

geclusterd lezen

Connect Woordherkenning in cluster 2

Naam: Marijke van der Poel

Studentnummer: 2172446

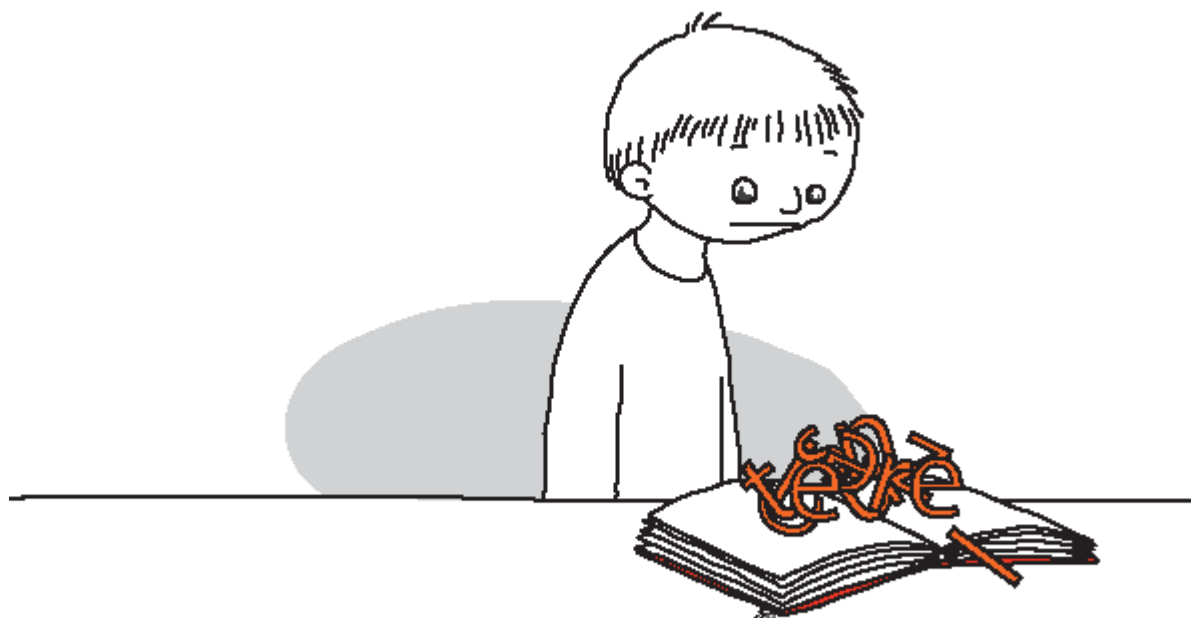
Master Special Educational Needs

Fontys OSO Rotterdam

Leerroute: dyslexiespecialist

Begeleid door: Aartje Bouman

Datum: mei 2012



Inhoud

Samenvatting.	5
Voorwoord.	7
Inleiding.	9
Verklaring van de titel	9
Beschrijving van de hoofdstukken.....	9
Schoolloopbaan.	10
Passend onderwijs.....	11
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling.....	12
1.1 De aanleiding.	12
1.2 Verkenning van het probleem.....	12
1.3 De vraagstelling van mijn onderzoek.	13
1.4 De huidige en gewenste situatie.	13
1.5 Hoever denk ik te komen?.....	14
1.6 De gewenste opbrengst.	15
1.7 Privacy.	15
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	16
2.1 Verheldering van mijn begrippenkader.....	16
2.2 Theoretische onderbouwing.	16
2.3 Wat is ESM?.....	17
2.3.1 Met welke taalproblemen krijg je te maken in cluster 2?.....	17
2.3.2 Wat is de link tussen ESM en leesproblemen/dyslexie?	19
2.4 Wat houden de arrangementen en de niveaus van zorg in?	19
2.4.2 De arrangementen en het leerrendement.....	20
2.5 Wat houdt Connect Woordherkenning in?	21
2.5.1 Wat maakt Connect Woordherkenning geschikt als interventie in mijn klas?	21
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	23
3.1 Het actie-onderzoek.	23
3.2 Mijn doel.....	23
3.3 Kenmerken van mijn actie-onderzoek.	23
3.4 Het cyclische proces van mijn onderzoek.	24
3.5 Triangulatie.....	25

3.6 Planning	26
Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten	27
4.1 Logboek Connect Woordherkenning	27
4.1.1 De fases met de verbeteracties.....	27
4.2 Analyse van de leestoetsen.....	32
Hoofdstuk 5 Conclusie.....	39
5.1 Subvraag 1: Doet de interventie Connect Woordherkenning recht aan de onderwijsbehoeften van kinderen in cluster 2?	39
5.1.1 Kinderen met ESM en interactieve activiteiten.	39
5.1.2 Kinderen met ESM en de koppeling lezen en spraak.	39
5.1.3 Kinderen met ESM en leesmotivatie.....	40
5.2 Subvraag 2: Hoe is de interventie toepasbaar in de praktijk?	41
5.3 Subvraag 3: Wat is het gemeten effect van de interventie?.....	41
5.4 Subvraag 4: Past Connect Woordherkenning in het intensieve arrangement bij het aanvankelijk lezen van mijn school?	43
5.5 Subvraag 5: Hoe kan ik mijn eigen handelen in de praktijk verbeteren?.....	44
5.2.1 Leerkrachtcompetenties:	44
5.6 Hoofdvraag onderzoek.....	45
5.7 Aanbevelingen:.....	45
5.8 Nieuwe onderzoeksvragen:.....	45
Hoofdstuk 6 Reflectie en evaluatie.....	47
6.1 Onderzoek doen.....	47
6.2 Critical friends.....	49
6.3 Competenties.....	49
6.4 Discussie.....	49
Tot slot.....	50
Literatuurlijst	51
Bijlage 1.....	53
Bijlage 2:	54
Bijlage 3	55
Bijlage 4:	57
Bijlage 5:	59
Bijlage 6:	63
Bijlage 7:	64
Bijlage 8:	65

Bijlage 9A.....	68
Bijlage 9B.....	69
Bijlage 9C.....	70
Bijlage 10.....	71

Samenvatting.

Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van de opleiding Master SEN, leerroute 'Dyslexiespecialist'. De aanleiding van dit onderzoek is de vraag of het intensieve arrangement in de leerlijn lezen in mijn cluster 2 school ingevuld kan worden met Connect Woordherkenning.

De onderzoeksvraag is:

Kunnen ESM leerlingen in het cluster 2 onderwijs met leesproblemen bij het aanvankelijk leren lezen geholpen worden met Connect Woordherkenning in de klas?

Met als subvragen:

- Doet de interventie Connect Woordherkenning recht aan de onderwijsbehoeften van kinderen in cluster 2?
- Hoe is de interventie toepasbaar in de praktijk?
- Wat is het gemeten effect van de interventie?
- Past Connect in het intensieve arrangement bij het aanvankelijk lezen van mijn school?
- Hoe kan ik mijn eigen handelen in de praktijk verbeteren?

De onderzoeksstrategie die ik gebruikt heb is het actie-onderzoek, met de plan – do – check - act cyclus.

Om antwoorden op de onderzoeksvragen te krijgen heb ik:

1. Een logboek bijgehouden tijdens het werken met Connect Woordherkenning in mijn klas.
2. Toetsen afgenomen bij de deelnemende kinderen en de toetsgegevens geregistreerd en geanalyseerd, zodat ik er conclusies uit kan trekken.
3. Een video-opname van de interventie samen met de logopediste geanalyseerd op taaldomeinen.

Het onderzoek heeft een aantal conclusies opgeleverd:

1. In Connect Woordherkenning wordt gewerkt aan de taaldomeinen, daarmee voldoet het aan de onderwijsbehoeften van kinderen in cluster 2 onderwijs. De interventie verbetert de motivatie en betrokkenheid van de kinderen.

2. De interventie is toepasbaar in de praktijk, ook al stelt het eisen aan alle betrokkenen. Uit dit onderzoek blijkt dat het mogelijk is aanpassingen in te passen naar de behoefte van de kinderen en de leerkracht.
3. Connect Woordherkenning voldoet aan de kwalitatieve eisen van extra leertijd van een half jaar zodat er verdere stappen in de diagnostiek te maken zijn bij kinderen die onvoldoende profiteren van het geboden onderwijs.
4. De interventie maakt het mogelijk convergent te differentiëren waardoor het past in het intensieve arrangement en het uitstroomprofiel van mijn school.
5. Door met Connect Woordherkenning te werken heb ik mijn leerkrachtcompetenties vergroot.

Met deze conclusies is de onderzoeksvraag positief te beantwoorden. En daarmee kan de leerlijn lezen uitgebreid worden met Connect Woordherkenning in het intensieve arrangement.

Mijn ervaringen in de praktijk heb ik beschreven in de reflectie in hoofdstuk 6 van dit onderzoek.

Voorwoord.

De leesles begint bijna in het klaslokaal van de cluster 2 school¹. Een jongen met zwart krulletjeshaar en bijna zwarte ogen van ruim acht jaar staat achter zijn tafel, wiebelend van zijn ene op zijn andere been. Zijn handen dansen over zijn tafeltje. Zijn vingers gebogen alsof het spinnetjes zijn. Hij moet gaan zitten en doet dit, ondertussen vertelt hij stotterend van de haast wat er op het plein gebeurd is. Zijn handen hebben nog moeite om te stoppen met dansen. De les begint nu echt en hij kijkt om zich heen, gaat staan en haalt struikelend zijn werkmap. Eenmaal met zijn boekje voor zijn neus blijft hij om zich heen kijken om te zien wat anderen doen. Wanneer hij hardop mag lezen buigt hij zich diep over de bladzij en begint met luide stem radend en spellend te lezen. Steeds stopt hij om luid lachend te associëren over de tekst of commentaar op het plaatje te geven. Terwijl hij leest vouwen zijn vingers de bladzijde om of krullen de bijwijzer op. Na een paar regels kijkt hij verwachtingsvol op: “Nul fout?”, vraagt hij.

Aan een tafeltje in het lokaal van de cluster 2 school zit een meisje met blond lang haar en groene ogen van acht jaar. Er wordt van haar verwacht dat ze zelfstandig werkt met haar map. Ze trekt haar benen als in een kramp op en vouwt haar armen strak tegen haar lijf. Ze houdt haar adem in en blijft een tijdje zo zitten. Ze hoort niet wat anderen doen of zeggen. Dan wordt haar naam genoemd en ze kijkt op. Ze ontspant haar spieren en glimlacht. Ze krijgt de opdracht nogmaals en er wordt een klokje op haar tafel gezet. Ze buigt zich over haar werk en leest traag een paar zinnen, waarbij ze enkele woorden spelt. Dan stopt ze en spant al haar spieren weer. Na een tijdje geeft het klokje aan dat de tijd op is, ze heeft haar opdracht nog lang niet af.

Een rij van tien kinderen achter elkaar in de gang van de cluster 2 school. Ergens midden in de rij staat een magere jongen van acht jaar met steil piekhaar, blauwe ogen en eczeem rond zijn mond. Op zijn rug een enorme rugzak, hij staat klaar om naar huis te gaan. Maar wanneer de rij begint te lopen, loopt hij niet mee. Hij ziet niet

¹ Cluster 2 is er voor kinderen met een auditieve of communicatieve beperking.

dat zijn klasgenoten zijn gaan lopen want hij heeft zijn hoofd gebogen. In zijn handen heeft hij een boek. Een boekje uit de klas dat hij mee mag nemen om thuis te lezen. En hij kan niet wachten. Dus is hij alvast begonnen. Wanneer je goed luistert en vlak bij hem bent hoor je zijn schorre stem de letters van de woorden uit het boek spellen. Je bent nu dicht bij hem en hij kijkt blij lachend naar je op en met moeite versta je: “Leuk boek, kan ik wel!” en hij rent naar zijn plek in de rij.

Het hoeft geen betoog dat elk van de beschreven kinderen eigen hulpvragen hebben. Ook op het gebied van lezen, met dat verschil dat op dit gebied die hulpvraag op hetzelfde niveau ligt, volgens de toetsresultaten. De uitdaging is om deze kinderen te motiveren, te activeren en te stimuleren in hun leesontwikkeling. En dat alles binnen de klas door de eigen leerkracht. Of dit kan en hoe dit kan, daar gaat dit onderzoek over. Met als hoofddoel: Het gaat er om dat ZIJ plezier houden in lezen!

Inleiding.

Het onderzoek dat ik gedaan heb en dat in de nu volgende hoofdstukken beschreven wordt, gaat over het effect van de interventiemethodiek 'Connect Woordherkenning' geplaatst in de leerlijn lezen van het cluster 2 onderwijs met gebruik van de arrangementen van zorg (Struiksmā,2005). Het gaat over het verder invullen van de leerlijn lezen naast de basislijn in mijn school. De bestaande interventiemethodiek wil ik toepassen in mijn klas op het niveau van aanvankelijk lezen. De resultaten van het onderwijs met de geïntegreerde interventie wil ik meten aan de hand van toetsresultaten van de drie kinderen in de klas die meedoen met de interventie.

Verklaring van de titel

Als titel heb ik voor 'Geclusterd lezen' gekozen. Het tweede deel 'lezen' geeft weer dat het om de leesontwikkeling gaat. Het eerste deel 'geclusterd' heeft een dubbele betekenis. Het geeft de context weer waarin het onderzoek plaatsvindt, namelijk een clusterschool én het geeft weer dat het om de leesontwikkeling gaat op het niveau van het lezen van de clusters (dubbele medeklinkers) in het aanvankelijk lezen.

Beschrijving van de hoofdstukken.

In hoofdstuk 1 beschrijf ik hoe de vraag vanuit de school aanleiding was voor het onderwerp van mijn onderzoek. In hoofdstuk 2 is de theorie te vinden als achtergrond voor leesproblemen bij kinderen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden.

Begrippen die ik in het onderzoek gebruik, worden hier verhelderd. Hoofdstuk 3 omschrijft de onderzoeksvraag en de deelvragen die daaruit voortvloeien aangevuld met uitleg hoe ik in mijn onderzoek te werk ben gegaan. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van het onderzoek zichtbaar. In hoofdstuk 5 staan de conclusies. Tot slot evalueer ik mijn onderzoek in hoofdstuk 6.

Door dit onderzoek uit te voeren wil ik iets toevoegen aan de dagelijkse praktijk, waardoor de kinderen in mijn school sneller en adequater antwoord krijgen op de (hulp)vraag die ze stellen. Voor mezelf wil ik me bekwamen in het uitvoeren van een interventie in de klas en met mijn onderzoek wil ik zichtbaar maken hoe kinderen met leesproblemen bij het aanvankelijke lezen in het intensieve arrangement beter kunnen gaan presteren door de extra hulp.

Maar eerst schets ik een beeld van mijn werkzame leven tot nu toe.

Schoolloopbaan.

Al heel jong speelde ik 'schooltje' en was ik meestal de juf. De keus voor de Pedagogische Academie lag voor de hand. Maar eenmaal het diploma op zak was er weinig werk te krijgen in het basisonderwijs. Ik besloot verder te studeren en kwam op de HBO-Jeugdwelzijnswerk terecht. Mijn pedagogische basis werd daarbij verbreed naar problematische opvoedingssituaties.

Met twee diploma's op zak startte mijn loopbaan op een Medisch Kleuter Dagverblijf (MKD) als groepsleidster. Maar na vier jaar begon het onderwijs toch weer te trekken en kwam ik in de kleuterklas van het MKD terecht. Dat smaakte naar meer en ik begon in deeltijd aan de opleiding voor speciaal onderwijs. Door de jonge kinderen op het MKD vielen mijn opdrachten op: visuele analyse met puzzeltjes!

Tot ik een baan zag en kreeg bij de, toen geheten, Koninklijke Ammanstichting. Een stichting die zich inzet voor begeleiding van mensen met een communicatieve beperking. Ik was er helemaal op mijn plek, maar helaas was het een tijdelijk contract. Binnen de stichting kon ik wel op een andere school beginnen. Deze school was een school 'voor kinderen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden en tevens leerproblemen'. De kleine klasjes, in 1992 met acht kinderen!, en de speciale kinderen met hun eigen verhalen heb ik in mijn hart gesloten. De school is in 2008 gefuseerd met een andere school binnen de stichting, inmiddels van naam veranderd in 'Koninklijke Auris Groep'. Ik heb me in die tijd gespecialiseerd tot remedial teacher. Dit werk heb ik ongeveer vier jaar in deeltijd mogen uitvoeren. Het aantal kinderen op school begon terug te lopen en het werk van de remedial teacher werd geïntegreerd in de klassen waardoor het uitgevoerd moest gaan worden door leerkrachten zelf. Ik ben free-lance als remedial teacher blijven werken bij een pedagogisch adviesbureau. Maar drie dagen in de week ben ik nog steeds in mijn klas, van tien kinderen, in het cluster 2 onderwijs te vinden.

In al die jaren werken met kinderen had ik een voorkeur voor voorlezen. Vooral prentenboeken zijn mijn favoriet. En door de taalproblemen in het cluster 2 onderwijs was ik er al snel achter dat de kinderen graag de prent direct en continu wilden zien om betrokken en met begrip bij het verhaal te blijven. De auditieve ontwikkeling was een zwakke plek bij bijna alle leerlingen. En dus leerde ik behendig op-zijn-kop lezen!

Nog steeds kunnen leerlingen vol verbazing reageren wanneer ze ineens beseffen hoe ik aan het lezen ben. Ik blijf het prachtig vinden hoe kinderen het lezen leren en ontdekken hoe een wereld voor hen open gaat. Het doorzettingsvermogen van de kinderen met spraak- en taalproblemen is vaak bewonderenswaardig. Ik zie het als mijn taak om hen niet alleen te leren lezen, maar ook om het plezier en de motivatie om te leren lezen te (her)vinden. Ik wil voor de kinderen optimale kansen creëren om het lezen en de functionele geletterdheid onder de knie te krijgen.

Passend onderwijs.

Door Inclusief en Passend onderwijs is het niet langer vanzelfsprekend dat kinderen met een beperking naar het Speciaal Onderwijs gaan. Het wordt in mijn school van steeds groter belang om het onderscheid te maken met het reguliere onderwijs. Mijn school heeft iets extra's te bieden aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Kinderen in cluster 2 hebben een diagnose, een beperking, anders hadden ze voor deze onderwijsvorm geen indicatie gekregen. Het is aan ons om deze kinderen te begeleiden met een zo hoog mogelijk na te streven doel, rekening houdend met de beperkingen. Of, zoals in het protocol voor leesproblemen staat: 'gewoon waar het kan, speciaal waar het moet' (Wentink, Hoogenboom, Cox, 2009). En dit onderzoek toont aan dat dit mogelijk is!

