

Samenvatting

In dit onderzoek hebben wij onderzocht hoe de methode Veilig Leren Lezen zo optimaal mogelijk werkbaar is binnen ons onderwijsconcept (zie onderwerp).

Daarnaast hebben wij een methodiek ontwikkeld, die aansluit bij de methode Veilig Leren Lezen. De methodiek draagt zorg voor het extra remediëren en inslijpen van letter en woordkennis, die de methode Veilig Leren Lezen van de leerlingen vraagt.

Als eerste hebben wij verschillende scholen bezocht. Dit om een beeld te krijgen hoe er op andere scholen taal- en leesonderwijs wordt gegeven in groep 3. Ook hebben wij interviews afgenomen bij de leerkrachten van groep 3. Dit om een beeld te krijgen van hun visie op taal- leesonderwijs en de leesvoorwaarden in groep 3.

Wij hebben een aantal bronnen benaderd die ons advies hebben gegeven over geschikte literatuur die betrekking heeft op het thema “leren lezen met autisme”. De hoeveelheid literatuur was beperkt. Dit omdat het onderwerp nogal specifiek is. De literatuur die we er wel was, is zeer zinvol geweest om als theoretische basis te gebruiken voor ons onderzoek.

Na het bezoeken van verschillende scholen, afnemen van de interviews en het bestuderen van de theorie kreeg ons onderzoek steeds meer vorm.

Zo concludeerden we dat er al veel belangrijke aspecten voor het leren lezen met autisme aanwezig zijn in de methode Veilig Leren Lezen. De methode zelf is gestructureerd en heeft een heldere opbouw.

Maar wat te doen als een leerling blijft uitvallen op letter- en woordkennis en de methode niet voldoende middelen en materialen bevat om te automatiseren?

Helaas is dit bij veel leerlingen met autisme het geval.

Daarvoor hebben wij ons project “Leeskanjers” ontwikkeld. “Leeskanjers” is een methodiek voor het inoefenen en automatiseren van letters en klanken. Ook wordt het woordbeeld vergroot. Zo leren de leerlingen dat “geit” niet alleen het grijze

getekende plaatje is dat bij de methode hoort maar dat er veel meer verschillende soorten geiten bestaan.

De leerlingen leren de koppeling maken van het abstracte letters en woorden lezen, naar het hier en nu.

Voor leerlingen zonder autisme is het leren lezen vaak al moeilijk. Voor leerlingen met autisme is dit extra moeilijk. Zo hebben zij bijvoorbeeld veel moeite met het ontdekken van de samenhang. Bij het leren lezen is het belangrijk dat de leerlingen ervaren dat de losse letters woorden vormen en dat dit een betekenisvol geheel is. De intrinsieke motivatie ontbreekt vaak bij leerlingen met autisme, ze leggen geen logische en spontane verbanden. Deze vaardigheden zijn juist bij het leren lezen van groot belang.

De methodiek kan naast iedere leesmethode ingezet worden. “Leeskanjers” volgt niet de taal- leesmethode, maar zet in op uitval in de ontwikkeling van het leren lezen van het kind.

Belangrijke aspecten waar wij rekening mee hebben gehouden tijdens het ontwikkelen van de methodiek is dat de leerlingen zich weer competent gaan voelen. Leerlingen met autisme en taal- leesproblemen hebben vaak al een grote variëteit van remediëringmaterialen aangeboden gekregen. Dit zijn vaak niet de materialen die aansluiten bij de hulpvraag van deze specifieke doelgroep.

De leerlingen, zo ook de leerlingen waar wij “Leeskanjers” mee hebben getest, hebben veel negatieve ervaringen met betrekking tot het leren lezen.

Voordat we “Leeskanjers” in de praktijk getest hebben ging er een belangrijk proces aan vooraf. “Leeskanjers” moest hoe dan ook voor onze leerlingen een succes worden. Juist zij verdienen het om succeservaringen op te doen en trots op zichzelf te kunnen zijn.

Na het afnemen van de nulmeting zijn we gestart met het invoeren van het project “Leeskanjers”. De leerlingen moesten wennen aan de manier van werken maar raakten al snel enthousiast. Om de twee weken evalueerden de leerlingen hun eigen geboekte resultaten. Elke keer weer zijn ze zelf tot de conclusie gekomen dat ze vooruit zijn gegaan. Natuurlijk hebben we deze successen groots gevierd met bijvoorbeeld cakejes bakken of een presentatie van de resultaten aan de klas. De

leerlingen, en wij natuurlijk ook, waren trots en beseften dat ook zij konden leren lezen. Ze voelden zich competent. Missie geslaagd!

Een mooie, ook zeker belangrijke, bijkomstigheid is dat ook de toetsresultaten omhoog zijn gegaan. De zes leerlingen die deel hebben genomen aan “Leeskanjers” zijn relatief meer vooruit gegaan dan de drie andere leerlingen met het zelfde aanvangsniveau.

Inleiding

Wij zijn Nienke Beeks en Dorien Nijmeijer. Beiden zijn wij werkzaam op S.O. het Mozaïek te Almelo, dit is een school voor cluster 4 onderwijs. Op S.O. het Mozaïek zitten voornamelijk leerlingen met een stoornis binnen het autistisch spectrum of leerlingen die baat hebben bij de aanpak van onze school.

Nienke werkt in groep Klaver. In deze groep functioneren de leerlingen op groep 3 niveau. Dorien werkt in groep Roos. In deze groep functioneren de leerlingen op groep 3, 4, 5 niveau.

Onze klassen bestaan uit 14 leerlingen. Vier dagen per week worden wij in de klas ondersteund door een onderwijsassistente.

Ter afsluiting van onze studie aan de Fontys Hogeschool hebben wij een onderzoek geschreven genaamd: “Leeskanjers”. Ons onderzoek gaat over het leren lezen bij kinderen met autisme.

Het leren lezen vinden wij beiden een interessant onderwerp. Dit jaar hebben wij voor het eerst een groep 3. Groep 3 is een heel belangrijk jaar. Hier wordt de basis gelegd voor de verdere schoolcarrière van het kind.

Voorafgaand aan dit onderzoek heeft S.O het Mozaïek een nieuwe leesmethode uitgezocht. Wij zijn heel actief betrokken geweest bij de keuze van deze methode. Onze school heeft gekozen voor de methode “Veilig Leren Lezen”. Het is mooie, uitdagende en gestructureerde methode. De materialen bij deze methode zijn erg divers.

Wij willen onderzoeken hoe deze methode aansluit bij onze doelgroep. De ervaring leert dat relatief veel kinderen met autisme vaak meer moeite hebben met automatiseren. Mede hierdoor komt het leesproces vaak moeizaam opgang.

Door onze ervaring met het werken met deze methode, hebben wij ondervonden dat de remediërmiddelen niet altijd voldoen. Er zijn op taal en leesgebied veel remediërmaterialen ontwikkeld. Deze materialen sluiten vaak niet aan bij de doelgroep waar wij mee werken. Als we deze materialen wel in kunnen zetten, vraagt dit vaak intensieve begeleiding, die wij niet altijd kunnen bieden.

Het onderzoek voeren wij uit in onze eigen klas. Wij hebben beiden drie leerlingen uitgekozen die aan ons project zullen deelnemen.

Binnen onze klas zit een aantal leerlingen met forse leesproblemen. Vooral de leerlingen van Dorien hebben al veel remediëring gehad. Het is daarom lastig om deze leerlingen te blijven uitdagen. Vaak hebben zij al zoveel tegenslagen gehad dat het moeilijk is om deze leerlingen te motiveren. Hun eigenwaarde, vertrouwen in zichzelf is erg beschadigd. Ze hebben veel negatieve ervaringen gekend bij het aanvankelijk leesproces.

Ons doel is een methodiek te ontwikkelen waardoor de leerlingen zich weer competent gaan voelen en dat ze ervaren dat ze er mogen zijn. Wij willen de activiteiten en materialen zo vorm geven dat de kinderen vaak een succes kunnen behalen. Het is heel erg belangrijk dat de kinderen weer positief naar het leesproces gaan kijken. Door plezier te hebben, veel succes ervaringen op te doen en je competent te voelen zal een kind informatie makkelijker eigen maken en hierdoor beter kunnen automatiseren.

Het onderzoek is voor onze praktijk erg zinvol. Wij willen een heel concreet programma maken, wat iedere leerkracht van groep 3 zo kan toepassen in zijn of haar klas. De materialen moeten uitdagend en gestructureerd zijn.

Tijdens de bezigheden rondom dit verslag zijn wij op het Mozaïek ondersteund door onze collega's. Wij willen hen graag bedanken voor alle hulp en ondersteuning. Daarnaast willen wij Cor Struik en Marianne Hulsbergen bedanken voor de goede begeleiding en de feedback die wij mochten ontvangen. Wij hebben deze manier van begeleiden als zeer prettig ervaren.

Wij wensen jullie veel leesplezier!

Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag

1.1 Keuze en onderbouwing onderzoek

Dit jaar is de methode “Veilig Leren Lezen” door onze school aangeschaft. De vraag van school is: “Hoe kunnen wij de methode Veilig Leren Lezen zo optimaal mogelijk werkbaar maken binnen ons onderwijsconcept”

Dit jaar wordt er op het Mozaïek voor het eerst gewerkt met niveaugroepen. Het streven is dat er binnen één groep maximaal 3 verschillende niveaus zijn. Daarnaast wordt er uniformiteit nagestreefd tussen de groepen. Zo proberen alle groepen hetzelfde rooster aan te houden, de werkwijze van de methoden, enz.

Het leerprogramma op het Mozaïek is aangepast aan de mogelijkheden van de leerling. Uitgangspunt van ons onderwijsconcept is het onderwijsprogramma van de reguliere basisschool aanhouden.

Binnen de groep werken de leerlingen individueel op hun eigen niveau aan hun schoolwerk, waar mogelijk werken de leerlingen in groepjes en krijgen ze gezamenlijke instructie. Daarnaast wordt er gedurende de schooldag ook veel aandacht aan het sociaal-emotionele aspect geschonken. Ook gebeurt dit door speciale trainingen.

Bij de inrichting van de klassen wordt veel gewerkt met verplaatsbare schermen. Voor iedere leerling is een eigen handelingsplan opgesteld. In dit plan staan niet alleen de cognitieve doelen, maar ook de sociaal-emotionele doelen voor de leerling omschreven

1.2 Doelstelling

Na afloop van ons onderzoek rondom de methode Veilig Leren Lezen hebben wij onderzocht hoe de methode zo optimaal mogelijk werkbaar is binnen ons onderwijsconcept (zie onderwerp). Daarnaast hebben wij een methodiek ontwikkeld, die aansluit bij de methode Veilig Leren Lezen. De methodiek draagt zorg voor het extra remediëren en inslijpen van letter en woordkennis, die de methode Veilig Leren Lezen van de leerlingen vraagt.

1.3 Onderzoeksvraag

Hoe kan de methode Veilig leren lezen zo optimaal mogelijk ingepast worden in het onderwijsconcept van het Mozaïek en hoe en met welke middelen, kan de methode Veilig Leren Lezen aangevuld worden zodat kinderen met een stoornis binnen het autistisch spectrum voldoende automatisering en inoefening aangeboden krijgen.

1.4 Deelvragen

- Hoe leren kinderen met autisme en / of leesproblemen lezen?
- Hoe verloopt de informatieverwerking bij kinderen met autisme en welke invloed heeft dit op het aanvankelijk leesproces?
- Aan welke leesvoorwaarden moeten kinderen voldoen om te kunnen starten met het aanvankelijk leerproces?
- Sluit de methode “Veilig Leren Lezen” aan bij de behoefte van kinderen met autisme?
- Welke manier van instructie sluit aan bij kinderen met autisme?
- Welke manier van remediering sluit aan bij kinderen met autisme?

In de hierop volgende hoofdstukken maken we gebruik van de volgende afkortingen en omschrijvingen:

- Wij: Nienke Beeks en Dorien Nijmeijer
- VLL: de methode veilig leren lezen
- Onze school: S.O. het Mozaïek te Almelo, cluster 4 psychiatrie
- Onze leerlingen: leerlingen van S.O. het Mozaïek te Almelo. De leerlingen werken op groep 3 niveau, met een stoornis binnen het autisme spectrum of die baat hebben bij de aanpak van onze school.
- Herfstsignalering: de toets van VLL, die wordt afgenomen na kern 3.
- Wintersignalering: de toets van VLL, die wordt afgenomen na kern 6.
- Lentesignalering: de toets van VLL, die wordt afgenomen na kern 9.
- Observatieformulier kern 5: toets waarin de letter en woordkennis van de leerling wordt geobserveerd/ getoetst. Daarnaast wordt er ook een stuk tekst door de leerlingen gelezen.
- mk woorden: medeklinker, klinker.
- km woorden: klinker, medeklinker.
- mkm woorden: medeklinker, klinker, medeklinker.
- mkmm woorden: medeklinker, klinker, medeklinker, medeklinker.
- mmkm woorden: medeklinker, medeklinker, klinker, medeklinker.
- mmkmm woorden: medeklinker, medeklinker, klinker, medeklinker, medeklinker.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk verwerken wij de theorie die wij bestudeerd hebben en die aansluit bij onze gestelde deelvragen. Hieronder beschrijven wij puntsgewijs de onderwerpen die uit onze deelvragen naar voren komen.

2.1 Hoe leren kinderen met autisme en / of leesproblemen lezen?

Lezen vormt een belangrijke uitbreiding van de communicatie. Er zijn talloze voorbeelden waarbij je moet kunnen lezen om de (communicatieve) boodschap te snappen: in het verkeer, bij briefwisselingen, in winkels. Als leesbegeleider moet je het kind met autisme op al deze items attent maken. Zo niet ontgaat hen de boodschap, de betekenis van het woord.

Beginnende lezers zonder autisme proberen al vlug geschreven boodschappen te ontcijferen die ze bijvoorbeeld langs de weg of op een verpakking zien.

Kinderen met autisme moet je erop wijzen dat je ook kan lezen op andere plaatsen dan in het oefenlokaal.

Er is een wezenlijk verschil met het leren lezen van kinderen met bijvoorbeeld taalproblemen (kinderen met taalontwikkelingsstoornissen, anders taligen): deze kinderen hebben misschien wel problemen met het begrijpen van taal, maar niet met het begrijpen en toepassen van communicatie, zodat het accent bij het leren lezen anders is.

Naast hun problemen op het vlak van communicatie, hebben kinderen met autisme ook problemen met de transfer. Zij leggen niet zomaar een link naar alles wat je met dat lezen kan doen. Iemand kan tegen je praten om een boodschap over te brengen of lichaamstaal (gebaren, mimiek) gebruiken om zich te verduidelijken, maar hij kan je ook een boodschap “schrijven” zodat je die –altijd opnieuw- kan lezen.

(Cornelis, 2006)

- *Binnen ons project “Leeskanjers” hebben wij deze theorie meegenomen in de praktische uitvoering van ons onderzoek. Bij het aanbieden van de letter van*

de week wordt bij elke letter concreet materiaal aangeboden en opgezocht door de leerlingen, dit gebeurt op de volgende manier.

- *foto's van gevonden voorwerpen met de letter van de week.*
- *foto's van het kernwoord*

Bakker kwam tot de conclusie dat de rechter hersenhelft een belangrijke functie vervult bij het aanvankelijke lezen, en dat de linker hersenhelft belangrijker wordt als de lezer meer routine krijgt. Hij meent dat de grote activiteit van de rechter hersenhelft bij de beginnende lezers te maken heeft met de visuele complexiteit van letters: soms zijn letters wat vorm betreft hetzelfde en zijn ze allemaal gedraaid of gespiegeld. Als de lezer eenmaal gewend is aan die complexe lettervormen, wordt de taalverwerking belangrijker. Dan krijgt de linker hersenhelft een grotere taak, want de taalverwerking vindt daar plaats.

