

Ik heb het zelf in de hand



**De begeleiding van een kind
met AD(H)D en
ernstige leesproblemen**

**Elly van Staalduinen-
Schellens**

Studentnummer: 2026384

Begeleid door: Thea Deckers

juni 2012

Inhoud

Inleiding	6
1 Aanleiding en probleemstelling	9
1.1 Inleiding:	9
1.2 Wie ben ik en waar sta ik voor:	9
1.3 De huidige situatie:	9
1.4 Handelingsverlegenheid	11
1.5 Bekend over eerder onderzoek	11
1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	12
1.7 Gewenst resultaat.....	12
1.8 Hoofdstuk 2 tot en met 6	13
2 Theoretische onderbouwing.....	14
2.1 Inleiding:	14
2.2 Kenmerken van kinderen met dyslexie.....	14
2.2.1 Fonologische verwerking	14
2.2.2 Praktijk	15
2.2.3 Behandeling:	15
2.2.4 Praktijk	16
2.3 Welke kenmerken horen bij kinderen met AD(H)D?	16
2.3.1 AD(H)D	16
2.3.2 Praktijk	17
2.3.3 Behandeling	17
2.3.4 Praktijk:	18
2.4 Kenmerken van AD(H)D en dyslexie:	18
2.4.1 Begeleiding van kinderen met AD(H)D en dyslexie in de praktijk	19
2.4.2 Praktijkopzet:	19
3 Onderzoeksmethodologie	20
3.1 Inleiding op het hoofdstuk:.....	20

3.2	Onderzoeksvorm/typering:	20
3.3	Onderzoeksinstrumenten	21
3.3.1	Vooronderzoek:.....	21
3.3.2	Toetsen	21
3.4	Interventie.....	22
3.5	Welke data levert het op?	23
3.6	Tijdpad.....	24
3.7	Bij dit onderzoek betrokken personen	25
3.8	Betrouwbaarheid	25
3.9	Triangulatie.....	25
3.10	Validiteit.....	26
3.11	Ethiek.	26
4	Data-analyse en resultaten	27
4.1	Inleiding	27
4.1.1	De deelvragen zijn:	27
4.2	Deelvraag 3:	27
4.2.1	Onderwijsbehoefte met betrekking tot AD(H)D:	27
4.2.2	Onderwijsbehoefte met betrekking tot technisch lezen en spelling:	28
4.3	Deelvraag 4:	30
4.4	AVI.....	30
4.5	DMT.....	33
4.5.1	Analyse via DTLAS	33
4.6	PI-dictee	34
4.7	Leesattitudeschaal.....	36
5	Conclusies en discussie	38
5.1	Inleiding	38
5.2	Antwoorden op de deelvragen.....	38

5.2.1	Welke kenmerken worden in de literatuur beschreven bij kinderen met leesproblemen?	38
5.2.2	Welke kenmerken worden in de literatuur beschreven bij kinderen met AD(H)D?	38
5.2.3	Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van Sander?	38
5.2.4	Wat is het effect van de aangepaste interventies bij Sander?	39
5.2.5	Conclusies van de aangepaste interventies bij Sander?.....	41
5.3	Centrale onderzoeksvraag	41
5.4	Opbrengsten.....	42
5.4.1	Bijgedragen aan de handelingsverlegenheid	42
5.5	De uitkomst	42
5.6	Aanbevelingen.....	43
6	Evaluatie onderzoek.....	45
6.1	Inleiding	45
6.2	Wat betekent dit meesterstuk voor mij als professional	45
6.3	Het meesterstuk als proces	46
6.4	Het meesterstuk als product.....	47
6.4.1	Verloop van het onderzoek	47
6.4.2	Opgedane ervaringen	47
6.4.3	Aanbevelingen voor de toekomst.....	47
6.4.4	Negatieve of positieve invloeden	47
6.4.5	Betrouwbaarheid van de bevindingen	48
6.5	Tot slot.....	48
7	Literatuur	49
8	Bijlagen:	52

Samenvatting

Vanuit de praktijk op een SBO school ontstond een handelingsverlegenheid naar de juiste manier van aanpak voor het begeleiden van kinderen met een gediagnosticeerde stoornis en leesproblemen. Bij Sander, een van de kinderen die ik bij RT begeleid, hebben de reguliere interventies geen effect gehad zo ontstond de onderzoeksvraag:

Wat kan ik inzetten of aanpassen voor Sander (een leerling met AD(H)D en een leesachterstand) binnen de RT-sessies, zodat hij een duidelijke groei laat zien op de toetsen technisch lezen (woorden en tekstniveau) en spelling?

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat bij kinderen met dyslexie de fonologische verwerking trager verloopt en minder toegankelijk is. Dit uit zich in woordvindingsproblemen en problemen met het verbale geheugen. Een interventie voor dyslexie dient rekening te houden met de volgende criteria:

1. De begeleider biedt een veilige en prettige omgeving waarin het kind gestimuleerd en gewaardeerd wordt.
2. Het kind is gemotiveerd voor de behandeling omdat het zicht heeft op enig succes en successen kan toeschrijven aan zichzelf.
3. De behandeling sluit aan bij het individu en zijn actuele lees- en spellingniveau, is verdeeld in deeltaken die gestructureerd verlopen en waarin middels verschillende modaliteiten geoefend wordt en heeft een behoorlijke duur en intensiteit.

In de literatuur over AD(H)D is te vinden dat kinderen met AD(H)D een combinatie hebben van de drie kernsymptomen: hyperactiviteit, impulsiviteit en aandachtsproblemen. Verder werd uit de literatuur duidelijk dat deze symptomen wel onderdrukt kunnen worden door het behandelen met medicijnen. Toch zullen er altijd restverschijnselen van de aandoening blijven bestaan. Het is dus van belang hierin het handelingsplan rekening mee te houden. Voor kinderen met AD(H)D wordt geadviseerd dat de begeleiding moet:

- Aansluiten bij de interesses van het kind
- Gestructureerd zijn
- Zich toespitsen op het verkrijgen van leerstrategieën

- Bestaan uit korte en afwisselende taken
- Keuzes bieden voor motivatie en zelfstandigheid
- Ondersteund worden door de inzet van computers of door maatjeswerk met een klasgenoot

In de literatuur is wel te vinden dat AD(H)D en dyslexie vaak samen voorkomen maar er is niets te vinden over de aanpak van dit probleem bij het begeleiden van deze kinderen.

Om te kijken hoe het handelingsplan aangepast moest worden is een vooronderzoek afgenomen bij Sander. Uit het vooronderzoek waarbij naar het dossier van Sander is gekeken en een aantal tests zijn afgenomen kwam eenduidig naar voren dat zijn AD(H)D voornamelijk in aandachtsproblemen en vergeetachtigheid wordt geuit en er sprake is van een ernstig probleem bij het leren lezen.

Het handelingsplan voor Sander is aangepast door het aan te laten sluiten bij zijn lees- en spellingniveau en bevat per sessie één thema waaraan gewerkt wordt. Een sessie verloopt via een vast schema, waarbij gebruik wordt gemaakt van activiteiten met verschillende modaliteiten. Deze activiteiten wisselen elkaar snel af. Oefeningen voor lezen en schrijven worden met de remedial teacher ingeoeft, zodat hij ze zelf verder kan oefenen. Via het op een gestructureerde manier herhaald lezen is geprobeerd te komen tot inprenting.

Om het effect van dit aangepast handelingsplan te meten is een nulmeting voor de implementering en een eindmeting na negen weken van interventie afgenomen. Als meetinstrumenten zijn gebruik gemaakt van de leestoetsen AVI en DMT en het PI-dictee daarnaast is nog een vragenlijst afgenomen naar leesmotivatie en zijn tijdens het afnemen van deze testen ook observaties gedaan naar de gebruikte lees- en spellingstrategieën.

Na het vergelijken van de data tussen de nul- en de eindmeting kan geconcludeerd worden dat er sprake is van een verbetering van de lees- en spellingsprestaties bij Sander. Waar eerder geen sprake was van een verbetering. Het aanpassen van het handelingsplan heeft dus succes gehad.

Inleiding

Mijn naam is Elly van Staalduinen en ik ben al 17 jaar verbonden aan het onderwijs. De eerste 12 jaar heb ik gewerkt op het reguliere onderwijs in een achterstandswijk. In 1999 heb ik de remedial teaching opleiding bij Fontys OSO gevolgd, omdat ik toen in mijn klas geconfronteerd werd met kinderen die moeite hadden met leren en waarmee ik ze onvoldoende kon helpen. Daarna heb ik de aanvullende opleiding interne begeleiding (IB) gevolgd om mijn kennis met betrekking tot remedial teaching door te kunnen geven op.

Na mijn aanstelling als remedial teacher op een school voor speciaal basisonderwijs (SBO) in Eindhoven merkte ik dat de problemen die de kinderen ervaren wel groter en intenser zijn dan waar ik ervaring mee had. Ik voelde dat veel van mijn kennis rondom remedial teaching inmiddels was weggezakt en ik had ook geen parate kennis meer over bestaande interventieprogramma's.

De reden voor het volgen van de Master SEN opleiding dyslexiespecialist komt voort uit mijn handelingsverlegenheid bij het begeleiden van kinderen met een gediagnosticeerde stoornis Attention Deficit (Hyperactivity) Disorder AD(H)D of Autisme Spectrum Stoornis (ASS) en het daarbij ervaren van ernstige leesproblemen. Deze twee stoornissen komen het meest voor bij de kinderen die ik begeleid voor technisch lezen of spelling. Voor het geven van adequate begeleiding aan deze kinderen, had ik niet voldoende kennis in huis. Niet op het gebied van technisch lezen, maar ook niet op het gebied van de stoornissen.

Bij mij rees de vraag: "Wat te doen bij kinderen met een gediagnosticeerde stoornis, die daarnaast nog ernstige leesproblemen ervaren bij het technisch lezen. Hoe moet je de begeleiding aanpassen en wat moet je inzetten, zodat ook deze kinderen tot lezen komen?"

Deze beginvraag was de start voor het volgen van de opleiding. Deze vraag werd door de aangeboden modules van de opleiding een stukje beantwoord, maar nog onvoldoende richting mijn praktijksituatie. Deze beginvraag heeft dan ook de uiteindelijke vorm van mijn centrale onderzoeksvraag in dit meesterstuk bepaald.

Het onderzoek richt zich op Sander (fictieve naam). Sander is een van de leerlingen met een gediagnosticeerde stoornis en ernstige leesproblemen. Een jongen die wel

wil werken, maar waarbij dit niet leidt tot resultaten op technisch lezen. Het volgen van het interventieprogramma's Connect Woordherkenning (Braams & Smits, 2006) brachten Sander niet de groei waarop gehoopt werd. De resultaten bleven uit en de vraag om een 'handelingsplan best passend bij Sander' te ontwerpen ontstond, waarbij hem zicht op succes gegeven werd. Sander is hiermee een voorbeeld van kinderen die ik vaker tegenkom in de praktijk.

Het SBO in Eindhoven gaf me de gelegenheid om het onderzoek binnen de school uit te voeren. Met medewerking van enkele collega's en natuurlijk Sander is dit onderzoek tot stand gekomen. Critical Friends hebben me geholpen bij het interpreteren van de resultaten en hebben me geholpen dit onderzoek vorm te geven.

Het resultaat van het onderzoek heeft geleid tot het verkleinen van mijn handelingsverlegenheid bij het begeleiden van deze groep kinderen. Ik besef dat het richten op één stoornis niet automatisch leidt tot het inzicht in de andere stoornissen. De manier van onderzoek heeft me echter wel vaardigheden gebracht voor het zelf uitzoeken van de theorie rondom een onderwerp waarin ik me wil verdiepen en daarvan een vertaling te maken naar de praktijk.

Het meesterstuk bevat zes hoofdstukken.

In hoofdstuk één wordt de situatie op het SBO die tot mijn handelingsverlegenheid leidde nog een keer beschreven, ook de onderzoeksvraag die hierdoor naar voren kwam wordt hier verder toegelicht.

Hoofdstuk twee behandelt de theorie van de achterliggende stoornissen die speelden bij Sander en belangrijk waren voor dit onderzoek.

In hoofdstuk drie leg ik de onderzoeksopzet uit. Hierin komt ook naar voren hoe ik dit handelingsplan heb aangepast aan de specifieke situatie en met welke middelen ik de effectiviteit van dit handelingsplan wil meten.

Hoofdstuk vier behandelt de verkregen resultaten en geeft een eerste inzicht in de effectiviteit van de gegeven interventie.

In hoofdstuk vijf volgen de conclusies en de discussie, hierin ga ik in op de problemen die ik ben tegengekomen tijdens de uitvoer van dit onderzoek. Ook geef ik in dit hoofdstuk aanbevelingen voor eventueel vervolgonderzoek, er is natuurlijk altijd ruimte voor verbeteringen.

Hoofdstuk zes geeft uiteindelijk weer wat dit onderzoek voor mij betekend heeft, niet alleen voor mijn praktijk maar ook voor mij persoonlijk.

1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding:

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeker geïntroduceerd. Verder worden de aanleiding tot het onderzoek, de onderzoeksvraag en de deelvragen geformuleerd. Tot slot wordt de koppeling gemaakt naar de volgende hoofdstukken.

1.2 Wie ben ik en waar sta ik voor:

Mijn naam is Elly van Staalduinen en ik ben werkzaam als remedial teacher (RT-er) op een school voor speciaal basisonderwijs (SBO) in Eindhoven. Hier begeleid ik leerlingen met een grote achterstand op het gebied van lezen, spelling of rekenen. Momenteel begeleid ik 12 kinderen met leesproblemen, waaronder Sander (een fictieve naam) over wie dit onderzoek over gaat.

Mijn missie in het onderwijs is:

Iedereen laten deelnemen aan het onderwijs binnen zijn/haar mogelijkheden.

Daarbij sluit ik naadloos aan op het uitgangspunt van inclusief onderwijs. Dit uitgangspunt is: iedereen, ongeacht afkomst of beperking heeft recht op gelijkwaardig onderwijs en gaat naar de school in de buurt (Collectief Inclusief, 2010).

Om te kunnen komen tot maximale afstemming op de onderwijsbehoeften van elk kind (Otter, 2009), moet ik op de hoogte zijn van die behoeften en de daarbij behorende literatuur.

1.3 De huidige situatie:

Binnen het speciaal basisonderwijs zitten veel kinderen met specifieke zorgbehoeften. Vaak hebben zij een gediagnosticeerde stoornis. Dit kan zijn op gedrags- en/of leergebied. Binnen onze school zijn er leerlingen waarbij onder andere de volgende stoornissen gediagnosticeerd zijn:

Gedragstoornissen

- Attention Deficit (Hyperactivity) Disorder (AD(H)D)
- Autisme Spectrum Stoornissen (ASS)
- Oppositional Defiant Disorder (ODD)

Leerstoornissen

- Dyslexie
- Dyscalculie
- Nonverbal Learning Disability (NLD)

Verder zijn er op school ook leerlingen met faalangst, hechtingsproblematiek en zeer moeilijk lerende kinderen met een IQ lager dan 60. Geconcludeerd kan worden dat op onze school een grote verscheidenheid aan problemen en/of stoornissen aanwezig is, waardoor de onderwijsbehoeften zeer divers zijn.

Om deze kinderen zo goed mogelijk te begeleiden, zijn er op school afspraken gemaakt voor het bieden van structuur in organisatie, tijd en ruimte. Hiervoor wordt veel gebruik gemaakt van visuele ondersteuning.

Onze school werkt met niveaugroepen op het gebied van technisch lezen, rekenen, spelling en taal. De indeling wordt bepaald op basis van het ontwikkelingsperspectief van de leerlingen en volgens de 1-zorgroute. Het onderwijs wordt in kleine stappen en volgens het Directe Instructie model (DI) aangeboden. Door te werken volgens het DI-model ontstaan er binnen deze niveaugroepen subgroepen. Zo kan iedereen op eigen niveau werken.

