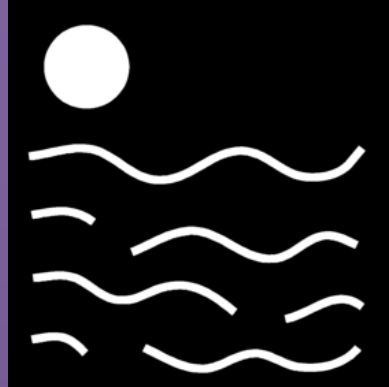




aap



zee



Leren lezen, maar hoe?

Naam: Jessica Kamp

Studentennr. 148270

Master Special Educational Needs

Opleiding: POD1

Begeleiders: Ine Heerink en Wilma Klabbers

Datum: 01-06-2011

Inhoudsopgave.

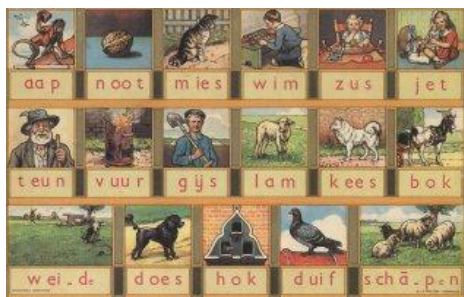
Inhoudsopgave.....	1
Samenvatting	3
Voorwoord.....	4
1: aanleiding en Probleemstelling.....	5
1.1 Wat is de aanleiding van dit onderzoek?	5
1.2 Probleemstelling:.....	5
2: Literatuur onderzoek.....	6
2.1 Wat is autisme?.....	6
2.2 Onderwijsbehoeften	10
2.3 Hoe leert een kind zonder stoornis lezen?.....	10
2.4 De methode 'aap-zee-koe', wat zijn de kenmerken?	13
2.5 Samenvatting:	14
3: Onderzoeksmethodologie.....	15
3.1 Onderzoeksvorm.....	15
3.2 Overzicht data verzamelen:	15
3.3 Betrokkenen:	16
3.4 Data verzamelingsinstrumenten en manier van data-analyse.....	17
3.6 Verantwoording.....	19
4: Data presentatie en resultaten.....	20
4.1 Taakgericht gedrag.....	20
4.2 Welke onderwijsbehoeften heeft Tom?.....	20
4.3 Wat vindt Tom van de verschillende verwerkingsvormen?	21
4.4 Hoe ervaren ouders de ontwikkeling van hun zoon?	21
4.5 Checklist leeromgeving beginnende geletterdheid.....	22
4.6 Checklist anti-vriendelijk klaslokaal.....	22
4.7 Logboekverslagen.....	22
4.8 Toets gegevens.....	24
5: Data analyse.....	26
5.1 Hoe taakgericht is Tom?	26
5.2 Hoe moet het onderwijsaanbod voor Tom eruit zien?	26
5.3 Wat vond Tom van de opdrachten?.....	26
5.4 Wat blijkt uit de gesprekken met ouders?	27
5.5 Wat blijkt uit de beide Checklists?	27

5.6	Conclusies naar aanleiding van de logboekverslagen.	27
5.7	Wat blijkt uit de toets gegevens?	28
6:	Antwoord op de onderzoeksvraag.	29
6.1	Hoe verhouden de conclusies zich met de literatuur?	29
6.2	Beantwoorden deel- en onderzoeksvragen.	31
7:	Evaluatie.	32
7.1	Evaluatie van de resultaten.	32
7.2	Wat heeft dit onderzoek voor mij als professional betekend?	33
	Literatuurlijst.	35
	Bijlage 1.	38
	De methode aap-zee-koe, een beschrijving van de methode.	38
	Bijlage 2.	40
	Checklist taakgericht gedrag.	40
	Bijlage 3.	41
	Checklist taakgericht gedrag.	41
	Bijlage 4.	44
	Onderwijsbehoeften.	44
	Bijlage 5.	46
	Onderwijsbehoeften ingevuld.	46
	Bijlage 6.	48
	Wat vindt de leerling van de verschillende verwerkingsvormen?	48
	Bijlage 7:	49
	Checklist leeromgeving beginnende geletterdheid.	49
	Bijlage 8:	50
	Checklist leeromgeving beginnende geletterdheid ingevuld.	50
	Bijlage 9:	51
	Hoe anti-vriendelijk is mijn klaslokaal?	51
	Bijlage 10:	53
	Hoe anti-vriendelijk is mijn klaslokaal? Ingevuld.	53
	Bijlage 11	55
	Logboekverslagen	55
	Bijlage 12:	65
	Toetsen.	65
	Bijlage 13:	69
	Toetsen ingevuld.	70

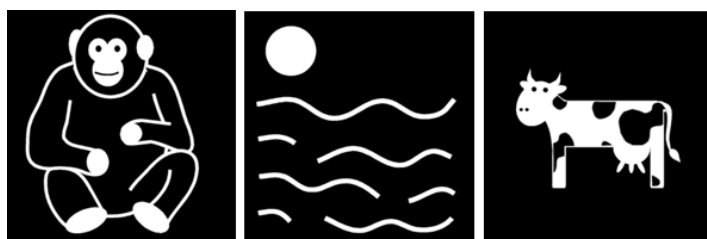
Samenvatting

Dit onderzoek heeft als titel: aap-zee-koe, leren lezen maar hoe? De titel geeft al aan dat het onderzoek gaat over leren lezen, maar wat heeft aap-zee-koe daar mee te maken? Zou het iets te maken hebben met het welbekende aap-noot-mies? Het Leesplankje van Hoogeveen, dat rond 1910 als nieuwe klankmethode werd geïntroduceerd? Bij deze methode moesten de kinderen de letters van een woord na elkaar uitspreken zoals ze moeten klinken, dus aa-p, nn-oo-t, mm-ie-ss, en zo het woord leren lezen (leesplankje.com, 2011). Nee, het heeft niets met aap-noot-mies te maken. Dit onderzoek gaat over een jongen van 8 jaar met een stoornis binnen het autisme spectrum die niet leert lezen met de reguliere aanvankelijk leesmethodes. Hij is niet in staat om klanken aan elkaar te plakken en zo een woord te vormen, hij beheerst de auditieve synthese niet. De methode die gebruikt is, is de methode 'aap-zee-koe' (Cornelis & Beversluys, 2009). Op de school van deze jongen was geen ervaring met de methode, maar er werd geconstateerd dat hij met de reguliere methodes niet verder kwam. Dan moet je als school iets, doormodderen is geen optie. Vandaar de keus voor deze methode, een methode die ontwikkeld is in België speciaal voor kinderen met een stoornis binnen het autisme spectrum om te leren lezen.

De vraag is gesteld of het haalbaar is om deze methode in te voeren in een klas waar ook de reguliere methodes worden gebruikt. De methode 'aap-zee-koe' is namelijk eigenlijk ontwikkeld voor individueel gebruik, waarbij samenwerking met specialisten (ergotherapie, logopedie) geadviseerd wordt (Cornelis & Beversluys, 2009). Hoe ervaren leerkracht en onderwijsassistent de methode en leert de jongen lezen zijn vragen die beantwoord worden. De methode blijkt erg veel tijd aan voorbereiding en instructie te kosten. Waardoor het organisatorisch vrijwel onmogelijk is om ermee te werken. De jongen heeft vooruitgang geboekt, hij beheerst alle aangeboden letters en woorden, maar lezen kan hij nog niet. Hij beheerst de auditieve synthese en analyse nog niet. Deze antwoorden zijn vooral verkregen door logboekverslagen te analyseren, checklist in te vullen en te scoren en toets gegevens te analyseren. Uit deze gegevens konden de conclusies getrokken worden. Het verslag eindigt met aanbevelingen voor het vervolg van het leesonderwijs aan deze jongen en aanbevelingen voor verder onderzoek.



?



aap

zee

koe

Voorwoord.

Wat was voor mij de reden om deze opleiding te gaan volgen?

Ik heb voor deze opleiding gekozen omdat ik toe was aan verdieping. Ik werk in het speciaal onderwijs, op een cluster 4 school. In mijn klas zitten 14 kinderen, die de leeftijd hebben tussen de 6 en 9 jaar oud. Deze kinderen hebben allemaal een emotionele of psychiatrische stoornis. Ik werk 5 dagen in de week samen met een onderwijsassistent. Bij ons in de klas wordt er gewerkt volgens de cyclus van handelingsgericht werken (Pameijer & Van Beukering, 2009). Er wordt getracht zoveel mogelijk groepsinstructie te geven, wat wordt bemoeilijkt door de vele niveaugroepen; bij taal hebben we 6 niveaus.

Ik heb na de PABO de opleiding speciaal onderwijs gevolgd. Die werd toen nog afgesloten met een getuigschrift. Na op een aantal scholen gewerkt te hebben kwam ik bij mijn huidige stichting terecht. Daar heb ik intern de cursus autisme in de klas gevolgd. Ook worden er ieder jaar lezingen over aspecten van autisme gehouden die ik heb bijgewoond. Ik heb niet stil gestaan, maar merkte afgelopen jaar wel dat ik meer wilde. Na twee jaar op een vestiging te hebben gewerkt ging een nieuwe vestiging open. Daar zijn we met een heel jong team gestart. Het was een uitdaging om met ons allen onze school op poten te zetten.

Tegelijkertijd ben ik ineens iemand met ervaring. Ik begeleid nu nieuwe collega's. Heel erg leuk om te doen, maar ik wil zelf nog zoveel leren! Dat is dus de reden voor deze opleiding. Ik heb wel kennis en ik handel daarna, maar veel doe ik ook nog op intuïtie. Dat zou ik graag onderbouwd willen doen.

Hoe ziet dit meesterstuk eruit?

In dit eerste hoofdstuk ga ik dieper in op de aanleiding voor het onderzoek. Ik formuleer in dit hoofdstuk de onderzoeksvraag en stel de bijbehorende deelvragen. In hoofdstuk 2 beschrijf ik het theoretisch kader van de onderzoeksvraag. Ik zal onder anderen beschrijven wat autisme is en hoe een kind leert lezen. Vervolgens beschrijf ik de verschillende onderzoeksmethodieken die ik toepas in hoofdstuk 3. In hoofdstuk 5 trek ik conclusies uit de resultaten die ik heb weergegeven in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 6 ga ik mijn onderzoeksvraag beantwoorden. Tot slot evalueer ik de uitvoering en het nut van het onderzoek in hoofdstuk 7.

Dank!

Ik wil graag een aantal mensen bedanken die die onderzoek mogelijk hebben gemaakt. Allereerst mijn begeleiders en critical friends, bedankt voor jullie kritische, opbouwende feedback. Mede daardoor is dit verslag geworden zoals het is!

Daarnaast wil ik natuurlijk de onderwijsassistent bedanken, zij heeft veel werk verzet in de klas en in de voorbereiding om Tom met deze methode te kunnen laten werken. Alleen was me dit nooit gelukt! Ook dank aan het zorgteam bij mij op school, voor het luisterend oor, het meedenken en de adviezen. Ik wil nu alvast de volgende stap weten, maar ben me gedurende het onderzoek gaan realiseren dat dát niet altijd haalbaar is.

Natuurlijk ook dank aan mijn ouders en broertjes, door de stress van het onderzoek en de deadlines, die ik vaak op de valreep haalde, was ik soms niet te genieten...

En als laatste dank aan Tom en zijn ouders in het in mij gestelde vertrouwen om met een onbekende methode te mogen gaan werken om hun zoon te leren lezen. En Tom om wie hij is, een hele vrolijke jongen die ons de uitdaging en de voldoening geeft door met hem te mogen werken.

1: Aanleiding en Probleemstelling.

In dit hoofdstuk wordt kort aangegeven wat de aanleiding voor dit onderzoek was. Vervolgens wordt probleemstelling weergegeven waaruit de onderzoeksvraag en de deelvragen zijn ontstaan.

1.1 Wat is de aanleiding van dit onderzoek?

Bij ons in de klas zit een jongen, ik noem hem Tom. Tom is 8 jaar en heeft een stoornis binnen het autisme spectrum, namelijk PDD-NOS. Hij heeft veel last van zijn stoornis. Dit uit zich op allerlei gebieden; hij is zeer detail gericht, structuur en voorspelbaarheid zijn eigenlijk niet eens een behoefte, maar een voorwaarde om naar school te kunnen. Er zijn vorig jaar, toen hij aangemeld werd bij ons op school, twijfels geweest of onze school wel de juiste school voor hem is. Op basis van zijn intelligentie, het advies van zijn vorige school en observaties van onze orthopedagoog is hij toch bij ons op school geplaatst. Hij is op zijn vorige school gestart met de methode 'Veilig Leren Lezen' (Mommers e.a., 2003) en heeft hier volgens zijn leerkracht erg veel begeleiding bij nodig gehad. Het is haar niet duidelijk geworden of hij de auditieve synthese en analyse beheerst. Het lijkt erop dat Tom deze niet beheerst. Het advies van haar was om weer vooraan bij kern 1 te beginnen met de methode 'Veilig Leren Lezen'. Hiervoor had zij twee redenen, enerzijds schatte zij in dat hij, meer dan een ander kind, tijd nodig zou hebben om te wennen aan de nieuwe schoolsituatie. Anderzijds is het voor haar onduidelijk wat hij wel of niet beheerst. Na kern 3 (in het regulier onderwijs is dat na 12 weken leesonderwijs) volgt de herfstsignalering. Deze toets geeft een helder beeld van de leesontwikkeling van een kind. Hieruit blijkt dat Tom de letters beheerst, maar uitvalt op het lezen van de woorden.

Het advies van de orthopedagoog is om te stoppen met de huidige methode en over te gaan op de aanvankelijke leesmethode 'aap-zee-koe' (Cornelis & Beversluys, 2009). Hier heeft hij goede verhalen over gehoord en de werkwijze lijkt bij Tom zijn onderwijsbehoeften aan te sluiten. Zowel de orthopedagoog als de onderwijsassistent en ik zijn niet bekend met de methode in de praktijk.

1.2 Probleemstelling:

Ik heb gekozen voor een onderwerp waar ik in de praktijk mee aan het worstelen ben: "Hoe leer ik een kind lezen dat de visuele en auditieve synthese en analyse niet beheerst?" Ik ga werken met een methode die ik niet ken en waarmee niemand op onze school ervaring heeft. Leren lezen is iets fundamenteels. Het is heel belangrijk dat kinderen een hele goede basis krijgen zodat elk kind leert lezen. Als een kind kan lezen dan vergroot dat zijn zelfstandigheid en gevoel van eigenwaarde (Wentink & Verhoeven, 2001). Ik vind het een uitdaging om alle kinderen te leren lezen.

- Doelstelling van het onderzoek:

Is de methode 'aap-zee-koe' voor onze school geschikt om een kind met een autistisch spectrum stoornis te leren lezen?

- Doelstelling in het onderzoek:

Helpt de aanvankelijke en individuele leesmethode 'aap-zee-koe' binnen een klassenzetting om een jongen met een stoornis binnen het autisme spectrum te leren lezen?

- Onderzoeksdeelvragen:

1. Werkt de opbouw zoals die in de methode beschreven staat voor deze leerling?
2. Welke klassenorganisatie is nodig om met deze methode te kunnen werken naast de andere reguliere methodes voor taal en aanvankelijk lezen?
3. Is er vooruitgang in het leren lezen bij deze leerling?

2: Literatuur onderzoek

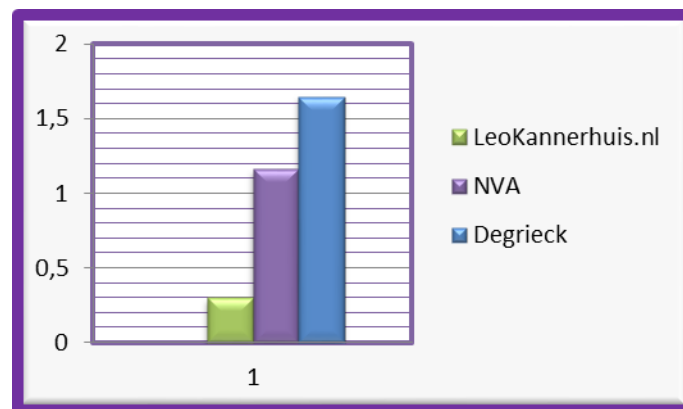
Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is een theoretisch kader nodig. In dit hoofdstuk wordt een korte beschrijving geven van wat autisme is. Tom, die centraal staat in dit onderzoek, heeft een stoornis binnen het autisme spectrum. Wat is dat, wat zijn de kenmerken en hoe belemmert dat zijn leren? Wat betekent dat voor zijn onderwijsbehoeften? Daarna volgt een stuk over leren lezen. Bij Tom verloopt het leren lezen niet soepel. Daarom gaat hij een speciale methode volgen. Om dit te kunnen verantwoorden moet eerst duidelijk zijn hoe een kind zonder stoornis leert lezen, pas daarna kan er gesproken worden over uitzonderingen.

2.1 Wat is autisme?

Autisme is als stoornis voor het eerst beschreven in de veertiger jaren door Leo Kanner in de Verenigde Staten. In diezelfde periode heeft ook Hans Asperger onafhankelijk van Leo Kanner over deze stoornis geschreven (Frith, 2003). Kanner was de eerste arts in de VS die als kinderpsychiater benoemd werd. In 1943 verscheen zijn artikel *Autistic Disturbances of Affective Contact* die de basis vormde voor het hedendaagse onderzoek van autisme. Dit was een onderzoek van elf kinderen met verschijnselen die Kanner *early infantile autism* ging noemen (Leokannerhuis.nl, 2011; Frith, 2003). Hans Asperger beschreef vooral details en de inlevingsvermogens van de groep die hij onderzocht. Hij heeft onderzocht hoe autistisch gedrag in verband staat met intelligentie en persoonlijkheid (Frith, 2003). In de literatuur zijn veel termen voor 'autisme' te vinden, waaronder:

- de autistische stoornis
- klassiek autisme
- ASS
- autisme spectrum stoornis

Voor de leesbaarheid zal in de rest van het document de term 'autisme' gebruikt worden. Autisme is een ontwikkelingsstoornis, dat wil zeggen een aangeboren stoornis in de hersenen die beperkingen kan opleveren tijdens alle levensfasen en op alle levensterreinen. Autisme heeft zowel invloed op het persoonlijk als op het maatschappelijk functioneren. Er is niet bekend hoeveel mensen er een autisme spectrumstoornis hebben, de schattingen lopen sterk uiteen. Het Leokannerhuis.nl (2011) gaat uit van 25 à 30 op de 10.000 mensen. In Nederland zou het dan gaan om ongeveer 35.000 mensen. De NVA (Nederlandse Vereniging voor Autisme) (2011^b) gaat er van uit dat 1,16% van de bevolking een vorm van autisme heeft, dat betekent 190.000 mensen. Degrieck, tijdens een lezing in 2011, gaat uit van 1 op de 165 mensen. Omgerekend naar percentages ontstaat beeld zoals weergegeven in figuur 1:



Figuur 1: Welk percentage van de bevolking van Nederland heeft autisme?

2.1.1 Wat zijn de kenmerken van autisme?

Om tot een diagnose van autisme te komen moeten er onderzoek gedaan worden naar het gedrag en de ontwikkeling van de persoon. Typerend voor autisme is dat de kenmerken te verdelen zijn in drie bij elkaar horende stoornissen. Voor het eerst geformuleerd door Wing (2000). Personen met autisme vertonen stoornissen in de sociale omgang, in de communicatie en de verbeelding met als gevolg van deze drie stoornissen een beperkt repetitief patroon van interesses en activiteiten (Vermeulen e.a., 2010):

- Stoornis in de sociale omgang.

Autisme heeft niets te maken met geen contact willen maken, mensen met autisme hebben moeite met de manier van contact maken. Vooral wederkerigheid is een probleem. Ze weren sociaal contact niet af, maar nemen zelden of nooit het initiatief. Wing (2000) benoemt 4 types:

- Het afzijdige type;

Deze mensen kunnen overkomen als mensenschuw, zeer verlegen, sociaal angstig of in zichzelf gekeerd. Het algemene beeld van autisme. Hier komt de naam ook vandaan (Vermeulen e.a., 2010; Frith, 2003).

- De passieve groep;

Deze groep zoekt zelf zelden zelf toenadering, maar ze accepteren veel gemakkelijker toenadering van anderen. Contact wordt vaak alleen gezocht om eigen behoeften kenbaar te maken (Leokannerhuis.nl, 2011; Frith, 2003)

- Het actief-maar-bizarre type;

Deze groep neemt actief het initiatief tot sociaal contact, maar doordat ze moeite hebben met afstemmen is de manier waarop ze contact maken vreemd, onaangepast of eenzijdig. Zo ontbreekt vaak de wederkerigheid (Leokannerhuis.nl, 2011; Frith, 2003).

- Het stijf-formalistische of hoogdravende type;

Bij deze groep zijn de sociale problemen, aan de buitenkant, heel subtiel. Velen van hen krijgen de diagnose stoornis van Asperger. Mensen die tot deze groep horen leren bepaalde sociale regels uit hun hoofd. Ze missen echter de intuïtie om allerlei signalen op te pikken en daarna te handelen (Vermeulen e.a., 2010)

- Stoornis in de communicatie.

Mensen met autisme met een gemiddeld IQ kunnen heel taalvaardig zijn en een goede woordenschat bezitten, voor hen is het niet gelijk ook logisch om daarmee te communiceren. Vaak hebben mensen met autisme veel moeite met communicatieve vaardigheden. Eigenlijk kan alles wat met communicatie te maken heeft problemen opleveren. (Frith, 2003; Vermeulen, 2010). Een ander probleem is dat ze zich niet in een ander kunnen verplaatsen. Hierdoor laten ze noodzakelijke informatie weg. De luisteraar moet dan aanvullende vragen stellen om het te kunnen begrijpen. Overschakelen naar een ander onderwerp is ook erg moeilijk. Ik vind het interessant, dan vind jij dat toch ook? Verder komt het voor dat een kind met autisme zich niet aangesproken voelt. Hierdoor kan het gebeuren dat hij niet begrijpt dat de groepsinstructies ook voor hem gelden en daardoor niet luistert en reageert. Andersom kan ook, soms voelen ze zich aangesproken, terwijl de opmerking voor iemand anders bedoeld is. Verder komt het veel voor dat mensen met autisme taal letterlijk nemen. Ze hebben moeite met de context. (Leokannerhuis.nl, 2011; Vermeulen, 2010).

- Stoornis in de verbeelding.

Hiermee werd in het begin een stoornis in de spelontwikkeling bedoeld. Toen werd de stoornis vooral gediagnostiseerd bij kinderen met een verstandelijke beperking. De laatste jaren is de stoornis van de verbeelding anders gedefinieerd. Het gaat nu vooral om de moeilijkheden die mensen met autisme ervaren om zich voor te stellen wat andere mensen denken. Zich iets kunnen voorstellen bij concrete zaken kunnen mensen met autisme soms zelfs beter dan mensen zonder autisme. Het wordt veel moeilijker als het over niet concrete zaken gaat, zoals gevoelens en opvattingen. Iemand met autisme zal uit zichzelf niet leren van zijn fouten, daarvoor moet je namelijk kunnen voorspellen wat er in een situatie gebeurt

op basis van eerdere ervaringen. Een andere vaardigheid waar verbeelding bij nodig is, is keuzes maken. Je moet je dan de verschillende opties kunnen voorstellen en op basis daarvan de juiste keus kunnen maken. Dit leidt er vaak toe dat mensen met autisme vaak hetzelfde kiezen (Vermeulen e.a., 2010).

Met als gevolg:

- Een beperkt, zich herhalend stereotiep patroon van gedrag, belangstelling en activiteiten.

De manier waarop dit zich uit is IQ en leeftijdsgebonden. Mensen met een beneden gemiddelde intelligentie uiten dit meestal door stereotiepe bewegingen; fladderen, wiegen, op de tenen lopen enz. en stereotiepe handelingen; voorwerpen op een rij zetten, dingen laten draaien enz. Bij gemiddelde intelligente mensen met autisme is het vaak veel minder opvallend. Stereotiepe bewegingen komen wel voor, maar vaak alleen in stresssituaties. Heel typerend voor mensen met autisme zijn hun stereotiepe interesses. Ze verschillen van gewone interesses omdat ze veel specifiekere zijn, of over een vreemd onderwerp gaan. Mensen met autisme hebben veel moeite met veranderingen. Ze kunnen zich dwangmatig vasthouden aan bepaalde handelingen. Een verandering leidt vaak tot een paniekaanval of driftbui (Vermeulen e.a., 2010). Daarnaast is er vaak sprake van zeer rechtlijnige denkpatronen die bescherming bieden tegen teveel prikkels. Deze helpen om de verwarrende en beangstigende buitenwereld controleerbaar te maken (Leokannerhuis.nl, 2011). Doordat mensen met autisme op een andere manier prikkels en informatie verwerken, vertonen ze ook ander gedrag (Fondelli, 2008).

2.1.2 Wat zijn de kenmerken van de andere ontwikkelingsstoornissen?

Naast autisme behoren ook de stoornis van Asperger, stoornis van Rett, PDD-NOS, desintegratiestoornis van de kinderteleeftijd en MCDD tot ontwikkelingsstoornissen. Hieronder een korte beschrijving van de verschillende stoornissen:

- Stoornis van Asperger

De criteria voor de stoornis van Asperger komen voor een groot deel overeen met de criteria voor autisme. De stoornis in de communicatie wordt bij de stoornis van Asperger niet genoemd. Daarbij komt dat er pas van de stoornis van Asperger mag worden gesproken als niet voldaan wordt aan de criteria van een andere pervasieve ontwikkelingsstoornis zoals PDD-NOS. Er moet ook sprake zijn van een normale of hoge begaafdheid (Frith, 2003).

- PDD-NOS

PDD-NOS is de afkorting van *Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified*, de Engelse naam voor stoornissen die worden gerekend tot de pervasieve ontwikkelingsstoornissen. Met PDD-NOS wordt aangeduid dat er sprake is van kenmerken van het autisme, maar niet genoeg om zo te worden genoemd (Minderaa e.a., 2002).

- Stoornis van Rett

De stoornis van Rett is een ontwikkelingsstoornis van het zenuwstelsel die voornamelijk bij meisjes voorkomt. Deze uit zich in vermindering van motorische en communicatieve vaardigheden (NRSV, 2009; NVA, 2011^a).

- Desintegratiestoornis van de kinderteleeftijd.

Kinderen met deze aandoening ontwikkelen zich de eerste twee jaar (of langer) van hun leven normaal, maar voor het tiende levensjaar raken ze eerder opgedane vaardigheden op het gebied van taal, sociaal gedrag, communicatie en motoriek weer kwijt (NVA, 2011^a).

- MCDD.

MCDD is de afkorting van de Engelse term *Multiple Complex Developmental Disorder*. In het Nederlands: Meervoudige complexe ontwikkelingsstoornissen. Bij kinderen met MCDD staan niet de contactproblemen op de voorgrond maar de problemen bij het reguleren van emoties en gedachten. Hun veel te sterke fantasie zorgt ervoor dat hun gedachten met hen op de loop kunnen gaan, waardoor fantasie en werkelijkheid niet meer uit elkaar worden gehouden (Balans, 2010).