(Braams, 2002)

- *We hebben in de praktijk ervaren dat kinderen met autisme en met een leesprobleem hier grote moeite mee hebben. Links-rechts en boven-onder besef is vaak onvoldoende aanwezig. De leerlingen schrijven de letters vaak niet op de juiste manier, ze hebben er bijvoorbeeld moeite mee om in te prenten waar de letter begint en stopt. Wij hebben in ons project leeskanjers ook “voelletters” opgenomen.*

Het is bekend uit neurologisch onderzoek dat het functioneren van de hersenbalk voor kinderen met ASS problematisch is.

De rechter hemisfeer is beter toegerust op voorbereidende stadia van het verwerven van een nieuwe vaardigheid. De linkerhemisfeer is superieur bij gebruik van codes waarin een hoge mate van routine verworven is.

Lezers die een meer radende leesstijl hebben ontwikkeld lezen snel, minder accuraat en maken substantieve fouten (vervangingen of verminkingen), zij maken gebruik van syntactisch-semantische strategieën welke gereguleerd worden vanuit de linker hersenhelft (L-lezer).

Zoals elk leeraanbod bij een kind met een autisme spectrum stoornis is het ook bij zwakke lezers van belang zorg te dragen dat er een bij de individuele leerling

passend aanbod van eerste graadsstrategieën aanwezig is. Kenmerkend hiervoor zijn een heldere en eenduidige communicatie die een voorspellend effect heeft op wat een leerling te wachten staat. De communicatie moet door middel van visualisaties ondersteund worden. Structuur in tijd, in ruimte en in bezigheden vormt een tweede pijler onder de eerste graadsstrategieën. Daarnaast is het belangrijk rekening te houden met de manier van betekenis verlenen. (Schraven, 2004)

- *In ons project Leeskanjers hebben we hier rekening mee gehouden door bij elke letter van de week eenduidige oefeningen aan te bieden. Niet alleen de oefeningen maar ook de materialen zijn bij elke letter het zelfde. Daarnaast bieden we het project op vastgezette tijden in de week aan.*

Daar bovenop komen de tweedegraadsstrategieën, aanpakken die specifiek voor deze jongere, voor deze leerling worden uitgezocht en specifiek ingaan op een bepaalde problematiek.

Voor een kind met een autisme spectrum stoornis die net leert lezen en nog heel erg in het hier en nu leeft, is het lastig om over te stappen naar abstracte informatie zoals bij het technisch lezen wordt gebruikt. (Schraven, 2004)

- *Hierbij sluit onze activiteit “foto’s gevonden voorwerpen letter van de week” aan.*

Ook het leren herkennen van de verschillen tussen grafemen behoeft soms extra aandacht, want waar let je nou precies op om al die verschillen te ontdekken. Het is belangrijk om alle grafemen heel precies en volledig te gaan verkennen voordat je ze gaat gebruiken. Na een goede verkenning kan je komen tot een goede vergelijking met andere letters die er veel op lijken. (Schraven, 2004)

- *De activiteiten “voelletters” en “het letterversje” sluiten hierbij aan.*

Radend lezen veronderstelt dat je vooral gebruik maakt van de context (van het te lezen woord of van het verhaaltje), dit is lastig voor een kind met autisme. Spellend lezen biedt houvast en is de manier waarop het lezen wordt aangeleerd.

Om tot effectief lezen te kunnen komen is een voldoende woordenschat belangrijk. Door de woorden te kennen die je gaat lezen, maakt dit het leren lezen makkelijker. Vooral als je daarvan gebruik kan maken door bij het ontsleutelen van het volgende woord in een zin een beetje te gissen wat er dan voor woord zal volgen. Daarvoor moeten woorden op een volwaardige manier wat de betekenis betreft ingevuld zijn, anders kan je nauwelijks gebruik maken van dit vooruit kijken. (Schraven, 2004)

- *Dit is een heel belangrijk onderdeel van ons project. We merken dat de leerlingen moeite hebben met het verlenen van de betekenis aan een woord. Ze lezen vaak de letters in hun hoofd (hakken) en zeggen vervolgens het woord hardop (plakken). Omdat de leerlingen dan nog teveel bezig zijn met losse letters is het moeilijk om de betekenis aan een woord te verlenen. Dit zorgt er mede voor dat de leerlingen de context niet begrijpen. Begrijpend lezen kost vaak veel moeite. Door het concreet maken van de woorden door:*

- o woordkaartjes in de klas*
- o foto's van gevonden voorwerpen letter van de week*
- o connect*
- o foto's van het kernwoord*

proberen we de context te verduidelijken.

Daarnaast zijn we veel bezig met het beschrijven van woorden met de leerlingen. Bijvoorbeeld bij het woord klok:

- o wat is een klok?*
- o hoe werkt een klok?*
- o waar voor dient een klok?*
- o bestaan er verschillende klokken?*
- o etc.*

Dit is niet iets wat wij specifiek beschrijven in ons onderzoek, maar wat wij als belangrijk beschouwen bij het leesproces van kinderen met autisme. We zullen dit in de aanbevelingen beschrijven.

Fonologie

Het ontsleutelen van grafemen (lettertekens) en daar fonemen (klanken/klankgroepen) van maken vergt oefening, maar ook heel precies waarnemen: visuele en auditieve waarneming

Hoewel van kinderen met ASS altijd gezegd wordt dat ze detailwaarnemers zijn, is het bij het leren ontsleutelen van grafemen en deze omzetten in bijhorende klanken zaak dat zij gaan letten op de juiste informatie en niet verzanden in een enorme brei van prikkels.

Dit betekent dat leren lezen in een klinisch kale situatie beter tot zijn recht kan komen: weinig auditieve prikkels, weinig visuele prikkels en de prikkels waar het om gaat worden zeer nadrukkelijk aangeboden.

Fonemisch bewustzijn en het vermogen tot fonemisch segmenteren van woorden ontstaat bij veel kinderen niet vanzelf, maar moet onderwezen worden. (Schraven, 2004)

- *In ons project is duidelijk te zien dat we hier rekening mee gehouden hebben. De materialen die wij ontwikkeld hebben zijn gemaakt van effen basiskleuren en zien er rustig en strak uit. Daarnaast maken we bij het BLOON lezen gebruik van pictogrammen die de geschreven taal ondersteunen. Dit mede om de zelfstandigheid bij de leerlingen te vergroten.*

Detailwaarneming

In de centrale coherentie theorie wordt aandacht besteed aan een tweetal hoofdaspecten. Enerzijds gaat het om het waarnemen van prikkels, sensaties. Voor kinderen en jongeren met ASS is dit lastig, zij hebben de neiging om alle of veel prikkels door te laten en hierin onvoldoende te selecteren.

Anderzijds hebben prikkels, woorden, alleen betekenis wanneer zij in de context worden waargenomen. Zonder een context hebben zij geen inhoud.

In de overgang van 'gewoon' waarnemen en het leren herkennen van grafemen, moet nog kennisgemaakt worden met het feit dat grafemen altijd op een vaste manier worden ontsleuteld. Deze afspraken maken uit! Zij kunnen niet genegeerd worden. Alle andere voorwerpen, tekeningen, etc. kun je op z'n kop bekijken, maar grafemen hebben een vaste onderkant.

Snel ophalen van informatie en automatiseren

Wanneer de grafemen gekend worden volgt een periode van oefenen waarin kinderen leren steeds sneller grafemen te verklanken, waardoor een woordje niet meer gespeld hoeft te worden maar automatisch kan worden verklankt. Hierdoor gaat het leestempo flink omhoog. Voor sommige kinderen met autisme lijkt dit niet zo maar te gebeuren. Ze hebben zich een strategie aangeleerd en daar houden ze zich hardnekkig aan vast. (Schraven, 2004)

- *In onze praktijksituatie merken we inderdaad dat onze leerlingen moeite hebben met het overzien van grote gehelen. Tijdens het leesproces lopen autistische leerlingen die moeite hebben met het lezen vaak vast bij het “hakken” van de woordjes (detail). Hierdoor kan er door de leerling moeilijk betekenis verleend worden aan het “gehakte” woord. De context blijft voor de leerlingen vaak onduidelijk. We merken dat de leesmotivatie hierdoor minder wordt. Leerlingen met leesproblemen vinden het lezen vaak al moeilijk, laat staan een vraag beantwoorden over iets dat je hebt gelezen. De leerlingen missen het overzicht, de context en de inhoud.*

Om dit te vergroten en het automatiseringsproces te bevorderen hebben we de volgende activiteiten ontwikkeld.

- o *Race lezen*
- o *Connect*
- o *Bloon lezen*
- o *Letterversje*
- o *Letterdobbelstenen*

Om het links-rechts, boven-onder, begin-eind besef te vergroten bieden we de leerlingen de voelletters aan. Op elke letter zit een stip waar je moet beginnen om de letter te schrijven, de schrijfrichting is met pijltjes aan gegeven. De kinderen kunnen voelen hoe de letters geschreven moeten worden. Dit mede om de rechter hersenhelft te prikkelen.

De klankzuivere periode (aanvankelijk lezen)

Klankzuiver wil zeggen dat de klank precies correspondeert met het teken. Een belangrijk kenmerk van ons schriftsysteem is het alfabetisch of fonologisch principe. De hoofdregel van dit systeem luidt: Geef de opeenvolgende klanken (fonemen) van een woord weer met letters. Elke letter (grafeem) of lettergroep (ui, oe) in een geschreven woord staat dus in principe voor een spraakklank. Deze klank-tekenkoppelingen zijn in feite afspraken. Als je die klank hoort schrijf je altijd dat teken of als je dat teken ziet zeg je die klank. (Schraven, 2004)

- *In ons project hebben wij dit onderdeel ook opgenomen. Het komt naar voren in de volgende oefeningen:*
- *Letterkaart. Dagelijks nemen we met de leerlingen alle letters door. Letters die de leerlingen niet of onvoldoende beheersen zeggen de kinderen 10 keer hardop. Daarbij schrijven ze tegelijkertijd de letter op de tafel. Zo wordt de klank gekoppeld met het teken.*
- *Letter dobbelstenen.*
- *Voellletters. De leerlingen voelen (geblinddoekt) de letters in de juiste richting en zeggen de letter hardop.*

Het is verstandig voor een aantal leerlingen met ASS om woorden te kiezen in het hier en nu, woorden die een hele duidelijke relatie met voorwerpen hebben. Anders gaat een kind raden naar de overige tekens of klanken. Het expliciet aanbieden verhoogt het gevoel van competentie en autonomie.

Het heeft de voorkeur voor leerlingen met ASS niet te kiezen voor het laten lezen van onzinwoorden. Het is erg essentieel dat woorden die gelezen worden ook iets betekenen. Gaan kinderen spontaan rijmen, dan wil het gemakkelijk gebeuren dat zij niet bestaande woorden bij elkaar rijmen. Dat is ook voor een kind met ASS niet erg, ze zijn dan met de klanken bezig en luisteren vooral naar wat er aan klanken samenhangt. (Schraven, 2004)

- *Dit zie je terug in ons project bij de volgende onderdelen:*

- o *connect*

- o *bloon*

Bij deze activiteiten maken we gebruik van bestaande woorden en niet van nietszeggende woorden of woordrijtjes als –jong –bong –vong –hong.

Deze vaardigheid veronderstelt: visuele discriminatie (relevante kenmerken van letters onderscheiden), teken-klankkoppeling en richtingbewustzijn: van links naar rechts werken. Vervolgens auditieve synthese (samenvoegen van de klanken) en betekenis geven. Extra aandacht vraagt de temporele ordewaarneming (het vaststellen en onthouden van de volgorde van de fonemen). (Schraven, 2004)

- *Letterdobbelstenen.*

Hierbij puzzelen de leerlingen een woord met de gegooide dobbelstenen zo oefenen ze met de volgorde van de letters in een woord.

Personen met autisme hebben behoefte aan het visualiseren van abstracte zaken. En wat is er abstracter dan onze gesproken of geschreven taal? We weten ook dat kinderen met autisme moeite hebben om zich die taal voor te stellen, zich te 'verbeelden'. De woorden en zinnen moeten dus een voorstelling, of een beeld krijgen. (Schraven, 2004)

- *Hierbij maken we gebruik van de activiteiten waar de leerlingen foto's maken bij de letter van de week en de foto's van de kernwoorden. Zo visualiseert de leerkracht of de leerling zelf het woord/ de klank/ de letter in een, voor de leerling, betekenisvolle situatie.*

2.2 Hoe verloopt de informatieverwerking bij kinderen met autisme en welke invloed heeft dit op het aanvankelijk leesproces?

Kinderen met leesproblemen hebben grote moeite met het ontdekken en toe passen van de onderliggende regels van de taal. Zij ontdekken niet of in onvoldoende mate hoe twee aspecten van de taal, het klanksysteem en het schriftsysteem, op

voorspelbare wijze samenvallen. Hierdoor hebben zij onvoldoende kennis om de visuele waarneming van woorden te sturen. De verwerkingseenheid blijft daarmee op het niveau van losse grafemen, wat tot spellend lezen leidt of, in het geval van compensatie, tot radend lezen. Behandeling van leesproblemen moet daarom gericht zijn op het geven van inzicht in de relatie tussen het klank- en het schriftsysteem, opdat kinderen uiteindelijk gebruik leren maken van informatie over ordening van structuren die ligt opgesloten in de schriftelijke taal. Alleen dan is het mogelijk te komen tot automatisering bij het lezen.

(Knol, 2008)

- *Bij ons project krijgen de leerlingen inzicht in het klank- en schriftsysteem door de activiteit met de voelletters en het BLOON-lezen. Bij deze activiteiten maken we een duidelijke koppeling tussen de klank van de letter en het schrift.*

2.3 Aan welke leesvoorwaarden moeten kinderen voldoen om te kunnen starten met het aanvankelijk leerproces?

Tussendoelen Groep 1 / 2

1. Boekoriëntatie

Kinderen begrijpen dat illustratie en tekst samen een verhaal vertellen.

Kinderen weten dat boeken worden gelezen van voor naar achter, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts.

Kinderen weten dat verhalen een opbouw hebben

Kinderen kunnen aan de hand van de omslag van een boek de inhoud van het boek enigszins voorspellen.

Kinderen weten dat je vragen over een boek kunt stellen en dat deze vragen helpen om goed naar een verhaal te kunnen luisteren en te letten op de illustraties.

2. Verhaalbegrip

Kinderen begrijpen de taal van voorleesboeken en zijn in staat om conclusies te trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal. Halverwege kunnen ze voorspellingen doen over het verdere verloop van het verhaal.

Kinderen weten dat de meeste verhalen zijn opgebouwd als een situatieschets en een episode. Een situatieschets geeft informatie over de hoofdpersonen, de plaats en tijd van handeling. In een episode doet zich een bepaald probleem voor dat vervolgens wordt opgelost.

Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal naspelen terwijl de leerkracht vertelt.

Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen, aanvankelijk met steun van illustraties.

3. Functies van geschreven taal

Kinderen weten dat geschreven taalproducten zoals briefjes, brieven, boeken en tijdschriften een communicatief doel hebben.

Kinderen weten dat symbolen zoals logo's en pictogrammen verwijzen naar taalhandelingen

Kinderen zijn zich bewust van het permanente karakter van geschreven taal.