Ondanks eerder beschreven aanpassingen zoals structuur in organisatie, ruimte, tijd en de aanpassingen in de leerstof blijven er kinderen uitvallen op het gebied van technisch lezen en/of spelling. Sommige kinderen die door deze uitval in aanmerking komen voor het volgen van remedial teaching (RT) en de voorgeschreven interventieprogramma's, zoals opgenomen in het Protocol Dyslexie en Leesproblemen voor het SBO (Scheltinga, Van Druenen, Gijssel, & Verhoeven, 2011), blijven uitval vertonen op het gebied van technisch lezen en/of spelling.

Met dit onderzoek wil ik aantonen dat interventies effectiever zijn wanneer nog meer aangesloten wordt bij specifieke onderwijsbehoeften.

1.4 Handelingsverlegenheid

Mijn onderzoek richt zich op Sander.

Sander is een jongen van 9 jaar. Hij is in januari 2011 op onze school ingestroomd. Sander heeft de diagnose AD(H)D (MKD juni 2008) en gebruikt hiervoor medicatie (Ritalin). Zijn capaciteiten zijn TIQ 89 PIQ 104 en VIQ 80 (mei 2009 WISC III NL). Hij blijft op het gebied van lezen en spelling achter op dat wat van hem verwacht mag worden. Naast de gebruikelijke algemene aanpassingen in de klassensituatie, zoals al eerder beschreven, heeft hij een jaar remedial teaching gehad op gebied van technisch lezen in de vorm van Connect woordherkenning (Braams & Smits, 2006). Dit heeft onvoldoende resultaat gehad bij Sander.

Aangezien reguliere interventies, zoals beschreven in het protocol Dyslexie en leesproblemen SBO (Scheltinga et al., 2011), niet het gewenste resultaat hebben gebracht bij Sander, is er sprake van handelingsverlegenheid. Hierdoor ontstaan een aantal vragen: “Wat kan ik nog aanbieden of inzetten waardoor Sander wel tot betere resultaten komt bij het technisch lezen en spellen, wat zijn de overeenkomsten in de aanpak van zijn achterstand op het gebied van lezen en spellen en AD(H)D en is AD(H)D van invloed op de behandeling van zijn leesachterstand?”

1.5 Bekend over eerder onderzoek

In de literatuur is weinig te vinden over de begeleiding van kinderen met AD(H)D op het gebied technisch lezen. De literatuur richt zich vooral op de begeleiding van het gedrag. Het is bekend en beschreven in de literatuur dat de combinatie van AD(H)D en dyslexie vaak samen voorkomt, maar er is zover ik weet geen onderzoek gedaan naar effectiviteit van dyslexiebehandelingen bij mensen met AD(H)D.

1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen

Naar aanleiding van mijn handelingsverlegenheid kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

Wat kan ik, inzetten of aanpassen voor Sander (een leerling met AD(H)D en een leesachterstand) binnen de RT-sessies, zodat hij een duidelijke groei laat zien op de toetsen technisch lezen (woord- en tekstniveau) en spelling?

De deelvragen die hieruit voortvloeien:

1. Welke kenmerken worden in de literatuur beschreven bij kinderen met leesproblemen?
2. Welke kenmerken worden in de literatuur beschreven bij kinderen met AD(H)D?
3. Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van Sander?
4. Wat is het effect van de aangepaste interventies bij Sander?

De opzet, duur en vorm van het onderzoek wordt beschreven in hoofdstuk 3.

1.7 Gewenst resultaat

Voor het kind:

Ik wil met mijn onderzoek een groei bij Sander bewerkstelligen van AVI frustratie M3 naar AVI beheersing M3 en een duidelijke stijging van het lezen op woordniveau bereiken. Dit wil ik doen door middel van het ontwikkelen van een handelingsplan voor remedial teaching, waarbij gebruikt gemaakt wordt van verschillende modaliteiten met betrekking tot lezen en spelling. Het is hierbij van belang dat Sander gemotiveerd en betrokken blijft. Ik maak gebruik van activiteiten die evidence-based zijn en waarbij gewerkt wordt met een vaststaand stappenplan.

Voor mij als professional:

Ik leer hoe ik reguliere interventies kan aanpassen wanneer deze ontoereikend blijken te zijn. Daarnaast krijg ik meer kennis en inzicht in het leren en het gedrag van kinderen met AD(H)D. Door de inzet van het handelingsgericht werken (Pameijer & Van Beukering, 2006) met betrekking tot leesproblemen, krijg ik zicht op de protectieve en belemmerende factoren van het kind. Dit alles heeft tot doel, dat een leerling met meerdere stoornissen en/of problemen op een zo adequaat mogelijke

manier onderwijs ontvangt. Door het handelingsgericht werken kan ik het onderwijs en de begeleiding maximaal afstemmen op inhoud, proces en procedure.

1.8 Hoofdstuk 2 tot en met 6

In hoofdstuk 2 wil ik door middel van literatuurstudie te weten komen wat de kenmerken zijn van kinderen met AD(H)D. Ik wil tevens te weten komen wat de kenmerken van het technisch lezen zijn bij kinderen met dyslexie en leesproblemen. Verder wil ik op zoek gaan naar de bijzondere problemen bij comorbiditeit van kinderen met AD(H)D en kenmerken van dyslexie. In hoofdstuk 3 komt de opzet van het onderzoek aan bod. De opbrengsten en de beschrijving van het onderzoek zijn te vinden in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 worden conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan. Tot slot volgt een evaluatie van het hele onderzoek in hoofdstuk 6.

2 Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding:

In dit hoofdstuk worden de bevindingen uit het literatuuronderzoek gepresenteerd, met betrekking tot de stoornis AD(H)D, dyslexie en de combinatie van beide stoornissen. Tevens worden de behandeladviezen (interventies) bij de behorende stoornissen weergegeven. Tot slot wordt het plan gepresenteerd, waaraan de begeleiding van Sander, een kind met AD(H)D en (mogelijk) dyslexie, zou moeten voldoen.

De bestudering van literatuur geeft antwoord op de volgende deelvragen:

- Welke kenmerken worden in de literatuur beschreven bij kinderen met leesproblemen?
- Welke kenmerken worden in de literatuur beschreven bij kinderen met AD(H)D?

2.2 Kenmerken van kinderen met dyslexie

Lezen is waarschijnlijk de meest moeilijke taak voor jonge kinderen om te leren (Sousa, 2006). Er vinden allerlei verwerkingsprocessen tegelijkertijd plaats. De visuele verwerking gecombineerd met de fonologische vorm leidt tot lexicale identificatie waardoor semantische en syntactische verwerking kan plaats vinden (Braams, 2002).

2.2.1 Fonologische verwerking

Bij de verwerking van taal en lezen spelen de spraakklanken een essentiële rol. Spraakklanken worden omgezet in abstracte klankvormen (fonologische representaties) en zo opgeslagen in het mentale lexicon (het woordenboek van het lange termijngeheugen). Bij het lezen worden de woorden visueel herkend (lexemen) en via snelle geautomatiseerde fonologische verwerking geïdentificeerd. Er vindt dus altijd fonologische verwerking van woorden plaats en een directe, klankloze route lijkt niet te bestaan (Braams, 2002; Struiksma, Van der Leij, & Vieijra, 2009).

Bij het lezen worden lexemen (de woordvorm is beschikbaar, de betekenis nog niet) in het mentale lexicon gezocht met de meest overeenkomstige eigenschappen. Bij een te snelle herkenning van het woord kunnen fouten gelezen worden. Het woord

lijkt dan op het gelezen woord, alleen is het dat niet (Braams, 2002; Van der Leij, 2003).

Bij kinderen met dyslexie blijkt bovenstaande fonologische verwerking trager te verlopen en minder toegankelijk te zijn. Dit uit zich in woordvindingsproblemen en problemen met het verbale geheugen. (Braams, 2002; Van der Leij 2003; Verhoeven, Wijnen, Van den Bos, & Kleijnen, 2010) Ook blijken de fonologische representaties van woorden minder goed van kwaliteit te zijn. Deze tekorten in fonologische vaardigheid, hebben daardoor ook hun weerslag op de spellingvaardigheid.

Uit diverse onderzoeken, waaronder De Jong (1998), is gebleken dat bij zwakke lezers vaak niet alleen de fonologische lus (deze dient om talige informatie vast te houden), maar ook het centrale verwerkingssysteem (voor aandacht en controle) beperkter is van capaciteit in vergelijking met leeftijdsgenoten zonder leesproblemen. Hierdoor kan gesteld worden dat het leesprobleem van dyslectische kinderen een oorzaak heeft in het taalverwerkingssysteem (Braams, 2002).

2.2.2 Praktijk

In de praktijk worden haperingen in het lezen bemerkt bij kinderen met leesproblemen (niet vlot door kunnen lezen, het woord niet kunnen benoemen). Door het besef dat deze haperingen komen uit het onvoldoende toegang hebben tot het mentale lexicon, wijzigt de vorm van feedback. Het ophalen van woorden uit het mentale lexicon is te vergelijken met de sneltoets (T9) op de mobiele telefoon, die woorden invult op basis van een aantal karakters, maar het daardoor ook wel eens mis heeft. Het kind dat een anticipatiefout of raadfout maakt bij het lezen, heeft meer aan gerichte feedback op leesstrategieën, zoals bijvoorbeeld woordstukken lezen of zingend lezen (Koning, 1990), dan aan een opmerking als: "Kijk eens goed".

2.2.3 Behandeling:

Begeleiding van dyslectische kinderen tot het niveau van functionele geletterdheid dient volgens de Gezondheidsraad (1995) en Blomert (2006) zich te richten op een goede leertaakgerichte behandeling die samen te vatten is tot de volgende 3 facetten:

1. De begeleider biedt een veilige en prettige omgeving waarin het kind gestimuleerd en gewaardeerd wordt.
2. Het kind is gemotiveerd voor de behandeling omdat het zicht heeft op enig succes en successen kan toeschrijven aan zichzelf.
3. De behandeling sluit aan bij het individu en zijn actuele lees- en spellingniveau, is verdeeld in deeltaken die gestructureerd verlopen, wordt middels verschillende modaliteiten geoefend en heeft een behoorlijke duur en intensiteit.

2.2.4 Praktijk

Het werken met de programma's van Connect (Braams & Smits, 2006) heeft verschillende modaliteiten (auditief, visueel, motorisch). In de praktijk valt op dat deze programma's onvoldoende werken aan een gestructureerde opbouw van deeltaken/vaardigheden. Het is dan te verwachten dat de rendementen niet voor alle kinderen even groot zijn. Zeker aangezien sommige kinderen, bijvoorbeeld kinderen met AD(H)D, meer behoefte hebben aan een gestructureerde opbouw dan andere kinderen. Voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften is een meer op het kind gerichte benadering nodig.

2.3 Welke kenmerken horen bij kinderen met AD(H)D?

2.3.1 AD(H)D

Kinderen met AD(H)D hebben combinaties van de drie kernsymptomen: hyperactiviteit, impulsiviteit en aandachtsproblemen. De manifestatie van de symptomen bepaalt tot welk subtype het kind volgens de DSM-IV behoort.

Uit onderzoek is gebleken dat kinderen met AD(H)D een lagere hersenactiviteit in het frontale gebied vertonen, waardoor dat gebied steeds extra geprikkeld moet worden om de aandacht erbij te kunnen houden. Dit gebied is zowel betrokken bij de afremming, de organisatie als de planning van gedrag. Er is sprake van achterblijvende controlemechanismen. De executieve regelfuncties (controlemechanismen) van de hersenen werken niet goed. Het kind heeft moeite met het reguleren van zijn gedrag en het goed organiseren en plannen van zijn werk. Hij kan zijn aandacht niet lang genoeg op één prikkel richten én kan moeilijk onbelangrijke prikkels negeren (Van Lieshout, 2009).

Gebleken is dat bij deze kinderen het dopaminesysteem, dat betrokken is bij de prikkeloverdracht tussen de zenuwen, niet goed werkt. Medicatie zorgt voor een betere dopamine-overdracht tussen de zenuwcellen (Grilly, 2006). Het prikkelverwerkingssysteem gaat sneller werken, waardoor het kind beter greep krijgt op zichzelf en zijn aandacht beter kan richten (Van Lieshout, 2009).

Het effect van medicatie op de stoornis AD(H)D is echter niet op alle aspecten van de stoornis even groot. Gesteld kan worden dat er altijd restverschijnselen van de stoornis aanwezig blijven (Grilly, 2006). Hierdoor is het van belang het handelingsplan met betrekking tot lezen en spelling aan te passen, rekening houdend met de afleidbaarheid, hyperactiviteit en impulsiviteit van de betrokken leerling.

Een ander kenmerk van kinderen met AD(H)D is dat ze in vergelijking met leeftijdgenoten anders reageren op beloning en straf: ze hebben behoefte aan directe feedback omdat ze geen verband ervaren tussen hun gedrag en de gevolgen ervan (Jeninga, 2001). De directe feedback is ook van belang voor de aandacht. Het ontbreken ervan zou kunnen leiden tot nog meer impulsiviteit en hyperactiviteit (Van Lieshout, 2009). Voor het leren lezen en spellen is het van belang directe feedback te geven, zodat het kind zicht krijgt op de verschillende strategieën en de resultaten kan koppelen aan het gebruik van deze strategieën.

2.3.2 Praktijk

Tijdens een remedial teaching sessie blijkt dat de behoefte aan directe feedback bij de kinderen met AD(H)D zeer groot is. De gerichte positieve feedback op prestatie en inspanning door middel van complimenten, maakt dat het kind successen kan toeschrijven aan eigen handelen, waardoor het zelfvertrouwen toeneemt. In de praktijk is merkbaar dat kinderen door deze positieve feedback, met meer zin en durf aan de volgende taak beginnen.

2.3.3 Behandeling

De begeleiding van kinderen met AD(H)D door leerkrachten gericht op leerprestaties moet volgens van Lieshout (2009) en Wentink & van Oorschot (2010) aan de volgende criteria voldoen:

- Aansluiten bij de interesses van het kind
- Gestructureerd zijn
- Zich toespitsen op het verkrijgen van leerstrategieën
- Bestaan uit korte en afwisselende taken
- Keuzes bieden voor motivatie en zelfstandigheid
- Ondersteund worden door de inzet van computers of door maatjeswerk met een klasgenoot

2.3.4 Praktijk:

In het werken met het programma Connect Woordherkenning en Connect Vloeiend lezen (Braams & Smits, 2006), valt op dat de kinderen met AD(H)D veel steun hebben aan de vaste structuur van de werkwijze. De vele korte en afwisselende activiteiten maken het voor het kind makkelijker zich te blijven concentreren. Het verkrijgen van leerstrategieën blijft in de programma's van Connect onderbelicht. Hierin wordt onvoldoende toegekomen aan de behoefte van deze kinderen met AD(H)D om leerstrategieën te verwerven.

2.4 Kenmerken van AD(H)D en dyslexie:

Dyslexie en AD(H)D komen vaak samen voor. Bij ongeveer 25% van de leerlingen met dyslexie is ook sprake van AD(H)D (Scheltinga et al., 2011) Toch zijn AD(H)D en dyslexie twee afzonderlijke klinische stoornissen (Brown, 2004).

Onderzoek toont aan dat kinderen met comorbide AD(H)D en leesstoornis de tekorten vertonen die bij leesstoornis horen (fonologische verwerking, benoemingssnelheid en tekorten in het verbale geheugen) en ook de bij AD(H)D behorende tekorten (tekorten in het vasthouden van de aandacht, responsinhibitie en andere executieve functies) (Brown, 2004) .

Leerlingen met AD(H)D hebben dikwijls meer moeite om een langere aaneengesloten tijd geconcentreerd en taakgericht aan een opdracht te werken, terwijl dit juist extra nodig is voor kinderen met dyslexie. Als sprake is van zowel dyslexie als AD(H)D vraagt dit in de aanpak van het leesprobleem om extra aandacht.

