording van bovenstaande stelling. Bij de eerste vraag is naar de mening over Alfa-bedding gevraagd vóór de invoering in het curriculum. De meeste participanten waren niet (goed) op de hoogte van Alfa-bedding en zijn er open en nieuwsgierig ingestapt. Een van de participanten gaf aan dat ze open stond voor Alfa-bedding om te kijken of kinderen echt signalen afgeven die kunnen wijzen op

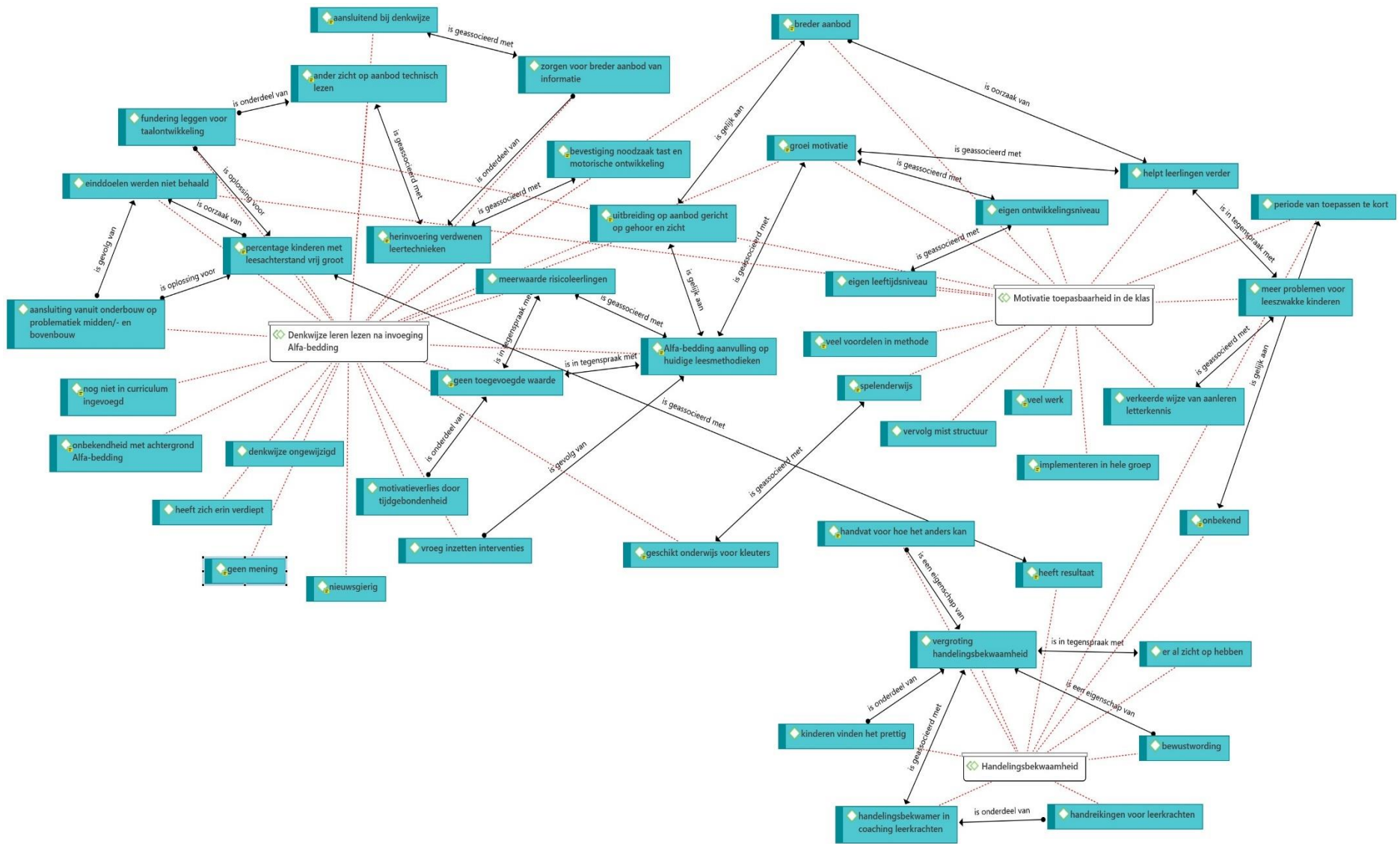
dyslexie, zodat daar dan ook zo vroeg mogelijk al interventies op toegepast kunnen worden. Op de vraag wat de mening is over Alfa-bedding nu het is ingevoegd in het curriculum, blijkt dat Alfa-bedding nog niet bij elke betrokken school is ingevoegd in het curriculum. Deze participanten hebben de vraag beantwoord als zijnde dat er mee gewerkt wordt. Een van de participanten geeft aan dat er bij haar op school al veel gedaan werd aan leesontwikkeling, maar dat het stukje tastzin is toegevoegd en dat er nu frequenter en meer toegespitst op kleine stapjes die kinderen maken, gewerkt wordt. Zij vult nog aan dat het aanleren van letters niet iets is dat als een soort mijlpaal aan het einde van de onderbouw moet worden behaald. Twee andere participanten voegen toe dat dat Alfa-bedding meerwaarde heeft voor de kinderen waarvan je al ziet dat de leesontwikkeling misschien iets lastiger gaat worden. Het aanbod van Alfa-bedding is veel breder en geeft in de brede persoonlijkheidsvorming ook meer aanbod, waardoor kinderen kunnen aanhaken. De motivatie van leerlingen is beter geworden de kinderen zijn enthousiast geworden over lettertjes. Participant 4 heeft Alfa-bedding met beide armen omarmd, omdat in de kleutergroepen steeds meer de nadruk op het leren lezen gelegd werd door middel van letters leren. Alfa-bedding is geen voorschotmethode op lesstof van groep 3, of vergelijkbaar met lesjes van 'Bouw'. Participant 5 dacht voor de invoering dat het werken vanuit een reguliere methode de manier was om het technisch lezen goed onder de knie te krijgen en dat is wel veranderd. Het is haar duidelijk na invoering duidelijk geworden dat er meer wegen naar Rome leiden en dat er verschil is in manier van leren. Zij vindt het belangrijk om vooral naar het kind te blijven kijken. Daarentegen vindt participant 6 het verwarrend dat bij Alfa-bedding gewerkt wordt met woordbeelden en letternamen, omdat de kinderen in groep 3 eerst de fonetische klank aangeleerd krijgen. Participant 7 is gaan inzien hoe belangrijk het visuele aspect is. De tast en de motorische ontwikkeling was al wel ingevoegd, maar door Alfa-bedding is het belang daarvan extra bevestigd.

Als reden voor wat ervoor gezorgd heeft dat Alfa-bedding is toegevoegd aan het curriculum, komt, naast de vermelding dat dit nog niet het geval is, naar voren dat Alfa-bedding een andere manier van kijken biedt naar het voorbereidend lezen. Daarnaast wordt door meerdere participanten ingegaan op het relatief hoge percentage kinderen met dyslexie/leesproblemen, dan wel anderstaligen, waarbij de talige kant minder ontwikkeld is. Mede hierdoor worden einddoelen niet behaald en zijn ze op zoek gegaan naar een werkwijze waarmee ze al in de onderbouw kunnen bijdragen aan verbetering van de problematiek.