Kinderen weten dat tekenen en tekens produceren mogelijkheden bieden tot communicatie

Kinderen weten wanneer er sprake is van de taalhandelingen 'lezen' en 'schrijven' en kennen het onderscheid hiertussen.

4. Relatie tussen gesproken en geschreven taal

Kinderen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd, op papier en met audio/visuele middelen.

Kinderen weten dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken.

Kinderen kunnen woorden als globale eenheden lezen en schrijven. Voorbeelden: de eigen naam en namen van voor het kind belangrijke personen/dingen, logo's en merknamen.

5. Taalbewustzijn

Kinderen kunnen woorden in zinnen onderscheiden

Kinderen kunnen onderscheid maken tussen de vorm en betekenis van woorden.

Kinderen kunnen woorden in klankgroepen verdelen zoals bij kin-der-wa-gen.

Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijn ('pan rijmt op Jan') en later met behulp van beginrijm ('kees en kim beginnen allebei met 'k')

Kinderen kunnen fonemen als kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n.

6. Alfabetisch principe

Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling.

Kinderen kunnen door de foneem-grafeemkoppeling woorden die ze nog niet eerder hebben gezien, lezen en schrijven. (Verhoeven, 1999)

- *Aan deze voorwaarden zouden leerlingen moeten voldoen als ze starten met het aanvankelijk leesproces in groep 3. We merken dat leerlingen met autisme en een leesprobleem hier vaak niet aan voldoen. Het is moeilijk om te zeggen op welk onderdeel de leerlingen vaak uitvallen. Autism is een ontwikkelingsstoornis dus ook de taalontwikkeling kan bij een kind met autisme verstoord zijn. Dit kan dus op verschillende aspecten van het taal/leesproces van toepassing zijn. Over het algemeen kunnen we wel stellen dat het taal/ leesproces met leerlingen met autisme meer tijd en moeite kost. Het vraagt soms om een andere aanpak of andere middelen. Dit zijn we te weten gekomen door de klassenbezoeken die we hebben gedaan. Bij de klassenbezoeken hebben we interviews afgenomen (zie bijlage 1) waarin dit naar voren kwam.
In ons project bieden we ook activiteiten aan die aansluiten bij de bovengenoemde voorwaarden om zo het automatiseringsproces te bevorderen.*

Tussendoel groep 3

7. Functioneel 'schrijven' en 'lezen'

Kinderen schrijven functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes.

Kinderen lezen zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten.
(Verhoeven, 1999)

2.4 Sluit de methode “Veilig Leren Lezen” aan bij de behoefte van kinderen met autisme?

Het is niet zo dat kinderen met autisme niet leren lezen met een “gewone” methode. Bij de meeste van hen lukt het, technisch gezien dan. Maar er is meer dan “technisch lezen”. Aan de woorden van de communicatieve boodschappen van het geschreven woord worden bij deze “gewone” leesmethodes dikwijls te snel voorbij gegaan. We zien vaak dat kinderen met autisme vlot technisch lezen, zonder dat ze met die vaardigheid iets doen. Het lezen blijft beperkt tot het verslinden van letters. Veel kinderen met autisme moet men expliciet wijzen op het communicatieve aspect van het lezen.

De bestaande leesmethodes bleken dikwijls niet geschikt om volgende redenen:

- Ze bevatten weinig expliciete structuur
- Ze werken vaak vanuit een verhaal en zijn daardoor te abstract, want vaak sluiten ze niet aan bij de verbeeldingswereld van kinderen met autisme. De verhaaltjes vertellen meestal over fictieve personages met allerlei fictieve bezigheden.
- Kinderen met autisme hebben specifieke problemen met verbeelding. Zij kunnen zich moeilijk voorstellen wat niet hier en nu (zichtbaar) aanwezig is, wat voorbij is, wat niet tot hun eigen leefwereld behoort. Kinderen met autisme hebben er meer baat bij als de gegeven voorbeelden naar inhoud realistisch en concreet blijven.
- De bijgevoegde werkboekjes en/ of werkbladen van gewone leesmethodes zijn niet aangepast aan kinderen met autisme. Dikwijls zijn ze heel druk, met veel gekleurde informatie op één blad, gestileerde tekeningen enzovoort, wat het voor hen extra bemoeilijkt om de juiste informatie te selecteren.

(Cornelis, 2006)

De methode “Veilig Leren Lezen” hebben we uitgebreid met een aantal activiteiten.

Om meer aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen bieden we bij de kernwoorden plaatjes aan. Veilig leren lezen gaat uit van één plaat per kernwoord. Met deze theorie in ons achterhoofd hebben we bij elk kernwoord meerdere platen/ foto's gezocht. Deze plaatjes sluiten aan bij het hier en nu en de realiteit. Ook proberen we op deze manier het woordbeeld, context en de betekenis te vergroten.

Daarnaast hebben wij ons project autisme vriendelijk vorm gegeven. De materialen zijn prikkelarm en bevatten alleen functionele prikkels.

2.5 Welke manier van instructie sluit aan bij kinderen met autisme?

Bij leerlingen met een autisme spectrum stoornis is bekend dat zij over het algemeen het meeste baat hebben bij het directe instructiemodel (Schraven, 2004)

Eigenlijk zouden de leerlingen de oriënteringsbasis zelf moeten ontwikkelen en ervaren, voor leerlingen met ASS is het wijzer hen vooraf alles te vertellen, demonstreren en uitleggen. Vooral in de vorm van de demonstratie rust de kern van de aanpak: laat het zien/horen wat je doet en ondersteun dit door visualiseren. Leerlingen met ASS houden niet van veranderen en daarom komt in de praktijk naar voren dat zij met een eenmaal geleerde aanpak vaak hetzelfde blijven doen. Een verandering kan het beste heel nauw aansluiten bij wat al wordt beheerst, het vertrouwen hierover aangeven en van daaruit kleine veranderingen aan brengen.

De instructie, zeker bij de leerlingen die meer moeite ervaren met het verwerven van het leren lezen, moet gericht zijn op het verschaffen van inzicht in de relatie tussen het klanksysteem en het schriftsysteem. De instructie moet dan ook altijd bestaan uit:

- Fonologische oefeningen;
- Kennis opbouwen van structuren in woorden: regels betreffende medeklinker- en klinkercombinaties, welke zijn toegestaan en welke niet;
- Inzicht geven in de morfologische structuren van woorden zoals hieronder verder is uitgewerkt (morfemen zijn de kleinste betekenisvolle eenheden in de

taal, ze kunnen zelfstandig voor komen als woord, of als deel van een woord: bijv. 'uitwerking' is op te delen in de morfemen, uit, werk en ing.) (Knol, 2008)

- *De stappen van het directe instructiemodel passen wij toe bij het aanbieden van ons project. We volgen de volgende stappen:*
 - o *Dagelijkse terugblik, actualiseren van voorkennis en woordenschatontwikkeling;*
 - o *Presentatie/interactieve groepsinstructie;*
 - o *(In)Oefening van de strategieën en samenwerkend leren;*
 - o *Zelfstandig toepassen van strategieën en/of samenwerkend leren bij het toepassen van strategieën. Verlengde instructie voor zwakke leerlingen.*
 - o *Aandacht voor de komende les;*
 - o *Periodieke terugblik;*
 - o *Terugkoppeling (gedurende elke lesfase)**Dit zorgt ook weer voor structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid.*

2.6 Welke manier van remediëren sluit aan bij kinderen met autisme?

2.6.1 Aap – zee – koe

Het leesprogramma “aap- zee- koe” is opgebouwd zoals een structuurmethode, maar houdt rekening met autisme en dan vooral met het autistisch denken van het kind. Het komt erop neer dat het programma duidelijk, visueel gestructureerd, voorspelbaar en realistisch is.

Er wordt gekozen voor een “recht” lettertype. De letters staan duidelijke afgescheiden van elkaar en de kleurcode expliciteert de structuur van het woord nog eens extra.

Bijvoorbeeld: **zee**

Zo ziet het kind dat het samenvoegen van rode klinkers en zwarte medeklinkers “woorden” vormt.

Van bij aanvang staat de essentie van het lezen centraal: een woord wordt geanalyseerd in zijn verschillende componenten, namelijk de letters. Deze worden weer samengevoegd tot een zinvol geheel, namelijk een woord.

Onmiddellijk wordt duidelijk dat lezen te maken heeft met de realiteit: de woorden die je leest, verwijzen naar dingen uit de dagelijkse werkelijkheid.

In deze methodiek worden zinnen gebouwd met concreet aanschouwelijke woorden. Woorden die aansluiten bij de leef- en gedachtewereld van kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum. Zo kunnen zij zich makkelijker “voorstellen” wat ze lezen.

Er is een heel sterke koppeling “lees- schrijf- begrijp- stel je de betekenis voor”. Het lezen wordt dus ook onmiddellijk functioneel: je kunt niet alleen iets zeggen maar je kunt het ook opschrijven zodat jij en anderen het altijd opnieuw kunnen lezen.

Wij opteren voor een rechtlijnige aanpak, voor een manier van aanbieden die altijd dezelfde is. Het speelse van “gewone” leesmethodes ruimt plaats voor gestructureerde en voorspelbare aanpak. Kinderen met autisme zijn rechtlijnige, zeer “logische” denkers. Ze zijn daarom meer gebaat met een leesmethodiek waarbij de werkvorm steeds dezelfde blijft.

Kinderen met autisme hebben moeite met het verankeren van nieuwe stof. Daarom pleiten we voor veel herhaling en gevarieerde inoefening. Variatie betekent niet dat de werkvorm verandert. Met variatie bedoelen we dat er een verscheidenheid aan materiaal aangeboden wordt, in functie van het vasthouden en transfereren van nieuwe leerstof. De werkvorm van het aanleren van nieuwe letters blijft dus steeds dezelfde, maar de inoefening moet op verschillende manieren.

Wij zien deze methodiek als een begin, een mogelijke manier om kinderen met autisme op een comfortabele maar, vooral functionele manier te leren lezen, vertrekkend vanuit hun autistisch denken.

De basiswoorden “aap”, “zee”, “koe” werden als vertrekpunt genomen omdat het klankzuivere zelfstandige naamwoorden zijn. Met klankzuiver bedoelen we dat je de woorden schrijft zoals je ze hoort en dus ook leest zoals je ze ziet.

We werken zoveel als mogelijk met tekeningen. Kinderen met autisme hebben nood aan visualiseren van abstracte zaken. We weten ook dat kinderen met autisme moeite hebben om zich die taal voor te stellen, zich te “verbeelden”. Bij het

selecteren van prenten voor kinderen met autisme kiezen we voor sobere tekeningen met weinig franjes, concrete afbeeldingen die geen verbeelding vragen van een kind. Belangrijk is er over te waken dat er geen eenzijdige betekenis wordt verleend aan de gelezen woorden, maar dat er op de variatie van visuele beelden wordt gewezen. Verder dient er ook aandacht besteed te worden aan de transfer binnen de leesmethode zelf. Kinderen zonder autisme gaan vanuit hun kennis en ervaring veel meer spontane verbanden leggen bij de inhoud van woorden. Kinderen met autisme doen dit veel minder. Zij moeten hierop gewezen worden.

Stel dat het kind het woord “vuur” leert lezen. Je kunt hieraan het schrijven koppelen en je kunt een aantal tekeningen of foto’s erbij halen. Maar er kan nog veel meer. Je kunt met het kind bespreken welke eigenschappen vuur heeft (welke kleur? warm of koud, gevaarlijk of niet gevaarlijk); waar je vuur allemaal kunt zien (de vlam van een kaas, het branden van een huis); hoe je vuur kunt maken (met lucifers of een aansteker); waarom vuur belangrijk is (om te koken, voor de gezelligheid, om het warm te hebben). Er valt heel wat te vertellen over een eenvoudig vierletterwoord. (Cornelis, 2006)

- *De methodiek aap- zee- koe is een belangrijke theoretische bron, het ligt ten grondslag aan ons project Leeskanjers. Met deze theorie in ons achterhoofd hebben wij onze middelen gemaakt. In de uitvoering komt aap- zee- koe duidelijk naar voren in:*
 - o *Foto's bij de kernwoorden*
 - o *Woordkaartjes in de klas*
- Tijdens de lessen van Veilig leren plaatsen we de kernwoorden in verschillende contexten.*

2.6.2 Connect lezen

Connect is een interventieprogramma voor zwakke lezers uit groep 3 en 4 en is ontwikkeld door Anneke Smits. Het totale connectprogramma bestaat uit drie afzonderlijke delen, namelijk 'Connect Klanken en Letters' (Oktober- Februari groep 3) en 'Connect Woordherkenning' (Februari- Juni groep 3) en 'Connect Vloeiend Lezen'

(groep 4). Binnen Connect wordt op zeer directe wijze een verbinding gelegd tussen schrijven en lezen. Uit onderzoek is gebleken dat dit een positief effect heeft op het leren. Connect is geen vervanging van de leesinstructie in de klas, maar een aanvullend interveniërend programma voor zwakke lezers. Het programma wordt uitgevoerd door de leerkracht. De leerkracht en leerling(en) werken drie keer per week in sessies van 20 minuten aan de instructietafel met het programma.

Connect is een zeer gestructureerd programma. Om het effect te maximaliseren dient het nauwkeurig nageleefd te worden. Het is belangrijk dat de leerkracht zich tijdens de uitvoering van het programma bewust is van drie pedagogische basisbehoeften van de leerling, namelijk relatie, competentie en autonomie. Voor de opbouw van een goede relatie met de leerling is het van belang dat de leerkracht een sfeer van veiligheid, genegenheid en enthousiasme creëert. Om tegemoet te komen aan de behoeften van autonomie schept de leerkracht ruimte voor de individuele inbreng van de leerling. Om de competentiebeleving van de leerling te versterken is het opdoen van succeservaringen van belang.

Een ander aandachtspunt is het werken in de zone van naaste ontwikkeling. Dit houdt in dat er gewerkt wordt met taken op een niveau dat de leerling nog net niet zelfstandig aankan, maar onder begeleiding toch succesvol kan volbrengen. Op deze manier wordt het bereiken van een hoger niveau gestimuleerd.

Connect Klanken en Letters

Connect Klanken en Letters is een programma voor vroegtijdige individuele interventie in het proces van aanvankelijk lezen. Het programma is gericht op het verbeteren van het klankbewustzijn, de klank-teken-koppeling en het technisch lezen ('decoderen'). Vloeiendheid is geen doel bij dit programma.

Connect Klanken en Letters wordt onder begeleiding van de leerkracht uitgevoerd. Een connectsessie duurt ongeveer 20 minuten en wordt drie keer per week met dezelfde leerling uitgevoerd.

(Braams, 2006) (Wentink, 2001)

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Aanleiding tot onderzoek

Sinds augustus 2009 werken wij op onze school met de methode VLL. Voor dat we zijn gaan werken met VLL werkten wij met de methode Leeslijn. Deze methode was sterk verouderd en sloot niet aan bij de belevingwereld van onze leerlingen.

Wij zijn beiden geïnteresseerd in het proces van het leren lezen bij kinderen met autisme. Na twee jaar te hebben gewerkt met kinderen van een groep 3/ 4/ 5/ 6 BaO-niveau hebben we aangegeven bij de directie dat we graag met kinderen van een groep 3/ 4 niveau wilden werken. Gedurende de eerste maanden van onze studie hebben wij gekozen voor onderwerp “leren lezen met autisme” voor ons meesterstuk. Ook dit hebben wij bij directie neergelegd. Mede dit heeft draagvlak gecreëerd, we hebben beiden een groep 3 gekregen. Onze directeur vond het onderwerp dat wij hebben gekozen zeer zinvol en van grote waarde voor het onderwijs op onze school. Nienke heeft een volledige groep 3 en Dorien heeft acht groep 3 kinderen, vier groep 4 kinderen en één groep 5 kind.