2.1.3 Hoe verwerken mensen met autisme informatie?

Er zijn een aantal theorieën welke beschrijven hoe informatieverwerking plaatsvindt bij mensen met autisme. De drie meest voorkomende theorieën zijn:

- **Executieve Functies**

E.F. wil zeggen: het kunnen beheersen van impulsieve reacties, aandacht kunnen richten, maar ook wisselen, het vermogen om plannen te maken, je handelen kunnen evalueren en bijsturen. Dit betekent dat mensen met zwakke executieve functies het moeilijk vinden om dingen in de goede volgorde uit te voeren, denk bijvoorbeeld aan douchen. In welke volgorde moet je dan alle handelingen uitvoeren? Dat vraagt om het plannen van je taken. Deze theorie kan ook tics en preoccupaties verklaren die je vaak bij mensen met autisme ziet. Het is moeilijk om van taak te wisselen, dus is het makkelijker om verder te gaan met waar je mee bezig was. Als je het overzicht kwijt bent is het prettig om iets te doen waarvan je de werking en de gevolgen kent. Bij intelligentietests blijkt vaak een zwak korte termijn geheugen (Frith, 2003)

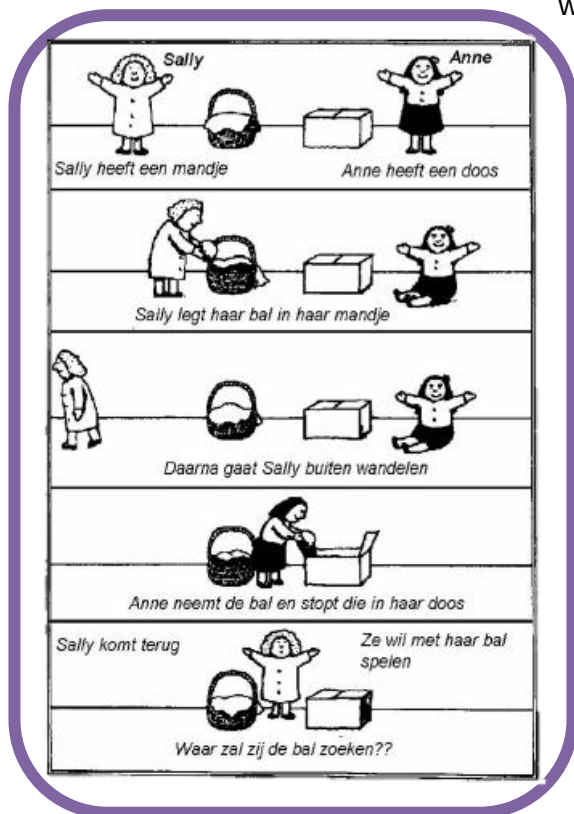
- **Centrale coherentie**

C.C. is de wil om samenhang te zoeken tussen allerlei kleine stukjes informatie die de hersenen bereiken en op basis van die samenhang betekenis te verlenen. In het algemeen kun je stellen dat mensen met autisme moeite hebben om het grotere geheel van iets te zien. Dit wordt ook wel contextblindheid genoemd. Door de contextblindheid is het veel moeilijker om de informatie binnen de juiste context te plaatsen. Het is dus ontzettend moeilijk om de nieuwe informatie te koppelen aan reeds verworven informatie. Het is dus nodig dat dit expliciet wordt aangegeven (Frith, 2003).

- **Theory Of Mind:**

T.O.M. is de vaardigheid om gedachten, intenties, gevoelens, en ideeën toe te schrijven aan jezelf en anderen. Deze theorie is algemeen aanvaard omdat het de communicatie problemen en het ontbreken van sociaal inzicht kan verklaren. Frith (2003) heeft een ander woord gekozen voor deze theorie, namelijk

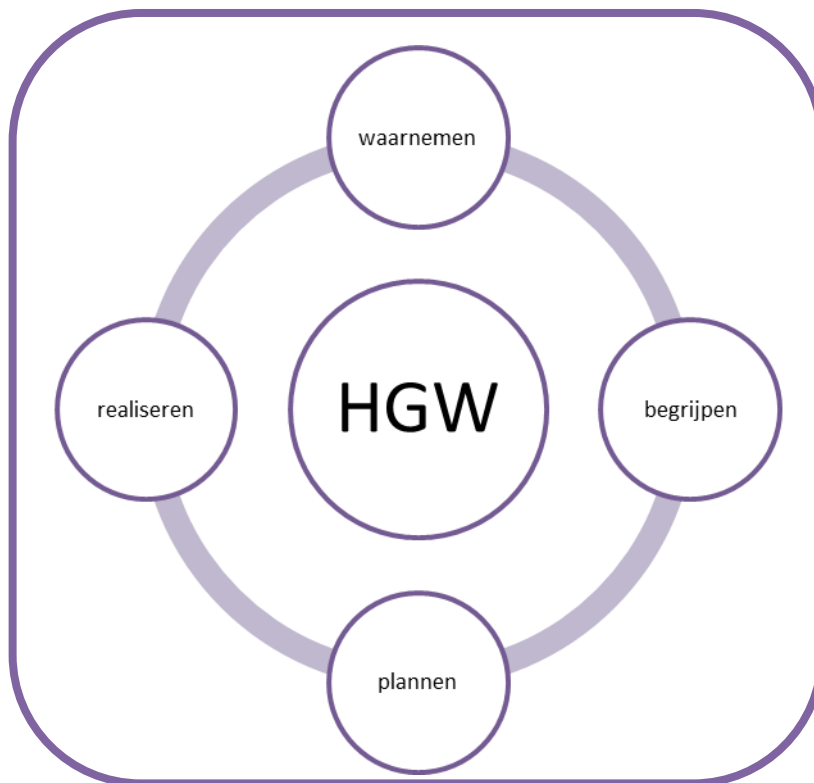
mentalizing. Het is een werkwoord wat beschrijft wat we doen als we inschatten wat andere mensen voelen en denken. Mensen met autisme hebben vaak moeite met 'doen alsof' spelen. Om dat te kunnen moet je namelijk kunnen inschatten dat als jij een baby speelt de ander ook weet dat jij niet echt een baby bent, maar speelt dat je dat bent. Een bekende vraag uit een T.O.M.-test is weergegeven in figuur 2. Deze is ontwikkeld door Baron-Cohen. Mensen met autisme zullen antwoorden dat Sally in de doos zal kijken. Zeker begaafde mensen met autisme hebben wel wat theory of mind, maar het ontbreekt hen aan sociaal aanvoelen. Ze missen intuition of mind. (Vermeulen e.a., 2010; Frith, 2003)



Figuur2: Sally-Anne Experiment.

2.2 Onderwijsbehoeften

Om tegemoet te kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van een kind kan er gewerkt worden volgens het model van Handelings Gericht Werken. Handelingsgericht werken is een manier om systematisch het onderwijsaanbod af te stemmen op de basis- en onderwijsbehoeften van ieder kind. Er wordt gekeken naar wat een kind nodig heeft om een doel te bereiken (Pameijer & Van Beukering, 2009). Bij handelingsgericht werken wordt het onderwijsaanbod niet alleen afgestemd op kind-kenmerken, maar ook op de kenmerken van de onderwijsleer- en de opvoedingssituatie. De cyclus van Handelings Gericht Werken is weergegeven in figuur 3. Vanuit *waarnemen* door de leerkracht en/ of zorgcoördinator, wordt er met behulp van achtergrondkennis, theorie enz. geprobeerd om het gedrag te *begrijpen*. Door dat begrip kan er een onderwijsaanbod *gepland* worden. Deze wordt vervolgens *gerealiseerd*. Waarna de cyclus weer verder gaat met waarnemen.



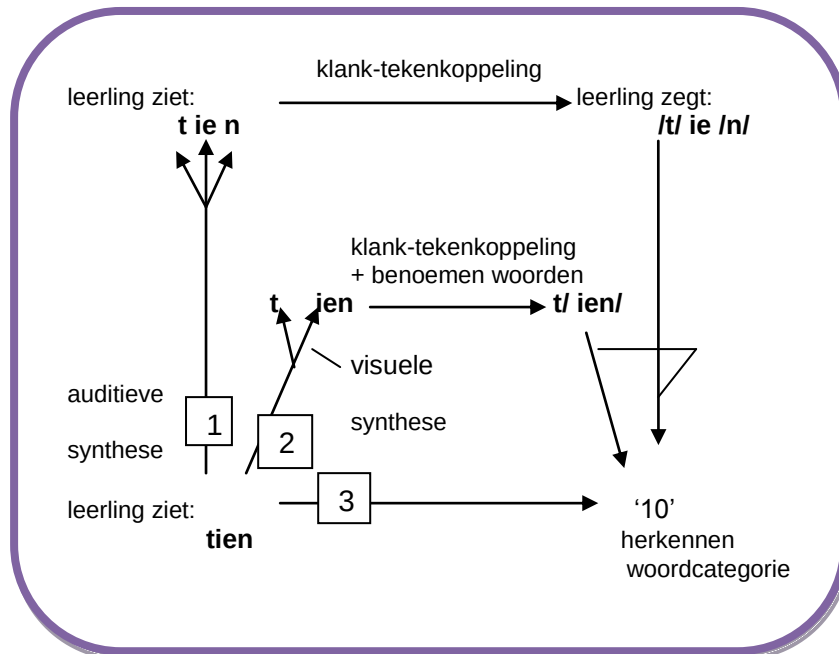
Figuur 3: HGW-Cyclus.

2.3 Hoe leert een kind zonder stoornis lezen?

Een kind kan leren lezen als het beschikt over taalbewustzijn. Dat wil zeggen dat een kind woorden kan verdelen in klankgroepen, eindrijm erin kan toepassen en herkennen en kan verdelen in fonemen. Rond hun derde levensjaar bouwen kinderen een fonologisch bewustzijn op. Ze gaan de klankstructuur van de taal doorzien. Ze kunnen meerlettergrepige woorden maken en ze worden zich er bewust van dat sommige woorden aan het eind hetzelfde klinken (Steunpunt Dyslectie, 2011). De stap die daarna volgt heet fonemisch bewustzijn, deze ontwikkelt zich pas aan het eind van de kleutertijd. Nu gaan kinderen ontdekken dat woorden uit losse klanken bestaan. Dan ontstaat ook de behoefte om te leren lezen en schrijven. Fonemisch bewustzijn is de factor die het sterkst samenhangt met elementaire leesvaardigheid, ook wel het deelvaardighedenmodel genoemd. Bij sommige kinderen ontwikkelt het fonemische bewustzijn pas in groep 3 als ze leesonderwijs krijgen. Het is dus geen reden om een kind een jaar extra in de kleutergroep te laten zitten (Inspectie van het onderwijs, 2006). Als kinderen fonemisch bewustzijn hebben, ontwikkelen ze ook de belangrijkste vaardigheden om te leren lezen namelijk; auditieve synthese, auditieve analyse en letters benoemen. Van daaruit leren kinderen in groep 3 de elementaire leeshandeling en bijna tegelijkertijd ook de elementaire spelhandeling (Aalsvoort e.a., 2008).

Als kinderen meer letters leren en meer leeservaring opdoen hoeven kinderen niet meer letter voor letter een woord te lezen, het woordbeeld met de klankvorm en de betekenis wordt dan direct herkend, dit wordt directe woordidentificatie genoemd. Hierdoor neemt de snelheid toe en is er meer ruimte voor tekst begrip.

De reguliere aanvankelijk leesmethodes maken meestal gebruik van het deelvaardighedenmodel (zie figuur 4).



Figuur 4: Deelvaardighedenmodel

Drie manieren om een woord te lezen:

Via volledige verklanking (weg 1)

Via directe herkenning van woorddelen en gedeeltelijke verklanking (weg 2)

Via directe woordherkenning (weg 3) (Struikma, 1995).

De Inspectie van het Onderwijs (2006) stelt dat vrijwel alle kinderen kunnen leren lezen. Technisch leren lezen is niet afhankelijk van de achtergrond van leerlingen of kenmerken van de school. Verschillen in prestaties zijn toe te schrijven aan de inrichting van de onderwijsleeromgeving. Effectiviteit is vooral afhankelijk van de kwaliteit van instructie (Vernooij e.a., 2003, Aalsvoort e.a., 2008, Wentink & Oorschot, 2010^{a+b}). Voor optimaal leesonderwijs zijn pedagogische leerkrachtvaardigheden cruciaal. Een leerkracht moet instructie kunnen geven en problemen snel kunnen signaleren en daar dan ook naar handelen (Aalsvoort e.a. 2008; Leenders e.a., 2000, Houtveen e.a., 2006).

Naast de kwaliteit van de instructie zijn er nog andere factoren van invloed op het leergedrag en leerprestaties. Motivatie, taakgerichtheid, doorzettingsvermogen, werkt tempo en concentratie zijn daarvoorbeelden van (Janson & Memelink, 2005).

Bij een kind in de onder/ middenbouw is er vooral sprake van magisch en intuïtief denken wat langzaam overgaat in het leggen van verbanden op concreet niveau. Het kind kan eenvoudige abstracte begrippen onthouden, ze zijn heel nieuwsgierig en de behoefte aan leren ontstaat. Het kind leert geleidelijk aan motivatie te halen uit bereikte resultaten, de intrinsieke motivatie wordt ontwikkeld. Het kind leert zichzelf in te schatten (Janson & Memelink, 2005)

2.3.1 Hoe leert een kind met lees- en spellingsproblemen lezen?

Door Vernooij e.a. (2003) is onderzoek gedaan naar het leren lezen in het speciaal onderwijs. Doel van dat onderzoek was om erachter te komen of leesvorderingen verbeteren wanneer leerlingen uit het speciaal basisonderwijs op dezelfde manier leesonderwijs krijgen aangeboden als kinderen in het reguliere onderwijs. Dit blijkt niet zo te zijn. De letterkennis verbeterde wel, maar het tempo van het lezen was te laag. De problematiek in het speciaal

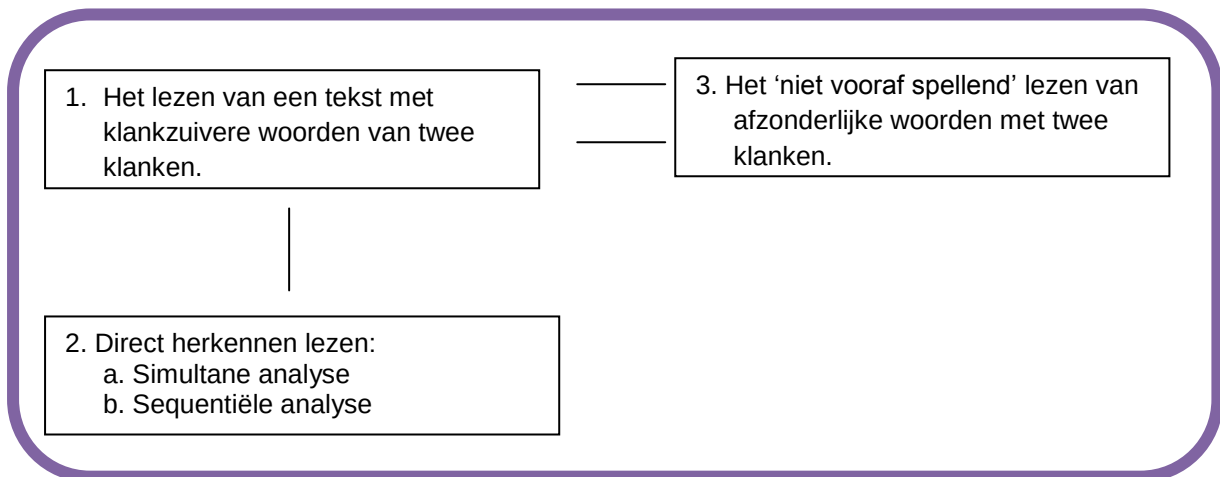
basisonderwijs is groot. De invloed van enkele leerlingen op het gemiddelde van de groep kan groot zijn. Uitkomst van het onderzoek is het advies om zoveel mogelijk op 6 jarige leeftijd te starten met aanvankelijk leesonderwijs, uitstellen is niet altijd noodzakelijk en in ieder geval niet wenselijk in verband met de gevoelige leeftijdsperiode voor het leren lezen die tussen het vierde en negende jaar ligt.

Zoals hierboven al beschreven maken de reguliere aanvankelijk lees methodes gebruik van het deelvaardighedenmodel. Dit model doet echter een beroep op de vier zwakke punten van leerlingen met ernstige lees en spellingsproblemen:

- auditieve vaardigheden
- het flexibel omgaan met woordidentificatietechnieken
- het gebruiken van het woord specifieke patroon van letters
- het automatiseren van lees- en spellingstrategieën

Behalve het deelvaardighedenmodel bestaat ook het model van direct herkendend lezen (zie figuur 5) (Verhagen & Aarnoutse, 2007). Dit model wordt toegepast bij remediërende leesmethodes, waaronder 'Toch Nog Leren lezen?' (tnl.nl, 2011). Voordelen van dit model zijn:

- nauwkeurig en snel leren lezen.
- niet spellend leren lezen.
- doet weinig beroep op auditieve vaardigheden.



Figuur 5: Het model van direct herkendend lezen.

Eerst leert de leerling teksten lezen, die uitsluitend uit woorden met twee klanken bestaan, zoals z- ee. Deze vaardigheid wordt daarna uitgebreid naar het kunnen lezen en schrijven van de 750 meest frequente woorden en de woordtypen waartoe deze woorden behoren (Verhagen & Aarnoutse, 2011)

Veel kinderen met lees- en spellingsproblemen hebben moeite met het aanleren en/of automatiseren van de klank- teken koppeling. De methode 'Spreekbeeld' is voor dit probleem ontwikkeld. Sommige kinderen met taal- en leesleerproblemen maken er snel enorme leesprogressie mee. Wetenschappelijk onderzoek wijst uit dat er significant betere resultaten behaald worden door te werken met Spreekbeeld (GGD Rivierenland, 2011).

2.3.2 Hoe leert een kind met autisme lezen?

In het algemeen is het leren lezen moeilijk voor een kind met autisme. Een aantal kenmerken van autistische leerstijl zijn (Vermeulen e.a., 2010):

- *Fragmentarisch:* Alles wordt opgeslagen als losstaande feiten.
- *Letterlijk:* Ze doen en begrijpen alleen wat er letterlijk staat.
- *Individueel:* Ze voelen zich in een klas niet aangesproken, maar hebben individuele uitleg nodig.
- *Vakspecifiek:* Iets wat je bij taal leert wordt niet automatisch ook bij schrijven

toegepast en omgekeerd. Iets wat ze op school kunnen, kunnen ze niet automatisch ook thuis of in een ander klaslokaal.

- *Interesse specifiek:* Als het aansluit bij de interesses van het kind leert het anders. Veel reguliere methodes starten met een verhaal, daardoor zijn ze te abstract, want vaak sluiten ze niet aan bij de belevingswereld van kinderen met autisme. Het gaat over fictieve personen met fictieve activiteiten, terwijl kinderen met autisme vaak problemen hebben met de verbeelding. Ze hebben vaak problemen met Theory of mind, daardoor werken verhaaltjes niet motiverend. Kinderen met autisme kunnen ook moeite hebben met het richten van aandacht, en het wisselen van opdrachten, de executieve functies. Reguliere methodes bevatten vaak weinig expliciete structuur. De werkbladen zijn vaak heel druk, veel gekleurde informatie en standaardtekeningen. Vanuit de centrale coherentie kun je het verklaren doordat kinderen met autisme soms niet de samenhang zien. Woorden bestaan uit losse letters, maar als je die losse letters tot een woord moet maken, moet je wel de samenhang kunnen zien. Soms kan een kind met autisme wel technisch lezen, maar ziet hij niet in dat die woorden ook een betekenis hebben of een communicatieve waarde, daar is expliciete aandacht voor nodig (Wentink & Oorschot, 2010^b; Cornelis & Beversluys, 2009).

2.4 De methode 'aap-zee-koe', wat zijn de kenmerken?

De methode 'aap-zee-koe' is een methode speciaal ontwikkeld voor kinderen met autisme. Het leesprogramma 'aap-zee-koe' is opgebouwd als een structuurmethode op basis van het model van direct herkennen lezen, rekening houdend met het autistisch denken. Het is een visueel gestructureerd, voorspelbaar en realistisch programma (Wentink & Oorschot, 2010^b; Cornelis & Beversluys, 2009). De auteurs zijn werkzaam op een school voor buitengewoon onderwijs in België. Het is een methode die ervan uitgaat dat er samengewerkt wordt met een team van specialisten; waaronder een leerkracht, logopedist en ergotherapeut. Een belangrijk kenmerk van de deze methode is dat er veel aandacht is voor het communicatieve aspect van taal. Er wordt rekening gehouden met de algemene leerkenmerken van een kind met autisme. Een ander kenmerk van de methode is dat er geprobeerd wordt zoveel mogelijk samenhang te creëren. Een nieuw woord wordt in zijn geheel aangeboden en niet als losse letters. Als het kind een nieuw woord leert wordt dat woord samen met het kind gevormd uit de woorden die het al aangeboden heeft gekregen. Zo ontstaat het woordje 'zoek' uit het al aangeleerde woord 'zee' en 'koe'. De letters worden losgeknipt en tot een nieuw woord gevormd. De methode is ontwikkeld als individuele methode. De reden hiervoor is dat de methode op deze manier kan worden aangepast aan de specifieke behoeften en interesses van het kind. Hiermee wordt de kans op succes vergroot. De methode is erg arbeidsintensief, mede daarom wordt samenwerking met een fysiotherapeut en/ of logopedist aanbevolen. Een andere reden is dat het kind op deze manier leert generaliseren. Overal wordt immers dezelfde aanpak gehanteerd. De methode maakt gebruik van een kleurcode: **de koe**. **De** is **groen**, **het** is **blauw**, **medeklinkers** zijn **zwart** en **klinkers** **rood**. Een ander kenmerk van de methode is dat het belang van lezen voorop staat. Het nut van lezen en schrijven wordt expliciet benoemd; Je kunt iets zeggen en als je het opschrijft kan een ander het ook lezen en omgekeerd kan ook (Cornelis & Beversluys, 2009).

Een volgend kenmerk van de methode is de eenduidigheid in werkvormen. Er moet veel aandacht zijn voor herhaling en inoefening. Variatie in materiaal wordt aangeraden, variatie in werkvormen wordt afgeraden. Belangrijk hierbij is dat het materiaal wat de leerkracht uitkiest aansluit bij de interesses van de leerling. Rekening houden met de interesses van de leerling is niet alleen van belang bij de keuze van materialen, ook bij de keuze van aan te bieden woorden moet er met de interesse van de leerling rekening gehouden worden. Stel dat een kind heel bang is voor poezen, dan kan het aanleren van het woord 'poes' al zoveel weerstand opleveren dat het zinvoller is om dat woord over te slaan. Een ander kenmerk van de methode is dat woorden aangeboden worden met behulp van veel beeldmateriaal, zo wordt voorkomen dat er geen eenzijdige betekenis aan een woord wordt gegeven (Cornelis & Beversluys, 2009). De methode volgt een aantal stappen, deze staan beschreven in bijlage 1.

2.5 Samenvatting:

Autisme valt volgens de DSM-IV onder de ontwikkelingsstoornissen. Naast autisme vallen nog meer stoornissen onder deze noemer, genoemd zijn o.a. stoornis van Asperger, PDD-NOS en stoornis van Rett. Er zijn een aantal theorieën die het gedrag van mensen met autisme verklaren, genoemd zijn theory of mind, executieve functies en centrale coherentie. Kinderen zonder stoornis leren lezen als ze beschikken over voldoende fonemisch bewustzijn. Reguliere aanvankelijk leesmethodes maken gebruik van het deelvaardigheden model. Kinderen die moeite hebben met leren lezen lopen met dit model vaak vast omdat het een beroep doet op juist die vaardigheden waar kinderen met leesproblemen vaak moeite mee hebben, namelijk; auditieve vaardigheden, flexibel omgaan met woordidentificatie technieken, het gebruiken van het woord specifieke patroon van letters en het automatiseren van lees- en spellingstrategieën. Remediërende methodes maken daarom veel gebruik van het model van direct herkenkend lezen. Kinderen met autisme kunnen ook veel problemen ondervinden bij het leren lezen. Kenmerken van de autistische leerstijl zijn: fragmentarisch, letterlijk, individueel, vak- en interesse specifiek. De methode 'aap-zee-koe' is speciaal geschreven voor kinderen met autisme en houdt rekening met de autistische leerkenmerken en de theorieën die het gedrag van kinderen met autisme kunnen verklaren.

3: Onderzoeksmethodologie.

In dit hoofdstuk wordt de opbouw van dit onderzoek beschreven. Eerst wordt de vorm van dit onderzoek beschreven en verantwoord. Vervolgens wordt er beschreven wie er bij betrokken zijn, op welke wijze de data worden verzameld en hoe deze data worden geanalyseerd. Als laatste worden de triangulatie, validiteit, betrouwbaarheid en de ethische aspecten van dit onderzoek beschreven.

3.1 Onderzoeksvorm.

Ik kies voor de aanpak van een individugericht onderzoek (Harinck, 2010) of casestudy zoals Kallenberg (2010) dat noemt. Ik kies hiervoor omdat ik mijn handelen met Tom ga beschrijven, zodat anderen, die spelen met het idee om te gaan werken met de methode 'aap-zee-koe,' hun voordeel daar mee kunnen doen.

3.2 Overzicht data verzamelen:

Onderzoeksvraag:

Helpt de aanvankelijke en individuele leesmethode 'aap-zee-koe' binnen een klassenzetting om een jongen met een stoornis binnen het autisme spectrum te leren lezen?

Deelvraag:	Betrokkenen	Dataverzameling	Tijdplanning
1. Werkt de opbouw zoals die in de methode beschreven staat voor deze leerling?	• Tom • ouders • onderwijs assistent • leerkracht	• Checklist; taakgericht gedrag. (bijlage 2). Ingevuld door leerkracht. • Observatielijst, welke onderwijsbehoeften heeft deze leerling?(bijlage 4). Ingevuld door de leerkracht • Observatielijst; Wat vindt de leerling van de verschillende verwerkingsvormen? (bijlage 6). Ingevuld door Tom • Formele en informele gesprekken met de ouders, hoe ervaren zij de ontwikkeling van hun zoon?	Het hele jaar, tot en met april/ mei.
2. Welke klassenorganisatie is nodig om met deze methode te kunnen werken naast de andere reguliere methodes voor taal en aanvankelijk lezen?	• Onderwijs assistent • leerkracht • zorgteam • klas	• Logboek (bijlage 11), hoe ervaren leerkracht en onderwijsassistent de methode? Hoe reageert de klas? • Informele gesprekken collega, is het voor de leerkracht en onderwijsassistent te doen? • Checklist: Leeromgeving beginnende geletterdheid (bijlage 7). Ingevuld door de zorgcoördinator. • Checklist, hoe anti-vriendelijk is mijn klas? (bijlage 9). Ingevuld door de zorgcoördinator.	December-maart

3. Als er vooruitgang in het leren lezen bij deze leerling?	• leerkracht • zorgteam • Tom	• Toetsen, nulmeting= herfstsignalering van de methode Veilig Leren Lezen (bijlage 12). • Evaluatie: herfstsignalering opnieuw afnemen. Beide keren wordt de toets afgenomen door de leerkracht.	Nulmeting: november. Evaluatie: april
---	---	---	---

3.3 Betrokkenen:

Er zijn een aantal personen betrokken bij dit onderzoek, hieronder wordt van elke betrokkene kort een beschrijving gegeven.

- Tom

Tom is dit schooljaar (2010-2011) gestart met kern 1 van de methode Veilig Leren Lezen. Meteen al blijkt dat Tom niet in staat is om instructie in een groepje te volgen. Hij voelt zich niet aangesproken als de leerkracht tegen de groep praat. Halverwege kern 1 wordt door de leerkracht besloten om één op één instructie te geven. Hierdoor is de instructietijd in totaal iets langer, maar per kind effectiever. Tom heeft veel moeite heeft met het aanleren van nieuwe woorden. Daarom wordt door de leerkracht besloten om gebruik te maken van een voor Tom bekende methode van zijn vorige school; 'Spreekbeeld'. Deze methode ondersteunt letters met klankgebaren.

Vanaf kern 3 wordt het moeilijker. Samen met de orthopedagoog wordt de hypothese uitgesproken dat Tom woordbeelden inprent, maar de auditieve analyse en synthese nog niet beheerst waardoor hij nu vast gaat lopen. Er komen steeds meer letters bij, dus de mogelijkheden van te vormen woorden stijgt. Tom is niet in staat deze allemaal in te prenten. Verder hebben leerkracht en onderwijsassistent het idee dat Tom geen profijt heeft van de aangeboden klankgebaren. De periode daarna is gebruikt om deze hypothesen te onderzoeken. Uit de observaties blijkt dat Tom de klankgebaren niet beheerst. Hij doet de leerkracht na. Hij heeft er dus geen steun aan. Het is voor hem iets extra's om te onthouden: "Bij de klank 'm' moet ik met drievingers bewegen bij mijn hoofd". Bij woorden die ondersteund worden met een plaatje kijkt hij niet naar de letters, maar benoemt hij wat hij op een plaatje ziet. Het plaatje 'kip' benoemt hij als 'haan' en 'weg' als 'straat'. De hypothesen blijken juist. Na overleg met het zorgteam gaat hij de overstap maken naar de methode 'aap-zee-koe'.

