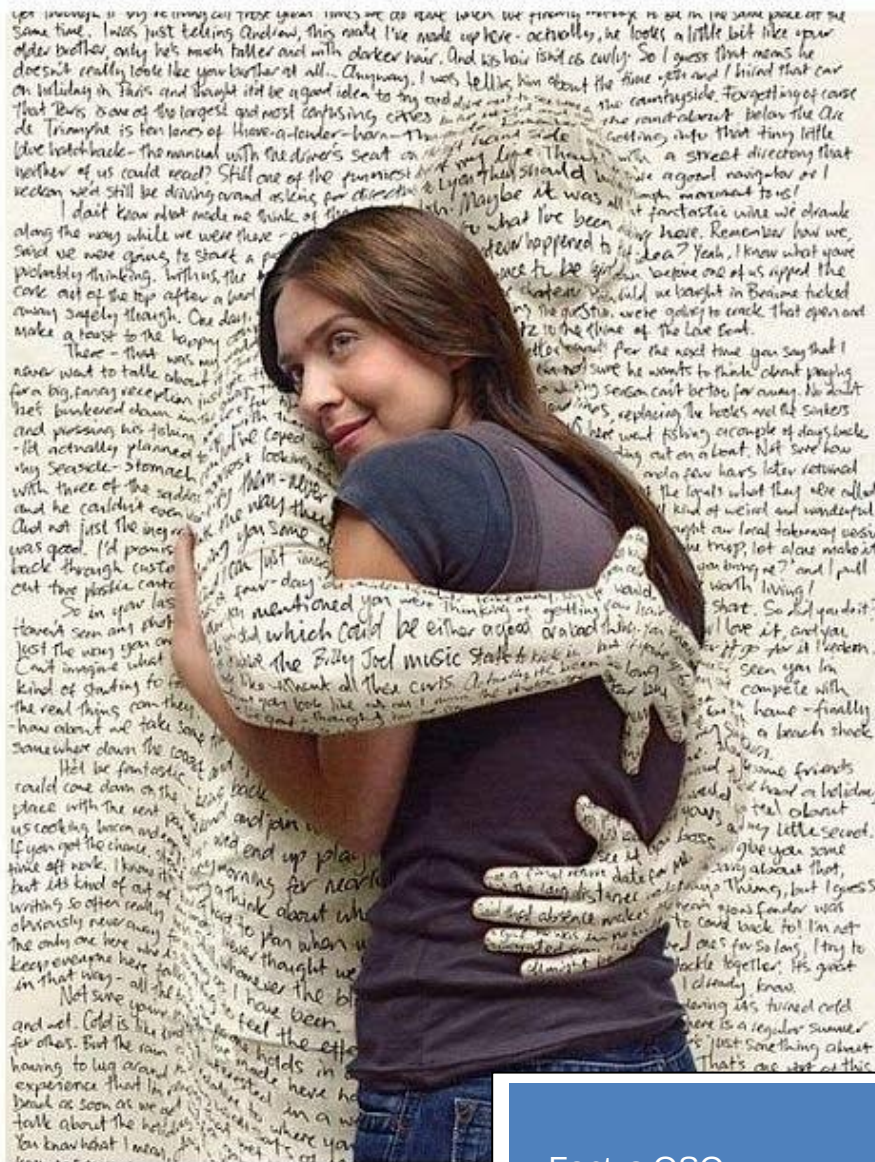


De kortste weg naar een leven lang lezen



Fontys OSO

Master Special Educational Needs

Remedial Teacher

Helma Mathijssen-Walschots

Studentennummer: 2163604

Studiebegeleider: Tineke van Alphen

Tilburg, Juni 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	5
Inleiding	5
1.1 De probleemstelling	5
1.2 Het onderzoek	5
1.2.1 Het doel van het onderzoek	5
1.2.2 De vraagstelling	6
1.3 De huidige maatschappelijke situatie	6
1.3.1 De praktijksituatie	7
1.3.2 De gewenste situatie	8
1.4 De samenvatting	8
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	9
Inleiding	9
2.1 Kindbeleving dyslexie	9
2.1.1 Acceptatie van dyslexie door ouders	10
2.1.2 Acceptatie van dyslexie door leerkracht	10
2.2 Leesmotivatie	11
2.3 Leesbegeleiding	13
2.4 Conclusie	15
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	16
Inleiding	16
3.1 Het onderzoek	16
3.1.1 Onderzoeksdoel	16
3.1.2 Onderzoeksvorm	16
3.2 Data verzameling	17
3.2.1 Leesmotivatie van Mara	17
3.2.2 Interpretatie en invulling van de leesmotivatie door beide RT-ers	18
3.2.3 Dyslexiebeleving van Mara	19
3.3 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit	19
3.3.1 Ethische aspecten	20
3.4 Analyse van de verzamelde data	20

3.5 Samenvatting	21
Hoofdstuk 4 Data presentatie, resultaten en analyse en conclusie	22
Inleiding	22
4.1 De onderzoeksvragen	22
4.1.1 Data en analyse met betrekking tot de leesmotivatie van Mara	22
4.1.2 Data en analyse met betrekking tot de dyslexiebeleving van Mara	28
4.1.3 Data en analyse met betrekking tot de leesmotivatie bevordering	29
4.2 Conclusie	31
H 5 Conclusies	32
Inleiding	32
5.1 Mijn probleemstelling en onderzoeksvragen	32
5.2 Conclusies naar aanleiding van mijn uitgevoerde case-study	32
5.3 Samenvatting	34
Hoofdstuk 6 Evaluatie van het onderzoek	35
Inleiding	35
6.1 Kritische reflectie op de methodologie	35
6.2 De opbrengst van het onderzoek voor mij als professional	36
6.3 Interactief samen leren met critical friends	37
6.4 Conclusie	37
Literatuur	38
Bijlage 1 Leesattitudeschaal	41
Bijlage 2 Tijdsteekproef-formulier	42
Bijlage 3 Semigestructureerd interview met de externe Remedial Teacher	44
Bijlage 4 Semigestructureerd interview met de interne Remedial Teacher	50
Bijlage 5 Semigestructureerd interview met Mara	53

Samenvatting

Lezen is niet weg te denken uit mijn leven, het vervult een behoefte die ik voel om verbonden te zijn met de wereld om mij heen. Ik lees de krant, volg het nieuws, zoek informatie op als ik ergens nieuwsgierig naar ben, ik heb e-mail contact, ontvang post, en zo meer. Het vervult echter ook mijn behoefte om me juist af te zonderen van het hier en nu, te verdwijnen in een fictieve wereld die de schrijver heeft gecreëerd. Als basisschoolleerling had ik het lezen zo onder de knie, ik las vlot en foutloos. Lezen werd al gauw mijn hobby. Wat een verschil met de leesbeleving van Mara. Toen ik haar voor het eerst ontmoette, vlak nadat er bij haar dyslexie was gediagnosticeerd, liet Mara duidelijk blijken lezen niet leuk te vinden. Omdat ik in mijn toekomstige functie van RT-er kinderen ga begeleiden met leesproblemen wilde ik dit gedrag graag begrijpen. Ik wilde ook weten wat ik zou kunnen betekenen voor Mara om haar een positief gevoel bij het lezen te laten ervaren. Daarom koos ik haar als onderwerp voor mijn onderzoek, een casestudy.

Voordat Mara in aanmerking kwam voor diagnostisch onderzoek is ze binnen haar school intensief begeleid om haar lees en spellingsniveau te verhogen. Ondanks deze begeleiding bleef de achterstand. De verklaring dat Mara dyslexie heeft, geeft haar recht op vergoede behandeling. Ik vroeg me af of deze verandering in begeleiding en de onderkenning van het leesprobleem van betekenis konden zijn voor de leesbeleving van Mara. Daarom was het interessant voor mij om te onderzoeken: 'Draagt de onderkenning van ernstige enkelvoudige dyslexie bij aan een positieve leesmotivatie bij Mara?' Door met beide begeleiders en met Mara in gesprek te gaan kon ik met een interpretatieve benadering dichterbij het antwoord op mijn vraag komen. Deze informatie in combinatie met de leesmotivatie gemeten op twee verschillende momenten, brachten mij de conclusie van mijn onderzoek: Mara heeft veel baat gehad bij de individuele begeleiding van de dyslexiebehandelaar. Tijdens deze begeleiding was er de mogelijkheid om volledig tegemoet te komen aan de individuele onderwijsbehoeften van Mara. De behandelaar sloot de lesstof aan bij de interesses van Mara, nam haar serieus als autonoom persoon en liet haar successen ervaren, en daardoor raakte ze betrokken en gemotiveerd. Voor Mara blijkt dat diagnostisering het verschil maakt in wel -of niet lezen, het draagt bij aan een positieve leesmotivatie. Voor haar is het *de kortste weg naar een leven lang lezen*.

Helma Walschots,
Tilburg, juni 2013

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

Inleiding

In dit hoofdstuk geef ik de aanleiding en probleemstelling weer van het onderzoek naar de leesmotivatie van Mara, een leerling met dyslexie. In paragraaf 1.1 beschrijf ik de probleemstelling. In paragraaf 1.2 geef ik aan wat het onderzoeksdoel de onderzoeks- en deelvragen zijn. In paragraaf 1.3 schets ik een beeld van de praktijksituatie. In paragraaf 1.4 volgt tot slot de samenvatting.

1.1 De probleemstelling

Het blijkt dat als dyslexie laat of niet onderkend wordt, dit gevolgen kan hebben voor de sociaal- emotionele en/of cognitieve ontwikkeling van de leerling (Loonstra & Schalkwijk, 1999). Hij kan gemakkelijk zijn motivatie verliezen omdat hij negatieve ervaringen heeft opgedaan in het leesproces. De leerling kan zich onzeker gaan voelen en gaan twijfelen aan eigen capaciteiten, hetgeen nadelige gevolgen kan hebben voor zijn leesontwikkeling.

1.2 Het onderzoek

De aanleiding voor het schrijven van dit onderzoek was de reactie van Mara tijdens de leesbegeleiding. Er werd haar gevraagd te gaan lezen. Haar gezichtsuitdrukking en lichaamshouding raakten me, omdat ze een duidelijke afkeer lieten zien van de opgedragen taak. Ze sprak haar gevoelens uit en zei dat ze niet wilde lezen.

Mara, is 11 jaar en zit in groep 6 op een reguliere basisschool. In augustus 2012 is er bij haar ernstige enkelvoudige dyslexie gediagnosticeerd, (ze was toen 10 jaar en 10 maanden). Ik besloot haar als casus te nemen voor mijn onderzoek omdat ik het waarneembare gedrag beter wilde begrijpen. Dit onderzoek, waar dit een verslag van is, richt ik op het verkrijgen van inzicht in de leesmotivatie van deze leerling met dyslexie.

1.2.1 Het doel van het onderzoek

Nadat dyslexie gediagnosticeerd wordt verandert er het één en ander voor Mara. De leesbegeleiding binnen school stopt en wordt extern voortgezet. Deze passende dyslexiebehandeling valt onder de gezondheidszorg. Behalve dat de extra ondersteuning door een ander wordt gegeven kan haar zelfbeeld na onderkenning van het leesprobleem ook veranderen omdat er een verklaring is voor haar zwakke leesresultaten.

Ik wil daarom onderzoeken of dit veranderende zelfbeeld en de externe begeleiding van invloed zijn op haar leesmotivatie.