Vijf participanten zijn het (helemaal) eens met de stelling 'ik ben gemotiveerd om Alfa-bedding toe te passen in de klas'; twee participanten geven een neutraal antwoord en een

participant heeft deze vraag niet beantwoord, gezien haar functie. Meermaals wordt bij doorvragen aangegeven dat participanten het belangrijk vinden om kinderen in een vroeg stadium met letters te laten kennismaken en dat ze zien hoeveel plezier kinderen erin hebben en gemotiveerd raken. Een van de participanten ziet het gebruik van Alfa-bedding als mogelijkheid om een goede basis te leggen voor de taalontwikkeling, aangezien de einddoelen, vooral voor taal, niet behaald worden. Een van de participanten gaf aan haar motivatie om Alfa-bedding toe te passen een beetje verloren te zijn, omdat ze veel tijd kwijt was aan het meermaals doorlezen van de handleiding en het voorbereiden van de opdrachten.

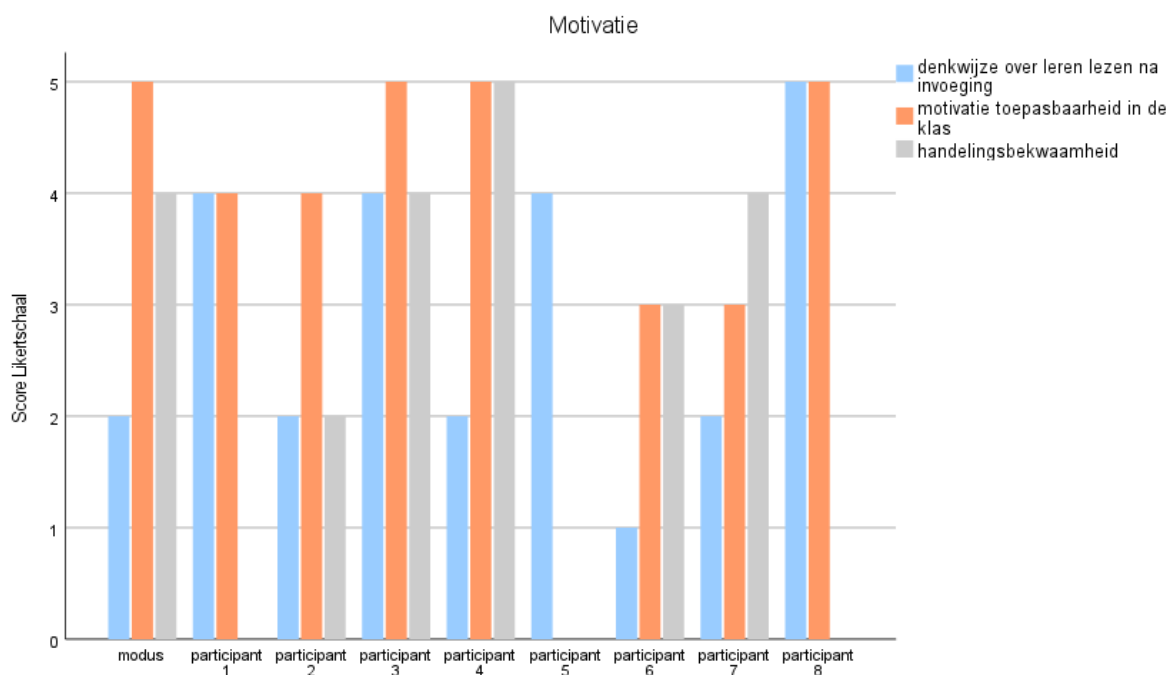
Op de stelling in welke mate de inzet van Alfa-bedding het gevoel van handelingsbekwaamheid verhoogt werd wisselend gereageerd. Drie participanten zijn het (helemaal) eens met de stelling; drie participanten hebben geen antwoordcategorie benoemd; een participant heeft neutraal gekozen en een participant is zeker niet met de stelling eens, omdat ze van mening is al goed zicht te hebben op de kinderen die het risico lopen op leesproblemen. Als toelichting op de vraag wordt bewustwording meermaals genoemd. Zo wordt aangegeven dat het fijn is dat er handreikingen zijn gegeven waarop het leesaanbod anders vorm gegeven kan worden; dat het plezier en de motivatie van leerlingen voorop staat en dat er vooruitgang geboekt wordt. Twee participanten spreken hun twijfel uit, aangezien het door de korte tijdsduur nog niet geheel duidelijk is dat zij door het gebruik van Alfa-bedding beter kunnen aansluiten op de onderwijsbehoeften van hun leerlingen. Daarentegen hebben ze het effect dat kinderen het prettig vinden om met Alfa-bedding te werken wel gemerkt en dat heeft wel bijgedragen dat hun gevoel van handelingsbekwaamheid.



Figuur 3.12 motivatiestellingen

3.4.2 Uitkomsten Likertschalen

Kijkend naar het staafdiagram motivatie in figuur 3.13 valt op dat de modus van toepasbaarheid van Alfa-bedding in de klas zeer groot is en die van handelingsbekwaamheid groot. In het algemeen is men het niet eens met de stelling dat er nu anders wordt gedacht over het leren lezen dan vóór de invoeging van Alfa-bedding. Participant 5 heeft, gezien haar functie, niet alle stellingen kunnen beantwoorden. Participant 6 heeft het minst positief geantwoord op de stellingen rondom motivatie en participant 3 het meest positief. Participant 1 en 8 hebben geen score gegeven voor wat betreft de stelling ‘handelingsbekwaamheid’.



Figuur 3.13 staafdiagram motivatie

3.5 Totaalscores op de determinanten

In tabel 3.1 staan de totaalscores per participant genoteerd. De minimumscore bij het invullen van de stellingen was 21; de maximumscore was 131. Participant 1 heeft de laagste score en participant 4 de hoogste score. In het onderzoek van Fleuren en anderen wordt benoemd dat ‘hoe hoger de schaalscore is, hoe hoger de verwachte mate van gebruik van de innovatie (Alfa-bedding) is (2014).