- Ouders

Hiermee worden de ouders van Tom bedoeld. Na het kennismakingsgesprek vorig schooljaar met de directeur heeft er een kennismakingsgesprek plaats gevonden met de leerkracht. Hierin zijn de zorgen uitgesproken. Er is een vervolgafspraken voor oktober gemaakt. Het vervolggesprek is een positief gesprek, de overgang is soepel verlopen. Daarbij wordt de kanttekening gemaakt dat Tom niet in staat is groepsinstructie te volgen. In december vindt er weer een gesprek plaats om de stand van zaken te bespreken. In dit gesprek worden zorgen uitgesproken. Er wordt afgesproken dat Tom de overstap naar de methode 'aap-zee-koe' gaat maken. Ouders krijgen de mogelijkheid vragen te stellen, besproken wordt dat het voor de school een nieuwe methode is, wat dus ook betekend dat er op school nog geen ervaring is met kinderen die met deze methode hebben gewerkt. De moeder van Tom trekt daarop de conclusie dat Tom dan wel heel bijzonder moet zijn. Ze wordt weer geconfronteerd met de stoornis en de beperkingen van haar zoon.

- Onderwijsassistent en leerkracht

De onderwijsassistent is een vrouw van 22 jaar, met enige jaren ervaring met de doelgroep. Ze werkt voor het tweede jaar samen met de leerkracht en werkt fulltime. De leerkracht heeft

ook enige jaren ervaring met de doelgroep, daarnaast heeft zo ook in het regulier onderwijs gewerkt met de methode Veilig Leren Lezen. Ook de leerkracht werkt fulltime.

- **Zorgteam:**

Op deze school bestaat het zorgteam uit de directeur, orthopedagoog en zorgcoördinator. Het zorgteam kan aangevuld worden met de school maatschappelijk werkster en de schoolarts.

- **Klas:**

De klas bestaat uit 14 kinderen die allemaal een emotionele of psychiatrische stoornis hebben. De klas bestaat uit 12 jongens en 2 meiden in de leeftijd van 6 tot 9 jaar. Het niveau van de kinderen is groep 3 tot en met 5. Het is een klas waarin kinderen zitten met zowel internaliserende als externaliserende problematiek.

3.4 Data verzamelingsinstrumenten en manier van data-analyse.

Hieronder wordt van elk instrument verantwoordt waarom hiervoor gekozen is. Ook wordt de manier waarop de informatie geanalyseerd zal gaan worden hieronder puntsgewijs aangegeven.

- **Checklist; taakgericht gedrag (Janson & Memelink, 2005) (bijlage 2).**

Om deelvraag 1 te kunnen beantwoorden moet duidelijk zijn in hoeverre Tom taakgericht gedrag laat zien. Deze Checklist wordt 2 keer ingevuld door de leerkracht, omdat zij het onderzoek doet en het beste zicht heeft op de ontwikkelingen. Op deze manier ontstaat er een duidelijk beeld hoe taakgericht Tom is bij start van de methode. Aan het eind van de periode wordt de lijst nog een keer ingevuld om te kijken of er een vooruitgang te zien is. Hieruit kan worden opgemaakt in hoeverre Tom taakgericht kan werken. Deze vragenlijst bestaat uit 23 vragen. Vijf vragen gaan over de betekenisverlening, zeven vragen gaan over betrokkenheid, zeven vragen gaan over taakbewustzijn en de vragen die overblijven vallen onder overig. In bijlage 2 wordt aangegeven welke vraag bij welk onderdeel hoort.

- **Observatielijst, welke onderwijsbehoeften heeft deze leerling? (bijlage 4).**

Deze observatielijst is overgenomen uit het boek *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider* (Pameijer & Van Beukering, 2009). Op de school wordt handelingsgericht gewerkt. Hierbij wordt het onderwijsaanbod afgestemd op de basis- en onderwijsbehoeften van ieder kind. Er wordt gekeken naar wat een kind nodig heeft om een doel te bereiken. De methode 'aap-zee-koe' is een methode die is ontwikkeld voor individueel gebruik. Om zo goed mogelijk aan te kunnen sluiten bij de behoeften van Tom is het belangrijk om de onderwijsbehoeften van Tom duidelijk in beeld te hebben. Zo kan de manier van instructie geven op hem afgestemd worden. Ook bij het ontwikkelen van de verwerkingsopdrachten moet rekening gehouden worden met zijn behoeften. Met behulp van de observatielijst kan de onderwijsbehoefte van Tom beschreven worden. Ook deze lijst wordt door de leerkracht ingevuld om bovengenoemde reden.

- **Observatielijst; Wat vindt de leerling van de verschillende verwerkingsvormen? (bijlage 6).**

Bij de checklist van taakgericht gedrag (Janson & Memelink, 2005) staat beschreven dat gemotiveerde kinderen meer taakgericht zijn. Het is daarom interessant om te weten wat Tom van de opdrachten vindt. Met de observatielijst kan bekeken worden welke verwerkingsopdrachten hij leuk vindt, zodat daar meer van aangeboden kan worden om beter aan te sluiten bij zijn onderwijsbehoeften. Er is gekozen voor deze manier zodat er niet alleen van de observatie van de leerkracht uitgegaan hoeft te worden. Tom moet een opdracht minimaal 'leuk' scoren, als hij dat niet doet is het mogelijk een opdracht die niet bijdraagt aan de motivatie van Tom. Hij gaat 30 keer na een les de opdracht scoren. Daarbij wordt er op gelet dat elke opdracht 6 keer wordt gescoord, anders ontstaat er geen duidelijk beeld. De resultaten worden weergegeven in een tabel en grafiek.

- Formele en informele gesprekken met de ouders.

Tijdens een schooljaar vinden er op deze school altijd minstens 2 formele oudergesprekken plaats naar aanleiding van de tussenevaluatie en eindevaluatie van het handelingsplan. In dit geval zijn er meerdere formele gesprekken, zodat ouders op de hoogte zijn van de ontwikkelingen die hun kind doormaakt. Daarnaast zijn er regelmatig informele gesprekjes waarin even kort wordt besproken hoe het thuis en op school gaat.

De gesprekken zullen in een samenvatting gerapporteerd worden. Er wordt gefilterd op bevindingen thuis en emoties. Hiervoor is gekozen omdat dit de meeste informatie geeft over hoe het met Tom gaat en hoe hij het vernieuwde aanbod beleeft. Mocht hij bijvoorbeeld, na de overstap thuis erg veel boosheid laten zien, of niet meer naar school willen dan kunnen we aannemen dat de oorzaak op school ligt. Uit informele gesprekken kunnen korte uitspraken worden weergegeven. Dit geeft aan hoe de ouders staan tegenover de methode en hoe Tom thuis reageert op het lesaanbod op school.

- Informele gesprekken collega.

Het moet duidelijk worden hoe de leerkracht en de onderwijsassistent het werken met deze methode ervaren. 'De leerkracht doet er toe' is een uitspraak die bij handelingsgericht werken vaak gebruikt wordt (Pameijer & Van Beukering, 2009). In hoofdstuk 2 staat dat volgens de inspectie van onderwijs iedereen kan leren lezen. In diezelfde paragraaf staat ook dat effectiviteit vooral afhankelijk is van de kwaliteit van instructie (Vernooy e.a., 2003, Aalsvoort e.a. 2008, Wentink & Oorschot, 2010^{a+b}). Daarom is het van belang om te weten hoe de leerkracht en de onderwijsassistent het werken met de methode ervaren omdat als zij het niet zien zitten de kans op succes erg klein is. Er is niet gekozen voor formele gesprekken, omdat dat niet past bij de werkrelatie leerkracht- onderwijsassistent. De gesprekken worden weergegeven in het logboek als een korte samenvatting van wat gezegd is. Wanneer het zinvol is zullen delen van het gesprek worden weergegeven. Hieruit valt op te maken hoe de collega erover denkt.

- Checklist: Leeromgeving beginnende geletterdheid (Expertisecentrum Nederlands, 2001) (bijlage 7) en de checklist, hoe anti-vriendelijk is mijn klas? (Cluster 4 school, 2011) (bijlage 9).

In hoofdstuk 2 staat dat de verschillen in prestaties onder anderen zijn toe te schrijven aan de inrichting van de onderwijsleeromgeving (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Met klassenorganisatie wordt onder anderen ook bedoeld hoe de klas er uit ziet. Is de onderwijsleeromgeving voldoende uitdagend? Dit wordt gecheckt met de checklist in bijlage 5. Bij de vorm van onderwijs die Tom volgt zijn er een aantal regels gesteld aan de onderwijsleeromgeving. Dit omdat het klaslokaal voldoende uitdagend moet zijn, maar tegelijkertijd mag niet teveel prikkels mag hebben. Dit kan belemmerend werken voor de kinderen, doordat ze teveel afgeleid worden. Om die reden is die checklist opgenomen. Bij de checklist leeromgeving beginnende geletterdheid moet gemiddeld een 3 gescoord worden, dan is het voldoende. De checklist 'Hoe anti-vriendelijkheid is mijn klas lokaal' is een beschrijvende checklist. Aan 80 % moet worden voldaan om voldoende te zijn. Beide lijsten worden ingevuld door de zorg coördinator, daarvoor is gekozen omdat zij objectief naar de klas kan kijken. De leerkracht zou dat ook moeten kunnen, maar hierdoor wordt het idee van mogelijke subjectiviteit weggenomen. Het is immers de verantwoordelijkheid van de leerkracht dat de leeromgeving aan de eisen voldoet.

- Logboek.

Een belangrijk onderdeel van het onderzoek is het logboek. Hoe is proces van invoeren en werken met deze methode verlopen? Hoe ervaren leerkracht en onderwijsassistent de methode? Hoe reageert de klas? Dit zijn vragen waar antwoord op moet komen om de deelvragen en dus uiteindelijk de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Er is gekozen voor een logboek omdat bij dit individugericht onderzoek het vooral gaat om een behandeling te beschrijven om het op die manier voor een breder publiek toegankelijk te maken. Het logboek zal in de bijlage worden opgenomen in chronologische volgorde. Elk logboekverslag zal een korte samenvatting zijn van het gebeuren. De verwachting is dat er wel punten uit

naar voren zullen komen, die vaker genoemd gaan worden. Dat moet gaan blijken. Er wordt elke week een logboekverslag geschreven.

- **Toetsen.**

Toetsen zijn noodzakelijk om objectieve gegevens te verzamelen. Om erachter te kunnen komen of Tom vooruitgang heeft geboekt moet er een nulmeting plaats vinden. Door aan het eind van de periode dezelfde toets nog een keer af te nemen kan op een objectieve manier gekeken worden of de leerling met het leren lezen vooruit is gegaan. Er is gekozen voor de herfstsignalering van de methode Veilig Leren Lezen omdat dit de aanleiding was om van methode te wisselen. Dit is een veel gebruikte methode wat de betrouwbaarheid verhoogt. Er is niet gekozen voor een AVI toets omdat dit nog te hoog gegrepen is. Er is ook niet gekozen voor de veelgebruikte Drie Minuten Toets omdat deze uit woorden bestaat met letters die nog niet aangeboden zijn. De toetssite (zwijssen.nl¹, 2011) geeft in een tabel de score weer, in een schaal van onvoldoende- twijfelachtig- voldoende- ruimvoldoende- goed- uitmuntend. Voor Tom is het streven dat hij op alle onderdelen voldoende scoort. De toets wordt beide keren afgenomen door de leerkracht, zij is een bekend en vertrouwd persoon voor Tom. Op deze manier zijn de gegevens het betrouwbaarst. Tom's voorkeur in personen speelt op deze manier geen rol.

3.6 Verantwoording.

In dit onderzoek wordt rekening gehouden met de ethische aspecten van een onderzoek (Boerman, 2008). In deze paragraaf wordt verantwoord hoe er tijdens het onderzoek wordt omgegaan met triangulatie, validiteit, betrouwbaarheid en de ethische aspecten.

Anonimiteit is erg belangrijk in dit onderzoek. De namen van de deelnemende personen wordt niet genoemd. Tom is een fictieve naam, zijn echte naam wordt uit privacy overwegingen niet weergegeven. De echte naam van de school wordt niet genoemd, de genoemde naam, Cluster 4 school, is een fictieve naam. De echte naam is bij de auteur en de beoordelende docenten wel bekend.

Het schoolteam is aan het begin van het schooljaar ingelicht over dit onderzoek. Daarnaast worden ze op de hoogte gehouden over het onderzoek tijdens vergaderingen. Aan het eind van het onderzoek zal het team tijdens een vergadering op de hoogte gebracht worden van de uitkomsten. De genoemde collega en het zorgteam krijgen het verslag te lezen en de conclusies daarvan te lezen voor publicatie.

De ouders krijgen na een formeel oudergesprek een verslag van het gesprek. Na het trekken van de conclusies zullen zij daarvan in een gesprek op de hoogte gebracht worden.

Er is ernaar gestreefd om op een correcte manier te verwijzen naar de bestudeerde en geraadpleegde literatuur. Bij het theoretisch kader in hoofdstuk 2 bestond de triangulatie uit het raadplegen van verschillende bronnen: artikelen in vaktijdschriften, boeken en internet. Daarnaast heb ik getracht verschillende auteurs te vinden die over de onderwerpen gepubliceerd hebben. Bij het data verzamelen bestaat de triangulatie ook weer uit verschillende bronnen: leerling, collega's, zorgteam. Maar ook is er triangulatie in middelen: gesprek, observatie, checklist, logboek. Dit om een zo betrouwbaar en valide mogelijk onderzoek te verkrijgen. Twee checklists zullen door de zorg coördinator worden ingevuld, dit ook om de betrouwbaarheid te verhogen.

De observaties en de gesprekken worden na afloop verwerkt in een logboekverslag. De betrokkenen krijgen deze verslagen te lezen. Dit vergroot de betrouwbaarheid van het verslag en doet recht aan de ethische aspecten.

De keuze voor een casestudy houdt meteen ook in dat er minder kwantitatieve gegevens zullen zijn. Doordat er geen grote onderzoeksgroep is, wordt de validiteit van de conclusie in het algemeen minder. De conclusie voor mijn klas in het bijzonder is natuurlijk wel betrouwbaar. Ook kan er van uit gegaan worden dat als het onderzoek nog een keer gedaan zal worden de uitkomst van het onderzoek hetzelfde zal zijn. Ik zal zo precies mogelijk beschrijven hoe ik tot de conclusies van dit onderzoek ben gekomen. Waarbij een link zal worden gelegd met de in hoofdstuk 2 weergegeven theorie.

4: Data presentatie en resultaten.

In dit hoofdstuk wordt weergegeven welke data er verzameld is tijdens het onderzoek. Per instrument wordt aangegeven welke data er meer verzameld is. De analyse en de conclusies die daaraan verbonden kunnen worden staan in hoofdstuk 5

4.1 Taakgericht gedrag.

De vraag die gesteld is, is de volgende: Beschikt Tom over voldoende taakgericht gedrag om te kunnen starten met de leerstof van groep 3? Om deze vraag te kunnen beantwoorden is de vragenlijst zoals weergegeven in bijlage 2 ingevuld, het ingevulde exemplaar is te vinden in bijlage 3.

Uit deze observatielijst, die is ingevuld door de leerkracht, komt naar voren dat er in drie maanden op 15 van de 23 vragen geen verandering heeft plaatsgevonden. Dat betekent dat er op 8 punten wel een verandering heeft plaatsgevonden.

4.1.1 Betekenisverlening.

Op het gebied van de betekenisverlening heeft op geen van de vijf vragen een verandering plaatsgevonden. Tom had en heeft veel moeite met de betekenisverlening. Hij verleent geen betekenis aan leeractiviteiten of aan het schoolse leren. Hij doet dingen omdat het moet.

4.1.2 Betrokkenheid.

Op het gebied van de betrokkenheid van de leerling bij het leerproces is hij op 4 van de 7 vragen vooruitgegaan. Hij heeft nu meer plezier in het schoolse leren en hij is nu soms in staat om instructie te volgen als er andere kinderen bij zitten. Waar hij eerder weinig blij gaf van plezier en hij niet in staat was om instructie te volgen als andere kinderen daarbij aanwezig waren. Hij neemt nu wel initiatieven, waar hij dat eerder helemaal niet deed. Hij schrijft nu soms succes toe aan zichzelf, terwijl hij dat daarvoor niet deed. Het besef dat hij dingen goed of fout kan doen, heeft hij ontwikkeld in de afgelopen maanden.

4.1.3 Taakbewustzijn.

Op het gebied van taakbewustzijn is hij op vier van de zeven vragen vooruit gegaan. Als het hem duidelijk is wat hij moet doen, dan doet hij dat. Hij beleeft niet zozeer plezier aan wat hij doet, maar veel meer aan het afronden van taken. Door een strakke planning, duidelijk dagritme overzicht, is hij in staat veel te doen. Hij heeft duidelijkheid nodig.

4.1.4 Overig.

Er zijn een aantal vragen die niet goed bij een van bovenstaande kopjes pasten. Uit deze vragen wordt duidelijk dat er geen verandering heeft plaatsgevonden op het gebied van zijn leervaardigheden. Verder blijkt dat Tom in januari een hekel had aan creatieve vakken en in april doet hij dat met veel plezier.

Samengevat: Op het gebied van de betekenisverlening heeft er geen verandering plaatsgevonden, hij verleent geen betekenis aan het leren. Op het gebied van de betrokkenheid heeft hij wel vooruitgang geboekt, hij schrijft succes aan zichzelf toe. Tom is plezier aan gebleven aan de creatieve vakken. Bij het taakbewustzijn heeft hij ook vooruitgang geboekt, als Tom weet wat er van hem verwacht wordt dan kan hij daaraan voldoen.

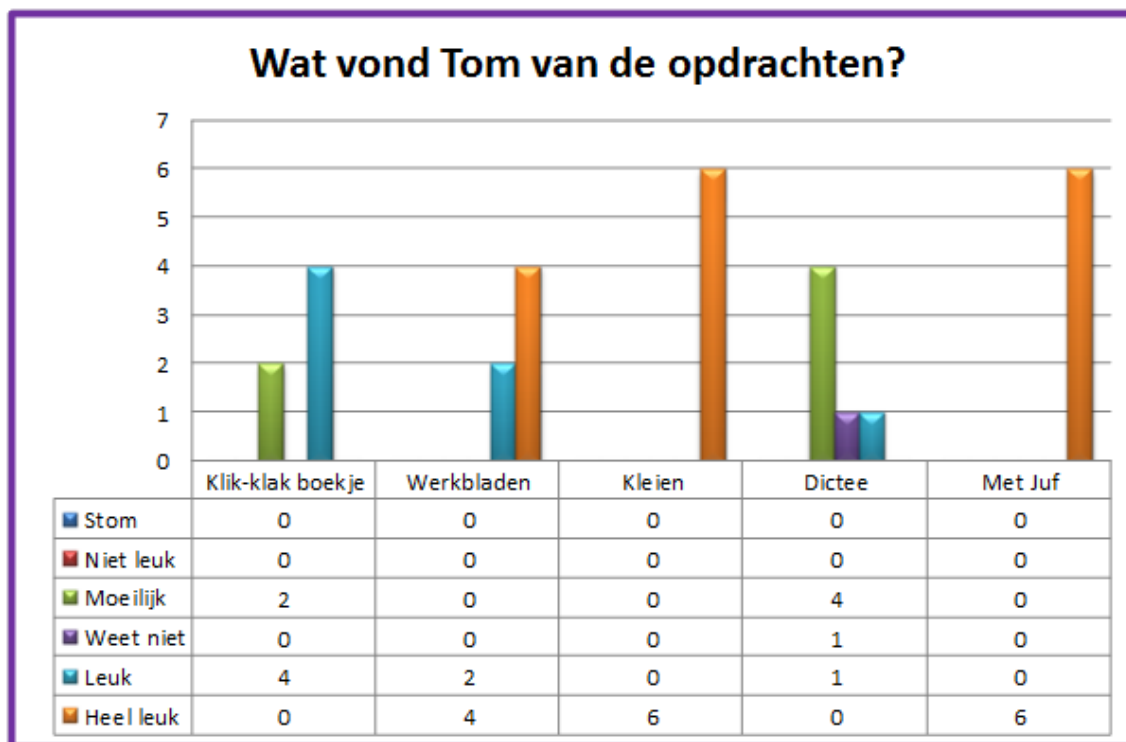
4.2 Welke onderwijsbehoeften heeft Tom?

Om er achter te komen of de opbouw van de methode aansluit bij Tom, moet eerst duidelijk worden welke onderwijsbehoeften hij heeft. Op die manier kan de manier van aanbieden aangepast worden aan de onderwijsbehoeften van Tom zodat de kans van slagen hoger wordt. De observatielijst is ingevuld in bijlage 5. Uit de observatielijstlijst kan de volgende onderwijsbehoefte geformuleerd worden:

Tom heeft een instructie nodig die visuele ondersteuning biedt (bijvoorbeeld met plaatjes, foto's, picto's of stripverhalen) en die verlengd is, zodat het kind begeleidde inoefening en ondersteuning bij de uitvoering krijgt. Na de instructie heeft hij het nodig dat de leerkracht terug vraagt of Tom weet wat hij moet doen. Hij heeft opdrachten nodig die op of onder zijn niveau I liggen zodat hij veel succeservaringen kan opdoen. De opdrachten moeten overzichtelijk zijn met zo weinig mogelijk afleiding van plaatjes. Bij opdrachten heeft hij veel steun aan uitgewerkte voorbeelden en het werkt het best als hij alleen antwoorden hoeft in te vullen. Hij heeft veel steun aan uitgewerkte voorbeelden. Tom heeft (leer)activiteiten nodig die structuur bieden met een stap-voor-stap-plan en zelfcorrigerend zijn zodat hij directe feedback krijgt. De (leer)activiteiten moeten zijn denkhandelingen concreet ondersteunen en erop gericht zijn de leertijd zo goed mogelijk te besteden. De (leer)activiteiten moeten zijn opgedeeld in kleinere deelactiviteiten. Tom kan alleen de (leer)activiteiten uitvoeren als de leeromgeving super gestructureerd is. Hij heeft een eigen werkplek nodig die overzichtelijk is. Tom heeft consequent en direct vooral positieve feedback nodig op zijn handelen, waarbij de inzet en of de succeservaring concreet wordt benoemd. Tom heeft een klas nodig die accepteert dat hij anders kan reageren in onverwachte situaties. Verder heeft hij een leraar nodig die structuur brengt in de dag en die flexibel kan differentiëren. Als aan al deze behoeftes wordt voldaan dan is de kans op succes het grootst.

4.3 Wat vindt Tom van de verschillende verwerkingsvormen?

De observatielijst in bijlage 6 is gescoord. Tom heeft elke opdracht 6 keer mogen scoren. In totaal heeft hij dus 30 keer aangegeven wat hij van de opdrachten vond. De gegevens staan in figuur 6. Hieruit valt op te maken dat Tom kleien en met juf werken altijd 'heel leuk' vindt. Hij vindt geen enkele opdracht 'stom' of 'niet leuk'. Tom vond 23 keer de opdracht 'leuk' of 'heel leuk'.



Figuur 6: Wat vond Tom van de opdrachten?

4.4 Hoe ervaren ouders de ontwikkeling van hun zoon?

Uit de gegevens van de logboekverslagen (bijlage 11) blijkt dat de ouders inderdaad meerdere gesprekken met school hebben gehad. Uit het kennismakingsgesprek(6-11) komt naar voren dat de overgang soepel is verlopen en dat Tom met plezier naar school gaat. Uit het huisbezoekverslag (12-11) komt vooral de zorg van moeder naar voren over haar zoon.

Hij is heel bijzonder. Op 26-11 heeft er ook een gesprek plaatsgevonden, daarin is verteld dat Tom gaat starten met de methode 'aap-zee-koe'. Opnieuw komt de zorg van moeder naar voren over haar zoon. Uit de gegevens komt ook naar voren dat Tom thuis steeds meer bezig is met taal en letters, hij schrijft en typt de woorden die hij heeft geleerd (17-01, 02-03), ook verteld hij soms wat hij op school gedaan heeft (04-02). Naar aanleiding van de tussenevaluatie van het handelingsplan vindt er een oudergesprek plaatst. Daarin wordt door de orthopedagoog aangegeven dat, mocht Tom niet leren lezen, school er alles aan gedaan heeft om hem te leren lezen. Ouders schrikken daarvan en reageren een dag later dat het een 'ontactische' opmerking was (02-02). Ouders ervaren dat hun zoon vooruitgaat en gaan ervan uit dat hij leert lezen.

4.5 Checklist leeromgeving beginnende geletterdheid.

Deze checklist moet een beeld geven van de leeromgeving van Tom. Is de leeromgeving voldoende uitdagend? De ingevulde checklist staat in bijlage 8, deze is ingevuld door de zorg coördinator. Uit deze checklist valt op te maken dat de leeromgeving gemiddeld een 3.4 scoort. Er zijn 3 vragen waar te laag (1 of 2) op wordt gescoord. Er hangt op ooghoogte geen geschreven materiaal in de klas. Dit materiaal hangt hoog aan de muur. Er zijn geen schrijfproducten van kinderen aanwezig in de klas. En als laatste zouden er diverse schrijf- en leeshoeken aanwezig moeten zijn in de klas. Dit is niet het geval, er is alleen een lees-hoek aanwezig.

4.6 Checklist anti-vriendelijk klaslokaal.

Deze checklist houdt verband met de checklist "leeromgeving beginnende geletterdheid" en is ook ingevuld door de zorgcoördinator.

Tom heeft zoals bij zijn onderwijsbehoeften geformuleerd staat veel behoefte aan structuur en duidelijkheid. Op zijn school zijn er heel veel kinderen met die behoeften, daarom heeft de school richtlijnen ontwikkeld. De ingevulde checklist is te vinden in bijlage 10.

Op deze lijst is een score van 100% behaald. Hieruit blijkt dat de leeromgeving voldoet aan de eisen die school stelt.

4.7 Logboekverslagen.

Gedurende 3 maanden is er in logboekverslagen gerapporteerd hoe het gaat met het werken met de methode. Deze logboekverslagen zijn terug te vinden in bijlage 11. Om ook de aanloop naar de uiteindelijke keuze voor deze methode helder in beeld te krijgen is ervoor gekozen om van belangrijke gebeurtenissen voor de start van de methode te beschrijven in een logboekverslag.

In totaal zijn er 44 logboekverslagen geschreven; 4 daarvan beschrijven een oudergesprek, 3 beschrijven een gesprek met het zorgteam, 2 beschrijven een teamvergadering, 2 beschrijven een gesprek, 2 beschrijven de voorbereiding en 31 beschrijven een lessituatie. De logboekverslagen zijn geschreven om antwoord te kunnen geven op de drie deelvragen en dus uiteindelijk de onderzoeksvraag. Daarom zijn de gegevens uit de logboekverslagen onderverdeeld in 4 vragen:

Werkt de aanpak voor de Tom?

Wat wordt er geschreven over de klassenorganisatie?

Wat wordt er geschreven over de vooruitgang van Tom?

Wat wordt er geschreven over de haalbaarheid?

Hieronder worden per vraag de gegevens weergegeven.

- Werkt de aanpak voor Tom?

Uit de gegevens blijkt dat bepaalde lesonderdelen een succes zijn;

- Tom vindt het leuk om met de kralenplank te werken (07-12).
- Het kleien van woorden vindt hij leuk (18-04).
- Bij het onderdeel stempelen werkt hij geconcentreerd, hij maakt geen enkele fout (10-12).
- De werkbladen werken goed, die maakt hij met plezier (14-12).
- Een spel met woorden en plaatjes vindt hij leuk (02-03).