1.2.2 De vraagstelling

Door dit onderzoek wil ik antwoord krijgen op de vraag: ‘Draagt de onderkenning van ernstige enkelvoudige dyslexie bij aan een positieve leesmotivatie bij Mara?’

Deze vraag heb ik onderverdeeld in de volgende deelvragen:

- Wat is de leesmotivatie van Mara voordat de externe dyslexiebehandeling is gestart?
- Wat is de leesmotivatie van Mara na enkele maanden externe behandeling?
- Hoe is de dyslexiebeleving van Mara na diagnostisering?
- Op welke wijze werd de leesmotivatie bevorderd door de interne RT-er en wordt bevorderd door de externe RT-er?

Voordat ik aan dit onderzoek begon heb ik mij verdiept in de literatuur om inzicht te krijgen in de volgende begrippen; leesmotivatie, dyslexiebeleving en leesbegeleiding. Ik wilde voor mezelf helder krijgen wat er verstaan wordt onder leesmotivatie, hoe de dyslexiebeleving staat in relatie tot de leesmotivatie, en wat op zorgniveau 3 en 4 (Struiksma, 2005) de mogelijke interventies kunnen zijn om de leesmotivatie te vergroten. (Zorgniveau 3, wil zeggen dat de begeleiding binnen de schoolorganisatie plaats heeft en zorgniveau 4 duidt op een intensieve leesbegeleiding buiten de school, in een zorgorganisatie). In hoofdstuk 2 zal ik hier verder op in gaan.

1.3 De huidige maatschappelijke situatie

We leven in een dynamische maatschappij die steeds taliger wordt. Wil men actief deel kunnen nemen aan deze maatschappij, moet men over kennis en vaardigheden beschikken om geschreven taal te kunnen gebruiken als middel voor communicatie en informatieverwerking (Mommers, 2006).

De Commissie Meyerink heeft referentieniveaus voorgesteld voor taal en rekenen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Kinderen moeten aan het eind van de basisschool een bepaald niveau van functionele geletterdheid hebben bereikt voordat ze doorstromen naar het Voortgezet Onderwijs (VO). Ze moeten geschreven taal kunnen hanteren in verschillende maatschappelijke situaties. Alleen decoderen is niet meer voldoende.

Bij ongeveer 3% van de leerlingen komt dyslexie voor (Gezondheidsraad, Commissie Dyslexie, 1995). Wil deze 3% van de leerlingen het niveau van de functionele geletterdheid halen, dan betekent dit dat zij extra begeleiding nodig hebben. Tijdens de leesbegeleiding wordt er gewerkt aan een toename van leesmotivatie (Smits & Braams, 2009).

Is er na onderzoek sprake van ernstige dyslexie dan komt de leerling in aanmerking voor verdere behandeling in de gezondheidszorg. Sinds 2009 is in Nederland de vergoeding van

diagnostiek en behandeling van ernstige dyslexie opgenomen in het basispakket van de zorgverzekering.

1.3.1 De praktijksituatie

Mara zit op een reguliere basisschool waarbij de ontwikkeling van de leerlingen nauwlettend gevolgd wordt. In de schoolgids wordt dit als volgt beschreven:

“Voor de groepen 1-2 gebruiken we met name het Ontwikkeling Volg-Model van Dhr. Memelink (OVM). Dit is een signaleringsinstrument om gedragskenmerken en de ontwikkeling van alle leerlingen in kaart te brengen. Daarnaast hanteren we op onze school een Leerling Onderwijs Volg Systeem (LOVS). Dit systeem is bedoeld om alle belangrijke gegevens van ieder kind de hele basisschoolperiode te bewaren en uit te breiden. Alle gegevens worden bewaard in een leerlingendossier. Door het LOVS komen leerlingen in beeld die kampen met ernstige leesproblemen en gebaat zijn bij extra instructie, individueel of in kleine groepjes. Dit wordt gerealiseerd in goed overleg met RT, Intern Begeleider (IB)-er, leerkracht en ouders. De school maakt deel uit van het samenwerkingsverband ‘Tilburg’. In dat verband heeft de school regelmatig overleg met andere basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs. Daarnaast zijn er contacten met Fontys Fydes, en met de Praktijk Barend Spijkers en/of andere onderzoeksbureaus in het kader van de zorgleerlingen. Fontys Fydes neemt regelmatig onderzoeken af bij kinderen op onze school”.

Zo ook in het geval van mijn casus:

Mara heeft 3 jaar gekleuterd en is gedoubleerd in groep 5. Vanaf groep 3 wordt ze geconfronteerd met het leesprobleem, waarvoor zij extra ondersteuning krijgt. Desondanks houdt ze problemen met vlot technisch lezen en spelling (haar woordperceptie is onvoldoende), wat nadelige gevolgen heeft voor het leren, en wat van invloed kan zijn op haar leesmotivatie. Na onderzoek in augustus 2012 blijkt dat zij ernstige enkelvoudige dyslexie heeft. Externe behandeling vindt plaats vanaf november 2012.

Mijn rol in het geheel is die van stagiaire RT-er. Ik ben gestart op deze leerwerkplek aan het begin van het studiejaar 2012-2013. In heb toen voor deze school gekozen omdat er twee vaste RT-ers in het zorgteam zitten. Dat is voor mijn persoonlijke ontwikkeling uiterst waardevol omdat ik hier de mogelijkheid krijg om te leren volgens mijn leerstijl als bezinner (Kolb, in Hendriksen, 2005) Ik zet me op deze school actief in om extra ondersteuning te bieden aan individuen en groepjes leerlingen op zorgniveau 3 (Struiksmā, 2005). Aan Mara heb ik een aantal weken extra leesondersteuning gegeven.

1.3.2 De gewenste situatie

Het opdoen van leesmotivatie is van belang omdat daar de basis wordt gelegd voor het leesplezier en het latere leesgedrag. Het versterken van de leesmotivatie op jonge leeftijd voorkomt leesproblemen op latere leeftijd. Als er op school effectief leesonderwijs wordt gegeven -waarbij er een goede samenhang is tussen de drie leesdimensies, technisch lezen woordenschat en begrijpend lezen- is dit bevorderlijk voor de leesmotivatie. Het is noodzakelijk dat de school vroegtijdig en adequaat reageert op leesproblemen van kinderen ter voorkoming van demotiverend leesgedrag (Vernooy, 2007). Vernooy (2007) geeft een duidelijk verband aan tussen een zwakke leesvaardigheid en een geringe leesmotivatie. Smits & Braams (2009), vinden dat het beginnende lezen minder moet worden geassocieerd met het aanleren van technisch lezen, zoals in Nederland gebeurt. Er moet meer aandacht komen voor het schrijven, begrijpend lezen, en begrijpend luisteren. Dit kan door middel van sociale interactie, waarbij de leerling wordt betrokken bij de inhoud, wat de ontwikkeling van het lezen positief beïnvloedt. De leerling kan het lezen als leuk gaan ervaren en gemotiveerd worden om te gaan lezen.

1.4 De samenvatting

De aanleiding voor dit onderzoek is het ongemotiveerde leesgedrag van Mara. Doel van het onderzoek is het inzicht in dit gedrag. De centrale vraag is: 'Draagt de onderkenning van ernstige enkelvoudige dyslexie bij, aan een positieve leesmotivatie bij Mara?'

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

Inleiding

‘Vaak hebben leerlingen met dyslexie zoveel moeite met de schoolse vakken dat ze het plezier in lezen of schrijven verloren hebben. Hun sociaal-emotioneel welbevinden (of aspecten ervan) is verlaagd, ten gevolge van herhaalde faalervaringen. We zullen bij de begeleiding ook activiteiten moeten opzetten om hen te stimuleren of te motiveren’ (Gehsqui re, 2008).

Dit onderzoek is gericht op de leesmotivatie van Mara, bij wie na enkele jaren leesonderwijs ernstige enkelvoudige dyslexie is gediagnosticeerd.

In dit hoofdstuk hoop ik duidelijkheid te geven over het begrip leesmotivatie in relatie tot dyslexie. In paragraaf 2.1 beschrijf ik dat de dyslexiebeleving per individu anders kan zijn. In paragraaf 2.2 geef ik aan wat er verstaan wordt onder leesmotivatie en de correlatie met het zelfbeeld. In paragraaf 2.3 komen de motivationele basisbehoeften binnen de leesbegeleiding aan bod. Tot slot eindig ik dit hoofdstuk met paragraaf 2.4: de conclusie.

2.1 Kindbeleving dyslexie

De attitude die leerlingen hebben tegenover hun leesprobleem is over het algemeen negatief. De leerling is er zich bewust van dat hij anders is dan de andere leerlingen omdat hij moet meer moeite doen dan leeftijdsgenootjes om tot functionele geletterdheid te komen. Een leerling is gebaat bij het tijdig onderkennen van het leesprobleem. Een tijdige constatering van dyslexie kan een positieve verandering teweeg brengen in het zelfbeeld van de leerling; faalervaringen blijven beperkt door een effectieve leesbegeleiding. (Loonstra & Schalkwijk, 1999). Loonstra & Schalkwijk (1999) benoemen de voordelen van het vroeg onderkennen van dyslexie:

- Er kan snel gerichte hulp worden geboden.
- Er wordt voorkomen dat er problemen op andere gebieden ontstaan.
- Er wordt voorkomen dat een kind geconfronteerd wordt met onzekerheid en onbegrip.
- Het is beter mogelijk om vanuit de omgeving begrip te tonen en emotionele ondersteuning te bieden bij het omgaan van het probleem.

Een nadeel hiervan kan echter zijn dat het kind zich na labeling een uitzondering voelt. Niet alle kinderen kunnen hiermee omgaan.

De manier van omgaan met het probleem is afhankelijk van de mate waarin de leerling beschikt over protectieve factoren (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000). Deze factoren kunnen de nadelige gevolgen van dyslexie tot op zekere hoogte reduceren. Hierbij moet gedacht worden aan:

- Karakter- en persoonlijkheidskenmerken die helpen capaciteiten waar te maken.
- Ouders die een positief zelfbeeld stimuleren.
- Gezinsachtergrond waarin waarde wordt gehecht aan opleiding en van waaruit wordt meegewerkt aan het zoeken naar leerhulp en psychologische begeleiding.
- Een coöperatieve relatie tussen thuis en school.
- Erkenning van de leerstoornis op relatief jonge leeftijd.
- Intensieve effectieve hulp in de basisschoolperiode.
- Een positieve acceptatie van en openheid over de leerstoornis, door zowel de leerling zelf als ouders, en leerkrachten.

2.1.1 Acceptatie van dyslexie door ouders

Het magazine 'Balans' heeft in mei 2012 een enquête afgenomen onder ouders. Een van de onderwerpen betrof de diagnostisering van dyslexie. De enquêtevraag luidde of het etiket dyslexie juist onmisbaar of onnodig was.

De meeste ouders bleken positief tegenover labeling te staan omdat zij zich hierdoor begrepen voelen en gesteund. Door het leesprobleem een naam te geven wordt de dyslexie erkend en indien er sprake is van enkelvoudige ernstige dyslexie komt eventuele behandeling in aanmerking voor vergoeding door de zorgverzekeraar (Kerkhof, 2012).