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 De aanleiding.

In mijn klas zit een aantal kinderen met leesproblemen. Zij blijven laag scoren ten opzichte van statistische gemiddelden bij de leestoetsen van de methode (Leesweg van K de Baar) en van de CITO toetsen². Ik wil hen zo goed mogelijk begeleiden binnen de klas. Om dat te kunnen doen wil ik mijn onderwijspraktijk onderzoeken. Al doende wil ik mijn professionele kennis ontwikkelen, toe kunnen passen en evalueren.

Binnen mijn school is de leerlijn lezen van cluster 2, gemaakt door het CED-groep Rotterdam³, ingevoerd. De leerlijn is nog niet helemaal ingevuld zoals wij het op school zouden willen gebruiken. De basislijn is ingevuld en er wordt mee gewerkt. De doelen worden gebruikt om de groepshandelingsplannen (GHP) in te vullen. Maar nog onduidelijk is wat de inhoud van extra hulp zou moeten zijn die in het individuele handelingsplan (IHP) vermeld wordt.

Hier zit de verlegenheidvraag vanuit de school, met name op het niveau van zorg waarop interventietechnieken en -methodieken ingepast moeten worden. De vraag is welke en hoe?

1.2 Verkenning van het probleem.

Het katern voor cluster 2 bij het protocol voor leesproblemen en dyslexie (Wentink en Hoogenboom, 2009) geeft aan dat in het cluster 2 het aantal zwakke lezers 40% tot 50% bedraagt. Om aan de zorg voor deze kinderen te kunnen voldoen wordt er op mijn school gewerkt met de arrangementen volgens Struiksma (2005). In de leerlijn lezen zijn het basisarrangement, het verrijkte arrangement en het intensieve arrangement genoemd. In hoofdstuk 2.4 ga ik hier dieper op in.

² Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling.

³ Centrum Educatieve Dienstverlening.

Op dit moment is het op mijn school duidelijk dat het basisarrangement voor alle kinderen van een leesniveau vermeld wordt in het GHP. Maar nog onduidelijk is het wat die extra arrangementen inhouden. De verlegenheidvraag vanuit de school zit met name in het intensieve arrangement met de interventie-technieken en -methodieken.

In dit onderzoek ga ik met deze verlegenheidvraag aan het werk door de interventie Connect Woordherkenning op het leesniveau van de zwakke lezers in mijn klas, het aanvankelijk lezen te onderzoeken. In hoofdstuk 2 ga ik met de theorie dieper in op deze keuze.

Interessant vind ik het te onderzoeken of de interventie direct toepasbaar is zoals hij is samengesteld of dat er ook aanpassingen mogelijk, of zelfs wenselijk, zijn op basis van de onderwijsbehoeften van de kinderen.

1.3 De vraagstelling van mijn onderzoek.

In mijn onderzoek ga ik op zoek naar het antwoord op de volgende onderzoeksvraag: Kunnen ESM leerlingen in het cluster 2 onderwijs met leesproblemen bij het aanvankelijk leren lezen geholpen worden met Connect Woordherkenning in de klas?

Met als subvragen:

- Doet de interventie Connect Woordherkenning recht aan de onderwijsbehoeften van kinderen in cluster 2?
- Hoe is de interventie toepasbaar in de praktijk?
- Wat is het gemeten effect van de interventie?
- Past Connect in het intensieve arrangement bij het aanvankelijk lezen van mijn school?
- Hoe kan ik mijn eigen handelen in de praktijk verbeteren?

1.4 De huidige en gewenste situatie.

De leerlijn lezen van mijn school kent drie arrangementen: het basisarrangement, het intensieve arrangement en het verdiepte arrangement. Bij het intensieve arrangement staat Connect genoemd, naast bijvoorbeeld 'uitbreiding van leestijd', 'extra oefenmateriaal' en 'geheugensteun op tafel'.

De leerlijn is in ontwikkeling en de arrangementen zullen steeds verder ingevuld gaan worden. In de school werkt niemand met Connect. Het staat alleen genoemd in de leerlijn. En de vraag is of we er op school mee willen gaan werken.

Ik ga in dit onderzoek op zoek naar de toepassing van Connect Woordherkenning bij kinderen die in het intensieve arrangement zitten. Om hen op deze manier hulp te kunnen bieden in de klas. Bij een positief effect kan deze interventie dan zijn plek in de leerlijn en in het arrangement krijgen.

Mijn onderzoek beperkt zich tot het aanvankelijk lezen. Ik werk zelf in een klas op groep 3/ 4 niveau. De toetsresultaten van de kinderen die werken met de interventie worden over een periode van een half jaar in kaart gebracht. Het effect van het uitvoeren en werken in het arrangement wordt daarin meegenomen.

De extra begeleiding aan kinderen moet in de klas gebeuren. Mijn streven is dat het voor mijzelf als leerkracht 'behapbaar' blijft. Daarbij wel aangetekend dat ik me in een luxe positie bevind. Het streefaantal leerlingen per klas is vijftien. Mijn klas telt er op het moment van dit onderzoek tien. Wel is er voor elke unit één onderwijsassistente in te zetten voor 'extra handen'. Ik ga daar geen gebruik van maken om de consequenties te ondervinden wat het inzetten van Connect Woordherkenning in de klas betekent voor mij als leerkracht en voor de kinderen van mijn klas.

1.5 Hoever denk ik te komen?

Ideaal is het wanneer er één leesniveau per leerkracht per klas is en met behulp van zelfstandig werken de leerkracht ruimte heeft om zwakke leerlingen binnen dat niveau interventies te bieden. In mijn klas zijn op het moment van dit onderzoek twee niveaus bij het lezen. De interventie met Connect voer ik dan ook niet uit tijdens de reguliere leeslessen, maar in de extra leesmomenten in de middag waarin de andere kinderen vrij mogen lezen.

Ik wil na mijn onderzoek voor mijzelf mijn vaardigheden tot het plegen van een interventie vergroot hebben, zowel in kennis als in het praktisch handelen. Voor de kinderen die met het onderzoek meedoen, en dus met de interventie van Connect, wil ik het leesniveau verhoogd hebben. De andere kinderen vorderen op dit moment voldoende volgens de leerlijn van de school en vallen buiten dit onderzoek. Voor mijn collega's wil ik waardevolle informatie te bieden hebben zodat ook zij gemotiveerd zijn om in hun klas zelf met leesinterventies aan de slag te gaan.

1.6 De gewenste opbrengst.

De ideale situatie zou zijn wanneer leerkrachten die tegen leesproblemen aanlopen direct in de leerlijn kunnen vinden wat ze moeten doen. Ik hoop met dit onderzoek daarin een steentje bij te dragen. Door mijn ervaringen te delen met collega's kan er bij een interventie een weloverwogen keuze gemaakt worden voor Connect Woordherkenning en kan wellicht de leerlijn een stukje ingevuld gaan worden hiermee. Mijn inbreng is kennis overdracht in hoe de interventie werkt en eventueel materialen voor leerkrachten en voor de kinderen beschikbaar stellen.

1.7 Privacy.

Aan het onderzoek doen drie kinderen mee uit mijn klas. Het zijn de kinderen die ik in mijn voorwoord anoniem heb beschreven. In het verdere onderzoek worden de kinderen genoemd bij uitspraken en opmerkingen. Ik geef de kinderen een willekeurig gekozen letter om hun privacy te waarborgen. In het vervolg noem ik hen A, B en C. Voor de analyse van de interventie heb ik een video-opname gemaakt. De ouders van de betrokken kinderen hebben een brief ondertekend waarin ze toestemming geven deze video te gebruiken voor dit onderzoek. De verwerking gebeurt geheel anoniem. De brief is te vinden in bijlage 1.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Verheldering van mijn begrippenkader.

Zoals in de inleiding beschreven werk ik op een Cluster 2 school. Ons land kent vier soorten Cluster scholen waar onderwijs aan kinderen met een beperking wordt gegeven. Sinds 2003 krijgen deze kinderen een financiering volgens 'het rugzakje', de Leerling Gebonden Financiering. Cluster 2 is er voor kinderen met een auditieve en/of communicatieve beperking.

Grofweg ingedeeld zijn dat kinderen met een auditieve beperking en kinderen met een communicatieve beperking. Deze laatste groep is weer onder te verdelen in kinderen met Ernstige Spraak- en taal Moeilijkheden (in het vervolg ESM genoemd) en kinderen met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS).

Mijn onderzoek is gericht op de leesontwikkeling van de kinderen in mijn klas. Het grootste deel van de kinderen in mijn klas heeft een indicatie voor onze school gekregen op grond van ESM problematiek, zijnde 80%. En omdat het lezen nauw verbonden is met de taalontwikkeling zal het accent in mijn onderzoek bij de ESM kinderen liggen. Andere voorkomende stoornissen laat ik hierbij onbeschreven.

2.2 Theoretische onderbouwing.

De theorie die ik heb bestudeerd onderbouwt mijn onderzoek. Eerst ga ik dieper in op het begrip ESM en de theorie rond ernstige spraak- en taalmoeilijkheden. Ik leg daarbij de link tussen ESM en leesproblemen. De plek van dit onderzoek in het onderwijs wordt daarmee duidelijk.

Dan volgt de theorie over de niveaus van zorg (de arrangementen) om het leesonderwijs in te kunnen plaatsen. De plek van dit onderzoek in de school en de leeslijn wordt dan duidelijk.

Tot slot komt de interventie Connect Woordherkenning aan de orde. De plaats van deze interventie in de niveaus van zorg wordt zichtbaar. Ik beschrijf hier wat de inhoud van de interventie is. De plek van dit onderzoek in mijn klas wordt hiermee duidelijk.

2.3 Wat is ESM?

Voor het essentiële begrip van dit onderzoek, ESM, gebruik ik een definitie die in de literatuur te vinden is:

Onder ESM (ook wel SLI genoemd: Specific Language Impairment) verstaan we aangeboren (prelinguaal) verworven stoornis in de taalvaardigheid en in de spraak, die het begrijpen van taal, het spreken, of combinaties van beide kan betreffen, waardoor communicatienood ontstaat en die speciale pedagogische en didactische maatregelen vereist. (Constandse, Elzer, Mildenberg, Wagenaar, 1999),

2.3.1 Met welke taalproblemen krijg je te maken in cluster 2?

Om de leesproblemen die zich voordoen in mijn klas juist te kunnen interpreteren is het van belang de ESM problematiek daarbij te betrekken. Leren lezen is een interactief proces tussen taal- en leesvaardigheden.

Bij de indicatiestelling voor ESM wordt er uitgegaan van vijf typen spraak- en/of taalstoornissen. Een kind moet voor minimaal twee taaldomeinen lager scoren dan leeftijdsgenootjes om naar Cluster 2 onderwijs te mogen. Hieronder noem ik de vijf domeinen zoals ze genoemd worden in het katern voor cluster 2 bij het protocol voor leesproblemen en dyslexie (Wentink, Hoogenboom, Cox, 2009). Ik omschrijf de taalbegrippen en leg direct een link naar de leesontwikkeling:

1) Stoornissen of beperkingen in de spraakproductie. Deze kinderen hebben moeite met omzetten van klanken in letters (fonologisch) en met het motorisch vormen van de klanken met hun mond (fonetisch). Dit heet het fonemisch bewustzijn. Ze maken leesfouten door vervorming, vervanging of weglating van klanken. Stil lezen gaat hen beter af, maar pas na AVI 4.

Bij een logopedische screening laat kind C als voorbeeld de volgende fouten horen: huis wordt 'luis', wip wordt 'liplap', zwart wordt 'slat' en rits wordt 'lis'. Bij meer lettergrepen is te horen: paddenstoel wordt 'bannestoew', stofzuiger wordt 'dofzuiwe' en verjaardag wordt 'jaadag'.

2) Stoornissen of beperkingen in de auditieve (gehoor) verwerking. Deze kinderen hebben problemen met klank-letterkoppelingen, later vooral bij spelling. Dit komt tot uiting bij de auditieve discriminatie, waarbij klankverschillen en klankovereenkomsten

onderscheiden moeten worden. Maar ook bij de auditieve analyse en synthese, waarbij woorden verdeeld worden in klanken en weer samengevoegd. En bij het fonologische bewustzijn, nodig voor het inzicht in de klankstructuur van onze taal.

Kind C hoort geen verschil tussen twee woorden die minimaal verschillen van elkaar, zoals tam-tang, paarden-paden of kruis-kluis. Hij hoort dan ook niet het verschil in de klanken die hij zelf vervangt in woorden tijdens het spreken of lezen.

3) Stoornissen of beperkingen in de grammaticale kennisontwikkeling. Bij deze kinderen wordt vooral de vloeiendheid bij het lezen belemmerd. Dit komt doordat de vaardigheid om betekenis en context (de samenhang) te gebruiken gebrekkig is. Deze kinderen hebben minder woorden in hun hoofd en minder verbindingen tussen woorden (concepten). Daardoor zijn er problemen met de directe woordherkenning en een gebrekkige automatisering van het leesproces. Dit is vooral zichtbaar bij teksten met veel laag frequente woorden (zaakvakteksten).

Kind B mag bij een plaatje vertellen, bij het plaatje wordt één woord gegeven. Zij maakt de volgende zin: "Ze hebben een beetje te ver gat gegraafd" (het woord is 'vergat'.)

4) Stoornissen of beperkingen bij het geven van betekenis aan woorden, de lexicaal-semanticke kennisontwikkeling. Deze kinderen hebben problemen met begrijpend lezen. Ze hebben een beperkte woordenschat.

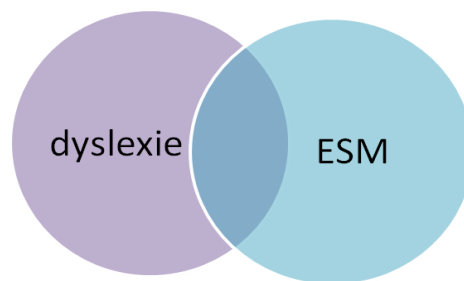
De juf zet een streep onder de datum: "Zo jij kan netjes zonder naald!" (B bedoelt een liniaal).

5) Stoornissen of beperkingen in de pragmatiek. Ze missen het inzicht in de invloed van woorden in een tekst. Deze kinderen hebben geen technische problemen, maar wel begrijpend leesproblemen. Door hun beperkte woordenschat en beperkt sociaal taalgebruik. Ze kunnen zich niet inleven, gebruiken niet de kennis die ze al hebben en kunnen niet voorspellen.

Kind B vertelt hoe je een cadeautje inpakt. Ze vertelt alleen over papier en plakband. "In doen! En je moet naar de machine om dicht te doen en tape erop doen. Die gele en dan ... moet je van die machine....die van de laatste...uh ik bedoel". Ze stopt met vertellen.

2.3.2 Wat is de link tussen ESM en leesproblemen/dyslexie?

Onder dyslexie verstaan we een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau. Onder een hardnekkig probleem wordt verstaan dat er sprake is van een significante achterstand in lezen en/of spellen. Die blijft bestaan na een periode van intensieve hulp (didactische resistentie). Dyslexie kun je pas vaststellen wanneer een leerling goed leesonderwijs en daarop aansluitend ten minste een half jaar goede leesbegeleiding heeft gekregen (Wentink, Hoogenboom, Cox, 2009) Braams (2006) heeft het over een overlap bij ESM en dyslexie, zie figuur 1.



Figuur 1 Overlap ESM en dyslexie

De helft van de dyslectische kinderen heeft mondelinge taalproblemen en de helft van de ESM kinderen heeft dyslexie. Voor meer informatie verwijst ik naar bijlage 2.

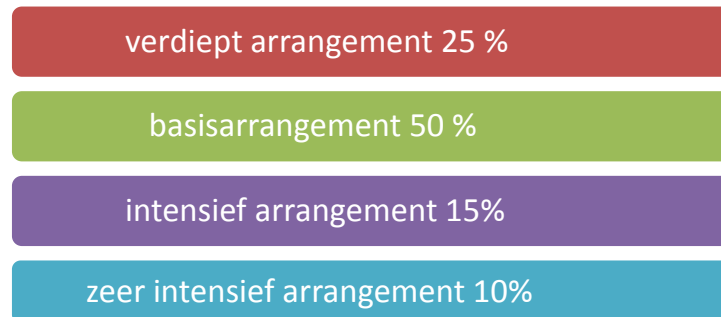
2.4 Wat houden de arrangementen en de niveaus van zorg in?

In hoofdstuk 1 heb ik kort beschreven hoe mijn school de arrangementen van Struiksmā (2005) inpast in de leerlijn lezen. Er zijn vier arrangementen waarin kinderen ingedeeld kunnen worden, zie figuur 2.

De basis vormt het basisarrangement, de basisstof met de basisaanpak waar 50% van de kinderen aan moeten voldoen.

Daarnaast het intensieve arrangement, voor de 15% van de kinderen die niet voldoende profiteren van het basisarrangement. Deze kinderen kunnen met extra instructie en leertijd wel de leerstof blijven volgen.

Het zeer intensieve arrangement, voor 10% van de kinderen die extra zorg nodig hebben, doordat ze onvoldoende profiteren van het intensieve arrangement. En het verdiepte arrangement, voor de 25% van de kinderen die meer aankunnen dan de basis biedt.



Figuur 2 de arrangementen van zorg

Waar Struiksma spreekt van arrangementen, onderscheiden zowel Smits en Braams (2008) als Wentink en Hoogenboom (artikel 2008) vier zorgniveaus bij lezen.

Deze komen vrijwel overeen met elkaar. Er zijn enkele details van verschil te noemen. Deze zijn te vinden in bijlage 3 waar ik ook de niveaus van zorg in een schema samengevoegd weergegeven heb.

Mijn onderzoek speelt zich af op zorgniveau 2 in het intensieve arrangement.