Tabel 3.1

<i>Totaalscores per participant op de determinanten</i>								
participant	1	2	3	4	5	6	7	8
totaalscore	71	82	90	93	73	72	76	81
totaalscore in %	54%	63%	69%	71%	56%	55%	58%	62%

Gemiddelde totaalscore: 60,7%

4. Discussie

4.1 Conclusie

Dit onderzoek betreft een verkenning naar de mate waarin de onderwijsprofessional de bruikbaarheid van de inzet van Alfa-bedding ervaart. Om deze vraag te beantwoorden, is de vraag opgedeeld in drie deelvragen. De eerste deelvraag betrof de mate waarin de onderwijsprofessional gemotiveerd is om Alfa-bedding toe te passen. De onderwijsprofessionals hebben aangegeven dat ze zeer gemotiveerd zijn om Alfa-bedding toe te passen. De meerwaarde van het gebruik van Alfa-bedding wordt gevonden in het feit dat Alfa-bedding geschikt is voor onderwijs aan kleuters. Hierbij worden de factoren spelonderwijs, aangepast aan eigen ontwikkelings- en leeftijdsniveau, gebruik van tactiele en visuele elementen genoemd. Ook het feit dat Alfa-bedding de onderwijsprofessional een aanvulling biedt op het huidige leesonderwijs is genoemd als motiverend. De tweede deelvraag richtte zich op het gevoel dat de inzet van Alfa-bedding de handelingsbekwaamheid vergroot en dan specifiek bij leerlingen die het risico lopen op het ontstaan van leesproblemen. Onderwijsprofessionals hebben aangegeven dat bewustwording van het leesproces en de handreikingen voor de manier waarop het leesaanbod anders vorm gegeven kan worden, helpend is geweest bij het verhogen van de handelingsbekwaamheid. Evenwel is het plezier en de verhoging van motivatie die kinderen ervaren in het aanvankelijk leesproces door Alfa-bedding en het feit dat er vooruitgang geboekt wordt, verhogend voor het gevoel van handelingsbekwaamheid. De derde deelvraag richtte zich op mening van onderwijsprofessionals over de sterke en ontwikkelpunten van Alfa-bedding. Hieruit komt naar voren dat Alfa-bedding ervaren wordt als een complete methode die verzorgd en effectief is vormgegeven. Als sterke punt is genoemd dat Alfa-bedding een goede aanvulling is op de huidige leesmethoden en het gebruik van visuele en tactiele elementen wordt als zeer prettig en effectief ervaren. Er is echter wel verschil geweest in de wijze waarop het werken met Alfa-bedding is vormgegeven op de diverse locaties. In tegenstelling tot de handleiding, is Alfa-bedding aangeboden in zowel groep 1, 2 als een combinatieklas 2/3. Sommigen hebben met kleine groepjes ‘at risk’ kinderen gewerkt in de groep en anderen deden dit buiten de groep. Enkele participanten hebben Alfa-bedding toegepast in de hele groep. Dit heeft ertoe geleid dat de handleiding niet altijd als duidelijk is ervaren. Daarnaast heeft de achterliggende periode met coronamaatregelen het gebruik van Alfa-bedding op zijn minst gecompliceerd. Ook het feit dat er anderstalige kinderen instromen waardoor de uitleg van de opdrachten te

hoog gegrepen is, is genoemd als complicerend. Resumerend kan voorzichtig gesteld worden dat de uitkomst van dit onderzoek is dat de onderwijsprofessional de inzet van Alfa-bedding als bruikbaar ervaart. Deze stelling wordt onderbouwd doordat de gemiddelde totaalscore van de participanten (zie tabel 3.1) ruim 60 % bedraagt. Hierbij bedraagt de laagst gemiddelde totaalscore per participant 54 % en de hoogst gemiddelde score 71 %. In het onderzoek van Fleuren en anderen wordt benoemd dat ‘ hoe hoger de schaalscore is, hoe hoger de verwachte mate van gebruik van de innovatie (Alfa-bedding) is (2014).

4.2 Theoretische reflectie

In dit onderzoek is aandacht besteed aan de motivatie van onderwijsprofessionals om Alfa-bedding te gaan toepassen, met als uitkomst dat onderwijsprofessionals de inzet van Alfa-bedding als bruikbaar ervaren. De instrumenten MIDI en ITIS zijn bij dit onderzoek gebruikt, omdat aan de hand van de uitkomsten een doelgerichte invoerstrategie opgesteld worden (Fleuren, M. A. H. et al., 2012). Bij innovatieprocessen zijn ‘verspreiding’, ‘vaststelling’, ‘implementatie’ en ‘voortzetting’ de kritieke fases waarin verandering al dan niet voorkomt (Fleuren, M. A. H. et al., 2014). Dit onderzoek heeft blootgelegd aan welke zaken nog aandacht besteed moet worden bij de implementatie van Alfa-bedding. Terugkijkend op de gegeven antwoorden, betreft dit het feit dat de motivatie van onderwijsprofessionals getemperd wordt door het ontbreken van enkele randvoorwaarden die zij als belangrijk worden ervaren. Met name de factoren tijdsbesteding en ondersteuningsbehoefte zijn diverse malen genoemd. Hetzelfde geldt voor de link die meermaals te leggen is naar het ‘Kruger-Dunning-effect’, in hedendaags taalgebruik ‘je weet niet wat je niet weet’ (Benzel, 2022; Dunning, 2011). De handelingsverlegenheid die onderwijsprofessionals wellicht ervaren op het gebied van leesonderwijs geven aan kinderen die moeite hebben om via de fonologische route te leren lezen en schrijven, kan mogelijk verklaard worden doordat het deze onderwijsprofessionals nog ontbreekt aan een wendbaar handelen. Dr. Minneart verwoordt dit treffend in het voorwoord van het boek ‘Stapsgewijs onderwijs: het kind centraal’ door te stellen dat “De moeilijkste opgave voor de leraar is optimaal af te stemmen op de ontwikkeling en de leermogelijkheden van het jonge kind” (Oenema-Mostert et al., 2018). Achteraf gezien had hier meer aandacht voor moeten zijn binnen dit onderzoek.

Meerdere participanten hebben hun zorgen rondom de achtergrond van hun leerlingen mee laten wegen in hun antwoorden. Het betreft hier kinderen met een anderstalige achtergrond en de relatief grote hoeveelheid kinderen met leesproblemen op de diverse locaties. Het gebruik van het model van Rohde (2015) heeft inzichtelijk gemaakt in welke mate de omgevingsfactoren van invloed zijn op het proces van leren lezen.

De participanten zijn positief over het gebruik van een multisensorische aanpak (waarbij ook de tastzin en beweging zijn toegevoegd) voor leerlingen die het risico lopen op leesproblemen. Deze uitkomsten zijn in lijn met de verwachting uit de literatuur die stelt dat kennisoverdracht dat niet gebaseerd is op directe, lichamelijke ervaring, kinderen minder kansen om het geleerde grondig te begrijpen en de inhoud langer in hun geheugen te bewaren (Foglia, 2013; Ionescu & Vasc, 2014; Johnston, 2019).

4.3 Methodologische reflectie

Terugkijkend op de methodologische uitvoering van dit onderzoek, kunnen de volgende kanttekeningen geplaatst worden. De periode waarin dit onderzoek heeft plaats gevonden, kenmerkte zich door veel turbulentie rondom de pandemie die heerste. Schoolsluiting, online-onderwijs en gedwongen prioritering van werkzaamheden zijn hiervan het gevolg geweest. Dit is geen ideaal uitgangspunt geweest voor implementatie van Alfa-bedding. De maatregelen rondom de pandemie zijn er eveneens debet aan dat de interviews met een videoverbinding moesten plaats vinden. Het is niet bekend of dit van invloed is geweest op de beantwoording van de vragen. Daarnaast heeft dit onderzoek door omstandigheden meer tijd in beslag genomen dan vooraf voorzien was. Het is niet duidelijk of dit verdere gevolgen heeft voor de implementatie van Alfa-bedding.