- Uitstapjes en bijzondere onderdelen zijn een succes; het uitstapje naar de koeien vindt hij leuk (11-01).
- Bellenblazen met de stagiaire is een succes, hij wil dit wel vaker doen (29-01).
- Tom heeft koekjes gebakken, zelf eet hij ze niet maar hij deelt ze wel uit (04-02).
- Tom weet wat soep is, maar lust zelf geen soep (14-02).
- Tom gaat soep koken, Tom eet er niet van, maar deelt het wel uit (17-02).
- Tom is in staat om soms opdrachten zelfstandig te maken (03-01).
- Tom typt alle woorden die hij kent (29-03).

Er zijn ook gegevens waaruit blijkt dat Tom veel baat heeft bij duidelijkheid en voorspelbaarheid;

- Als Tom weet hoeveel plaatjes hij moet zoeken, doet hij dat zonder mopperen (05-01).
- Om de overstap naar de volgende fase van de methodes soepel te laten verlopen is besloten om eerst de 's' aan te bieden. Op die manier kan hij wennen aan de nieuwe werkvormen (21-03).
- Er zijn opdrachten nodig welke hij kan maken wanneer hij klaar is met de lesstof, maar nog tijd over heeft. Tegelijkertijd heeft hij ook schakeltijd nodig. Hij kan nog niet 30 minuten achter elkaar werken en dan overschakelen naar een ander vak (18-03).
- Geen discussie aan gaan, maar gewoon 'doen' helpt hem (25-03).
- Het is een goede keus geweest om met een bekende letter te beginnen (25-03). Twee nieuwe dingen tegelijk aanbieden is niet mogelijk (25-03).
- Tom werkt al heel veel dagen over het woord 'aap'. Hij laat niet blijken dat hij het niet meer leuk vindt (17-02).

Tenslotte zijn er onderdelen die geen succes zijn;

- Knutselen is een drama (08-12).
- Werkbladen maken met de stagiaire over hoe melk gemaakt wordt is geen succes, dit roept veel weerstand op bij hem (17-01).
- Overgang naar de volgende fase in de methode; stap 5, gaat het wel lukken, vragen leerkracht en onderwijsassistent zich af (18-03).
- Het klik-klakboekje van de methode 'Veilig Leren Lezen' roept veel weerstand op (22-03).
- Voor het eerst een dictee, dit is nieuw en levert veel weerstand op. Vandaag is een lastige dag voor Tom. Hij krijgt de letter 'i' aan geboden. Bij de methode 'Veilig Leren Lezen' verklankte hij de letter als 'ik', dat doet hij vandaag weer, corrigeren roept veel weerstand op (08-04).
- Het klik-klak boekje blijft moeilijk. Hij schrijft woorden waarvan hij de woordbeelden kent, maar kan ze niet lezen. Als de leerkracht hem daarop wijst wordt hij erg boos. Tom kleurt wel de smiley van 'leuk'. Hoe betrouwbaar zijn dan die gegevens(19-04)?

- Wat wordt er geschreven over de klassenorganisatie?

Er wordt regelmatig beschreven wat het met de klas en de organisatie daarvan doet. Wanneer Tom overstapt naar een nieuwe manier van werken, dan reageert de klas daar niet op (07-12). Soms is het voor de organisatie noodzakelijk dat er van het rooster wordt afgeweken. Het rooster van Tom af en toe aan te passen, is geen succes, het roept veel weerstand op bij Tom als afgeweken wordt van het voor hem bekende dagritme (10-12). Soms is het voor de organisatie noodzakelijk dat Tom zelfstandig kan werken (03-01). Dit is bijvoorbeeld zo als de onderwijsassistent of de leerkracht alleen voor de groep staat (29-01, 16-03, 29-03 en 12-04) of als een andere groep extra aandacht vraagt (11-01, 09-03, 29-03). De methode 'aap-zee-koe' vraagt veel instructie. Uit de logboekverslagen blijkt dat dit een zware belasting is voor de groep en de leerkrachten (06-01, 17-01, 19-01, 09-03, 18-03, 25-03, 29-03). Voor de leerkracht en onderwijsassistent voelde het soms goed om iets extra's met de groep te doen zoals koekjes bakken(04-02) en soep eten (17-02). Verder voelden de leerkracht en onderwijsassistent zich soms bezwaard om extra flexibiliteit te vragen van andere groepjes leerlingen, maar tegelijkertijd werd dit wel als een voorwaarde beschouwd om het te laten werken (17-01).

- Wat wordt er geschreven over de vooruitgang van Tom?

De eerste paar weken is er niets geschreven over de vooruitgang van Tom. De eerste keer dat er iets over staat is op 24-01. Hij kan niet zelfstandig de letters plakken, maar met hulp lukt dit wel, dit komt een paar keer naar voren (02-03 en 21-03). Er komt duidelijk naar voren dat leerkracht en onderwijsassistent zich zorgen maken over de vooruitgang. In het oudergesprek van 02-02 wordt door de orthopedagoog deze zorg uitgesproken naar ouders; mocht hij niet leren lezen, dan heeft school er alles aan gedaan. Er is ook een gesprek geweest met het zorgteam, waarin de leerkracht haar zorgen heeft uitgesproken, deze zijn ook niet weggenomen, want er staat dat ze het gevoel heeft dat ze ermee door moet gaan omdat er geen alternatief is (07-03). Op 15-04 spreekt ze nogmaals haar zorgen uit, het geeft haar 'lucht' als er nog wel alternatieven blijken te zijn.

Er zijn een aantal hardnekkigheden het woord 'koe' blijft hij 'koei' noemen (11-02) en 'i' blijft 'ik' (08-04). Verder wordt er regelmatig beschreven wat hij wel kan, aangeleerde woorden en letters beheerst hij (02-03, 21-03, 25-03, 29-03). Ook wordt beschreven dat Tom thuis dingen verteld (04-02), dat hij trots kan zijn op zijn werk (18-04) en dat hij vooruit is gegaan op het gebied van werkhouding, leren luisteren en de creatieve vakken (07-03).

- Wat wordt er geschreven over de haalbaarheid?

Is de methode uitvoerbaar in een klassensituatie? In de praktijk wordt er nu 3 maanden mee gewerkt, maar uit de gegevens blijkt wel dat dit veel vraagt op het gebied van organisatie, voorbereiding en flexibiliteit van de klas, de leerkracht en de onderwijsassistent (06-12, 18-01, 19-01, 07-03, 16-03, 25-03). Ook komt uit de verslagen naar voren dat de vraag heeft gespeeld wie waarvoor verantwoordelijk is, moeten leerkracht en onderwijsassistent dit doen? Hier komt geen duidelijk antwoord op (21-01, 25-01). Wel wordt duidelijk dat leerkracht en onderwijsassistent behoefte hebben aan begeleiding en hulp (18-01, 24-01, 07-03). Wie die hulp moet gaan bieden, wordt niet duidelijk. Hulp-ouders worden voorgesteld (07-03), hulp vanuit het team (18-01) en hulp vanuit het zorgteam (21 en 25-03), maar uiteindelijk komt daar niets uit. Wel wordt iemand van buitenaf door de orthopedagoog benaderd om de tekeningen aan te passen (07-03). Verder blijkt dat gebruik maken van bestaande methodes moeilijk is, omdat de volgorde van aanbieden sterk afwijkt (07-03).

Samengevat blijkt uit de logboekverslagen dat een aantal lesonderdelen een succes zijn, dat dit succes vergroot wordt als er duidelijkheid en structuur geboden wordt en dat er ook onderdelen aangeboden zijn die veel weerstand opriepen bij Tom. De methode vraagt veel van de klassenorganisatie. Er moet flexibel omgegaan kunnen worden met het rooster en Tom moet instaat zijn zelfstandig te werken. Na 2 maanden ontstaan er bij de leerkracht en onderwijsassistent zorgen over de vooruitgang van Tom. Er zijn wel punten waarop Tom vooruit gaat, maar er zijn ook een aantal hardnekkigheden in de fouten die Tom maakt. Uit de gegevens blijkt dat de methode veel inzet vraagt van de klas, leerkracht en onderwijsassistent. De leerkracht en onderwijsassistent hebben aangegeven, dat er behoefte is aan hulp en ondersteuning. Die is geboden in de vorm van gesprekken.

4.8 Toetsgegevens.

Om erachter te komen of Tom vooruitgang heeft geboekt bij het leren lezen is de herfstsignalering 2 keer afgenomen. De eerste keer was het de aanleiding om over te stappen naar de methode 'aap-zee-koe' (Cornelis & Beversluys, 2009). Na 3 maanden is dezelfde toets nogmaals afgenomen. De gegevens staan in bijlage 13. Hieruit blijkt dat Tom bij de eerste keer van afnemen bijna overal onvoldoende op gescoord heeft. Alleen op het tempo van de lettertoets heeft hij voldoende gescoord. De tweede keer heeft hij op het gebied van snelheid overal voldoende en beter gescoord. Bij de lettertoets heeft hij nu twijfelachtig gescoord op het aantal fouten. Op alle andere onderdelen heeft hij nog steeds onvoldoende gescoord. In het overzicht dat in bijlage 13 staat valt niet te zien hoeveel fouten er op elk onderdeel zijn gemaakt. In onderstaand schema wel, zie figuur 7; Hieruit blijkt dat hij op het gebied van het lezen een klein beetje vooruit is gegaan. Tegelijk kan uit de laatste opmerking geconcludeerd worden dat hij nog steeds woorden inprent en benoemd, maar niet leest. Iets anders wat opvalt, is het verschil in tijd. De tweede keer zocht

hij de woorden die hij kende en benoemde die. De eerste keer probeerde hij elk woord te lezen/benoemen, de woorden die hij niet goed had benoemde hij ook echt fout.

	23-11-2010	28-04-2011
Fonemendictee 18 opgaven	15 goed	16 goed (De 2 letters die fout waren, waren op het moment van afname nog niet opnieuw aangeboden)
Veilig en Vlot toets Binnen 60 sec. zoveel mogelijk woorden lezen	0 goed	4 goed*
Lettertoets 18 opgaven + tijdsopname	16 goed, in 20 sec	17 goed, in 18 sec.*
Synthesewoorden 8 opgaven + tijdsopname	1 goed, meer dan 60 sec.	1 goed, in 20 sec.* Zelfde woord goed als de vorige keer.
Wisselwoorden 15 opgaven + tijdsopname	2 goed, meer dan 60 sec.	3 goed, in 8 sec.*
Zinnen lezen 21 opgaven + tijdsopname	8 goed, meer dan 60 sec.	8 goed, in 21 sec* Zelfde woorden goed als de vorige keer.
* Hij leest/ benoemt alleen wat hij kent, de rest slaat hij over.		

Figuur 7: Foutenanalyse

5: Data analyse.

In dit hoofdstuk worden de conclusies beschreven die voortkomen uit de gegevens van hoofdstuk 4. Ook wordt aangegeven welke gegevens bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

5.1 Hoe taakgericht is Tom?

De vraag is gesteld of Tom over voldoende taakgericht gedrag beschikt om te kunnen starten met de leerstof voor groep 3. Tom kan in januari, maar ook in april nog geen verbanden leggen. Tom is in januari nog niet heel nieuwsgierig en heeft geen behoefte aan leren. Hij verleent nog te weinig betekenis aan wat hij op school voor zijn gevoel moet doen. In april is Tom trots zijn op zijn werk, daarin is hij erg vooruit gegaan. Er is bij Tom nog geen sprake van intrinsieke motivatie. Hij heeft geen zicht op zijn eigen leermogelijkheden. Uit de gegevens van de checklist 'taakgericht gedrag' kan worden geconcludeerd dat het taakgericht gedrag van Tom vooruit is gegaan, op 8 punten heeft immers een verandering plaatsgevonden. Die verandering heeft plaatsgevonden op het gebied van betrokkenheid en taakbewustzijn. Er heeft op eenderde van de punten vooruitgang plaatsgevonden. Zijn zwakke kant is de betekenisverlening, hij verleent geen betekenis aan het schoolse leren en hij is nog niet instaat tot het leggen van verbanden op concreet niveau.

5.2 Hoe moet het onderwijsaanbod voor Tom eruit zien?

Uit de geformuleerde onderwijsbehoefte van Tom in hoofdstuk 4 kan beschreven worden hoe het onderwijsaanbod eruit zou moeten zien.

Het onderwijsaanbod zou moeten bestaan uit veel visueel materiaal. Alle uitleg die auditief gegeven wordt zou ondersteund moeten worden met plaatjes. De instructie zou heel concreet moeten zijn waarbij er gebruik wordt gemaakt van de strategie voordoen-samendoen-nadoen. Op die manier krijgt Tom de ondersteuning die hij nodig heeft voor de uitvoering. Door het nadoen kan de leerkracht dan direct checken of de uitleg begrepen is en wordt er geen beroep gedaan op zijn communicatieve vaardigheden. De opdrachten die hij moet maken mogen niet te moeilijk zijn, op die manier kan Tom veel succeservaringen opdoen. De opdrachten zijn overzichtelijk, hebben alleen functionele plaatjes en op werkbladen hoeft hij alleen antwoorden in te vullen. De (leer)activiteiten worden altijd op dezelfde manier aangeboden, daardoor bieden ze structuur. De opdrachten zijn zoveel mogelijk zelfcorrigerend, als dat niet het geval is zorgt de leerkracht ervoor dat Tom directe feedback op zijn werk krijgt waarbij concreet wordt benoemd wat er goed is gegaan. De leeromgeving is voor Tom gestructureerd, hij heeft zijn eigen werkplek en hij weet wat er van hem verwacht wordt. Het onderwijsaanbod wordt gegeven binnen een klassensituatie waarin Tom geaccepteerd wordt zoals hij is. De leerkracht zorgt ervoor dat er structuur in het dagprogramma van Tom zit. Zodat Tom weet wat hij op elk moment van de dag moet doen. Op deze manier sluit het onderwijsaanbod zo goed mogelijk aan bij de behoeftes van Tom.

5.3 Wat vond Tom van de opdrachten?

Aan Tom is de vraag gesteld om aan te geven wat hij van de opdrachten vindt. Uit de literatuur (Janson & Memelink, 2005), kwam namelijk naar voren dat een gemotiveerde leerling tot betere leerresultaten komt. Het idee was dat op deze manier gecontroleerd kon worden of de opdrachten wel bij de interesses van Tom aansloten en of de opdrachten bijdroegen aan de motivatie van Tom. Uit de checklist taakgericht gedrag komt echter naar voren dat Tom niet intrinsiek gemotiveerd is. Hij is niet instaat om betekenis te verlenen aan datgene wat hij op school leert. En in de logboekverslagen valt te lezen dat de observatie van de leerkracht niet klopt met de score die Tom aan het lesonderdeel geeft. Hoe betrouwbaar zijn dan deze gegevens, zoals weergegeven in figuur 5 (blz.19, Hoofdstuk 4, paragraaf 3)? Geconcludeerd kan worden dat deze gegevens niet bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Voor de ethische kant is het goed dat Tom, als

hoofdpersoon, om zijn mening is gevraagd. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag zullen de gegevens niet meegenomen worden.

5.4 Wat blijkt uit de gesprekken met ouders?

Uit de gesprekken komt naar voren dat ouders steeds weer opnieuw geconfronteerd worden met de stoornis en de beperkingen van hun zoon. Ze zijn blij met alle kleine stapjes vooruit die Tom maakt. Desondanks zijn ze ervan overtuigd dat Tom leert lezen en hebben ze vertrouwen in de leerkracht en onderwijsassistent.

5.5 Wat blijkt uit de beide Checklists?

De twee ingevulde checklists (bijlage 8 en 10) zijn samen genomen om conclusies uit te trekken. Beide checklists moeten een beeld geven van de leeromgeving van Tom. Samen zou er een totaal beeld moeten ontstaan waarbij ze elkaar aanvullen en verduidelijken of verklaren. Op de Checklist 'beginnende geletterdheid' wordt een 3.4 gescoord. In hoofdstuk 3 is bepaald dat er minimaal een 3.0 gescoord moet worden om voldoende te zijn. Het is dus voldoende, maar houdt niet over. Op de checklist of het klaslokaal anti-vriendelijk is, wordt 100% gescoord. Omdat er 100% gescoord wordt, kan geconcludeerd worden dat het klaslokaal anti-vriendelijk is. Door de twee checklists naast elkaar te leggen kan verklaard worden waarom op de checklist voor de leeromgeving beginnende geletterdheid maar net voldoende wordt gescoord. Bij de checklist anti-vriendelijk klaslokaal staat bijvoorbeeld dat de wanden niet vol gehangen mogen worden met materiaal, terwijl er in de andere staat dat er geschreven materiaal aanwezig moet zijn in de klas. Geconcludeerd kan worden dat de leeromgeving van Tom voldoet aan zijn behoeftes op het vlak van autisme, maar dat die omgeving niet heel erg uitdagend is.

5.6 Conclusies naar aanleiding van de logboekverslagen.

De gegevens uit de logboekverslagen zijn nodig om twee van de drie deelvragen voor een deel te beantwoorden. In hoofdstuk 4 zijn de gegevens al onderverdeeld in 4 vragen. In dit hoofdstuk zal een antwoord worden gegeven op de vragen.

- Werkt de aanpak voor Tom?

Uit de gegevens blijkt dat de manier aan aanbieden een succes is. Tom vindt veel lesonderdelen leuk en doet actief mee. De methode 'aap-zee-koe' bestaat uit 5 stappen (bijlage 1). De overgang van stap 3 naar 4 en 4 naar 5 is soepel verlopen. Hij krijgt tijd om te wennen. De leerkracht krijgt steeds meer zicht op de onderwijsbehoeftes van Tom. Dit werkt uiteindelijk positief voor Tom omdat er op die manier een onderwijsaanbod ontstaat dat aansluit bij zijn behoeftes. Conclusie: de manier aan aanbieden werkt voor Tom.

- Wat vraagt het van de klassenorganisatie?

De methode 'aap-zee-koe' vraagt veel van de klassenorganisatie. Er kan alleen met deze methode gewerkt worden als er leerlingen in de klas zitten die flexibel om kunnen gaan met het rooster. In deze klas, met de 6 niveau groepen is het bijna niet mogelijk om met de methode te werken. Het is onmogelijk voor Tom om flexibel met zijn rooster om te gaan. Dat wordt dus van de medeleerlingen gevraagd. De medeleerlingen geven niet aan dat ze er last van hebben. Soms is het voor de organisatie noodzakelijk dat Tom zelfstandig werkt, iets wat hij heel lastig vindt, maar wat steeds beter gaat. Ondanks dat Tom af en toe zelfstandig werkt, vraagt de methode zoveel individuele begeleiding dat de leerkracht en de assistent het als een zware belasting voor de groep ervaren. Conclusie: Het is een zware belasting voor zowel de groep als de leerkracht. Het invoeren van de methode is alleen mogelijk als een aantal kinderen in de groep in staat zijn om flexibel met het rooster om te gaan. Of als je naast de methode 'aap-zee-koe' maar 1 of 2 niveaus in de klas hebt.

- Heeft Tom vooruitgang geboekt?

Er zijn zorgen over de vooruitgang van Tom. De resultaten voldoen niet aan de verwachtingen. Mogelijk waren die te hoog. Deze zorgen bij de leerkracht kunnen niet

worden weggenomen door het zorgteam. De vooruitgang die Tom heeft geboekt zijn vooral op het gebied van de voorwaarden: werkhouding, leren luisteren en de creatieve vakken.

- Is het haalbaar om de methode 'aap-zee-koe' in de toekomst te gebruiken op deze school?

Als de klas voldoet aan de voorwaarden zoals beschreven wordt bij de vraag over de klassenorganisatie, moet de methode ook haalbaar zijn voor de leerkracht en onderwijsassistent. Uit de gegevens blijkt dat de methode heel veel voorbereiding vraagt. Alles moet zelf ontwikkeld worden omdat het moet aansluiten bij het kind. Het is bijna niet mogelijk om gebruik te maken van bestaande materialen omdat de volgorde van letters aanbieden sterk afwijkt. Leerkracht en onderwijsassistent geven aan dat er behoefte is aan begeleiding en hulp. Conclusie: De methode 'aap-zee-koe' vraagt teveel voorbereiding van leerkracht en onderwijsassistent om de methode in te voeren. Er is behoefte aan begeleiding en hulp.

5.7 Wat blijkt uit de toets gegevens?

Uit de toets gegevens blijkt dat Tom een hele kleine vooruitgang heeft geboekt. Hij beheerst de auditieve synthese en analyse niet, maar de woorden die hij aangeboden heeft gekregen beheerst hij. Conclusie: De toets resultaten zijn nog steeds onvoldoende. De aangeboden letters en woorden beheerst hij, maar de methode heeft er niet toe bijgedragen dat Tom de auditieve analyse en synthese is gaan beheersen.

6: Antwoord op de onderzoeksvraag.

Na de conclusies in hoofdstuk 5, wordt er in hoofdstuk 6 eerst gekeken hoe deze conclusies aan de literatuur gerelateerd kunnen worden. Daarna wordt op de drie deelvragen en de onderzoeksvraag een antwoord gegeven.

6.1 Hoe verhouden de conclusies zich met de literatuur?

In hoofdstuk 5 worden in 6 paragrafen de conclusies van de verschillende data-verzamelingsinstrumenten weergegeven. Nu zal in een aantal sub-paragrafen aangegeven worden hoe de conclusies zich verhouden met de literatuur in hoofdstuk 2.

6.1.1. Hoe taakgericht is Tom en wat staat daarover in de literatuur?

De reden om de checklist 'taakgericht gedrag' (Jason & Memelink, 2005) op te nemen in het onderzoek is al in hoofdstuk 3 aangegeven. In hoofdstuk 2 staat namelijk dat gemotiveerde kinderen meer taakgericht zijn dan ongemotiveerde kinderen. Dit heeft invloed op de leerprestaties en het leergedrag. De vraag die gesteld is, is of Tom over voldoende taakgericht gedrag beschikt om te kunnen starten met de leerstof voor groep 3. Gedurende groep 2/3 zou het magisch en intuïtief denken langzaam over moeten gaan in het leren leggen van verbanden op concreet niveau (Janson & Memelink, 2005). Bij Tom is daar in januari nog geen sprake van, ook in april is dit nog niet ontwikkeld. Dit wil echter niet zeggen dat hij daarom niet kan starten in groep 3. Een kind in groep 3 moet eenvoudige abstracte begrippen kunnen onthouden. Dat kan Tom in januari al wel. Tom is in januari nog niet heel nieuwsgierig en heeft geen behoefte aan leren. Hij verleent nog te weinig betekenis aan wat hij op school voor zijn gevoel moet doen

6.1.2 Hoe kan het onderwijsaanbod verklaard worden vanuit de theorie?

In hoofdstuk 5 staat beschreven hoe het onderwijsaanbod eruit zou moeten zien. Uit het beschreven onderwijsaanbod blijkt duidelijk dat Tom veel onderwijsbehoeften heeft die voortkomen uit zijn stoornis; PDD-NOS. Tom heeft behoefte aan één op één instructie, dit kan verklaard worden vanuit de theorie. Mensen met autisme begrijpen soms niet dat groepsinstructies ook voor hen geldt (Leokannerhuis.nl, 2011; Vermeulen, e.a., 2010). Mensen met autisme hebben moeite met de context, ze nemen taal letterlijk, daarom moet auditieve uitleg visueel ondersteund worden. Op die manier is de kans het grootst dat je het over hetzelfde hebt (Leokannerhuis.nl, 2011, Vermeulen, e.a., 2010). Door het nadoen kan de leerkracht dan direct checken of de uitleg begrepen is en wordt er geen beroep gedaan op zijn communicatieve vaardigheden. Een stoornis in de communicatie is een van de drie stoornissen die horen bij autisme (Frith, 2003; Vermeulen, e.a., 2010). Ook het feit dat de opdrachten zoveel mogelijk op dezelfde manier moeten worden aangeboden en dat hij alleen de antwoorden hoeft in te vullen heeft daarmee te maken. Een andere stoornis die bij autisme hoort is namelijk de stoornis in de verbeelding. Een vaardigheid waar verbeelding bij nodig is, is keuzes maken, daar hebben mensen met autisme veel moeite mee. Daarom is het invullen van alleen antwoorden voor hem het beste. De (leer)activiteiten worden altijd op dezelfde manier aangeboden, daardoor bieden ze structuur. Dit geldt ook voor de leerkracht die ervoor zorgt dat er structuur in het dagprogramma van Tom zit, zodat Tom weet wat hij op elk moment van de dag moet doen. Ook dit past bij de kenmerken van autisme. Mensen met autisme hebben veel moeite met veranderingen. Een verandering leidt vaak tot een paniekaanval of driftbui (Vermeulen e.a., 2010). Kortom, het onderwijsaanbod wat Tom nodig heeft, heeft veel te maken met de stoornis die Tom heeft.

6.1.3 Informatie uit gesprekken met ouders, is er een link te leggen met de theorie?

Bij handelingsgericht werken (Pameijer & Van Beukering 2009) wordt het onderwijsaanbod niet alleen afgestemd op kind-kenmerken, maar ook op de kenmerken van de onderwijsleer- en de opvoedingssituatie. Mede daarom is het goed dat ook de informatie vanuit ouders

wordt meegenomen. Ouders geven aan dat hun zoon interesse krijgt in letters en ook bekende woorden en namen gaat schrijven en typen. Dit gedrag hoort bij het ontwikkelen van het fonemisch bewust zijn. De behoefte aan leren lezen ontstaat (Steunpunt Dyslectie, 2011). Dit is een voorwaarde om te kunnen leren lezen.

6.1.4 Kunnen de gegevens uit beide checklists verklaard worden vanuit de theorie? De onderwijsbehoeften die Tom heeft, kunnen voor een groot deel verklaard worden vanuit zijn stoornis. In hoofdstuk 4 en 5 bleek al dat er 100% gescoord is op de checklist 'auti-vriendelijk klaslokaal'. Er wordt in hoofdstuk 5 gezegd dat je daaruit kunt opmaken dat de klas én Tom een hele gestructureerde leeromgeving nodig hebben. Dit is weer te verklaren vanuit de theorie over autisme; mensen met autisme hebben last van teveel prikkels. Door deze te reduceren worden mensen met autisme geholpen om de verwarrende en beangstigende wereld controleerbaar te maken (Leokannerhuis.nl, 2011). Ook de gegevens uit de checklist 'auti- vriendelijk klaslokaal' kunnen verklaard worden vanuit de stoornis van Tom.

6.1.5 De conclusies uit de logboekverslagen, hoe verhouden die zich met de theorie? In deze sub-paragraaf wordt beschreven hoe de antwoorden op de vragen uit hoofdstuk 4 en 5 verklaard kunnen worden vanuit de theorie. De aanpak van de methode werkt voor Tom, blijkt uit hoofdstuk 5. Deze aanpak is afgestemd op de onderwijsbehoeften van Tom. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de onderwijsbehoeften zoals geformuleerd door Pameijer & Van Beukering (2009) op een adequate manier verwoorden wat de behoeften van de leerling zijn. Verder wordt er in hoofdstuk 5 geconcludeerd een aantal kinderen in de groep in staat moet zijn om flexibel met het rooster om te gaan en dat de methode een zware belasting is voor zowel de klas als de leerkracht. Ook dit kan verklaard worden vanuit het autisme. In hoofdstuk 1 valt te lezen dat alle kinderen bij Tom in de klas een psychiatrische en/ of emotionele stoornis hebben. Mensen met autisme, dat een psychiatrische stoornis is, behoefte hebben aan structuur (Vermeulen, e.a., 2010). Door af te moeten wijken van het rooster wordt de structuur minder. Daar hebben alle kinderen last van, maar de een meer dan de ander, en dat tonen ze op verschillende manieren. Dit laatste wordt ook onderschreven door Fondelli (2009). De vooruitgang die Tom heeft geboekt zijn vooral op het gebied van de voorwaarden: werkhouding, leren luisteren en de creatieve vakken. Autismen is een ontwikkelingsstoornis, dat wil zeggen een aangeboren stoornis in de hersenen die beperkingen kan opleveren tijdens alle levensfasen en op alle levensterreinen. Autismen heeft zowel invloed op het persoonlijk als op het maatschappelijk functioneren (Frith, 2003; Vermeulen, e.a., 2010). Dat wil zeggen dat ze op beide gebieden tegen problemen oplopen en vaak een achterstand hebben. Dat zou kunnen verklaren dat Tom nog niet voldoet aan alle leervoorwaarden. Uit de gegevens blijkt dat de methode heel veel voorbereiding vraagt. Alles moet zelf ontwikkeld worden, omdat het moet aansluiten bij het kind (Cornelis & Beversluys, 2009). Een kind kan pas leren lezen als het beschikt over taalbewustzijn. Uit de logboekverslagen komt niet heel duidelijk naar voren of Tom alle onderdelen van het fonologisch bewust beheerst. Over het fonemisch bewustzijn, dat zich ontwikkelt aan het eind van de kleutertijd (Steunpunt Dyslectie, 2011), wordt beschreven dat de behoefte aan leren lezen ontstaat, maar hij beseft niet dat woorden uit losse klanken bestaan.