2.4.2 De arrangementen en het leerrendement.

Na toetsing is het leerrendement te berekenen van een kind. Hiermee wordt zichtbaar hoeveel het kind van het onderwijs profiteert in procenten. Met dat leerrendement kan een kind gekoppeld worden aan de leerlijn en dus aan een arrangement op zijn leerniveau. Op schoolniveau wordt aan het leerrendement een uitstroomprofiel van het kind gegeven. Daarmee wordt duidelijk naar welk vervolgonderwijs de kinderen gaan wanneer ze op het betreffende niveau werken. Hasselt (2010) beschrijft twee manieren van differentiatie die vorm geven aan de zorg binnen de school: convergent (overeenstemmend) en divergent (uiteenlopend). Door met arrangementen te werken gebruik je het convergent differentiëren. Je houdt de kinderen zoveel mogelijk bij elkaar op één niveau. Je biedt kinderen hulp door verlengde instructie en geeft kinderen verdieping wanneer ze meer aankunnen dan de basisstof. Daardoor blijven de niveauverschillen in de groep beperkt.

2.5 Wat houdt Connect Woordherkenning in?

Het volledige programma van Connect Woordherkenning is te vinden op www.masterplandyslexie.nl . Ik noem kort de stappen waar het programma uit bestaat. Voor meer details verwijst ik naar de site.

Fase 0: de voorbereiding met het maken van de keuze voor een boekje en het kiezen van de woorden om een Connect woordrijtje mee te maken.

Fase 1: de oefentekst wordt voorgelezen door de begeleider met interactie tijdens het lezen.

Fase 2: woorden schrijven op een transparant bordje. De begeleider dicteert de woorden van het woordrijtje en de kinderen schrijven.

Fase 3: woorden lezen van het bordje en van de woordkaartjes die van het woordrijtje zijn gemaakt.

Fase 4: simultaan tekst lezen van de gekozen bladzijde, met het hele groepje tegelijk.

Fase 5: woorden herhaald lezen door bijvoorbeeld een lottospel te spelen met de woordkaartjes van het woordrijtje.

Fase 6: tekst herhaald lezen van de gekozen bladzijde, om de beurt (in duo's).

Fase 7: Afsluiting: enkele nieuwe bladzijden voorlezen ter motivatie.

2.5.1 Wat maakt Connect Woordherkenning geschikt als interventie in mijn klas?

Enkele indicaties die Smits en Braams (2008) noemen om deze interventie te gebruiken:

- De kinderen kennen vrijwel alle letters en kunnen de leeshandeling uitvoeren (van links naar rechts werken).
- Bij het herhaald aanbieden van woorden laten de kinderen een verbetering zien in de herkenning van de aangeboden woorden. Van der Leij (2003) onderschrijft dit. Woorden die voor het lezen intensief geoefend worden zijn sneller beschikbaar.
- Het leren decoderen (ontsleutelen) van medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden verloopt moeizaam.

In het intensieve arrangement gaat het om uitbreiding van de instructietijd en om frequent hulp geven (Smits en Braams 2008). Daarom moet Connect minimaal drie keer per week gegeven worden.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Het actie-onderzoek.

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen, genoemd in hoofdstuk 1.3 kies ik het actie-onderzoek. De definitie van een actie-onderzoek is 'een benadering om het professionele handelen in het onderwijs te vergroten, waarbij docenten gebruik leren maken van methoden en strategieën uit sociaal-wetenschappelijk onderzoek om te reflecteren op hun eigen praktijk en om hun praktijk te verbeteren' (Ponte in Reflectief ervaringsleren van Kelchtermans, 2001).

Door middel van dit onderzoek wil ik mijn eigen handelen in mijn praktijksituatie verbeteren. In dit onderzoek ga ik gegevens verzamelen van mijn eigen handelen en de effecten van dat handelen. Zodoende kan ik reflecteren op mijn eigen praktijk en mijn bekwaamheid vergroten. De context van dit onderzoek is mijn eigen klas.

3.2 Mijn doel.

Mijn doel is dat door mijn onderzoek voor mezelf (en voor andere leerkrachten binnen mijn school) zichtbaar wordt hoe leerlingen met leesproblemen bij het aanvankelijke lezen in het intensieve arrangement geholpen kunnen worden met de interventie van Connect Woordherkenning.

Daarbij bekijk ik de kwaliteit van handelen tijdens de interventie. Door de interventie, de taalproblemen en de onderwijsbehoeften van de kinderen met elkaar te koppelen wordt Connect Woordherkenning aangepast aan de praktijk binnen het cluster 2 onderwijs en aan de kinderen die meedoen aan dit onderzoek. Daardoor krijgen deze kinderen een afgestemd aanbod op hun hulpvraag.

Mijn doel is de kwaliteit van handelen met een interventie te verbeteren vanuit meer gefundeerd inzicht.

3.3 Kenmerken van mijn actie-onderzoek.

Mijn onderzoek voldoet aan de kenmerken van een actie-onderzoek:

- Zo wordt het door mij zelf uitgevoerd, als direct betrokkene bij de situatie. Ik zie de directe relevantie en de meerwaarde in mijn eigen klas.
- Het onderzoek komt voort vanuit een praktische vraag die weer voortkomt uit mijn eigen onderwijspraktijk. Ik wil voor mezelf, de kinderen in mijn klas en voor mijn collega's antwoorden vinden.

- De methodiek is eenvoudig, maar vraagt discipline. Het moet leiden tot effectieve verbetering van de praktijk. Ik kan zelf mijn professionele handelen met dit onderzoek verbeteren.
- Mijn onderzoek vraagt volgehouden inspanning. Na elke actie van de interventie volgt een reflectie. Die reflecties resulteren weer in een vervolgactie. Ik reflecteer op mijn eigen onbewuste en bewuste handelen om dit te kunnen verbeteren. Daarbij ontwikkel ik mijn kennis.
- Mijn onderzoek heeft de specifieke context van mijn school en mijn klas. In elke andere situatie zal het verloop verschillend zijn. De betrouwbaarheid van mijn onderzoek beperkt zich tot deze context.
- De validiteit van mijn onderzoek is zichtbaar in de triangulatie, zie 3.5. Het onderzoek beperkt zich tot de drie kinderen die betrokken zijn bij de interventie en het onderzoek. Het gemeten effect met de toetsen geldt voor deze kinderen in deze situatie.

De gebruikte toetsen (AVI en DMT) zijn Cotaan geregistreerd. De ILO toetsen zijn in 1990 door het ISOR, Afdeling Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Utrecht, genormeerd overeenkomstig de oude AVI-toetsen.

3.4 Het cyclische proces van mijn onderzoek.

Een actie-onderzoek heeft een cyclisch-spiraalvormig proces met vier fasen:

1. Het vertrekpunt is mijn onderzoeksvraag. Daarbij zijn mijn interventies met Connect Woordherkenning in de praktijk de moeite van het bestuderen waard. Ik wil meer inzicht in en begrip van deze situatie. Het onderzoek zal voor mij opleveren dat mijn praktijk verbetert.
2. Het verhelderen en verduidelijken van het vertrekpunt.
Ik heb de neiging om direct maatregelen te nemen en te handelen bij leerproblemen en uitval tijdens lessen en toetsen. Daarbij zoek ik vooral naar concreet hanteerbaar materiaal met een duidelijke structuur. De interventie Connect Woordherkenning wordt uitgevoerd en wanneer het werkt, indien nodig langer voortgezet. Door de interventie bewust te volgen met een logboek en de kinderen meer te betrekken, kijk ik kritisch naar de interventie zelf, mijn eigen handelen en het leerproces van de kinderen.

3. De actiestrategieën ontwikkelen, implementeren en evalueren.

Ik ga in dit onderzoek mijn ervaringen vastleggen. Zo blijft het mogelijk om ze te interpreteren en te analyseren. Maar het gaat niet alleen om mijn ervaring, ook die van de kinderen wil ik in mijn onderzoek betrekken. Het gaat om hun leesbeleving.

Daarbij gebruik ik het logboek dat hoort bij Connect Woordherkenning. Door elke sessie te evalueren en te reflecteren ontstaat een dagboek. In het logboek kan ik schrijven wat mijn eigen indrukken van de sessie zijn of wat ik geobserveerd heb.

Daarnaast gebruik ik de toetsgegevens van de kinderen om het effect van de leeslessen en de sessies te registreren.

De interventie Connect Woordherkenning leg ik vast op film. En ik bespreek de video met de logopediste die betrokken is bij de kinderen die aan het onderzoek meedoen. Ik verwerk haar input op de talige kanten van de interventie in mijn onderzoek. De link tussen lezen en taal krijgt dan meer vorm. Met haar deskundigheid kan zij de video analyseren op de taaldomeinen waar de kinderen in cluster 2 onderwijs beperkt in zijn.

4. Het publiek maken van de inzichten en kennis.

Door middel van de schriftelijke verwerking van alle gegevens van dit onderzoek maak ik het mogelijk de onderzoeksresultaten te delen.

3.5 Triangulatie.

In mijn onderzoek komt de driehoek, de triangulatie, van mijn praktijk, de theorie en mijn persoon als volgt aan bod (Harinck, 2010):

Praktijk:

In de praktijk levert mijn onderzoek op dat de interventie Connect Woordherkenning op intensief niveau mogelijk ook bij kinderen in cluster 2 in te zetten is. Dit op basis van bewezen effectiviteit. Daardoor kan ik in de toekomst leerkrachten van mijn school voorbeelden en mogelijkheden geven om leeszwakke kinderen binnen de klas te begeleiden. Ik kan door mijn leerproces hen daarbij adviseren.

Theorie:

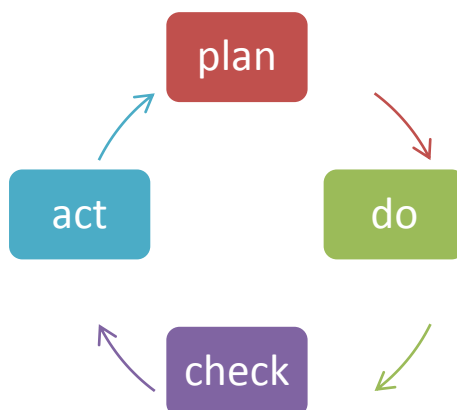
De theorie over leesproblemen in combinatie met kinderen met spraak- en/of taalproblemen wordt herkenbaar in de praktijk. Wat de koppeling is tussen spraak- taal en leesproblemen wordt duidelijk in het theoretische deel van mijn onderzoek. De theorie zal verweven zijn met de gebruikte interventie en noodzakelijke aanpassingen van bestaande technieken. Daarbij gelet op de onderwijsbehoeften van de kinderen.

Persoon:

Het is een uitdaging in mijn klas zelf interventies toe te passen, want de ontwikkelings- en leerproblemen van de kinderen in mijn klas maken het lastig de interventie klakkeloos toe te kunnen passen. Om een interventie aan te kunnen bieden aan een klein groepje kinderen worden er eisen gesteld aan de zelfstandige werkhouding van de andere kinderen en aan mijn klassenmanagement om dit mogelijk te maken. Door de uitvoering van dit onderzoek breid ik mijn theoretische kennis en praktische ervaring uit.

3.6 Planning

Het onderzoek begint met bestuderen van de literatuur en het formuleren van vragen die ik beantwoord wil hebben. Daarna volgt een reeks handelingen die samen te vatten zijn in voorbereiding, actie, evaluatie en opnieuw plannen, zie figuur 3.



Figuur 3 de cyclus van het actie-onderzoek

Deze cyclus herhaalt zich binnen de interventie door verbeteracties toe te passen die in hoofdstuk 4 beschreven worden en in acties om de interventie heen om dit onderzoek mogelijk en zinvol te maken. Voor de planning en het tijdschema verwijs ik naar bijlage 4.

Om Connect Woordherkenning te onderzoeken maak ik gebruik van het logboek dat bij de interventie hoort.

Daarnaast heb ik de toetsgegevens verzameld van de drie kinderen die meedoen aan de interventie.

En tot slot heb ik een video-opname geanalyseerd samen met de logopediste.

4.1 Logboek Connect Woordherkenning

De tijdsperiode waarin ik het logboek heb bijgehouden loopt van oktober 2011 tot april 2012. Door er twintig weken, drie keer in de week een half uur mee te werken is de tijdsinvestering $20 \times 3 \times 0,5 = 30$ uur.

Ik heb nieuwe boekjes gekocht die bij de kinderen onbekend zijn en er aantrekkelijk uitzien. Daarbij heb ik gelet op: niveau, aantal woorden op de bladzij (geadviseerd wordt 40-60 woorden per bladzij), plaatjes bij het verhaal, onderwerp.

Elke sessie heb ik opmerkingen genoteerd en zodoende kan ik die na een half jaar werken onder elkaar zetten. Om het overzichtelijk te houden kies ik ervoor in dit hoofdstuk slechts een enkele opmerking uit mijn logboek, gericht op een verbeteractie en geplaatst in het kader, te noemen. Ik orden de notities door de structuur per fase van de interventie aan te houden. In de bijlage 5 zijn alle opmerkingen uit het logboek te lezen.

4.1.1 De fases met de verbeteracties.

Per fase (0 tot 7) van Connect Woordherkenning de verbeteracties (A tot M):

Fase 0: Vaste structuur.

Bij de start van de methodiek was het wennen aan het vaste stramien. Smits en Braams (2008) geven aan dat het werken met een strak schema veiligheid geeft en grotere kans op succeservaringen.

A- Door het visualiseren van de structuur.

Van elke fase van de interventie heb ik een foto gemaakt.. Als extra heb ik het markeren van de woorden gefotografeerd. De kinderen hadden er behoefte aan dat dit element zichtbaar was. De fotootjes staan op een A4'tje, geprint en

geplastificeerd. Dit A4'tje met foto's bewijst dat de interventie aan te passen is aan de behoefte van kinderen zonder de interventie zelf geweld aan te doen. Het visualiseren geeft het beoogde effect van rust en veiligheid door voorspelbaarheid.

Fragment logboek, gericht op verbeteractie:

09-12-'11: Kind A vraagt de hele les: "Wat gaan we nu doen?" of "Nu de lotto!!"

12-12-'11: Foto's gemaakt van de volgorde van de activiteiten.

B- Door activerende werkvormen in te lassen.

Uit de beschrijving van mijn logboek blijkt dat ik het met name lastig vind om de duur van de interventie op 20 minuten te houden. Het duurt al snel langer.

Om in die tijd aan de behoefte aan feedback van de rest van de klas tegemoet te komen heb ik de mogelijkheid gecreëerd activerende werkvormen in te passen in de interventie. Ik pas het in wanneer de andere kinderen van de klas behoefte hebben aan instructie en feedback.

Om de momenten zichtbaar te maken voor de drie interventie kinderen heb ik een kaartje gemaakt met een groot vraagteken erop. Het vraagteken staat voor een wisselende activiteit, niet vaststaand. De kinderen zijn dit gewend van de dagritmekaarten. Dit kaartje kan met een plakkertje op de gekozen plek tussen de foto's geplakt worden.

In bijlage 6 staan de gebruikte activerende werkvormen genoemd.

Fragment logboek, gericht op verbeteractie:

08-11-'11: Opletten dat het Connect lezen niet te lang gaat duren voor de rest van de klas (die zelfstandig moeten lezen).

07-02-'12: Het is tussendoor tijdens de Connect les even nodig dat ik de rest van de klas begeleid. Ik geef de activerende opdracht aan het groepje van drie.

Fase 1: Voorlezen.

Bij het voorlezen oriënteren de kinderen zich op het verhaal.

C- Door mee te laten lezen.

Fragment logboek, gericht op verbeteractie:

04-11-'11: Bij het voorlezen draai ik het boekje naar de kinderen zodat zij mee kunnen lezen. Ik wijs bij met een eigen pijltje zoals ik ook van de kinderen verwacht.

Bij lastige woorden gebruik ik de zingende leesstrategie om dit voor te doen. De

kinderen hangen met z'n drieën over de tafel om mee te kijken. Ze zijn erg betrokken.

D- Door woordenschat ontwikkeling te stimuleren.

Het niveau van de boekjes moet net iets hoger zijn dan de kinderen in de toets laten zien. Ze moeten uitgedaagd worden. Smits en Braams (2008) raden dit aan. De moeilijkheidsgraad van de boekjes moet oplopen.

Om kort betekenis te geven aan woorden die een belemmering geven voor het begrip van het verhaal, kun je deze woorden met de 'kort-uitleggen-houding' uitleggen (even tussendoor een synoniem of korte uitleg geven) van Verhallen en van den Nulft (2010).

Fragment logboek, gericht op verbeteractie:

13-02-'12: Ook de theorie van Verhallen (2010) met de woordenschatuitbreiding komt van pas tijdens het interactief lezen, want wat is een 'bon' ?

17-02-'12: Vooral het interactieve gedeelte tijdens het voorlezen kost veel tijd. Maar het is jammer om dit in te perken, want het is voor de motivatie en de taalontwikkeling juist zo belangrijk!

Fase 2: Woorden schrijven.

Schrijffouten kunnen voorkomen worden door de woordkaartjes te laten zien. Smits en Braams (2008) geven aan dat de leerkracht het kind ondersteunt door het woordkaartje even te laten zien en een onjuist geschreven letter meteen uit te (laten) vegen.

E- Door eigen materiaal te geven.

Fragment logboek, gericht op verbeteractie:

24-10-'11: Erg enthousiast over de schrijfbordjes en uitveegbare stiften. De kinderen willen hun eigen materiaal. Voor de volgende keer mapjes maken voor hun eigen gekopieerde bladzijde, bijwipspijlje en een insteekhoes met hun eigen schrijfbordje, uitveegdoekje, white-boardstift en markeerstift.

F- Door geleid ruimte aan eigen expressie te geven (tekenen).

Fragment logboek, gericht op verbeteractie:

15-11-'11: Nu ze alleen aan het eind van het schrijven van de woorden een krul

mogen tekenen, gaan ze de krul versieren met ogen, mond, haren en voetjes. ☹️
Volgende keer weer stoppen, maar het wel leuk houden door aan het eind van de totale les te mogen tekenen.

22-11-'11: Aan het eind van de les doen ze met z'n drieën het spelletje boter-kaas-eieren op het schrijfbordje.

G-Door de auditieve ontwikkeling te stimuleren.

Fragment logboek, gericht op verbeteractie:

31-10-'11: Woordkaartjes wel laten zien en keuze geven of en hoe lang ze willen kijken. Autonomie!

24-01-'12: Bij het schrijven van de woordjes op de schrijfbordjes merk ik dat ik erbij zeg op welke plek in het woord een nieuwe letter komt: vooraan (leest-feest), in het midden (sap-soep) of achteraan (plat-plas). Zo krijgen de kinderen al steun bij het schrijven zonder dat ze het direct nodig hebben om af te kijken op de kaartjes met de woordjes. En het helpt om het woord te spellen nadat ik het genoemd heb of door te zeggen dat er een letter bijkomt (roep-roept).