2.4.1 Begeleiding van kinderen met AD(H)D en dyslexie in de praktijk

Het negatieve effect van twee stoornissen is groter dan twee stoornissen afzonderlijk. Deze kinderen ervaren niet alleen de problemen bij het lezen, maar daarbij ook veel moeite met het vasthouden van aandacht en hebben een sterke behoefte aan directe feedback. Hierdoor is het noodzakelijk af te stemmen op de wijze van leren en behouden van aandacht. De standaardinterventieprogramma's voor dyslexie werken niet altijd, omdat hierbij geen rekening gehouden wordt met de bijkomende stoornis (AD(H)D).

“Als diagnostiek bijdraagt tot een heldere beeldvorming van het ‘kind-eigen’ profiel stelt het professionals in de gelegenheid om optimaal af te stemmen op het eigen ontwikkelingspotentieel van kinderen.” (Otter, 2009)

2.4.2 Praktijkopzet:

Het handelingsplan voor Sander moet aansluiten bij zijn lees- en het spellingniveau en bevat één thema waaraan gewerkt wordt. Hierbij is het van belang dat Sander directe feedback krijgt (Ruijsenaars, 2008). De sessie verloopt via een vast schema, waarbij gebruik wordt gemaakt van activiteiten met verschillende modaliteiten, zoals schrijven, handelen, lezen met en zonder context en lezen op snelheid. Deze activiteiten wisselen elkaar snel af. De oefeningen met betrekking tot lezen en schrijven worden samen met de remedial teacher ingeoeft, zodat het zelfstandig oefenen in de klas verder kan gaan. Middels een weektaakformulier kan Sander zelf keuzes maken in de opdrachten die hij die week wil oefenen (bijlage 8).

3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding op het hoofdstuk:

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven.

Het hoofdstuk begint met de deelvragen die door middel van het onderzoek beantwoord gaan worden. Vervolgens komen de onderzoeksvorm, de onderzoeksinstrumenten, het tijdspad en ethiek aan de orde.

Binnen de paragraaf onderzoeksinstrumenten wordt beschreven welke documenten bestudeerd zijn, welke toetsen zijn afgenomen, welke informatie dit oplevert en wie er bij het onderzoek betrokken zijn. Verder wordt aandacht geschonken aan validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie van het onderzoek.

Deelvragen bij de centrale onderzoeksvraag die beantwoord zullen worden door het onderzoek zijn:

- Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van Sander?
- Wat is het effect van de aangepaste interventies bij Sander?

3.2 Onderzoeksvorm/typering:

In dit onderzoek is gekozen voor een N=1 onderzoek. Het experiment kan in dit onderzoek omschreven worden als een onderzoek bij één kind (Harinck, 2010). In dit onderzoek is dit Sander. De complexiteit van casus Sander maakt dat gekozen is voor dit individu gericht onderzoek. Een andere reden voor de keuze van het N=1 onderzoek is dat in de praktijksituatie veelal gewerkt wordt in een één-op-één situatie.

De deelnemer is geselecteerd op basis van zijn gediagnosticeerde stoornis AD(H)D en het uitblijven van vorderingen op het gebied van Technisch lezen na interventie van de methode Connect Woordherkenning (Braams & Smits, 2006).

In dit onderzoek wordt bekeken of de aanpassingen van het handelingsplan, naar aanleiding van het vooronderzoek naar de onderwijsbehoeften van Sander, er toe bij kunnen dragen dat Sander een groei laat zien in de testen met betrekking tot lezen en spelling.

3.3 Onderzoeksinstrumenten

3.3.1 Vooronderzoek:

Voor het vooronderzoek is het dossier bestudeerd, is de vragenlijst voor het handelingsgericht werken door ouders, leerkracht en Sander ingevuld en zijn een zestal vragen van de ADHD-vragenlijst (Scholte & Ploeg, 1998) met betrekking tot de aandacht ingevuld door de ouders, leerkracht en Sander (respectievelijk bijlage 1 en 5). Voor een selectie van vragen rondom aandacht is gekozen, omdat aandacht een cruciale rol speelt in het opnemen en verwerken van de aangeboden lesstof. Deze gegevens vormen de kwalitatieve voormeting van het onderzoek. De kwantitatieve voormeting van het onderzoek is op basis van de toetsen: AVI en DMT (Jongen & Krom, 2009) en Cito spelling (De Wijs, Krom, & Van Berkel, 2006). Deze 3 toetsen zijn onderdeel van het groepsgewijze schoolonderzoek van november 2011.

3.3.2 Toetsen

Voor de nul- en eindmeting zijn onderstaande methodeonafhankelijke toetsen gebruikt zoals vernoemd in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie SBO (Scheltinga et al., 2011).

AVI

Voor het technisch lezen is gebruik gemaakt van de zinnenleestoets AVI (Jongen & Krom, 2009) deze toets meet of het kind een tekst binnen de gestelde tijd kan lezen zonder de foutengrens te overschrijden. Het geeft aan of Sander met steun van de context tot een goede leesprestaties kan komen. Door de nulmeting en de eindmeting van de AVI zinnenleestoets te vergelijken is te zien of het onderdeel tekstlezen van het handelingsplan effect heeft gehad.

DMT

Daarnaast wordt voor het meten van het technisch lezen gebruik gemaakt van de woordleestoets DMT (Jongen & Krom, 2009). Deze toets meet de decodeervaardigheid voor het lezen van losse woorden, waarbij er geen gebruik gemaakt kan worden van de context. Het vergelijken van de nul- en eindmeting van deze toets geeft aan of de decodeervaardigheid op het lezen van woorden is toegenomen door het handelingsplan.

EMT

Voor het hardop lezen van woorden kan ook gebruik gemaakt worden van EMT (Brus & Voeten, 1972) en De Klepel (Van den Bos, Iutje Spelberg, Scheepstra, & De Vries, 1994). De Klepel (Van den Bos et al., 1994) toetst pseudowoorden en wordt alleen in combinatie met EMT (Brus & Voeten, 1972) gebruikt voor de diagnostiek bij het technisch lezen. De EMT heeft woorden van verschillende categorieën in dezelfde toets verwerkt, waardoor analyse van de fouten een minder specifiek beeld geeft dan de afname en analyse van DMT (Jongen & Krom, 2009), waarin woorden op drie niveaus worden getest.

PI-dictee

Voor de spellingvaardigheid wordt gebruik gemaakt van het PI-dictee (Geelhoed & Reitsma, 1999), dit is een woorddictee waarbij de actieve kennis van de juiste schrijfwijze wordt getest. Door de nul- en eindmeting van deze toets te vergelijken wordt gemeten of het onderdeel spelling van het handelingsplan effect heeft gehad.

Leesattitudeschaal en vragenlijst Lezen en Werkhouding

Naast de methodeonafhankelijke toetsen wordt de Leesattitudeschaal (Aarnoutse, 1990) gebruikt om meer inzicht te krijgen in de beleving van het lezen bij Sander (Verschuieren & Koomen, 2007). Deze leesattitudeschaal wordt zowel door de ouders, de leerkracht als Sander ingevuld (respectievelijk bijlage 2 en 4). De gegevens van de nulmeting vergeleken met de eindmeting moet laten zien of de leesattitude verbeterd is door het handelingsplan. Bij de eindmeting kunnen de leerkracht en de ouders hun antwoorden op de leesattitudeschaal nog nuanceren door het beantwoorden van een vijftal open vragen (zie bijlage 3). De vragenlijst Lezen en Werkhouding, een door de onderzoeker zelf samengestelde vragenlijst (bijlage 6), wordt alleen bij Sander afgenomen en moet meer inzicht in zijn werkhouding geven en voor nuancering zorgen bij de leesattitudetest.

3.4 Interventie

Uit dossieronderzoek blijkt dat bij Sander de diagnose AD(H)D is vastgesteld (juni 2008), daarnaast blijkt uit het dossieronderzoek dat hij een beneden gemiddelde score heeft op verbaal begrip bij het IQ-onderzoek (TIQ 89 PIQ 104 en VIQ 80 mei 2009 WISC III NL).

Om de hierboven beschreven redenen is de interventie aangepast door gebruik te maken van een vast stappenplan vanwege de behoefte aan structuur (bijlage 9). De sessie begint met het ophalen van de voorkennis, dan volgt het bespreken van het doel, de volgende fase is het inoefenen via verschillende oefeningen en als afsluiting volgt een terugblik op de sessie.

In het handelingsplan is gekozen voor het centraal stellen van één aandachtspunt, vormgegeven in korte afwisselende taken. Sander kan hierdoor de aandacht beter blijven richten en er wordt tegemoet gekomen aan zijn onderwijsbehoefte van veel herhaling van de leerstof. De gestructureerde manier van voor-koor-zelf lezen (Koekebacker & Van der Linden, 2012) en herhaald lezen (Billiaert, 1996) zijn ten behoeve van het verkrijgen van leerstrategieën met betrekking tot technisch lezen.

Rekening houdend met de ernstige leesproblemen van Sander is het werken aan één aandachtspunt, via verschillende modaliteiten (lezen, schrijven, handelen en bespreken) belangrijk om te komen tot goed opgebouwde fonologische representaties (Van der Leij, 2003). Dit houdt in dat er zowel gewerkt wordt op het gebied van spelling als op het gebied van lezen, aansluitend aan zijn actuele lees- en spellingniveau (Gezondheidsraad, 1995). Het op een gestructureerde manier herhaald lezen (zoals hierboven beschreven) is belangrijk in de begeleiding van Sander om te kunnen komen tot inprenting (Van der Leij, 2003). Dit alles staat beschreven in het handelingsplan in bijlage 7.

3.5 Welke data levert het op?

Er zijn op drie verschillende meetmomenten toetsen afgenomen:

- De voormeting op 22 november voor het vaststellen van problemen op lees- en spellingvaardigheid. De toetsen die zijn afgenomen zijn: AVI, DMT, Cito Spelling en de lees- en spellingvoorwaarden uit Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen (DTLAS) (Struiksma et al., 2009).
- De nulmeting op 31 januari om de beginsituatie voor de uitvoer van het handelingsplan vast te stellen.
- De eindmeting op 19 april om te kijken of het handelingsplan effect heeft gehad.

De kwantitatieve gegevens zijn de resultaten op de toetsen PI, AVI, DMT en de scores op de leesattitudetest. De gegevens van de nul- en eindmeting van elke toets worden met elkaar vergeleken om te zien of er vorderingen gemaakt zijn.

De kwalitatieve gegevens worden verkregen door interpretatie van de vragenlijst leesattitude en de vragenlijst Lezen en Werkhouding. Daarnaast geven de observaties bij afname van PI, AVI en DMT meer informatie over het strategiegebruik en de werkhouding bij spellen en lezen. De kwalitatieve gegevens onderschrijven of nuanceren de kwantitatieve resultaten op de bovengenoemde toetsen en worden beschreven bij de kwantitatieve gegevens.

3.6 Tijdpad

augustus – december 2011	Maken van het voorstel tot afstuderen en literatuurstudie	de onderzoeker
november – december 2011	Vooronderzoek naar de casus Sander startdatum 22-11-2011 voor het handelingsgerichte werken	de onderzoeker
januari-februari 2012	Opstellen van hoofdstuk 1 Aanleiding tot het onderzoek	de onderzoeker
januari 2012	Afname van de toetsen voor de nulmeting startdatum 31-01-2012	de onderzoeker / LGF-begeleidster en Sander, ouders en leerkrachten
februari t/m april 2012	Uitvoer handelingsplan week 7 t/m 16	Sander, leerkrachten kinderen en de onderzoeker
februari en maart 2012	Opstellen van hoofdstuk 2 het theoretisch kader	de onderzoeker
april en mei 2012	Opstellen hoofdstuk 3 de onderzoeksmethodologie en hoofdstuk 4 data analyse	de onderzoeker

april en mei 2012	Afnemen van de eindmeting 19-04-2012	de onderzoeker / LGF-begeleidster en Sander, ouders en leerkrachten
mei 2012	Terugkoppeling van gegevens naar de ouders en leerkrachten	de onderzoeker, ouders en leerkrachten
mei 2012	Hoofdstuk 5 Conclusie en aanbevelingen en Hoofdstuk 6 Evaluatie	de onderzoeker
juni 2012	Afronding van het meesterstuk	de onderzoeker

3.7 Bij dit onderzoek betrokken personen

Bij dit onderzoek is allereerst Sander betrokken. Daarnaast zijn de ouders en de leerkracht gevraagd het beeld rondom Sander te verduidelijken middels vragenlijsten. Als remedial teacher is de onderzoeker betrokken bij het onderzoek voor uitvoering en analyse. De begeleidster van de kinderen met de leerlinggebonden financiering (LGF-begeleidster), waar hij begeleiding van krijgt, heeft vragenlijsten omtrent lezen en gedrag bij Sander afgenomen. Op deze manier worden de vragenlijsten voor de nul- en eindmeting afgenomen.

3.8 Betrouwbaarheid

De vragenlijsten naar het leesgedrag van Sander zijn afgenomen door de LGF-begeleidster, omdat zij niet verbonden is met zijn leesbegeleiding, om zo mogelijke sociaal-wenselijke antwoorden te vermijden of te verminderen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsema, 2011). De vragenlijst leesattitudeschaal is ook ingevuld door ouders en leerkracht om de betrouwbaarheid van de gegevens te vergroten.

De toetsen PI, DMT en AVI zijn door de onderzoeker zelf afgenomen om tijdens toetsafname ook te kunnen observeren.

3.9 Triangulatie

Binnen dit onderzoek is methodetriangulatie toegepast door gebruik te maken van de genormeerde methodeonafhankelijke toetsen (AVI, DMT en PI), de leesattitudeschaal (Aarnoutse, 1990) en de vragenlijst Lezen en Werkhouding (bijlage 6).

Daarnaast is in dit onderzoek ook bronnentriangulatie toegepast door de vragenlijsten leesattitudeschaal, de vragenlijst AD(H)D en vragenlijst handelingsgericht werken door de ouders, de leerkracht en door Sander te laten invullen.

3.10 Validiteit

Validiteit wordt onderscheiden in twee niveaus: interne validiteit en externe validiteit. Door gebruik te maken van zowel methodetriangulatie als bronnentriangulatie is getracht de interne validiteit zo groot mogelijk te maken.

Dit onderzoek van het type N=1 heeft een beperkte geldigheid buiten dit onderzoek. Er is dus geen sprake van een grote externe validiteit. Wel kan casus Sander model staan voor begeleiding aan kinderen met AD(H)D en leesproblemen.

3.11 Ethiek.

Dit meesterstuk is tot stand gekomen in het kader van de afronding van de opleiding dyslexiespecialist. Het sluit aan bij de handelingsverlegenheid van de onderzoeker. Door middel van dit meesterstuk is geprobeerd deze handelingsverlegenheid te verkleinen.

De ouders is om toestemming gevraagd het onderzoek voor het meesterstuk bij Sander te mogen uitvoeren. Daarbij is uitgelegd wat het doel en de duur van het onderzoek is. Middels een handelingsgericht onderzoek en verdiepende vragenlijsten is zicht gekregen op de prestaties van Sander. Met deze gegevens is zorgvuldig omgegaan. De naam Sander is dan ook een fictieve naam om de privacy te waarborgen. De resultaten na afloop van het praktijkonderzoek zijn direct aan de betrokkenen medegedeeld.

Critical friends hebben aanwijzingen gegeven om het onderzoek, de vragenlijsten en het uitwerken van de betreffende hoofdstukken verder te verfijnen.

4 Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het praktijkonderzoek weergegeven naar aanleiding van de deelvragen bij de onderzoeksvraag uit hoofdstuk 1.