3.2 Opzet onderzoek en voorbereiding

o Aan het einde van het schooljaar 2008/2009 zijn wij begonnen met het inlezen in VLL. Ook heeft dhr. R. Hopman, adviseur van leermiddelen leverancier Heutink, ons twee dagen geholpen met het invoeren van VLL in onze klassensituatie. Hij gaf aan dat het voor ons erg lastig zou worden om volgens de methode te gaan werken. Dit mede omdat er meerdere niveaus in de klas zitten (ook binnen de groep van Nienke). Daarnaast speelt de stoornis van onze leerlingen ook een belangrijke rol. Onze leerlingen hebben behoefte aan veel structuur en duidelijkheid binnen de methode. Voor ons gevoel had VLL dit niet voldoende, dhr. R. Hopman beaamde dit. In de eerste weken van het schooljaar hebben we de methode werkbaar gemaakt. We hebben het volgende gedaan:

o VLL werkt met een planbord. Op dit bord kunnen leerlingen na de klassikale verwerking zelfstandig aan het werk. Op het planbord hangen verschillende activiteiten waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Dit planbord vraagt veel van de zelfstandigheid van onze leerlingen. Wij hebben ervoor gekozen om dit planbord stapje voor stapje in te voeren. We hebben de eerste twee weken alleen de verwerkingsopdrachten en de verplichte opdrachten op het bord opgehangen, zodat de leerlingen in aanraking kwamen met de werkwijze van het bord. De verwerkingsopdrachten worden in het werkboek gemaakt. De verplichte opdrachten die daarnaast ook iedere dag voor de leerlingen gelden zijn: “veilig en vlot” en het leesboek. Veilig en vlot is een boek met woordrijtjes. Door deze iedere dag te lezen, is de verwachting dat de leerlingen meer snelheid in het lezen krijgen.

o Nadat de leerlingen twee weken hebben kunnen wennen aan de werkwijze van het bord hebben wij in de daarop volgende weken iedere keer één of twee nieuwe activiteiten opgehangen waaruit de leerlingen konden kiezen.

De extra activiteiten waaruit de leerlingen kunnen kiezen zijn:

- klikklakboekje
- ringboekje
- lezen
- woordendoos
- letterdoos

Door dit bord heel gestructureerd te hebben ingevoerd, hebben wij gemerkt dat de leerlingen snel de werkwijze van het bord eigen hebben gemaakt.

o In de klas hebben we een aparte hoek gemaakt met de materialen van VLL. De picto's van het planbord van VLL hebben wij nagemaakt en in de kasten geplakt, zodat het voor de leerlingen duidelijk is waar ze materialen moet pakken.

De extra werkbladen hebben wij op volgorde in een bakjessysteem gedaan, zodat de leerlingen precies weten welk werkblad ze eerst moeten maken en welke daarop volgt. Als de leerlingen een activiteit klaar hebben, leggen ze dit in de “klaar” bak; zijn ze met een activiteit begonnen en ronden ze deze niet af binnen de gestelde tijd, dan kan deze in de “niet klaar” bak. Zo weten de leerlingen precies wat ze hebben gedaan en wat ze nog moeten doen. Daarnaast hebben wij ook een aftekenlijst

gemaakt, waarop de leerlingen, met de kleur van de dag, kunnen aangeven welke activiteiten zij allemaal hebben gedaan.

o De basislessen die VLL aanbiedt zijn voor onze leerlingen te lang. Het vraagt teveel van de concentratie, spanningsboog, frustratie- tolerantieniveau etc. van de leerlingen. Daarnaast worden voor onze leerlingen teveel activiteiten in één les aangeboden. Wij verspreiden de instructiemomenten over de lestijd. Zo nodig plannen we extra lestijd in en verdelen we bijvoorbeeld één les over twee dagen. Zo krijgen de leerlingen bijvoorbeeld niet 45 min. tot een uur instructie achter elkaar maar verdelen we dit over meerdere momenten/ dagen. De effectieve leertijd wordt hierdoor voor onze leerlingen vergroot. Dit hebben wij ervaren sinds wij werken met VLL.

Al werkende met VLL hebben we veel geleerd. Wekelijks hebben wij contact met elkaar gehad over de dingen die goed gingen en de dingen waar we tegen aanliepen.

Allereerst verbaasden wij ons er over dat de leerlingen zo snel en goed met het planbord kunnen werken. Wetende dat dit mede ligt aan onze voorbereiding en aanpassingen waren we hier erg positief over. Dit hebben we ook teruggekoppeld naar dhr. R. Hopman, hij was ook blij verrast. Dhr. R. Hopman gaf aan dat hij onze aanpassingen nuttig, zinvol en goed doordacht vond. Hij vertelde ons ook dat hij ons graag wilde ondersteunen bij het maken van ons onderzoek.

Waar we beiden tegen aan zijn gelopen is dat de methode voor onze leerlingen “te snel” gaat. Er vindt voor onze leerlingen onvoldoende inoefening en automatisering plaats binnen de bestaande basismiddelen van VLL.

Wat wij graag willen weten is hoe dit op andere speciaal (basis) onderwijsscholen is gesteld. Wij willen graag onderzoeken of alleen wij dit probleem ervaren of dat dit een meer voorkomend probleem is. Om een zo helder mogelijk beeld neer te zetten, richten wij ons niet alleen op cluster 4 scholen. Wij gaan ook kijken op het cluster 2 onderwijs (spraak- en taalproblemen) en het reguliere basisonderwijs.

We willen dit middels een interview met de groep 3 leerkrachten/ ib-ers van de speciaal (basis) onderwijsscholen en observatie in de groep 3 klassen onderzoeken.

Zoals eerder beschreven hebben wij ondervonden, dat VLL voor onze leerlingen onvoldoende remediërende, automatiserende en inoefeningsmiddelen biedt. Er is wat dit betreft dus te weinig aanbod daarnaast biedt de planning van VLL onvoldoende tijd om de geleerde letters/ woorden eigen te maken/ automatiseren. In overleg met de CVB (Commissie Van Begeleiding: directeur, orthopedagoog en ib-er) is er besloten dat wij vertraagd door de lesstof mogen gaan. Op dit moment is 2/3 van de lesstof van een leerjaar voldoende. Dit zou bijvoorbeeld in de groep van Nienke betekenen dat de leerlingen acht van de twaalf kernen aangeboden hebben gekregen en beheersen. Of dit ook daadwerkelijk haalbaar is zullen wij de komende periode gaan onderzoeken.

Hoe we dit gaan onderzoeken wordt hierna duidelijk.

3.3 Opzet onderzoek en uitvoering

Wij willen een aanvullende methodiek bij VLL ontwikkelen. Deze methodiek bevat onderdelen uit bestaande methoden en methodieken. In ieder geval willen we Aap-Zee-Koe, Ambrasoft, Connect Lezen gebruiken.

Drs. N. Knol heeft ons aangeboden om ons hierin te adviseren. De heer Knol is gedragswetenschapper binnen SSTS en heeft veelvuldig onderzoek gedaan naar kinderen met ASS en leren lezen.

In januari 2010 willen we in onze klassen een nulmeting afnemen. We gebruiken hiervoor de leeskaart van Veilig en Vlot (Dorien kern 9 en Nienke kern 5), de lettertoets en het fonemendictee van de methode VLL.

Dit zijn vergelijkbare meetinstrumenten die aangeboden worden bij VLL. We hebben voor deze middelen gekozen omdat, deze aansluiten bij het niveau van de leerlingen op dit moment. Daarnaast maken wij ook gebruik van de toetkaarten van Veilig en Vlot. Dit zijn woordrijtjes die kinderen 1 minuut lang moeten lezen.

We nemen voor deze nulmeting in beide klassen een groep van zes leerlingen. Dit omdat in de groep van Dorien zes leerlingen op groep 3 niveau werken.

Nadat we de nulmeting hebben uitgevoerd en uitgewerkt verdelen we de groep in twee subgroepen van drie leerlingen. We proberen deze twee groepen wat betreft niveau zo gelijk mogelijk te maken. De klassen bij ons op school zijn op

ontwikkelingsniveau van taal en rekenen ingedeeld. De kinderen in de klas zijn veelal niet even oud.

Met één subgroep, uit elke klas één, gaan we drie keer per week extra oefenen met onze aanvullende methodiek. Met de andere groep volgen we het reguliere programma.

Na twee maanden nemen we dezelfde toets bij alle leerlingen nogmaals af. De uitkomsten van deze toetsen vergelijken we met de uitkomsten van het toetsmoment in januari. Hieruit trekken we onze conclusies.

Het logboek van ons onderzoek is te vinden in bijlage 2.

Hoofdstuk 4 Activiteiten en evaluaties

4. Project Leeskanjers

4.1 Remediëringsprogramma gangbaar aanbod VLL

Bij iedere kern wordt er aan de leerlingen die uitvallen, verlengde instructie gegeven. De verlengde instructie staat in de handleiding van VLL. Daarnaast worden er bij kern 1 t/m 7 bij ieder woord concrete afbeeldingen aangeboden. Kinderen met autisme hebben de neiging om een woord eenzijdig aan één bepaalde afbeelding te linken. Om dit te voorkomen wordt er bij ieder nieuw aan te leren woord gezocht naar verschillende afbeeldingen. Dit kunnen plaatjes van bijvoorbeeld internet zijn, maar ook zelfgemaakte tekeningen, of foto's. (aap zee koe).

Voor dit onderzoek hebben wij verschillende afbeeldingen gemaakt/ gezocht van de volgende woorden:

Kern 6	Kern 7
o geit o uil o pauw o duif o ei	o schip
	o ring
	Kern 8
	o bank
	o licht

4.2 Remediëringsprogramma voor subgroep uitvalsgebieden

Hieronder wordt stapsgewijs beschreven welke activiteiten wij willen inzetten ter remediering.

Er worden activiteiten genoemd die wij in het handelingsspecifieke blok zullen aanbieden maar, en zijn ook activiteiten die de kinderen zelfstandig moeten doen. Op het planbord van VLL plannen wij de kinderen in, die na het werken uit het werkboek, moeten werken met het remediërende aanbod.

4.3 Leeskanjer activiteiten en materialen

De leerlingen krijgen allemaal hun eigen “letter/ klankbord”, “leeskanjer” map en een “leeskanjer” bakje. Hierin zitten de materialen die ze nodig hebben voor het uitvoeren van de opdrachten. De kinderen leren zo zelf verantwoordelijk te zijn voor hun spullen.

4.3.1 Letterkaart



Wie

Leerkracht + leerling of leerling individueel

Wat

Ieder kind heeft een door hem of haar gemaakt kaart. Hierin worden alle letters verzameld die de kinderen hebben gehad. De kaart heeft drie kleuren. Een kleur voor de letters die ze nog niet kennen, een kleur voor de letters die ze al een beetje kennen en een kleur voor de letters die ze beheersen. Elke dag worden de letters met de kinderen doorgenomen. Letters die de kinderen in één keer foutloos lezen plakken we in de laatste kolom, de letters die twijfelachtig zijn in de middelste kolom en de letters die de kinderen nog niet beheersen de eerste kolom. Als het goed is schuiven alle letters uit eindelijk naar de rechterkolom. De kinderen “verhuizen” de letters zelf. Letters die in de eerste twee kolommen hangen worden, zo nodig door de

leerkracht voorgelezen, de leerling herhaalt de letter minimaal tien keer en schrijft hierbij de letter met zijn/ haar vinger op de tafel/ in het scheerschuim/ vogelzand.

Wanneer

Iedere keer voorafgaand aan de handelingsplan- specifieke tijden worden de letters geflitst. Daarnaast oefenen de leerlingen iedere dag individueel en zelfstandig de letters.

4.3.2 Kijk mijn letter



Wie

Leerkracht+ leerling

Wat

Iedere week staat 1 letter of klank centraal. De week wordt geopend met een versje. In het versje komt de letter of klank waar die week over wordt gepraat aan bod.

- De leerkracht leest het versje voor
- Leerlingen lezen mee
- De letter wordt evt. verlengd uitgesproken
- Leerlingen zoeken de woorden met de letter, die centraal staat, op en arceren dit woord.

Wanneer

Drie keer per week 30 minuten tijdens het handelingspecifieke blok
(Zie bijlage 3)

4.3.3 Letter of klankherkenning



Wie

Leerling/ leerlingen samen

Wat

Leerlingen gaan naar buiten of lopen door de school en gaan opzoek naar dingen waar de betreffende letter of klank in voor komt. Hiervan maken ze een foto. Deze foto's worden geprint. De leerlingen typen of stempelen de woorden die bij de foto horen op een woordkaartje.

Leerlingen gaan in tijdschriften opzoek naar woorden/ plaatjes waarin de betreffende letter voorkomt.

Wanneer

Als er een nieuwe letter/ klank aangeboden wordt.

4.3.4 Woordpakket training



Wie

Leerling

Wat

Van iedere letter of klank zijn woordpakketten gemaakt. De woordpakketten bestaan uit 10 woorden, die zoveel mogelijk uit de desbetreffende kern van VLL komen. De woordpakketten worden per uitvalscategorie opgedeeld in 2 niveaus. Niveau 1 zijn de mk, km en mkm woorden. Deze woorden zijn voor de leerlingen, die werken in kern 1 t/m 6. Niveau 2 zijn de mmkm, mmkmm, mkmm woorden. Deze woorden zijn voor de leerlingen die werken in kern 7 t/m 12.

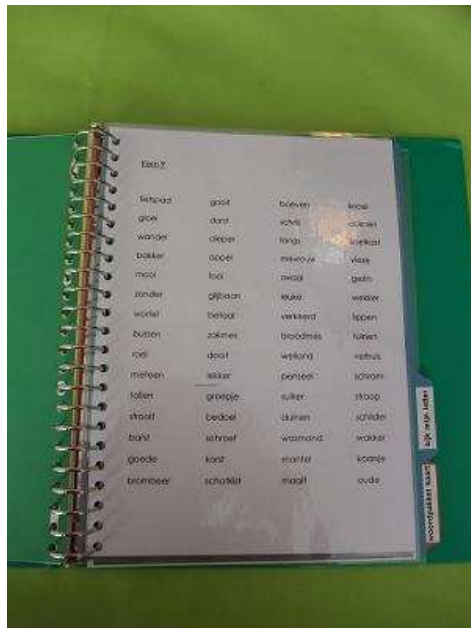
Deze woorden worden op allerlei manieren getraind. De woorden worden gelezen, opgeschreven, dictee, etc.

(zie bijlage 4)

Wanneer

Als de leerling klaar is met het dagelijks aanbod van Veilig Leren Lezen, minimaal twee keer per week 15 minuten.

4.3.5 Racelezen



Wie

Leerkracht+ leerling

Wat

De leerlingen gaan racelezen met de woorden van de Veilig en Vlot kaarten van de kern waarmee geremedieerd wordt.

De leerlingen lezen één minuut en geven d.m.v. een kleur aan tot welk woord ze hebben gelezen. De volgende keer lezen de leerlingen weer één minuut, ze geven wederom met een kleur aan tot welk woord ze zijn gekomen.

Wanneer

Drie keer per week tijdens het handelingspecifieke blok.