Fase 3: Woorden lezen.

In de theorie van Connect Woordherkenning staat dat de spellende leesstrategie aangemoedigd moet worden wanneer het kind na het schrijven van het woord deze toch fout blijft lezen (Smits en Braams, 2008).

H- Door individuele feedback te geven.

Fragment logboek, gericht op verbeteractie:

07-11-'11: Eigenlijk moeten de kinderen hun vinger opsteken wanneer ze weten wat er op een woordkaartje staat. Deze manier werkt niet fijn bij deze kinderen. Ze hebben de woorden al gezegd, zijn te impulsief en enthousiast. Om hun enthousiasme niet de kop in te drukken uitproberen om het rijtje om de beurt van het schrijfbordje op te laten lezen en daarna het rijtje met de kaartjes door elkaar.

14-11-'11: Door om de beurt te lezen kan ik helpen met spellend of zingend lezen.

I- Door de articulatie te stimuleren.

Fragment logboek, gericht op verbeteractie:

11-11-'11: Letten op het goed uitspreken van de dubbele medeklinkers. Duidelijk,

vertraagd voordoen zodat ze de discriminatie tussen de klanken goed kunnen onderscheiden.

Fase 4: Simultaan lezen.

Doordat er simultaan gelezen wordt trekt de betere lezer de zwakkere lezer mee. Door de tekst correct te horen van een ander wordt een fout direct, maar zonder confrontatie verbeterd.

J - Door de grammatica en taalbegrip actief te betrekken in de oefening.

Fragment logboek, gericht op verbeteractie:

09-03-'12: 'Dat was geen drop, zegt Lot. Dat wAAA-ren..(twee kinderen lezen 'was') keutels!' Door de nadruk direct op de juiste klank te leggen horen ze hun fout en corrigeren zich.

Fase 5: Woordlotto.

De woorden van de Connect rijtjes worden nog een keer geoefend.

K- Door ruimte te bieden aan eigen ideeën, die de auditieve verwerking stimuleren.

Fragment logboek, gericht op verbeteractie:

04-11-'11: Idee van kind C: Ik verdeel de woorden en wijs ze aan op de kaart. Het kind dat het woord heeft, leest het hardop en mag het neerleggen. In plaats van dat ik het woord opnoem.

Fase 6: Duo lezen.

In Connect is herhaald lezen de sleutel tot het opdoen van succeservaring. In deze fase wordt de automatisering extra aangestuurd (Smits en Braams, 2008).

L- Door taalbegrip te stimuleren.

Fragment logboek, gericht op verbeteractie:

19-03-'12: Voordoen: tempo en intonatie. Ze pakken dit op en doen het na!

Fase 7: Afsluiting met voorlezen.

Interactieve taal tijdens het voorlezen stimuleert de motivatie en de taalontwikkeling.

M - Door ruimte te geven aan competentie en autonomie.

Fragment logboek, gericht op verbeteractie:

09-12-'11: Aan het eind van de les willen ze om de beurt alleen lezen om te laten

horen hoe snel ze de bladzij kunnen lezen. Kind B wil het ook aan de rest van de klas laten horen, zittend voor de klas. Ze krijgt applaus!

17-02-'12: Het boekje is uit. Kind C wil graag een verhaaltje over een spook. Laat ik dat nou hebben!

4.2 Analyse van de leestoetsen.

Om het resultaat van de begeleiding van de drie kinderen met Connect Woordherkenning in beeld te brengen heb ik de toetsgegevens gebruikt van de volgende toetsen:

1. De DMT (Drie Minuten Toets). Bij de DMT gaat het om de snelheid waarmee de kinderen woorden kunnen verklanken. De toets wordt met drie verschillende leeskaarten afgenomen:

- op leeskaart 1 staan klankzuivere woorden (type km, mk en mkm);
- op leeskaart 2 staan andere eenlettergrepige woorden;
- op leeskaart 3 staan twee- of meerlettergrepige woorden.

2. De AVI (Analyse van Individualiseringsvormen) toets. Het gaat dan om de vlotheid waarmee de kinderen de teksten kunnen lezen. De teksten lopen op in moeilijkheidsgraad.

3. De ILO (Individualiserend LeesOnderwijs) toets. De ILO toetsen horen bij de leesmethode Leesweg van K de Baar waar mijn school mee werkt. De tekstvaardigheid is verdeeld in negen niveaus. Deze toetsen zijn vergelijkbaar met de oude AVI niveaus. Het zijn tekstkaarten waarmee de kinderen de vlotheid van teksten lezen kunnen laten horen. De kinderen van dit onderzoek hebben een tragere leesontwikkeling dan bij de nieuwe AVI niveaus aangegeven kan worden. Vandaar dat ik naast de AVI toetsen ook de ILO toetsen in kaart breng.

De vergelijking van AVI en ILO is in een schema in bijlage 7 te zien.

De resultaten.

DMT:

De DMT toets is weergegeven per kaart. De score van de drie kinderen is in één grafiek te zien in drie meetmomenten, zie figuur 4.

Op de verticale as staat het aantal goed gelezen woorden. Op de horizontale as staan de kinderen genoemd. De kleuren geven de afname momenten weer, naast de grafiek staan deze genoemd.

Het eerste meetmoment is langer geleden. De DMT wordt bij ons op school twee keer per jaar afgenomen, in januari en in mei. Het eerste toetsmoment is dan ook mei 2011, het tweede januari 2012 en in april 2012 heb ik de DMT voor dit onderzoek vervroegd afgenomen.

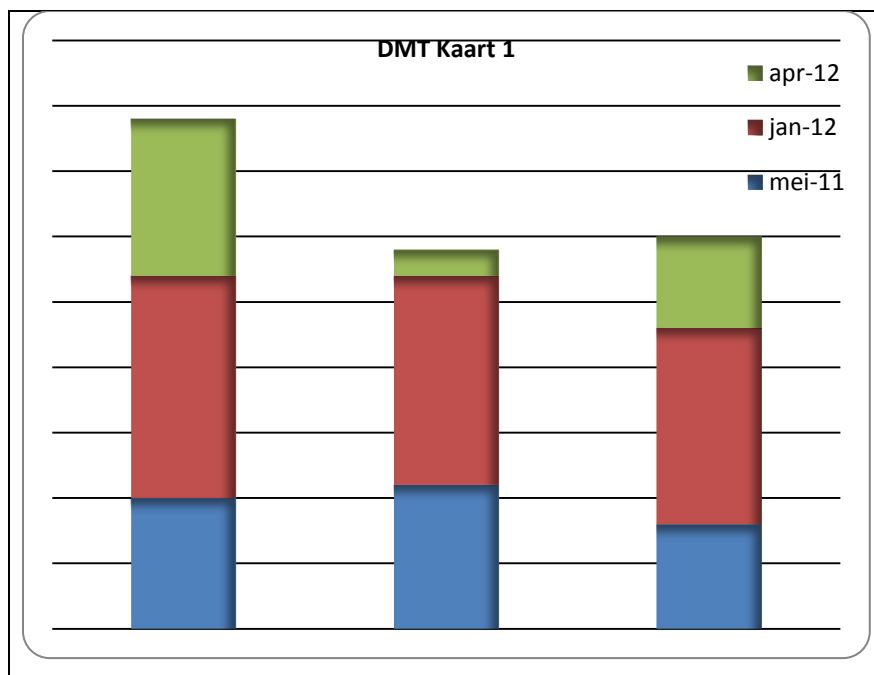
In de grafiek van de kaart 3 is te zien dat geen van de drie kinderen de langere woorden van de derde kaart bij de eerste meting kon lezen.

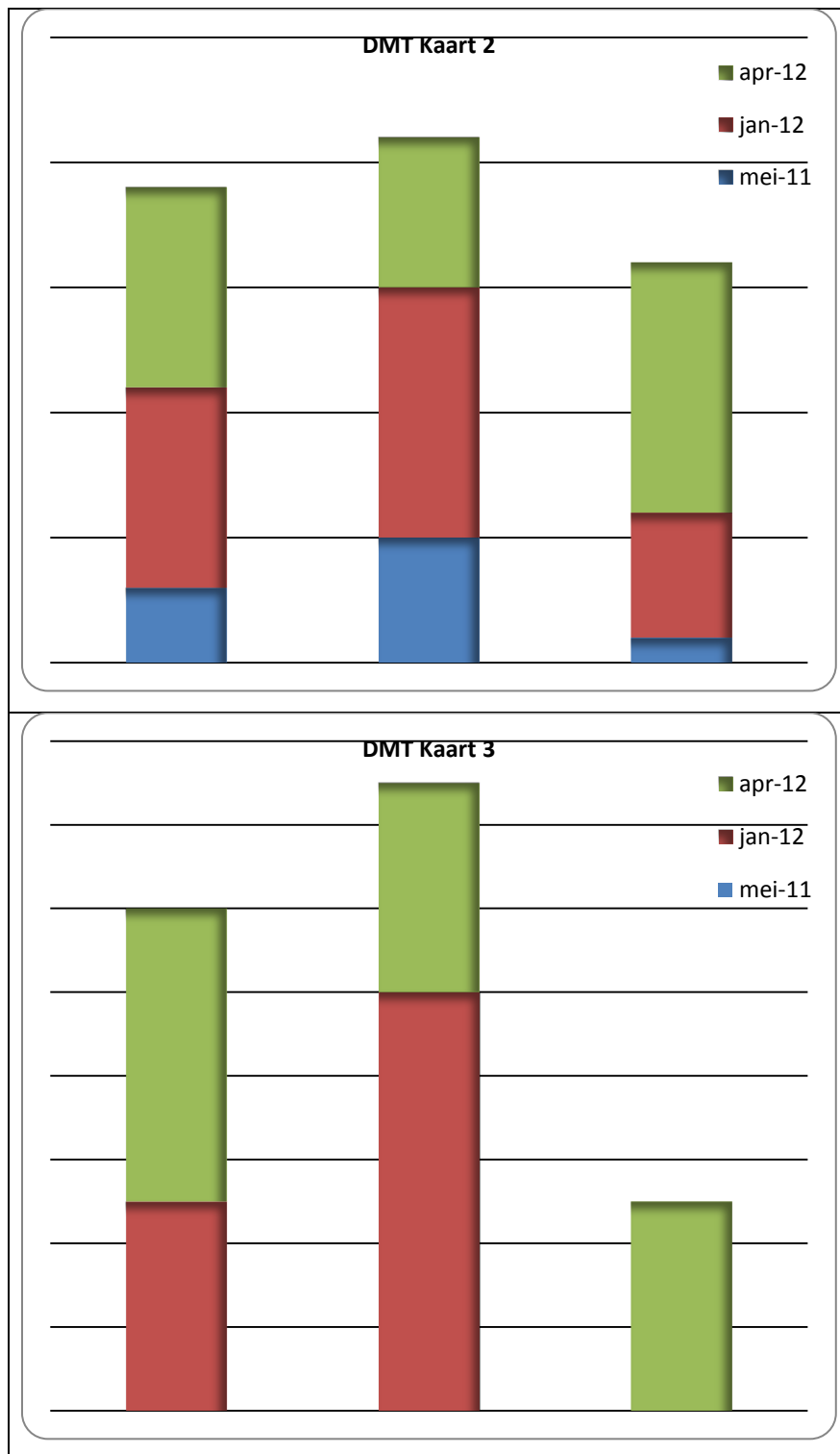
Kind A leest het dubbele aantal in de eerste twee meetmomenten. Ook het derde meetmoment is groei te zien op elke kaart.

Kind B leest het dubbele aantal in de eerste twee meetmomenten, op alle kaarten. Het derde meetmoment gaat kaart 1 minimaal vooruit.

Kind C leest meer dan het dubbele aantal in de eerste twee meetmomenten, behalve op kaart 3. Die lukt nog niet op dat moment. Het derde meetmoment is wel vooruitgang geboekt, op elke kaart. Over het geheel genomen haalt kind C de laagste scores.

Figuur 4 Grafiek DMT toetsen





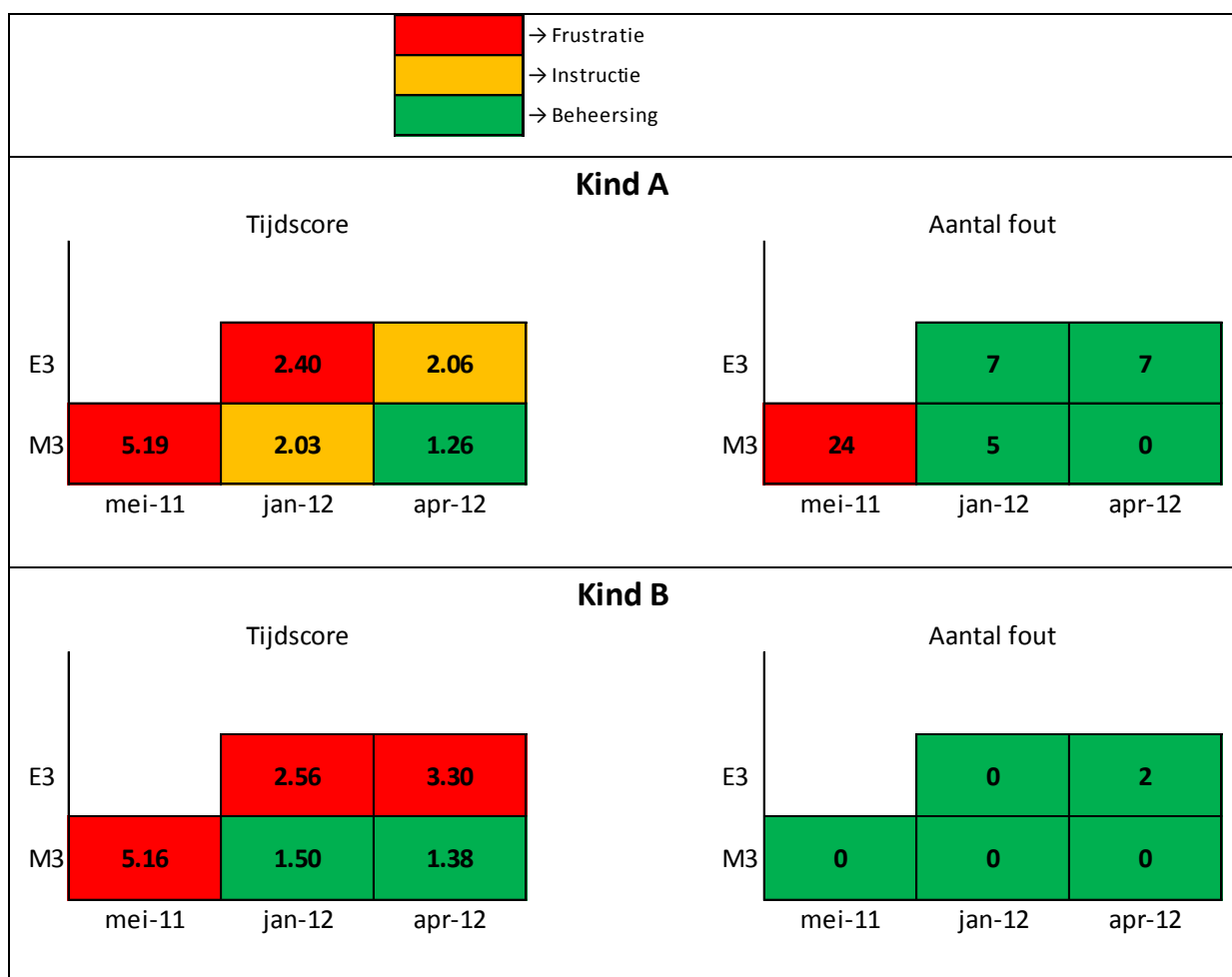
AVI:

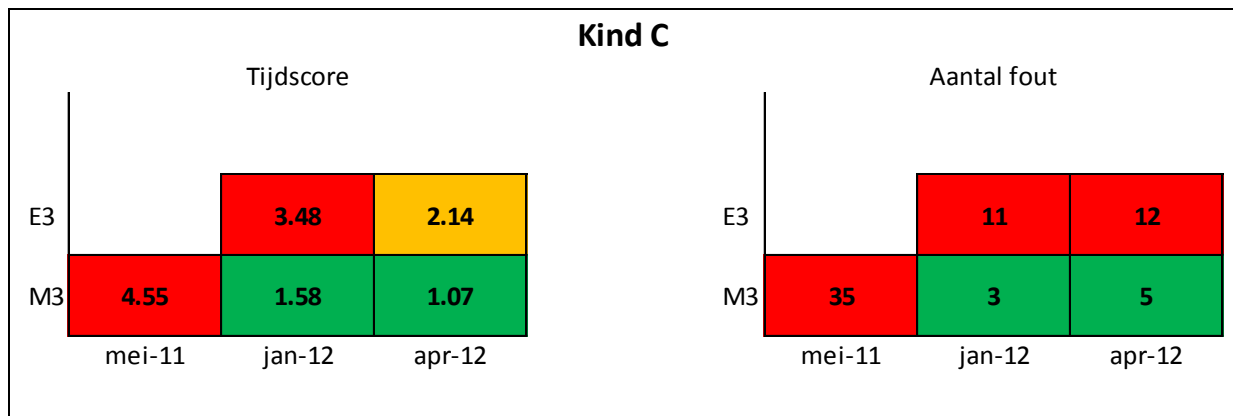
Ook de AVI toetsen worden twee keer per jaar afgenomen, net als bij de DMT. Ook hier is het eerste toetsmoment mei 2011, het tweede januari 2012 en heb ik voor het onderzoek de toets in april 2012 vervroegd afgenomen.

Bij deze schema's is per kind de score te zien, zie figuur 5. De afname momenten staan in de horizontale as vermeld. De verticale as geeft het niveau van de toets weer. M3 staat voor Midden groep 3 niveau en E3 staat voor Eind groep 3 niveau. In de blokken staat links de tijd dat een kind over de leestekst heeft gelezen. Aan de rechterkant staat in de blokken vermeld hoeveel fout een kind in de leestekst heeft gemaakt. Omdat geen van de kinderen in april de E3 toets voldoende heeft gescoord is er niet verder getoetst. Boven de schema's staat vermeld wat de kleuren betekenen.

Bij alle drie de kinderen is vooruitgang geboekt. Vooral de sprong in tempo is goed afleesbaar in de blokken links. In het aantal fouten maken vooral kind A en C een goede vooruitgang tussen het eerste en het tweede meetmoment. In die tijd is gestart met Connect Woordherkenning.