4.1.1 De deelvragen zijn:

1. Welke kenmerken worden in de literatuur beschreven bij kinderen met leesproblemen?
2. Welke kenmerken worden in de literatuur beschreven bij kinderen met AD(H)D?
3. Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van Sander?
4. Wat is het effect van de aangepaste interventies bij Sander?

De deelvragen 1 en 2 komen in dit hoofdstuk niet aan bod, omdat de antwoorden op deze vragen onderdeel uitmaken van het theoretisch kader in hoofdstuk 2.

De resultaten van het praktijkonderzoek zoals beschreven in hoofdstuk 3 geven antwoord op de deelvragen 3 en 4 en worden hieronder besproken.

4.2 Deelvraag 3:

Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van Sander?

Uit het dossieronderzoek blijkt dat Sander de diagnose AD(H)D heeft. Sander heeft hiervoor medicatie, waardoor de klachten zijn verminderd. Sander is in de klas echter nog steeds snel afgeleid. In het intelligentie onderzoek (mei 2009) wordt geconcludeerd dat het verbaal begrip van Sander beneden gemiddeld is. Het verbaal begrip is nodig voor het geheugen, logisch denken en uitdrukingsvaardigheid (Kaldenbach, 2012).

4.2.1 Onderwijsbehoefte met betrekking tot AD(H)D:

Om vast te stellen wat de specifieke onderwijsbehoeften van Sander zijn met betrekking tot AD(H)D, zijn van de ADHD-vragenlijst (AVL) (Scholte & Ploeg, 1998) de zes vragen geselecteerd met betrekking tot het aandachtstekort.

vragen met betrekking tot aandachtstekort	Sander	leerkracht	ouder
1. Wordt hij gemakkelijk afgeleid?	ja	ja	ja
2. Heeft hij moeite langere tijd de aandacht bij taken of spel te houden?	soms	ja	ja
3. Gaat hij van de ene bezigheid op de andere over, zonder de eerste af te maken?	soms	soms	nee
4. Heeft hij moeite met het organiseren van activiteiten en taken?	soms	ja	soms
5. Vermijdt hij taken die een langere inspanning vergen, bijvoorbeeld huiswerk?	soms	soms	ja
6. Is hij vergeetachtig?	ja	soms	ja

Figuur 1 Zes vragen uit AVL (Scholte & Ploeg, 1998) met betrekking tot aandachtstekort.

Uit de vragenlijst komt naar voren dat het aandachtstekort van Sander met betrekking tot AD(H)D zich uit in: makkelijk afgeleid worden, moeite hebben met het lange tijd richten van de aandacht en vergeetachtig zijn. Er is slechts op één vraag unanieme overeenstemming onder de respondenten. Op de andere vragen wordt positief of twijfelachtig gereageerd, maar van duidelijke ontkenning is geen sprake. Het handelingsplan moet aangepast worden om rekening te houden met zijn afleidbaarheid, zijn aandachtstekort en vergeetachtigheid.

4.2.2 Onderwijsbehoefte met betrekking tot technisch lezen en spelling:

Om vast te stellen wat de specifieke onderwijsbehoeften zijn voor technisch lezen en spelling, is een handelingsgericht vooronderzoek voor aanpassing van het handelingsplan verricht.

4.2.2.1 Handelingsgericht vooronderzoek:

Technisch lezen:

Sander maakt bij het technisch lezen voornamelijk gebruik van de spellende leesstrategie en kan nog maar weinig woorden direct lezen. Dit uit zich in lage scores op AVI en DMT, waarbij het niveau vergelijkbaar van midden groep 3 niet behaald wordt, terwijl Sander het niveau van groep 5 behoort te hebben.

- AVI M3 november 2011 frustratieniveau, DLE <5 LR <22% = niveau E
- DMT kaart 1 november 2011 score 20 DLE <5 LR <22% = niveau E

- DMT kaart 2 november 2011 score 13 DLE <5 LR <22% = niveau E
(DLE is didactische leeftijd equivalent, LR is Leerrendement)

Uit onderzoek naar de leesvoorwaarden uit Struiksmā et al. (2009) laat Sander voor het lezen zien dat hij alle letters kent en die gebruikt voor zijn spellende leesstrategie. Verder kan Sander onvoldoende gebruik maken van de herkenning van woorddelen in woorden (leesweg 2) om zo tot een snellere herkenning van woorden te komen. Hiervoor is gebruik gemaakt van de toets visusynt.

Visusynt	1	2a	2b
Totaal aantal woorden:	36	36	36
direct goed (dg):	34	31	8

Figuur 2 Aantal direct goed gelezen woorden op Visusynt (Struiksmā et al., 2009)

Bij een meer complexe vorm van het woord (mkmm of mmkm) (kaart 2b) verkiest Sander de spellende strategie. Hij heeft veel tijd nodig bij het lezen van de woorden.

Opvallend bij de auditieve discriminatie test (audist) is dat Sander sommige klanken als hetzelfde omschrijft omdat ze zo aanvoelen in zijn mond, /b/-/d/, /eu/-/ui/ en /ei/-/ee/. Ook lukt het hem onvoldoende om aangeboden klanken te vormen tot een woord op de leesvoorwaarde toets audisynt . Dit betreft vooral woorden van 4 of meer letters.

Opvallend zwak van de leesvoorwaarden was het onderdeel woorden nazeggen. Hierop scoorde Sander slechts 4 van de 8 items goed. Concreet betekent dit dat Sander de reeksen van 4 woorden niet foutloos kon herhalen.

Spelling:

- Cito spelling M3 november 2011 score 46 van 50 items DLE 9 LR 39% = niveau B (niveau groep 3), terwijl Sander zit op een DL van 23

Sander werkt nog hoofdzakelijk op het niveau van klankzuivere woorden. Sander kan deze strategie redelijk goed toepassen. De bijna-klankzuivere woorden en woorden volgens analogie of regels zijn niet behandeld.

Onderzoek naar de spellingvoorwaarden laat zien dat de beheersing van de letters en de voorwaarde om auditief aangeboden woorden te kunnen analyseren voldoende goed ontwikkeld zijn.

Navraag bij leerkracht naar werkhouding en gedrag gaf aan dat Sander moeite heeft met de taakaanpak van en concentratie op de lesstof. Sander heeft de motivatie om te werken en lezen, doorzettingsvermogen en betrokkenheid. Hij reageert positief op structuur en externe motivatie door leerkracht. Sander reageert goed op complimenten.

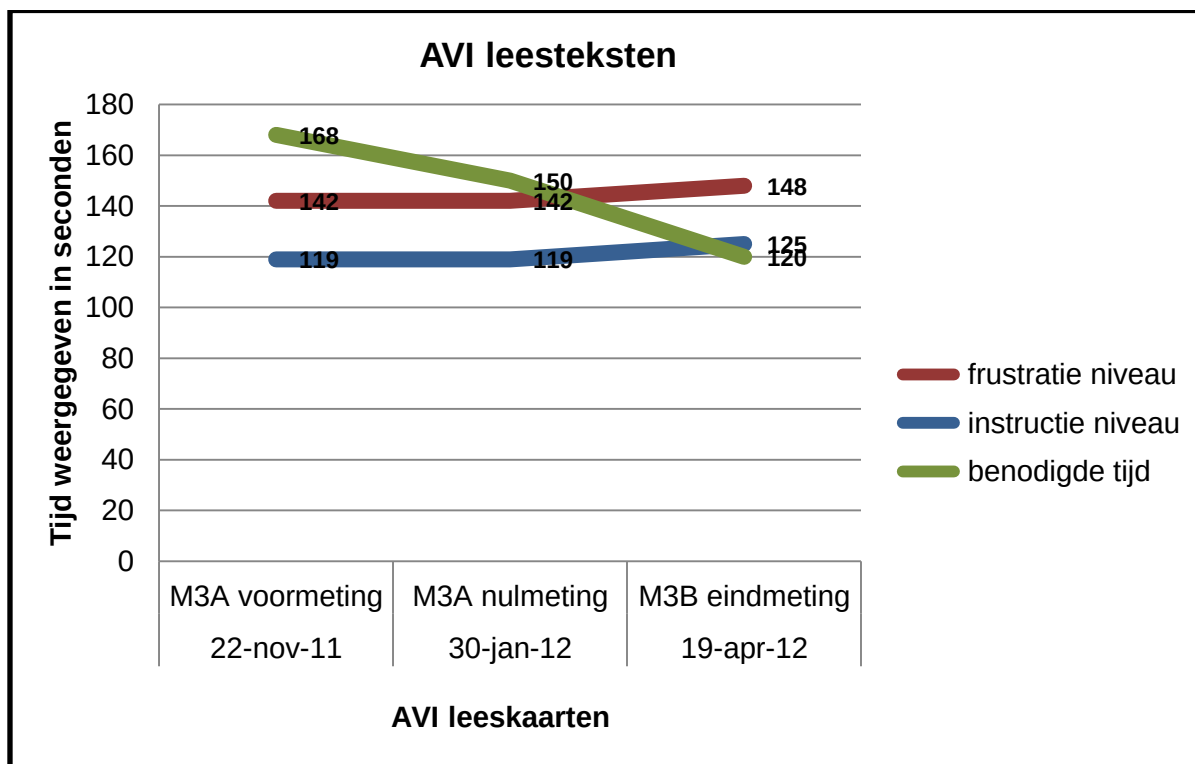
4.3 Deelvraag 4:

Wat is het effect van de aangepaste interventies bij Sander?

Het antwoord op deze vraag wordt verkregen door middel van vergelijking tussen de nul- en eindmeting van de toetsen AVI, DMT en PI, aangevuld door de antwoorden op de leesattitudeschaal. De observatie bij afname van de toetsen worden hierbij vermeld.

Per toets zullen de resultaten beschreven worden. In paragraaf 4.3.1 worden de resultaten van AVI gepresenteerd, in 4.3.2 de resultaten op DMT, in 4.3.3 de resultaten op PI in 4.3.4 de resultaten op de leesattitudeschaal in 4.3.5.

4.4 AVI

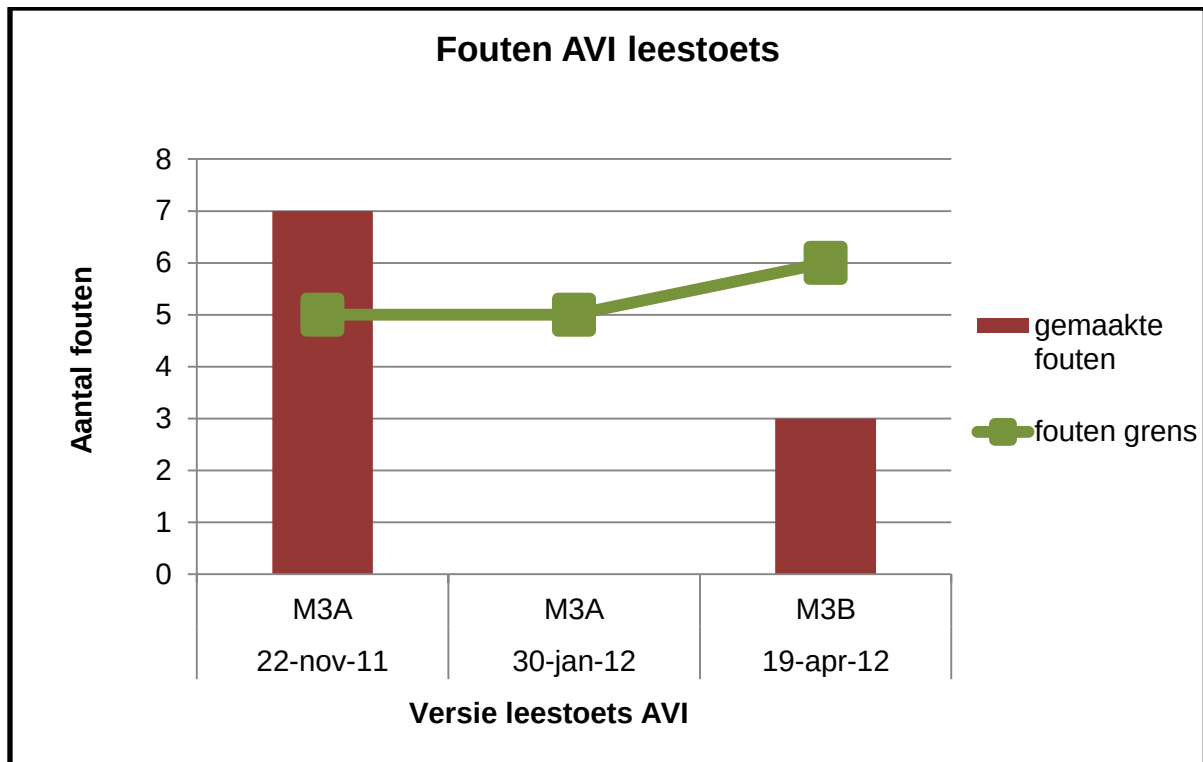


Figuur 3 Trendanalyse AVI leesteksten.

Zoals uit de grafiek blijkt, is er een dalende lijn te zien voor de gebruikte tijd per leestoets. Om deze trend duidelijker te laten zien zijn ook de gegevens van de voormeting van 22 november 2011 meegenomen. De dalende lijn komt bij de eindmeting van 19 april 2012 onder de lijn van instructietijd, wat betekent dat Sander dit niveau beheerst.

Nulmeting	Eindmeting
- Sander hanteert bij het lezen de strategie: zingend lezen (Koning, 1990). - De tekst bestaat uit MKM-woorden aangevuld met MK- en KM-woorden. De MK- en KM-woorden die in deze tekst voorkomen leest hij vlot. - De helft van de MKM-woorden leest hij spellend via weg 1 uit het schema van DTLAS (Struiksma et al., 2009). - Woorden komen meerdere keren voor in de tekst. Sander kan hiervan gebruik maken. Hij spelt een woord en onthoudt dat. Verderop in de tekst herkent hij deze woorden direct.	- Sander hanteert bij het lezen van de tekst de strategie: directe woordherkenning of spelling. - De tekst van AVI E3B wordt gelezen op frustratieniveau. Hij gebruikt bij 24 woorden de spellende strategie; hierin maakt hij nu onderscheidt tussen geheel spellen, woorddeellezen en alleen het begin van het woord spellen en aanvullen. Sander laat hier het gebruik van lezen via weg 2 zien (Struiksma et al., 2009). - Sander straalde met het behalen van M3B.