2.1.2 Acceptatie van dyslexie door leerkracht

Behalve de ouders levert ook de leerkracht een bijdrage aan het acceptatieproces van de leerling. Omdat leerkrachten en leerlingen elkaar in eerste plaats zien als personen, beoordelen zij elkaar op persoonlijke waarden. De klik die een leerling heeft met een leerkracht bepaald in hoge mate zijn welbevinden, zijn inzet en de te leveren prestatie. De leerling heeft het vertrouwen nodig van de leerkracht dat hij het kan. Is er sprake van een leerprobleem dan kan een leerling de schuld toeschrijven aan de leerkracht en aan zichzelf. Als de leerkracht dagelijks ongewild laat blijken niet veel van de leerling te verwachten, kampt de leerling met een dubbele toeschrijving van het probleem. Zowel de leerkracht als de leerling denkt weinig aan de situatie te kunnen veranderen. Zodoende wordt het verwachtingspatroon naar beneden toe bijgesteld wat nadelige gevolgen kan hebben voor het ontwikkelingsproces voor de leerling (Stevens, 1997). Op school kan de leerkracht tegen een praktisch probleem aanlopen, hij kan ervaren dat het klassenmanagement faalt omdat er geen ruimte is om deze leerling extra te begeleiden. De dyslexie moet gezien worden als een kenmerk van de totale persoon. De leerkracht kan de leerling helpen om te gaan met zijn

dyslexie door helder te zijn over het leesprobleem naar de leerling zelf toe en zijn klasgenootjes, en door de leerling in contact te brengen met andere leerlingen met een leesprobleem.

In mijn onderzoek waarin ik de dyslectische leerling Mara nader volg, wil ik duidelijkheid in hoeverre Mara beschikt over protectieve factoren die de omgang met het leesprobleem vergemakkelijken.

2.2 Leesmotivatie

In het vorige hoofdstuk heb ik gesproken over het niveau van functionele geletterdheid die een leerling moet hebben bereikt voordat hij doorstroomt van het Primair onderwijs (PO) naar het Voortgezet Onderwijs (VO). Een belangrijk aspect daarbij is het belang van de leesmotivatie die een leerling heeft om te gaan lezen. Het begrip 'leesmotivatie' wordt door Tellegen en Catsburg (1987) als volgt verwoordt:

'De mate waarin leerlingen vormen van leesvoldoening kennen en doelgericht nastreven. Ook is leesmotivatie de leesvoldoening die de lezer al lezende overkomt. Deze voldoening wordt niet intentioneel nagestreefd maar wel positief gewaardeerd wanneer de lezer dit al lezend ervaart.'

Binnen het begrip leesmotivatie onderscheiden zij twee soorten van voldoening; primaire en secundaire:

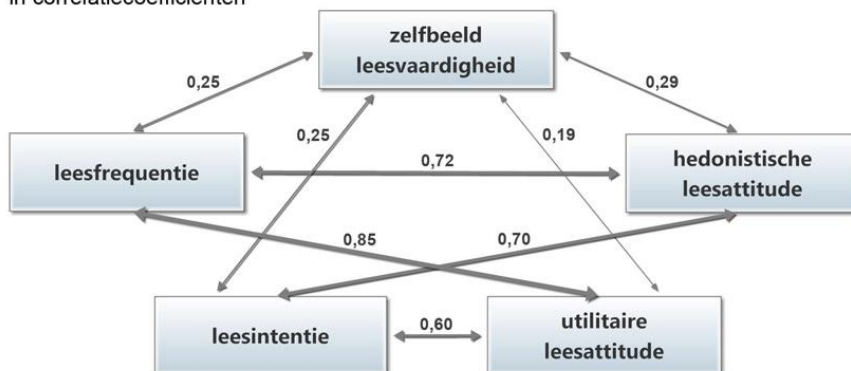
- Primaire voldoening is nodig om te komen tot spontaan leesgedrag. Bijvoorbeeld de lezer pakt doelbewust een boek omdat zij wil ontspannen of omdat zij kiest voor intellectuele verdieping.
Deze voldoening kan men in twee soorten van motivatie onderverdelen:
 - a. De instrumentele motivatie: het achtergelegen doel van de leeshandeling zorgt voor de voldoening. Er wordt gelezen om bijvoorbeeld de nieuwsgierigheid te bevredigen.
 - b. De intrinsieke motivatie: de leeshandeling zelf geeft de lezer een goed gevoel.
- Secundaire voldoening omvat de aspecten die vaak samengaan met leesvoldoening, zoals het terloops leren, of de gevoelens die door een verhaal opgeroepen worden. Het is geen noodzakelijke voorwaarde om tot lezen te komen

Ook hebben Tellegen en van Delft, (in Tellegen & Catsburg,1987), onder 1615 leerlingen uit het basisonderwijs en voortgezet onderwijs -het Lager Beroepsonderwijs (LBO) t/m het Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO)-, een grootschalig onderzoek verricht naar leesgedrag in het algemeen. Daaruit blijkt dat zowel de ervaring van leesvoldoening als

de mate waarin de lezer belemmerd wordt bij het lezen, bepalend zijn voor het leesgedrag. De voornaamste vorm van spontaan leesgedrag is het behouden of hervinden van geestelijk evenwicht. De leerling ervaart een intrinsieke leesvoldoening. De mate van technische leesvaardigheid en reflectie blijken minder van invloed te hebben.

Stokmans, (in Schram & Raukema, 2006) komt tot dezelfde conclusie. Hij heeft onderzoek gedaan onder middelbare scholieren naar de relatie tussen de leesattitude (hedonistisch/plezier en utilitaire/nut), het leesgedrag (intentie om te lezen en frequentie waarmee er wordt gelezen), en het beeld dat de leerling zelf van zijn leesvaardigheid heeft. In onderstaand schema is de correlatie aangegeven enerzijds tussen het zelfbeeld en het leesgedrag, en anderzijds het zelfbeeld en de leesattitude. Het verband is zwakker tussen het zelfbeeld en de leesattitude, en zelfbeeld en leesgedrag, dan tussen het leesgedrag en de leesattitude. Hieruit blijkt dat een leerling die zichzelf leesvaardig vindt, niet vanzelfsprekend meer zal gaan lezen of er ook meer plezier in hebben. Daarentegen een leerling die een positieve houding heeft tegenover het lezen wél vaker zal lezen. Dat geldt zowel als die houding is gebaseerd op hedonistische motieven als op utilitaire.

Relatie leesattitude, leesgedrag en zelfbeeld leesvaardigheid
in correlatiecoëfficiënten



Leesmotivatie wordt door Tellegen (1987) gezien als de voldoening die men ervaart tijdens het lezen. Voldoening is het belangrijkste aspect om tot lezen te komen (Stokmans, in Schram & Raukema, 2006).

Lukt het de leerling niet ondanks zijn pogingen om de leesvaardigheid op peil te krijgen (falen), dan zal er een Mattheuseffect optreden. In onderstaand schema (faalcyclus) geeft Vernooy (2004) duidelijk aan wat het gevolg hiervan kan zijn. Vertaald naar leerlingen met dyslexie betekent dit dat een aanvankelijk probleem bij het lezen steeds grotere vormen zal aannemen. De leerling zal leestaken gaan vermijden waardoor er bij gebrek aan oefening geen verbetering in de situatie zal kunnen ontstaan en hij zijn motivatie verliest. Daardoor zullen deze leerlingen steeds verder achter raken, in tegenstelling tot de geoefende lezers

die door het veelvuldige lezen, zonder faalervaringen, juist steeds betere lezers worden (Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008).

Figuur 1: Faalcyclus



2.3 Leesbegeleiding

Door vroegtijdig het leesprobleem te onderkennen kunnen faalervaringen beperkt blijven (Loonstra & Schalkwijk, 1999; Hellendoorn & Ruijsenaars 2000; Vernooy 2004). Voor een dyslectische leerling is dit van cruciaal belang want de leesbegeleiding wordt afgestemd op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling. In een klein groepje of in een één op één situatie is er ruimte om de intrinsieke motivatie te ontwikkelen en te stimuleren.

Mara vindt lezen niet leuk. Haar zwakke leesresultaten zouden een belemmerende factor kunnen zijn om tot leesvoldoening te komen. In vergelijking met goede lezers kost het Mara meer moeite om zich te kunnen verliezen in een verhaal. Zij moet een tekst vaak een paar keer lezen voordat ze aan tekstbegrip toe is. Dit vraagt extra energie en aandacht. Als deze inzet niet beloond wordt zou zij ze gedemotiveerd kunnen raken. Nu er aan het begin van het schooljaar ernstige enkelvoudige dyslexie bij haar is gediagnosticeerd, zou dat de situatie kunnen veranderen. Aan deze stoornis kan vanaf die tijd doelgericht gewerkt worden en Mara kan anders over zichzelf gaan denken.

Ik wil onderzoeken hoe de externe RT-er het belang ziet van leesmotivatie en hoe zij hier invulling aan geeft tijdens haar begeleidingslessen, dit in vergelijking met de interne RT-er. En of deze invulling bijdraagt aan een eventuele veranderende leesmotivatie in combinatie met een mogelijk verandert zelfbeeld van Mara.

Het doel van de intensieve leesbegeleiding, op zorgniveau 3 en 4, (Struiksma, 2005), is dat de leerling een zelfstandige en gemotiveerde lezer wordt (Smits & Braams, 2009). Hij moet een goed gevoel krijgen bij het lezen. Naast leergebieden op taalgebied als technisch en begrijpend lezen, spelling, is er ook aandacht voor het welbevinden van de leerling. Door de

begeleiding aan te laten sluiten bij de motivationele basisbehoeften van de leerling; *relatie*, *autonomie* en *competentie* (Deci & Chandler, 1986), geeft de leesbegeleider invulling aan adaptief onderwijs (Stevens, 1997).

De behandeling is op basis van leerpsychologische uitgangspunten. De leerling staat centraal en er wordt gewerkt vanuit zijn of haar sterke cognitieve vaardigheden met als doel compensatie te bieden voor de vaardigheden die minder goed ontwikkeld zijn. Het zelfbeeld van de leerling wordt positief beïnvloed en hij krijgt meer zelfvertrouwen omdat er veel aandacht is voor positieve bekrachtiging en het opdoen van succeservaringen. Het leren en ontwikkelen speelt zich af in de transactionele *relatie* tussen de leerling en de begeleider. Door hierin te investeren kan op grond van een wederzijds vertrouwen en respect de behandeling plaatshebben. Zonder een persoonlijke band met de leerling kan er geen sprake zijn van leesbegeleiding. Immers:

‘Worldwide, the strongest predictor of reading achievement is the quality of student-teacher relations’ (Routman, 2003)

Daarbij moet de begeleider de balans in de gaten blijven houden tussen ‘time on task’ en ‘time of task’, waarmee bedoeld wordt: ‘tijd voor het verwezenlijken van taken’ en ‘tijd die verloopt gedurende het maken van die taak’. In die tijd wordt er gesproken over dingen die leerling graag wil delen en die de band versterken (Smits & Braams, 2009).

De effectiviteit van de behandeling wordt verhoogd door de *autonomie* van de leerling; hij kan mede-eigenaar zijn van zijn leerproces. Met gebruik van zijn inbreng, creativiteit, en fantasie wordt er gekozen voor een werkvorm. De leerling raakt enthousiast omdat hij zelf het idee aandraagt. *Succeservaringen* worden haalbaar omdat in overleg met de leerling realistische concrete doelen op korte termijn worden gesteld, die ook betekenisvol zijn. Het geven van concrete feedback helpt de leerling te begrijpen wat er van hem wordt verwacht. De vooruitgang wordt door de begeleider opgemerkt en benoemd bijvoorbeeld “dat heb je vloeiend gelezen” in plaats van “dat heb je goed gedaan” (Smits & Braams, 2009).