6.1.6 Is er bij de toetsgegevens een link te leggen naar de theorie? De methode 'aap-zee-koe' heeft er niet toe bijgedragen dat Tom de auditieve analyse en synthese is gaan beheersen. Dit was een neveneffect waarop de leerkracht en de onderwijsassistent gehoopt hadden. Vanuit de theorie valt dit wel te verklaren. Er wordt hier vanuit de methode geen specifieke aandacht aan besteed, zie bijlage 1. Het wordt eerder als voorwaarde voor het invoeren van de methode gezien. Een kind mag van stap 3 naar 4 als het zelf alle letters kan benoemen en de aangeleerde woorden zelfstandig kan vormen. Dat kon Tom, maar dat wilde niet zeggen dat hij de auditieve analyse en synthese beheerst. In

hoofdstuk 4, paragraaf 6 staat dat hij nog steeds woorden en letters inprent, zonder daadwerkelijk te lezen.

6.2 Beantwoorden deel- en onderzoeksvragen.

Hieronder zullen eerste de 3 deelvragen en vervolgens zal de onderzoeksvraag beantwoord worden. In hoofdstuk 7 volgen de aanbevelingen en een evaluatie van het onderzoek.

Deelvraag 1:

Werkt de opbouw zoals die in de methode beschreven staat voor deze leerling?

Uit de gegevens van de checklist blijkt dat hij vooruitgang heeft laten zien bij zijn taakgericht gedrag. Dit bewijst dat de stof die wordt aangeboden aansluit bij zijn interesses. De opbouw en het aanbod van lesstof, is afgestemd op de onderwijsbehoeften van Tom. Dat is precies wat deze methode als uitgangspunt heeft. En uit de gesprekken met ouders blijkt dat ouders positief staan tegenover deze methode, dat hij thuis veel meer met letters bezig is als voorheen en dat hij met plezier naar school gaat. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de opbouw zoals die in de methode beschreven staat werkt voor deze leerling.

Deelvraag 2:

Welke klassenorganisatie is nodig om met deze methode te kunnen werken naast de andere reguliere methodes voor taal en aanvankelijk lezen?

Uit het logboek en de informele gesprekken met de onderwijsassistent blijkt dat de leerkracht en de onderwijsassistent de methode als een zware belasting ervaren. Het is noodzakelijk dat er groepjes kinderen zijn die zelfstandig kunnen werken, om aandacht te kunnen geven aan Tom. En het is ook noodzakelijk dat de leerling die met de methode gaat werken zelfstandig kan werken. Mijn advies is om niet meer dan 2 of 3 niveaus in de klas te hebben, dan is het voor de leerkracht organisatorisch te doen. De leeromgeving moet een goede balans zijn tussen uitdagend en niet teveel prikkels.

Deelvraag 3:

Is er vooruitgang in het leren lezen bij deze leerling?

Uit de toetsen blijkt dat Tom een hele kleine vooruitgang heeft laten zien op het gebied van leren lezen, maar niet de vooruitgang heeft geboekt waarvan bij de start van de methode werd uitgegaan. De vooruitgang die hij heeft geboekt zit vooral in de voorwaarden.

Onderzoeksvraag:

Helpt de aanvankelijke en individuele leesmethode 'aap-zee-koe' binnen een klassenzetting om een jongen met een stoornis binnen het autisme spectrum te leren lezen?

De aanvankelijke en individuele leesmethode 'aap-zee-koe' helpt om een jongen met een stoornis binnen het autisme spectrum te leren lezen binnen een klassenzetting, maar het is een zware belasting voor zowel de groep als de leerkracht en de onderwijsassistent. Het vraagt veel individuele begeleiding en voorbereiding om met de methode te kunnen werken. De methode *helpt* om te leren lezen, maar de methode heeft vooral *geholpen* doordat de lesstof moet worden aangepast aan de behoeften van deze jongen. Hierdoor heeft hij vooruitgang geboekt in de voorwaarden, waardoor hij in de toekomst mogelijk echt leert lezen.

7: Evaluatie.

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat dit onderzoek voor mij als onderzoeker heeft betekend, maar eerst worden de conclusies geëvalueerd en worden er aanbevelingen gedaan voor de praktijk op school en voor vervolgonderzoek.

7.1 Evaluatie van de resultaten.

De doelstelling van het onderzoek was om erachter te komen of de methode ‘aap-zee-koe’ voor onze school geschikt is om een kind met een autistisch spectrum stoornis te leren lezen. In hoofdstuk 6 is deze vraag beantwoord. Er moet aan een aantal voorwaarden worden voldaan, om met deze methode te werken. Maar hoe reëel is de kans dat nu de basis er ligt, doordat de leerkracht en de onderwijsassistent de methode kennen, ermee gewerkt hebben en veel materiaal hebben ontwikkeld, het een volgende keer soepeler verloopt? Voor de school betekent dat, dat de mogelijk tot gebruik van deze methode zeker blijft bestaan. Dit zal verder onderzocht moeten worden. Daarbij moet wel de kanttekening gemaakt worden dat in dit onderzoek niet is bewezen dat een kind dat de auditieve synthese en analyse niet beheerst leert lezen. Mocht blijken dat met de ontwikkelde werkbladen en opdrachten de methode beter uitvoerbaar is, dan zou overwogen kunnen worden om de uitgever daarvan op de hoogte te stellen. In de theorie van Hoofdstuk 2 wordt de methode Toch nog leren lezen genoemd (tnl.nl, 2011), onderzocht zou kunnen worden of deze methode beter uitvoerbaar is. Een conclusie die getrokken is in hoofdstuk 6 is dat de leerling vooral vooruitgang heeft geboekt in de voorwaarden om te kunnen leren lezen. Als die voorwaarden om te leren lezen allemaal aanwezig waren geweest, was het resultaat waarschijnlijk anders geweest. Dat zou verder onderzocht kunnen worden.

7.1.1 Aanbevelingen voor verder onderzoek.

Bij de evaluatie van de conclusies komen een aantal aanbevelingen voor verder onderzoek naar voren, deze worden hier op een rijtje gezet.

- Er wordt door mij verondersteld dat als de voorwaarden om te leren lezen allemaal aanwezig waren geweest, het resultaat waarschijnlijk ook anders was geweest. Leert Tom nu wel lezen met de methode ‘aap-zee-koe’, doordat hij aan meer voorwaarden voldoet?
- Is de methode Toch Nog Leren Lezen, een methode voor remedial teaching, beter toepasbaar in een klas dan de methode aap-zee-koe?
- Er wordt door mij ook verondersteld dat nu de basis voor de methode er ligt en de werkwijze bekend is bij de leerkracht en de onderwijsassistent het in de toekomst een bruikbare methode is om een kind, wat niet met de reguliere methode leert lezen, te leren lezen. Is dat ook zo?
- Als blijkt dat de methode met de al ontwikkelde werkbladen en opdrachten beter uitvoerbaar is in een klas en toch nog steeds aansluit bij het specifieke kind, zou contact kunnen worden gezocht met de uitgever om hem hiervan op de hoogte te brengen. Het idee achter de methode is natuurlijk dat hij kind specifiek wordt gemaakt, maar wellicht is dat ook met aanpassingen van reeds ontwikkelde werkbladen mogelijk. Dit zou onderzocht moeten worden.
- In een logboekverslag wordt een gesprek weergegeven met een oud zorgcoördinator. Zij vertelt over Feuerstein, een methodiek/filosofie die ontwikkeld is om getraumatiseerde kinderen tot leren laten komen (Feuerstein Centrum Nederland, 2011). Is de methodiek/ filosofie van Feuerstein toepasbaar op een cluster 4 school en zou het Tom kunnen helpen bij het leren lezen?

7.1.2 Adviezen over het vervolg van het leren leesproces van Tom

Hoe moet nu verder met het leren lezen proces van Tom?

Aansluitend bij de aanbeveling voor verder onderzoek is mijn advies om verder te gaan met de methode 'aap-zee-koe' om te onderzoeken of hij nu wel echt leert lezen. Verder is mijn advies om vanaf volgend schooljaar, 2011-2012, gebruik te gaan maken van ICT hulpmiddelen. Op het gebied van de zaakvakken en rekenen is Tom al wel aan groep 4 stof toe en het mag niet zo zijn dat het niet kunnen lezen hem nog verder belemmert in zijn ontwikkeling. Er is een softwareprogramma en een speciaal computertoetsenbord op de markt voor kinderen met een taalachterstand; Klankie. Hierbij staan alle klanken op een aparte toets op het Klankie-toetsenbord en worden de klanken direct fonetisch uitgesproken. Klankie herkent de ingetypte woorden, spreekt ze uit en ondersteunt ze met foto's. Hierdoor krijgt hij directe feedback op wat hij intypt en hoort hij dat losse klanken een woord vormen (Klankie.nl, 2011). Daarnaast wordt er op de school van Tom door de bovenbouw al gebruik gemaakt van het programma Kurzweil, dit is dyslectie software waarbij teksten kunnen worden in gescand, waarna het programma de teksten voorleest (Lexima.nl, 2011). Bij Tom is geen dyslectie vastgesteld, maar dit middel kan wel helpen zodat Tom verder kan met leren, zonder dat het niet kunnen lezen hem belemmert. In het gesprek met de moeder van Tom om de conclusies te vertellen, opperde zij het idee om een buddy (iemand die speciaal voor Tom komt om hem te begeleiden) in te zetten voor Tom. Die persoon zou dan een aantal uur per dag met Tom kunnen werken. Op die manier krijgt Tom de begeleiding die hij nodig heeft en wordt het organisatorisch beter te doen voor de klas en de leerkracht. Uitgezocht moet worden of dit kan.

Op een rijtje:

- verder gaan met de methode, in de verwachting dat nu hij aan meer voorwaarden voldoet wel echt leert lezen.
- Uitzoeken of een buddy voor Tom mogelijk is.
- ICT-programma Klankie aanschaffen.
- Gebruik gaan maken van het programma Kurzweil.

7.2 Wat heeft dit onderzoek voor mij als professional betekend?

Toen ik startte met deze opleiding had ik nog geen idee wat ik wilde gaan onderzoeken. Ik wilde wel graag dat het onderzoek te maken had met het gedrag van kinderen. Ik besloot dat mijn onderzoek zou gaan over sociale vertelsels. Om situaties uit te leggen, aan kinderen met een stoornis binnen het autisme spectrum, maken we bij ons op school veel gebruik van sociaal vertelsels. Hierbij beschrijf/ teken je hoe de situatie nu gaat, wat daar niet goed gaat en hoe het beter kan (Knol, 2006). Mijn doel was te onderzoeken op welke manier ik de sociaal vertelsels zou kunnen aanpassen zodat kinderen die er nu niet mee kunnen werken, dat dan wel zouden kunnen. Het advies van mijn begeleider en critical friends was om te onderzoeken of je sociaal vertelsels ook preventief kunt inzetten om bijvoorbeeld het klassenklimaat te verbeteren. Ik ben toen in de literatuur gaan zoeken naar aanknopingspunten. Kinderen die alleen op presentatieniveau begrijpen kunnen niets met schema's (Degrieck, 2009). Voor sommige kinderen met autisme zijn zij het middelpunt. Ze kunnen zich niet verplaatsen in een ander en voelen zich niet aangesproken als er tegen de groep wordt gepraat (Vermeulen, e.a., 2010).

Hoe langer ik er over nadacht en hoe meer ik er over las hoe meer ik het niet zag zitten. Waar moest ik toch met mijn onderzoeksvraag naartoe? Gedurende de maanden dat ik daar intensief mee bezig ben geweest is het me duidelijk geworden dat ik niet moet willen om alle kinderen met sociaal vertelsels te laten werken. Ik ga pas met sociale vertelsels werken als ze daar ook echt aan toe zijn. In de kerstvakantie heb ik een besluit genomen. Ik stop met dit onderwerp en kies een heel ander onderwerp. En dat onderwerp zou het werken met de methode 'aap-zee-koe' worden. Deze conclusie heb ik in het team besproken. We hadden begin december besloten dat Tom met deze methode zou gaan werken, terwijl eigenlijk niemand op school ooit met die methode heeft gewerkt.

Door het wisselen van onderwerp liep ik achter op schema. Alles moest immers aangepast worden. Alleen hoofdstuk 2, de informatie over autisme dat kon blijven staan. Ik ben wel heel blij dat ik die beslissing heb genomen. Ik heb nu het gevoel én het bewijs middels dit onderzoeksverslag, dat we een gedegen beslissing hebben genomen om over te stappen naar een andere methode. Doordat ik tijdens het onderzoek alles moest beschrijven en daar theorie bij moest zoeken, nam ik meer overwogen beslissingen en wist ik heel goed waar ik mee bezig was. Daarnaast heeft het onderzoek doen me geholpen om goed naar mijn eigen handelen te kijken. Ik heb het in het onderzoeksverslag heel bewust steeds over 'de leerkracht'. Dat ben ik natuurlijk, maar dat maakte het voor mij wat afstandelijker, waardoor ik beter onderscheid kon maken tussen de rol van onderzoeker en leerkracht. Doordat ik nu adviezen heb geformuleerd voor het vervolg van het leesproces van Tom, heb ik gevoel er weer 'grip' op te hebben. Het heeft me een betere leerkracht gemaakt!

Literatuurlijst.

- Aalsvoort, G. v., Vermaas, M., Vroom, E. d., & Bremmer, L. (2008). Kan iedereen leren lezen? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 471-484.
- Balans. (2010). *www.balansdigitaal.nl*. Opgeroepen op 02 13, 2011, van <http://www.balansdigitaal.nl/stoornissen/mcdd/wat-is-mcdd>
- Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Opgeroepen op 3 13, 2011, van [https://portal.fontys.nl:https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Algemene%20documenten%20leerroutes/Boerman,%20R.%20\(2008\)%20Ethische%20uitgangspunten%20bij%20praktijkonderzoek_Fontys%20OSO.pdf](https://portal.fontys.nl:https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Algemene%20documenten%20leerroutes/Boerman,%20R.%20(2008)%20Ethische%20uitgangspunten%20bij%20praktijkonderzoek_Fontys%20OSO.pdf)
- Cluster 4 school. (2011). Protocol klasseninrichting. Twente.
- Cornelis, H., & Beversluys, van, I. (2009). *aap zee koe*. Gent: Vlaamse Dienst Autisme en uitgeverij EPO.
- Degrieck, S. (2011). Lezing autisme en motivatie. Almelo: Cluster 4 school.
- Degrieck, S. (2009). De noodzaak van routines. *Autisme Centraal* (03), 12-14.
- Expertisecentrum Nederlands. (2001). *Tussendoelen beginnende geletterdheid, handreiking voor de implementatie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Feuerstein Centrum Nederland. (2011). *www.feuerstein.nl*. Opgeroepen op 05 23, 2011, van <http://www.feuerstein.nl/brochure.html>
- Fondelli, T. (2008). Eetproblemen -overgevoelig voor prikkels-. *Autisme Centraal*/04, 17-19.
- Fondelli, T. (2009). Het syndroom van Asperger. *Autisme Centraal*/ 01, 21-26.
- Frith, U. (2003). *Autisme, verklaringen van een raadsel*. Berchem: Uitgeverij EPO.
- GGD Rivierenland. (2011). <http://www.spreekbeeld.nl/>. Opgeroepen op 03 24, 2011, van <http://www.spreekbeeld.nl/>
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Houtveen, A., Smits, A., Koekebacker, E., & Kuijpers, J. (2006). Vlot lezen in het speciaal basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 339-353.
- Inspectie van het Onderwijs. (2006). *Iedereen kan leren lezen*. Utrecht: Roto Smeets.
- Janson, D., & Memelink, D. (2005). *Observeren kun je leren*. Baarn: HBuitgevers.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmas, W. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

- Klankie.nl. (2011). *www.klankie.nl*. Opgeroepen op 05 23, 2011, van <http://www.klankie.nl/content/wat-is-klankie.html>
- Knol, N. (2006). *Werken met sociale vertelsels*. Almelo: MOTA.
- Kuster, H., & Wieberdink, H. (2005). *Zuid Vallei*. Ede: Giralis.
- Leenders, Y., Meyer, P., Sanders, M., & Veenman, S. (2000). *Effectieve instructie*. Meppel: Ten Brink.
- leesplankje.com. (2011). *www.leesplankje.com*. Opgeroepen op 05 23, 2011, van <http://www.leesplankje.com/Aap%20Noot%20Mies%20Eerste%20Uitgave.htm>
- Leokannerhuis.nl. (2011). Opgeroepen op 01 30, 2011, van [www.leokannerhuis.nl](http://www.leokannerhuis.nl/autisme/wat-autisme): <http://www.leokannerhuis.nl/autisme/wat-autisme>
- Lexima.nl. (2011). *www.lexima.nl*. Opgeroepen op 05 23, 2011, van <http://www.lexima.nl/school-en-behandelaar/geavanceerde-dyslexiesoftware/kurzweil-3000>
- Minderaa, R., Hoofdakker, B. v., Veen, L. V., & Serra, M. (2002). *Sociaal onhandig*. Assen: Van Gorcum.
- Mommers, C., Verhoeven, L., Linden, S. v., Stegeman, W., Warnaar, J., & Koekebacker, E. (2003). *Veilig Leren Lezen*. Tilburg: Zwijzen.
- NRSV. (2009). Opgeroepen op 02 01, 2011, van www.rett.nl: <http://www.rett.nl/over-rett-syndroom.html>
- NVA. (2011^a). *www.autisme.nl*. Opgeroepen op 02 01, 2011, van <http://www.autisme.nl/rett.html?mnu=tmain100:sovaut100&s=1&l=nl>
- NVA. (2011^b). *www.autisme.nl*. Opgeroepen op 01 30, 2011, van <http://www.autisme.nl/Prevalentiecijfers%20Autisme.html?mnu=tmain100:shome&s=1&l=nl&t=1193826592>
- Pameijer, N., & Beukering, T. v. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: ACCO.
- Steunpunt Dyslectie. (2011). *www.steunpuntdyslexie.nl*. Opgeroepen op 01 23, 2011, van www.balansdigitaal.nl: <http://www.steunpuntdyslexie.nl/wat-is-dyslexie/begrippen#T>
- Struiksma, A. L. (1995). *Diagnostiek van het technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- tnl.nl. (2011). *www.tnl.nl*. Opgeroepen op 05 30, 2011, van <http://www.tnl.nl/index.php?s=uitgebreideuitleg&titel=Uitgebreide%20uitleg>
- Verhagen, W., & Aarnoutse, C. (2007, 10 11). *Hoe leert een taalzwak kind het beste lezen?* Opgeroepen op 02 23, 2011, van <https://portal.fontys.nl>: <https://portal.fontys.nl/instituten/oso/RTD2J1B07-08/Shared%20Documents/technisch%20lezen/Artikelen/Hoe%20leert%20een%20kind%20lezen%20Aarnoutse%20en%20Verhoeven.doc>

- Vermeulen, P. (2010). Het einde van Asperger en PDD-NOS Een blik op de toekomstige DSM-V. *Autisme Centraal/ 03*, 18-20.
- Vermeulen, P., Mertens, A., & Vanroy, K. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Leuven, Berchem, België: uitgeverij Acco, uitgeverij EPO.
- Vernooy, K., Vermeulen, T., Smits, A., Essers, A., Kleijnen, R., & Smeets, J. (2003). *Problemen in de taalontwikkeling*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Wentink, H., & Oorschot, N. v. (2010^a). *Masterplan Dyslectie*. 's Hertogenbosch.
- Wentink, H., & Oorschot, N. v. (2010^b). *Met lezen aan de slag in cluster 4*. 's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.
- Wentink, H., & Verhoeven, L. (2001). *Protocol Leesproblemen en Dyslectie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wing, L. (2000). *Leven met uw autistische kind: een gids voor ouders en begeleiders*. Lisse: Swets&Zeitlinger.
- Zwijssen.nl. (2011^a). *www.zwijssen.nl*. Opgeroepen op 01 04, 2011, van <http://www.zwijssen.nl/web/VoorSchool/ZwijssenToetssites.htm>
- Zwijssen.nl. (2010^b). *www.zwijssen.nl*. Opgeroepen op 11 23, 2010, van <http://www.zwijssen.nl/web/VoorSchool/ZwijssenToetssites.htm>
- Zwijssen.nl. (2011^c). *www.zwijssen.nl*. Opgeroepen op 05 01, 2011, van <http://www.zwijssen.nl/web/VoorSchool/ZwijssenToetssites.htm>

Bijlage 1.

De methode aap-zee-koe, een beschrijving van de methode.

‘aap-zee-koe, kinderen met autisme leren lezen’. Dat is de titel van het boek. In hoofdstuk 2 van dit meesterstuk worden de kenmerken van de methode beschreven. In deze bijlage worden de stappen beschreven zoals die worden aangegeven in de methode.

De handleiding van de methode bestaat uit 2 onderdelen: Technisch lezen en Begrijpend lezen. Verder wordt er een cd-rom meegeleverd waarop wat beeldmateriaal staat en de werkbladen die horen bij begrijpend lezen.

Het onderdeel technisch lezen bestaat uit 5 stappen;

Stap 1: Het aanbrengen van de basiswoorden.

Tijdens deze stap worden de woorden aap, zee en koe aangeleerd. Het woord wordt aangeboden met het lidwoord in de juiste kleurcode: **de aap**. Daarna wordt er gewerkt aan globale woordherkenning, dat wil zeggen het woord aap associëren met verschillende plaatjes van apen. Dit wordt gedaan door middel van allerlei opdrachten rond de 3 basiswoorden. Afhankelijk van de interesses van het kind zijn het opdrachten als: plaatjes kleuren van aap, knutselen over aap, een kralenplank leggen van aap, woordjes aap verbinden met plaatjes van aap, aap schrijven, aap stempelen enz. Zo gebeurt dit ook rond de woorden zee en koe.

Als het kind uiteindelijk de woorden aap, zee en koe kan leggen bij de juiste plaatjes kun je door naar stap 2.

Stap 2: analyseren en benoemen van de letters van de basiswoorden.

Deze stap begint met het opnieuw aanbieden van de woorden de aap, de zee en de koe op losse stroken. Als eerst wordt het lidwoord losgeknipt. Het kind moet het woord kunnen reconstrueren en bij het juiste plaatje kunnen leggen. Als dit lukt worden ook de klinkers en mede klinkers losgeknipt. Het lidwoord ‘de’ blijft aan elkaar. Het kind gaat wederom de woorden reconstrueren en bij de juiste plaatjes neerleggen. Belangrijk hierbij is dat het kind ook de letters fonemisch benoemt. Wanneer het kind alle letters en woorden correct kan lezen en zelf samenstellen kan het over na stap 3.

Stap 3: Met gekende letters nieuwe woorden maken.

Het woord zee wordt opnieuw aangeboden uit losse letters, het kind benoemt dit. Daarna wordt er de letters ‘p’ bij aangeplakt. Het kind leest het woord wat ontstaat. Als het kind er niet zelf toe komt om ‘zee’ en ‘p’ te verbinden wordt het woord voorgezegd. Daarna wordt net als bij stap 1 weer gewerkt aan globale woordherkenning. Als het kind de woorden ‘aap’, ‘zee’, ‘koe’ en ‘zeep’ kan reconstrueren als bij stap 2, wordt het volgende woord aangeboden: ‘koek’. Dit woord ontstaat uit het woord ‘koe’ met daarachter de letter ‘k’. En weer worden de stappen 1 en 2 doorgewerkt. Als laatste wordt bij stap 3 het woord ‘zoek’ aan geboden op dezelfde manier. Zijn stap 1 en 2 ook voor ‘zoek’ door gewerkt dan kan het kind door naar stap 4.

Stap 4: Aanbrengen van de nieuwe letter ‘s’

Schrijf de letter ‘s’ op, en benoem hem. Laat ook het kind de letter benoemen. Daarna wordt er een nieuw woord aangeboden ‘de soep’. Deze wordt op bovenstaande manier ingeoeft. Het zelfde geldt voor de woorden: ‘de poes’ en ‘de kaas’.

Als analyse en synthese moeilijk verlopen moet dit specifiek worden ingeoeft. Dit kan met behulp van bijvoorbeeld het klik-klakboekje, structuurrijtje en een letter- en woorddictee. Wanneer een kind moeite heeft met de letters linken aan de juiste klank kan het nodig zijn om dit te ondersteunen met gebaren. Er kan gekozen worden voor een bestaande methode of door het kind zelf ondersteunende gebaren te laten bedenken. Bij deze laatste manier moet er wel rekening mee gehouden worden dat het voor de leerkracht bijna onmogelijk is om de gebaren van meerdere kinderen te onthouden. Een andere mogelijkheid is om te werken met ‘oproepwoorden’. Hierbij wordt een letter ondersteund door een plaatje.

Bijvoorbeeld een slang bij de letter 's'. Als het kind ook deze stap beheerst kan het doorgaan met stap 5.

Stap 5: verdere oefengang.

Op dezelfde wijze als bij de 's' worden alle andere letters aangeboden. Zodra het kind 20 woorden kent wordt het werken met woordstroken erg omslachtig. Er kan dan overgeschakeld worden naar werkbladen. Er worden nog steeds allerlei werkbladen aangeboden. Bij stap 4 kan nog gekozen worden voor creatieve opdrachten, bij stap 5 gaat het echt meer om de te leren letters. Niet bij elk woord wordt gewerkt rond globaal woord herkenning. Vanaf stap 5 kunnen de werkbladen van de cd-rom een aanvulling vormen voor de zelf te ontwikkelen werkbladen. Op de cd-rom staan ook leesbladen. Deze bevatten ook zinnen. Het is belangrijk om te controleren of het kind de zinnen wel exact begrijpt. Dit kun je checken door het kind over de zin te laten vertellen, te tekenen, uit te beelden, net wat bij het kind past. Zorg bij alle werkbladen voor een heldere opmaak zonder franje. Dit leidt bij kinderen met autisme alleen maar voor verwarring.

De volgorde van de aan te bieden letters is als volgt:

aa	ee	oe	p	k	z	s
o	v	i	m	l	a	t
ie	r	oo	n	ij	h	w
e	f	j	-en/-je	g	ui	ei
b	sch	ch	u	d	uu	eu
ou	au	aai	ooi	oei	ng	nk
c	x	y	q			

Hier mag van worden afgeweken als dat beter aansluit bij het kind. Als het kind dit schema tot zijn beschikking heeft, het kan stimulerend werken als je weet wat je nog moet leren of juist wat je al geleerd hebt, dan moet het schema daar wel op worden aangepast.

Afhankelijk van het kind kan er gekozen worden om direct ook de schrijffletters aan te bieden, of eerst de leesletters aan te bieden. Er moet wel rekening gehouden worden met het feit dat veel kinderen met autisme moeite hebben met verschillende lettertypes. Het kan nodig zijn om verschillende lettertypes actief aan te leren: a-a-A-a-A-*A*-a.

Bijlage 2.

Checklist taakgericht gedrag.