4.3.6 Letterspel



Wie

Leerkracht + leerling

Wat

Er wordt een pakketje gemaakt met de letterkaartjes van de letter die de kinderen al kennen. Van iedere letter zijn er 4 kaartjes. Iedere week staat er één letter of klank centraal. Deze wordt tijdens het letterspel geoefend.

De stapel letters of klanken liggen omgekeerd op tafel. Iedere leerling draait om de beurt een kaart om en benoemt de letter of klank die hij/ zij omdraait. Als de letter die centraal staat wordt, wordt er “hebbes” geroepen. Het kind dat “hebbes” roept mag de omgedraaide letters houden.

Wanneer

Twee keer per week 10 minuten tijdens het handelingspecifieke blok.

4.3.7 Computerprogramma Ambrasoft

Wie

Leerling

Wat

Taal/ leesoefeningen op de computer m.b.v. de software van Ambrasoft. De oefeningen die de leerlingen aangeboden krijgen komen overeen met de oefeningen en de woorden van Veilig Leren Lezen.

Wanneer

Twee keer per week een kwartier, als de leerling de oefeningen van het planbord van Veilig Leren Lezen afgerond hebben.

4.3.8 Connect lezen, eigen variant



Wie

Leerkracht + leerling

Wat

- o Voelletter
 - De leerling gaat met zijn vinger over de voelletter en spreekt de letter gelijktijdig hardop uit. (dit wordt 10 keer herhaald)
- o Woorden schrijven
 - De leerkracht dicteert de zes woorden uit het connectrijtje één voor één op volgorde.
 - De leerling schrijft ze achtereenvolgens op het transparante schrijfbordje en spreekt de woorden gelijktijdig uit. Eventueel laat de leerkracht als visueel steuntje het woordkaartje kort aan de leerling zien.
 - Na elk geschreven woord toont de leerkracht de woordkaart en controleert de leerling of de leerling het juist heeft geschreven. Fout geschreven woorden worden uitgeveegd en opnieuw geschreven.
 - Vervolgens leest de leerling de rij woorden hardop voor, in dezelfde volgorde als waarin de rij geschreven is. Als het handschrift van de leerling moeilijk leesbaar is, kunnen hiervoor ook de woordkaartjes gebruikt worden, maar dan wel in dezelfde volgorde als waarin de woorden geschreven zijn.
- o Woorden lezen
 - De zes woordkaartjes van het connectrijtje worden geschud en één voor één door de leerling gelezen. De woordkaarten worden niet geflitst; de leerling krijgt alle tijd om de woorden te lezen. Spellend lezen wordt door de leerkracht voorgedaan, aangemoedigd en bekrachtigd.
 - Ter ondersteuning bij het hakken en plakken kan gebruik worden gemaakt van de trein-strategiekaart.
 - De leerkracht schudt de woordkaarten nogmaals en laat ze op dezelfde manier lezen, zodat de leerling de woorden uit het connectrijtje in verschillende volgordes leest

o Samen lezen

- Uit het leesboek worden de vooraf gekozen bladzijden gelezen. Eerst oriënteren leerkracht en leerling zich op de inhoud van het verhaal (bijvoorbeeld aan de hand van de titel en illustraties). Om-en-om lezen leerkracht en leerling een stukje voor.
- Als de leerling een fout maakt, zegt de leerkracht de juiste letter voor. De leerling leest het woord dan nogmaals. Spellend lezen wordt door de leerkracht voorgedaan.

Wanneer

Twee keer per week 20 minuten tijdens het handelingspecifieke blok.

4.4 Evaluaties product “Leeskanjers”

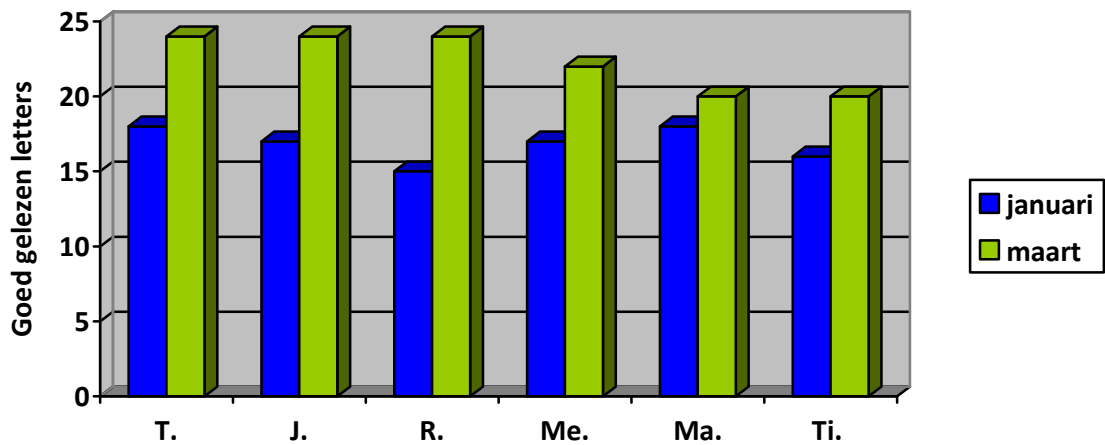
In dit hoofdstuk hebben we de verzamelde gegevens uitgewerkt in de vorm van een grafiek. De verzamelde gegevens zijn terug te vinden in bijlage 5 (gegevens januari) en bijlage 6 (gegevens maart).

In de groepen hebben de eerste 3 kinderen deelgenomen aan het project leeskanjers. Voor Nienke zijn dit T., J. en R. en voor Dorien zijn dit P.W., B.V. en T.H.

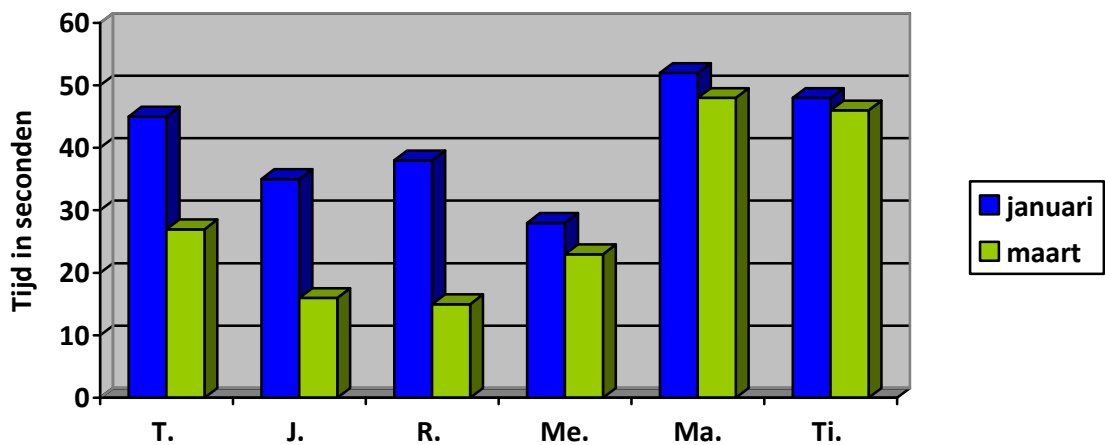
4.4.1 Resultaten lettertoets

Om de letterkennis van de kinderen te toetsen hebben we de lettertoets van Veilig Leren Lezen afgenomen. De leerlingen verklanken de geleerde grafemen. De lettertoets bestaat voor kern 1 t/m 5 uit 24 letters. Voor kern 6 t/m 12 bestaat dit uit 34 letters. In de grafiek hieronder vergelijken we het aantal goed gelezen letters van januari met de toets van maart.

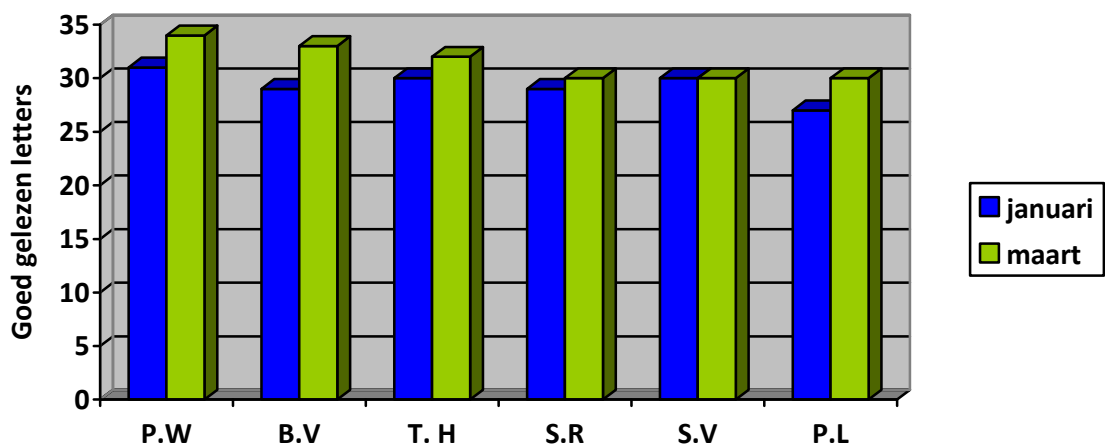
Overzicht resultaten lettertoets Nienke



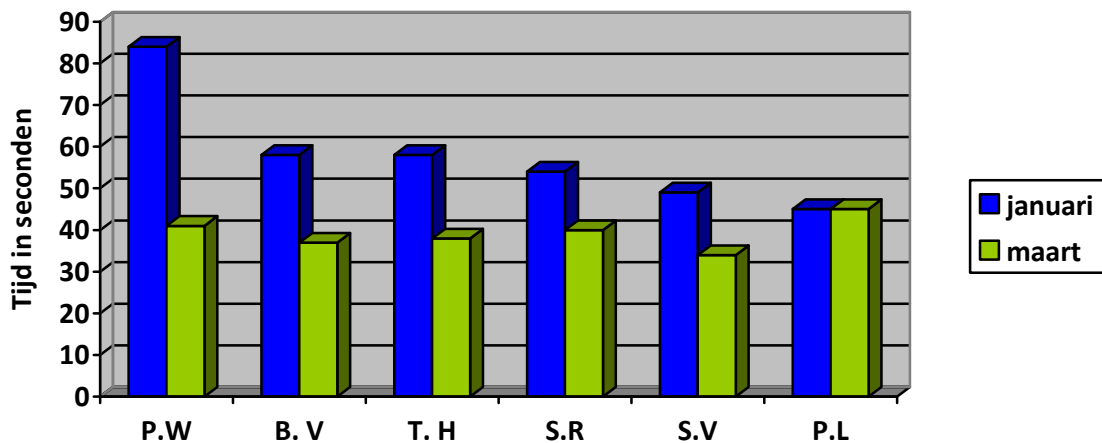
Overzicht tijd lettertoets Nienke



Overzicht resultaten lettertoets Dorien



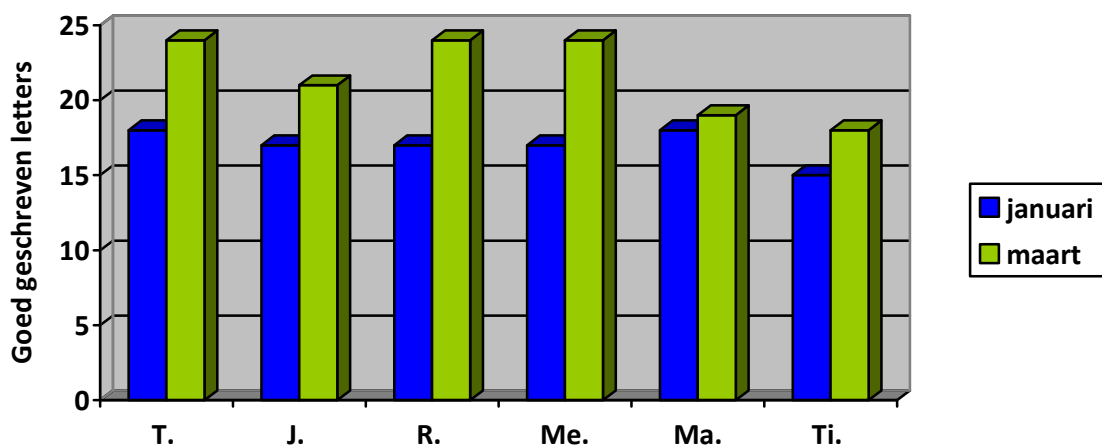
Overzicht tijd lettertoets Dorien



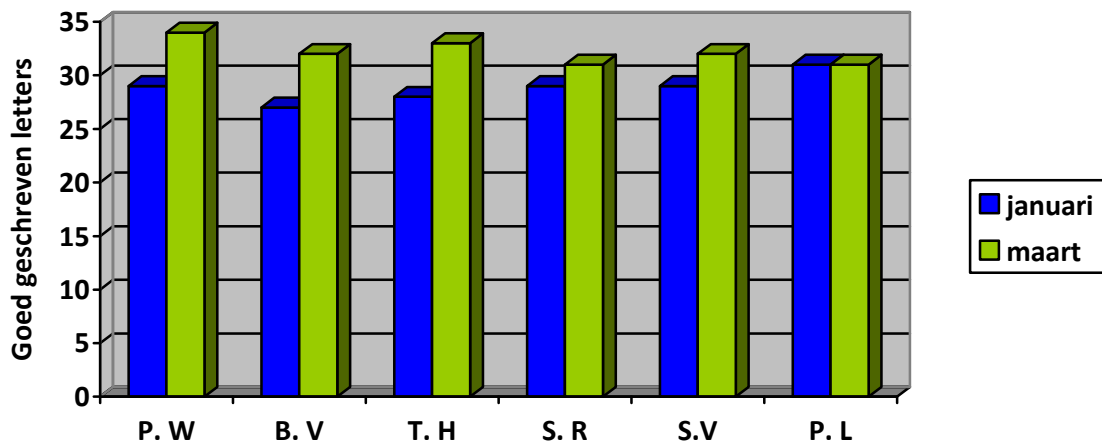
4.4.2 Fonemendictee

Om de letterkennis van de kinderen te toetsen hebben we het letterdictee van Veilig Leren Lezen afgenomen. De letterklanken (fonemen) worden aangeboden en de leerling moet de bijbehorende grafeem opschrijven. Het letterdictee bestaat voor kern 1 t/m 5 uit 23 letters. Voor kern 6 t/m 12 bestaat dit uit 34 letters. In de grafiek hieronder vergelijken we het aantal goed geschreven letters van januari met de toets van maart.

Overzicht resultaten fonemendictee Nienke



Overzicht resultaten fonemendictie Dorien



4.4.3 Resultaten Veilig en Vlot

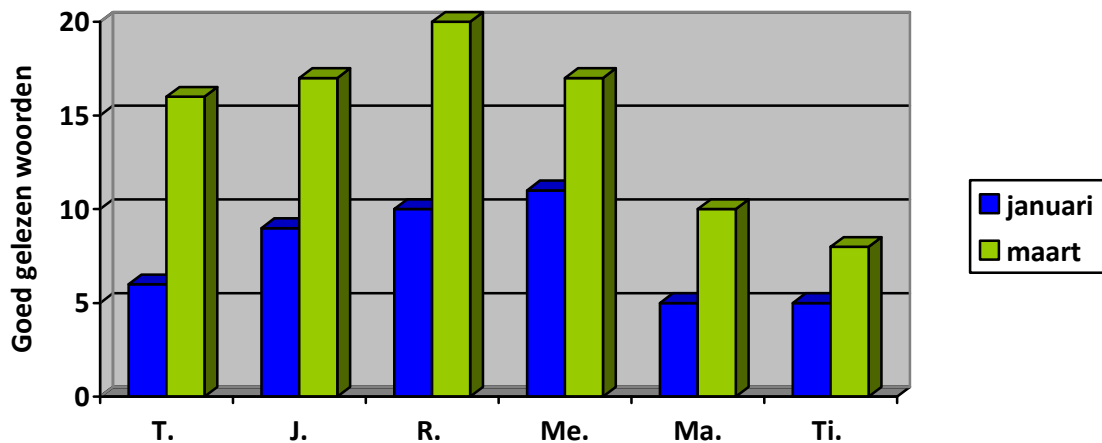
Veilig en Vlot is een vergelijkbaar meetinstrument als de CITO DMT (drie minutentoets). Nienke heeft Veilig en Vlot kaart 5 (kern 5) afgenomen en Dorien kaart 9 (kern 9).