De leerling ziet verbanden doordat ze worden benoemd. Als de leerling leesfouten maakt is het belangrijk om ze meteen te herstellen, er wordt directe feedback gebruikt: het juiste woord wordt voorgezegd, zonder er verder op in te gaan en de leerling herhaalt het woord nogmaals. Zeker bij leerlingen met dyslexie is deze snelle verbetering (voorzeggen) van belang. Het foute woord mag niet blijven hangen.

Voor leerlingen die wekelijks naar de remedial teaching komen, (zorgniveau 3) wordt een handelingsplan gemaakt dat volgens een cyclisch proces van waarnemen, begrijpen, plannen, realiseren en evalueren wordt uitgevoerd (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Door uit te gaan van de krachtbronnen (Cauffman & Van Dijk, 2010) van de leerling

en te denken in mogelijkheden, worden er doelen opgesteld. De doelen zijn smart, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden (SMART) geformuleerd. Na evaluatie worden de doelen bijgesteld.

Tijdens de behandeling (zorgniveau 4) variërend van een jaar tot anderhalf jaar, zijn er drie evaluatiemomenten: een eerste tussentijdse evaluatie na drie maanden, een tweede na zes maanden en een eindevaluatie. Bij het methodisch handelen wordt alles vastgelegd door de dyslexiebehandelaar. Dit geeft inzicht in de reden waarom de dyslexiebehandelaar kiest voor een bepaalde werkwijze, of handelwijze en de conclusies die hij daaruit heeft getrokken.

Deze verslaglegging bewaakt het eigen handelen. Het biedt ondersteuning bij de overdracht van gegevens en is daardoor belangrijk voor de overdracht met andere betrokkenen waaronder de school, de ouders, leerling en de zorgverzekeraar (www.dyslexieroute.nl).

Doordat er geïnvesteerd wordt in de relatie leerling begeleider is de begeleider op de hoogte van wat de leerling bezighoudt en waar zijn leesvoorkeur naar uit gaat. Waar moet het boek over gaan; welk onderwerp sluit aan bij de interesse en leefwereld van het kind. Maar ook het uiterlijk van het boek, de voorkeur van lettergrootte, zinslengte en hoeveelheid tekst, plaatjes op een bladzijde, kunnen aantrekken of afstoten. De begeleider kan uit de gewenste literatuur de leerling een boek laten kiezen, hetgeen bevorderlijk is voor zijn autonomie en motivatie. Van de begeleider wordt daarom verwacht dat hij over veel boekenkennis beschikt en een enthousiaste lezer is. Dit enthousiasme kan de begeleider inzetten als hij samen met het kind het boek bespreekt. Het werkt aanstekelijk en brengt het kind dicht bij de fundamentele waarde van het leesproces; leesvoldoening als basis van een doorgroei van de leesontwikkeling (Smits & Braams, 2009).

Het leerpsychologische uitgangspunt en het investeren in de relatie, voelt voor mij als pedagogisch medewerker vertrouwd. Voor mijn persoonlijke ontwikkeling zie ik het als een verrijking als ik daarnaast ook inzicht verkrijg in de taakgerichte behandeling, namelijk het leren lezen: Hoe verloopt het didactisch leerproces, hoe kan ik daarbinnen de leerling succeservaringen op laten doen?

2.4 Conclusie

De mate van faalervaringen bepaalt de motivatie te leren lezen. Vroegtijdig onderkennen van dyslexie zorgt voor een doelgerichte behandeling die faalervaringen beperkt. Hoe een kind de dyslexie beleeft is van allerlei factoren afhankelijk en daarom voor ieder anders. Wat het voor Mara betekent in relatie tot de leesmotivatie probeer ik duidelijk te krijgen in mijn praktijkgericht onderzoek.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Inleiding

In dit hoofdstuk volgt de opzet van het onderzoek. In paragraaf 3.1 licht ik de keuze van mijn onderzoeksvorm toe. In paragraaf 3.2 ga ik in op de gehanteerde onderzoeksinstrumenten. In paragraaf 3.3 beschrijf ik de criteria voor triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid. De uitleg hoe ik de data analyseer, komt ter sprake in paragraaf 3.4. In paragraaf 3.5 volgt tot slot de samenvatting.

3.1 Het onderzoek

3.1.1 Onderzoeksdoel

Bij Mara is na ongeveer 4 jaar leesonderwijs dyslexie gediagnosticeerd. Het leesprobleem heeft door de diagnostisering voor Mara nu een naam gekregen, zij heeft hierdoor de mogelijkheid om haar zwakke leesresultaten een plek te geven. Na de diagnostisering is de leesbegeleiding na een aantal weken op haar school stopgezet. Vanaf november 2012 is zij het traject ingegaan van vergoede behandeling. Dit betekent dat zij wekelijks externe doelgerichte hulp krijgt om haar te leren omgaan met haar dyslexie. Omdat elk kind de dyslexie anders beleeft (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000), en omdat de begeleiding nu van intern naar extern is gegaan, wil ik onderzoeken of deze veranderingen van invloed zijn op Mara haar leesmotivatie.

3.1.2 Onderzoeksvorm

Het onderzoeksparadigma dat het beste aansluit bij mijn onderzoek is de benadering van het interpretativisme. Dit paradigma gaat er onder andere van uit dat gebeurtenissen en mensen uniek zijn en daardoor niet te generaliseren. Mensen interpreteren gebeurtenissen en handelen volgens deze interpretaties. De maatschappelijke werkelijkheid wordt gezien als een door mensen geformuleerde constructie, een mentale constructie, door interactie met de omgeving. Het doel van het interpretativisme is om de subjectieve, menselijke ervaring van een bepaalde situatie te verhelderen en te begrijpen. (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Ik heb dan ook voor dit onderzoeksparadigma gekozen omdat ik in mijn onderzoek één geval, één casus intensief bestudeer. Door de strategie te kiezen van een case study, kan ik de diepte in kan gaan. Ik wil de leesmotivatie van Mara onder de loep nemen en die in verband brengen met haar dyslexiebeleving en de leesbegeleiding vóór en na onderkenning van haar leesprobleem.

Een punt van kritiek op het interpretatieve onderzoek zou kunnen zijn dat onderzoekers vanuit een machtspositie het onderzoek uitvoeren, en zich daar niet van bewust zijn. Zij

zouden getekend zijn door hun context (De Lange et al., 2011). Bij de interpretatie van mijn onderzoek maak ik gebruik van triangulatie (zie paragraaf 3.3), hierdoor probeer ik juist niet vanuit een machtspositie te onderzoeken. De Lange et al. (2011) noemt nog een ander punt van kritiek wat betreft het interpretatief onderzoek, namelijk dat het zich afspeelt op micro-niveau en daardoor weinig bruikbare resultaten kan opleveren voor de beroepspraktijk. Als toekomstige externe RT-er ga ik kinderen individueel begeleiden. Voor mij is deze onderzoeksvorm daarom zeker waardevol omdat het verworven inzicht mijn kennis verrijkt over mijn toekomstig vakgebied. De onderzoeksmethodes die ik gebruik zijn kwalitatief van aard, en vergroten de betrouwbaarheid van mijn onderzoek. De door mij gebruikte methodes licht ik nader toe in hoofdstuk 3.2.

Omdat ik mijn onderzoek klein houd, maar wel voor diepgang ga, heb ik gekozen voor een drietal respondenten; de leerling Mara, de interne RT-er en de externe RT-er. Zij zijn de deelnemers aan mijn onderzoek en vervullen respectievelijk de volgende rollen: leerling Mara is de casus van mijn onderzoek, en de Rt-ers geven mij op grond van hun ervaringsdeskundigheid informatie over het begrip leesmotivatie binnen het kader van mijn onderzoek.

3.2 Data verzameling

In mijn case study heb ik gekozen voor het verzamelen van data die betrekking hebben op verschillende facetten van de leesmotivatie. Dit doe ik om de validiteit, de betrouwbaarheid van het onderzoek zoveel mogelijk te waarborgen.

De verzamelde data hebben betrekking op de volgende drie aspecten:

- De leesmotivatie van Mara voor en na diagnostisering.
- De dyslexiebeleving van Mara
- De interpretatie van het begrip leesmotivatie door de leesbegeleiders en hoe zij hier invulling aangeven tijdens de bijlessen aan Mara

In de nu volgende paragraaf volgt een toelichting op de inhoud van deze meting en de keuze van de onderzoeksinstrumenten.

3.2.1 Leesmotivatie van Mara

Om de leesmotivatie vast te stellen bij Mara worden de volgende onderzoeksinstrumenten gebruikt:

- Gestructureerde vragenlijst
De Leesattitudeschaal (Aarnoutse, 1989)
- Gestructureerd observatieschema
Het observatieschema, de tijdsteekproef (Bakker-Beens, 1995)

Door de afname van de leesattitudeschaal van Aarnoutse (zie bijlage 1) ontstaat er een beeld van de leesmotivatie van Mara. De lijst bestaat uit 27 vragen waarin aan Mara haar houding omtrent lezen gevraagd wordt. De ruwe uitslag is het aantal vragen dat door de leerling positief beantwoord wordt. Deze gegevens worden aangevuld met de gegevens verkregen vanuit het observatieschema, de tijdsteekproef (Bakker-Beens, 1995), (zie bijlage 2).

Met de tijdsteekproef (Bakker-Beens, 1995) meet ik de taakgerichtheid van Mara tijdens het stillezen in de klas. Bij deze proef scoor ik tijdens het zelfstandige werken om de 20 seconden wat Mara doet.

Tijdens het stillezen mag de leerling zelf een boek kiezen dat haar aanspreekt. Dit lijkt me een goed meetmoment om haar leesmotivatie te meten omdat het doel van het stillezen is dat de leerling leest en er plezier aan beleeft. Met behulp van dit meetinstrument is op een objectieve manier vast te leggen of Mara de tijd die haar gegeven is om te lezen ook werkelijk gebruikt om te lezen. Bakker-Beens (1995) stelt dat als iemand ongeveer 70% van de tijd taakgericht werkt, het een aanvaardbaar gemiddelde heeft.

Deze data zijn op twee momenten verzameld, als eerste tijdens de nulmeting in oktober/november 2012 na diagnostisering en de eindmeting in half april 2013. In november 2012 is de intensieve leesbegeleiding bij de externe RT-er gestart. Hoewel de sessies van de leesbegeleiding nog niet afgerond zijn moest de eindmeting in april 2013 plaatsvinden vanwege praktische omstandigheden. Desondanks heb ik op grond van deze informatie meer inzicht gekregen in de leesmotivatie van deze leerling met dyslexie.