Figuur 5 Grafiek AVI toetsen





ILO:

De ILO toetsen maken kleinere stappen in moeilijkheidsgraad dan de AVI toetsen.

Deze toetsen zijn methodegebonden en meerdere keren per jaar af te nemen.

Vandaar dat hier het eerste moment vlak voor het starten van het gebruik van de interventie ligt, namelijk in september 2011.

De scores geven de resultaten van een half jaar werken met Connect

Woordherkenning weer, zie figuur 6.

Ook bij deze schema's is de score per kind weergegeven.

Op de verticale as is het niveau te zien, beperkt tot het hoogste leesniveau van de kinderen, niveau drie. Op de horizontale as zijn de maanden van afname te zien. In het schema aan de linkerkant staan in de blokken de tijden vermeld hoe lang een kind over de leestekst heeft gelezen. Aan de rechterkant staat in de blokken het aantal fout dat het kind in een tekst heeft gelezen. Per tekst mogen de kinderen 1.30 minuut doen om voldoende te halen en drie fouten maken.

Boven de schema's staat vermeld wat de kleuren betekenen.

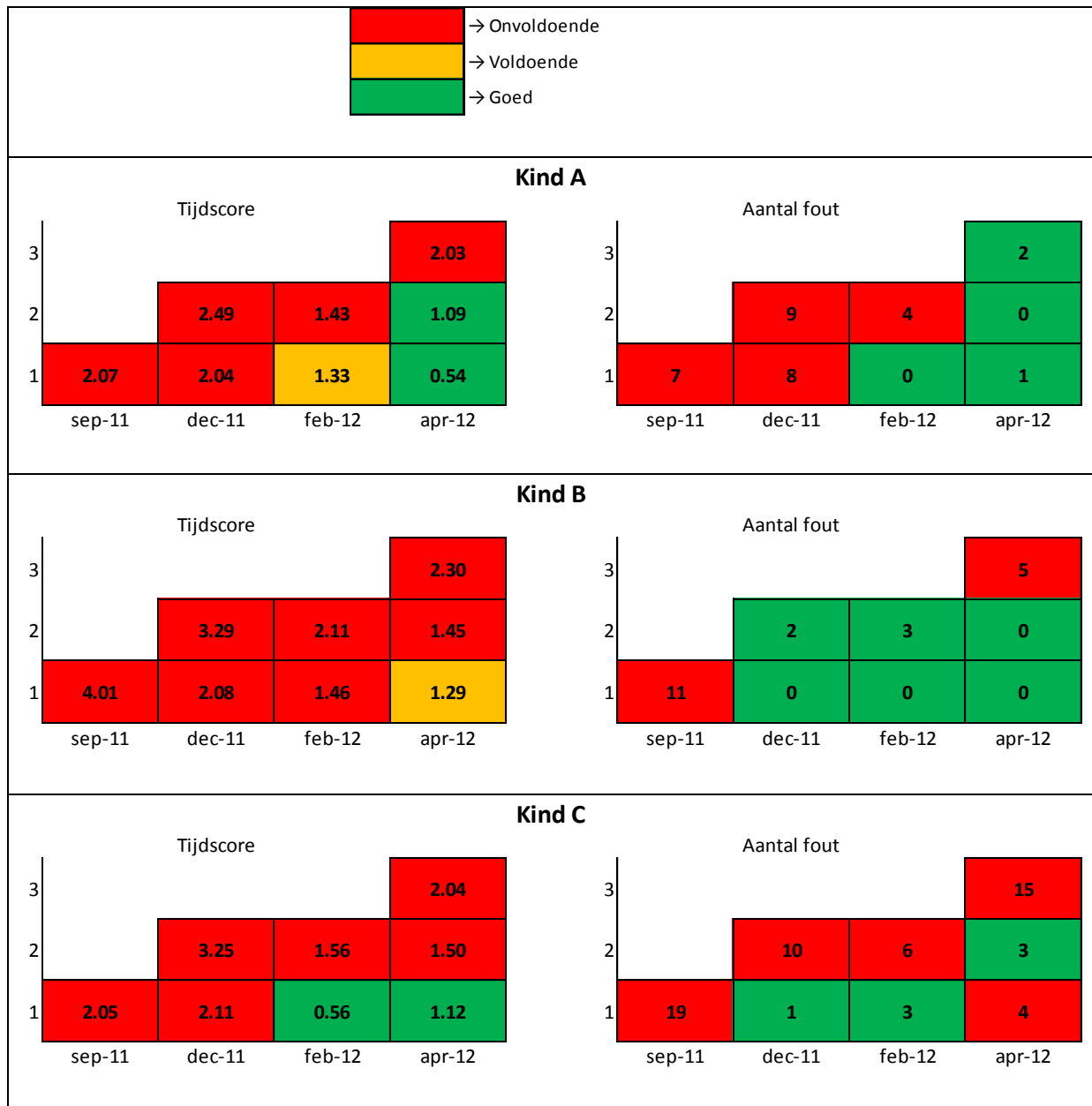
Aan de kleuren en in de blokken links is vooruitgang in het leestempo te zien. Er zit ook groei in het aantal fouten per tekst.

Bij kind A gaan de blokken van rood naar groen over, bij het tempo en bij het aantal fout.

Kind B leest weinig fout, maar is te traag in tempo, waardoor de blokken links rood blijven.

Kind C laat groei in tempo en in aantal fouten zien op de kaarten, maar heeft moeite boven tekst 1 uit te komen.

Figuur 6 Grafiek ILO toetsen



4.3 Bespreking van Connect Woordherkenning met de logopediste.

De uitgevoerde interventie heb ik besproken met de logopediste. Daarbij hebben we Connect Woordherkenning bekeken op de taaldomeinen die genoemd worden bij het indiceren van kinderen voor cluster 2 en genoemd in hoofdstuk 2.3.1. Bij elke fase in de interventie zoals aangegeven wordt door Smits en Braams (2008) bekijken we aan welk taaldomein er gewerkt wordt. Voor een volledige beschrijving, inclusief voorbeelden, verwijs ik naar bijlage 8. Weergegeven in een schema, zie figuur 7, ziet

de analyse van de fases van Connect Woordherkenning gecombineerd met de taaldomeinen er als volgt uit:

Figuur 7 Schema taaldomein.

	Domein 1 Sprakproductie	Domein 2 Auditief	Domein 3 Grammatica	Domein 4 Lexicaal- semantisch	Domein 5 Pragmatiek
Fase 1 Voorlezen					
Fase 2 Schrijven					
Fase 3 Woorden lezen					
Fase 4 Simultaan lezen					
Fase 5 Lotto					
Fase 6 Duo lezen					
Afsluiten					

Hoofdstuk 5 Conclusie.

In dit hoofdstuk trek ik conclusies uit de data die ik beschreven heb in hoofdstuk 4. Om mijn onderzoeksvraag volledig te kunnen beantwoorden begin ik met de subvragen, genoemd in hoofdstuk 1.3.

5.1 Subvraag 1: Doet de interventie Connect Woordherkenning recht aan de onderwijsbehoeften van kinderen in cluster 2?

Om deze vraag te beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van het schema in hoofdstuk 4.3. Daarin is af te lezen dat in elke fase van Connect Woordherkenning aan minimaal twee taaldomeinen gewerkt wordt. Aanvullend ga ik nog op enkele onderdelen in.

5.1.1 Kinderen met ESM en interactieve activiteiten.

Het interactief voorlezen is ten eerste goed voor de motivatie en de betrokkenheid. Zo laat ik de kinderen meelezen met het voorlezen, vatten we samen en doen we voorspellingen (taaldomein 3 en 5). Ten tweede vergroot het ook de taalontwikkeling en de woordenschat (taaldomein 4). Interactief praten, nodigt uit tot rijkere antwoorden en er komt er meer beleving naar boven. Aansluiten bij de belevingswereld maakt de interventie aantrekkelijk. Net als het hebben van positieve verwachtingen over wat een kind aan kan (van der Leij, 2003).

De interactie tijdens het voorlezen, de vaste structuur, de herhaling en de manier van feedback geven zorgen voor veiligheid en ondersteuning. Door met Connect te werken wordt zodoende aan de onderwijsbehoefte aan relatie voldaan (Hasselt 2010).

5.1.2 Kinderen met ESM en de koppeling lezen en spraak.

Door woorden eerst te schrijven en te lezen wordt het klank voor klank verwerken gestimuleerd en dat leidt tot een meer volledige leesaanpak bij het lezen van de tekst daarna. (Smits en Braams, 2008).

Ik laat de kinderen spellend of vertraagd een cluster van dubbele medeklinkers horen zodat ze bewust op auditief niveau klanken leren onderscheiden.

Kinderen met ESM hebben moeite om de volgorde van klanken te onthouden (de temporele ordening) en de auditieve verwerking van klanken is verstoord (taaldomein 1 en 2).

Voor kinderen met ESM heb ik bij het aanbieden van het Connect rijtje tegelijk de woordenschat gestimuleerd. Ik gebruik daarbij de kort-uitleggen-houding van Verhallen en van den Nulft (2010) want dat maakt weinig inbreuk op te tijd.

5.1.3 Kinderen met ESM en leesmotivatie.

Ondanks hun taal- en leesproblemen blijven de kinderen van dit onderzoek gemotiveerd en betrokken aan het werk met Connect. Ik zie een aantal redenen hiervoor:

1. De kinderen gaan zich competent voelen. Hasselt (2010) stelt dat kinderen zich competent moeten voelen om gemotiveerd te raken. Aan deze onderwijsbehoefte wordt tegemoet gekomen door hoge doelen te stellen. Dit zie ik terug in mijn keuze van de boekjes en de woordrijtjes.
2. De kinderen doen succeservaringen op. Van der Leij (2003) geeft aan dat succeservaringen worden bevorderd door korte opdrachten te geven en elke kleine vordering te belonen. Door de leerstof in de fasen aan te bieden voldoet Connect hieraan.
3. De kinderen krijgen een hoge mate van ondersteuning en feedback, regelmatige oefening en de leerstof wordt zorgvuldig opgebouwd. Volgens Smits en Braams (2008) zorgt dit voor succeservaringen, zelfvertrouwen, plezier en dus motivatie.

Conclusie: De interventie Connect Woordherkenning doet recht aan de onderwijsbehoeften van kinderen in cluster 2. In de interventie wordt aan de taaldomeinen gewerkt die voor kinderen met ESM van belang zijn. Er is ruimte voor interactie, wat de taalontwikkeling stimuleert. En in meerdere fasen wordt de woordenschat vergroot. Er wordt aan de auditieve verwerking van klanken gewerkt en aan de articulatie. De interventie verbetert de motivatie en betrokkenheid.

5.2 Subvraag 2: Hoe is de interventie toepasbaar in de praktijk?

Om deze vraag te beantwoorden maak ik gebruik van de beschrijving van mijn verbeteracties in hoofdstuk 4.1. Hiermee heb ik de toepasbaarheid in mijn klas vergroot. De verbeteracties zijn op het gebied van:

1. de structuur: het visualiseren van de fasen en activerende werkvormen gebruiken.
2. de taaldomeinen: woordenschat, articulatie, auditieve ontwikkeling, grammatica en taalbegrip stimuleren.
3. het materiaal: eigen materialen geven, expressie leiden.
4. de autonomie: eigen ideeën honoreren, zoals meelezen.
5. competentie: individuele feedback krijgen, zoals tijdens het lezen en door zelf voor te lezen.

Bij de toepasbaarheid zou ik ook de leerkrachtcompetenties willen betrekken. Mijn ervaring na een half jaar werken met de Connect is dat de interventie hier eisen aan stelt, zie 5.5.1.

Conclusie: Ook al stelt de interventie eisen aan alle betrokkenen, het is wel toepasbaar in de praktijk doordat er aanpassingen ingepast kunnen worden in de structuur en in de fasen van Connect Woordherkenning naar behoefte van de (deelnemende) kinderen. En de leerkracht maakt gebruik van reeds aanwezige leerkrachtcompetenties.

5.3 Subvraag 3: Wat is het gemeten effect van de interventie?

Om deze vraag te beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van de toetsgegevens die in hoofdstuk 4.2 zijn uitgewerkt. Daaruit valt af te lezen dat de kinderen wel vooruitgang hebben geboekt, maar dat deze vooruitgang minimaal is. Om dit duidelijk te kunnen laten zien gebruik ik het leerrendement van de kinderen bij de laatste meting. In bijlage 9 is het totale overzicht van alle toetsen te vinden. In bijlage 10 is het uitstroomprofiel te vinden wat bij het leerrendement hoort.

Van belang bij het volgende gedeelte is te weten dat de kinderen in april 2012 een didactische leeftijd⁴ van 18 maanden hebben.

⁴ Dit zijn het aantal maanden onderwijs dat de kinderen gehad hebben. Eén leerjaar staat voor 10 maanden.

Kind A beheerst ILO 1 en 2 en AVI M3, hij leest AVI E3 op Instructie niveau. Deze scores horen bij een didactische leeftijd van 10 maanden, wat de achterstand van 8 maanden geeft. Het laatste leerrendement in april is 55%.

Het leerrendement op de DMT kaarten is gestegen van respectievelijk 33% naar 50% op kaart 1, van 22% naar 27% op kaart 2 en van 0% naar 38% op kaart 3.

Dit betekent dat kind A meer vooruitgang laat zien bij het lezen van teksten dan bij het lezen van woorden. Het uitstroomprofiel met 55% leerrendement is LWOO (Leer Weg Ondersteunend Onderwijs). Onder de 50% is praktijkonderwijs.

Kind B beheerst ILO 1 en AVI M3. Deze scores horen bij een didactische leeftijd van 5 maanden, wat een achterstand van 13 maanden geeft. Het laatste leerrendement in april is 27%.

Het leerrendement op de DMT kaarten is gestegen van respectievelijk 33% naar 46% op kaart 1, van 22% naar 27% op kaart 2 en van 0% naar 44% op kaart 3.

Dit betekent dat kind B meer vooruitgang laat zien bij het lezen van woorden. De prestatie bij het lezen van teksten wordt voornamelijk veroorzaakt door het trage tempo van lezen. Het aantal fout speelt veel minder een rol. Het uitstroomprofiel onder de 50% is praktijkonderwijs.

Kind C beheerst ILO 1 en AVI M3. Deze scores horen bij een didactische leeftijd van 5 maanden, wat de achterstand van 13 maanden weergeeft.

Het leerrendement op de DMT kaarten is gestegen van respectievelijk 22% naar 38% op kaart 1, van 11% naar 22% op kaart 2 en van 0% naar 27% op kaart 3. Over de hele linie scoort kind C een laag leerrendement. Het komt niet of net boven de 30%, wat een uitstroomprofiel geeft van praktijkonderwijs.

Dit onderzoek toont aan dat de extra leertijd met een half jaar lang systematische en planmatige oefening en instructie met behulp van Connect Woordherkenning wel tot een stijging van leesniveau en leerrendement heeft geleid. De stijging gaat echter niet gelijk op met de didactische leeftijd van de kinderen in maanden onderwijs. Dat betekent dat de leerachterstand ondanks de vooruitgang groter is geworden.

De toenemende achterstand is een bewijs van een hardnekkig decodeerprobleem. Voor het onderkennen van een decodeerprobleem als dyslexie is hardnekkigheid een cruciaal criterium (van der Leij, 2003)). Om dat te kunnen constateren moet er gebruik zijn gemaakt van minimaal drie toetsmomenten en een half jaar kwalitatieve extra leertijd gegeven zijn (Wentink, Hoogenboom, Cox, 2009), waar ik in dit onderzoek aan voldoe. Ik heb het effect van extra instructie en oefening daarbij afgewacht, vandaar dat de hardnekkigheid pas in groep 4 vastgesteld kan worden. De kinderen uit dit onderzoek zouden in het reguliere onderwijs tijdens de laatste toetsen in april groep 4 gezeten hebben.

Conclusie: De interventie maakt het mogelijk effect te meten over de vereiste kwalitatieve extra leertijd van een half jaar zodat er verdere stappen in de diagnostiek te maken zijn. Het gemeten effect van de interventie is dat de kinderen uit dit onderzoek een hardnekkig decodeerprobleem hebben.

5.4 Subvraag 4: Past Connect Woordherkenning in het intensieve arrangement bij het aanvankelijk lezen van mijn school?

Om deze vraag te beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van ik de onderwijsarrangementen, genoemd in hoofdstuk 2.4, met name het intensieve arrangement.

De kinderen die meegedaan hebben aan dit onderzoek zijn in de leeslessen in hun eigen leesgroep blijven lezen. Daarnaast kregen ze verlengde leertijd en instructie met de interventie Connect Woordherkenning. Op deze manier geef ik inhoud aan het intensieve arrangement van Struiksmā (2005), zorgniveau 2 van Smits en Braams (2008) en zorgniveau 2 van Wentink en Hoogenboom (2008). Door op deze manier te werken maak ik gebruik van het convergent differentiëren (Hasselt, 2010). De interventie past bij het uitstroomprofiel dat de kinderen laten zien bij hun toetsgegevens.

Conclusie: Door met Connect Woordherkenning convergent te differentiëren past de interventie in het intensieve arrangement bij het aanvankelijk lezen van mijn school. Het past bij het uitstroomprofiel zoals het op mijn school gehanteerd wordt.

5.5 Subvraag 5: Hoe kan ik mijn eigen handelen in de praktijk verbeteren?

Om deze vraag te beantwoorden maak ik gebruik van wat ik in hoofdstuk 3 beschreven heb.

Als eerste staat er: Ik wil na mijn onderzoek voor mijzelf mijn vaardigheden tot het plegen van een interventie vergroot hebben, zowel in kennis als in het praktisch handelen.

Ik heb dit bereikt door het werken met Connect Woordherkenning aan mijn vaardigheden toe te voegen; het zoeken naar en kopen van boekjes, het maken van de woordrijtjes en het bedenken van aanpassingen die het werken verbeterde in mijn situatie in deze klas.

Ten tweede staat er: Voor mijn collega's wil ik waardevolle informatie te bieden hebben zodat ook zij gemotiveerd zijn om in hun klas zelf met interventies aan de slag te gaan.

Werken met Connect Woordherkenning vraagt tijdsinvestering. De voorbereidingstijd kan verkort worden door kant en klare combinatie te maken van boekjes en Connect woordrijtjes. Na zes maanden werken met de interventie heb ik materiaal klaarliggen wat een ander kan gebruiken. Ik hoop dat het voor mijn collega's inspirerend werkt om met deze interventie te starten. En daardoor onderwijs op maat te willen gaan geven door precies aan te sluiten op hun kinderen.