De gehouden interviews zijn opgesteld via een valide en betrouwbaar instrument MIDI (Fleuren, M. A. H. et al., 2014), aangevuld met enkele vragen gebaseerd op de ITIS, eveneens een valide en betrouwbaar instrument (De Castella & Byrne, 2015). In de praktijk bleken echter sommige vragen niet voor iedereen even duidelijk. Zo is er in de vraagstelling uitgegaan van opname in het curriculum, terwijl dit op sommige locaties nog niet aan de orde is, hetgeen tot verwarring leidde over de wijze waarop de vraag beantwoord diende te worden. De vraag over het aantal collega's waarbij Alfa-bedding is geïntroduceerd en die Alfa-bedding ook daadwerkelijk gaan toepassen, zorgde voor verwarring of hiermee de collega's

onderbouw bedoeld werden, of alle collega's van de locatie. De antwoorden op de vraag over de effecten van het gebruik van Alfa-bedding zijn mogelijk gekleurd door de omstandigheden waarin de afgelopen periode gewerkt is. Sommige onderwijsprofessionals hebben slechts een korte periode Alfa-bedding kunnen toepassen waardoor het effect minder duidelijk is voor hen. Om een duidelijker beeld te krijgen van de mate waarin de onderwijsprofessional de inzet van Alfa-bedding als bruikbaar ervaart, is er voor triangulatie gekozen. Het is echter wel nadelig gebleken voor wat betreft de beantwoording op enkele stellingen, omdat sommige participanten deze stellingen niet konden beantwoorden gezien hun functie. De participanten hebben de uitwerking van het interview ter goedkeuring toegestuurd gekregen; dit waarborgt de validiteit van de gebruikte gegevens. De keuze voor determinanten bij het instrument MIDI is vrij. De determinanten zijn dusdanig gekozen dat ze informatie zouden verschaffen om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Achteraf bezien had de vraag of er één of meerdere personen aangewezen zijn voor het coördineren van de invoering van Alfa-bedding achterwege kunnen blijven. Deze vraag heeft geen toegevoegde informatie opgeleverd.

Een kanttekening is ook op zijn plaats voor wat betreft de keuze van de participanten. De participanten zijn via een doelgerichte steekproef gekozen, aangezien Alfa-bedding als pilot project is geïmplementeerd binnen een scholengemeenschap (Baarda et al., 2017; Scheepers et al., 2016). Daarnaast heeft iedere school een eigen organisatiecultuur met gedeelde waarden (Schein, 2010). Om deze redenen dient er voorzichtig omgegaan te worden met generaliseren van de resultaten van dit onderzoek.

De participanten zijn achteraf geïnformeerd over de uitkomsten van het onderzoek.

4.4 Aanbevelingen

Hoewel de conclusie van dit onderzoek is dat de onderwijsprofessional Alfa-bedding als bruikbaar ervaart, zijn er uit de interviews ook de nodige aanbevelingen gekomen. De eerste aanbeveling is om verder in te zetten op bijscholing. Niet alle onderwijsprofessionals hebben de training gevolgd en dit kan geleid hebben tot onduidelijkheden in de uitvoering. Daarnaast hebben enkele onderwijsprofessionals aangegeven dat de wijze waarop de training is gegeven niet aansloot bij hun onderwijsbehoefte. Met name de opmerking 'teveel herhaling' en 'saai' is meermaals genoemd. Een van de participanten heeft aangegeven dat zij graag via een visueel aanbod haar kennis rondom het gebruik van Alfa-bedding vergroot. Ook kan het

raadzaam zijn om meer aandacht te besteden aan de essentie van de visie en theorie achter Alfa-bedding. Niet alle onderwijsprofessionals hebben dezelfde didactische en pedagogische achtergrond, waardoor er mogelijk een beperkte zienswijze op het leren lezen bestaat, evenals een gebrek aan theoretische kennis over het ontwikkelingsverloop en leermogelijkheden van jonge kinderen. Het tweede aanbevelingspunt betreft de aansluiting op de huidige leesmethoden (gebaseerd op de fonologische route) die gebruikt worden op de scholen. Meerdere onderwijsprofessionals zijn van mening dat deze overgang problematisch kan zijn voor de kinderen. Dit punt dient verder onderzocht te worden. Uit de antwoorden van de participanten is herhaaldelijk naar voren gekomen dat de bruikbaarheid van de inzet van Alfa-bedding afhankelijk is van de mate waarin de onderwijsprofessional kan terugvallen op ondersteuning. Bij de stellingen rondom de eigen effectiviteitsverwachting werd duidelijk dat de consequenties van het ontbreken van ondersteuning kan betekenen dat Alfa-bedding wordt ingezet op een manier die ondermijnend is aan de visie achter Alfa-bedding. Het verdient de aanbeveling om te onderzoeken in welke mate flexibiliteit bij het gebruik van Alfa-bedding acceptabel is. Daarnaast is het raadzaam om over een langere periode onderzoek te doen naar de toepassing van Alfa-bedding. Gezien de achterliggende periode met coronamaatregelen en het feit dat diverse locaties Alfa-bedding op verschillende wijzen hebben ingezet, maakt dat er meer gegevens nodig zijn om de validiteit van de inzetbaarheid van Alfa-bedding aan te tonen.

5. Referenties

- Aravena, S. (2017). *Letter-speech sound learning in children with dyslexia: From behavioral research to clinical practice*. <https://hdl.handle.net/11245.1/712e6dae-fd2f-46d1-9be3-e9dcc6b9e37f>
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Van Vianen, R., & Van der Hulst, M. (2017). *Basisboek methoden en technieken : Kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis*. Noordhoff Uitgevers.
- Benzel, E. (2022). Dunning-kruger effect. *World Neurosurgery*, 160. <https://doi.org/10.1016/j.wneu.2022.02.046>
- Berenst, J. (2016). *Meer dan lezen : Over geletterdheid, geletterdheidsontwikkeling en leesonderwijs*. Koninklijke Van Gorcum.
- Berkhout, L. (2012). *Play and psycho-social health of boys and girls aged four to six* Available from /z-wcorg/
- Blomert, L. (2011). The neural signature of orthographic-phonological binding in successful and failing reading development. *NeuroImage*, 57(3), 695-703. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1016/j.neuroimage.2010.11.003>
- Boland, A. (2015). *Het jonge kind*. <http://www.speleon.info/upload/publicaties/lectoraat%20jonge%20kind/Het%20jonge%20kind%20-%20Annerieke%20Boland.pdf>
- Bosman, A. M. T. (2003). Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen. *Paedagogische Studiën : Tevens Orgaan Van Het Nutsseminarium Voor Paedagogiek Te Amsterdam En Van De Vereeniging Voor Paedagogisch Onderwijs Aan De Rijks-Universiteit Te Groningen.*, 80(5).