3.2.2 Interpretatie en invulling van de leesmotivatie door beide RT-ers

Tijdens mijn onderzoek wil ik helder krijgen hoe beide RT-ers (intern en extern) het belang van leesmotivatie zien en hoe zij deze visie in de praktijk brengen tijdens de begeleidinglessen van Mara. Ik gebruik hiervoor als onderzoeksinstrument het semigestructureerde interview, omdat ik geïnformeerd wil worden over de specifieke deskundigheid van de RT-ers. Volgens een vooropgestelde vragenlijst neem ik het interview af (zie bijlage 3). Bij een semigestructureerd interview heb ik de mogelijkheid om door te vragen als mij uitspraken niet duidelijk zijn, of als de geïnterviewde een kant van het onderwerp belicht waarover ik meer wil weten. Omdat ik het onderwerp kwalitatief analyseer, heb ik open vragen geformuleerd die ik voorafgaande aan het interview heb doorgesproken met mijn critical friends. Met behulp van audio apparatuur leg ik het gesprek vast. Van te voren informeer ik de ondervraagden over mijn werkwijze en de inhoud van het interview. Ik heb ervoor gekozen de gesprekken te laten plaatsvinden op de werklocatie van de personen die ik ga interviewen. Ik vind het prettig om de RT-ers in hun natuurlijke omgeving te

ondervragen zodat ze zich op hun gemak voelen hetgeen een positieve uitwerking heeft op het gesprek. (De Lange et al., 2011). Bovendien vind ik het prettig voor het totaalbeeld van mijn onderzoek dat ik me een beeld kan vormen over de locatie waar Mara de externe dyslexiebehandeling krijgt.

3.2.3 Dyslexiebeleving van Mara

Om de dyslexiebeleving van Mara in beeld te brengen in relatie tot haar leesmotivatie gebruik ik eveneens het onderzoeksinstrument, het semigestructureerde interview. Ik kies voor dit instrument omdat ik wil inzien welke gevoelens en ervaringen Mara heeft vanwege haar dyslexie en welke betekenis zij geeft aan haar leesprobleem.

Ik wil voorkomen dat Mara sociaal wenselijke antwoorden geeft daarom probeer ik haar vertrouwen te winnen en haar op haar gemak te stellen. Dit doe ik door haar zo goed mogelijk te informeren waarom ik aan haar vragen ga stellen en, waarom juist die vragen. Ook deze vragen heb ik doorgesproken met mijn critical friends, die allen praktijkervaring hebben in de omgang met leerlingen met dyslexie.

Omdat ik tijdens het gesprek met Mara gebruik maak van audioapparatuur leg ik uit waar die voor dient, (het opnemen van het gesprek), en laat haar een stukje ingesproken tekst terughoren. Ik leg uit dat ik de gegevens anoniem verwerk en dat ik de band wis, na vastlegging van het interview. De locatie van het gesprek is voor haar bekend, het is de ruimte op school waar ze leesbegeleiding heeft gekregen.

3.3 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit

In mijn onderzoek zijn, zoals hierboven beschreven, data verzameld over een drietal aspecten van de leesmotivatie van Mara. Door in het onderzoek deze drie aspecten als uitgangspunt te nemen, en de daarbij gepaste onderzoeksinstrumenten te kiezen, streef ik een zo groot mogelijke validiteit van het onderzoek na.

Triangulatie wordt gewaarborgd doordat bij het verzamelen van data meerdere onderzoeksinstrumenten gebruikt zijn, of, in het geval van het instrument 'observaties' voor meerdere meetmomenten te kiezen. (Zie voor verdere toelichting paragraaf 3.2).

Betrouwbaarheid van dit onderzoek is gewaarborgd door zowel bij de nulmeting als bij de eindmeting de Leesattitudeschaal van Aarnoutse (1989) als ook het observatieschema de tijdsteekproef van Bakker-Beens (1995) te gebruiken, en deze metingen met elkaar te vergelijken. Door deze gegevens van het begin en eindpunt van het onderzoek te vergelijken is het eventuele effect van de diagnostisering en intensieve externe leesbegeleiding op de leesmotivatie van Mara zo objectief mogelijk aan te geven.

3.3.1 Ethische aspecten

Tijdens het uitvoeren van het onderzoek houd ik de vijf gedragsregels in acht die gelden volgens de gedragscode van het praktijkgericht onderzoek van het HBO: (Andriessen, 2010)

- Ik ben me bewust dat ik bij het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag het professionele en maatschappelijke belang dien. Het plan is uitvoerbaar en levert concreet resultaat op.
- Ik ben respectvol: Mijn rol van onderzoeker komt voort uit de rol van lerende; mijn werkervaring tot aan het begin van de opleiding viel onder de sector welzijnswerk. Als persoon ben ik hierdoor gevormd, met mijn eigen waarden en normenstelsel. Desondanks stel ik mij zo blanco mogelijk op zonder vooroordelen. Ik ben me ervan bewust dat de twee RT-ers die ik interview eenzelfde functie binnen twee verschillende organisaties vervullen, dit kan van betekenis zijn op hun handelen.
- Ik ben zorgvuldig: ik gebruik de juiste methodes om data te verzamelen en houd me aan de daarbij horende regels om deze methodes verantwoord uit te voeren. Ik neem de uitgewerkte interviews niet op in mijn verslag, ik garandeer de anonimiteit van de geïnterviewden en respecteer hun recht op privacy. Ik vernietig de geluidsband die ik heb gebruikt voor het opnemen van de interviews.
- Ik ben integer: Het verwerken van de verzamelde data doe ik op een eerlijke manier, ik laat geen onderzoeksresultaten selectief weg zonder dit te beargumenteren, of presenteer geen conclusies die niet gebaseerd zijn op verzamelende data. Vanaf de start van het onderzoek tot de afsluiting ben ik open in mijn communicatie naar betrokkenen toe.
- Ik verantwoord mijn keuzes en gedrag. Zowel aan de leerkracht, de RT-ers, de leerling, en de ouders van de leerling, heb ik toestemming gevraagd om het onderzoek te mogen uitvoeren. Het onderzoeksverslag mag door iedere betrokkene worden ingezien.

3.4 Analyse van de verzamelde data

Bij dit onderzoek naar de leesmotivatie van een leerling met dyslexie gebruik ik een combinatie van inductieve en deductieve analyse om mijn data te analyseren. Met behulp van de inductieve analyse krijg ik de gewenste informatie uit de interviews van de RT-ers en de leerling. Ik krijg hierdoor toegang tot informatie die zich, in de metafoor van de ijsberg, verborgen houdt onder de waterspiegel (Spencer & Spencer, in De Lange et al., 2011). De onderliggende waarden, opvattingen, gevoelens en drijfveren, waarom de geïnterviewden doen wat ze doen, komen op deze manier boven water.

Door gebruik te maken van de deductieve analyse ga ik de data analyseren die ik verkregen heb door de gestructureerde vragenlijst en het observatieschema in te vullen. Ik hoor en zie wat de leerling doet en leg dit vast.

Met deze twee vormen van analyse haal ik optimale informatie uit mijn data. Ik leg de geanalyseerde data naast elkaar ga ze met elkaar vergelijken waardoor ik mogelijke overeenkomsten en verschillen zie. Deze uitkomsten brengen mij dichtbij het antwoord op mijn onderzoeksvraag; of de onderkenning van ernstige enkelvoudige dyslexie bijdraagt aan een positieve leesmotivatie bij Mara

3.5 Samenvatting

De vorm die ik voor mijn onderzoek gekozen heb is een casestudy, die aansluit bij mijn huidige leerwerkplek als stagiaire Rt-er, en bij mijn toekomstige functie als externe RT-er. De data worden door mij op verschillende manieren en op verschillende tijdstippen verzameld, hetgeen de triangulatie waarborgt. Het tijdstip voor de nulmeting wordt bepaald voor het startmoment van de externe begeleiding na diagnostisering van Mara haar dyslexie. Vanaf dat moment kunnen er veranderingen plaats hebben die mogelijk bijdragen aan een veranderende leesmotivatie van Mara. Het tijdstip van de eindmeting werd bepaald door externe factoren, ik heb echter gekozen voor een tijdstip zo laat mogelijk binnen de onderzoekstermijn. Zodoende heb ik toch de gelegenheid gehad om het effect van de externe leesbegeleiding op de leesmotivatie van Mara te onderzoeken.

Hoofdstuk 4 Data presentatie, resultaten en analyse en conclusie

Inleiding

In dit hoofdstuk presenteer ik de door mij verzamelde data voor mijn case-study, met de daarbij behorende resultaten en analyse. In paragraaf 4.1 worden de onderzoeksvragen beantwoord aan de hand van de gevonden data zoals beschreven in hoofdstuk 3. In paragraaf 4.2 geef ik mijn conclusie.

4.1 De onderzoeksvragen

De centrale probleemstelling van het onderzoek is:

“Draagt de onderkenning van ernstige enkelvoudige dyslexie bij aan een positieve leesmotivatie bij Mara?” Bij deze probleemstelling zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- Wat is de leesmotivatie van Mara voordat de externe dyslexiebehandeling is gestart.
- Wat is de leesmotivatie van Mara na enkele maanden externe behandeling?
- Hoe is de dyslexiebeleving van Mara na diagnostisering?
- Op welke wijze werd de leesmotivatie bevorderd door de interne RT-er en wordt bevorderd door de externe RT-er?

Op de deelvragen die ik mijzelf had gesteld ter verheldering van de begrippen; leesmotivatie dyslexiebeleving en leesbegeleiding, heb ik antwoorden gekregen door middel van literatuurstudie, zoals beschreven in hoofdstuk 2. Deze paragraaf bevat een weergave van de verzamelde data naar aanleiding van de bovenstaande onderzoeksvragen.

4.1.1 Data en analyse met betrekking tot de leesmotivatie van Mara

De leesmotivatie van Mara is onderzocht zowel bij de nulmeting in oktober/november 2012 als bij de eindmeting in april 2013. De eerste twee deelvragen: “Wat is de leesmotivatie van Mara voordat de externe dyslexiebehandeling is gestart?”. En “Wat is de leesmotivatie van Mara na enkele maanden externe behandeling?” zijn beantwoord door middel van afname van de vragenlijst van Aarnoutse (1989). Zie hieronder.

Vragenlijst 1 C.A.J. Aarnoutse

Datum 0-meting: 25-10-2012

Naam: Mara

Totaal: 0

Voorbeelden

Vind je sport fijn?	Ja X	Nee O
Vind je het leuk op school?	Ja X	Nee O
Ga je vaak op vakantie?	Ja X	Nee O

1. Lees je op school alleen maar omdat het moet?	Ja X	Nee O
2. Lees je veel als je vrij hebt?	Ja O	Nee X
3. Hou je veel van lezen?	Ja O	Nee X
4. Lees je thuis veel?	Ja O	Nee X
5. Vind je boeken saai?	Ja X	Nee O
6. Vind je het stom om in je vrije tijd te lezen?	Ja X	Nee O
7. Vind je het leuk om over boeken te praten?	Ja O	Nee X
8. Lees je een verhaal vaak helemaal uit?	Ja O	Nee X
9. Vind je lezen belangrijk?	Ja O	Nee X
10. Gaat lezen gauw vervelen?	Ja X	Nee O
11. Vind je de meeste boeken te dik?	Ja X	Nee O
12. Wil je later veel boeken lezen?	Ja O	Nee X
13. Vind je lezen in de vakantie saai?	Ja X	Nee O
14. Vind je het leuk als iemand veel leest?	Ja O	Nee X
15. Vind je lezen vervelend?	Ja X	Nee O
16. Vind je het fijn om een boek uit de bieb te lezen?	Ja O	Nee X
17. Lees je 's avonds vaak in bed?	Ja O	Nee X
18. Word je van lezen gauw moe?	Ja X	Nee O
19. Vind je lezen leuker dan boodschappen doen?	Ja O	Nee X
20. Lees je meer dan andere kinderen?	Ja O	Nee X
21. Vind je een boek een leuk verjaardagscadeau?	Ja O	Nee X
22. Vind je het leuk om elke dag een verhaal te lezen?	Ja O	Nee X
23. Vind je lezen vaak spannend?	Ja O	Nee X
24. Begint lezen na een tijdje te vervelen?	Ja X	Nee O
25. Weet je veel dingen om over te lezen?	Ja O	Nee X
26. Vind je lezen in de klas saai?	Ja X	Nee O
27. Ga je vaak naar de bieb?	Ja O	Nee X