5.2.1 Leerkrachtcompetenties:

Tijdens het werken met Connect heb ik gemerkt dat de interventie eisen stelt aan leerkrachtcompetenties als: klassenmanagement, kunnen observeren, analyseren van leesgedrag, kennis hebben van leestechnieken, kennis hebben van de leerlijn lezen, feedback kunnen geven, gedreven en enthousiast zijn om vol te houden met voorbereiden en uitvoeren, oplossingsgericht kunnen denken naar behoefte van de kinderen.

Om de interventie in de klas uit te kunnen voeren heb ik ervaren dat niet alleen inzet van mij als leerkracht en de kinderen die meedoen gevraagd wordt, maar ook van de overige kinderen in de klas. Van hen wordt verwacht dat de mate van zelfstandig werken al voldoende is om de tijd die aan Connect wordt besteed te overbruggen. Dit gegeven stelt hoge eisen aan mijn klassenmanagement en het zoeken naar

verbeteracties om aan ieders behoefte tegemoet te komen. Mijn competenties zijn vergroot door het werken met Connect, zie 6.3.

Conclusie: Door met Connect Woordherkenning te werken heb ik mijn eigen handelen in de praktijk verbeterd. Mijn competenties zijn vergroot.

5.6 Hoofdvraag onderzoek.

De conclusies van de subvragen samenvattend kom ik tot de volgende eindconclusie:

ESM leerlingen in het cluster 2 onderwijs kunnen met leesproblemen bij het aanvankelijk leren lezen geholpen worden met Connect Woordherkenning in de klas.

5.7 Aanbevelingen:

1. Zet Connect Woordherkenning onderbouwd in de leerlijn lezen op de plek van het aanvankelijk lezen bij het intensieve arrangement.
2. Zorg voor handen in de klas, indien noodzakelijk, zodat de leerkracht een groepje kinderen verlengde leertijd kan geven.
3. Zorg voor een gemakkelijke start met Connect door materialen in de orthotheek te zetten. Zorg daarnaast voor nieuwe, moderne boekjes in de bibliotheek op elk niveau, waar kinderen en leerkrachten uit kunnen putten.
4. Stimuleer het delen van kennis en/of collegiale consultatie zodat leerkrachten van elkaar leren, hun competenties uitbreiden en hun klassenmanagement verbeteren door ideeën uit te wisselen.

5.8 Nieuwe onderzoeksvragen:

Werkende aan dit onderzoek komen nieuwe vragen naar boven die interessant zouden zijn voor verder onderzoek:

1. Hoe beleven de kinderen hun taal- en lees problemen? Met welke oplossingen voor hun leesproblemen komen de kinderen zelf?

2. Hoe past oplossingsgericht werken in bestaande interventies? Hoe kun je als leerkracht kinderen een optimaal gevoel van autonomie geven binnen bestaande interventies?
3. Wat is het effect van grotere klassen (en meer problemen) op het geven van interventies in de klas?
4. Geeft een andere interventie dezelfde resultaten? Zo wordt er op mijn school door de leerkrachtondersteuner gewerkt aan tempo lezen in groepjes. En aanvullend: is er verschil in leesmotivatie?
5. Een onderzoek naar de effecten van Connect op bijzondere groepen kinderen zou interessant zijn. Zijn daar gegevens over bekend? Zijn er net als in dit onderzoek verbeteracties geweest?

Hoofdstuk 6 Reflectie en evaluatie

In dit hoofdstuk kijk ik terug op het proces van dit onderzoek. En evaluateer ik mijn eigen leerproces hierin. Tot slot een kritische blik in de toekomst, al is die op dit moment onzeker voor het cluster 2 onderwijs.

6.1 Onderzoek doen.

Onderzoek doen is een hele opgave! En die opgave begon in september 2011 met de bijeenkomsten van Fontys. Daar werd duidelijk wat er van me verwacht werd en ik ben op zoek gegaan naar een onderwerp. Door gesprekken te hebben met de coördinator van mijn school kwam ik al snel op het invullen van het intensieve arrangement in de leerlijn lezen terecht. Daar zat de verlegenheidvraag vanuit mijn school.

Om goed beslagen ten ijs te komen ben ik me in allerlei literatuur gaan verdiepen. En in het informatiecentrum van de CED groep Rotterdam kon ik van alles bekijken. Er zijn verschillende interventies mogelijk en ik bedacht dat het leuk zou zijn om dit samen met een duoklas (met kinderen op hetzelfde leerniveau als mijn klas) uit te proberen.

Tot in een volgend gesprek met de coördinator van mijn school mij geadviseerd werd om mijn onderzoek in mijn eigen klas te houden. De school had op schoolniveau beleid ingezet op het basisarrangement met de leerlijn lezen voor cluster 2 en effectieve instructie. Leerkrachten hadden vanuit die opdracht al genoeg voor hun kiezen en waren nog niet zover om aan het intensieve arrangement te gaan werken. Op dat moment had ik de ruggespraak van mijn critical friend, Mieke, en de begeleidster vanuit de opleiding, Aartje, hard nodig. Beiden hebben mij door menig twijfelmoment heen geholpen. Dit was een keuzemoment dat mijn onderzoek veranderde.

Het vervolg is dat ik in mijn eigen klas aan het werk ging. Mijn keus was om met Connect Woordherkenning te gaan werken in mijn klas. Maar ik wilde meer doen en bezocht een school in Gouda voor de SLIM methodiek en de Ambulante Dienst in Houten voor de methodiek 'Effectieve leesbegeleiding'. Kon ik die ook inpassen in mijn klas, in mijn onderzoek?

Daarnaast had ik een gesprek met de schoolbegeleider van de CED groep over het leesonderwijs op mijn school. Hij stuurde aan op het onderzoeken van effectieve instructie en het gebruiken van activerende werkvormen. Moest ik dit dan gaan doen? En Connect loslaten?

Weer hielpen Mieke en Aartje me de bomen van het bos te blijven zien. Mijn keuze werd definitief en afgebakend. En ondertussen was ik al gestart met de interventie Connect Woordherkenning in mijn klas. Ik vond het leuk om te doen, was in mijn eigen klas minder afhankelijk van gebeurtenissen om me heen en merkte al snel dat het werken iets toe zou voegen aan mijn vaardigheden. De kinderen waren enthousiast en dat motiveerde enorm!

Bij het doen van onderzoek is het belangrijk goed te blijven ordenen. Ik heb geleerd secuur alle gegevens bij elkaar houden, overzicht te houden over waar ik mee bezig ben en de lijn vast te houden. De combinatie van lees- en taal- problemen is voor mij interessant om meer over te leren. Braams (2007) stelt dat specifieke taalproblemen ten grondslag liggen aan leesproblemen. En dat behandeling van kinderen met dyslexie gericht moet zijn op het taalprobleem. De taaldomeinen heb ik dan ook actief betrokken in dit onderzoek.

Een belangrijke les voor mij was: mijn eigen weg gaan. Kritisch blijven op de invloed van anderen, adviezen overwegen en vast houden aan mijn eigen doel.

Tijdens het onderzoek hebben de kinderen mij verrast met hun doorzettingsvermogen, hun creatieve ideeën en hun vrolijkheid tijdens het werken. Het gaat ten slotte om een oefening waar ze moeite mee hebben!

Ik heb Connect Woordherkenning uitgevoerd zoals het is bedoeld, maar met mijn 'kleurtje' erover heen. Dit kleurtje zijn de verbeteracties, beschreven in hoofdstuk 4, de aanpassingen aan de kinderen die betrokken waren in het onderzoek, zoals het gebruiken van activerende werkvormen. Want een geactiveerde leerling heeft zijn aandacht erbij, beschrijft van der Leij (2003). En dat helpt niet alleen bij het aanleren van strategieën maar heeft ook effect op de motivatie.

6.2 Critical friends.

Blij was ik met Mieke als critical friend. Zij voorzag mij met tips, adviezen, sprak me moed in, stelde de juiste vragen en gaf opmerkingen bij mijn onderzoek. Daarnaast waren er vanuit de opleiding Aartje en op school mijn collega Tanja. Tot slot het thuisfront met Hessel, Steffan, Edwin en Wilma die steeds voor me klaar hebben gestaan waardoor het onderzoek vorm kon krijgen.

6.3 Competenties.

Door dit onderzoek te doen ben ik gegroeid in mijn competenties, die beschreven worden in Bekwaam & Speciaal (WOSO, 2004).

Mijn interpersoonlijke, orthopedagogische en orthodidactische competenties in de omgang met de kinderen zijn gegroeid door onder andere het intensieve contact met, de interesse in, het ruimte bieden aan, het rekening houden met en een goed beeld hebben van de kinderen in mijn klas. De competentie in samenwerking met collega's en de omgeving zijn gegroeid door de kennis die ik heb opgedaan in dit onderzoek door te geven in mijn school en er voor te zorgen dat de begeleiding van de kinderen overgedragen wordt. De competentie in reflectie en ontwikkeling zijn gegroeid door de kennis en ervaring die ik heb opgedaan, maar ook door als critical friend te fungeren en critical friends te raadplegen.

6.4 Discussie.

Wat het effect van mijn onderzoek in mijn school zal zijn is moeilijk in te schatten. De school zit al enkele jaren in roerige tijden wat betreft het krimpen van de leerling-populatie. Daarnaast geeft het Passend Onderwijs onzekerheid over de toekomst. Het is niet ondenkbaar dat het leerlingaantal nog verder terug zal lopen en de problematiek waarmee de leerlingen op mijn school komen zal toenemen. Daarnaast wordt het aantal leerlingen in een klas vergroot. En door herverdeling van de functies zijn Remedial Teachers en (gedeeltelijk) Intern Begeleiders in de klassenformatie gegaan. Genoeg redenen om te betwijfelen of interventies in het intensieve arrangement in de toekomst nog uitgevoerd kunnen worden zoals ik in dit onderzoek heb gedaan.

Tot slot.

Dit onderzoek is voor mij meer dan de moeite waard geweest. Connect

Woordherkenning kan nu onderbouwd in de leerlijn lezen van mijn school!

De grootste winst zit voor mij in de leesmotivatie van de betrokken kinderen. Met dit onderzoek heb ik de competenties vergroot van mezelf, maar ook van de kinderen!

En daar is alles om te doen!

Literatuurlijst

Blomert L. (2005), Dyslexie in Nederland, theorie, praktijk en beleid, Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds ISBN 905712 217 0

Braams T. (2007), Dyslexie, een complex taalprobleem, Amsterdam: Uitgeverij Boom, ISBN 978 90 5352 7191.

Constandse C. , Elzer M. , Mildenberg M. , Wagenaar E. (1999), Leerlingen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden, omgang, communicatie en onderwijs, Seminarium voor Orthopedagogiek, uitgave HvU/FEO/SvO, ISBN: 90 75293 17 8.

Harinck F. (2010), Basisprincipes praktijkonderzoek, Windesheim, ISBN 978 90 4412 677 8.

Hasselt M. van (2011), Resultaten tellen, opbrengstgericht en datagestuurd werken in de basisschool, publicatie CED groep Rotterdam, ISBN 078 90 5819 294 3.

Kelchtermans G. (2001), Reflectief ervaringsleren, Deurne: Uitgever Wolters Plantyn, ISBN 978 90 3017 183 6.

Koning L. (2001), Speciale Leesbegeleiding, Den Bosch: Malmberg.

Leij A. van der (2003), Leesproblemen en dyslexie, Beschrijving, verklaring en aanpak, Rotterdam: Lemniscaat b.v., ISBN 90 5637 536 9.

Struiksma C. (2011), Duiden en doen, Kernimplementatieteam Leerlijnen, Stichting Projecten Speciaal Onderwijs, Utrecht: te downloaden via WEC-raad.

Struiksma C. (2005), Organisatorisch continuüm, voor de zorgroute van leerlingen met leesproblemen en dyslexie, 's-Hertogenbosch: Masterplan dyslexie.

Smits A. ,Braams T. (2008), Dyslectische kinderen leren lezen, Amsterdam: Boom, ISBN 978 90 5352 8068.

Verhallen M. ,Nulft D. van den (2010), Met woorden in de weer, praktijkboek voor het basisonderwijs, Bussum: Uitgeverij Coutinho, ISBN 978 90 469 0157 1

Verhallen M. ,Nulft D. van den (2004), Met woorden in de weer, het grote consolideerboek, Bussum: Uitgeverij Coutinho, ISBN 90 809150 1 7.

Wentink H. ,Hoogenboom S. ,Cox A. (2009), Katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie, Cluster2, Leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM).

WOSO- Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs (2004), Bekwaam & Speciaal, generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg, Apeldoorn: Garant Uitgevers, ISBN 90 441 1719 X.

Artikelen/ uitgaven:

Braams T. (2006), Mondelinge taalproblemen bij kinderen met dyslexie, Artikel in Tijdschrift voor Remedial Teaching.

Brochure Diagnose en behandeling van dyslexie, Stichting Dyslexie Nederland (2008), te downloaden via de site.

Struiksma C. (2005) Organisatorisch continuüm, een uitgave van Masterplan Dyslexie, 's Hertogenbosch: Drukkerij Holland B.V.

Verbeek N. ,Wentink H. (2010), Ernstige spraaktaalmoeilijkheden en leesproblemen/dyslexie, VHZ Artikel (Van Horen Zeggen), nr 2 april, pagina 10 t/m 18.

Wentink H. ,Hoogenboom S. (2008), Gebruik van protocollen Leesproblemen en Dyslexie op cluster 2 scholen, VHZ Artikel(Van Horen Zeggen), nr 3 juni, pagina 10 t/m 14.

Sites:.

www.masterplandyslexie.nl voor handleiding Connect Woordherkenning.

www.inktis.nl /schakel-reeks over Connect met handleidingen en verwijzingen naar filmpjes.

www.peuteren.nl over de vergelijking van AVI en ILO leesniveaus.

Bijlage 1.

Aan de ouders/ verzorgers van klas F1.

Geachte ouders/verzorgers,

In het kader van deskundigheidsbevordering volg ik de opleiding Dyslexiespecialist. De bedoeling hiervan is dat we leerlingen met leesproblemen beter kunnen signaleren en adequater kunnen ondersteunen.

Voor deze opleiding wordt er gedurende dit schooljaar een video-opname gemaakt van leerlingen tijdens een begeleidingssessie. Met uw kind lees ik extra in de middag. Ik heb u van de extra begeleiding verteld bij het IHP gesprek. De gegevens uit de opname kunnen dan verwerkt worden in een werkstuk van de opleiding. Daarbij worden de beelden door mij omgezet in leermomenten. Er worden in het werkstuk geen namen genoemd, het blijft geheel anoniem. Deze beelden stellen mij in staat de onderwijsleersituatie te bekijken en waar nodig te verbeteren.

Het spreekt vanzelf dat de beelden alleen intern en ten behoeve van de opleiding gebruikt zullen worden.

Met vriendelijke groet,

Handtekening voor toestemming:

Bijlage 2:

De link tussen ESM en leesproblemen/dyslexie:

Braams (2006) heeft het over een overlap bij ESM en dyslexie. De helft van de dyslectische kinderen heeft mondelinge taalproblemen en de helft van de ESM kinderen heeft dyslexie.

Kinderen met ESM kunnen dyslectisch zijn en kinderen met dyslexie kunnen spraak- en taalproblemen hebben. Braams (2006) onderschrijft dit door het beide op zichzelf staande stoornissen te noemen. Hij werkt het verschil als volgt verder uit.

Bij dyslexie zijn de fonologische vaardigheden slecht. Het herkennen en van elkaar onderscheiden van klanken is zwak.

Bij ESM zijn de non-fonologische vaardigheden slecht, zoals de semantiek (= woordenschat), morfologie (= woordvorming), syntaxis (= zinsbouw), pragmatiek (= taalgebruik). De mondelinge taalproblemen zijn merkbaar bij taalbegrip en taalproductie.

Ook volgens Verbeek en Wentink (2010) zijn ESM en dyslexie geen synoniemen. Er is wel een nauwe relatie, wat blijkt uit een relatief hoog percentage dyslectici binnen de ESM populatie.

Er is sprake van een grote kans op comorbiditeit bij ESM en dyslexie. Verbeek en Wentink (2010) geven aan dat er bij 40% tot 50% van de kinderen met ESM sprake is van leesproblemen. Ook Ter vergelijking: in het reguliere onderwijs heeft 4% van alle leerlingen dyslexie (Blomert, 2006).

Bijlage 3

Waar Struiksmā spreekt van arrangementen, onderscheiden zowel Smits en Braams (2008) als Wentink en Hoogenboom (artikel 2008) vier zorgniveaus bij lezen.

Er zijn enkele details van verschil te noemen.

- Bij de zorgniveaus wordt er geen onderscheid gemaakt tussen leerlingen in de basis of verdiept arrangement. Op zorgniveau 1 gaat het dan om 75% van de kinderen.
- Smit en Braams onderscheiden op het eerste zorgniveau al twee instructieniveaus. Op het tweede niveau krijgen de kinderen kort met hoge frequentie extra instructie. Hij geeft aan dat leerkrachtvaardigheden met speciale technieken, zoals het voor-
koor-door lezen horen bij de basis. Ook Wentink en Hoogenboom spreken van goede leerkrachtvaardigheden.
- Zorgniveau 3 is het zeer intensieve arrangement. Hulp op dit niveau is voor zorgspecialisten zoals een remedial teacher. In de klas treft een leerkracht voor het kind compenserende en/of dispenserende maatregelen.
- Zorgniveau 4 komt niet in de arrangementen van Struiksmā voor en valt buiten de leerlijn van scholen.

In onderstaand schema heb ik de verschillende niveaus van zorg weergegeven met een korte inhoud volgens verschillende theorieën. Op elk niveau heb ik het uitstroomprofiel van de leerlingen van mijn school gekoppeld aan de arrangementen. Mijn onderzoek speelt zich af op zorgniveau 2 in het intensieve arrangement.