De Veilig en Vlot kaarten bestaan voor kern 1 t/m 6 uit 4 rijen van 10 woorden, totaal 40 woorden. Voor kern 7 t/m 12 bestaat de kaart uit 4 rijen van 15 woorden, totaal 60 woorden.

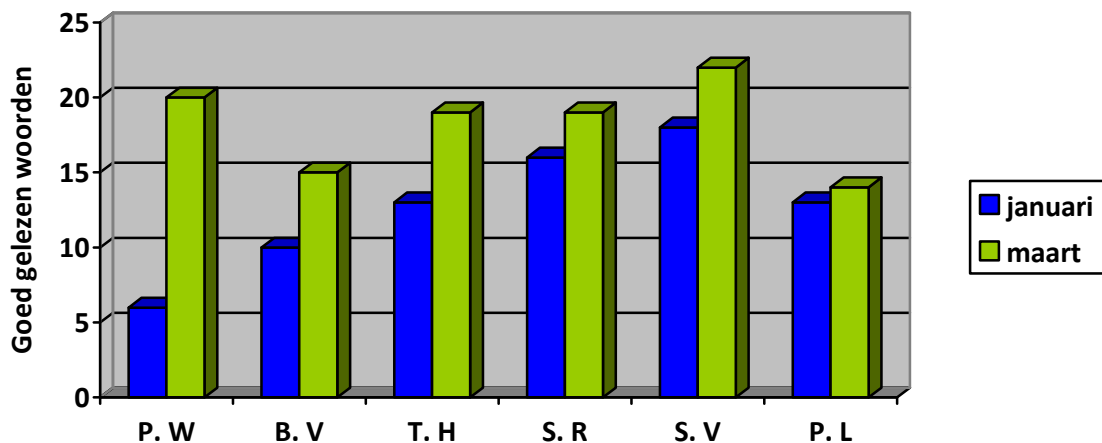
De leerlingen lezen gedurende 1 minuut de woorden van de kaart. Hierbij noteert de leerkracht of een woord goed of fout is. Daarbij wordt precies de fout genoteerd, ook wordt er aangegeven hoe een kind leest. Dit kan zijn spellend of vlot.

In de grafiek hieronder kan worden afgelezen hoeveel woorden de leerlingen in januari goed hebben gelezen en hoeveel woorden de leerlingen in maart goed hebben gelezen.

Overzicht resultaten Veilig en Vlot Nienke



Overzicht resultaten Veilig en Vlot Dorien



4.4.4 Resultaten proces project “Leeskanjers”

Resultaten “Leeskanjers” Dorien

De drie leerlingen waar mee ik het project Leeskanjers heb getest hebben forse leesproblemen. Bij alle drie de leerlingen is in eerder afgenomen psychologische onderzoeken al het onderwerp dyslexie naar voren gekomen. Ook doorlopen deze drie leerlingen allemaal al voor de derde keer het aanvankelijk leesproces. Ik denk dat de taal/ leesproblematiek bij deze leerlingen daarom hardnekkig genoemd mag worden.

Bij leerlingen met een DSM IV classificatie kan geen diagnose dyslexie gesteld worden. Dit omdat het bij deze leerlingen niet vastgesteld kan worden of de taal/leesproblemen vanuit dyslexie komen of vanuit, in dit geval, het autisme. De leerlingen zullen dus ongeacht de hardnekkige problematiek niet in aanmerking komen voor extra hulp of middelen op taal/ leesgebied.

Voor mij als leerkracht frustreerde dit behoorlijk. Juist deze kinderen hebben recht op extra hulp en middelen! Voor mij persoonlijk was het mede daarom erg prettig om te kijken of we middels het project “Leeskanjers” iets voor deze groep leerlingen kunnen betekenen.

Ik start met een korte beschrijving van de drie leerlingen die hebben deel genomen aan het project “Leeskanjers”. Daarnaast beschrijf ik mijn ervaringen n.a.v. de observaties gedurende het project. Dit zijn met name de ervaringen die niet te toetsen zijn maar die wel van groot belang zijn voor o.a. de leerlingen en de invulling van het project.

De eerste leerling is B. B. is een jongen van bijna 10 jaar die voor de derde keer de stof van groep 3 aangeboden krijgt. B. heeft veel moeite met het maken van fouten. Hij ziet dit als falen en dit frustreert hem in hoge mate. Zijn frustratie- tolerantie grens is erg laag. Als B. een taak voor zich krijgt waarvan hij verwacht dat deze niet 100% kans van slagen heeft wordt hij boos en stagneert hij. Met behulp van een hulpego (in dit geval de leerkracht) en intensieve 1-op-1 begeleiding van soms wel 30 minuten is B. in staat om het dan toch te proberen. Belangrijk is dan een positief resultaat. Bij een negatief resultaat, en dit is in het verleden al vaak gebeurd, zal het de volgende keer nog meer moeite kosten om een soortgelijke opdracht te maken. B. heeft er grote moeite mee dat hij in een uitzonderingspositie wordt geplaatst. Zo weigert hij bv. om hardop in de klas te lezen. Dit was voor mij een belangrijk punt om mee te nemen. Ik als leerkracht moest er bij “Leeskanjers” dus voor zorgen dat hij dit niet als een uitzondering ervaarde. Ook hebben Nienke en ik de opdrachten zo vorm gegeven dat de kans van slagen groot is. Bijvoorbeeld: bij de letterkaart hangen er altijd meer letters aan de “beheersingskant”. Deze succeservaringen zijn voor B. van groot belang. Daarnaast is het voor B. moeilijk dat hij het gevoel heeft iets te moeten. De keuze mogelijkheden binnen het project passen dus prima bij de behoefte van B. Daarnaast voelt B. zich niet competent. Een succeservaring ziet hij als toeval. B.

heeft moeite met succeservaringen van andere leerlingen. Hij kan hier agressief en kleinerend naar de ander op reageren. Voor mij was het tijdens het project dus van belang om signalen als wegstijgen, onaardige blikken/ opmerkingen naar de andere leerlingen vroegtijdig te signaleren.

Tijdens het introduceren van het project, dat ik bracht als iets heel speciaals en bijzonders, reageerde B. niet of nauwelijks. Toen ik aan hem vroeg hij er aan mee wilde doen omdat ik een super knap kind nodig had om dit goed te testen zei hij dat hij er over na wilde denken. Ik heb met B. een termijn afgesproken en dat hij gedurende deze periode de materialen rustig kon bekijken. Heel stiekem zag ik hem af en toe snuffelen in de kast. En uiteindelijk besloot B. om mee te doen. B. mocht zelf een map en de kleuren van het letterbord kiezen. Ik merkte dat B. het steeds leuker begon te vinden. Hij vroeg regelmatig aan mij wanneer we weer “Leeskanjers” gingen doen. Ook vroeg hij in de eerste week al aan mij of hij dit ook zelf een keer mocht doen als hij zijn taalwerk klaar had. Het toetsen en de tijdsdruk was voor B. het meest lastig. De opdracht Racelezen weigerde hij in eerste instantie te doen. Toen hij bij andere leerlingen zag dat deze opdracht ook individueel mocht ook, hij met een klok de nevenruimte in om te gaan Racelezen. Steeds vaker durfde B. zich kwetsbaar op te stellen. Zo mochten de andere kinderen in de klas vragen stellen over zijn letterkaart en durfde hij hardop in het drietal het Racelezen te doen. B. begon steeds meer te genieten. De voelletters waren bij B. favoriet. Hij deed met mij steeds een wedstrijdje; wie kan het sneller, jij letters geven of ik letters opnoemen die ik voel. Natuurlijk verloor ik telkens! Na vijf weken was B. aan het Racelezen en hij scoorde beduidend minder dan de vorige keer. Ik was bang dat hij boos zou worden en terug zou vallen in negatief gedrag. B. ging er echter anders mee om dan dat ik had verwacht. Hij vroeg of ik op wilde schrijven tot waar hij die dag had gelezen en of hij in zijn map de streep van de vorige keer mocht laten staan. B. geeft aan het stoer te vinden dat hij mee mag doen met “Leeskanjers”. B. is erg zuinig op zijn “Leeskanjer” spullen. Dit in tegenstelling tot zijn andere spullen. Ik kan hem nu met een gerust hart een half uur met het fototoestel door de school laten lopen voor de bijbehorende opdracht.

P. is een 9 jarige jongen die voor de derde keer het aanvankelijk leesproces doorloopt. P. is in de klas een onopvallende jongen. Tijdens het werken doet hij wat

er van hem gevraagd wordt. Wel moet P. vaak aangespoord worden om door te werken. De intrinsieke motivatie bij P. is gering. Hij lijkt te werken omdat dit van juf moet en zo is het vaak bij P. P. lijkt weinig eigenheid te hebben. Hij vindt het dan ook moeilijk om ergens zijn mening over te geven. Hij haalt dan zijn schouders op en geeft aan dat hij het niet weet. Dit alles lijkt voort te komen uit een traumatisch verleden. P. woont sinds een aantal jaren in een gezinsvervangend tehuis. Over de periode daarvoor zijn bij ons niet veel details bekend. We weten wel dat hij ernstig verwaarloosd is. P. is een beschadigde jongen en dit resulteert op school voor al in internaliserende problematiek. Op de woongroep laat P. veelal externaliserend gedrag zien. P. heeft veel behoefte aan veiligheid. Ervaart P. de veiligheid dan praat hij met een stem die past bij zijn kalenderleeftijd. Ervaart hij de veiligheid niet dan praat hij erg kinderlijk en zit hij ineengedoken aan zijn tafel. Voor mij was het dus erg belangrijk om deze signalen op te vangen. Want een gevoel van veiligheid is de basis wil je succes behalen. P. heeft moeite met succes. Bijvoorbeeld: als ik zeg dat ik vind dat hij mooi heeft geschreven gumt hij het uit. Tijdens het project was het voor mij belangrijk om P. zelf te laten ervaren dat hij iets kan/ goed doet.

Bij het aanbieden van het project gaf P. aan dat hij mee wilde doen. Hij heeft mij daarna overladen met vragen over dingen die voor hem niet duidelijk waren bv: hoe laat gaan we dat dan doen etc. P. en ik hebben een uur lang alle spullen bekeken en ik heb samen P. een schema gemaakt voor de eerste week waarin stond wat we wanneer gingen doen. Dit gaf P. rust. Na de eerste week gaf P. aan dat het schema voor de volgende week niet meer nodig was. Dit was voor mij een signaal dat hij zich veilig begon te voelen al praatte hij nog wel met een kinderlijke stem. Na de tweede week nam dit ook af. Hij praatte met z'n "gewone" stem en durfde nu ook zonder mij door de school om foto's te maken. Toen er een keer bezoek in de klas kwam stapte P. op hen af. Hij vertelde dat hij iets heel speciaals mocht doen omdat hij een knappe leeskanjer was. Dit was de eerste keer dat ik gedurende het project bij P. merkte/ hoorde dat hij zichzelf "knap" noemde. Daarna begon P. ook bevestiging bij mij te zoeken. Hij vroeg regelmatig aan mij of hij het goed deed. Dit was nieuw voor mij! Bij deze vraag heb ik hem telkens eerst een wedervraag gesteld. Ik vroeg aan hem wat hij er zelf van vond. P. gaf steeds vaker een passend antwoord. Als het antwoord niet passend was vertelde ik hoe ik er over dacht en vertelde daarbij dat het mogelijk was dat iemand ergens anders over denkt. Ik moest erg lachen toen ik dit gedurende de

dag een keer van P. terug kreeg. Ik was aan het mopperen op de klas omdat ik al drie keer had gevraagd of ze stil wilden zijn. P. zei toen dat hij vond dat drie keer nog niet zoveel was en dat het best kon dat hij daar anders over dacht.

P. was gedurende het project erg betrokken. Als het tijd was om de gezamenlijke activiteiten te gaan oefenen stond hij al met zijn spullen bij de deur. P. heeft weinig contact met de andere leerlingen. Als hij contact heeft is dit vaak functioneel. Tijdens Leeskanjers zag ik dat dit begon te groeien. De andere twee “Leeskanjers” leken ook veilig voor hem te worden. Toen P. jarig was mochten zijn “Leeskanjervrienden” bij hem op de tafel staan om te zingen.

De leesmotivatie is bij P. sterk vergroot. Hij geeft aan dat hij het lezen leuker vindt omdat hij nu niet meer alle woordjes hoeft te hakken en plakken. P. vertelde dat hij sommige woordjes gewoon al kende als hij ze zag.

P. vond het heel lastig om tijdens het oefenen met de voelletters zijn ogen dicht te doen. Hij zei dat hij daar bang van werd. De eerste weken heeft hij daarom gekeken bij het uitvoeren van de activiteit. Na ongeveer drie weken kwam P. zelf met een idee. Hij wilde wel een blinddoek om maar dan moest hij wel zeker weten dat ik bij hem bleef. Ik heb met P. besproken dat ik dat ging proberen maar dat als ik weg moest, ik dit zou vertellen en bij hem zou blijven tot de blinddoek af was. Dit vond hij goed.

T. is een jongen van 10 jaar (bijna 11). Bij Tim lijken de taal/leesproblemen het meest hardnekkig. T. wordt op dit moment door een neuroloog in Nijmegen onderzocht. Daar onderzoeken ze o.a. of het taal/leesprobleem een neurologisch probleem is. T. vindt lezen niet leuk. Hij is één van de oudste kinderen in de klas en dit weet hij. Hij geeft zelf aan dat lezen stom en moeilijk is en dat het hem nooit gaat lukken. T. is een jongen die zelf probeert om oorzaken van problemen te zoeken. Hij lijkt hier houvast aan te hebben. T. geeft zelf als oorzaak van zijn taal/leesprobleem dat er wel 100.000 ridders vechten in zijn hoofd tegen de letters, klanken en woorden. Hierdoor leert hij ze niet. T. geeft aan dat hij eerst de ridders moet verslaan wil hij ooit kunnen leren lezen. Hoe hij deze ridders moet verslaan weet hij niet. Hij is wel bereid om te proberen om daar met mij achter te komen. T. weet dat de ridders niet echt bestaan maar hij kan het niet anders beschrijven.

Bij het introduceren van het project heb ik bij T. benoemd dat dit wel eens zou kunnen helpen om een aantal ridders te verslaan. Ik heb T. gevraagd om er naar te kijken. T. gaf aan dat dit inderdaad wel eens zou kunnen helpen maar hoeveel, dat wist hij niet.