- Bratsch-Hines, M. E. (2017). Child skills and teacher qualifications: Associations with elementary classroom teachers reading instruction for struggling readers. [november] *Learning Disabilities Research Practice*, 32(4), 270-283. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/ldrp.12136>
- Cabell, S. Q. (2015). *Emergent literacy : Lessons for success*. Plural Publishing Inc.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, 4(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/13603110600574322>
- Connor, C. M., Alberto, P. A., Compton, D. L., & O'Connor, R. E. (2014). *Improving reading outcomes for students with or at risk for reading disabilities: A synthesis of the contributions from the institute of education sciences research centers. NCSEER 2014-3000*. ().National Center for Special Education Research.
- De Bree, E., & Van den Boer, M. (2019). Knowing what we dont know: Cognitive correlates of early spelling of different target types. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 32(8), 2125-2148. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09936-9>
- De Castella, K., & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education : A Journal of Education and Development*, 30(3), 245-267. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0244-y>
- De Jong, P. F., & Koomen, H. (2011). *Interventie bij onderwijsleerproblemen*. Garant.
- De Jong, P. F., & Van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 22-40. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.1.22>

- Dunning, D. (2011). The dunning-kruger effect : On being ignorant of one's own ignorance. *Bs:Aesp*, 44, 247-296. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Edwards Mapels, C. (2014). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 53-79. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177%2F1468798412451590>
- Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Elen, R. (2004). *Ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn bij kinderen (3;0 - 10;0)*. <https://sstp.nl/article/view/3380>
- Fleuren, M., Wiefferink, K., & Paulussen, T. (2010). Checklist determinanten van innovaties in gezondheidszorgorganisaties. *Tsg*, 2010(2), 51-54.
- Fleuren, M. A. H., Paulussen, T. G. W. M., Van Dommelen, P. & Van Buuren, S. (2012). *Meetinstrument voor determinanten van innovaties (MIDI)*. TNO.
- Fleuren, M. A. H., Paulussen, T. G. W. M., Van Dommelen, P., & Van Buuren, S. (2014). Towards a measurement instrument for determinants of innovations. *International Journal for Quality in Health Care*, 26(5), 501-510. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzu060>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. SAGE.

Foglia, L. (2013). Embodied cognition. [may] *Wiley Interdisciplinary Reviews.Cognitive Science*, 4(3), 319-325. <https://doi.org/10.1002/wcs.1226>

Ghesquière, P., Boets, B., Gadeyne, E., & Vandewalle, E. (2011). Dyslexie: Een beknopt wetenschappelijk overzicht. In A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauer & M. Loncke (Eds.), *Jongvolwassenen met dyslexie. diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (1st ed., pp. 41-58). Acco.

Goorhuis-Brouwer, S. (2012). *Wat, waarom, hoe, wanneer, opbrengstgerichte of pedagogisch-didactische aandacht voor het jonge kind* (lectorale rede).

<file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/Wat,%20Waarom,%20Hoe,%20Wanneer%20Opbrengstgerichte%20of%20pedagogisch-didactische%20aandacht%20voor%20het%20jonge%20kind.pdf>

Hamre, B. K. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? [20050901] *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>

Harn, B., Parisi, D., & Stoolmiller, M. (2013). Balancing fidelity with flexibility and fit: What do we really know about fidelity of implementation in schools? *Exceptional Children*, 79(3), 181-193. <https://doi.org/10.1177/001440291307900204>

Horowitz-Kraus, T., Schmitz, R., Hutton, J. S., & Schumacher, J. (2017). How to create a successful reader? milestones in reading development from birth to adolescence. *Acta Paediatrica*, 106(4), 534-544. <https://doi.org/10.1111/apa.13738>

Horowitz-Kraus, T., & Hutton, J. S. (2015). From emergent literacy to reading: How learning to read changes a child's brain. *Acta Paediatrica (Oslo, Norway : 1992)*, 104(7), 648-56. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/apa.13018>

- Ionescu, T., & Vasc, D. (2014). Embodied cognition: Challenges for psychology and education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 275-280.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.156>
- Johnston, V. (2019). Dyslexia: What reading teachers need to know. [nov-dec 2019] *Reading Teacher*, 73(3), 339-346. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1002/trtr.1830>
- Koca, F. (2016). Assessing child-teacher relationships: A review study. *Online Submission*, 2(1), 96-119.
- Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and education : Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.
- Mostert, H. (2021). *Spelen met letters en woorden*. Pienter Publishers.
- Nicholas, M., & Rouse, E. (2021). Learning to read: Where should early childhood educators begin? *Literacy*, 55(1), 3-13. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/lit.12229>
- Nicholas, M., Rouse, E., & Paatsch, L. (2021). Child-centred teaching: Helping each child to reach their full potential. *Education Sciences*, 11. <https://doi.org/10.3390/educsci11060280>
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). The sooner, the better: Early reading to children. *SAGE Open*, 6(4). <https://doi.org/10.1177%2F2158244016672715>
- Nonnon, É. (2008). Vygotski L. psychologie de l'art. (1925, éd. française 2005) ; vygotski L. conscience, inconscient, émotions. (1925, 1930, 1932, éd. française 2003). *Repères*, , 278-281.
<https://doi.org/10.4000/reperes.446>
- Oenema-Mostert, I., Janssens, H., Woltjer, G., & Van de Kraats-Hop, P. (2018). *Stapsgewijs onderwijs: Het kind centraal* (1st ed.). Noordhoff Uitgevers bv.

- Onderwijsraad. (2010). *Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool*. (No. 20100112/977). Den Haag: Onderwijsraad.
- Oosterhoff, A. M. G., Oenema-Mostert, I. C. E., & Minnaert, A. E. M. G. (2020). Aiming for agency. the effects of teacher education on the development of the expertise of early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103176>
- Parrila, R. K., Cain, K., & Compton, D. L. (2017). *Theories of reading development*. John Benjamins Publishing Company.
- Pichère, P. (2014). *La pyramide des besoins de maslow : Pourquoi faut-il comprendre les besoins du client?*. 50 Minutes.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model : Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sandvik, J. M., Van Daal, V. H. P., & Ader, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28-52. <https://doi.org/10.1177/1468798413478026>
- Scheepers, P., Tobi, H., & Boeije, H. (2016). *Onderzoeksmethoden*. Boom.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Schlesinger, N. W., & Gray, S. (2017). The impact of multisensory instruction on learning letter names and sounds, word reading, and spelling. *Annals of Dyslexia : An Interdisciplinary Journal of the International Dyslexia Association*, 67(3), 219-258. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0140-z>