	Onderdeel
1) Wat zijn de sterke en minder sterke leervaardigheden van het kind?	overig
2) Geeft het kind betekenisverlening aan de leeractiviteiten?	betekenisverlening
3) Welke vakken vindt het kind plezierig om te doen en welke onderdelen zijn minder aantrekkelijk?	overig
4) Geniet het kind van het schoolse leren?	betrokkenheid
5) Hoe is de betrokkenheid in het leergedrag?	betrokkenheid
6) Neemt het kind initiatieven?	betrokkenheid
7) Welke betekenis geeft het kind aan het schoolse leren: geniet het van successen?	betekenisverlening
8) Toont het kind vertrouwen in zichzelf bij het leren? Durft het moeilijke opgaven aan?	taakbewustzijn
9) Hoe reageert het kind op succes en falen?	taakbewustzijn
10) Heeft het kind een kritische reflectie op de eigen leerattitude en leerresultaten?	betekenisverlening
11) Heeft het kind eigen leergedrag onder controle? Kiest het zelf doelen?	betekenisverlening
12) In hoeverre staat het open voor instructie van de leerkracht	taakbewustzijn
13) Welke instructiebehoefte heeft het kind?	betrokkenheid
14) Welke begeleidingsbehoefte heeft het kind?	overig
15) In welke mate heeft het kind een beeld van de eigen leermogelijkheden?	overig
16) In welke mate is het kind gemotiveerd om prestaties te leveren?	betekenisverlening
17) Waaraan schrijft het kind succes en falen toe?	betrokkenheid
18) Welk taakbesef heeft het kind?	taakbewustzijn
19) Maakt het kind taken af?	taakbewustzijn
20) Werkt het kind nauwkeurig?	taakbewustzijn
21) Is er verschil in leergedrag bij zelfgekozen taken en aangeboden taken?	betrokkenheid
22) Hoe is het doorzettingsvermogen van het kind?	taakbewustzijn
23) Kan het kind zich op de taak concentreren?	betrokkenheid
(Janson en Memelink, 2005)	

Bijlage 3.

Checklist taakgericht gedrag.

	07-01-2011	08-04-2011
1) Wat zijn de sterke en minder sterke leervaardigheden van het kind?	Sterke kanten Intelligentie Minder sterke kanten: Betekenisverlening.	Sterke kanten Intelligentie Minder sterke kanten: Betekenisverlening
2) Geeft het kind betekenisverlening aan de leeractiviteiten?	Nee, hij maakt de opdrachten omdat het moet van de leerkracht of omdat het op zijn rooster staat, maar niet omdat hij snapt dat hij daar iets van leert.	Er is geen verandering waargenomen.
3) Welke vakken vindt het kind plezierig om te doen en welke onderdelen zijn minder aantrekkelijk?	Tom houdt van plaatjes kijken in boeken, wat hij lezen noemt. Verder vindt hij rekenen leuk en maakt hij met plezier zijn werk af. Opdrachten die overzichtelijk zijn en als hij weet wat hij moet doen doet hij met plezier. Tom beleeft geen plezier aan creatieve opdrachten. We denken vooral omdat hij het overzicht niet heeft en het zo snel mogelijk af wil hebben zodat hij kan doen wat hij leuk vindt. In boeken kijken, vrij tekenen enz.	Tom heeft de afgelopen periode veel creatieve opdrachten aangeboden gekregen. Op dit moment kiest hij regelmatig voor knutselen en maakt hij van alles, Hij beleeft nu wel plezier aan de creatieve vakken.
4) Geniet het kind van het schoolse leren?	Nee, niet van het leren op zich, wel van het afmaken van opdrachten.	Ja, Tom maakt de opdrachten met veel plezier en is beter te sturen en meer flexibel.
5) Hoe is de betrokkenheid in het leergedrag?	Tom maakt de opdrachten omdat hij dat moet, hij ondergaat het als het ware.	Tom vindt het leren leuker, maar ziet zijn aandeel daar niet in.
6) Neemt het kind initiatieven?	Nee	Ja
7) Welke betekenis geeft het kind aan het schoolse leren: geniet het van successen?	Aan het schoolse leren geeft hij geen betekenis. Hij kan wel genieten als zijn juf uitspreekt dat hij iets goed heeft gedaan of als hij daar een beloning voor krijgt.	Er is geen verandering waargenomen.
8) Toont het kind vertrouwen in zichzelf bij	Nee, als een opdracht hem te moeilijk lijkt begint hij tegen te	Het is nu af en toe voldoende dat er een

het leren? Durft het moeilijke opgaven aan?	stribbelen. Hij is altijd wel genegen om mee te werken. Hij voegt zich en gaat onder begeleiding aan het werk.	leerkracht in de buurt is. Hij kan beter omgaan met uitgestelde aandacht en kan op de juiste manier een vraag stellen; door zijn vraagtekenkaart om te draaien.
9) Hoe reageert het kind op succes en falen?	Succes ervaart hij als hij de opdracht af heeft, hij kan niet reflecteren op zijn eigen werk, af is af. Dan reageert hij blij en gaat het volgende doen. Als je hem aanspreekt op fouten heb je overredingskracht nodig om hem van zijn ongelijk te overtuigen. Uiteindelijk voegt hij zich, maar is het er dan meestal niet mee eens.	Tom is minder snel en minder boos als de opdracht niet dreigt te lukken.
10) Heeft het kind een kritische reflectie op de eigen leerattitude en leerresultaten?	Nee	Nee
11) Heeft het kind eigen leergedrag onder controle? Kiest het zelf doelen?	Nee	Nee
12) In hoeverre staat het open voor instructie van de leerkracht?	Als hij weet wie, wanneer, wat, waar met hem gaat doen, dan werkt hij mee. Hij doet wat de leerkracht zegt.	Er is geen verandering plaatsgevonden.
13) Welke instructiebehoefte heeft het kind?	Tom heeft hele korte, heldere uitleg nodig die concreet is, op presentatie niveau. Hij kan instructie alleen in een 1op1 situatie volgen.	1 op 1 instructie is noodzakelijk maar kan nu ook plaats vinden aan de groepstafel waar ook enkele andere kinderen aan zitten.
14) Welke begeleidingsbehoefte heeft het kind?	Als hij weet wat er van hem verwacht wordt kan hij aan het werk.	Er is geen verandering waargenomen.
15) In welke mate heeft het kind een beeld van de eigen leermogelijkheden?	Geen	Geen
16) In welke mate is het kind gemotiveerd om prestaties te leveren?	Hij is in hoge mate gemotiveerd, maar vooral omdat het moet. Niet intrinsiek om wat te willen leren.	Er is geen verandering waargenomen.

17) Waaraan schrijft het kind succes en falen toe?	Aan de leerkracht	Falen nog steeds aan de leerkracht, succes soms ook aan zichzelf.
18) Welk taakbesef heeft het kind?	Alles wat in zijn laadje/ bakje/ map zit hoort af.	Er is geen verandering waargenomen.
19) Maakt het kind taken af?	Ja	Ja
20) Werkt het kind nauwkeurig?	Nee, eerder snel dan precies	Er is geen verandering waargenomen.
21) Is er verschil in leergedrag bij zelfgekozen taken en aangeboden taken?	n.v.t. Tom krijgt een aantal leertaken per dag aangeboden en die maakt hij.	n.v.t. om dezelfde reden.
22) Hoe is het doorzettingsvermogen van het kind?	Als hij het alleen moet proberen laag, dan vult hij desnoods zomaar iets in zodat het af is. Samen met de leerkracht gaat het wel beter.	Als hij weet dat hij het kan, snapt wat de bedoeling is gaat het prima. Kan nu wel omgaan met uitgestelde aandacht.
23) Kan het kind zich op de taak concentreren?	Ja	Ja
(Janson en Memelink, 2005)		

Bijlage 4.

Onderwijsbehoeften.

Een onderwijsbehoefte bestaat uit twee delen:

- Welk(e) doel(en) streef je samen met een kind na?
- Wat heeft dit kind (extra) nodig te hebben om dit doel te bereiken? (Benut daarbij vooral de stimulerende factoren.)

Bij het formuleren van de onderwijsbehoeften kunnen de volgende hulpzinnen ondersteuning bieden:

Dit kind heeft een instructie nodig...

- ☐ Waarbij de leerkracht hardop denkt;
- ☐ Die visuele ondersteuning biedt (bijvoorbeeld met plaatjes, foto's, picto's of stripverhalen);
- ☐ Die auditieve ondersteuning biedt (een verhaal, liedje of rijmpje);
- ☐ Die verkort is zodat het kind zelfstandig aan het werk kan;
- ☐ Die verlengd is, zodat het kind begeleide inoefening en ondersteuning bij de uitvoering krijgt;

... opdrachten nodig ...

- ☐ Die op of onder het niveau van de leerling liggen zodat het kind veel succeservaringen kan opdoen;
- ☐ Die op of net boven het niveau van de leerling liggen zodat het kind voldoende uitdaging krijgt;
- ☐ Die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out met zo weinig mogelijk afleiding van plaatjes;
- ☐ Waarbij het kind alleen antwoorden hoeft in te vullen;
- ☐ Met uitgewerkte voorbeelden;

... (leer)activiteiten nodig ...

- ☐ Die aansluiten bij de belangstelling van het kind voor de natuur;
- ☐ Die structuur bieden met een stap-voor-stap-plan en zelfcorrigerend zijn zodat het kind directe feedback krijgt;
- ☐ Die de denkhandelingen concreet ondersteunen, bijvoorbeeld een getallenlijn;
- ☐ Die erop gericht zijn de leertijd zo goed mogelijk te besteden;
- ☐ Die opgedeeld zijn in kleinere deelactiviteiten;
- ☐ Die uitdagen;
- ☐ Die ruimte bieden voor eigen keuze en inbreng;

...feedback nodig...

- ☐ Die consequent en direct op het gewenste gedrag volgt;
- ☐ Waarbij de inzet/inspanning wordt benadrukt (je hebt 10 min zelfstandig doorgewerkt);
- ☐ Waarbij succeservaringen worden benadrukt (je hebt er 7 goed in plaats van drie fout);
- ☐ In een grafiekje is weergegeven zodat ze haar vorderingen goed kan volgen en zich minder met andere kinderen gaat vergelijken;

...groepsgenoten nodig...

- ☐ Met wie het kind samenwerkend kan leren;
- ☐ Die accepteren dat het kind anders reageert in onverwachte situaties;
- ☐ Die het kind vragen mee te spelen in de pauze;
- ☐ Die het clowneske gedrag negeren en er niet om lachen;

- ☐ Die niet uitdagen door te rijmen op zijn naam.

... een leraar nodig ...

- ☐ Die de overgangen tussen de activiteiten structureert;
- ☐ Die de instructie terugvraagt, controleert en samen met hem evalueert (responsieve instructie);
- ☐ Die let op taakbeleving en deze vooraf, tijdens en na de activiteit bespreekt;
- ☐ Vriendelijk en beslist is;
- ☐ De positieve interne attributies bij succes benadrukt;
- ☐ Die situaties creëert waarbij de sterke kanten naar voren komen;
- ☐ Die doelgericht (dus flexibel) kan differentiëren;
- ☐ Die het kind complimenteert met zijn inzet;

Overige, zoals:

- ☐ Een leeromgeving nodig die;
- ☐ Ondersteuning nodig die ...

Bron: Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider (Pameijer & Van Beukering, 2009)

Bijlage 5.

Onderwijsbehoeften ingevuld.

Dit kind heeft een instructie nodig...

- ☐ Waarbij de leerkracht hardop denkt;
- ☒ Die visuele ondersteuning biedt (bijvoorbeeld met plaatjes, foto's, picto's of stripverhalen);
- ☐ Die auditieve ondersteuning biedt (een verhaal, liedje of rijmpje);
- ☐ Die verkort is zodat het kind zelfstandig aan het werk kan;
- ☒ Die verlengd is, zodat het kind begeleide inoefening en ondersteuning bij de uitvoering krijgt;

... opdrachten nodig ...

- ☒ Die op of onder het niveau van de leerling liggen zodat het kind veel succeservaringen kan opdoen;
- ☐ op of net boven het niveau van de leerling liggen zodat het kind voldoende uitdaging krijgt;
- ☒ Die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out met zo weinig mogelijk afleiding van plaatjes;
- ☒ Waarbij het kind alleen antwoorden hoeft in te vullen;
- ☒ Met uitgewerkte voorbeelden;

... (leer)activiteiten nodig ...

- ☐ Die aansluiten bij de belangstelling van het kind voor de natuur;
- ☒ Die structuur bieden met een stap-voor-stap-plan en zelfcorrigerend zijn zodat het kind directe feedback krijgt;
- ☒ Die de denkhandelingen concreet ondersteunen, bijvoorbeeld een getallenlijn;
- ☒ Die erop gericht zijn de leertijd zo goed mogelijk te besteden;
- ☒ Die opgedeeld zijn in kleinere deelactiviteiten;
- ☐ Die uitdagen;
- ☐ Die ruimte bieden voor eigen keuze en inbreng;

...feedback nodig...

- ☒ Die consequent en direct op het gewenste gedrag volgt;
- ☒ Waarbij de inzet/inspanning wordt benadrukt (je hebt 10 min zelfstandig doorgewerkt);
- ☒ Waarbij succeservaringen worden benadrukt (je hebt er 7 goed in plaats van drie fout);
- ☐ in een grafiekje is weergegeven zodat ze haar vorderingen goed kan volgen en zich minder met andere kinderen gaat vergelijken;

...groepsgenoten nodig...

- ☐ Met wie het kind samenwerkend kan leren;
- ☒ Die accepteren dat het kind anders reageert in onverwachte situaties;
- ☐ Die het kind vragen mee te spelen in de pauze;
- ☐ Die het clowneske gedrag negeren en er niet om lachen;
- ☐ Die niet uitdagen door te rijmen op zijn naam.

... een leraar nodig ...

- ☒ Die de overgangen tussen de activiteiten structureert;
- ☒ Die de instructie terugvraagt, controleert en samen met hem evalueert (responsieve instructie);
- ☐ Die let op taakbeleving en deze vooraf, tijdens en na de activiteit bespreekt; Vriendelijk en beslist is;
- ☐ De positieve interne attributies bij succes benadrukt;

- ☒ Die situaties creëert waarbij de sterke kanten naar voren komen;
- ☒ Die doelgericht (dus flexibel) kan differentiëren;
- ☒ Die het kind complimenteert met zijn inzet;

Overige, zoals:

- ☒ Een leeromgeving nodig die; super gestructureerd is, een eigen werkplek biedt, overzichtelijk en voorspelbaar is.
- ☒ Ondersteuning nodig die concreet en direct is.

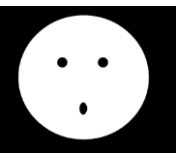
Bron: Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider (Pameijer& Van Beukering, 2009)

Bijlage 6.

Wat vindt de leerling van de verschillende verwerkingsvormen?

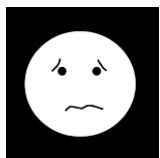
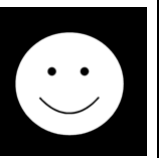
Datum:

soort opdracht:

					
---	---	---	--	---	---

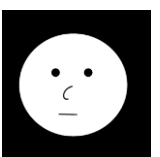
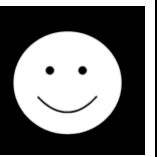
Datum:

soort opdracht:

					
--	--	--	---	--	--

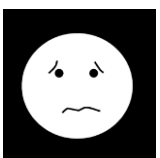
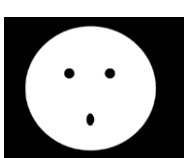
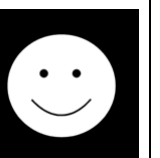
Datum:

soort opdracht:

					
---	---	---	--	---	---

Datum:

soort opdracht:

					
---	---	---	--	---	---

Bijlage 7:

Checklist leeromgeving beginnende geletterdheid.

De checklist leeromgeving beginnende geletterdheid is ontwikkeld door de projectgroep Geletterdheid van het Expertisecentrum Nederlands (2001). Met behulp van onderstaande 11 uitspraken checken leerkrachten in welke mate de leeromgeving in hun klas gericht is op de stimulering van geletterdheid. Deze uitspraken zijn tevens een aandachtspuntenlijst voor het tot ontwikkeling brengen van een dergelijke omgeving.

Mate waarin u het al doet in de praktijk.

1= niet, 2= heel weinig, 3= soms, 4= meestal, 5= altijd.	1	2	3	4	5
1. In mijn klas is veel verschillend lees- en schrijfmateriaal aanwezig, waaronder computers.					
2. In mijn klas hangen op ooghoogte veel voorbeelden van geschreven materiaal.					
3. In mijn klas worden de muren gebruikt als hulpmiddel of geheugensteun bij lezen en schrijven					
4. In mijn klas zijn zowel luisterteksten, kijkplaten als boeken met tekst aanwezig.					
5. De boekencollectie van mijn klas bevat veel verschillende tekstsoorten zoals: prentenboeken, rijmpjes, sprookjes, informatieve boeken enz.					
6. In mijn klas zijn authentieke teksten aanwezig zoals tijdschriften, kranten en eigen producten van kinderen.					
7. In mijn klas hebben kinderen vrij toegang tot bovenstaande materialen.					
8. In mijn klas zijn de verschillende materialen goed gesorteerd en voorzien van een duidelijk label.					
9. In mijn klas heb ik een uitnodigende omgeving gemaakt voor vrij lezen.					
10. Ik zorg er voor dat de schrijfproducten van kinderen een plek krijgen in de klas.					
11. Ik zorg voor diverse hoeken waarin schrijf- en leesactiviteiten op een functionele wijze een plaats kunnen krijgen.					

Bijlage 8:

Checklist leeromgeving beginnende geletterdheid ingevuld.

De Checklist leeromgeving beginnende geletterdheid is ontwikkeld door de projectgroep Geletterdheid van het Expertisecentrum Nederlands. Met behulp van onderstaande 11 uitspraken checken leerkrachten in welke mate de leeromgeving in hun klas gericht is op de stimulering van geletterdheid. Deze uitspraken zijn tevens een aandachtspuntenlijst voor het tot ontwikkeling brengen van een dergelijke omgeving.
Mate waarin u het al doet in de praktijk.

1= niet, 2= heel weinig, 3= soms, 4= meestal, 5= altijd.	1	2	3	4	5
1. In mijn klas is veel verschillend lees- en schrijfmateriaal aanwezig, waaronder computers.			X		
2. In mijn klas hangen op ooghoogte veel voorbeelden van geschreven materiaal.		X			
3. In mijn klas worden de muren gebruikt als hulpmiddel of geheugensteun bij lezen en schrijven			X		
4. In mijn klas zijn zowel luisterteksten, kijkplaten als boeken met tekst aanwezig.					X
5. De boekencollectie van mijn klas bevat veel verschillende tekstsoorten zoals: prentenboeken, rijmpjes, sprookjes, informatieve boeken enz.				X	
6. In mijn klas zijn authentieke teksten aanwezig zoals tijdschriften, kranten en eigen producten van kinderen.			X		
7. In mijn klas hebben kinderen vrij toegang tot bovenstaande materialen.				X	
8. In mijn klas zijn de verschillende materialen goed gesorteerd en voorzien van een duidelijk label.					X
9. In mijn klas heb ik een uitnodigende omgeving gemaakt voor vrij lezen.					X
10. Ik zorg er voor dat de schrijfproducten van kinderen een plek krijgen in de klas.	X				
11. Ik zorg voor diverse hoeken waarin schrijf- en leesactiviteiten op een functionele wijze een plaats kunnen krijgen.		X			

Gemiddeld: 3.4

Bijlage 9:

Hoe anti-vriendelijk is mijn klaslokaal?

Richtlijnen voor het inrichten van je klaslokaal:

Over het algemeen kunnen we stellen dat de ruimte ordelijk en functioneel ingericht is. Er blijft overzicht over de ruimte, al is deze als volledige klas ingericht. Ook gaan we uit van ons uitgangspunt 'normaal waar kan, speciaal waar nodig'.

Werkplekken:

- Tafels en stoelen worden op een manier gesitueerd, zodat er voldoende ruimte voor de looppaden overblijft.
- De groepstafel staat voorin of achterin de klas.
- De hoge schotten staan aan de buitenzijden van het lokaal, zodat ze geen belemmering vormen voor het overzicht van de klas.
- De leerlingen zitten apart en zo mogelijk naast elkaar.
- De computers staan op de daarvoor bestemde computertafels.
- De werkplekken zijn overzichtelijk ingericht met de nodige en bruikbare materialen.
- Picto's, tekst, lesrooster en beloningssysteem worden ordelijk opgehangen bij de werkplek of op de tafel gemaakt.

Kasten:

- Kasten delen een lokaal op in meerdere ruimten. Ze hebben in ieder geval als functie om materialen op te bergen. Ook kunnen ze op een manier geplaatst worden dat ze een andere functie hebben, zoals het afschermen van een hoek.
- Kasten worden op een manier geplaatst, zodat ze geen belemmering vormen voor het overzicht van de klas.
- Kasten zijn ordelijk en op materiaalsoort ingericht.
- Onder het schoolbord staat een afgesloten kast.
- Bovenop de kasten staan bruikbare materialen, het liefst zo weinig mogelijk.
- Het is zichtbaar, door bijvoorbeeld de plek of een picto, welke kasten voor de leerlingen bestemd zijn en welke niet.
- Onveilige materialen, zoals scharen, worden in een dichte kast opgeborgen.

Vensterbanken:

- In principe zijn de vensterbanken leeg.
- Eventueel worden ze ingericht met decoratiemateriaal als een plant, een beeld. Ook hier blijft het sleutelwoord ordelijk en er zit een eenheid in wat er staat.

Bureau leerkracht/assistent:

- Het bureau van de leerkracht staat op een manier in de ruimte, zodat er zicht is op alle leerlingen in de groep en op de deur. Dit hoeft niet frontaal te zijn.
- Op het bureau staan een aantal bureauaccessoires, zoals het plakbandautomaat en de klassenmap ligt erop.
- Het bureau is zo leeg mogelijk.

Wanden:

- In elk lokaal hangt een klok.
- Functionele leermaterialen, zoals een landkaart, worden op een vaste plek opgehangen in een lokaal.
- Schoolregels en klassenregels hangen naast elkaar en centraal op de deur.
- De wanden worden niet volgehangen met allerlei materialen, posters, ...
- In OB en MB wordt de dagindeling met picto's en klokken op een zichtbare plaats

aan de wand aangegeven. In de bovenbouw hangt de dagindeling als rooster per blok op het bord.
Werkstukken:
• Werkstukken worden gegroepeerd opgehangen aan de wand, het liefst in een lijst. • Driedimensionale werkstukken worden op één centrale plek neer gezet. • Werkstukken zijn tijdelijk aanwezig in de klas en worden gewisseld met nieuw gemaakt werk. • Als er werkstukken over zijn worden deze meegegeven naar huis. • Werkstukken worden zo weinig mogelijk opgehangen in de gang.
Valkuilen:
• Steeds meer materialen de klas inhalen. • Materialen in de klas hebben die niet gebruikt worden. • Bakjes, kratten, dozen, stapeltje hier en stapeltje daar, zorgen ervoor dat er een rommelige indruk ontstaat.
De klas blijft ordelijk, schoon en overzichtelijk als die elke dag zo achtergelaten wordt. Denk aan de PR van onze school.
Cluster 4 school, Twente 2011.

Bijlage 10:

Hoe anti-vriendelijk is mijn klaslokaal? Ingevuld.

Richtlijnen voor het inrichten van je klaslokaal:

Over het algemeen kunnen we stellen dat de ruimte ordelijk en functioneel ingericht is. Er blijft overzicht over de ruimte, al is deze als volledige klas ingericht. Ook gaan we uit van ons uitgangspunt 'normaal waar kan, speciaal waar nodig'.

Werkplekken:

- ☒ Tafels en stoelen worden op een manier gesitueerd, zodat er voldoende ruimte voor de looppaden overblijft.
- ☒ De groepstafel staat voorin of achterin de klas.
Achterin de klas.
- ☒ De hoge schotten staan aan de buitenzijden van het lokaal, zodat ze geen belemmering vormen voor het overzicht van de klas.
In de klas staan geen hoge schotten, alleen lage, van 1 meter 20 hoog.
- ☒ De leerlingen zitten apart en zo mogelijk naast elkaar.
- ☒ De computers staan op de daarvoor bestemde computertafels.
In de gang
- ☒ De werkplekken zijn overzichtelijk ingericht met de nodige en bruikbare materialen.
- ☒ Picto's, tekst, lesrooster en beloningssysteem worden ordelijk opgehangen bij de werkplek of op de tafel gemaakt.
Tom heeft een eigen werkplek, tegen de tafel van de onderwijsassistent aan. Aan zijn schot hangt zijn eigen rooster. Op dat rooster staat de tijd en wat hij gaat doen. Bij taal staat er ook bij waarin hij gaat werken en met wie.

Kasten:

- ☒ Kasten delen een lokaal op in meerdere ruimten. Ze hebben in ieder geval als functie om materialen op te bergen. Ook kunnen ze op een manier geplaatst worden dat ze een andere functie hebben, zoals het afschermen van een hoek.
- ☒ Kasten worden op een manier geplaatst, zodat ze geen belemmering vormen voor het overzicht van de klas.
- ☒ Kasten zijn ordelijk en op materiaalsoort ingericht.
- ☒ Onder het schoolbord staat een afgesloten kast.
- ☒ Bovenop de kasten staan bruikbare materialen, het liefst zo weinig mogelijk.
De kast bij binnenkomst is de plek voor het thema, de klas achter de leerkracht is de kast waar wat materialen van de methode Veilig Leren Lezen staan. De andere kasten zijn leeg.
- ☒ Het is zichtbaar, door bijvoorbeeld de plek of een picto, welke kasten voor de leerlingen bestemd zijn en welke niet.
Ja, op kasten van de leerkracht staat juf. Hier hoeven de kinderen niet in te kijken.
- ☒ Onveilige materialen, zoals scharen, worden in een dichte kast opgeborgen.
Ja, in een la dicht bij de tafel van de leerkracht.

Vensterbanken:

- ☒ In principe zijn de vensterbanken leeg.
- ☒ Eventueel worden ze ingericht met decoratiemateriaal als een plant, een beeld. Ook hier blijft het sleutelwoord ordelijk en er zit een eenheid in wat er staat.
Nee, ze zijn en blijven leeg.

Bureau leerkracht/assistent:

- ☒ Het bureau van de leerkracht staat op een manier in de ruimte, zodat er zicht is op alle leerlingen in de groep en op de deur. Dit hoeft niet frontaal te zijn.
- ☒ Op het bureau staan een aantal bureauaccessoires, zoals het plakbandautomaat en de klassenmap ligt erop.
De klassenmap en een houten kastje staan op de tafel, verder is de tafel leeg.

- ☒ Het bureau is zo leeg mogelijk.

Wanden:

- ☒ In elk lokaal hangt een klok.
Boven de ingang.
- ☒ Functionele leermaterialen, zoals een landkaart, worden op een vaste plek opgehangen in een lokaal.
Ja, de letterkaart hangt aan de muur, de kaarten van Veilig Leren Lezen en de letterlijn hebben een vaste plek, net als de getallenlijn.
- ☒ Schoolregels en klassenregels hangen naast elkaar en centraal op de deur.
Nee, in de jongste groepen hangen de regels niet op de deur. Alleen de regel van de maand hangt daar.
- ☒ De wanden worden niet volgehangen met allerlei materialen, posters, ...
Ja, alleen de materialen van de methode die noodzakelijk zijn hangen daar.
- ☒ In OB en MB wordt de dagindeling met picto's en klokken op een zichtbare plaats aan de wand aangegeven. In de bovenbouw hangt de dagindeling als rooster per blok op het bord.

Werkstukken:

- ☒ Werkstukken worden gegroepeerd opgehangen aan de wand, het liefst in een lijst.
Werkstukken hebben een vaste plek in de klas; aan een lijn voor het raam
- ☒ Driedimensionale werkstukken worden op één centrale plek neer gezet.
Ja, die staan op de thema kast.
- ☒ Werkstukken zijn tijdelijk aanwezig in de klas en worden gewisseld met nieuw gemaakt werk.
- ☒ Als er werkstukken over zijn worden deze meegegeven naar huis.
- ☒ Werkstukken worden zo weinig mogelijk opgehangen in de gang.

Valkuilen:

- Steeds meer materialen de klas inhalen.
- Materialen in de klas hebben die niet gebruikt worden.
- Bakjes, kratten, dozen, stapeltje hier en stapeltje daar, zorgen ervoor dat er een rommelige indruk ontstaat.