Voor mij was dit een positief signaal. T. stond er niet afwijzend tegenover. Na de eerste dag was T. meteen enthousiast. hij gaf aan dat het eigenlijk helemaal geen lezen was. T. vertelde dat hij het had ervaren als een soort spelletje. En trok zelf de conclusie: “Wie weet wordt lezen toch nog ooit een beetje leuk”. Dit was voor mij een teken dat hij zijn probleem ook daadwerkelijk als een groot probleem zag.

Gedurende het project nam het enthousiasme van T. niet af. Het werd alleen maar groter. T. is in vergelijking met de andere kinderen in de klas redelijk sociaal. Tijdens het oefenen gaf hij de andere “Leeskanjers” dan ook regelmatig een complimentje. Toen ik naar T. benoemde dat ik het aardig vond dat hij dit deed gaf hij aan dat hij dit hier deed omdat hij het zo fijn vond om dit project te doen. Over het onderdeel connect was T. minder enthousiast. Vooral de hoeveelheid tekst in combinatie met de woordrijtjes die T. moest lezen vond hij een probleem. Dit is ook het gehele project zo gebleven.

Tijdens het letterspel was T. erg gemotiveerd. Het wedstrijdelement in combinatie met de eerdere succeservaringen leken hem goed te doen. T. had er wel moeite mee dat als hij het voor zijn gevoel heel goed had gedaan, hij toch nog kon verliezen. Bij het BLOON-lezen was T. erg trots dat hij nu zonder foutjes leerde schrijven. T. benoemde dat hij eigenlijk nooit een schriftje had gehad waar alleen maar krullen in stonden. T. vertelde tijdens een gesprekje met mij dat hij in het BLOON-schrift graag met potlood wilde schrijven. Zo kon hij als hij per ongelijk een foutje had gemaakt, deze nog verbeteren. Dit was voor mij een signaal dat ik er op moest letten dat T. zichzelf niet ging overvragen. Ik heb dit ook met hem besproken. T. reageerde hier goed op. Eind maart heb ik met T. gesproken over of hij voor zijn gevoel vooruit was gegaan. T. zei dat hij dit niet goed wist. Hij dacht dat het aantal ridders nog niet minder was geworden. T. benoemde ook dat hij bv. op zijn letterbord zag dat hij al wel veel meer letters kende dan aan het begin. Zijn eigen conclusie was: Ik moet dus wel vooruit zijn gegaan!

Samenvatting

De leerlingen hebben minder moeite met het maken van fouten. Ook geven de leerlingen aan mij (of binnen het groepje) aan dat ze iets moeilijk vinden.

B. had grote moeite met het tijdselement bv. met het afnemen van toetsen. Het racelezen (individueel en buiten de klas) durfde/ wilde hij wel. B. durft nu in het groepje met tijdsdruk te lezen. Toetsen afnemen op tijd is geen probleem meer. Twee van de drie leerlingen gaan over het algemeen slordig om met spullen. Deze leerlingen zijn erg zuinig op hun “Leeskanjer” materialen. Bij P. en B. heb ik de eerste week veel voor moeten structureren, dit was aan het einde van het project niet meer nodig.

Zowel P. B. als T. vertelden dat bij “Leeskanjers” het lezen altijd lukt en goed gaat. P. praatte met een “gewone” stem en wilde/ kon zonder mij activiteiten uitvoeren. Dit doet hij alleen als hij zich veilig voelt.

P. oefent nu de voelletters met een blinddoek. Voor het project durfde hij zijn ogen niet te sluiten in/ buiten de klas.

P. vertelde tegen externe personen dat hij een knappe Leeskanjer was. Ik heb P. dit jaar nog niet eerder horen zeggen dat hij iets goed of knap van zichzelf vond.

P. vroeg ook om bevestiging aan mij. Dit is ook iets wat hij niet eerder heeft gedaan. Hij is erg bang om te falen en om iets niet goed te doen. De leerlingen hebben aangegeven dat ze met meer plezier lezen. Ze vertelden mij dat het lezen met “Leeskanjers” net een spelletje is, het lijkt niet op echt lezen. Connect lezen vonden de leerlingen het minst leuk. T. gaf aan dat hij aan de materialen kon zien dat hij vooruit was gegaan maar dat hij dit zelf niet wist.

Resultaten “Leeskanjers” Nienke

Ik heb het project “Leeskanjers” nu twee maanden uitgetoetst in mijn groep. De drie leerlingen die hebben deelgenomen aan het project hebben allemaal een leesachterstand. Ik zal eerst kort beschrijven hoe mijn beeld was van de drie leerlingen voordat ik ben begonnen met ons project.

T. doet voor het 3^e jaar groep 3. Hij is erg onzeker op het gebied van taal en lezen. Hij vindt het vervelend om hardop in de klas te lezen. Hij meet zich aan zijn andere klasgenoten en wordt onrustig als hij merkt dat anderen beter zijn. T. vindt het erg lastig om aan te geven wat hij goed kan maar ook wat hij nog lastig vindt. Hij wil het

graag goed doen en het frustreert hem dat hij teksten niet snel kan lezen. Als T. samen met mij moet lezen en hierbij een tijdsdruk komt, wordt hij onzeker. Hij vindt dit erg vervelend en heeft dan veel moeite om te lezen. Als hij rechtstreeks wordt bevraagd in de klas, klapt T. dicht. Hij wordt dan rood en gaat wiebelen. Daarnaast is er bij T. vaak gesproken over dyslexie, echter kan dit niet worden vastgesteld gezien zijn diagnose binnen het autistisch spectrum. Tijdens de lees- en taallessen maakt T. een gespannen indruk.

J. heeft een taalprobleem waardoor hij bepaalde letters niet goed kan uitspreken. J. is niet erg gemotiveerd tijdens het werken, hij zegt snel dat hij dingen niet kan en wil. Het is een stille jongen, die in de klas niet veel contact zoekt met andere leerlingen. Hij heeft een functioneel contact met mij. Hij vindt het lastig om aan te geven wat hij moeilijk vindt.

Tijdens het maken van leestoetsen is J. erg onzeker. Hij vindt het erg vervelend om onder tijdsdruk te presteren. Hij wil het graag goed doen, maar blokkeert door het tijdselement. Hij vraagt veel bevestiging tijdens deze momenten. J. is tijdens leesmoment er gespannen, hij lijkt soms echt naar adem te snakken.

R. doet voor het 2^e jaar groep 3. R. is erg onzeker, hij heeft veel nare ervaringen gehad op zijn vorige school. Hierdoor denkt hij snel dat hij iets niet kan en wil hij niet hardop in de klas lezen. R. leest heel zacht, het lezen kost hem veel moeite. Hij vindt het lastig om een hulpvraag te stellen. Je ziet aan hem dat hij iets wil vragen, maar hij komt dan niet uit zichzelf bij de leerkracht. Tijdens spel, speelt hij het liefst alleen. Hij vindt het lastig om andere kinderen uit te nodigen om samen te spelen.

Dorien en ik hebben geprobeerd ons project “Leeskanjers” zo aantrekkelijk mogelijk te maken.

Daarbij hebben we ook rekening gehouden met de hulpvraag van de kinderen.

De materialen zijn rustig, duidelijk en gestructureerd.

Drie keer in de week heb ik tijd vrij geroosterd voor mijn “Leeskanjers”. Iedere maandag, dinsdag en donderdag heb ik samen met de kinderen aan hun specifieke taal/ leesbehoefte gewerkt.

Ik heb gemerkt dat de leerlingen vanaf de eerste dag heel enthousiast waren. De eerste bijeenkomst heb ik besproken wat de leerlingen bij het project “Leeskanjers”, gingen doen. De leerlingen hebben allemaal een speciale “Leeskanjer” map uitgezocht. Hierin hebben we alle opdrachten verzameld. De kinderen hebben hun

map speciaal versierd. Dit heb ik gedaan om de betrokkenheid te vergroten. Iedere week stond er een letter centraal. Ik vond het erg mooi om te zien hoe de leerlingen genoten van het maken van de foto's. Ook als we niet bezig waren met het project riepen de leerlingen "Juf, ik zie een doos, die kunnen we ook nog op de foto zetten". De tweede keer dat we foto's gingen maken van een letter, wilden de leerlingen ook naar buiten. Ik heb samen met de leerlingen een heel rondje om en door de school gelopen opzoek naar voorwerpen waar we de "ie" in hoorde. Volgens J. leek het wel een speurtocht. De leerlingen waren erg betrokken bij deze activiteit. Ze benoemden werkelijk alles wat ze zagen. Het woord werd dan herhaald en samen bekeken ze of ze daar een foto van konden maken. De gevonden foto's bij de letter van de week, lieten de kinderen iedere keer aan de teamleider van het Mozaïek zien.

Het "letterversje" vonden de kinderen erg leuk. Ik las het versje eerst één keer voor, daarna lazen de kinderen mee. Ze arceerden de letter van de week in het versje. Ik vond het mooi om te zien hoe de leerlingen bezig waren met het versje. Ze probeerden dit uit hun hoofd te leren. T. wilde het versje zelfs in de klas opzeggen! Dit is voor T. heel speciaal. Hij genoot van deze succeservaring.

De "letterkaart" was een mooi middel om voor de leerlingen visueel te maken welke letter ze goed kennen (groen), welke iets minder (geel) en welke nog niet (blauw). De leerlingen hebben samen kleuren uitgezocht voor hun "letterkaart". De "letterkaart" hebben de leerlingen allemaal in de klas opgehangen, op een door hun uitgezochte plek. Gedurende de dag waren de leerlingen aan het oefenen met de letters. T. en J. zetten soms letterlijk hun stoel voor hun eigen letterkaart om de letters te oefenen. Als ik dan, aan het eind van de dag, een verhaal aan het voorlezen was riep J. ineens "eu, juf ik weet de 'eu' nu ook ik kan hem aan de groene kant hangen". R. komt, nog steeds, iedere ochtend bij mij om zijn letterkaart te laten zien. Hij benoemt dan alle letters. Inmiddels hangen alle letters aan de groene kant. R. is erg trots en wil zijn kaart zelfs aan andere leerkrachten laten zien.

J. wilde zijn kaart ook mee naar huis nemen zodat hij dit aan zijn ouders kon laten zien. Dit vond ik erg leuk om te zien. De motivatie van J. leek steeds meer te groeien. Van ouders hoor ik dat de leerlingen sneller een boek pakken om te laten zien welke letters ze al kennen.

Het “letterspel” speelden de leerlingen ook vaak tijdens de speeltijd. Vooral T. en J. waren erg fanatiek tijdens het spelen. Er werd door de leerlingen zelf bijgehouden wie er de vorige keren had gewonnen.

De activiteit “racelezen” en “BLOON” konden de kinderen goed zelfstandig doen. J. liep vaak naar T. of R. om de woorden aan hen te laten horen. Het racelezen deden ze met een zandloper. De leerlingen hielpen elkaar, dit vond ik mooi om te zien. J. was zichtbaar trots als hij verder kwam en dus meer woorden had gelezen dan de vorige keer. Ook R. was tijdens het “racelezen” heel fanatiek. T. wilde ook graag thuis oefenen met de woorden. Hij heeft voor thuis een eigen “racelezen” kaart gemaakt.

Het “BLOON” programma vonden de leerlingen leuk omdat ze een eigen bakje kregen met woordkaartjes. Deze kaartjes lazen ze eerst zelf en daarna lieten ze dit aan elkaar horen. Het dictee aan het eind nam ik af. Ik merkte dat T. veel minder moeite had met het maken van een dictee dan in het begin. Hij werd minder rood en was trots als hij een woord wist. R. vroeg tijdens een dictee vaak of hij het goed had gedaan, naarmate we meerdere dictées hadden gedaan kreeg hij meer zelfvertrouwen. Hij vroeg niet meer na elk woord of het goed was, maar hij vraagt dit nu pas na het eind.

Ik vraag R. dan hoe hij zelf denkt dat het is gegaan, vaak beantwoordt hij deze vraag met “goed”. Dit vind ik een hele positieve verandering.

Het “Connect” programma was een goed middel om meer mee te lezen. Ik merkte dat J. het lastig vond om steeds woorden te moeten opschrijven. Tijdens deze activiteit was J. minder gemotiveerd. Bij het “Connect” programma moesten de kinderen een stuk tekst lezen en daarna werden er woorddrijtjes gelezen.

Ik merkte dat de leerlingen dit minder leuk vonden. De motivatie van de kinderen werd vergroot zodra ik een tijdselement toevoegde. Ik liet de leerlingen een bladzijde lezen die ze dan drie keer lazen. Iedere keer namen we de tijd op. Aan het eind keken we samen of de tijd verbeterd was. Dit spelelement zorgde voor meer motivatie tijdens het “Connect” programma. Dit is iets wat Dorien en ik zullen meenemen in onze aanbevelingen.

De “Leeskanjers” waren tijdens de activiteiten erg betrokken. Ze weten precies op welke dagen en op welke tijd we bezig gaan met het project. Tegen anderen zeggen ze: “Wij gaan lekker leesspelletjes doen, dat is heel speciaal!”.

Ik heb gezien dat J. gemotiveerd was. Hij wilde met alle activiteiten meedoen en bij het nemen van de foto's liep J. vaak al een eind vooruit omdat hij allerlei voorwerpen zag met de letter van de week. J. geeft veel vaker uit zichzelf aan wat hij lastig vindt. Hij is opener naar andere kinderen. Wil het letterspel vaak met een andere leerling spelen. Hierin neemt J. de leiding. Hij legt uit hoe het spel gaat en geniet zichtbaar. Hij is opener en praat meer in de klas.

T. wilde graag ook thuis oefenen met de materialen. Ik heb regelmatig contact gehad met zijn moeder om de voortgang te bespreken. Thuis werd ook vaak het letterspel gespeeld. T. was ook thuis erg fanatiek tijdens het spel.

De houding van T. is veranderd, hij geniet veel meer van het lezen. Zijn gezicht is veel meer open. Hij wil dingen voorlezen en geeft aan dat hij zichzelf goed vindt.

R. heeft tijdens dit project veel leesplezier laten zien. Hij gaat vaker uit zichzelf naar de leeshoek om daar een boek te lezen. Ook wilde hij het letterversje in de klas voorlezen op de voorleesstoel.

R. wil veel meer samen met andere kinderen doen. Hij nodigt eerder een kind uit om samen te spelen. Hij benoemt vaak dat hij veel sneller kan lezen. Hij heeft laatst de communie gedaan. Ik had hem hiervoor een kaart gestuurd. Moeder belde mij op om te vertellen dat hij deze kaart aan iedereen die langskwam heeft voorgelezen. Dit is iets wat hij vooreen nooit zal durven.

Samenvatting

Ik heb gemerkt dat de leerlingen vanaf de eerste dag heel enthousiast waren over het project "Leeskanjers".

Ik vond het erg mooi om te zien hoe de leerlingen genoten van het maken van de foto's. De leerlingen waren erg betrokken bij deze activiteit.

Gedurende de dag waren de leerlingen aan het oefenen met de letters. Van ouders hoor ik dat de leerlingen sneller een boek pakken om te laten zien welke letters ze al kennen.

De leerlingen vonden de meeste activiteiten leuk en waren geboeid. Het onderdeel "Connect" sloeg het minst aan.

De houding van de drie kinderen is door middel van dit project veranderd. T. durft hardop in de klas te lezen of iets te vertellen. Hij oogt opener en lijkt meer van het lezen te genieten. T. kan beter omgaan met het lezen op tijd, hij oefent dit thuis ook. De motivatie van J. leek steeds meer te groeien. Hij speelt meer met andere kinderen. Hij praat veel vaker “spontaan”. Als hij moet lezen, oogt hij meer ontspannen. Het happen naar adem is veel minder geworden. J. kan beter omgaan met tijdsdruk, hij is hierdoor juist extra gemotiveerd.