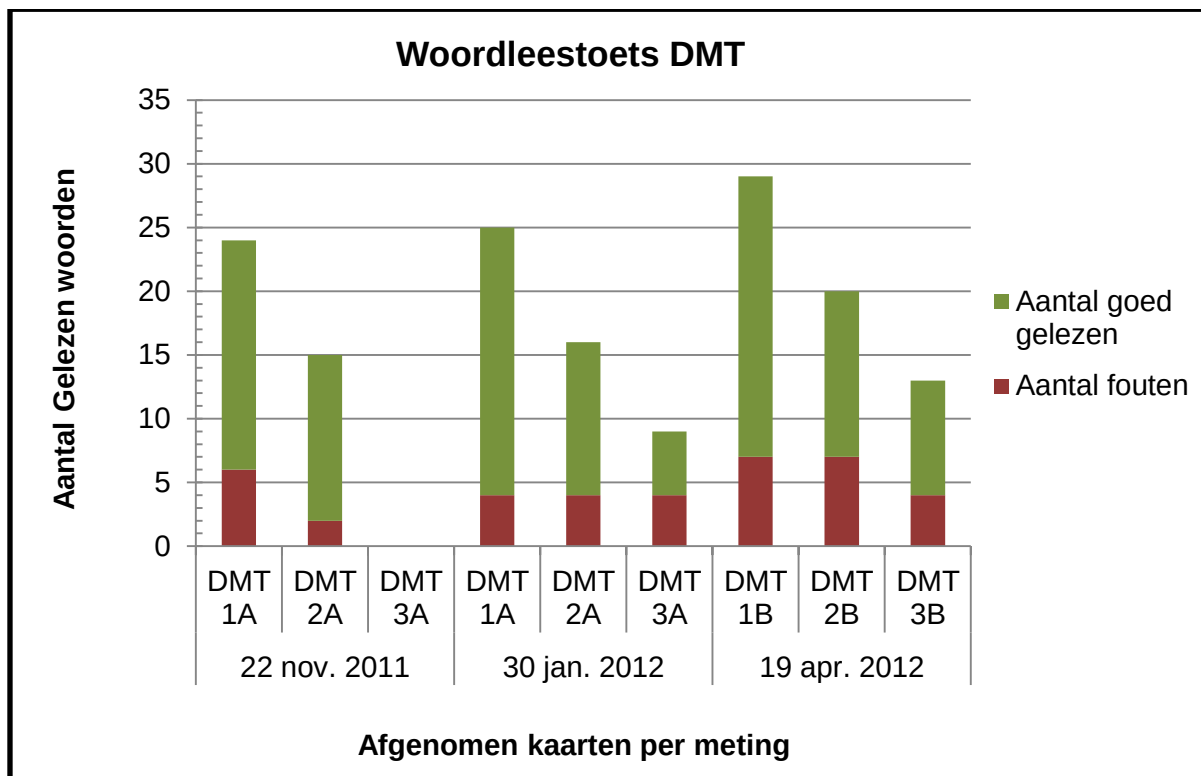
Figuur 4 Observaties bij nul- en eindmeting van AVI (Jongen & Krom, 2009)



Figuur 5 Trendanalyse gemaakte fouten bij AVI leesteksten.

Bij de voormeting overschrijdt Sander de foutengrens en de instructietijd. Bij de nulmeting maakt Sander 2 fouten die hij meteen verbetert. Dit resulteert in een foutloze test, waarbij Sander de instructietijd overschrijdt. Bij de eindmeting maakt Sander wel fouten, deze blijven echter onder de foutengrens. Daarnaast laat Sander zien dat hij AVI-kaart M3B binnen de gestelde tijd kan lezen. Dus kan er gesteld worden dat er een duidelijke verbetering is te zien in de technische leesvaardigheid van Sander.

4.5 DMT



Figuur 6 Trendanalyse op de woordleestoets DMT.

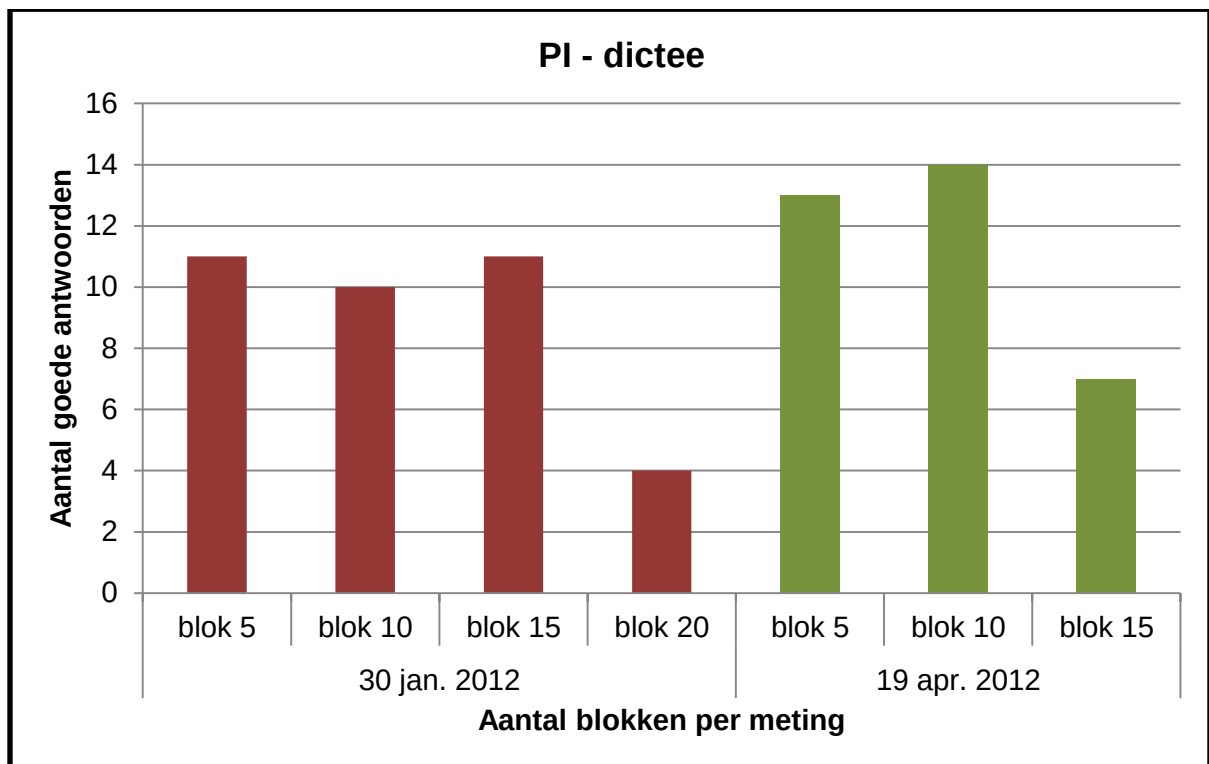
Bij de eindmeting is te zien dat Sander meer woorden heeft gelezen op de drie kaarten van de DMT. Een vergelijking tussen de nul- en eindmeting laat zien dat Sander gemiddeld 4 woorden per kaart meer heeft gelezen, maar hierin ook gemiddeld 2 fouten meer heeft gelezen.

4.5.1 Analyse via DTLAS

Via de analyse van DMT uit het boek DTLAS (Struiksmā et al., 2009) blijkt dat Sander bij de nulmeting een sterk spellende strategie (61%) laat zien op kaart 1, waarvan de grenswaarde 33% is. Bij de eindmeting laat Sander deze sterk spellende strategie niet meer zien bij het lezen van kaart 1 (14%) maar nog wel bij kaart 2 (54%). De spellende leesstrategie is de voorkeursstrategie van Sander.

Met betrekking tot de woordherkenning via verklanking blijkt dat Sander bij de nulmeting de drempelwaarde van 5% overschrijdt met 8% voor kaart 1. Bij de eindmeting overschrijdt Sander deze ook (14%) voor kaart 1 en (35%) voor kaart 2. De overschrijding heeft te maken met gespelde en niet gesynthetiseerde woorden, die Sander wél kan synthetiseren, maar dit hier niet laat zien.

4.6 PI-dictee



Figuur 7 Trendanalyse PI-dictee.

Sander was bij afname van de eindmeting niet meer zo geconcentreerd, waardoor hij bij blok 15 onder de afbreeknorm scoorde. De toets is afgebroken en blok 20 is niet meer afgenomen. Dit is minder gunstig voor de vergelijking van de gehele toets met de nulmeting. Het is echter wel mogelijk om afzonderlijke blokken met elkaar te vergelijken. Bij de eindmeting is duidelijk te zien dat Sander bij blok 5 en 10 meer woorden goed heeft geschreven. Deze blokken bevatten respectievelijk de klankzuivere en bijna-klankzuivere woorden.

Observaties PI-dictee:

- Hij schrijft de woorden op middels het fonologische principe (spellend schrijven).
- Sander werkt nauwgezet aan het dictee. Hij spelt elk woord en luistert het uit, wanneer hij niet zeker is van de schrijfwijze herhaalt hij het woord meerdere malen.
- De spellingtoets is afgenomen na de leestoetsen, waarbij Sander AVI M3 heeft behaald. De concentratie bij het laatste blok was laag.

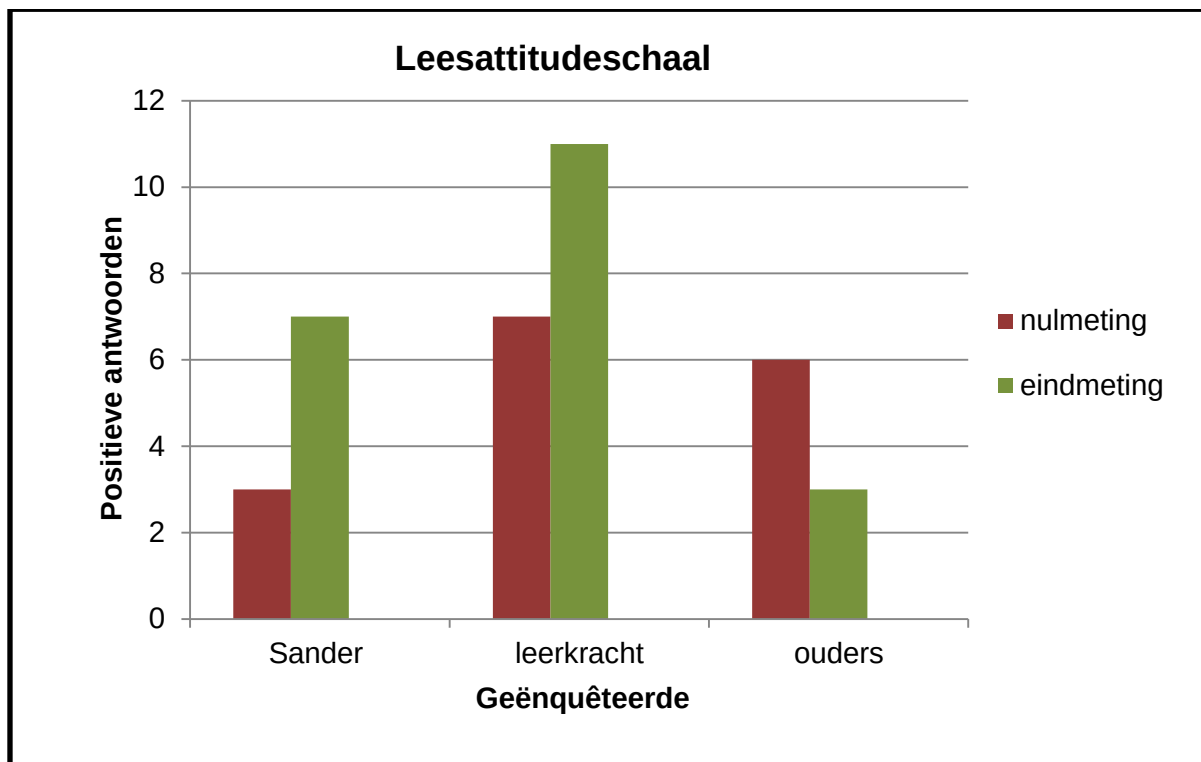
In het PI-dictee maakt hij fouten in de volgende categorieën:

Nulmeting		Eindmeting	
T1	Fouten m.b.t. het juiste teken: zonder omkeringen 4x	T1	Fouten m.b.t. het juiste teken: zonder omkeringen 3x
T2	Fouten m.b.t. het juiste teken: met omkeringen 1x		
K1	Fouten m.b.t. de klankstructuur: weglaten van klank/klankgroep 2x	K1	Fouten m.b.t. de klankstructuur: weglaten van klank/klankgroep 3x
Blok 10		Blok 10	
10.2	Woorden met –eer, -eur, -oor 4x	10.7	Woorden met –s 1x
Blok 15		Blok 15	
15.1	Woorden met eind –d 3x	15.1	Woorden met eind –d 3x
15.2	Woorden met –aai, -ooi, -oei 2x	15.6	Woorden met -nk 2x
15.4	Woorden met toonloze –e 2x		
15.5	Woorden met v- 1x		
15.6	Woorden met –nk 1x		
15.7	woorden met z- 1x		

Figuur 8 Foutenanalyse bij PI-dictee

In bovenstaande tabel is te zien dat Sander bij de eindmeting in minder categorieën fouten maakt, dan bij de nulmeting. In het nagesprekje over het dictee zegt Sander dat hij de regel met *Woorden met –aai, -ooi, -oei* en *Woorden met –eer, -eur, -oor* kent.

4.7 Leesattitudeschaal



Figuur 9 Trendanalyse leesattitudeschaal (Aarnoutse, 1990)

Zowel Sander als de leerkracht ervaren de leesattitude als positief veranderd. Dit blijkt uit de toename op de leesattitudeschaal. De leesattitudeschaal die door de ouders is ingevuld geeft een ander beeld. De nulmeting is ingevuld door moeder en de eindmeting door vader. Wat de oorzaak zou kunnen van het verschil in perspectief.

4.7.1.1 Samenvatting Lezen en werkhouding Sander

Sander geeft aan lezen niet leuk te vinden, maar minder erg dan bij de nulmeting. Hij houdt het meest van informatieve boeken, het liefst met als onderwerp de oorlog. Avonturenverhalen trekken hem niet. Het lezen in de klas vindt hij niet meer vervelend, maar zelfs leuk als de juf meeleeft, want voorgelezen worden vindt hij leuk.

4.7.1.2 Samenvatting open vragen leerkracht

De leerkracht geeft aan dat ze vindt dat Sanders motivatie in het algemeen is vergroot en dat hij zichtbaar met meer plezier aan het werk gaat. Hij heeft meer zelfvertrouwen gekregen, des te meer nu hij AVI M3 heeft behaald. De

succeservaringen hebben zijn leesattitude positief verbeterd. De positieve verandering is ook zichtbaar in het samenwerken met andere kinderen.

4.7.1.3 Samenvatting open vragen ouder

Sander leest niet graag, het grenst hier en daar op het “uit de weg gaan van” lezen. Duidelijk merkbaar nu is wel dat hij vloeiender leest en meer woorden leest die hij hier en daar opmerkt. Hij heeft minder afkeer van het lezen en daardoor durft hij aan een verhaal te beginnen, ook al is het lang. Eigen initiatief tot het pakken van een boek is er niet.

5 Conclusies en discussie

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag aan de hand van de deelvragen. Hierbij worden conclusies getrokken met behulp van de verzamelde data, de literatuur en de praktijk. Hierna worden discussies en aanbevelingen beschreven.

5.2 Antwoorden op de deelvragen

5.2.1 Welke kenmerken worden in de literatuur beschreven bij kinderen met leesproblemen?

Zoals beschreven in § 2.2. blijken kinderen met dyslexie vaak zwakke fonologische representaties te hebben van woorden die ook minder toegankelijk zijn (Braams, 2002).

In interventie is het belangrijk om in te steken op het opbouwen van deze fonologische representaties doormiddel van gerichte interventies met verschillende modaliteiten, aansluitend bij het actuele lees en spellingniveau en gericht op enig succes.

5.2.2 Welke kenmerken worden in de literatuur beschreven bij kinderen met AD(H)D?

Zoals beschreven in § 2.3. blijken bij kinderen met AD(H)D bij gebruik van medicatie altijd restverschijnselen van de stoornis aanwezig te blijven (Grilly, 2006). Het is daarom van belang om bij begeleiding van deze kinderen rekening te blijven houden met de diagnose AD(H)D. In de begeleiding van kinderen met AD(H)D is het van belang dat deze gestructureerd is, korte afwisselende taken bevat, keuzes biedt voor de zelfstandigheid en leerstrategieën aanreikt (Van Lieshout, 2009).

5.2.3 Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van Sander?

Aan de hand van de zes vragen over aandachtstekort (Scholte & Van der Ploeg, 1998) (figuur 1) is duidelijk dat de specifieke onderwijsbehoefte van Sander met betrekking tot zijn diagnose AD(H)D liggen op het onthouden van aangeboden stof en het behouden van aandacht bij en tijdens de activiteit. Daarnaast presteert Sander met technisch lezen en spelling niet op het niveau wat op grond van zijn ontwikkelprognose verwacht mag worden. Uit vooronderzoek blijkt dat Sander een

slechte leesmotivatie heeft en onvoldoende ontwikkelde auditieve leesvoorwaarden. Hierdoor heeft Sander een aangepast handelingsplan nodig, wat inspeelt op deze problemen. Sanders specifieke onderwijsbehoefte heeft meer zorg en begeleiding nodig dan via reguliere interventies (Scheltinga et al., 2011) gegeven kan worden.