De klas blijft ordelijk, schoon en overzichtelijk als die elke dag zo achtergelaten wordt. Denk aan de PR van onze school.

Cluster 4 school, Twente 2011.

Score: 100%.

Bijlage 11

Logboekverslagen

Datum: 6-11-2010 Lesonderdeel: Kennismakingsgesprek
Bij dit gesprek zijn de orthopedagoog, een orthopedagoog in opleiding, de onderwijsassistent, de leerkracht en beide ouders aanwezig. Het is een prettig gesprek, (ouders schrijven dit een dag later in het heen en weer schrift) de overgang naar deze school is goed verlopen. Hij gaat met plezier naar school. Met rekenen gaat het boven verwachting. Met taal pikt hij alles goed op, wel wordt onderstreept dat alles tot nu toe herhaling van vorig jaar is. En we vertellen ouders dat hij individuele instructie krijgt omdat hij niet in staat is om instructie in een groepje van 2 te volgen. We vertellen ook dat als Tom vastloopt in deze methode, we gaan zoeken naar een remediërende methode
Datum: 12-11-01 Huisbezoek bij Tom
Bij alle kinderen gaan we een keer per jaar op huisbezoek. Tom gaat bij ons in de auto en laat ons eerst de hele stad zien. Achteraf blijkt dat zijn ouders veel verschillende wegen naar huis nemen. Hij wist de weg, maar wij gingen daaraan twijfelen. Tom laat de keuken en de kamer zien en gaat daar spelen met zijn broertje. Wat opvalt, is dat hij goed met zijn jongeren, drukke broertje speelt. Met moeder praten we over de ontwikkeling die Tom doormaakt. Ze raakt geëmotioneerd als we het over de verschillende scholen hebben. Hij zou ook naar een gewone school zijn gegaan. Ze hecht veel waarde aan een praatgroep van de vorige school; ze geeft aan dat dat helpt, het zijn allemaal ouders die iets soortgelijks meemaken waardoor ze jou begrijpen, je merkt dat je niet de enige bent.
Datum: 23-11-2010 Lesonderdeel: Herfst signalering
Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les? Bij Tom wordt door de leerkracht de herfstsignalering afgenomen. De resultaten staan elders in dit verslag. Tom scoort op bijna alle onderdelen onvoldoende. Reden voor de leerkracht om te twijfelen over de haalbaarheid van de methode voor Tom. Met deze vraag gaat ze naar het zorgteam. De orthopedagoog adviseert de aanvankelijke leesmethode: 'aap-zee-koe'.
Datum: 26-11-2010 Lesonderdeel: gesprek met moeder
We hebben moeder uitgenodigd. Tijdens informele gesprekken hebben we bij ouders aangegeven, dat Tom het leren lezen erg moeilijk vindt. We hebben nu de herfstsignalering afgenomen en gaan moeder de uitslag vertellen. Deze is erg zwak. We bespreken ook het alternatief, een methode die door de orthopedagoog is voorgesteld. De methode 'aap-zee-koe' is een aanvankelijke leesmethode die speciaal is ontwikkeld voor kinderen met autisme. Moeder heeft veel vragen. Op haar vraag of wij al eerder met de methode hebben gewerkt moeten wij ontkennend antwoorden. Ook op de vraag of er al eerder kinderen op onze school met die methode hebben leren lezen moeten we ontkennend antwoorden. Vervolgens vraagt moeder hoelang wij, leerkracht en orthopedagoog al werkzaam zijn op deze school. Daarop moeten we antwoorden dat dat al geruime tijd is. Daarop trekt moeder de conclusie dat Tom dan wel heel bijzonder moet zijn... Ze wordt weer geconfronteerd met de stoornis en de beperkingen van haar zoon. Zij zijn overigens wel blij dat we dit gaan uitzoeken. We spreken af dat Tom na Sinterklaas gaat starten met de methode en dat we haar op de hoogte houden van de ontwikkelingen.
Datum: 06-12-2010 Lesonderdeel: Start methode 'Aap-zee-koe'.
Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Tom heeft de afgelopen twee weken aan het Sinterklaas-project gewerkt. Dat gaf ons de mogelijkheid om naast de Sinterklaasdrukke werkbladen en opdrachten voor hem te maken. We hebben het internet afgestruind naar plaatjes van aap, doe opdrachten en werkbladen gemaakt enz. Nu gaat het starten met de nieuwe aanpak. Hij werkt uit de voor hem bekende map. Bij de vorige methode maakten we daar ook gebruik van. Op de tab-laden staan de nummers 1-5. Op zijn eigen rooster staat dat hij uit de map gaat werken met daarbij het nummer van het tabblad en een foto van de leerkracht die met hem werkt. Deze manier van werken verschilt niet veel met die van hiervoor, waardoor we hopen dat hij het gemakkelijk oppakt. We hebben vandaag het woord 'de aap' aangeboden, en we hebben plaatjes bekeken van allerlei apen en die steeds weer benoemt als de aap. Ook moest hij plaatjes sorteren apen bij apen en niet apen bij niet apen. Dit ging goed. Hij werkte mee. Hopelijk een goede start voor de rest van het jaar.

Datum: 07-12-2010

Lesonderdeel: dag 2 van aap

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Vandaag gaat hij knutselen over aap, 's ochtends de kralenplank en 's middags een aap uitprikken en opplakken. Vooral de kralenplank is een succes. Hij reageert meteen met 'yes!' en gaat snel aan het werk. Opvallend is dat de rest van de klas eigenlijk niet reageert op het nieuwe werk van Tom. Hij heeft een bijzondere positie in de klas. De meesten willen wel met hem spelen, maar veel zien hem ook nog wel als heel jong. Een ander voordeel is dat het bij ons op school niet ongewoon is om iets anders dan de rest te doen.

Datum: 08-12-2010

Lesonderdeel: dag 3 van aap

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Het eerste onderdeel van vandaag is weer een knutselwerkje, een kleurplaat van aap beplakken met stukjes papier. Dit is een drama. Hij vindt het erg vervelend en moppert een half uur lang over de te kleine stukjes en de lijm aan zijn vingers... Dat doen we denk ik niet weer. Het tweede onderdeel is plaatjes zoeken van aap in tijdschriften. Dit gaat wel iets beter. Hij moet wel weten hoeveel plaatjes hij moet zoeken, want hij zoekt 1 grote aap, plakt die op en roept: "klaar!". Als we zeggen dat hij er 5 moet zoeken, protesteert hij wel even, maar legt zich er vervolgens bij neer.

Datum: 09-12-2010

Lesonderdeel: geen

Vandaag zijn de kinderen vrij i.v.m. de leerlingbespreking.

Datum: 10-12-2010

Lesonderdeel: dag 4 aap

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Vandaag gaat hij het woord aap stempelen bij het plaatje van aap, een werkblad wat we gemaakt hebben. De stempels kent hij van de vorige methode. Het stempelen gaat langzaam, 12 woorden in 30 minuten, maar er zitten geen fouten tussen. Hij werkt geconcentreerd aan deze opdracht, hij kijkt bijna niet om zich heen. 's Middags moet Tom het woord 'de aap' schrijven. We draaien voor hem zijn rooster om, onder rekenen doet hij taal en omgekeerd. Hier is hij het niet echt mee eens. Op zijn rooster hadden we de plaatjes met klittenband wel op deze manier opgehangen, maar hij haalde de kaartjes eraf, met de mededeling: "Dat klopt niet!". Hij legt zich er wel bij neer, maar dit kost wel enige overredingskracht. Dit heeft als gevolg dat het resultaat van het schrijven wat tegen valt

Datum: 13-12-2010

Lesonderdeel: Geen

Tom is ziek.

Datum: 14-12-2010

Lesonderdeel: Dag 5 aap

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Tom maakt vandaag de werkbladen van aap.

Het woord aap verbinden aan het plaatje aap, de letters van aap omcirkelen, het woord aap aan elkaar verbinden enz. Dit vindt hij leuk, gaat snel.

Datum: 15 t/m 17-12-2010 Lesonderdeel: Kerst
Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les? We hebben besloten om deze dagen niet aan de methode te werken, omdat er teveel onrust in de groep is vanwege het kerstgebeuren en de vakantie die eraan komt. We besluiten dat we maandag na de vakantie aap nog gaan herhalen en dan door gaan met zee. Zelf zijn we inmiddels wel een beetje klaar met aap, Tom laat daar nog niets van blijken.
Datum: 03-01-2011 Lesonderdeel: Dag 6 laatste dag aap
Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les? Vandaag gaan we nog even herhalen waar we voor de vakantie over gewerkt hebben. Woord herkennen, werkbladen. Tom vindt het prima en gaat aan het werk.
Datum: 04-01-2011 Lesonderdeel: Dag 1 zee
Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les? Eerste dag zee. Plaatjes van zee en plaatjes van aap ordenen bij het goede woord. We praten over zee, wat is dat, hoe proeft het water enz. Tom doet goed mee.
Datum: 05-01-2011 Lesonderdeel: Dag 2 zee
Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les? Tom gaat net als de vorige keer bij aap ook deze keer weer plaatjes van zee zoeken bij het woord zee. Hij wil nu van te voren weten hoeveel plaatjes hij moet zoeken, als hij dat weet dan kan hij aan het werk.
Datum: 06-01-2011 Lesonderdeel: Dag 3 zee
Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les? Tom gaat vandaag met de stagiaire werken. Hij gaat samen met haar zee, eb en vloed knutselen. Door middel van schilderen en zand plakken. Voor ons is dat heel handig omdat we nu alle twee even de handen vrij hebben voor de rest van de klas. Zij protesten niet. Je hoort ze er niet over en vragen er niet naar. Maar soms voelt het vervelend als een kind zoveel instructietijd opslokt.
Datum: 11-01-2011 Lesonderdeel: Dag 1 koe
Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les? We bieden weer een nieuw woord aan. Over het woord zee hebben we 5 dagen gewerkt. Gemiddeld is dat 8 keer een half uur. Dit bevalt beter. Vandaag is het nieuwe woord: koe. Tom noemt het 'koei' en is hier heel hardnekkig in. We hebben hem een half uur lang moeten corrigeren. De opbouw was weer het zelfde; woord aanbieden, plaatjes sorteren praten over de koe. We zijn ook naar buiten gelopen. Bij ons in de buurt staan koeien, dus daar konden we mooi even gaan kijken. Tom geniet van de uitstapjes naar buiten, hij verzet zich hier niet tegen, maar het moet wel snel. Met een groep van 8 kinderen zijn we gestart met de methode 'Taal Actief' voor groep 4. Dit is een nieuwe manier van werken, met een nieuw boek, ander werk in de map enz. Dat vraagt veel instructie van onze kant. Hoe schrijf je in een schrift enz. Doordat we deze manier van werken van Tom nu redelijk in de vingers hebben verwachten we geen moeilijkheden. Al die extra instructie aan groep 4 en Tom gaat wel ten koste van de instructie van de andere kinderen.
Datum: 17-01-2011 Lesonderdeel: Dag 5 koe
Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les? De laatste dag van koe. 'Koei' moeten we nog steeds corrigeren, al is aankijken nu meestal al genoeg. De werkbladen over hoe melk wordt gemaakt heeft hij met de stagiaire gemaakt. Dit was geen succes, hij bood veel weerstand en daardoor heeft hij er minder van opgestoken. De werkbladen die er steeds het zelfde uitzien kan hij nu zelfstandig maken. We proberen er naar te streven dat hij 1 keer per dag met een juf werkt en de andere keer zelfstandig zodat ook de andere kinderen genoeg aandacht krijgen. Als het een keer niet

anders kan en hij toch twee keer met een juf moet werken, zeker bij de start van een nieuw woord, waar nog veel geknutseld wordt, dan wisselen we elkaar af. Aan de ene kant zodat hij niet te afhankelijk wordt van een leerkracht aan de andere kant voor mij omdat ik zo grip op de klas houdt. Als de onderwijsassistent bijvoorbeeld alleen met hem zou werken, dan zou ik er te weinig zicht op houden en andersom kan al helemaal niet. Met het groepje dat in groep 4 is gestart gaat het goed, ze hebben de manier van werken aardig door, waardoor ze nu soms na een korte instructie aan het werk kunnen en wij tijd hebben om nog even bij een ander groepje te helpen. Ons geluk is dat de twee groepjes die we ook nog hebben redelijk flexibel zijn, dat maakt het organisatorisch een stuk makkelijker. Moeder schrijft vandaag in het schrift dat Tom thuis de woorden 'aap', 'zee' en 'koe' schrijft en typt.

Datum: 18-01-2011

Lesonderdeel: Overleg zorgcoördinator

We hebben de zorgcoördinator gevraagd om met ons mee te denken. We zijn er nu al een aantal weken mee bezig en eigenlijk doen we alles met ons tweeën. De zorgcoördinator stelt zich betrokken op en stelt voor dat we collega's vragen om ons te helpen bij het ontwikkelen van de werkbladen. Wij zien dat niet zitten, zij zijn immers ook gewoon druk met hun eigen klas. Volgens haar moet dat kunnen, als wij de formats geven moeten zij ons kunnen helpen. We besluiten dat in de bouwvergadering van donderdag te bespreken. Zij geeft aan dat we ons niet bezwaard moeten voelen om van kinderen die dat aankunnen enige flexibiliteit te vragen. Het moet links om of rechtsom zegt ze. Dat is natuurlijk waar, maar het is ook vervelend dat de sterken zich moeten aanpassen aan de zwakken. Zo voelt het voor ons, ik heb niet het idee dat de kinderen het vervelend vinden. En natuurlijk is het ook mooi om te kijken wat de kinderen aankunnen en dat uit te breiden en gebruik van te maken.

Datum: 19-01-2011

Lesonderdeel: Deze week hebben we als herhalingsweek ingedeeld.

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

De rest van deze week hebben we gebruikt om deze 3 woorden verder door elkaar in te trainen. Werkbladen maken, memory, kleurplaten, andere lettertypes enz. Dit om ervoor te zorgen dat hij deze woorden echt beheerst. Voor ons heeft dit ook twee voordelen. We kunnen nu de taal tijd in de klas zo verdelen dat de kinderen die minder aandacht nodig hebben, nu toch wat extra aandacht krijgen en we hebben weer een paar dagen lucht hebben om nieuwe werkbladen te maken voor hem. Doordat hij 8 keer per week werk nodig heeft wat we moeten ontwikkelen en opzoeken kost dat ons veel tijd. Eigenlijk is dat op dit moment het belangrijkste wat we doen na schooltijd. De afspraak is dat we hier niet thuis aan gaan werken, omdat ik daar de tijd voor mijn opleiding nodig heb. Ook heb ik tijd nodig om verslagen te schrijven van huisbezoeken en oudergesprekken. De taakverdeling is op dit moment zo dat de onderwijsassistent de werkbladen maakt en dat ik aangeef wat ze moet doen en hoe. Dit werkt voor ons allebei prettig.

Datum: 21-01-2011

Lesonderdeel: Bespreken bouwvergadering

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

We bespreken de methode in de bouwvergadering. De collega's stellen zich betrokken op, denken met ons mee. Zij vinden dit een taak van het zorgteam. Ze stellen voor om in de teamvergadering de vraag te stellen wie er verantwoordelijk is voor het ontwikkelen van een methode. Moeten een leerkracht en onderwijsassistent dat samen doen. Dit gaan we doen.

Datum: 24-01-2011

Lesonderdeel: informeel gesprek onderwijsassistent en zeep dag 1

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Vandaag hebben we even bij elkaar gezeten om te bespreken wat we dinsdag in de teamvergadering gaan zeggen. Het heeft me opgelucht dat de collega's ervan weten en eigenlijk verwacht ik geen oplossing. Als ze ons ontzien bij andere taken leg ik me er bij neer. Voor mij is er op dit moment geen weg terug en ook geen alternatief. De onderwijsassistent geeft aan dat ze wel hulp verwacht. We hebben het geprobeerd, we redden het niet, ze moeten ons helpen.

In de klas zijn we met Tom gestart met stap 3; woorden maken met de bekende letters. We beginnen met 'zeep'. We hebben met Tom de letters van de woordstrook los geknipt. Uit zee en aap ontstaat zeep. Tom plakt de letters niet uit zichzelf aan elkaar, maar met hulp lukt dat wel. Hij ging vandaag zijn handen wassen met zeep, en hij mocht ruiken aan verschillende stukken zeep. Het meeste vond hij niet lekker ruiken.

Datum: 25-01-2011

Lesonderdeel: Team vergadering

Aap-zee-koe bespreken in de teamvergadering.

Het is een individuele methode en we lopen er tegen aan dat het niet haalbaar is voor een leerkracht en een assistent. Naast een leerling die 'aap-zee-koe' volgt hebben we nog 1 lln. op VLL kern 4, 3 lln. op VLL kern 10 en 8 lln. zijn deze week gestart met Taal actief groep 4. Allemaal veel instructie en dat is organisatorisch niet te doen. Nadat ik dit samen met mijn collega heb besproken met de zorg coördinator, hebben we het besproken in het bouwoverleg. Daar kwam uit naar voren dat het naar de teamvergadering moet. Wie hoort er te helpen bij het ontwikkelen van de methode? Is dat de taak van de leerkracht? In de methode beschrijving staat de logopediste is samenspraak met de fysio en de leerkracht. In België kan dat ook, omdat daar de logopediste en de fysio in dienst zijn bij school. Er volgt een heftige discussie met geen uitkomst. Een oplossing is er niet, maar voor mij lucht het op dat het team er van op de hoogte is en weet waar we druk mee zijn. Voor de onderwijsassistent ligt dat iets anders. Zij heeft er meer moeite mee om zich erbij neer te leggen.

Datum: 29-01-2011

Lesonderdeel: aangeboden woord zeep

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Woensdag was de onderwijsassistent er niet en de stagiaire ook niet. Dan merk je wel dat het veel van je organisatie vraagt. Ik heb ervoor moeten kiezen om die dag niet met hem te werken. De eerste keer heeft hij een luisterverhaal gehoord en de tweede keer heeft hij een kleurplaat gekleurd met allerlei verschillende zeep soorten. De logopediste kwam wel, daarmee heeft hij zeepsop gemaakt en bellen geblazen. Dat was een groot succes. Hij vond het erg leuk om te doen en wilde dat de volgende keer wel weer doen. Verder heeft hij deze week naast de gebruikelijke opdrachten af gewassen met de stagiaire. Dat ging goed.

Datum: 02-02-2011

Lesonderdeel: Ouder gesprek

Bij dit gesprek zijn de orthopedagoog, een orthopedagoog in opleiding, de onderwijsassistent, de leerkracht en beide ouders aanwezig. Doel van dit gesprek is bespreken van de tussenevaluatie van het handelingsplan. Ouders zijn heel tevreden over de vorderingen die Tom maakt. Tijdens het gesprek wordt de haalbaarheid in de klas besproken. Het is heel veel. De orthopedagoog spreekt op een gegeven moment uit dat mocht Tom, waar we vooralsnog niet van uit gaan, niet leert lezen de school er dan alles aan gedaan heeft. De volgende dag krijgen we van de ouders terug dat dat wel een erg ontactische opmerking was. De orthopedagoog legt de opmerking uit, het was niet kwetsend bedoeld.

Datum: 04-02-2011

Lesonderdeel: Het woord 'koek'

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Deze week stond in het teken van het woord 'koek'. Tom eet alleen dingen die hij kent en van huis heeft meegenomen. Omdat hij het woord 'koek' leerde hebben we met de hele klas koekjes gebakken van het deeg dat Tom met ons had gemaakt. We hadden een stappenplan met plaatjes en woorden gemaakt om het lezen betekenis te geven. Tom heeft de koekjes niet geproefd, maar hij is er wel druk mee geweest. Toen alle kinderen een paar koekjes hadden mocht hij aan de andere juffen van de school een koekje geven, waarbij hij steeds moest vertellen dat hij koek had gebakken. (We hadden de collega's gewaarschuwd dat ze even moesten vragen naar wat het was en waarom hij dat kwam brengen). Van ouders kregen we terug dat hij er over verteld had thuis, uit zichzelf! De kinderen in de klas vonden het ook erg leuk. Ze weten dat Tom over dat woord werkte deze week, zo had het

voor hen ook een positief neven effect. (Deed ook ons gevoel goed). Het was vandaag ook de laatste dag van onze stagiaire. We hebben er een gezellige dag van gemaakt. Opvallend aan Tom was hoe hij haar ging noemen: Juf Croky. Wij snapten er niets van. We hebben op allerlei manieren geprobeerd om hem duidelijk te maken dat hij haar niet zo mocht noemen. Hij moest haar bij haar echte naam noemen. Op een geven moment had ik het hierover met een vriendin van mij. Zij zei toen, maar die stagiaire, die had toch paars haar? Ja, dat klopte, maar ik wist niet waar ze heen wilde. Nou blijkt dat van de Croky chips de papegaai soms paars is! Ze had daarvoor gewoon bruin haar, maar had het ineens geverfd. Meteen de maandag daarna heb ik dat plaatje met Tom opgezocht, en de foto van de stagiaire erbij gehouden. Daarna ging het veel beter en noemde hij haar bijna altijd bij haar echte naam, soms vergiste hij zich nog. Voor hem was het waarschijnlijk niet duidelijk dat de juf met bruin haar dezelfde juf was als die met paars haar! Ook mij en mijn collega haalt hij af en toe doorelkaar. We zijn ongeveer even lang, hebben allebei stijl haar in ongeveer dezelfde kleur. Alleen mijn collega heeft vaak bloementjes kleren aan en ik iets minder vaak. Als ik dan een keer bloementjes aan heb, of zij juist niet, dan weet hij het niet meer en noemt hij ons bij de verkeerde naam.

Datum: 11-02-2011

Lesonderdeel: Het woord 'zoek'

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Weer een nieuw woord geleerd. Zoek. Dit was een echt doe woord. We hadden dingen in de klas verstopt die hij moest zoeken. Hij mocht met een loop hele kleine dingetjes zoeken enz. Ook kreeg hij werkbladen waarbij het goede woord moest zoeken. Het was lastig om geschikte werkbladen te ontwikkelen bij dit woord. Daarnaast hebben we deze week ook gebruikt om alle geleerde woorden te herkennen. Je merkt dat hij de woorden steeds beter inprent. Het woord 'koe' blijft een uitdaging; koei, zegt hij en kijkt ons aan.

Datum: 14-02-2011

Lesonderdeel: Stap 4. Het woord soep.

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

We introduceren een nieuwe letter. De 's' en maken er meteen een nieuw woord van. Soep. Op de vraag wat dat is kan hij wel antwoord geven, bij beschrijft enthousiast de soep met balletjes. Op mijn volgende vraag of hij dat ook graag eet, antwoordt hij heel resoluut: "Nee"! Ojee, we hadden bedacht dat hij soep ging koken. We besluiten dat wel door te laten gaan, hij kan het net als bij de koekjes uitdelen.

Datum: 17-02-2011

Lesonderdeel: Soep koken

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Vandaag heeft hij met de onderwijsassistent soep gekookt. Eerst met een boodschappenlijstje naar de winkel om de spullen te koken, daarna met behulp van een recept de soep gekookt. Veel collega's kwamen even de keuken in om te vragen wat hij aan het doen was. Hij kon het vertellen. Daarna mocht hij eerst in de klas en daarna aan de collega's soep uitdelen. Zelf heeft hij er niets van gehad. De kinderen uit de klas hebben het met smaak opgegeten, een kind vroeg al of Tom ook het woord snoep ging leren!

Datum: 02-03-2011

Lesonderdeel: Het woord 'kaas' aanbieden

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

We hebben ervoor gekozen om na de vakantie eerst de tot nu toe aangeboden woorden te herhalen. Daaruit blijkt dat hij die allemaal beheerst. Hij vliegt door de werkbladen heen en ook het plaatjes sorteren bij het goede woord gaat prima. We maken er een spelletje van. Hij een aantal woorden en ik een aantal woorden. Plaatjes omdraaien en je mag hem alleen houden als die bij jou woorden hoort. Hij doet actief mee aan het spel. Dan bieden we op de gebruikelijke manier een nieuw woord aan, letters losknippen van woordstroken en een nieuw woord vormen. Vandaag lukte het plakken niet. Hij wachtte tot wij het bijna aan elkaar hadden geplakt om daarna het woord te zeggen. Moeder schrijft in het schrift dat Tom thuis heel veel met letters bezig is, hij typt boeken uit de kast over en schrijft alle woorden en namen die hij kent op. Dit doet hij op school ook.

Datum: 07-03-2011

Lesonderdeel: gesprek zorgteam

De onderwijsassistent en ik hebben een gesprek aangevraagd met het zorgteam. Uit de observaties blijkt dat het leren lezen niet de sprong maakt waar we op gehoopt hadden. Daarnaast gaan we binnenkort over naar de volgende stap, het aanbieden van letters en niet langer meer woorden inoefenen. We bespreken de vooruitgang van Tom. Advies is om vooral vol te houden. Mij bekruipt wel het idee dat we ook moeten volhouden omdat niemand op dit moment een alternatief heeft. We vertellen hoe het gaat, omdat we de behoefte hebben om te delen. Het voelt eigenlijk nog steeds als iets wat we met ons tweeën moeten doen, waar de rest van de school geen weet van heeft. We vertellen ook dat we het idee hebben dat Tom dan wellicht niet de auditieve synthese is gaan beheersen, maar dat hij wel veel andere dingen geleerd heeft. Hij is veel geleerd op het gebied van werkhouding en leren luisteren. Hij heeft ook veel geleerd van alle creatieve opdrachten. Die is hij leuk gaan vinden. Als hij nu zelf mag kiezen wat hij gaat doen kiest hij ook voor schilderen, knutselen en tekenen. Daarnaast willen we advies over hoe we het in stap 5 gaan aanpakken. De zorgcoördinator heeft de methode 'Zuid Vallei' (Kuster & Wieberdink, 2005) mee genomen. Hier zouden we lijsten met woorden van kunnen gebruiken om te lezen. Het voordeel zou zijn dat we niet alles zelf zouden moeten ontwikkelen. Dat lijkt inderdaad handig, maar de methode aap-zee-koe heeft een aparte manier van letters aanbieden, daardoor zijn de woordenlijsten niet toepasbaar. Er staan allemaal woorden tussen met letters die nog niet aangeboden zijn. Daarbij komt dat de methode aap-zee-koe zelf ook lijsten heeft. Ik had zelf al bedacht gebruik te gaan maken van de stempeldoos die we in de klas hebben, en ook de klik-klak boekjes van de methode Veilig Leren Lezen. Het grootste verschil gaat worden dat we niet meer een woord gaan inoefenen tot het gekend is, maar veel verschillende woorden. Daar komt de synthese weer om de hoek kijken. Er zullen weer nieuwe werkbladen ontwikkeld moeten worden. De orthopedagoog weet iemand die goed kan tekenen. Zij kan de tekeningen die bij de methode aap-zee-koe horen aanpassen. Dat is heel erg welkom omdat de plaatjes nu niet zo heel mooi zijn, vinden wij. Verder stelt het zorgteam voor dat we hulpouders gaan inschakelen om te helpen in de klas. Daar zijn de onderwijsassistent en ik het niet mee eens. Tom is geen jongen die met een ander kan werken. Om een ouder met een ander kind, of groepje kinderen te laten werken vinden wij geen goed idee. Ouders mogen helpen, maar niet om uitleg te geven of zo. Daar kan ik niet achter staan. Een aanvullend argument om het niet te doen is dat er op die manier veel 'vreemde' mensen in de klas komen wat de rust niet ten goede komt. We spreken af dat de onderwijsassistent en ik gaan overleggen wie er een dag buiten de groep gaat werken om de formats te ontwikkelen. Dat betekent dat de ander dan de groep een dag alleen draait.

Datum: 09-03-2011

Lesonderdeel: laatste keer kaas.