- Schoolinspectie. (2020). *Peil.taal en rekenen einde basisonderwijs 2018 - 2019*. ().Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Stolz, S. A. (2015). Embodied learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474-487.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.879694>
- Tasner, V., & Gaber, S. (2018). Lev vygotski, initiateur du constructivisme social et penseur insaisissable de l'éducation. *Ries*, , 109-116. <https://doi.org/10.4000/ries.7089>
- Tavecchio, L. W. C. (2008). *Succesfactoren in programma's op het gebied van voor- en vroegschoolse educatie*. <https://hdl.handle.net/11245/1.299880>
- Taylor, C. (2015). Learning in early childhood: Experiences, relationships and learning to be. [junr] *European Journal of Education*, 50(2), 160-174. <https://doi.org/10.1111/ejed.12117>
- Terrell, P., & Watson, M. (2018). Laying a firm foundation: Embedding evidence-based emergent literacy practices into early intervention and preschool environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(2), 148-164. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0053
- Van Druenen, M., Scheltinga, F., Verhoeven, L. T. W., & Wentink, W. M. J. (2017). *Protocol : Preventie van leesproblemen : Groep 1 en 2*. Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L., & Segers, E. (2011). Taal en beginnende geletterdheid. *Interventie bij onderwijsleerproblemen* (pp. 69-164 p. : ill. ; 24 cm.). Garant.
- Vermunt, J. D. H. M. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. <https://edepot.wur.nl/117321>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Watson, R., & Wildy, H. (2014). Pedagogical practice of early childhood teachers: Explicit enhancement of students' literacy. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 82-90.

Wouda, J. (2017). *Voorbereidend lezen in groep 1 en 2*. Geraadpleegd op 22-02-2022 van:

<https://www.heutinkvoorthuis.nl/nl/voorbereidend-lezen-in-groep-1-en-2/news/21/>

6. Bijlagen

Bijlage 1 vragenlijst interviews participanten

Interview met onderwijsprofessionals

Doel interview:

Inzicht krijgen in de verwachtingen en ervaringen van onderwijsprofessionals die werken met Alfa-bedding.

Achtergrondgegevens:

- Geslacht
- Leeftijd
- Functie
- Werkervaring
- Hoe lang gewerkt met Alfa-bedding
- Wanneer begonnen met training

-Toestemming vragen voor opname interview: om handtekening vragen

Ik zal u tijdens dit interview verschillende stellingen voorleggen en vragen stellen binnen verschillende categorieën met betrekking tot het gebruik van Alfa-bedding. Er zijn geen goede of slechte antwoorden, ik ben alleen geïnteresseerd in uw mening, verwachtingen en ervaringen. Er wordt vertrouwelijk omgegaan met de antwoorden die u geeft en zullen enkel gebruikt worden ten behoeve van onderzoek naar Alfa-bedding. De uitwerking van dit interview zal eerst naar u teruggeskoppeld worden om te controleren op de juistheid van interpretaties voordat het verwerkt zal worden in mijn thesis.

Determinanten met betrekking tot Alfa-bedding

Ik zal u nu een aantal stellingen voorleggen en vragen stellen over het gebruik van Alfa-bedding, u kunt bij elke stelling dan aangeven in hoeverre u het er mee eens of oneens bent.

1. De handleiding van Alfa-bedding geeft duidelijk aan welke activiteiten in welke volgorde gedaan moeten worden.

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

- Waarom heeft u gekozen voor dit antwoord?

2. Alle informatie en materialen worden geboden die nodig zijn om er goed mee te kunnen werken.

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

- Waarom heeft u gekozen voor dit antwoord?

3. Alfa-bedding is een te ingewikkeld curriculum om mee te werken.

Antwoordcategorie: (5) helemaal mee oneens, (4) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (2) mee eens, (1) helemaal mee eens

- Waarom vindt u dat?

4. Alfa-bedding sluit aan bij het huidige leescurriculum

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

- Waarom vindt u dat?

5. De effecten van het gebruik van Alfa-bedding zijn in het algemeen duidelijk zichtbaar.

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

- Welke effecten ziet u?

- Wat is uw mening over het toevoegen van de motorische component, namelijk het leren van letters door middel van de tast?

- Welke duidelijk zichtbare effecten ziet u op het leren van letters door het gebruik van de tast?

6. Alfa-bedding is geschikt voor kinderen met een risico op leesproblemen of dyslexie.

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

- Waarom vindt u dat?

7. Alfa-bedding is geschikt voor alle kinderen in groep 2.

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

- Waarom vindt u dat?

Determinanten met betrekking tot de onderwijsprofessional

Ik zal u nu enkele stellingen voorleggen en vragen stellen die betrekking hebben op uzelf in het werken met Alfa-bedding.

8. Welke voordelen heeft Alfa-bedding voor u persoonlijk?

Welke nadelen heeft Alfa-bedding voor u persoonlijk?

9. Ik verwacht met Alfa-bedding bij de kinderen meer plezier op het gebied van taal te bereiken.

Antwoordcategorie: (1) zeer zeker niet, (2) zeker niet, (3) misschien niet, misschien wel, (4) zeker wel, (5) zeer zeker wel

- Waarom verwacht u dat?

10. Ik verwacht met Alfa-bedding dat de kinderen het aanvankelijk lezen in groep 3 makkelijker zullen oppakken.

Antwoordcategorie: (1) zeer zeker niet, (2) zeker niet, (3) misschien niet, misschien wel, (4) zeker wel, (5) zeer zeker wel

- Waarom verwacht u dat?

11. Ik vind het tot mijn werkzaamheden behoren kinderen door middel van de tast letters aan te leren.

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

12. Ik vind het tot mijn werkzaamheden behoren kinderen woordbeelden te laten benoemen met behulp van afbeeldingen.

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

- Waarom heeft u gekozen voor deze antwoorden?

13. Ik kan op voldoende hulp van mijn leidinggevende/coördinator rekenen mocht ik die nodig hebben bij het toepassen van Alfa-bedding.

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

14. Ik kan op voldoende hulp van mijn collega's rekenen mocht ik die nodig hebben bij het toepassen van Alfa-bedding.

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

- Waarom heeft gekozen voor deze antwoorden?

15. Alfa-bedding is geïntroduceerd bij een aantal van uw collega's binnen uw school. Hoe groot is volgens u het deel van deze collega's dat Alfa-bedding ook daadwerkelijk gaat toepassen?

Antwoordcategorie: (1) geen enkele collega, (2) bijna geen enkele collega, (3) een minderheid, (4) de helft, (5) een meerderheid, (6) bijna alle collega's, (7) alle collega's

- Waarom denkt u dit?

16. In hoeverre verwacht uw leidinggevende dat u Alfa-bedding gaat toepassen?

Antwoordcategorie: (-2) zeer zeker niet, (-1) zeker niet, (0) misschien niet, misschien wel, (+1) zeker wel, (+2) zeer zeker wel

- Waarom denkt u dit?

17. In hoeverre verwachten (mede-) leerkrachten dat u Alfa-bedding gaat toepassen?

Antwoordcategorie: (-2) zeer zeker niet, (-1) zeker niet, (0) misschien niet, misschien wel, (+1) zeer zeker wel, (+2) zeer zeker wel

- Waarom denkt u dit?