Vragenlijst 2 C.A.J. Aarnoutse

Datum eindmeting: 11-04-2013

Naam: Mara

Totaal: 15

Voorbeelden

Vind je sport fijn? Ja ☒ Nee ☐

Vind je het leuk op school? Ja ☒ Nee ☐

Ga je vaak op vakantie? Ja ☒ Nee ☐

1. Lees je op school alleen maar omdat het moet?	Ja ☒	Nee ☐
2. Lees je veel als je vrij hebt?	Ja ☐	Nee ☒
3. Hou je veel van lezen?	Ja ☒	Nee ☐
4. Lees je thuis veel?	Ja ☐	Nee ☒
5. Vind je boeken saai?	Ja ☐	Nee ☒
6. Vind je het stom om in je vrije tijd te lezen?	Ja ☒	Nee ☐
7. Vind je het leuk om over boeken te praten?	Ja ☐	Nee ☒
8. Lees je een verhaal vaak helemaal uit?	Ja ☒	Nee ☐
9. Vind je lezen belangrijk?	Ja ☒	Nee ☐
10. Gaat lezen gauw vervelen?	Ja ☐	Nee ☒
11. Vind je de meeste boeken te dik?	Ja ☒	Nee ☐
12. Wil je later veel boeken lezen?	Ja ☒	Nee ☐
13. Vind je lezen in de vakantie saai?	Ja ☒	Nee ☐
14. Vind je het leuk als iemand veel leest?	Ja ☒	Nee ☐
15. Vind je lezen vervelend?	Ja ☐	Nee ☒
16. Vind je het fijn om een boek uit de bieb te lezen?	Ja ☐	Nee ☒
17. Lees je 's avonds vaak in bed?	Ja ☒	Nee ☐
18. Word je van lezen gauw moe?	Ja ☐	Nee ☒
19. Vind je lezen leuker dan boodschappen doen?	Ja ☒	Nee ☐
20. Lees je meer dan andere kinderen?	Ja ☐	Nee ☒
21. Vind je een boek een leuk verjaardagscadeau?	Ja ☒	Nee ☐
22. Vind je het leuk om elke dag een verhaal te lezen?	Ja ☐	Nee ☒
23. Vind je lezen vaak spannend?	Ja ☒	Nee ☐
24. Begint lezen na een tijdje te vervelen?	Ja ☐	Nee ☒
25. Weet je veel dingen om over te lezen?	Ja ☒	Nee ☐
26. Vind je lezen in de klas saai?	Ja ☐	Nee ☒
27. Ga je vaak naar de bieb?	Ja ☐	Nee ☒

De vragen die ik Mara stelde moest ze met 'ja' of 'nee' beantwoorden. Tijdens de eerste meting heeft ze alle vragen in totaal 27, negatief beoordeeld. Dit deed ze zonder aarzelen. Ze scoort dan een minimale uitslag van 0. Tijdens de eindmeting beantwoordt ze meer dan de helft van de vragen positief. De uitslag hiervan is 15. Opvallend was dat haar antwoorden in de meting van april, genuanceerder waren. Zoals bij de vraag; "Vind je boeken saai?" antwoordde ze; "sommige wel en sommige niet", op de vraag: "Ga je vaak naar de bibliotheek?" antwoordde ze; "nee, want ik woon er te ver vandaan." Toen ik haar duidelijk maakte dat ik alleen 'ja' of 'nee' kon invullen, maakte ze voor zichzelf alsnog een keuze. Deze gegevens zijn aangevuld met data verkregen vanuit een tweetal observaties van de stillees momenten in de groep in november en in april. De behaalde scores zijn met behulp van het gestructureerde observatieschema de tijdsteekproef (Bakker-Beens, 1995) gemeten.

Observaties van de stillees momenten

Elke ochtend is er in groep 6c tijd ingepland om 15 minuten stil te lezen. Ieder leerling maakt daarin zelf de boekenkeuze.

Tijdens de eerste observatie staan er aan het begin van de ingeplande leestijd enkele leerlingen bij de boekenkast een boek uit te kiezen, er is wat geroezemoes. Mara sluit zich aan bij die kinderen en neemt de tijd voordat ze een boek pakt. Als ze een boek heeft gevonden en op haar plek zit, leest ze een stukje met behulp van een gekleurde kaart, haar leeswijzer. Ze bladert het boek eens door waarna ze terugloopt naar de boekenkast en een ander boek kiest. Ze gaat weer zitten met het nieuw gekozen boek en speelt met haar leeswijzer. Ze kijkt wat rond en de laatste 3 minuten van de stilleestijd leest ze geconcentreerd zachtjes hoorbaar in het boek. (Zie hieronder, het eerste observatieformulier, datum: 1-11-2012).

Tijdens de tweede observatie is het een stuk rustiger in de klas, wel is het zo dat een klasgenoot zachtjes hoorbaar leest omdat deze leerling individuele begeleiding krijgt van de leerkracht. Mara is vanaf het begin van de ingeplande stilleestijd geconcentreerd aan het lezen. Ze leest de eerste 9 minuten bijna aan één stuk door. Dan gaat ze naar de wc, en als ze terugkomt, gaat ze niet meer lezen, ze kijkt en loopt rond totdat het tijd is om het boek op te bergen. (Zie hieronder, het tweede observatieformulier, datum: 11-04-2013).

Observatieformulieren taakgerichtheid

Tijdsteeekproef-formulier 1				
Observator: Helma Walschots Naam leerling: Mara Groep: 6c Datum observatie: 1-11-2012		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta	16	35%
		Kij	9	20%
		Sto	0	0%
		Lo	3	6,1%
		An	17	37,7%
		Totaal	45	100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Pakt een boek uit de kast
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Leest met leeswijzer
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Bladert boek door
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Wil een ander boek uit de kast kiezen
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Kan niet kiezen
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	idem
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	idem
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Loopt terug naar plaats en bladert in boek
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Speelt met bladwijzer
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Leest hoorbaar
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Tijdsteekproef-formulier 2				
Observator: Helma Walschots Naam leerling: Mara Groep: 6c Datum observatie: 11-04-2013		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta	23	51,1%
		Kij	7	15,5%
		Sto	0	0%
		Lo	4	8,8%
		An	11	24,4%
		Totaal	45	100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Een andere leerling leest zachtjes met de leerkracht
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Gaat naar de wc
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Toelichting op bovenstaand observatieformulier

Ta: werkt **taak**gericht

Kij: kijkt afwezig rond of start voor zich uit

Sto: stoort andere leerlingen of praat met hen

Lo: loopt door de klas

An: is bezig met **andere** activiteiten

Als ik de uitslag van de observaties met elkaar vergelijk kan ik constateren dat Mara tijdens het tweede meetmoment 16,1 % van de tijd meer taakgericht bezig was dan tijdens de eerste meting. Ze vertoont tijdens allebei de metingen geen storend gedrag. Opvallend is dat Mara op het moment dat de leestaak uitgevoerd moet worden tijdens de eerste meting de laatste vijf minuten vooral taakgericht gedrag vertoont en tijdens de eindmeting vooral de eerste negen minuten.

4.1.2 Data en analyse met betrekking tot de dyslexiebeleving van Mara

Mara is op de hoogte van wat dyslexie inhoudt; aan haar is in augustus 2012 uitgelegd waarom zij onderzocht moest worden en wat het onderzoek heeft opgeleverd.

Hieronder geef ik letterlijk een gedeelte van de data weer uit het semigestructureerde interview met Mara, die belangrijk zijn voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag. Het volledige interview heb ik als bijlage 5 toegevoegd.

Wat vind je ervan dat je dyslexie hebt?

Niet zo erg want nu word ik er wel mee geholpen en word ik er wel steeds beter in.

Dus je vind dat er wel iets verandert nu je weet dat je dyslexie hebt?

Ja, want nu ga ik naar een andere RT waar ik ook geholpen word en dan word ik steeds beter in lezen *en* spelling.

Hoe vind je dat je tijdens school naar die RT gaat?

Fijner als ik het na school moet doen.

Verandert er thuis iets nu je een dyslexieverklaring hebt?

Ik vind het fijn dat mijn vader en moeder het zeggen als ik iets fout heb geschreven omdat ik het dan kan verbeteren.

Deden ze dat voor de dyslexieverklaring niet?

Nee.

En op school, heb je het idee dat er op school iets verandert?

Nee volgens mij niet, ik weet het eigenlijk niet.

Vind je dat de leerkracht en de kinderen nu ze weten dat je dyslexie hebt hetzelfde doen?

Ja.

En verandert er iets wat je doet na school of dat mensen anders reageren?

Nee.

Heb je er in het dagelijks leven last van (bijvoorbeeld bij het uitoefenen van hobby 's)?

Nee.

Zou je graag iets veranderd zien op school omdat je dyslexie hebt?

Weet ik niet.

Vind je het goed zoals het is?

Ja.

Als je naar de toekomst kijkt, naar wat je later wil worden denk je dan dat je een keuze maakt waarbij je rekening houdt met je dyslexie? .

Wat ik later wil worden heeft er niks mee te maken, met spelling en lezen.

Wat wil je later dan worden?

Kapper.

Mara geeft aan tijdens het beantwoorden van de open vragen dat ze het niet zo erg vindt om dyslectisch te zijn. Het oplakken van een label lijkt haar niet te deren. De gerichte begeleiding die de externe RT-er haar geeft om haar lees- en spellingsniveau te verbeteren, en haar daarnaast te leren omgaan met haar dyslexie ervaart ze als positief. Ze merkt dat ze vooruitgang boekt. Ze ervaart geen verandering in benaderingswijze naar haar toe van mensen uit haar omgeving. Positief ervaart ze de betrokkenheid van haar ouders op haar leerproces; ze helpen haar op het gebied van spelling. Het hebben van dyslexie ziet ze niet als een belemmering om kapster te worden; het beroep wat ze later als ze groot is wil gaan uitoefenen.

4.1.3 Data en analyse met betrekking tot de leesmotivatie bevordering

Door het afnemen van een vraagggesprek wordt mij duidelijk hoe de interne RT-er en de externe RT-er denken over het begrip leesmotivatie en de waarde die zij dit begrip toekennen tijdens de bijles. Na dit vraagggesprek verwacht ik dat er overeenkomsten of juist verschillen over hun denken en handelwijze aan het licht komen. Met deze verkregen informatie kan ik in combinatie met de resultaten verkregen uit de andere data conclusies trekken die van belang zijn om tot een antwoord te komen op mijn onderzoeksvraag. Tijdens de uiteenzetting van de open vragen geef ik in dit hoofdstuk, de interne RT-er de naam 'Ina' en de externe RT-er de naam 'Els'. Ik zie hen beiden als ervaringsdeskundigen omdat zij vele jaren werkzaam zijn in het onderwijs en kinderen met dyslexie begeleiden.

Hieronder geef ik een overzicht weer van het semigestructureerde interview met beide RT-ers, het volledige interview heb ik als bijlage 3 en 4 toegevoegd.