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Voor ons wordt het steeds meer routine, het verdelen van de taken en het organiseren in de klas gaat steeds beter. Hij kent de werkvormen en nu soms ook na een korte instructie de werkbladen zelfstandig maken. Er zit sinds de vakantie een nieuwe jongen bij ons in de klas. Die vraagt op het moment erg veel aandacht. Dat gaat soms ten koste van de instructie van Tom. Tom is naar de winkel geweest om kaas te kopen, dat was geen succes. Hij stond met zijn neus dicht in de winkel en riep dat het stonk. Toch heeft hij uiteindelijk de kaas gekocht en uitgedeeld. Verder viel op deze week, dat hij zich niet kon voorstellen dat kaas van de melk van een koe wordt gemaakt. Daar had hij een werkblad over. De ene dag gaat het werken heel goed, de andere dag gaat het veel minder.

Datum: 16-03-2011

Lesonderdeel: een dag buiten de klas werken.

De onderwijsassistent en ik hebben afgesproken dat ik een woensdag buiten de klas ben. Ik zit in een kantoor en kan me richten op het ontwikkelen van nieuwe werkbladen. Dit werkt heel prettig, maar is wel een grote belasting voor de groep. Nu moeten 14 kinderen een dag met een onderwijsassistent werken omdat 1 van hen met zo'n bewerkelijke methode werkt. Na een dag achter de computer heb ik de formats voor de werkbladen af en heb ik voor de

letter s en i zijn de werkbladen af. De opdrachten bestaan uit het aanbieden van een nieuwe letter, met behulp van materiaal van Veilig Leren Lezen, werken met het klik-klak boekje, woord en zinnen dictee, woorden schrijven bij het plaatje, aankruisen waar je een letter hoort, woordrijen lezen en structuurrijtjes lezen.

Datum: 18-03-2011

Lesonderdeel: laatste keer poes

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Ook het woord poes is aangeboden en ingeoeft. Tom heeft zelf geen huisdieren en met dit woord had hij dan ook niet zoveel. Hij deed het wel maar het ging niet echt voor hem 'leven'. Hij kent het woord poes. Vandaag bestond de les uit het herhalen van alle geleerde woorden. Die kent hij. Hij vliegt werkelijk door de werkbladen heen. Het is nog steeds bijna onmogelijk om nog een opdracht te geven als hij zijn werk wat in de map zit afheeft. Dat hoort waarschijnlijk voor een groot deel bij zijn PDD-NOS. Van ons vraagt dat goede voorbereiding en eigenlijk een klaar-opdracht. Die zou hij zelfstandig moeten kunnen maken en dat is nog lastig te vinden. Hij is nu eigenlijk altijd na zijn werk in de leeshoek een boekje aan het lezen/kijken. Vanaf maandag gaan we werken aan stap 5. De onderwijsassistent en ik zijn best gespannen of het gaat lukken. Eigenlijk zijn we er bang voor dat het niet gaat lukken. We gaan ook opzoek naar een geschikte klaar-opdracht voor hem, tegelijkertijd merken we ook dat hij overgangstijd nodig heeft; even 5 minuten iets anders doen voordat hij met het volgende vak gaat beginnen. Als we echt 30 minuten met hem werken dan komt hij met het volgende vak niet op gang.

Datum: 21-03-2011

Lesonderdeel: Stap 5, het aanbieden van de letter 's'

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Om de overgang soepel te laten verlopen, gaan we eerst de letter 's' aanbieden. Deze kent hij al, maar de werkvormen zullen verschillen van wat hij gewend is. We pakken de voor hem bekende instructiekalender erbij, deze gebruiken we ook bij Veilig Leren Lezen. Hij begint meteen met mopperen. Hij wil dat niet: "ow nee, niet die, is veel te moeilijk!" Tom blijkt nog steeds veel moeite te hebben met het onderscheiden van letters in een woord. Als hij een woord zegt en ik zeg hem in stukjes dan hoort hij wel of de letter 's' er in zit, zelf een woord 'hakken' lukt hem niet. Van de woorden die hij geleerd heeft weet hij wel of de letter er in zit. Ik probeer het woord te plakken door de letters aan elkaar vast te zeggen. Dan kan hij er wel het goede woord van maken.

Datum: 22-03-2011

Lesonderdeel: eerste keer klik-klakboekje

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Vandaag werken we met het klik-klakboekje. Ook iets wat veel weerstand bij Tom oproept. Eerst ga ik samen met hem het boekje vullen met alle letters die hij zou moeten kennen. Daarbij oefenen we meteen vooraan, in het midden en achteraan. Want daar moet hij de letters ophangen. En alle letters moet hij benoemen. Dat is geen enkel probleem, hij benoemt alle letters moeiteloos. Daarna gaan we er woorden mee maken. Alle woorden die hij kent, kan hij ook leggen en benoemen. Als ik een onzin woord maak, of een woord dat hij nog niet kent, dan wordt het heel lastig. Als we de letters dan samen aan elkaar zeggen, dan kan hij het wel plakken.

Datum: 25-03-2011

Lesonderdeel: Eerste keer dictee.

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Vandaag gaan we een dictee doen; alle letters die hij kent en 5 woorden die hij kent moet hij schrijven in een dicteeschrift. Die mag hij eerst met mij uitzoeken. Daarna gaan we erin schrijven. Hij mag in leesletters schrijven, het hoeft nog niet in schrijffletters. Maar dit stimuleer ik wel. Ook dit is nieuw, en ook hier volgt protest op. Ik besteed er niet teveel aandacht aan, we gaan het gewoon doen. Dat werkt het beste merken we. Wel naar hem luisteren, maar geen discussie aangaan en gewoon doen. Als hij maar weet hoe het gaat, dan gaat het een volgende keer veel makkelijker. Daarom is het wel goed dat we met een letter zijn begonnen, die hij al kende. Twee nieuwe dingen tegelijk is te veel van het goede.

Alle nieuwe dingen deze week heb ik met hem gedaan. Ik had het ontwikkeld en wilde ook graag ervaren hoe het werkte en wat er eventueel anders moet. Dat heeft wel tot gevolg dat de rest van de taallessen door de onderwijsassistent werden gegeven. Natuurlijk koppelen we na elke les terug hoe het is gegaan, maar toch heb je er minder zicht op. Wat het iets gemakkelijker maakt is dat we een aantal kinderen in de groep hebben die redelijk flexibel kunnen zijn. Als je met hen overlegt om taal op een ander tijdstip te doen dan gaat dat wel. Al met al was het een drukke, intensieve week voor ons allemaal.

Datum: 29-03-2011

Lesonderdeel: Nog een week de 's'

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Deze week werken we ook nog over de 's'. Woensdag is er een studiedag en donderdag ben ik afwezig. Dan is het niet handig om in die week een nieuwe letter aan te bieden. Voor de dag dat de onderwijsassistent alleen is bereid ik werk voor dat hij zelfstandig kan maken. Voor 's ochtends maak ik met behulp van het ringboekje van Veilig Leren Lezen werkbladen voor hem. Het was wel even zoeken. Doordat hij in een andere volgorde letters aanleert had ik stickers van kern 1, 3 en 5 nodig. Deze heb ik voor hem opgeplakt en dan moest hij het woord erbij schrijven en omgekeerd. Voor de tweede keer taal heb ik een kleurplaat voor hem gemaakt. Waarbij de woorden bij de plaatjes staan. Op deze manier heb je een dag de handen vrij voor de rest van de klas. Ik heb afgelopen week dicteekaartjes gemaakt. Hierop staan plaatjes van woorden die hij heeft geleerd. samen met hem gaan we op de computer de woorden typen. Dit gaat prima. Tom kan goed met de computer overweg en typt keurig de woorden, daarna gaat hij verder en typt hij alle woorden die hij kent. Helemaal trots mag hij dat aan de zorgcoördinator laten zien, hij leest of noemt desgevraagd alle woorden die hij heeft getypt. Het maken van de kaartjes is een klus, maar dit geeft weer mogelijkheden om hem zelfstandig te laten werken.

Datum: 8-04-2011

Lesonderdeel: i aanbieden.

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Vandaag bieden we een nieuwe letter aan. De moeilijkheid bij deze letter is dat hij die bij Veilig Leren Lezen ook al heeft geleerd, de 'i'. Probleem bij deze letter is dat hij die 'ik' noemt. Doordat hij niet kan synthetiseren hoort hij het niet. In eerste instantie gaat het goed en zegt hij me na. Als we daarna alle geleerde letters gaan verklanken gaat het mis. Ik moet flink volhouden en steeds opnieuw eisen dat hij 'i' zegt. Ik laat hem het verschil zien, maar kan niet opmaken of hij het verschil doorheeft. De letter 'i' zoeken is ook lastig. Dit is een tussenklank, dus is het voor hem nog moeilijker om hem te horen. Al met al was het vandaag een lastige dag, met een Tom die het niet eens was. Morgen nieuwe dag, nieuwe kansen.

Datum: 12-04-2011

Lesonderdeel: alleen de leerkracht

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

De onderwijsassistent is afwezig. Ik heb wel weer een kleurplaat en dit keer een krakenplank voorbereid. Hij doet dit met veel plezier. Maar als je alleen in de groep bent red je het niet om ook nog aan Tom instructie te geven. Waar ik tegenaan loop is dat sinds ik een studiedag heb gehad om de werkbladen te ontwikkelen, de hele methode mijn 'taak' is geworden. Nu me dit duidelijk word, moet ik dit met haar bespreken. Hoe komt dat, wat kunnen we eraan doen zodat het weer iets van ons samen wordt?

Datum: 15-04-2011

Lesonderdeel: gesprek oud zorgcoördinator

Vrijdag middag, de vorige zorgcoördinator komt binnen. We raken in gesprek over hoe het gaat met Tom. Ik vertel de vorderingen, maar ook er mijn zorgen. Ze oppert eerst van alles wat we al geprobeerd hebben. Dan vertelt ze me over Feuerstein, een methodiek/filosofie die ontwikkeld is om getraumatiseerde kinderen tot leren laten komen. Ook de vrijeschool heeft veel daarvan overgenomen. Het schijnt dat er positieve ervaringen om op die manier tot leren te komen. Ik heb in het weekend gaan zoeken naar deze Feuerstein. Dit is iets wat ik niet zelf kan, wellicht is het iets om te overwegen voor volgend jaar. Het geeft in ieder

geval een goed gevoel. Mocht de methode aap-zee-koe niet werken, dan zijn er nog wel weer andere manieren.

Datum: 18-04-2011

Lesonderdeel: m aanbieden

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Ik ben er vannacht druk mee geweest... Hoe kunnen we Tom nou leren dat letters samen een woord vormen. Letterlijk zeggen helpt niet, laten horen niet, heel veel oefenen niet... Steeds vaker begin ik te twifelen of we hem wel gaan leren lezen... Toch wel een verontrustend idee, ik wil me er niet bij neerleggen, maar ik weet het hierna ook even niet meer. Ik heb ooit eens een kind in de klas gehad wat therapie kreeg voor zijn dyslectie. (Ik wil absoluut niet zeggen dat hij dat heeft, maar ik moet wat). Die jongen ging alle letters kleien. Dat ga ik met Tom doen. We gaan de 'm' aanbieden. De eerste keer zit er niets in zijn map omdat we letters gaan knippen en op de instructiekalender de letter m gaan zoeken. Aan het eind van de eerste keer taal vertel ik hem dat ik vanmiddag weer met hem ga werken en dat we gaan kleien. Tom is eigenlijk meteen enthousiast. Hij zit in het begin wel heel erg aan de klei te ruiken, maar daarna gaat hij letters maken. Mooi is om te zien dat hij de 'aa' in eerste instantie te moeilijk vindt, hij wil de schrijffletter maken, maar als ik een begin maak lukt het hem. Hij kleit allerlei woorden en is trots als hij het aan de andere juf mag laten zien. Ik denk dat hij trots is omdat hij letterlijk staat te springen en alles wil vertellen. Zo heb ik hem met taal nog niet vaak gezien.

Datum: 19-04-2011

Lesonderdeel: Klik-klak.

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Merk ik nou vandaag verschil, na de positieve les van gisteren? Dat vraag ik me van te voren af.

Misschien zijn mijn verwachtingen te hoog gespannen, maar het klik-klak boekje is nog steeds geen succes. Hij gaat hard aan het werk en als ik even een ander kind ga helpen werkt Tom gewoon door. Als ik echter terug kom zie ik dat hij allemaal woorden heeft geschreven waarvan de letters niet in het boekje zitten. Als hij het moet voorlezen doet hij de meesten goed, maar bij 'weg' gaat hij de mist in, die benoemt hij als straat. Hij heeft de woorden nageschreven van de structureerwoorden die in de klas hangen. Hij leest nog steeds niet, maar herkent woordbeelden. Als ik hem corrigeer wordt hij boos, hij wil het niet veranderen. Toch moet dat van mij. Als hij daarna moet invullen wat hij van de les vond kleurt hij de smiley van heel leuk! Als ik hem hierna vraag is hij heel resoluut en blijft hij erbij dat die gekleurd moet worden. Hoe betrouwbaar is dat dan...?

Datum: 22-04-2011

Lesonderdeel: Pasen, hier eindigt het logboek.

Wat valt op? Zijn er bijzonderheden? hoe ervaren leerkracht en assistent de les, hoe ervaren de kinderen de les?

Vandaag geen taal, we vieren Pasen op school. Ik heb een logboek bijgehouden van 4 maanden. Ik moet nu de gegevens gaan analyseren zodat ik conclusies kan gaan trekken. Ik denk dat ik mijn onderzoeksvraag kan beantwoorden, al blijven er ook vragen voor mij onbeantwoord. Leert Tom daadwerkelijk lezen met deze methode?

Bijlage 12:

Toetsen.

Overgenomen van zwijssen.nl, (2011^a)

Toetsinstructie Herfstsignalering kern 3

Inhoud

De Herfstsignalering bestaat uit de volgende toetsen:

- Fonemendictee
- Lettertoets
- Synthesewoorden
- Vellig & vlot kern 3
- Wisselwoorden
- Zinnen lezen.

Materialen

- Pagina 16 leesboekje maan, kern 3
- Afnameformulier Basistoets Herfstsignalering op website www.toetsite.nl onder Downloaden/ Toetsmaterialen
- Afnameformulier Vellig & vlot kern 3
- Kopieerblad Fonemendictee op website www.toetsite.nl onder Downloaden/ Toetsmaterialen
- Stopwatch.

Basistoetsen Herfstsignalering

Vooraf

Voor de leerlingen in uw groep die op de Vellig & vlot 3 toets een **O (onvoldoende)** of een **T (twijfelachtig)** hebben gescoord is het zinvol om bij de Basistoetsen Herfstsignalering onderscheid te maken tussen vlot goed en traag goed/spellend goed. De aantallen

traag/spellend en vlot goed kunt u in de Toetsite invoeren bij Basistoetsen Herfstsignalering. Zo legt u dit onderscheid ook vast in het Individuele leerlingresultatenoverzicht.

Algemeen

- Neem de toets individueel af.
- Leg pagina 16 uit het leesboekje maan voor de leerling neer.
- Zorg voor een rustige omgeving tijdens de afname van de toets.
- Gebruik de stopwatch.

Instructie 1. Lettertoets

- Zorg ervoor dat de leerling alleen de letters bovenaan de pagina ziet. Dek de rest van de pagina af met een vel papier.
- Laat de leerling de letters zo snel mogelijk één voor één lezen.
- Laat de leerling de letter met de vinger aanwijzen.
- Als een leerling **langer dan 3 seconden** over een letter doet, zeg de letter dan voor en wijs de volgende letter aan. Reken de letter fout en streep deze op uw afnameformulier door.
- Is een letter fout gelezen of overgeslagen, streep deze dan door.
- Wilt u onderscheid maken tussen 'vlot goed' en 'traag goed', schrijf dan **'tg'** bij de letter als deze **na 1 seconde maar binnen 3 seconden** is gelezen.

Instructie 2. Synthesewoorden

- Zorg ervoor dat de leerling het onderdeel Synthesewoorden op de pagina ziet. Schuif het vel papier naar beneden.
- Vertel de leerling dat hij de rijen woordjes van boven naar beneden moet lezen. (Verplaats uw vinger van boven naar beneden over de rijtjes woorden.)
- Laat de leerling de woorden zo snel mogelijk één voor één lezen.
- Laat de leerling de woorden met de vinger aanwijzen.
- Als een leerling **langer dan 5 seconden** over een woord doet, zeg het woord dan voor en wijs het volgende woord aan. Reken het woord fout en streep deze door.
- Is een woord fout gelezen of overgeslagen, streep deze dan op uw afnameformulier door.
- Wilt u onderscheid maken tussen 'vlot goed' en 'spellend goed', schrijf dan 'sg' onder of boven het woord op het afnameformulier dat spellend wordt gelezen.

Instructie 3. Wisselwoorden

- Zorg ervoor dat de leerling het onderdeel Wisselwoorden op de pagina ziet. Schuif het vel papier naar beneden.
- Vertel de leerling dat hij de rijen woordjes van boven naar beneden moet lezen. (Verplaats uw vinger van boven naar beneden over de rijtjes woorden.)
- Laat de leerling de woorden zo snel mogelijk één voor één lezen.
- Laat de leerling de woorden met de vinger aanwijzen.
- Als een leerling **langer dan 5 seconden** over een woord doet, zeg het woord dan voor en wijs het volgende woord aan. Reken het woord fout en streep deze op uw afnameformulier door.
- Is een woord fout gelezen of overgeslagen, streep deze dan door.
- Wilt u onderscheid maken tussen 'vlot goed' en 'spellend goed', schrijf dan 'sg' onder of boven het woord op het afnameformulier dat spellend wordt gelezen.

Instructie 4. Zinnen

- Verschuif het vel papier zo over pagina 16 dat alleen nog de te lezen zinnen zichtbaar zijn.
- Laat de leerling de zinnen zo snel mogelijk één voor één lezen.
- Laat de leerling de woorden met de vinger aanwijzen.
- Als een leerling **langer dan 5 seconden** over een woord doet, zeg het woord dan voor en wijs het volgende woord aan. Reken het woord fout en streep het op uw afnameformulier door.
- Is een woord fout gelezen of overgeslagen, streep deze dan door.
- Wilt u onderscheid maken tussen 'vlot goed' en 'spellend goed', schrijf dan 'sg' onder of boven het woord op het afnameformulier dat spellend wordt gelezen.

Afnameformulier

Vul voor elk toetsonderdeel in:

- het aantal goed gelezen letters/woorden
- het aantal fout gelezen c.q. overgeslagen letters/woorden
- de totale leestijd in seconden
- Observatie over het betreffende kind (aantal 'tg' en 'sg', gespannen, zlek, radend, enzovoort) (maximaal 50 karakters).

Fonemendictee

Algemeen

- Neem de toets klassikaal af.

Instructie

- Deel het kopleerblad Fonemendictee uit.
- Laat de kinderen eerst hun eigen naam bovenaan op het kopleerblad schrijven.
- Vertel de kinderen vooraf wat er gaat gebeuren: "We gaan letters schrijven. Ik zeg een woord en daarna welke letter je moet opschrijven. Als je een letter niet weet, zet je een kruisje."
- Spreek de letters fonetisch uit.
 - Vooraan bij / **noot** / hoor je / **n** /. Schrijf op: / **n** /.
 - Vooraan bij / **tas** / hoor je / **t** /. Schrijf op: / **t** /.
 - Vooraan bij / **lk** / hoor je / **l** /. Schrijf op: / **l** /.
 - Vooraan bij / **raam** / hoor je / **r** /. Schrijf op: / **r** /.
 - Vooraan bij / **boom** / hoor je / **b** /. Schrijf op: / **b** /.
 - Vooraan bij / **mat** / hoor je / **m** /. Schrijf op: / **m** /.
 - Vooraan bij / **som** / hoor je / **s** /. Schrijf op: / **s** /.
 - Vooraan bij / **pan** / hoor je / **p** /. Schrijf op: / **p** /.
 - Vooraan bij / **vos** / hoor je / **v** /. Schrijf op: / **v** /.
 - Vooraan bij / **oom** / hoor je / **oo** /. Schrijf op: / **oo** /.
 - Vooraan bij / **aap** / hoor je / **aa** /. Schrijf op: / **aa** /.
 - Vooraan bij / **eet** / hoor je / **ee** /. Schrijf op: / **ee** /.
 - Vooraan bij / **zes** / hoor je / **z** /. Schrijf op: / **z** /.
 - Vooraan bij / **ljs** / hoor je / **lj** /. Schrijf op: / **lj** /.
 - Vooraan bij / **dulf** / hoor je / **d** /. Schrijf op: / **d** /.
 - Vooraan bij / **kaas** / hoor je / **k** /. Schrijf op: / **k** /.
 - Let op: achteraan bij / **koe** / hoor je / **oe** /. Schrijf op: / **oe** /.
 - Let op: in het midden bij / **pet** / hoor je / **e** /. Schrijf op: / **e** /.

Afnameformulier

Noteer bij het nakijken op het kopleerblad

Fonemendictee:

- het aantal goed
- het aantal fout
- Observatie (maximaal 50 karakters).

Als bij de letters 'oe', 'ou', 'au', 'ul', 'eu', 'b' en 'd' sprake is van omkering, reken dit dan fout. Spiegeling van de letters 's', 'z' en 'j' kunt u goed rekenen.

Zou u namelijk het Fonemendictee op de computer laten maken, dan komen spiegelingen van 's', 'z' en 'j' niet voor; wel de omkeringen bij de andere genoemde letters.

Naam leerling: _____ Naam groep/klas: _____
 Datum toetsafname: _____ Naam leerkracht(en): _____
 Omcirkel aanpak leerling: ☾ ☼ ☾ ☼

1. Lettertoets

t	m	ee	r	n	oe	b	s	p	aa
e	v	k	i	d	z	ij	oo		

Aantal goed: _____
 Aantal fout: _____
 Tijd:
 - Aantal seconden: _____
 - Aantal minuten: _____

2. Synthesewoorden

meet	koe	daar	boer
zit	bij	kook	zes

Aantal goed: _____
 Aantal fout: _____
 Tijd:
 - Aantal seconden: _____
 - Aantal minuten: _____

3. Wisselwoorden

maan	rit	doek	boos	zoek
maar	pit	boek	bes	zoen
maat	zit	zoek	zes	zijn

Aantal goed: _____
 Aantal fout: _____
 Tijd:
 - Aantal seconden: _____
 - Aantal minuten: _____

4. Zinnen lezen

mijn been doet pijn.
 daar zit een bij.
 kijk in de doos.
 eet de koe een roos?
 ik vaar naar zee.

Aantal goed: _____
 Aantal fout: _____
 Tijd:
 - Aantal seconden: _____
 - Aantal minuten: _____

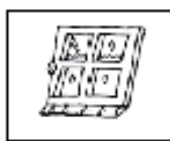
Observatie Bij 1: _____
 Bij 2: _____
 Bij 3: _____
 Bij 4: _____

Naam : _____



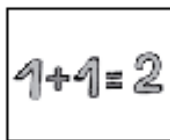


































Naam leerkracht(en): _____

Aantal goed: _____ Aantal fout: _____

Datum toetsafname: _____

Observaties: _____

Groep/klas: _____

Bijlage 13:

Toetsen ingevuld.

Toetssite

zwijssen

Overgenomen van zwijssen.nl, (2011^b)

23-11-2010

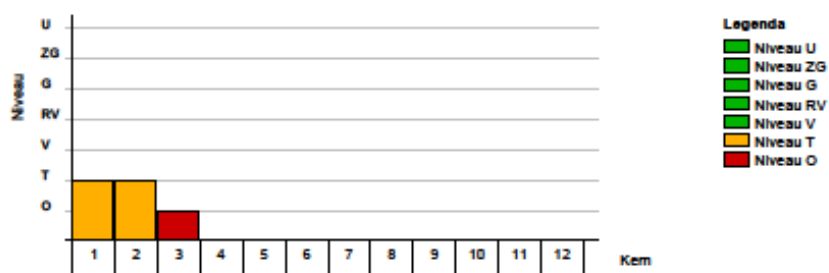
NG= Niet Getoetst

Basistoetsen

Kern		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Aanpak ten tijde van afname		✱	✱	✱			✱						
Vellig & Vlot		T	T	O	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG
Herfstsignalering													
Fonemendictee				O									
Lettertoets	correct			O									
	tijd			V									
Synthesewoorden	correct			O									
	tijd			O									
Vellig en vlot, kern 3				O									
Wisselwoorden	correct			O									
	tijd			O									
Zinnen lezen	correct			O									
	tijd			O									
Wintersignalering													
Fonemendictee							NG						
Leestekst	correct						NG						
	tijd						NG						
Lettertoets	correct						NG						
	tijd						NG						
Vellig en vlot, kern 6							NG						
Lentesignalering													
Spellingtoets									NG				
Vellig en vlot, kern 8									NG				
Eindsignalering													
Begrijpend lezen												NG	
Spellingstoets												NG	
Vellig en vlot, kern 11												NG	

Legenda	
Uitmuntend	U Zeer Goed ZG Goed G Ruim Voldoende RV Voldoende V Twijfelachtig T Onvoldoende O

Ontwikkeling Veilig & vlot



Vervolgtoetsen risicolezers

Kern		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Leesboekje 1, pag 16	correct	G											
	tijd	G											
Leesboekje 2, pag 16	correct		T										
	tijd		RV										

DMT

	Toetsdatum	M3	E3
Leeskaart 1 M3		NG	
Leeskaart 1 E3			NG
Leeskaart 2 M3		NG	
Leeskaart 2 E3			NG
Leeskaart 3 E3			NG

AVI

	Toetsdatum	M3	E3
AVI M3 Versie A		NG	
AVI M3 Versie B		NG	
AVI E3 Versie A			NG
AVI E3 Versie B			NG
AVI M3 extra Versie A			NG
AVI M3 extra Versie B			NG

Overgenomen van Zwijssen.nl, (2011^o)

01-05-2011

NG=Niet Getoetst.

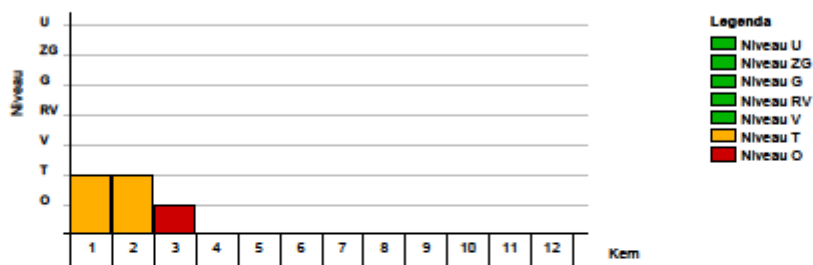
Laatste wijziging: 01-05-2011

Basistoetsen

Kern		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Aanpak ten tijde van afname		★	★	★			★						
Veilig & Vlot		T	T	O	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG
Herfstsignalering													
Fonemendictee				O									
Lettertoets	correct			T									
	tijd			V									
Synthesewoorden	correct			O									
	tijd			RV									
Veilig en vlot, kern 3				O									
Wisselwoorden	correct			O									
	tijd			U									
Zinnen lezen	correct			O									
	tijd			ZG									
Wintersignalering													
Fonemendictee							NG						
Leestekst	correct						NG						
	tijd						NG						
Lettertoets	correct						NG						
	tijd						NG						
Veilig en vlot, kern 6							NG						
Lentesignalering													
Spellingtoets									NG				
Veilig en vlot, kern 8									NG				
Eindsignalering													
Begrijpend lezen												NG	
Spellingstoets												NG	
Veilig en vlot, kern 11												NG	

Legenda													
Uitmuntend	U	Zeer Goed	ZG	Goed	G	Ruim Voldoende	RV	Voldoende	V	Twijfelachtig	T	Onvoldoende	O

Ontwikkeling Veilig & vlot



Vervolgtoetsen risicolezers

Kern		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Leesboekje 1, pag 16	correct	G											
	tijd	G											
Leesboekje 2, pag 16	correct		T										
	tijd		RV										

DMT

	Toetsdatum	M3	E3
Leeskaart 1 M3		NG	
Leeskaart 1 E3			NG
Leeskaart 2 M3		NG	
Leeskaart 2 E3			NG
Leeskaart 3 E3			NG

AVI

	Toetsdatum	M3	E3
AVI M3 Versie A		NG	
AVI M3 Versie B		NG	
AVI E3 Versie A			NG
AVI E3 Versie B			NG
AVI M3 extra Versie A			NG
AVI M3 extra Versie B			NG