18. Indien u zou willen, denkt u dat het u dan lukt om Alfa-bedding in een klein groepje kinderen in de klas toe te passen?

Antwoordcategorie: (1) zeer zeker niet, (2) zeker niet, (3) misschien niet, misschien wel, (4) zeker wel, (5) zeer zeker wel.

- Waarom denkt u dat?

19. Indien u zou willen, denkt u dat het u dan lukt om Alfa-bedding in een klein groepje kinderen buiten de klas toe te passen?

Antwoordcategorie: (1) zeer zeker niet, (2) zeker niet, (3) misschien niet, misschien wel, (4) zeker wel, (5) zeer zeker wel.

- Waarom denkt u dat?

20. Indien u zou willen, denkt u dat het u dan lukt om Alfa-bedding bij de hele groep kinderen in de klas toe te passen?

Antwoordcategorie: (1) zeer zeker niet, (2) zeker niet, (3) misschien niet, misschien wel, (4) zeker wel, (5) zeer zeker wel.

- Waarom denkt u dat?

21. Heeft u het gevoel dat u over voldoende kennis beschikt om Alfa-bedding toe te kunnen passen?

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

- Waarop is uw antwoord gebaseerd?

Determinanten met betrekking tot de omgeving

Ik zal u nu enkele stellingen voorleggen en vragen stellen met betrekking tot Alfa-bedding binnen de school.

22. Zijn er binnen de school afspraken vastgelegd over de invoeging van Alfa-bedding in het curriculum?

Antwoordcategorie: (1) nee, (2) ja

- Zo ja, wat is de belangrijkste afspraak die gemaakt is?

- Zo nee, waarom niet?

23. Er zijn voldoende financiële middelen beschikbaar om Alfa-bedding zoals bedoeld in te voegen in het curriculum.

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

24. De school stelt voldoende tijd beschikbaar om Alfa-bedding zoals bedoeld in te voegen in mijn dagelijks werk.

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

- Hoeveel minuten wordt er per dag gemiddeld besteed aan Alfa-bedding?

25. Binnen de school zijn er voldoende materialen en voorzieningen beschikbaar om Alfa-bedding zoals bedoeld te kunnen gebruiken.

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

- Is er afstemming nodig tussen de verschillende gebruikers om het materiaal te gebruiken?

26. Binnen de school zijn er één of meerdere personen aangewezen voor het coördineren van de invoeging van Alfa-bedding in het curriculum.

Antwoordcategorie: (1) nee, (2) ja

- Hoeveel personen?

27. Zijn er momenteel naast de invoeging van Alfa-bedding, andere veranderingen waar de school mee te doen heeft of mee gehad heeft?

Antwoordcategorie: (2) nee, (1) ja

- Zo ja, welke?

28. Binnen de school is er makkelijk toegang tot informatie over het gebruik van Alfa-bedding.

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

- Waar/bij wie verkrijgt u de informatie *of* wat is vooraf gezegd waar u informatie kunt verkrijgen?

Motivatie stellingen

Tot slot zal ik u nog enkele stellingen voorleggen en vragen stellen over uw denkwijze

29. Ik denk nu anders over het leren lezen dan vóór de invoeging van Alfa-bedding

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

- Wat was uw mening over Alfa-bedding vóór invoeging in het curriculum?
- Wat was uw mening over Alfa-bedding nu het ingevoegd is in het curriculum?
- Wat heeft er voor gezorgd dat Alfa-bedding ingevoegd is in het curriculum?

30. Ik ben gemotiveerd om Alfa-bedding toe te passen in de klas

Antwoordcategorie: (1) helemaal mee oneens, (2) mee oneens, (3) noch mee oneens, noch mee eens, (4) mee eens, (5) helemaal mee eens

Kunt u toelichten waarom dit zo is?

31. In welke mate verhoogt de inzet van Alfa-bedding het gevoel van uw handelingsbekwaamheid bij leerlingen die het risico lopen op het ontstaan van leesproblemen

Antwoordcategorie: (1) zeer zeker niet, (2) zeker niet, (3) misschien niet, misschien wel, (4) zeker wel, (5) zeer zeker wel.

Waarop is uw antwoord gebaseerd?

Dit waren alle stellingen en vragen die ik wilde stellen, heeft u zelf nog toevoegingen aan dit interview of heeft u nog vragen?

Bedankt voor uw tijd en medewerking.

Bijlage 2 Codeboek op alfabetische volgorde

Document Group	Code
Aanbeveling	aanbeveling standaardpakket
Algemene gegevens	functie leeftijd training gevolgd werkervaring werkervaring met Alfa-bedding
Beschikbaarheid informatie over gebruik Alfa-bedding	boek 'spelen met letters en woorden' coördinator afwezig coördinator/coach instructiemap internet nog niet breed geïntegreerd training gevolgd
Beschikbaarheid materialen en voorzieningen	afhankelijk van aantal kinderen afstemming (deels) nodig geen afstemming nodig onbekend voldoende materialen en voorzieningen beschikbaar
Compleetheid	afhankelijk van aantal kinderen concreet materiaal duidelijke handleiding letters vrij klein ziet er effectief en verzorgd uit
Complexiteit	afhankelijk van aantal kinderen combinatie groep 2/3 lastig geen ingewikkeld curriculum interpretatieverschil uitleg natuurlijke manier om kinderen te

begeleiden
tijdsintensief

Congruentie huidige werkwijze	Afhankelijk van gerichtheid op programma's Alfa-bedding heeft meerwaarde instrument om (aanleg voor) dyslexie op te sporen nog niet te beoordelen ondersteuning door tastzin past niet bij leesontwikkeling in onderbouw tempo lag iets te laag
-------------------------------	--

Coördinator	1 coördinator 2 personen
-------------	-----------------------------

Descriptieve norm	actieve coördinator afhankelijk van ondersteuning alleen in onderbouw alleen lerarenondersteuner bijna alle collega's geen hulp nodig pilot te druk in de klas uitbreiding naar middenbouw
-------------------	--

Eigen effectiviteitsverwachting hele groep in de klas	bewuste keuze voor screening geschikt onderwijs voor kleuters principe Alfa-bedding is toepasbaar in klas risicogroepen vergt aanpassing van de huidige wijze van aanbod
---	--

Eigen effectiviteitsverwachting klein
groepje buiten de klas

buiten de groep is het rustiger
dan rt-setting
draait om spelen met elkaar in
onderbouw
gebrek aan capaciteit
meer ruimte buiten de klas
risicoleerlingen
sommige kinderen leren moeilijker
voorkeur om niet snel buiten de klas te
werken

Eigen effectiviteitsverwachting klein
groepje in de klas

afhankelijk van groep
buiten de groep is het rustiger
gedifferentieerd werken
geen voorstander van werken in kleine
groepjes
je hebt ruimte nodig voor
loopopdrachtjes
klassenmanagement op orde
met hulp van onderwijsassistent
niet met hele groep
risicoleerlingen
tijdsduur interventie wordt langer