5.2.4 Wat is het effect van de aangepaste interventies bij Sander?

Aandacht

In de praktijk bleek dat het stappenplan zoals gehanteerd in de sessies (bijlage 8), om de aandacht van Sander zo lang mogelijk vast te houden, door afwisseling van korte taken heeft gewerkt. Sander heeft tijdens sessies geen blijk gegeven voor het afdwalen van aandacht. De activiteiten waren kort en afwisselend genoeg om de aandacht vast te houden. (Van Lieshout, 2009; Wentink & Oorschot, 2010)

Technisch lezen

Met betrekking tot de eindmeting van DMT (figuur 6) en AVI (figuur 4) valt op dat Sander sneller is gaan lezen, maar ook meer fouten heeft gemaakt. De toename van het aantal fouten bij het sneller lezen en observaties in § 4.3 bij het lezen van DMT en AVI duiden mogelijk op een verandering in leesstrategie.

Het is duidelijk te zien dat hij in zijn prestatie op het lezen van teksten een sprong heeft gemaakt, die groter is dan verwacht werd gezien de resultaten en observaties van de voormeting.

Sander heeft door dit onderzoek een andere leesstrategie geoefend en zich ten dele eigengemaakt. Sander leest woorden nu niet meer louter spellend (indirecte woordherkenning weg 1) (Struiksmā et al., 2009). Sander is zich aan het ontwikkelen om woorden via weg 3 directe woordherkenning te lezen. Deze directe woordherkenning is bij Sander nog niet geoptimaliseerd, wat blijkt uit observatie en de toename van het aantal fout gelezen woorden op DMT. Sander leest nog veel woorden via weg 2 (indirecte woordherkenning via visuele synthese). (Struiksmā et al., 2009).

Om het lezen via weg 2 en 3 te stimuleren zijn de aanpakken: herhaald lezen (Billiaert, 1996) en voor-koor-zelf-lezen (Koekebacker & Van der Linden, 2012) ingezet. Hierdoor worden woorden steeds sneller en beter gelezen (Leij, 2003).

Tevens breidt het mentale lexicon uit, waardoor woorden op woordniveau sneller herkend worden (Van der Leij, 2003).

Het is zeer waarschijnlijk dat Sander deze strategie is gaan gebruiken naar aanleiding van de interventies, waarbij het gebruik van directe woordherkenning gestimuleerd is. Van zeer sterk spellend, naar de strategie (weg 2) lezen van clusters en (weg 3) directe woordherkenning.

Het aantal fouten is toegenomen, zowel op woord- als zinsniveau. Verklaring hiervoor kan liggen in het feit dat Sander op basis van te weinig goed ontdekte karakters beslist welk woord er staat (raden) (Van der Leij, 2003). Hieraan is te zien dat Sander in ontwikkeling is in leesweg 2 en 3.

Spelling

Met betrekking tot spelling blijkt bij eindmeting van het PI-dictee (figuur7) dat Sander in minder categorieën fouten maakt. Uit analyse (figuur 8) lijkt naar voren te komen dat Sander de fonologische en klankclusterstrategieën (Brouwers & Van Goor, 1994) van de klankzuivere en bijna klankzuivere woorden zich eigen heeft gemaakt.

Werken via verschillende modaliteiten (zoals beschreven in § 2.4.2) is ingezet om te komen tot betere prestaties bij spelling. Deze gestructureerde opbouw heeft bij Sander wel geleid tot besef van spellingregels, maar nog niet tot beheersing ervan.

Om te kunnen komen tot beheersing van de regels was het wenselijk geweest meer tijd te kunnen wijden aan het aanleren van de categorie. Beter was het geweest als bij het gevorderd spellen gebruik was gemaakt van het leren via de analogiestrategie als alternatief op de regelstrategie (Brouwers & Van Goor, 1994). Sander heeft bij de analogiestrategie de mogelijkheid om gelijkenissen te ontdekken op basis van structuur en daar vervolgens een 'regel' bij te formuleren.

Leesattitudeschaal

Tenslotte kan bij de leesattitudeschaal (Aarnoutse, 1990) (figuur7) gesteld worden dat Sander minder negatief is geworden ten opzichte van het lezen. Dit beeld wordt ondersteund door de leerkracht en door de ouders middels de openvragenlijst. Het blijkt dat de leesmotivatie van Sander voortvloeit uit het zicht op succes zoals vernoemd in § 2.2.3. De directe feedback (Jeninga, 2001) op prestatie zoals het beschrijven van het leesproces en het geven van 'High fives' als complimenten,

waren voor Sander belangrijk voor het zicht krijgen op succes (Gezondheidsraad, 1995).

Verder bleek dat Sander het leuk vond om via het weektaakformulier zelf zijn activiteiten te plannen. De keuzemogelijkheden voor motivatie en zelfstandigheid bij de oefenstof vermeld in Van Lieshout (2009), hebben een positief effect gehad.

Deze verbetering in de leesattitude is een verwacht resultaat. De leesattitude is verbeterd door het proces van het lezen te verbeteren. Het ervaren van succes op de technische leesvaardigheid werkt positief door op de leesattitude.

5.2.5 Conclusies van de aangepaste interventies bij Sander?

De effecten zijn niet voor alle onderdelen even groot. Bij AVI en leesattitude laat Sander een duidelijke stijging zien, dit is in mindere mate te zien bij DMT. Het verschil is mogelijk te verklaren omdat Sander bij de DMT zich niet op kan trekken aan de context. Ook bij het PI-dictee laat Sander geen sterke stijging zien, maar dat is waarschijnlijk een gevolg van de al aangegeven lage concentratie bij het afnemen van de eindmeting. Gemiddeld genomen hebben de interventies wel een positief effect gehad op de leesvaardigheid en de leesattitude van Sander.

5.3 Centrale onderzoeksvraag

Aan de hand van de voorgaande deelvragen kan geconcludeerd worden dat als antwoord op de centrale onderzoeksvraag:

Wat kan ik inzetten of aanpassen voor Sander (een leerling met ADHD en een leesachterstand) binnen de RT-sessies, zodat hij een duidelijke groei laat zien op de toetsen voor technisch lezen en spelling?

Gesteld kan worden dat ik het handelingsplan op basis van literatuur en vooronderzoek kan aanpassen aan de specifieke onderwijsbehoefte van Sander, door het structureren van de sessies, korte afwisselden taken, keuze mogelijkheden bij zelfstandige oefening. Daarnaast zijn herhaald lezen, voor-koor-zelf-lezen, verschillende oefenvormen, ingezet om te komen tot duidelijke groei.

5.4 Opbrengsten

5.4.1 Bijgedragen aan de handelingsverlegenheid

Met dit onderzoek wil ik aantonen dat interventies effectiever zijn wanneer nog meer aangesloten wordt bij specifieke onderwijsbehoeften (hoofdstuk 1.3) In dit onderzoek heb ik me geconcentreerd op het aanpassen van een handelingsplan aan een leerling met leesproblemen en AD(H)D.

Door dit meesterstuk is kennis over in te zetten methodes en strategieën vergroot. Door literatuurstudie is kennis over de stoornis AD(H)D en dyslexie vergroot, waardoor ik beter weet waar de problemen liggen, wat ik kan verwachten en wat ik daarvoor moet aanpassen om tot lezen te komen.

Door aan te sluiten bij de specifieke onderwijsbehoefte van Sander is de interventie effectiever gebleken.

Voor begeleiding van kinderen met leesproblemen heb ik geleerd dat het belangrijk is zelf over de kwalitatieve en kwantitatieve toetsgegevens te beschikken. Door deze toetsen zelf af te nemen, ben ik minder afhankelijk van anderen, kan ik de toetsgegevens beter interpreteren en kan ik sneller met de interventie beginnen.

5.5 De uitkomst

Sander heeft door het handelingsplan een vooruitgang geboekt op het gebied van technisch lezen en spelling. Hoewel het leerrendement nog steeds laag is (ongeveer 20%), vertoonde Sander voor deze interventie zo weinig vooruitgang dat niet gekeken moet worden naar het leerrendement maar naar de vooruitgang van de scores op de afgenomen toetsen. Deze vooruitgang is bereikt door veel herhaald aanbieden en veel zelfstandig oefenen van oefenstof, aansluitend op het technisch lees- en spellingniveau van de nulmeting.

De uitkomst is belangrijk voor Sander, hij heeft ervaren hoe hij de groei in het lezen zelf in de hand kan hebben. Hij heeft ervaren dat herhaling van de tekst ervoor kan zorgen dat hij woorden sneller herkent.

De uitkomst is belangrijk voor de ouders. Voor de ouders is het van belang dat zij ervaren dat wanneer aangesloten wordt bij de onderwijsbehoefte van Sander, er mogelijkheden voor hem gecreëerd kunnen worden om tot groei in het technisch

lezen en spelling te komen. De beperking in het leren lezen hebben de ouders al ervaren, het is voor hen van belang te ervaren waar de mogelijkheden liggen van Sander.

De uitkomst is belangrijk voor de onderzoeker. Gebleken is dat literatuurstudie en onderzoek naar specifieke onderwijsbehoefte richting geeft aan een handelingsplan waarbij aangesloten wordt op de zone van de naaste ontwikkeling (Lev Vygotski, z.j.) bij Sander. Hierdoor wordt de groei gerealiseerd, die bij inzet van de eerder gebruikte interventies uit het protocol dyslexie voor het SBO niet bereikt werden. Het draagt bij aan de professie van de onderzoeker en verkleint diens handelingsverlegenheid.

De uitkomsten zijn belangrijk voor de school. Deze werkwijze geeft inzicht in wat kinderen meer nodig hebben als blijkt dat er sprake kan zijn van dyslexie en AD(H)D.

5.6 Aanbevelingen

Met betrekking tot de huidige casus is er bij Sander geen beheersing van regelstrategie bij spelling tot stand gekomen, waarschijnlijk had Sander meer oefening nodig, om te kunnen komen tot integreren en generaliseren (Ruijsenaars, 2008). Waarschijnlijk dat Sander makkelijker en sneller kan leren door gebruik te maken van de analogiestrategie (Brouwers & Van Goor, 1994). Deze strategie wordt in Brouwers en Van Goor (1994) als alternatieve strategie aangeraden wanneer het werken met regelstrategie nog onvoldoende lukt. De aanbeveling voor verdere interventie bij Sander is om het werken volgens deze analogiestrategie in te zetten om te kijken of deze strategie beter aansluit bij zijn voorkeurstrategie.

Door de inzet van de strategie herhaald lezen (Billiaert, 1996) en voor-koor-zelf-lezen (Koekebacker & Linden, 2012) heeft Sander op het technisch lezen een vooruitgang laten zien. De aanbeveling is dan ook om hier in verdere interventies mee door te gaan. Een nog beter resultaat is mogelijk te bereiken door teksten te zoeken die aansluiten bij zijn belevingswereld.

Volgens de Gezondheidsraad (1995) is het uitblijven van groei op woordniveau een van de criteria voor het onderkennen van dyslexie. De geringe vooruitgang op de DMT bij Sander, na gegeven interventies duidt op didactische resistentie. Het is aan te bevelen een dyslexieonderzoek voor Sander te starten.

Als aanbeveling dient ook dat het handelingsplan over een langere periode wordt uitgevoerd dan de 9 weken van nu. Hierdoor is er de mogelijkheid voor meer meetmomenten om deze met elkaar te kunnen vergelijken, waardoor ontwikkeling op lees- en spellingvaardigheid beter zichtbaar worden.

Als alleen gekeken wordt naar de effectiviteit van een handelingsplan is aan te bevelen het onderzoek bij meer kinderen (2 à 3) individueel uit te voeren en de gegevens verkregen uit deze metingen samen te verwerken, om een meer valide beeld van het aangepaste handelingsplan te krijgen.

6 Evaluatie onderzoek

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het meesterstuk geëvalueerd, ik heb hierbij gebruik gemaakt van de logische niveaus van Bateson (YourCoach, 2012) die verandering in handelen beschrijft als een handelen uit een missie, waardoor dit iets zegt over je identiteit en overtuigingen. De missie, identiteit en overtuigingen hebben invloed op vaardigheden, gedrag en omgeving.

Er wordt stilgestaan bij wat het meesterstuk betekent voor mijn professionele ontwikkeling en voor mij als professional.

6.2 Wat betekent dit meesterstuk voor mij als professional

Binnen het SBO waar ik als remedial teacher werkzaam ben, kom ik vaker leerlingen tegen die naast een gediagnosticeerde stoornis nog problemen hebben met leren lezen.

In paragraaf 1.2 heb ik vermeld dat mijn missie in het onderwijs is:

Iedereen te laten deelnemen aan het onderwijs binnen zijn/haar mogelijkheden.

Ik merkte dat ik hier in de praktijk onvoldoende aan tegemoet kon komen, omdat ik vaak niet goed wist hoe ik de RT-sessies goed kon aanpassen aan de specifieke behoeftes van deze kinderen. Hier lag dus mijn handelingsverlegenheid.

Het volgen van deze opleiding heeft me veel geleerd over de achtergronden en problemen van dyslexie en leesproblemen, daarnaast heb ik door dit meesterstuk meer inzicht gekregen in de stoornis AD(H)D. Signalen zoals het hebben van een leesachterstand en/of een gebrek aan leesmotivatie bij kinderen verdienen naar mijn overtuiging, verder onderzoek om onderliggende oorzaken zichtbaar te kunnen maken.

Ik heb geleerd hoe ik zelfstandig via literatuuronderzoek een dieper inzicht kan krijgen in de mogelijke problemen die meespelen bij een specifieke casus. Niet alleen levert het opzoeken van literatuur een dieper inzicht het biedt ook ideeën en strategieën voor mogelijke oplossingen. Deze opgedane vaardigheden maken dat ik

ervan overtuigd ben dat ik nu beter rekening kan houden met specifieke onderwijsbehoeften. Door middel van een handelingsgericht onderzoek, aangevuld met speciaal geformuleerde vragenlijsten voor zeer specifieke behoeften, kan ik interventies weloverwogen aanpassen.

Mijn handelingsverlegenheid is door dit meesterstuk verkleind.

6.3 Het meesterstuk als proces

Het viel me zwaar het meesterstuk op te starten naast het volgen van de andere modules, mijn werkzaamheden op school en het leven thuis. Het niet vanzelfsprekend begrijpen wat het meesterstuk precies inhoudt, welke vorm het heeft, welke informatie er in moet en op welke wijze, maakt dat ik lang bezig ben geweest met het zoeken naar de vorm voor het meesterstuk. Ik had deze energie liever gestoken in meer diepgang in de materie en minder diepgang in het leren van de specifieke stijl en opmaak van een meesterstuk.

Een goed voorbeeld van de problemen die ik heb ervaren, is de moeite die ik had met het opstellen van een goede onderzoeksvraag met de bijbehorende deelvragen. Wat ik wilde onderzoeken was wel duidelijk, maar om dit idee om te zetten naar een goede formulering was erg lastig voor mij.

Voor het theoretisch kader heb ik gemerkt dat ik veel literatuur moest lezen. Pas gaandeweg het proces, had ik genoeg kennis over de stoornissen dyslexie en AD(H)D dat ik de termen die ik las meteen kon plaatsen en verbanden kon leggen en vielen als het ware de puzzelstukjes in elkaar.

De bijdragen van de critical friends waren essentieel voor het bereiken van het uiteindelijke resultaat. Door dit meesterstuk heb ik geleerd makkelijker feedback te ontvangen. Door zelf de rol als critical friend te hebben bij de ander, heb ik mogen ervaren hoe zinvol het is kritisch mee te denken bij het onderzoek van die ander. Ik zie daarom het vragen om feedback of het geven ervan als vorm van kracht om te komen tot het maximaal mogelijke.