Gestelde vragen	Antwoord van Ina, zij werkt met groepjes leerlingen met dezelfde onderwijsbehoeften binnen de schoolorganisatie	Antwoord van Els, zij werkt in een één op één situatie binnen de zorgorganisatie
Hoe zie jij het belang van leesmotivatie?	Het allerbelangrijkste wat er is. Als de motivatie er niet is kun je ook nooit tot een goed leesniveau komen.	Het is eigenlijk de belangrijkste voorwaarde om tot lezen te komen.
Hoe stimuleer jij de leesmotivatie in het algemeen?	Altijd een positieve benadering , als je merkt dat kinderen een bepaalde leesstrategie niet leuk vinden, zoals domme woordjes leren of wat dan ook, gaan vragen wat ze wel interesseert .	Stapsgewijs weergegeven; Stap1. Heel veel betekenissen uitleggen Stap 2. Woordrijen met deelstructuren. Stap 3. Dan de betekenisvolle teksten. Dat pakketje dient een keer of 3,4,5, in de week geoefend te worden. Ze het gevoel geven dat ze serieus genomen worden. Laten voelen het lukt wel sneller, het lukt me wel ik krijg het wel gelezen.
Hoe stimuleer je de leesmotivatie bij deze leerling?	Door niet mee te gaan in het negativisme en haar succeservaringen laten beleven en dit benoemen	Ik denk dat ik met haar heel duidelijk een kind plan moet opstellen want ik vind haar toch wel gesloten nog. Door het opstellen van een kindplan denk ik dat ik het voor haar inzichtelijk kan maken van, waar gaan we voor. Wat is ons doel wat willen we bereiken in de komende tijd?
Wat vind je van het advies van het onderzoeksbureau om de leesmotivatie te verhogen (zie bijlage 3 en 4).	Het stimuleert haar vaardigheden en zodoende haar succeservaringen . Dat is wel een hele goeie .	Wanneer je woorden en structuren binnen woorden in een tekst gaat bestuderen, dan worden woorden betekenisvol en dat zou dan weer motiveren . Dus heb je een kind dat heel erg van paardrijden houdt en je gaat

		allerlei y-woorden zoals pony, lolly en hobby erin verwerken, dan gaat dat meer spreken
--	--	---

Uit de informatie die ik heb gekregen van de gesprekken met beide RT-ers blijkt, dat zij de leesmotivatie zien als de motor voor het leren lezen. Dat Mara succeservaringen beleeft tijdens de begeleiding is essentieel. Ook het werken met teksten die betekenisvol zijn, die Mara interesseren, stimuleert haar leesmotivatie. Els benoemt de waarde van het samen met Mara een kindplan opstellen, ze verwoordt daarbij duidelijk wat ze van Mara verwacht en stelt hoge haalbare doelen op. Mara wordt door haar in de begeleidingsrelatie serieus genomen. Zowel Ina als Els zijn het eens met het advies dat het onderzoeksbureau geeft om de motivatie te bevorderen.

4.2 Conclusie

Uit het onderzoek zijn verschillende conclusies te trekken die dienen als antwoord op mijn onderzoeksvraag “Draagt de onderkenning van ernstige enkelvoudige dyslexie bij aan een positieve leesmotivatie bij Mara? ”

De antwoorden van de onderzoeksvragen “Wat is de leesmotivatie van Mara voordat de externe dyslexiebehandeling is gestart?” en “Wat is de leesmotivatie van Mara na enkele maanden externe behandeling?” vergelijk ik met elkaar. Ik kan dan concluderen dat Mara in april meer gemotiveerd is te lezen dan in oktober/november. Het is aannemelijk dat deze verandering het gevolg is van de externe dyslexiebehandeling, naar aanleiding van haar dyslexieverklaring. In het gesprek dat ik met Mara had over haar dyslexiebeleving werd het me niet duidelijk of haar zelfbeeld veranderd is na diagnostisering. Wel kan ik concluderen dat ze haar dyslexie als ‘niet zo erg’ beleeft omdat ze de veranderende ondersteuning van zowel de externe RT-er als van haar ouders als positief ervaart.

Hoofdstuk 5 Conclusies

Inleiding

Dit hoofdstuk bevat de conclusies naar aanleiding van de uitgevoerde casestudy. In paragraaf 5.1 geef ik nogmaals mijn probleemstelling en mijn onderzoeksvragen weer. De geanalyseerde data die ik beschrijf in hoofdstuk 4, onderbouw ik met mijn literatuurstudie uit hoofdstuk 2. De conclusies die hieruit volgen beschrijf ik paragraaf 5.2. In paragraaf 5.3 volgt de samenvatting.

5.1 Mijn probleemstelling en onderzoeksvragen

De centrale probleemstelling van het onderzoek was: “Draagt de onderkenning van ernstige enkelvoudige dyslexie bij aan een positieve leesmotivatie bij Mara?”

Bij deze probleemstelling zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- Wat is de leesmotivatie van Mara voordat de externe dyslexiebehandeling is gestart?
- Wat is de leesmotivatie van Mara na enkele maanden externe behandeling?
- Hoe is de dyslexiebeleving van Mara na diagnostisering?
- Op welke wijze werd de leesmotivatie bevorderd door de interne RT-er en wordt bevorderd door de externe RT-er?

5.2 Conclusies naar aanleiding van mijn uitgevoerde casestudy

De mate van de leesmotivatie aan het begin en aan het eind van het onderzoek

Het tijdstip van de nulmeting van mijn onderzoek was voor dat Mara startte met de externe leesbegeleiding (nadat er bij haar dyslexie was gediagnosticeerd). Ze liet op dat moment duidelijk blijken dat ze ongemotiveerd was om te lezen. Uit de data van de afname van de tijdsteekproef (Bakker-Beens, 1995) en de vragenlijst van Aarnoutse (1989) tijdens de eindmeting, blijkt dat de leesmotivatie van Mara vooruitgegaan is. Op dat moment geniet Mara enkele maanden intensieve begeleiding van de externe RT-er.

De dyslexiebeleving van Mara

Mara geeft aan tijdens het semigestructureerde interview, dat ze het als ‘niet zo erg’ ervaart dat ze dyslectisch is. Deze beleving zou te verklaren zijn doordat Mara beschikt over drie van de zeven protectieve factoren (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000) die nodig zijn om de nadelige gevolgen van dyslexie te reduceren:

- De erkenning van de leerstoornis vond plaats op relatief jonge leeftijd.

- Mara heeft intensieve effectieve hulp gekregen vanaf groep 3 voor haar leesprobleem.
- Mara ervaart een positieve acceptatie van en openheid over de leerstoornis, door zowel ouders, als leerkrachten.

Mijn kennis is ontoereikend om te kunnen zeggen of Mara over de overige vier factoren beschikt die ik in paragraaf 2.1 beschrijf. (In paragraaf 6.2 kom ik hierop terug).

In het gesprek dat ik met haar had over haar dyslexiebeleving (zie bijlage 5), kwam een eventuele verandering in haar zelfbeeld na diagnostisering onvoldoende naar voren.

Daardoor is het voor mij niet mogelijk om een verband te leggen tussen haar zelfbeeld en haar leesmotivatie.

Tellegen en van Delft (in Tellegen & Catsburg, 1987), en Stokmans (in Schram & Raukema, 2006), hebben onderzocht dat de mate van technische leesvaardigheid en reflectie minder van invloed is op de leesmotivatie dan het hervinden of behouden van geestelijk evenwicht. De ontbrekende informatie, blijkt in dit opzicht niet bepalend voor het antwoord op mijn onderzoeksvraag.

Voordelen die Mara ervaart om positief te kunnen omgaan met de dyslexie (Loonstra & Schalkwijk, 1999) zijn de volgende: Behalve dat de diagnostisering haar zwakke lees- en spellingresultaten verklaart ervaart Mara duidelijk verschil in ondersteuning na diagnostisering; bovendien benaderen haar ouders haar anders en komt zij in aanmerking voor een passende dyslexiebehandeling. Dat de extra begeleiding onder schooltijd plaats heeft vindt ze fijner dan dat het niet het geval zou zijn. Ze ervaart het niet negatief dat ze hierdoor een uitzondering is op haar klasgenoten.

De leesmotivatiebevordering

Loonstra en Schalkwijk (1999); Hellendoorn en Ruijsenaars (2000); Vernooy (2004); Smits en Braams (2009) benadrukken dat het voor een dyslectische leerling van cruciaal belang is om vroegtijdig het leesprobleem te onderkennen zodat faalervaringen beperkt blijven. Zij adviseren dat de leesbegeleiding erop gericht moet zijn om succeservaringen op te doen zodat de negatieve cirkel doorbroken wordt. Beide RT-ers werken volgens dit advies.

Tellegen en van Delft (in Tellegen & Catsburg, 1987), concluderen naar aanleiding van onderzoek dat de voornaamste vorm van spontaan leesgedrag bestaat uit het behouden of hervinden van geestelijk evenwicht. Ook Stokmans (in Schram & Raukema, 2006) komt in zijn onderzoek tot dezelfde conclusie. Naast leergebieden op taalgebied als technisch lezen, begrijpend lezen, en spelling, is er ook tijdens de intensieve begeleiding aandacht voor het welbevinden van Mara. Hoewel beide RT-ers dezelfde waarde toekennen aan het stimuleren van de leesmotivatie als motor voor de leesontwikkeling, verkeert de externe RT-er meer in de mogelijkheid dan de interne RT-er, om aan Mara's specifieke onderwijsbehoefte tegemoet

te komen. In vergelijking met de interne RT-er kan de externe RT-er op een intensievere manier investeren in de *relatie* met Mara. De externe RT-er is werkzaam in de gezondheidszorg, zij werkt in een één op één situatie. De interne RT-er werkt in het onderwijs, zij begeleidt groepjes leerlingen die geclusterd zijn op grond van hun gezamenlijke onderwijsbehoeften. De externe RT-er kan Mara *succeservaringen* laten opdoen, door betekenisvolle lesstof aan te laten sluiten bij haar beleavingswereld. En ze stelt in tegenstelling tot de interne RT-er, samen met Mara een kindplan op, wat Mara *mede-eigenaar* maakt van haar leerproces. Door de één op één situatie, ontstaat er intensieve sociale interactie, wat de betrokkenheid bij het lezen vergroot. (Smits & Braams, 2009). De externe RT-er geeft tijdens de dyslexiebehandeling een optimale invulling aan deze drie fundamentele psychologische basisbehoeften van Mara (Deci & Chandler, 1986); relatie, competentie en autonomie. Zij krijgt daardoor een goed gevoel bij het lezen waardoor de verhoogde leesmotivatie te verklaren is.

5.3 Samenvatting

Op mijn gestelde onderzoeksvraag; “Draagt de onderkenning van ernstige enkelvoudige dyslexie bij aan een positieve leesmotivatie bij Mara?” kan ik doordat ik de analyse van mijn dataverzameling heb onderbouwd met de bestudeerde literatuur, bevestigend antwoorden. Voor Mara geldt dat vroegtijdige onderkenning van dyslexie ‘*De kortste weg kan zijn naar een leven lang lezen*’, zoals ik in mijn titel aangeef. De diagnostisering heeft voor haar een positieve ommekeer gebracht in haar leesmotivatie, ze ervaart nu dat lezen ook leuk kan zijn.