Financiële middelen

afhankelijk van gekozen aanpak
afhankelijk van ondersteuning
deels passend onderwijs gelden
nu via npo-geld
voldoende financiële middelen

Formele bekrachtiging management

(nog) niet vastgelegd
onbekend
onderzoeksfase
wordt opgenomen in curriculum

Fysieke component

behoorlijk wat kinderen met kno-problemen
betere letteromschrijving door tast
draagt bij aan beter kijken
gebruik 3-d materiaal is fijn
geschikt onderwijs voor kleuters
goede toevoeging om belang motorische
component zichtbaar te maken
herkenning van letters
is natuurlijke component
kennis rondom belang motoriek verdwijnt
kinderen hebben er baat bij
kinderen vinden het spannend
leuk
meerwaarde voor kinderen die vastlopen op
andere zintuiglijke blokkades
ondersteuning door tastzin
snellere vormherkenning door tast
tactiele waarneming
tast is meerwaarde
tast word opgeslagen in geheugen
verinnerlijken vorm van de letters
verschil in effect zichtbaar door niet alleen
auditief aan te bieden
visueel ingestelde kinderen

Geschiktheid alle kinderen groep 2

duurt soms te lang voor kinderen
geschikt onderwijs voor kleuters
het is niet nodig, maar kan wel
instructie geheugen op verschillende
ingangen
nt-2 leerlingen
resultaat nog onbekend
spelenderwijs
stimulans voor leerkrachten

te intensief traject
zone naaste ontwikkeling

Geschiktheid bij leesproblemen en dyslexie	Alfa-bedding aanvulling op huidige leesmethodieken angst in omgaan met letters geschikt onderwijs voor kleuters geschiktheid dyslexie groei motivatie meerwaarde voor kinderen die vastlopen op andere zintuiglijke blokkades opbouw in kleine stapjes tactiele waarneming te vroeg voor herkenning dyslexie
Handelingsbekwaamheid	bewustwording er al zicht op hebben handelingsbekwamer in coaching leerkrachten handreikingen voor leerkrachten handvat voor hoe het anders kan heeft resultaat kinderen vinden het prettig onbekend periode van toepassen te kort vergroting handelingsbekwaamheid

Kennis	<p>essentie moest duidelijk worden</p> <p>geen training gevolgd</p> <p>niet passend bij functie</p> <p>onvoldoende kennis</p> <p>training gevolgd</p> <p>training nodig voor puntjes op de i</p> <p>voldoende (basis)kennis</p>
mening Alfa-bedding vóór invoeging curriculum	nieuwsgierig
Motivatie toepasbaarheid in de klas	<p>breder aanbod</p> <p>eigen leeftijdsniveau</p> <p>eigen ontwikkelingsniveau</p> <p>eindoelen werden niet behaald</p> <p>fundering leggen voor taalontwikkeling</p> <p>groei motivatie</p> <p>helpt leerlingen verder</p> <p>implementeren in hele groep</p> <p>meer problemen voor leeszwakke kinderen</p> <p>periode van toepassen te kort</p> <p>spelenderwijs</p> <p>veel voordelen in methode</p> <p>veel werk</p> <p>verkeerde wijze van aanleren letterkennis</p> <p>vervolg mist structuur</p>
Persoonlijk nadeel	<p>gebrek aan kennis ontwikkelingsverloop bij leerkrachten</p> <p>gerichtheid op risicoleerlingen</p> <p>leesonderwijs onder druk</p> <p>niet geschikt voor hele groep</p> <p>risico om Alfa-bedding in te zetten als lesjes</p> <p>tijdsintensief</p>

Persoonlijk voordeel	beeldvorming belang kind belang tastzin en visuele waarneming bewustwording concreet materiaal interesse in onderzoek makkelijker om lettertaakjes aan te bieden niet aanwezig tactiele waarneming
Procedurele helderheid	duidelijke handleiding hulp gevraagd aan collega's interpretatieverschil uitleg onduidelijke handleiding voorkeur voor uitgebeelde instructie
Sociale steun collega's	Andere prioriteiten voor hulpvragen bij vragen kan ik terecht bij collega's gebrek aan extra handen lukt niet tijdens de les verschil mening invulling Alfa-bedding voldoende steun collega's
Sociale steun leidinggevende/coördinator	praktijk voldoende ingericht voor vragen voldoende steun leidinggevende
Subjectieve norm	bij continuering Alfa-bedding blijft dit tot werkzaamheden behoren conformatie aan besluit gaat niet structureel worden aangeboden in overleg met elkaar een plekje geven leerkrachten zijn enthousiast niet bekend of er een vervolg komt niet opgelegd niet uitvoerbaar op deze manier niet van bovenaf opgelegd

<p>Taakopvatting afbeeldingen</p>	<p>alle leerstijlen aanbieden geschikt onderwijs voor kleuters helpend kennis maken met letters kinderen raken geïnteresseerd risicoleerlingen tactiele waarneming voorbereidend werk richting groep 3</p>
<p>Taakopvatting tast</p>	<p>alle leerstijlen aanbieden behoorde nog niet tot werkzaamheden behoort niet standaard tot werkzaamheden behoort tot werkzaamheden geschikt onderwijs voor kleuters helpend kennis maken met letters kinderen raken geïnteresseerd plastic letters zijn goede toevoeging tactiele waarneming voorbereidend werk richting groep 3</p>
<p>Tijd</p>	<p>1-1,5 uur per week geen tijd via taakuren of extra tijd heel verschillend onbekend onvoldoende tijd beschikbaar gesteld tijd wordt nog niet altijd effectief ingezet valt onder schooltijd voldoende tijd beschikbaar gesteld</p>
<p>Turbulentie in de organisatie</p>	<p>geen veranderingen in school naast covid niet niet in de onderbouw</p>

Uitkomstverwachting aanv. lezen
groep 3

afhankelijk van de mate waarin kind het
oppakt
afhankelijk van leerkrachten
afhankelijk van methodes
doorgaande leerlijn t/m groep 3 is
noodzakelijk
kinderen raken geïnteresseerd
meer zekerheid
plezier in taal
risicoleerlingen
sneller begrip
sommige kinderen leren moeilijker
uitbreiding van aanbod

Uitkomstverwachting plezier

afhankelijk van de mate waarin kind het
oppakt
afhankelijk van hoe je het brengt
Alfa-bedding als uitgangspunt
dezelfde aanpak als met lezen
kinderen raken geïnteresseerd
kinderen vinden het geweldig
kinderen vonden het veel
moeilijk meetbaar
niet meer plezier in taal
plezier in lezen
spelenderwijs
wordt al veel gedaan op gebied van
taalontwikkeling

Zichtbaarheid uitkomsten

herkenning van letters

kinderen blijven raden

kinderen raken geïnteresseerd

kinderen vinden verschil woordbeeld/-

klank logisch

makkelijker beklijft

meer effect dan voorheen

nog te pril om effect te zien

ondersteuning door tastzin

twijfel weggenomen over toe zijn aan

lezen

wisselend