6.4 Het meesterstuk als product

6.4.1 Verloop van het onderzoek

Het onderzoek zelf is goed verlopen zowel Sander als zijn directe omgeving hebben goed meegewerkt. De gegevens die benodigd waren, had ik op tijd binnen en er is niets fout gegaan bij de testafname.

6.4.2 Opgedane ervaringen

Het maken van dit onderzoek heeft me geleerd dat ik een casus waarin meerdere problemen mee spelen zelf aan kan pakken. Ik heb door dit onderzoek geleerd dat ik tests af kan nemen en onderzoek kan doen naar de problemen die meespelen. Ik heb ook geleerd hoe ik de resultaten van de afgenomen toetsen moet interpreteren. In de praktijk zou ik hierdoor ook de interventie aan kunnen passen. Dit onderzoek was daarvoor echter te kort van duur. Deze opgedane vaardigheden zijn direct inzetbaar voor mijn werk als remedial teacher binnen het SBO.

6.4.3 Aanbevelingen voor de toekomst

Het praktijkgedeelte van het onderzoek had een duur van negen weken, er waren daardoor twee meetmomenten beschikbaar. Een volgend onderzoek zou een langere duur moeten hebben om meer op het kind en zijn/haar resultaten te concentreren. Hierdoor bestaat de mogelijkheid om meer meetmomenten te creëren, waardoor trends beter zichtbaar worden.

Bij afronding van dit meesterstuk weet ik wat er in elk hoofdstuk hoort, waarop je moet letten in formulering en hoe je informatie compact kunt weergeven en verwerken. Daardoor zou ik een volgende keer slagvaardiger kunnen werken aan het onderzoek.

6.4.4 Negatieve of positieve invloeden

Ik heb niet specifiek ingestoken op een methode waarbij gewerkt wordt aan motivatie van het kind om zich bepaalde vaardigheden eigen te maken. Wel heeft het gevoel van groei bij Sander ervoor gezorgd dat hij meer en beter gemotiveerd was om te lezen en te oefenen. Hij zag het belang ervan in. Deze gemotiveerdheid heeft een grote rol gespeeld bij de behaalde resultaten.

Het was jammer dat ik in dit onderzoek maar 2 meetmomenten had die van belang waren voor de analyse van dit onderzoek. Dit en het feit dat het een N=1 onderzoek

was, maakte dat mijn onderzoeksopzet erg gevoelig was voor verstoringen. Dit was duidelijk te zien aan het PI dictee, Sander was bij de tweede meting niet meer geconcentreerd. Dit maakte meteen dat ik de resultaten voor en na de uitvoering van het handelingsplan niet meer goed met elkaar kon vergelijken.

6.4.5 Betrouwbaarheid van de bevindingen

Het onderzoek is naar mijn mening gedegen uitgevoerd en ik heb gebruik gemaakt van wetenschappelijk verantwoorde toetsen om de resultaten te meten en daarna te vergelijken. Er is aandacht besteed aan het voorkomen van sociaal wenselijke antwoorden en ook is er aan gedacht om te zorgen dat de situaties waarin gemeten werd zoveel mogelijk op elkaar te laten lijken. De validiteit van dit onderzoek is echter niet bijzonder hoog. Maar dat is inherent aan een N=1 onderzoek. Van dit type onderzoek mag niet verwacht worden dat de resultaten direct overdraagbaar zijn op soortgelijke casussen, maar kan er mogelijk wel model voor staan.

6.5 Tot slot

Sander heeft heel bewust aan dit onderzoek meegewerkt en er heel hard voor geoefend bij de remedial teaching en in de klas. Sander had daardoor zijn ontwikkeling in het lezen mede zelf in de hand.

Wat was mijn rol? Ik heb gezorgd voor maximale afstemming van de leerstof op Sander en mogen genieten van zijn inzet en vorderingen.

7 Literatuur

- Aarnoutse, C. (1990). *Woordenschattest en Leesattitudeschaal*. Nijmegen: Berkhout.
- Billiaert, E. (1996). *Behandeling van leesproblemen. Technieken om leeszwakke kinderen te begeleiden*. Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Blomert, L. (2006). *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling*. College voor Zorverzekeringen.
- Bos, K. van den, Iutje Spelberg, H., Scheepstra, A., & Vries, J. de. (1994). *De Klepel vorm A en B, een test voor de leesvaardigheid van pseudowoorden. Verantwoording, handleiding, diagnostiek en behandeling*. Nijmegen: Berkhout Nijmegen B.V.
- Braams, T. (2002). *Dyslexie een complex taalprobleem*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Braams, T., & Smits, A. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.
- Brouwers, H., & Goor, H. van (1994). *Diagnostiek en behandeling van spellingproblemen*. Nijkerk: Uitgeverij Intro.
- Brown, T. (Red.). (2004). *ADHD en comorbiditeit gedurende de levensloop*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.
- Brus, B., & Voeten, M. (1972). *Eén-Minuut-Test, vorm A en B*. Nijmegen: Berkhout Nijmegen B.V.
- Collectief Inclusief. (2010). *Samenvattend verslag werkconferentie Woudenberg 2010*. Woudenberg: Collectief Inclusief.
- Geelhoed, J., & Reitsma, P. (1999). *PI-dictee*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Gezondheidsraad. (1995). *Dyslexie. Afbakening en behandeling*. Den Haag: Gezondheidsraad.
- Grilly, D. (2006). *Drugs and Human Behaviour*. Boston (V.S.): Pearson Education Inc. Allyn and Bacon.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Jeninga, J. (2001). *Zit nu eens even stil*. Amersfoort: CPS uitgeverij.
- Jong, P. de (1998). Working Memory Deficits of Reading Disabled Children. *Journal of experimental child psychology*, 70, 75-96.
- Jongen, I., & Krom, R. (2009). *DMT en AVI groep 3 tot en met 8*. Arnhem: Cito.

- Kaldenbach, Y. (2007). *WISC-III NL Profielhypothese*. Opgehaald van [http://www.apollopraktijk.nl/WISC-III_bestanden/WISC-III%20Kaldenbach%20-%20Profielhypothese%20\(mei%202011\).pdf](http://www.apollopraktijk.nl/WISC-III_bestanden/WISC-III%20Kaldenbach%20-%20Profielhypothese%20(mei%202011).pdf)
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsema, J. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Koekebacker, E., & Linden, S. van der (2010). *Beter lezen met 'voor-koor-zelf'*. Opgehaald van <http://www.veiliglerenlezen.nl>
- Koning, L. (1990). *Speciale leesbegeleiding*. Den Bosch: Malmberg.
- Leij, A. van der (2003). *Leesproblemen en dyslexie. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Lieshout, T. van (2009). Aandachtstekortstoornissen met en zonder hyperactiviteit (AD(H)D). In *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen* (pp. 183-220). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Otter, M. den (2009). Perspectief op inclusief, vruchten van praktijkonderzoek. *Perspectief op inclusief een passende uitdaging*, 1-17. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Pameijer, N., & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven (België): Acco.
- Ruijsenaars, A. (2008). *Leerproblemen en Leerstoornissen -Remedial teaching en behandeling Hulpschema's voor opleiding en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Scheltinga, F., Druenen M. van, Gijssels, M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het SBO*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Scholte, E., & Ploeg, J. van der (1998). *ADHD-vragenlijst (AVL)*. Lisse: Nippo en Swets & Zeitlinger B.V.
- Sousa, D. (2006). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, Californië: Corwin Press.
- Struiksma, A., Leij, A. van der, & Vieijra, J. (2009). *Diagnostiek van technische lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU uitgeverij.
- Verhoeven, L., Wijnen, F., Bos, K. van den, & Kleijnen, R. (2010). *Zorg om dyslexie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Verschuieren, K., & Koomen, H. (2007). *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Wentink, H., & Oorschot, N. van (2010). *Met lezen aan de slag in cluster 4. Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie*. 's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.

Wijs, A. de, Krom, R., & Berkel, S. van (2006). *Spelling groep 3 Handleiding*. Arnhem: Cito.

YourCoach. (2011). *Model van (neuro)logische niveaus*. Opgehaald van <http://www.yourcoach.be/coaching-tools/neurologische-niveaus-gregory-bateson.php>

Lev Vygotski. (z.j.). In Wikipedia. Opgehaald op 3 april 2012, van http://nl.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski

8 Bijlagen:

- 1 Vragenlijst ouders/ leerkracht
- 2 Leesattitudeschaal ouders /leerkracht
- 3 Vragenlijst bij Leesattitudeschaal
- 4 Leesattitudeschaal kind
- 5 Vragenlijst kind
- 6 Vragenlijst lezen en werkhouding
- 7 Handelingsplan
- 8 Weektaakformulier
- 9 Sessieplan

vragenlijst

ouders / leerkracht

1. Wordt hij gemakkelijk afgeleid? ja ☐ soms ☐ nee ☐
2. Heeft hij moeite langere tijd de aandacht bij taken of spel te houden? ja ☐ soms ☐ nee ☐
3. Gaat hij van de ene bezigheid op de andere over, zonder de eerste af te maken? ja ☐ soms ☐ nee ☐
4. Heeft hij moeite met het organiseren van activiteiten en taken? ja ☐ soms ☐ nee ☐
5. Vermijdt hij taken die een langere inspanning vergen, bijvoorbeeld huiswerk? ja ☐ soms ☐ nee ☐
6. Is hij vergeetachtig? ja ☐ soms ☐ nee ☐

Leesattitudeschaal

Antwoordblad

C.A.J. Aarnoutse

ouders / leerkracht

Totaal:

- | | | | | | | |
|---|----|-----------------------|-----|-----------------------|--------------|-----------------------|
| 7. Leest hij op school alleen maar omdat het moet? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 8. Leest hij veel als hij vrij heeft? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 9. Zegt hij dat hij veel van lezen houdt? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 10. Leest hij veel thuis? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 11. Zegt hij dat boeken saai vindt? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 12. Zegt hij dat hij het stom vindt om in zijn vrije tijd te lezen? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 13. Praat hij over boeken? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 14. Leest hij een verhaal vaak helemaal uit? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 15. Zegt hij dat hij lezen belangrijk vindt? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 16. Gaat lezen gauw vervelen? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 17. Vindt hij de meeste boeken te dik? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 18. Is het zijn wens later veel te lezen? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 19. Vindt hij lezen in de vakantie saai? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 20. Vindt hij het leuk als iemand veel leest? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 21. Zegt hij dat hij lezen vervelend vindt? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 22. Vindt hij het fijn om een boek uit de bieb te lezen? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 23. Leest hij 's avonds vaak in bed? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 24. Wordt hij van lezen gauw moe? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 25. Vindt hij lezen leuker dan boodschappen doen? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |

- | | | | | | | |
|--|----|-----------------------|-----|-----------------------|--------------|-----------------------|
| 26. Leest hij meer dan andere kinderen? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 27. Vindt hij een boek een leuk verjaardagskado? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 28. Vindt hij het leuk om elke dag een verhaal te lezen? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 29. Vindt hij lezen vaak spannend? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 30. Begint lezen na een tijdje te vervelen? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 31. Weet hij veel dingen om over te lezen? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 32. Vindt hij lezen in de klas saai? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |
| 33. Gaat hij vaak naar de bieb? | ja | ☐ | nee | ☐ | weet ik niet | ☐ |

Deze vragenlijst vult het kind ook in. Daar is de formulering: Vind je sport fijn.

Voor ouder(s)/verzorger(s) of leerkracht is de lijst aangepast: Vindt hij sport fijn.

Bijlage 3

Vragenlijst bij Leesattitudeschaal:

1. Is Sander meer gemotiveerd in de klas of om naar school te gaan?

2. Zie je dat Sander meer zelfvertrouwen heeft gekregen?

3. Merk je dat er iets veranderd is in zijn leesattitude?

4. Kan Sander de aandacht langer op een taak richten?

5. Zijn er verder nog opmerkingen met betrekking tot verandering van gedrag bij Sander?

Leesattitudeschaal

Antwoordblad

C.A.J. Aarnoutse

Naam:

Totaal:

Voorbeelden:

1.	Vind je sport fijn?	ja	☐	nee	☐
2.	Vind je het leuk op school?	ja	☐	nee	☐
3.	Ga je vaak op vakantie?	ja	☐	nee	☐

- | | | | | | |
|-----|--|----|-----------------------|-----|-----------------------|
| 1. | Lees je op school alleen maar omdat het moet? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 2. | Lees je veel als hij vrij hebt? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 3. | Hou je veel van lezen? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 4. | Lees je veel thuis? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 5. | Vind je boeken saai? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 6. | Vind je het stom om in je vrije tijd te lezen? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 7. | Vind je het leuk om over boeken te praten? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 8. | Lees je een verhaal vaak helemaal uit? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 9. | Vind je lezen belangrijk? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 10. | Gaat lezen gauw vervelen? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 11. | Vind je de meeste boeken te dik? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 12. | Wil je later veel boeken lezen? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 13. | Vind je lezen in de vakantie saai? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 14. | Vind je het leuk als iemand veel leest? | ja | ☐ | nee | ☐ |

- | | | | | |
|--|----|-----------------------|-----|-----------------------|
| 15. Vind je lezen vervelend? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 16. Vind je het fijn om een boek uit de bieb te lezen? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 17. Lees je 's avonds vaak in bed? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 18. Word je van lezen gauw moe? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 19. Vind je lezen leuker dan boodschappen doen? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 20. Lees je meer dan andere kinderen? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 21. Vind je een boek een leuk verjaardagskado? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 22. Vind je het leuk om elke dag een verhaal te lezen? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 23. Vind je lezen vaak spannend? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 24. Begint lezen na een tijdje te vervelen? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 25. Weet je veel dingen om over te lezen/ | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 26. Vind je lezen in de klas saai? | ja | ☐ | nee | ☐ |
| 27. Ga je vaak naar de bieb? | ja | ☐ | nee | ☐ |

vragenlijst

Naam:

1. Wordt je gemakkelijk afgeleid? ja ☐ soms ☐ nee ☐
2. Kun je je aandacht lange tijd bij een taak of spel houden? ja ☐ soms ☐ nee ☐
3. Begin je vaak aan een nieuwe taak zonder eerst de eerste taak af te maken? ja ☐ soms ☐ nee ☐
4. Kun je goed zelf stapjes maken in een taak: eerst dit en dan dat? ja ☐ soms ☐ nee ☐
5. Kun je goed blijven werken aan taken waarvan je weet dat die lang duren? ja ☐ soms ☐ nee ☐
6. Vergeet je vaak dingen zoals: afspraken of dingen uit de les? ja ☐ soms ☐ nee ☐

Bijlage 6

Vragenlijst: Lezen en Werkhouding

1. Vind je lezen leuk?

- ☐ Ja
- ☐ Meestal
- ☐ Niet zo erg
- ☐ Nee

2. Wat vind je leuk om te lezen.

- ☐ Stripverhalen
- ☐ Avonturenverhalen
- ☐ Informatieboeken
- ☐ Spannende boeken
- ☐ Grappige boeken

3. Wat vind je niet leuk om te lezen.

- ☐ Stripverhalen
- ☐ Avonturenverhalen
- ☐ Informatieboeken
- ☐ Spannende boeken
- ☐ Grappige boeken

4. Als je naar de bieb zou gaan, welke boeken kies je dan?

.....

5. Wat is jou leesniveau als je het een cijfer zou geven?

									
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

6. Wordt je voorgelezen?

- ☐ Ja
- ☐ Soms
- ☐ Nee

7. Hoe vindt je het om voorgelezen te worden?

- ☐ Leuk
- ☐ Gaat wel
- ☐ Niet leuk

8. Kun je je goed concentreren?

- ☐ Ja
- ☐ Meestal
- ☐ Niet zo erg
- ☐ Nee

9. Wat is voor jou belangrijk om je goed te kunnen concentreren?

.....

10. Bij welke les kun je je goed concentreren?

.....