R. is opener, hij komt regelmatig even “kletsen”. Hij speelt veel vaker met andere kinderen en nodigt ook zelf een ander kind uit. Hij stelt een hulpvraag en kan zelf aangeven wat hij goed vindt gaan. Hij ervaart zelf dat hij sneller kan lezen en dat hem dit minder moeite kost. Hij durft ook steeds vaker thuis te lezen.

De kinderen vinden het project “Leeskanjers” erg leuk. Ze weten precies op welke dagen en op welke tijd we met het project bezig gaan.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies en aanbevelingen van het product “Leeskanjers”

Wij zijn dit onderzoek begonnen met de volgende onderzoeksvraag:

“Hoe kan de methode Veilig leren lezen zo optimaal mogelijk ingepast worden in het onderwijsconcept van het Mozaïek en hoe en met welke middelen, kan de methode Veilig Leren Lezen aangevuld worden zodat kinderen met een stoornis binnen het autistisch spectrum voldoende automatisering en inoefening aangeboden krijgen”.

Wij hebben door middel van dit onderzoek geprobeerd antwoord te vinden op de onderzoeksvraag. Hierbij hebben wij gebruik gemaakt van de volgende deelvragen:

- Hoe leren kinderen met autisme en / of leesproblemen lezen?
- Hoe verloopt de informatieverwerking bij kinderen met autisme en welke invloed heeft dit op het aanvankelijk leesproces?
- Aan welke leesvoorwaarden moeten kinderen voldoen om te kunnen starten met het aanvankelijk leerproces?
- Sluit de methode “Veilig Leren Lezen” aan bij de behoefte van kinderen met autisme?
- Welke manier van instructie sluit aan bij kinderen met autisme?
- Welke manier van remediëring sluit aan bij kinderen met autisme?

Voor het beantwoorden van de deelvragen hebben wij verschillende theoretische bronnen geraadpleegd. Middels deze theorie hebben wij ons project “Leeskanjers” vorm gegeven. In dit hoofdstuk willen wij de deelvragen en de onderzoeksvraag beantwoorden. Hierbij maken we de koppeling tussen de gevonden theorie en onze ervaringen tijdens het uitvoeren van ons onderzoek.

5.1.1 Hoe leren kinderen met autisme en / of leesproblemen lezen?

Naar aanleiding van het bestuderen van de theorie is gebleken dat het belangrijk is om concreet materiaal aan te bieden gedurende het aanvankelijk leesproces. Dit hebben wij in ons project toegepast. Concluderend kunnen wij stellen dat dit inderdaad belangrijk is gebleken. Leerlingen in onze klas hebben veel baat bij het concrete materiaal dat wij hebben aangeboden. De foto's/ afbeeldingen van de kernwoorden hebben gezorgd voor een breder woordbeeld. Bijvoorbeeld bij het aanbieden van het woord geit wordt er in de methode gebruik gemaakt van één afbeelding. Op deze plaat staat een getekende grijze geit afgebeeld. Voor een aantal leerlingen is het moeilijk om te beseffen dat er ook nog andere soorten geiten zijn. Het kan zo zijn dat een leerling naar de kinderboerderij gaat en daar een bruin beest (geit) ziet. Hij weet dan niet dat dit ook een geit is. Hij heeft immers geleerd dat geiten "grijs" zijn. Wij hebben de leerlingen veel beeldmateriaal aangeboden om zo hun denk- en kenniswereld te vergroten. Door bij al deze geiten het woord "geit" te hangen maken de leerlingen meer koppelingen tussen het woord en het beeld van een geit.

Ook door het maken van foto's bij een letter maak je leerlingen meer deelgenoot van het hier en nu. Wij hebben ervaren dat het voor kinderen goed is om te weten wat je aan letters en woorden hebt. Op de manier zien de leerlingen het nut van het leren lezen in.

In de twee maanden dat wij ons onderzoek hebben uitgevoerd, hebben wij dit ook daadwerkelijk ervaren. Als wij bijvoorbeeld met een leerling door de school liepen zei hij: " Hé, juf ik zie dat in elke klas een klok hangt, ze zijn allemaal anders". Hierdoor kunnen we stellen dat de leerlingen meer begrip en besef krijgen van de wereld om hen heen. De overstap van leven in het hier en nu naar de abstracte informatie van het leren lezen wordt zo kleiner.

Aanbeveling

Wij adviseren dat dit vanaf volgend schooljaar standaard aangeboden wordt bij het aanbieden van een nieuw woord. Daarnaast adviseren wij om dit ook in vervolklassen door te voeren. Het is heel mooi om te zien dat kinderen meer "grip"

krijgen op de wereld om hen heen. Dit is iets wat je volgens ons moet willen bij het werken met leerlingen met autisme.

Vanuit de theorie hebben wij geleerd dat leerlingen met autisme een zwak links-recht, boven- onder besef hebben.

Om dit besef te vergroten hebben wij de leerlingen voelletters aangeboden. De leerlingen volgen met hun ogen dicht en hun linkerwijsvinger, de letter door middel van de pijltjes die op de letter gedrukt staan. Hierdoor wordt de rechter hersenhelft geprikkeld. Wij kunnen concluderen dat het besef inderdaad vergroot is. De leerlingen herkenden aan het begin de helft van de letters. Nu is deze kennis verdubbeld. De leerlingen herkennen bijna alle letters en het volgen van de pijlen is over het algemeen niet meer nodig.

Aanbeveling

Voor leerlingen die uitvallen op letterkennis en letters spiegelen adviseren wij om voelletters in te zetten.

5.1.2 Hoe verloopt de informatieverwerking bij kinderen met autisme en welke invloed heeft dit op het aanvankelijk leesproces?

In de theorie is naar voren gekomen dat inzicht geven in de relatie tussen het klank- en het schriftsysteem belangrijk is. De woordpakket training sluit hierbij aan. Wij kunnen naar aanleiding van ons onderzoek concluderen dat de klank- schrift relatie vergroot is. Bij het afnemen van het dictee kunnen de leerlingen de woorden foutloos schrijven. Daarnaast hebben wij ervaren dat door de diversiteit van de opdrachten de vaardigheid ook daadwerkelijk inslijpt. Twee weken na het afgenomen dictee, schreven de leerlingen negen van de tien woorden correct. De dictees die binnen VLL worden afgenomen laten een ander beeld zien. De leerlingen maken relatief meer fouten.

Hieruit kunnen wij opmaken dat de manier van letters en woorden trainen, die wij aanbieden middels woordpakket trainingen aansluit bij leerlingen met autisme en een leesprobleem.

Aanbeveling

Ons advies voor leerlingen met autisme en leesproblemen luidt: De methodegebonden woorden aanbieden middels woordpakket trainingen.

5.1.3 Aan welke leesvoorwaarden moeten kinderen voldoen om te kunnen starten met het aanvankelijk leerproces?

In de theorie hebben wij de leesvoorwaarden bestudeerd. Wij kunnen concluderen dat leerlingen met autisme vaak niet aan deze voorwaarden voldoen. Dit kwam ook duidelijk naar voren in interviews die wij tijdens de klassenbezoeken hebben afgenomen.

Voorafgaand aan ons onderzoek hebben wij toetsen afgenomen om te weten te komen of de leerlingen aan de leesvoorwaarden voldoen. De middelen die wij hebben ontwikkeld kunnen ingezet worden op ieder ontwikkelingsniveau en zijn niet methodeafhankelijk. Ze sluiten aan bij de tussendoelen van groep 1, 2 en 3. Een voorbeeld hiervan is dat wij met de letterdobbelstenen aansluiten bij het taalbewustzijn. De leerlingen onderscheiden de fonemen in een woord. Bijvoorbeeld s- o- k. Wij kunnen concluderen dat dit effectief werkt.

Onze middelen kunnen worden ingezet op de uitvalsgebieden ongeacht het niveau/kern van de methode. Dit zorgt ervoor dat je heel specifiek kunt aansluiten bij de hulpvraag van de leerling.

Aanbeveling

Breng bij een leerling met leesproblemen goed in beeld waarop hij of zij uitvalt. Zet op dit niveau in met de remediërende middelen.

5.1.4 Sluit de methode “Veilig Leren Lezen” aan bij de behoefte van kinderen met autisme?

In de theorie hebben wij gelezen dat de bestaande leesmethodes dikwijls niet geschikt is voor kinderen met autisme. Zo werkt VLL vanuit een verhaal. Dit is vaak te abstract en heeft te weinig raakvlakken met het hier en nu. De koppeling met het hier en nu hebben we gemaakt door middel van foto's bij de kernwoorden en de foto's bij de letter van de week.

De methode biedt over het algemeen voldoende structuur. De opbouw van de lessen is steeds hetzelfde. De methode bevat voldoende handvatten zodat “onze” leerlingen zelfstandig kunnen werken. Zo biedt VLL bijvoorbeeld vaste picto's aan.

De materialen van VLL zijn prikkelgevoelig. Hierdoor missen ze vaak de essentie. Onze conclusie is dat er bij VLL meer concreet materiaal moet worden aangeboden. Wij hebben dit middels foto's gedaan. Zoals eerder beschreven (5.1.1) zijn wij hier erg positief over. Volgens ons kan dit nog optimaler.

Aanbeveling

Woorden concretiseren door middel van activiteiten met de foto's. Daarnaast adviseren wij om op meer verschillende manieren te concretiseren.

Bijvoorbeeld bij het aanleren van het woord roos, niet alleen extra plaat en beeldmateriaal aanbieden maar ook een bloemenwinkel bezoeken.

5.1.5 Welke manier van instructie sluit aan bij kinderen met autisme?

Uit de theorie komt naar voren dat leerlingen met autisme het meest baat hebben bij het directe instructiemodel. Dit kunnen we ook concluderen naar aanleiding van ons onderzoek.

De begeleide instructie die wij geven bevat een drietal fonologische oefeningen. De theorie leert ons dat fonologische oefening een voorwaarde is voor een goede instructie voor kinderen met autisme en leesproblemen.

De toetsresultaten bevestigen dit. De leerlingen, die hebben deelgenomen aan ons project, zijn op het fonemendictee relatief meer vooruit gegaan. Dit resultaat is te vinden in hoofdstuk 4.4.2 fonemendictee.

Aanbeveling

Het advies is om tijdens de instructie en de begeleide instructie extra fonologische oefeningen aan te bieden. Bijvoorbeeld de letterkaart, de voelletters, het letterspel of de letterdobbelstenen.

5.1.6 Welke manier van remediëring sluit aan bij kinderen met autisme?

Door het lezen van de theorie zijn wij te weten gekomen dat leerlingen met autisme het meest baat hebben bij letters die aangeboden worden in rechtopstaand lettertype (Century Gothic). Dit lettertype hebben wij gebruikt voor onze materialen. Wij hebben ervaren dat de leerlingen dit een duidelijk, strak en gestructureerd lettertype vinden. In de methode VLL wordt gebruik gemaakt van twee verschillende letters a. Zo heb je de “a” en de “ɑ”. Dit is voor onze leerlingen erg verwarrend.

Aanbeveling

Ons advies aan de auteurs van VLL is wees consequent in het lettertypegebruik.

Vanuit de theorie van “Connect Klanken en Letters” hebben wij een activiteit vormgegeven. Deze activiteit lijkt in vergelijking met onze andere activiteiten het meest op lezen. De leerlingen die hebben deelgenomen aan ons project hebben moeite met lezen. Wellicht dat dit de reden is dat wij minder motivatie zagen tijdens het uitvoeren van deze activiteit.

Het principe van het meerdere malen lezen van een tekst/woorden is voor onze leerlingen zinvol. Dit kunnen wij terug vinden in de resultaten van de Veilig en Vlot toets (4.4.3). De leerlingen, die hebben deelgenomen aan ons project, lezen nu relatief meer woorden per minuut. Daarnaast hebben we ervaren dat wanneer wij er een spel of tijdselement aan toevoegden de leerling meer gemotiveerd raakten. Een voorbeeld hiervan is te vinden in bijlage 7.

Aanbeveling

Als “Connect Klanken en Letters” ingezet wordt ter remediëring, moet dit aangeboden worden als een opzichzelfstaand programma. Wil je het leestempo van

de leerlingen verhogen voeg dan een spel of tijdselement toe aan een activiteit. Dit is bijvoorbeeld te zien in de activiteit “Racelezen”. Daarnaast kun je “Lees je vlot” inzetten. Deze activiteit hebben wij ontwikkeld naar aanleiding van de hierboven genoemde conclusies.

5.2 Conclusies en aanbevelingen proces “Leeskanjers”

Naar aanleiding van onze evaluaties over het proces (4.4.4) kunnen wij concluderen dat het project “Leeskanjers” een groot succes is binnen ons klassenmanagement. De leesmotivatie en het leesplezier is bij de leerlingen sterk gegroeid. De leerlingen voelen zich meer competent en zijn minder bang om fouten te maken. Dit alles is voorwaarde om een veilige en vertrouwde lees- en leeromgeving te creëren. Wij vinden dat ons project hier een positieve bijdrage aan heeft geleverd.

Het is goed om te zien dat de leerlingen minder tegen het leren lezen opzien. De drempel lijkt een stuk lager.

De leerlingen hebben meer inzicht gekregen in hun eigen kunnen en mogelijkheden. Wij horen regelmatig terug, van de leerlingen en de ouders, dat ze zo trots zijn op het behaalde resultaat.

De leeftijd van de leerlingen varieert van zes tot tien jaar. Dit vraagt enkele aanpassingen in het aanbieden van bijvoorbeeld het letterversje. Bij de jonge leerlingen werd dit als versje aangeboden en bij de ouder leerlingen als een raptekst.

De geplande periode voor de letter van de week bleek te kort te zijn. We hadden drie keer 20 minuten effectieve leertijd samen met de leerlingen. Na het aanbieden van de eerste letter hebben we daarom besloten om twee weken (zes keer 20 minuten effectieve leertijd) in te plannen voor één letter. Dit bleek beter te zijn.

Aan het einde van de twee weken hebben we het behaalde resultaat, samen met de leerlingen bekeken. Elke keer hebben de leerlingen zelf de conclusie kunnen trekken dat zij vooruit zijn gegaan. Dit was voor ons fantastisch om te zien en voor de leerlingen fantastisch om te ervaren. De behaalde resultaten hebben wij groots

gevierd. De leerlingen mochten zelf een activiteit kiezen om te doen. Dit varieerde van koekjes bakken tot de klassen rond gaan om hun letterkaart te laten zien.

Wij zijn erg enthousiast over het project “Leeskanjers”. Wij wilden graag kijken of de leerlingen net zo enthousiast zijn als wij. Hiervoor hebben we een enquête opgesteld. De resultaten hiervan zijn te vinden in bijlage 8.

Bibliografie

- Braams, A. S. (2006). *Dyslextische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Uitgeverij, Boom.
- Braams, T. (2002). *Een complex taalprobleem*. Amsterdam: Uitgeverij, Boom.
- Cornelis, H. e. (2006). *Aap- Zee- Koe, kinderen met autisme leren lezen*. Gent, België: Epo.
- Drs. N. Knol, o. G.-p. (2008). Technisch lezen en een autisme spectrum stoornissen. *Steunpunt Autisme* .
- Schraven, J. (2004). *Zo leer je kinderen lezen en spellen (handleiding methodiek)*. Zutphen: Stichting TGM.
- Verhoeven, L. e. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H. e. (2001). *Protocol leesproblemen en dyslexie* . Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.