Schematisch is dit alles als volgt weer te geven:

Geen zorgniveau: Verdiept arrangement voor 25% van de leerlingen.
Deze leerlingen doen mee met de basis leerlijn en kunnen zelfstandig meer leerstof aan.
Uitstroomprofiel van onze school: VMBO-T/G.
Zorgniveau 1: basisarrangement voor 50% van de leerlingen.
Belangrijk op dit niveau: goede leesmethode, een uitgewerkte leerlijn, hoge doelen stellen, goede leerkrachtvaardigheden, klassenmanagement, directe instructie, een veilig klimaat, samenwerking met logopedie (Wentink en Hoogenboom, 2008)

Smit en Braams (2008) onderscheiden twee instructieniveaus: een interactieve leesles en extra instructie in de klas. Gebruik maken van technieken als voor-koor-door, succes verzekeren en gerichte feedback geven. Uitstroomprofiel van onze school: VMBO-BB/KB.
Zorgniveau 2: intensieve arrangement voor 15% van de leerlingen. Extra instructie en weer aanhaken bij de basis, kort een paralleltraject, korte interventie, evidence based (Connect, RALFI), IHP maken (Wentink en Hoogenboom, 2008). Smit en Braams (2008) beschrijven op dit niveau interventieprogramma's zoals Connect, drie keer per week in een klein groepje door de leerkracht. Uitstroomprofiel van onze school: Praktijkonderwijs.
Zorgniveau 3: zeer intensieve arrangement voor 10% van de leerlingen. Hardnekkige leesproblemen zijn geconstateerd door twee interventieperiodes met IHP. Er wordt een diagnose gesteld en een dyslexieverklaring gegeven (Wentink en Hoogenboom, 2008), waarna compensatie of dispensatie kan worden gegeven (Smit en Braams, 2008) Individuele instructie door zorgspecialisten. Uitstroomprofiel onze school: Praktijkonderwijs.
Zorgniveau 4: Dyslexiebehandeling in bv een leeskliniek (extern).

Bijlage 4:

Planning.

Actie	Planning	Betrokkenen
Vorbereiding, theorie bestuderen		Marijke
Toetsgegevens verzamelen en toetsen afnemen (AVI, DMT, ILO)	Week 38	Marijke
Gesprek coördinator verlegenheidvraag	Week 40	Coördinator, Marijke
Vorbereiden Connect, boekjes kopen, theorie, bezoek infocentrum CED	Week 42	Marijke
Begin Connect in de klas Verbeteractie Connect: eigen materiaal geven en zelf woordrijtje laten lezen.	Week 43	Betrokken kinderen, Marijke
Verbeteractie Connect: kinderen lezen lottowoorden en kinderen mee laten lezen bij voorlezen.	Week 44	Betrokken kinderen, Marijke
Verbeteractie Connect: articulatie stimuleren.	Week 45	Betrokken kinderen, Marijke
Bezoek AD Houten voor info effectieve leesbegeleiding ESM leerlingen. Verbeteractie Connect: tekenen structureren en auditieve verwerking stimuleren en individuele feedback.	Week 46	Ambulante Dienst Houten, betrokken kinderen, Marijke
Gesprek coördinator, gesprek begeleiding opleiding.	Week 47	Coördinator, begeleidster opleiding, Marijke
Bezoek school in Gouda voor info over interventie methodiek SLIM	Week 48	Leesbegeleidster school Gouda, Marijke
Toetsen afnemen (ILO) Verbeteractie Connect: auditieve ontwikkeling extra aandacht.	Week 49	Betrokken kinderen, Marijke
Gesprek CED Verbeteractie Connect: schema	Week 50	Schoolbegeleider, betrokken kinderen, Marijke

visualiseren en competentie geven.		
Toetsen afnemen (AVI, DMT) Verbeteractie Connect: woordenschat stimuleren.	Week 3	Betrokken kinderen, Marijke
Verbeteractie Connect: activerende werkvormen.	Week 6	Betrokken kinderen, Marijke
Toetsen afnemen (ILO) Filmen Connect in de klas.	Week 8	Betrokken kinderen, Marijke
Begin cursus effectieve leesbegeleiding ESM bij AD in Houten	Week 9	Ambulante Dienst Houten, Marijke
Verbeteractie Connect: articulatie stimuleren.	Week 10	Betrokken kinderen, Marijke
Video analyseren op taal Verbeteractie Connect: taalbegrip stimuleren met intonatie.	Week 11	Logopediste, betrokken kinderen, Marijke
Toetsen afnemen (AVI, DMT, ILO)	Week 15	Betrokken kinderen, Marijke
Connect blijft voortgang vinden in de klas.	Week 16 en verder	Betrokken kinderen, Marijke

Bijlage 5:

Hieronder haal ik letterlijke opmerkingen uit mijn logboek. De opmerkingen die bij een verbeteractie horen staan bij elkaar, zie hoofdstuk 4.1:

Vaste structuur visualiseren (fase 0):

07-11-'11: De kinderen roepen steeds: "Klaar!" wanneer ze een woordje geschreven hebben. Heel storend. Vrij hardnekkig en dus direct gecorrigeerd door degene die het niet roept een compliment te geven.

15-11-'11: Werkt een andere volgorde van de verschillende taakjes rustiger? Met minder wisselingen? Bijvoorbeeld na het lezen van de kaartjes direct lotto met de kaartjes doen? Nu zijn er veel wisselingen met steeds materialen pakken wat ruimte geeft voor praten, lawaai.

09-12-'11: Kind A heeft moeite met de volgorde van de methodiek. Hij vraagt de hele les: "Wat gaan we nu doen?" of "Nu de lotto!!" Is foto's/plaatjes maken van de volgorde van de activiteiten een idee?

12-12-'11: Foto's van de verschillende stapjes in de methodiek gemaakt. Zal het gaan werken?

16-01-'12: De fotootjes van de verschillende activiteiten geven duidelijk structuur en houvast. Ze herhalen wel steeds dat het boekje niet meer klopt.

Algemeen:

28-10-'11: Het bijwijspijltje heb ik in allerlei kleuren geplastificeerd. De hele klas wil pijltjes en ze worden intensief gebruikt bij de leeslessen.

21-11-'11: Het bijwijspijltje leidt tot spelen. Friemelen. Werktempo hoger helpt.

23-01-'12: Een goede voorbereiding kost tijd. Door de haast heb ik de verkeerde bladzijde gekopieerd. Het maakt de kinderen niet uit, ze willen deze bladzij wel. Ook het woordrijtje bied ik in verkeerde volgorde aan, maakt hen ook niet uit. Gaan keurig aan de slag.

Activerende werkvormen inlassen (fase 0):

08-11-'11: Opletten dat het Connect lezen niet te lang gaat duren voor de rest van de klas (die zelfstandig moeten lezen). Meer op de tijd letten!! Het groepje is tussendoor onrustig, ze kletsen veel ook al gaat het over het werk zelf. Ze zijn (te) enthousiast!

24-01-'12: Let op de tijd! Er staat 20-30 minuten voor, ik heb de meeste keren 30 nodig. Waar ligt dit aan?

07-02-'12: Het is tussendoor tijdens de Connect les even nodig dat ik de rest van de klas begeleid. Ik geef de activerende opdracht aan het groepje van drie: schrijf het woordrijtje nog eens op uit je hoofd. Hoeveel woordjes weet je nog? Ze gaan direct aan de slag en willen dit nog een keer doen! Onthouden!

09-02-'12: Doordat ik op de tijd let en de time-timer zet voor de andere kinderen, werk ik soms gehaast. Ik heb het gevoel dat er daardoor druk op de drie kinderen komt die niet het lezen ten goede zal komen. Op letten!

14-02-'12: Een activerende opdracht voor de Connect kinderen maakt de tijd wel langer, maar geeft mij even de handen vrij om de rest van de klas opnieuw te motiveren en te begeleiden.

Activerende werkvorm met schrijfbordje:

06-03-'12: Van tevoren met de hele klas het Connect woordrijtje geschreven op schrijfbordjes. De hele klas wilde met schrijfbordjes werken. Leuk als extra oefening en nu was het schrijven gemakkelijker tijdens de Connect les. Van de letters uit het

rijtje nog nieuwe woorden laten maken door alle kinderen zodat ieder kind op niveau er wat mee kon. Leuk! Voor herhaling vatbaar!

Kinderen mee laten lezen bij het voorlezen (fase 1 en 7):

04-11-'11: Bij het voorlezen draai ik het boekje naar de kinderen zodat zij mee kunnen lezen. Ik wijs bij met een eigen pijltje zoals ik ook van de kinderen verwacht. Bij lastige woorden gebruik ik de zingende leesstrategie om dit voor te doen. De kinderen hangen met z'n drieën over de tafel om mee te kijken. Ze zijn erg betrokken.

17-02-'12: Er is iedere keer tijdens het voorlezen één van de kinderen actief in het bijwijzen met het pijltje. Dit gaat spontaan.

13-03-'12: Kind B doet niet actief mee tijdens het lezen. Door haar bij te laten wijzen en te stoppen met lezen als ze niet goed bijwijst wordt ze meer betrokken en beter geconcentreerd op haar werk.

Woordenschatontwikkeling stimuleren bij voorlezen (fase 1):

13-02-'12: Ook de theorie van Verhallen (2010) met de woordenschatuitbreiding komt van pas tijdens het interactief lezen, want wat is een 'bon' ?

17-02-'12: Vooral het interactieve gedeelte tijdens het voorlezen kost veel tijd. Maar het is jammer om dit in te perken, want het is voor de motivatie en de taalontwikkeling juist zo belangrijk! Wanneer ik kies voor meer tijd tijdens Connect, moeten de andere kinderen wisselende opdrachten krijgen.

Eigen materiaal geven bij schrijven (fase 2):

24-10-'11: Erg enthousiast over de schrijfbordjes en uitveegbare stiften. De kinderen willen hun eigen materiaal. Voor de volgende keer mapjes maken voor hun eigen gekopieerde bladzijde, bijwijspijltje en een insteekhoes met hun eigen schrijfbordje, uitveegdoekje, white-boardstift en markeerstift.

Geleid ruimte geven aan expressie (tekenen) bij schrijven (fase 2):

08-11-'11: Ze tekenen tussendoor op het schrijfbordje.

11-11-'11: Ze mogen na de les even tekenen op het schrijfbordje. Dat werkt prima!

14-11-'11: Na elk goed geschreven woord is kind B begonnen met een krul erachter zetten. Dat doen ze nu alle drie! Kind A zet er ook een V als 'check' achter en ook dat doen ze nu alle drie. Volgende keer afremmen, anders gaat dit overheersen en worden de woorden onduidelijker.

15-11-'11: Nu ze alleen aan het eind van het schrijven van de woorden een krul mogen tekenen, gaan ze de krul versieren met ogen, mond, haren en voetjes. ☺ Volgende keer weer stoppen, maar het wel leuk houden door aan het eind van de totale les te mogen tekenen.

22-11-'11: Aan het eind van de les doen ze met z'n drieën het spelletje boter-kaas-eieren op het schrijfbordje.

20-02-'12: Ze willen in schrijffletters schrijven op de bordjes, maar dat geeft een extra moeilijkheidsgraad en leidt af van het spellen en lezen! Doordat ze steeds vragen hoe een letter geschreven moet worden en ze kunnen hun eigen woordjes bijna niet terug lezen! Niet meer toestaan, uitleggen dat het geen schrijfles is.

Auditieve ontwikkeling stimuleren bij schrijven (fase 2):

31-10-'11: Bij het schrijven de woorden snel laten zien om fouten te voorkomen. Is het niveau toch te hoog of doorzetten?

31-10-'11: Woordkaartjes wel laten zien en keuze geven of en hoe lang ze willen kijken. Autonomie!

14-11-'11: Idee van kind C: woordkaartjes als flitswoorden even laten zien en dan op zijn kop neerleggen. Daarna op de schrijfbordjes schrijven. Het werkte prima! Hij ging glunderend aan het werk toen we zijn idee ten uitvoer brachten!

23-01-'12: Bij het aanbieden van het woordrijtje lezen ze het volgende woordje door het papier heen, gespiegeld dus! Hebben veel plezier dat het nog goed is ook iedere keer.

24-01-'12: Bij het schrijven van de woordjes op de schrijfbordjes merk ik dat ik erbij zeg op welke plek in het woord een nieuwe letter komt: vooraan (leest-feest), in het midden (sap-soep) of achteraan (plat-plas). Zo krijgen de kinderen al steun bij het schrijven zonder dat ze het direct nodig hebben om af te kijken op de kaartjes met de woordjes. En het helpt om het woord te spellen nadat ik het genoemd heb of door te zeggen dat er een letter bijkomt (roep-roept).

24-01-'12: Kind C begint een enkele keer met de laatste letter bij het schrijven van het woord.

Individuele feedback geven bij woorden lezen (fase 3):

07-11-'11: Eigenlijk moeten de kinderen hun vinger opsteken wanneer ze weten wat er op een woordkaartje staat. Deze manier werkt niet fijn bij deze kinderen. Ze hebben de woorden al gezegd, zijn te impulsief en enthousiast. Om hun enthousiasme niet de kop in te drukken uitproberen om het rijtje om de beurt van het schrijfbordje op te laten lezen en daarna met de kaartjes door elkaar.

08-11-'11: Het per kind oplezen van het woordrijtje werkt goed! Het tempo blijft er in en de kind C hoort het rijtje nog twee keer van de anderen.

14-11-'11: Door om de beurt te lezen kan ik helpen met spellend of zingend lezen.

25-11-'11: Goed om in de woordrijtjes de [nk] en [ng] klanken te herhalen. Kind A had er moeite mee. Kind C haalt letters door elkaar. Leest alleen MKM woorden goed. Voor hem is het nodig het woordrijtje vaker te herhalen. Hij probeert het op geheugen op te noemen, want hij merkt dat hij de woorden niet snel herkent en de anderen wel. Letten op zijn frustratieniveau en het maken van successen.

24-01-'12: Het gaat goed! Alle drie lezen ze de woordrijtjes goed op met directe herkenning.

09-03-'12: Kind A gaat kind C helpen met spellend lezen. Hij houdt de eerste letter van een woord langer aan zodat hij helpt. Leuk!

13-03-'12: De woorden met dubbele medeklinkers zijn (te) moeilijk, paar keer herhaald maar het bleef lastig. Gaan ze de woorden wel herkenkend lezen of zullen ze blijven spellen? In de gaten houden of het niet frustreert.

Articulatie en leesproblemen bij woorden lezen (fase 3):

11-11-'11: Letten op het goed uitspreken van de dubbele medeklinkers. Duidelijk, vertraagd voordoen zodat ze de discriminatie tussen de klanken goed kunnen onderscheiden.

25-11-'11: Vooral kind C blijft hangen in clusters, het woord bel blijft bl vooraan. Bij hem extra aandacht geven tijdens het woord lezen door correct terug te geven en belonen bij verstaanbare uitspraak.

13-12-'11: Door in een groepje te werken is het lastig voor kind C afzonderlijk met medeklinkerverbindingen te werken. Ik let er wel op bij het maken van de woordrijtjes en extra letten op zijn uitspraak.

16-01-'12: Kind C blijft de letter [s] herhalen in de woordrijtjes vooraan het woord in

woorden waar geen [s] staat.

07-02-'12: Kind C haalt letters nog steeds door elkaar. Nu de [e] en de [u] die in het woordrijtje zitten. Het rijtje kostte hem dan ook moeite. Hem extra begeleid door spellen en weer plakken van de letters. En het woordrijtje extra herhaald tot het vlotter ging. Anderen mochten eerst oplezen zodat hij het al een paar keer had gehoord. Is pre-teaching een idee?

09-02-'12: Kind C zit uit zichzelf extra het woordrijtje te lezen. Het gaat steeds beter! Hij leest direct herkenkend het hele rijtje, ook de MMKM woorden.

13-03-'12: In de Connect woordrijtjes wisselen MKM en woorden met dubbele medeklinkers elkaar nog af. Het aantal woorden met dubbele medeklinkers laat ik bewust toenemen zodat de kinderen op hoger AVI niveau gestimuleerd worden.

Grammatica en taalbegrip stimuleren bij simultaan lezen (fase 4):

14-02-'12: Kinderen willen de vorige bladzijde herhalen omdat ze dan snel kunnen lezen. Kind C begint direct bij aanvang van de Connect les al te lezen in zijn vorige bladzijde. Merkt dat het steeds beter gaat na herhalen.

27-02-'12: Het boekje is gemakkelijk, we doen er een week korter over en een volgend boekje kan op oude AVI 2 zijn. De woordrijtjes (veel MKM woorden) en de bladzijde lezen gaat bij alle drie in één keer goed.

09-03-'12: 'Dat was geen drop, zegt Lot. Dat wAAA-ren...(twee kinderen lezen 'was') keutels!' Door de nadruk direct op de juiste klank te leggen horen ze hun fout en corrigeren zich.

Ruimte geven aan eigen ideeën die auditieve verwerking stimuleren bij lotto (fase 5):

04-11-'11: Ik verdeel de woorden en wijs ze aan op de kaart. Het kind dat het woord heeft leest het hardop en mag het neerleggen. In plaats van dat ik het woord opnoem.

08-11-'11: Ze zijn zo enthousiast dat ze het lottospel meerdere keren willen spelen.

21-11-'11: Lotto met één kaart bij de eerste keer van een bladzij vinden ze al snel te weinig. Ze willen het liefst met drie kaarten en meer woorden!

Taalbegrip stimuleren bij duo lezen (fase 6):

21-11-'11: Kind A is steeds afgeleid door de andere kinderen in de klas, moeite met aandacht bij het werk houden. Is het boekje interessant genoeg? Anders niet drie weken gebruiken, maar eerder wisselen!

16-12-'11: Ze willen nog een keer dit boekje. Toch een goede keuze. ☺

19-03-'12: Voordoen: tempo en intonatie. Ze pakken dit op en doen het na!

23-03-'12: Om te prikkelen echt mee te lezen lees ik steeds kleine foutjes. Het kind waar ik mee lees mag me verbeteren. De kinderen vinden dit zo leuk dat ze zelf ook foutjes willen lezen. Dat lijkt me niet de bedoeling.

Ruimte geven aan competentie en autonomie bij de afsluiting (fase 7):

09-12-'11: Aan het eind van de les willen ze om de beurt alleen lezen om te laten horen hoe snel ze de bladzij kunnen lezen. Kind B wil het ook aan de rest van de klas laten horen, zittend voor de klas. Ze krijgt applaus!

17-02-'12: Bij de laatste foto: het voorlezen van een volgende bladzijde ter motivatie, wil kind C héél graag voorlezen. Hij is heel gemotiveerd.

17-02-'12: Het boekje is uit. Kind C wil graag een verhaaltje over een spook. Laat ik dat nou hebben!