11. Bij welke les kun je je niet goed concentreren?

.....

12. Hoe vind je zelf dat je in de klas werkt?

- ☐ Goed
- ☐ Ruim voldoende
- ☐ Voldoende
- ☐ Matig

13. Hoe werk je het liefst in de klas?

- ☐ Met de hele klas samen
- ☐ In een groepje
- ☐ Met een maatje
- ☐ Alleen

14. Als je iets niet snapt, wat doe je dan?

- ☐ Ik ga naar de juf
- ☐ Ik vraag het aan een ander kind
- ☐ Ik verzin zelf een oplossing
- ☐ Ik doe niets
- ☐ Anders:.....

15. Wat vind je van het lezen in de klas?

- ☐ Leuk
- ☐ Gaat wel
- ☐ Niet leuk
- ☐ Vervelend

16. Verzin een tip om het lezen in de klas beter te maken.

.....

17. Wat vind je van het lezen bij juf Elly

- ☐ Leuk
- ☐ Gaat wel
- ☐ Niet leuk
- ☐ Vervelend

18. Verzin een tip om het lezen bij juf Elly beter te maken.

.....



INDIVIDUEEL Handelingsplan

Technisch lezen

Naam lln:	Sander	Opgesteld door:	Elly van Staalduinen
Geb. datum:		Periode:	jan. – april 2012
Groep:		Datum:	januari 2012
Diagnose:	AD(H)D (juni 2008)		

Beginsituatie:

Voormeting:

Hiervoor worden de lees- en spellingtoetsen in november 2011 gebruikt

Datum afname	Vak	Toetsserie	Toets-naam	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR	Niv.	NW
01-11-2011	TL	CITO Drie-Minuten-Toets	LOVS M5	Ja	Kaart 1*	20	17	23	<5	<22	E	0,3
					Kaart 2*	13	13	23	<5	<22	E	0,3
					Kaart 3	-	-	-	-	-	-	-
					Kaart 1+2+3	-	-	-	-	-	-	-
01-11-2011	TL	AVI	AVI-CITO	Ja	AVI-Beheersing (0=Start t/m 11=Plus)	0	-	23	<5	<22	E	0,0
01-11-2011	SP	CITO Spelling	LOVS M3	Nee	Start + Vervolg 2	46	111	23	9	39	B	3,8

AVI:

Kaart	tijd	fouten	niveau
M3A	2'48"	7	Frustratie = niveau E

- Sander speelt heel veel.
- Sander maakt gebruik van de context bij het lezen van het verhaal.
- Tijdens het lezen verbetert hij 2x een fout. De naam Jaap/Jan valt hem niet op.
- De woorden komen meerdere keren voor in de tekst. Sander kan bij het lezen hiervan gebruik maken. Eenmaal een vastgesteld woordbeeld houdt hij gedurende de tekst vast. (Dit kan ook een foutief woordbeeld zijn).

Lees- en spellingvoorwaarden

		november 2011		
lees- en spellingvoorwaarden		Score	Tijd	DLE
Visusynt 2B	(36)	34	33	4
Visusynt 2A	(36)	31	38	6
Visusynt 1	(36)	8	71	4
Letters benoemen	(36)	35	36	4
Audisynt	(15)	11		2
audist	(15)	12		-1
woorden nazeggen	(8)	4		-2
Audant	(15)	15		ref.sc.
Letterdictee	(36)	35		7

Visusynt:

- Bij een meer complexe vorm van het woord (mkmm of mmkm) (kaart 2b) verkiest Sander de spellende strategie. $((s(g/f)) 22 \geq (2 \times df) 6)$. Ook heeft hij veel tijd nodig bij het lezen van de woorden. Dit niveau is voor Sander duidelijk nog te moeilijk. Sander kan nog onvoldoende woorden in clusters opdelen en lezen.

Audisynt:

- Sander doet dit redelijk vlot. Hij maakt 4 fouten in de woorden met MMKMM-structuur. Daarin synthetiseert hij de woorden, maar vergeet daar de eerste letter van of voegt een extra eerste letter bij.

Audist:

- Sander maakt in deze test 3 fouten. Bij navraag blijkt dat hij ervaart dat deze letters hetzelfde klinken en hetzelfde in de mond aanvoelen (waarbij de mond hetzelfde doet)

Woorden nazeggen:

- De afname gaat niet vlot. Sander kan zich niet zo goed concentreren. Bij navraag geeft hij aan dat hij het niet goed kan onthouden. Hij is volgens eigen zeggen niet in de war, hij weet niet wat hij moet doen.
- Hij geeft zelf aan dat de rijtjes met 2 of 3 woorden wel gaan, maar 4 woorden is heel lastig.
- Bij correctie valt op dat Sander niet de volgorde veranderd, maar de woorden kwijt is.

Gegevens nulmeting:

DMT:

Kaart 1A		Kaart 2A		Kaart 3A	
ruwe score:	25	ruwe score:	16	ruwe score:	9
aantal fout:	4	aantal fout:	4	aantal fout:	4
aantal goed:	21	aantal goed:	12	aantal goed:	5
Niveau	E	Niveau	E	Niveau	E

- Sander hanteert bij het lezen de strategie van het zingend lezen.
- Sander 'vergeet' bij een aantal woorden te synthetiseren.

AVI

Kaart	tijd	fouten	niveau
M3A	2'30"	0	Frustratie = niveau E

- Sander hanteert bij het lezen van de tekst de strategie: zingend lezen.
- Sander maakt gebruik van de context bij het lezen van het verhaal.
- Tijdens het lezen verbetert hij alle fouten (2).
- De tekst bestaat uit voornamelijk MKM-woorden aan gevuld met MK- en KM-woorden. De MK- en KM-woorden die in deze tekst voorkomen leest hij vlot.
- De helft van de MKM-woorden leest hij spellend weg 1 uit het schema van DTLAS (Struiksma et al., 2009).
- De woorden komen meerdere keren voor in de tekst. Sander kan bij het lezen hiervan gebruik maken. Hij spelt een woord 1 of 2 keer en onthoudt dat hij die woorden al gelezen heeft waardoor hij ze verderop in de tekst direct gaat herkennen.

PI-DICTEE

Ruwe score 36 goed DLE 6 niveau E

- Sander werkt rustig aan de spellingtoets.
- Sander herhaalt vaak woorden meer dan een keer om het woord goed te kunnen uitluisteren.

Ontwikkelprognoze (parnassys):

Schooljaar	Technisch lezen	Spelling	Begrijpend lezen	Rekenen en wiskunde	Overig
2011 / 2012	38%	78%	76%	53%	90%

Sander heeft een ontwikkelprognose van 38% op het gebied van technisch lezen. Tijdens de GSO-periode in mei heeft Sander een didactische leeftijd van 29, volgens zijn ontwikkelprognose zou hij een DLE van 12 moeten behalen. Voor spelling zou dit DLE 23 moeten zijn.

korte termijn doelen:

Gezien het lage leerrendement op de toetsen AVI en DMT (<22%), is het doel te stijgen tot een leerrendement van 30% (DLE 9).

1. Het behalen van beheersingsniveau M3 bij de AVI-leestoetsen = DLE 5
2. Het behalen van instructieniveau E3 bij de AVI-leestoetsen = DLE < 10
3. Het behalen van 38 goed gelezen woorden bij kaart 1 van DMT. = DLE 9
4. Het behalen van 36 goed gelezen woorden bij kaart 2 van DMT. = DLE 9
5. Het behalen van 20 goed gelezen woorden bij kaart 3 van DMT. = DLE 9

korte termijn doel spelling:

Gezien het lage rendement op de toets Cito Spelling (39%), is het doel te stijgen tot een leerrendement van 50% (DLE 15).

6. Het behalen van 54 woorden goed op het PI-dictee.

Inhoud (wat):**Technisch lezen:**

- Technisch lezen niveau M3 en hoger: woordbladen en tekstbladen van leestrainer.nl
- Flitsen van woorden

<http://www.regenboog-gorinchem.nl/woordentrainer/>

- Lezen van teksten

<http://www.leestrainer.nl/Technisch%20lezen/>

Spelling:

- Spellingcategorieën behorend bij AVI E3
- vanuit PI-dictee:
 - T1 Fouten m.b.t. het juiste teken: zonder omkeringen
 - T2 Fouten m.b.t. het juiste teken: met omkeringen
 - K1 Fouten m.b.t. de klankstructuur: weglaten van klank/klankgroep
 - blok 10
 - 10.2 Woorden met –eer, -eur, -oor
 - Blok 15
 - 15.1 Woorden met eind –d
 - 15.2 Woorden met –aai, -ooi, -oei
 - 15.4 Woorden met toonloze –e
 - 15.5 Woorden met v-
 - 15.6 Woorden met –nk
 - 15.7 woorden met z-
- Spellingcategorieën behorend bij AVI M4

Aanpak / methodiek (hoe):

Om bij Sander tot inzicht in opbouw van de woorden te komen, wordt er gestart met de methode taal in blokjes deel 1. Dit werkboek kan Sander na instructie in de klas zelfstandig verwerken. Op deze manier leert Sander de klanken koppelen aan de kleuren. Deze methode ondersteunt Sander in het herkennen van de structuur in de woorden die hij moet schrijven en hierdoor kan Sander zichzelf beter controleren.

Op het gebied van de spellingvaardigheid wordt gewerkt aan het bewust worden van de categorieën in de spelling van de woorden van het PI-dictee, aangevuld met de categorieën van E3 en M4 van Cito spelling.

Deze categorieën worden eerst geïsoleerd aangeboden, daarna geïntegreerd met een andere categorie om zo te werken aan generalisatie van deze categorieën (Sander kan deze categorieën ook toe passen in eigen werk).

De aangeboden spellingcategorieën worden in de leesteksten opgezocht. Hierdoor wordt aan de bewustwording gewerkt dat deze spellingcategorieën niet op zichzelf staande dingen zijn maar in heel onze taal verweven zijn. Hierdoor wordt de spellingcategorie het thema van de sessies.

Door het lezen via het flitsprogramma: *woordtrainer.nl* wordt Sander uitgedaagd met meer snelheid de woorden van een bepaalde categorie te lezen. Hierbij kan de context niet gebruik worden en wordt Sander uitgedaagd te lezen via weg 2 (lezen in clusters) of weg 3 (directe woordherkenning)

Bij het lezen van teksten kan Sander gebruik maken van de context. Bovendien zijn in deze tekst de woorden van de spellingcategorie al aangestreept. Dit maakt dat de tekst al voorberekt is.

De tekst wordt nogmaals voorgelezen (voorlezen), dan wordt de tekst samen gelezen (koorlezen) en vervolgens leest Sander de tekst alleen (zelflezen) (Koekebacker & Van der Linden, 2012).

Hierdoor kan Sander veel gebruik maken van voorkennis en zich maximaal concentreren op de te lezen woorden. Sander werkt één week met dezelfde spellingcategorie/thema, waardoor het principe van herhaald lezen wordt toegepast (Billiaert, 1996).

Doel van de verschillende werkwijzen is de aandacht, betrokkenheid en concentratie zo lang mogelijk te behouden. Middels verschillende wijze van verwerking Sander in de gelegenheid stellen maximaal te laten profiteren van het gegeven aanbod.

De aanbieding en verwerking van de opdrachten gebeurt gevarieerd. Opdrachten worden visueel of auditief aangeboden, verwerking gebeurt door antwoord geven of motorische handeling.

De feedback die wordt gegeven is afhankelijk van prestatie en situatie. Deze kan uitgesteld of direct zijn, gegeven door Sander zelf of door RT-er, gericht op resultaat of proces en geeft informatie of is sociaal (compliment).

In de klas oefent Sander met de teksten en de woordrijen die in de RT-sessies zijn aangeboden. Door de inoefening tijdens de RT-sessies kan Sander dit zelfstandig of met behulp van een klasgenootje doen. Daarnaast kan Sander zelfstandig een aantal woorden op de werkbladen van spelling invullen. Het weektaakformulier, waarop Sander noteert waaraan hij heeft gewerkt, zorgt voor structuur bij het oefenen in de klas.

Organisatie (wie en wanneer):

Individueel onder begeleiding van de RT-er wordt 2x per week een sessie uitgevoerd: maandag 11.15-12.00 uur, dinsdag 11.30-12.00 uur.

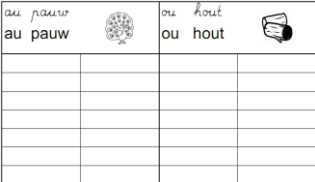
Evaluatie:

Naar aanleiding van de toets gegevens in april 2012.

Afspraken:

Advies wordt doorgesproken met de intern begeleider.

Bijlage 8 Weektaak week:

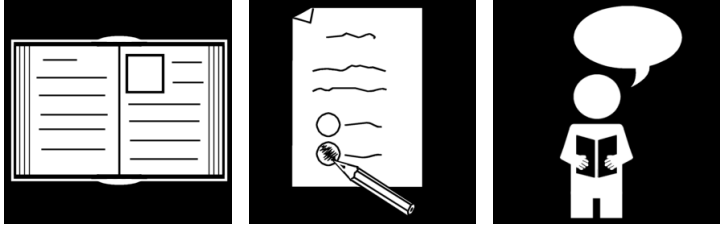
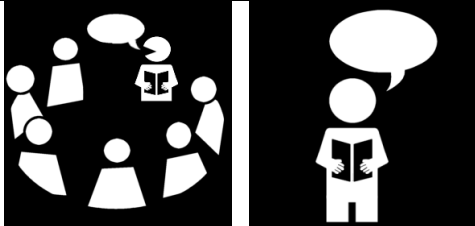
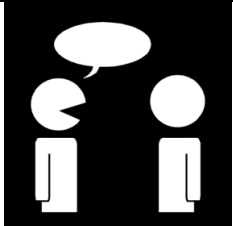
	werkblad:	① ② ③																				
	5 woorden met:	① ② ③																				
Woorden: <table border="0"> <tr> <td>de kurk</td> <td>elf</td> <td rowspan="5">  </td> </tr> <tr> <td>het dorp</td> <td>twalf</td> </tr> <tr> <td>ik werk</td> <td>kalm</td> </tr> <tr> <td>de jurk</td> <td>zelf</td> </tr> <tr> <td>de worm</td> <td>half</td> </tr> <tr> <td>de kerk</td> <td>de golf</td> <td></td> </tr> <tr> <td>de hark</td> <td>het kalif</td> <td></td> </tr> <tr> <td>ik durf</td> <td>de film</td> <td></td> </tr> </table>	de kurk	elf		het dorp	twalf	ik werk	kalm	de jurk	zelf	de worm	half	de kerk	de golf		de hark	het kalif		ik durf	de film		kleur het stukje of de letter: lees de woorden ga lezen bij je maatje	① ② ③
de kurk	elf																					
het dorp	twalf																					
ik werk	kalm																					
de jurk	zelf																					
de worm	half																					
de kerk	de golf																					
de hark	het kalif																					
ik durf	de film																					
	kleur het stukje of de letter: lees het verhaal ga lezen bij je maatje	① ② ③																				

Oefen de rest van de week 6 keer iets, meer mag natuurlijk ook.

Ik voelde me bij het oefenen zo:

maandag ☹️ 😐 😊	dinsdag ☹️ 😐 😊	
woensdag ☹️ 😐 😊	donderdag ☹️ 😐 😊	vrijdag ☹️ 😐 😊

Bijlage 9 Sessieplan

	• bespreken van de spellingmoeilijkheid van de vorige keer
	• herhaling of nieuwe spellingmoeilijkheid • voorlezen
	• woorden springen • woorden schrijven
	• woorden flitsen op de computer www.leestrainer.nl www.woordentrainer.nl http://danielbilliau.classy.be/potatoes/avilezen/menu.htm
	• koorlezen • alleen lezen
	• herhalen doel • bespreken welk werk gemaakt wordt voor de volgende keer.