Bijlage 6:

Activerende werkvormen: Leuk voor deelnemende kinderen van Connect, maar ook voor de hele klas!

-Schrijf het woordrijtje nog eens op uit je hoofd. Hoeveel woordjes weet je nog? Vergelijk de rijtjes met elkaar. Zijn ze hetzelfde?

-Kies een woord uit het woordrijtje. Maak zoveel mogelijk andere woorden van de letters uit dit woord. Vergelijk de gevonden woorden met elkaar. Wie had de meeste? Elk goed woord kan een punt opleveren bijvoorbeeld.

-Kies een woord uit het woordrijtje als eerste woord. Maak een slang van woorden door van de laatste letter weer de eerste letter van een nieuw woord te maken. Wie komt het verst?

-Leg de kaartjes met de woorden van het woordrijtje van de dag of van meerdere dagen onder een doek of deksel van een puzzeldoos. Om de beurt haalt iemand een kaartje weg. De anderen raden: welke is weg? Wie het raadt, mag het hebben. Wie heeft de meeste kaartjes?
Wanneer het te lastig is kan ook de eerste letter gegeven worden.

-Om de beurt een woord uit het woordrijtje kiezen en 'onzichtbaar' met je vinger op tafel schrijven. Welk woord is het? Of op de rug van een ander schrijven (is wel moeilijk).

-De bladzijde van de dag nog een keer kopiëren en woorden weglakken. Welke woorden horen er te staan? Dit kan individueel, maar ook als groepje uitgevoerd worden.
Wanneer dit te lastig is kun je ook de woorden op het bord of onder de tekst schrijven zodat de kinderen kunnen kiezen.
Of je haalt maar een gedeelte van de woorden weg.

-Maak een memory van de woordkaartjes. De kinderen kunnen het spel spelen door alleen visueel dezelfde kaartjes te zoeken, of met de opdracht erbij om de omgedraaide kaartjes te lezen.

- De koning: een leerling is de koning(in). Op het hoofd is een band, van papier of ander materiaal. Een (verjaardags-)kroon kan ook gebruikt worden. Aan de kroon wordt een kaartje vastgemaakt met een paperclip. De koning mag niet weten wat er op zijn hoofd staat. De andere leerlingen geven aanwijzingen zodat de koning kan raden wat er op zijn hoofd staat. De aanwijzingen mogen rijmwoorden zijn, synoniemen of omschrijvingen. Maar ook kan de beginletter gegeven worden. Bron: Met woorden in de weer, consolideerboek, Verhallen en van den Nulft (2010).

Bijlage 7:

Ter vergelijking van AVI en ILO is dit schema handig te gebruiken:

Peuteren.nl, uitleg AVI systeem

AVI Nieuw

AVI-Start

AVI-M3 (middengroep 3)

AVI-E3 (eind groep 3)

AVI-M4 (midden groep 4)

AVI-E4 (eind groep 4)

AVI-M5 (midden groep 5)

AVI-E5 (eind groep 5)

AVI-M6 (midden groep 6)

AVI-E6 (eind groep 6)

AVI-M7 (midden groep 7)

AVI-E7 (eind groep 7)

AVI-Plus

AVI Oud/ILO

1

1 - 2

1 - 2 - 3

3 - 4 - 5

4 - 5 - 6

5 - 6

6 - 7 - 8

7 - 8 - 9

8 - 9

8 - 9 > 9

> 9

> 9

Bijlage 8:

Beschrijving van de video-analyse van een Connect Woordherkenning sessie door de logopediste. In de kaders staan fragmenten van de video-opname van 09-03-'12:

Fase 1: Voorlezen.

Om in het verhaal te komen wordt er over het leesboekje gesproken.

De taaldomeinen die bij deze activiteit geoefend worden zijn:

-Domein 1: de spraakproductie. Tijdens het lezen geef ik het juiste mondbeeld door de klanken goed uit te spreken. Ik benadruk de plaatsing van de letters in een woord. Dit is werken aan de fonologie. Van der Leij (2003) stelt dat de relatie tussen de fonologische verwerking en het lezen vast staat.

-Domein 2: De auditieve verwerking. Door het verhaal terug te vertellen werken de kinderen aan hun auditieve geheugen. Dit groepje kinderen wilde meelesen, waardoor ze aan het synthetiseren waren, een onderdeel van de auditieve verwerking van de klanken in een woord.

-Domein 3: Grammaticale ontwikkeling. Door het lezen wordt gewerkt aan de zinsbouw. De zinnen worden in de correcte vorm aangeboden en door te lezen produceren ze zelf ook de juiste zinsconstructie.

-Domein 4: De lexicaal-semantische kennisontwikkeling, betekenis geven aan woorden. Aan dit domein werken de kinderen tijdens het samenvatten en voorspellen van een verhaal. De kinderen moeten verbindingen leggen en tot de kern komen van het verhaal. Door te vragen wat kinderen denken wordt het taal-denkproces gestimuleerd. Van der Leij (2003) noemt dit het 'mobiliseren van de voorkennis'.

-Domein 5: De pragmatiek, het inzicht. Dit oefenen de kinderen door de verhaalopbouw te ervaren en te bespreken.

Fragment video: De interactie tijdens voorlezen.

Vraag: Waar lagen die dropjes? Kind A: "Op de gast, gat van de kast!" Kind B: "Onder de kast, vóór de kast."

Vraag: Hoe zou het verhaal verder gaan? Kind C: "Het is een muis!"

Vraag: Wat zijn het voor dropjes? Kind A: "Soort dropjes, ik denk kleine dropjes." Kind B: "Ik denk dropjes." Kind C: "De muis denk dat dit kaas is en uh dat dit uh ook uh kaas is en dan denk hij ook dat de kaas ook dlop is en ook dlopjes!" Kind A: "Kannie!" Kind B: "Jawel! Muizen dachten dat drop kaas zijn!" Kind C: "Muisjes zijn ech nie so sim!"

Fase 2: Woorden schrijven.

-Domein 2: De auditieve verwerking. De kinderen oefenen de auditieve analyse en discriminatie. Ze moeten het verschil tussen elke letter waarnemen en los kunnen maken uit een woord.

-Domein 4: De lexicaal-semantische ontwikkeling.

Wanneer woorden niet gekend worden, kan er betekenis aan gegeven worden. Door de woorden kort te omschrijven via de kort-uitleggen-houding van Verhallen en van den Nulft (2010). Van der Leij (2003) onderschrijft dit door te stellen dat het decodeerproces sneller gaat wanneer er meer woorden gekend worden.

Fragment video: Ik noem de woordjes op.

"....Het vierde woordje is rik. Bij het vijfde woordje wordt de eerste letter anders. Daar komen twee letters voor: 'bllik', blik. Soep zit in een blik." Kind A: "bllll...iii....K!"

Fase 3: Woorden lezen.

-Domein 1: De spraakproductie. De woorden in de Connectrijtjes bestaan uit zogenaamde minimale woordparen. Dat betekent dat de woorden auditief en articulatorisch weinig van elkaar verschillen. De kleine verschillen moeten door de kinderen duidelijk uitgesproken worden. Een klankverschil kan al een andere betekenis aan een woord geven.

-Domein 2: De auditieve verwerking. Eerst worden de woorden op volgorde gelezen, daarna worden de woorden door elkaar 'geschud', waardoor de volgorde de kinderen nog meer dwingt tot directe woordherkenning of correct spellen. De kinderen moeten de juiste klank-letterkoppeling maken. De woorden markeren in de tekst met een markeerstift is een visuele discriminatie activiteit. Door de woorden uit te spreken wordt ook hier aan de auditieve verwerking gewerkt.

Bij de logopedie behandelingen wordt ook gewerkt met minimale woordparen. Er worden plaatjes gebruikt zodat de woorden met hun betekenis visueel ondersteund worden. De kinderen leren dat een klein klankverschil al een groot betekenisverschil kan zijn. Zoals bij bang of bank, soep of snoep.

Fragment video: Bij het lezen van woorden.

Kind C leest blok in plaats van blik. Ik: "Met een blok kun je bouwen, in een blik zit soep." Wanneer hij nogmaals het rijtje leest wijs ik expliciet de 'i' aan.

Fase 4: Simultaan lezen.

-Domein 1: De spraakproductie.

De uitspraak van de anderen helpt bij het direct gaan herkennen van woorden en het correct uitspreken ervan.

Daarnaast doe ik voor hoe het klinkt met melodie, intonatie en klemtoon. Ik let op de interpunctie zoals de stip of het vraagteken. Door het tegelijkertijd lezen kunnen de kinderen veilig meedoen en experimenteren door nadoen.

-Domein 2: De auditieve verwerking.

De kinderen worden direct gecorrigeerd door hun eigen woorden te vergelijken met die van anderen.

-Domein 3: De grammaticale kennisontwikkeling.

Met het lezen van teksten werken de kinderen aan hun zinsbouw. De zinnen en het verhaal geven continu goede voorbeelden.

Fragment video: 'Ik veeg ze wel op, zegt Koen.' Kind C leest '..zegt Lot.' Hij hoort zijn fout direct en herhaalt: "Zegt Koen."

Fase 5: Woordlotto.

-Domein 1: De spraakproductie.

De woorden van het Connectrijtje komen weer op tafel. De kinderen moeten de kleine verschillen duidelijk uitspreken om vergissingen te voorkomen.

-Domein 2: De auditieve verwerking.

De woorden moeten auditief gediscrimineerd worden bij dit spel. Het gaat om de kleine verschillen die niet alleen zichtbaar, maar ook hoorbaar moeten zijn.

Fragment video: lottospel.

Wanneer het Connectrijtje begint met: slaap-schaap blijft kind A herhaald 'schaap' zeggen en het woordkaartje 'slaap' pakken. De visuele discriminatie is juist, hij legt het woord wel op de juiste plek, maar hij zegt het woord steeds verkeerd. Het kost

kind A enige moeite om los te komen van het vaste cluster 'sch' waarmee het woord schaap begint.

Fase 6: Duo lezen.

-Domein 5: De pragmatiek.

De kinderen mogen overleggen of ze zelf bijwijzen of de ander bij laten wijzen terwijl ze lezen. Door het duo lezen wordt de transfer gestimuleerd naar het zelfstandig lezen. De spraak en de taal onderling tussen de kinderen.

Bij alle drie de kinderen is het begrip van de tekst goed. Ze weten waar het verhaal over gaat.

Fragment video: duo lezen.

Kind C leest een woordje fout. Kind A buigt zich naar kind C toe en wijst het woordje aan. Beiden buigen zich diep over de bladzijde heen. Ik hoor kind A de beginklank van het woord aanhouden zoals hij mij ook vaak hoort doen. Samen zingen ze het woord (Koning, 2001). Kind C wil het toch een keer zelf gelezen hebben en herhaalt het woord nogmaals.

Fase 7: Afsluiting.

-Domein 5: De pragmatiek.

Door nog een stukje voor te lezen worden de kinderen enthousiast gemaakt voor het verhaal. De kinderen leren anticiperen op wat er komen gaat. De spontane leeshouding, spraak en taal worden gestimuleerd. Woorden worden opgeslagen in het geheugen door het bouwen aan concepten waarin de woorden geplaatst kunnen worden (Verhallen en van den Nulft, 2010).

Fragment video: de afsluiting.

De bladzijde wordt omgeslagen. Kind B wijst glunderend het plaatje aan. "Kijk! Ik zei het toch! Een muizengaatje!"

Tijdens het lezen: 'Naast het hol ligt een...?' "Briefje!", lezen en roepen ze alle drie. Ze willen nog meer bladzijden lezen.

Bijlage 9A

OVERZICHT LEESONTWIKKELING

Kind A:

AVI

<i>Datum</i>	<i>Kaart</i>	<i>Tijd</i>	<i>Aantal fout</i>	<i>Beheersing/instructie/ frustratie</i>	<i>Didactische leeftijd</i>	<i>DLE en leerrendement</i>
AVI mei 2011	M3	5.19	24	Frustratie	9	-----
AVI jan 2012	M3 E3	2.03 2.40	5 7	Beheersing Frustratie	15	Dle 5, leerrend 33% -----
AVI apr 2012	M3 E3	1.26 2.06	0 7	Beheersing Instructie	18	----- Dle 10, leerrend 55%

DMT

<i>Datum</i>	<i>Kaart</i>	<i>Ruwe Score</i>	<i>Didactische leeftijd</i>	<i>DLE en leerrendement</i>
DMT mei 2011	1A 2A	17-7=10 7-4=3	9	Dle <5 ($\pm$ 3), leerrend 33% Dle <5 ($\pm$ 2), leerrend 22%
DMT jan 2012	1B 2B 3B	30-3=27 15-4=11 13-8=5	15	Dle 6, leerrend 40% Dle <5 ($\pm$ 3), leerrend 20% Dle 5, leerrend 33%
DMT apr 2012	1C 2C 3C	42-3=39 22-3=19 16-4=12	18	Dle 9, leerrend 50% Dle 5, leerrend 27% Dle 7, leerrend 38%

ILO

<i>Datum</i>	<i>Kaart</i>	<i>Tijd</i>	<i>Aantal fout</i>	<i>Goed/voldoende /onvoldoende</i>	<i>Didactische leeftijd</i>	<i>DLE en leerrendement</i>
ILO sept 2011	1	2.07	7	Onvoldoende	11	-----
ILO dec 2011	1 2	2.04 2.49	8 9	Onvoldoende Onvoldoende	14	----- -----
ILO febr 2012	1 2	1.33 1.43	0 4	voldoende Onvoldoende	16	Dle 5, leerrend 31% -----
ILO apr 2012	1 2 3	0.54 1.09 2.03	1 0 2	Goed Goed Onvoldoende	18	----- Dle10,leerrend 55% -----

Bijlage 9B

Kind B:

AVI

<i>Datum</i>	<i>Kaart</i>	<i>Tijd</i>	<i>Aantal fout</i>	<i>Beheersing/instructie/ frustratie</i>	<i>Didactische leeftijd</i>	<i>DLE en leerrendement</i>
AVI mei 2011	M3	5.16	0	Frustratie	9	-----
AVI jan 2012	M3 E3	1.50 2.56	0 0	Beheersing Frustratie	15	Dle 5, leerrend 33% -----
AVI apr 2012	M3 E3	1.38 3.30	0 2	Beheersing Frustratie	18	Dle 5, leerrend 27% -----

DMT

<i>Datum</i>	<i>Kaart</i>	<i>Ruwe Score</i>	<i>Didactische leeftijd</i>	<i>DLE en leerrendement</i>
DMT mei 2011	1A 2A	14-3=11 7-2=5	9	Dle <5 ($\pm$ 3), leerrend 33% Dle <5 ($\pm$ 2), leerrend 22%
DMT jan 2012	1B 2B 3B	30-3=27 15-0=15 10-0=10	15	Dle 7, leerrend 46% Dle <5 ($\pm$ 4), leerrend 26% Dle 7, leerrend 46%
DMT apr 2012	1C 2C 3C	34-5=29 22-1=21 15-0=15	18	Dle 7, leerrend 46% Dle 5, leerrend 27% Dle 8, leerrend 44%

ILO

<i>Datum</i>	<i>Kaart</i>	<i>Tijd</i>	<i>Aantal fout</i>	<i>Goed/voldoende /onvoldoende</i>	<i>Didactische leeftijd</i>	<i>DLE en leerrendement</i>
ILO sept 2011	1	4.01	11	Onvoldoende	11	-----
ILO dec 2011	1 2	2.08 3.29	0 2	Onvoldoende Onvoldoende	14	----- -----
ILO febr 2012	1 2	1.46 2.11	0 3	Onvoldoende Onvoldoende	16	----- -----
ILO apr 2012	1 2 3	1.29 1.45 2.30	0 0 5	Voldoende Onvoldoende Onvoldoende	18	Dle 5, leerrend 27% ----- -----

Bijlage 9C

Kind C:

AVI

<i>Datum</i>	<i>Kaart</i>	<i>Tijd</i>	<i>Aantal fout</i>	<i>Beheersing/instructie/ frustratie</i>	<i>Didactische leeftijd</i>	<i>DLE en leerrendement</i>
AVI mei 2011	M3	4.55	38	Frustratie	9	-----
AVI jan 2012	M3 E3	1.58 3.48	3 11	Beheersing Frustratie	15	Dle 5, leerrend 33% -----
AVI apr 2012	M3 E3	1.07 2.14	5 12	Beheersing Frustratie	18	Dle 5, leerrend 27% -----

DMT

<i>Datum</i>	<i>Kaart</i>	<i>Ruwe Score</i>	<i>Didactische leeftijd</i>	<i>DLE en leerrendement</i>
DMT mei 2011	1A 2A	14-6=8 13-12=1	9	Dle <5 ($\pm$ 2), leerrend 22% Dle <5 ($\pm$ 1), leerrend 11%
DMT jan 2012	1B 2B 3B	28-5=23 13-7=6 -----	15	Dle 5, leerrend 33% Dle <5 ($\pm$ 2), leerrend 13% -----
DMT apr 2012	1C 2C 3C	42-12=30 21-5=16 14-9=5	18	Dle 7, leerrend 38% Dle <5 ($\pm$ 4), leerrend 22% Dle 5, leerrend 27%

ILO

<i>Datum</i>	<i>Kaart</i>	<i>Tijd</i>	<i>Aantal fout</i>	<i>Goed/voldoende /onvoldoende</i>	<i>Didactische leeftijd</i>	<i>DLE en leerrendement</i>
ILO sept 2011	1	2.05	19	Onvoldoende	11	-----
ILO dec 2011	1 2	2.11 3.25	1 10	Onvoldoende Onvoldoende	14	----- -----
ILO febr 2012	1 2	0.56 1.56	3 6	Goed Onvoldoende	16	Dle 5, leerrend 31% -----
ILO apr 2012	1 2 3	1.12 1.50 2.04	4 3 15	Goed Onvoldoende Onvoldoende	18	Dle 5, leerrend 27% ----- -----

Bijlage 10.

Uitstroomprofiel en leerrendement.

		Praktijkonderwijs Relatief leerrendement <50%						LWOO Relatief leerrendement ≥ 50% en ≤ 75%			VMBO en hoger Relatief leerrendement >75%		
DI	2	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
AVI		M3	E3	M4	E4	M5	E5	M6	E6	M7	E7	M8	E8

DI = didactische leeftijd.

IQ	
< 75	PrO
75-80	PrO/lwoo
81-90	Lwoo/vmbo
91-105	vmbo
105-114/ >114	Havo / vwo