Hoofdstuk 6 Evaluatie van het onderzoek

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek naar een eventuele verandering van de leesmotivatie van Mara na onderkenning van ernstige enkelvoudige dyslexie geëvalueerd. In paragraaf 6.1 geef ik een kritische reflectie op mijn gekozen methodologie weer. In paragraaf 6.2 licht ik de triade toe; mijn kritische reflectie op kennis, op mijn persoon en op mijn eigen onderzoek. Het interactief samen leren met mijn critical friends geef ik weer in paragraaf 6.3. Ik eindig met paragraaf 6.4: de conclusie.

6.1 Kritische reflectie op de methodologie

Ik ben me bewust dat de positieve uitslag van het onderzoek op Mara's unieke situatie van toepassing is. Mara beleeft de dyslexie op haar manier, en ondanks het feit dat ik verschillende meetinstrumenten heb gebruikt op twee verschillende tijdstippen; de tijdsteekproef (Bakker-Beens, 1995) en een vragenlijst (Aarnoutse, 1989), zou ik de conclusie naar aanleiding van één meetmoment meer, beter kunnen onderbouwen. Ook de relatie die Mara aangaat met de twee RT-ers is afhankelijk van hun persoonlijke professionele identiteit. Omdat de externe RT-er vele jaren in het onderwijs werkzaam is geweest, is zij op de hoogte van de lees en spellingsmethoden van het basisonderwijs. Taalzwakke leerlingen, dus ook Mara, moeten veel energie steken in het vlot en foutloos leren lezen omdat er geen directe woordherkenning is (Gijssel, Scheltinga, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Een eenduidige aanpak zowel op school als tijdens de behandeling is dan belangrijk om verwarring te voorkomen.

Nu leerlingen sinds 2009 na diagnostisering recht hebben op vergoede behandeling zie je een verschuiving plaats vinden van begeleiding op school naar de zorg. De kosten zijn hiervoor gestegen met 140% per jaar. Naar aanleiding van deze kostenexplosie hebben de verzekeraars de kwaliteitseisen van de behandelaars onlangs verscherpt: Alleen psychologen en orthopedagogen -die geregistreerd zijn in het register van beroepen in de individuele gezondheidszorg (BIG)- mogen in de toekomst deze zorg nog bieden (Lindhout, 2013). Zulke begeleiders zijn echter niet op de hoogte van de onderwijspraktijk, en het is dan ook de vraag of deze nieuwe maatregel de kwaliteit van de behandeling ten goede komt.

Om het leesgedrag van Mara beter te begrijpen heb ik onderzoek gedaan naar wat zich afspeelt op zorgniveau 3 en 4 (Struiksma, 2005). Tijdens dit onderzoek had ik de mogelijkheid om een band met Mara op te bouwen en samen te werken met de interne RT-er en externe RT-er.

Wil ik als toekomstige RT-er het leesgedrag volledig kunnen begrijpen dan ben ik mij bewust dat ik geïnformeerd moet zijn over de totale leefwereld waarin de leerling zich beweegt, ook wel 'de ecologie van de leerling' genoemd. (Jeninga & Van Meersbergen, 2010). Dit houdt in dat ik zowel op de hoogte moet zijn van de betekenis die ouders, leerkracht en peergroep (vriendengroep) verlenen aan het lezen.

6.2 De opbrengst van het onderzoek voor mij als professional

Omdat ik in mijn vrije tijd graag een boek pak, en ik bewust ben van het feit dat lezen niet weg te denken is uit onze snel veranderende maatschappij, vond ik het belangrijk om inzicht te krijgen in de leesmotivatie van Mara. Met als doel dat ik kinderen met een soortgelijke hulpvraag als Mara, de juiste begeleiding zou kunnen geven als RT-er. In mijn ideale onderwijsbenadering ga ik uit van volwaardig en gelijkwaardig burgerschap waarin het hebben van dyslexie, maar één eigenschap is. Ik ga uit van de mogelijkheden van de persoon en niet vanuit zijn beperkingen. De vorm en mate van dyslexie bepaalt de ondersteuning waarop deze leerling recht heeft.

Dit onderzoek heeft mij doen inzien hoe ik als Rt-er de leesmotivatie het best kan stimuleren bij een leeszwakke leerling. De positieve verandering in de leesmotivatie van Mara had ik niet verwacht, zeker niet in de vrij korte tijd waarin het onderzoek plaats vond. Dit omdat Mara de allerlaagste score op de vragenlijst van Aarnoutse (1989) behaalde, en omdat de externe RT-er vertelde in het interview (zie bijlage 5) dat leerlingen over het algemeen pas na de tweede behandelsessie (na 24 weken) zelf hun vooruitgang opmerkten. Ondanks het feit dat zij al intensieve leesbegeleiding op school kreeg voor dat ze gediagnosticeerd werd, maakte de externe begeleiding het verschil.

Uit het onderzoek blijkt dat de mate van leesmotivatie bevordering wordt bepaald door mijn invulling van de psychologische basisbehoeften, autonomie, relatie en competentie, (Deci & Chandler, 1986). Hiervoor is binnen het adaptief onderwijs (Stevens, 1997) een pedagogische basisattitude nodig. Ik heb mij die eigen gemaakt door mijn jarenlange ervaring in het welzijnswerk als pedagogisch medewerker in een (semi)residentiële setting. Over deze pedagogische basisattitude voel ik mij zeker. Mijn didactische kennis, kennis van materialen, en mijn vaardigheden op vakinhoudelijk gebied heb ik de afgelopen twee jaar door het volgen van de opleiding Master SEN ontwikkeld en verdiept. Ik ben me bewust dat deze kennis nog meer ontwikkeling behoeft. Mijn leerproces stopt niet bij het behalen van diploma Master SEN, dat gaat door in de transactionele relatie tussen mij en de leerling.

6.3 Interactief samen leren met critical friends

Tijdens het opzetten en uitvoeren van het onderzoek ben ik voortdurend in dialoog geweest met mijn critical friends; medestudenten, begeleiders, collegae en buitenstaanders. De feedback die ik kreeg op de inhoud van mijn onderzoek en op mijn keuze van de onderzoeksinstrumenten, analyse en interpretatie van resultaten nam ik ter harte. Door deze feedback te verwerken ben ik gegroeid als professional. Ik ben mij meer bewust geworden waarom ik de dingen doe, zoals ik ze doe.

Bij de start van mijn onderzoek werd door interactie helder dat ik een onderwerp moest kiezen dat dicht bij mij zelf lag. Als ik uit zou gaan van mijn krachtbronnen (Cauffman & Van Dijk, 2010), zou dat de geloofwaardigheid van mijn onderzoek versterken. Tijdens één van de bijlessen op mijn leerwerkplek trof Mara's negatieve leeshouding mij. Vanuit mijn pedagogische achtergrond heb ik ervaring met het welbevinden van kinderen, daarom besloot ik Mara als casus te nemen voor mijn onderzoek. Mijn competente pedagogische basisattitude is voor mij de krachtbron geweest waaruit ik mijn orthodidactische competentie heb ontwikkeld. Het geloof in eigen kunnen is hierdoor versterkt.

6.4 Conclusie

Als onderzoeker heb ik ervaren dat werken volgens een vooropgezet plan een opbrengstgericht resultaat geeft. Mijn critical friends maakten mijn handelen inzichtelijk door het stellen/beantwoorden van kritische vragen. Mijn deskundigheid is vergroot door de inhoudelijke verdieping in mijn casus.

Dit onderzoeksproces heeft mij de kennis en het vertrouwen gegeven, dat ik nu beter kan aansluiten bij de totale onderwijsbehoefte van de leerling.

Met deze verworven kennis ga ik vol overgave invulling geven aan het vak RT-er. Ik ben er van overtuigd dat ik een positieve bijdrage leveren aan het ontwikkelen van het zelfvertrouwen van de leerling, aan de ontwikkeling van het leerproces en aan zijn schoolervaring als geheel.

Literatuur

- Aarnoutse C.A.J. (1989). *Begrijpend leestest en leesattitudeschaal*
Nijmegen: Berkhout
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010).
Gedragsgcode Praktijkgericht onderzoek voor het HBO.
- Bakker- Beens, D., Gieling, C. & Meugheuveld, L. van de (1995). *Voor gedrag een 8, een modulair pakket voor aanpak van gedragsproblemen in het basis- en speciaal onderwijs*. Nijmegen: Berkhout
- Cauffman, L. & Dijk, D. J. van (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers
- Deci, E. L. & Chandler, C.L. (1986). The Importance of Motivation for the Future of the LD Field. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 587-594
- Gijssels, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en dyslexie voor groep 5 t/m 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Ghesquière, P., Boets, B., Gadeyne, E. & Vandewalle, E. (2008). *Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht*. Leuven: Centrum voor Gezins- en Orthopedagogiek
- Hellendoorn, J. & Ruijsenaars, A. (2000). Personal Experiences and Adjustment of Dutch Adults with Dyslexia. *Remedial and Special Education*. 21, 227-239,
- Hendriksen, J. (2005). *Cirkelen rond Kolb*. Soest: Nelissen
- Jennings, J. & Meersbergen, E. van (2012). De ecologie van de leerling: een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*. Agiel (2012), 51 (4), p. 175-185
- Kerkhof, L. (2012). Het etiket: Handige gebruiksaanwijzing, maar lastig stempel. *Balans magazine*. 7 (25), 61-67

- Lange, R., de, Montessori, N.M. & Schuman, H. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant
- Lindhout, S. (2013, 15 maart). Explosie kosten nekt begeleiders dyslectisch kind. *Volkskrant*
- Loonstra, J.H. & Schalkwijk, F. (1999). *Omgaan met dyslexie; sociale en emotionele aspecten*. Leuven-Apeldoorn: Garant
- Mommers, C. (2006). Leren lezen. *Praktijkgids voor basisschool 131-148*
- Pameijer, M., Beukering T., van & Lange, S., de (2009). *Uitgangspunten Handelingsgericht werken*. Leuven: Acco
- Schram, D. & Raukema, A.M. (2006). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Eburon
- Smits, A. & Braams, T. (2009). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom
- Stevens, L. (1997). *Over denken en doen*. Procesmanagement Primair Onderwijs. Den Haag
- Shaywitz, S., Morris, R., & Shaywitz, B. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475.
- Struiksmā, C. (2005). *Organisatorisch continuūm voor de zorgroute van leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. s' Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie
- Tellegen, S. & Catsburg, I. (1987) '*Waarom zou je lezen?*'. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Vernooy, K. (2004). *Alle kinderen vlot leren lezen*. Amersfoort: CPS
- Vernooy, K. (2007). Effectief leesonderwijs nader bekeken. Effectiviteit in het leesonderwijs.

- Diagnostiek en behandeling in de gezondheidszorg. Geraadpleegd op 22 maart 2013 via www.dyslexieroute.nl .

Bijlage 1

LEESATTITUDESCHAAL

Antwoordblad

Naam: _____ Totaal _____

C.A.J.Aarnoutse

Voorbeelden

Vind je sport fijn?	ja ☐	nee ☐
Vind je het leuk op school?	ja ☐	nee ☐
Ga je vaak op vakantie?	ja ☐	nee ☐

1) Lees je op school alleen maar omdat het moet?	Ja ☐	nee ☐
2) Lees je veel als je vrij hebt?	Ja ☐	nee ☐
3) Hou je veel van lezen?	Ja ☐	nee ☐
4) Lees je thuis veel?	Ja ☐	nee ☐
5) Vind je boeken saai?	Ja ☐	nee ☐
6) Vind je het stom om in je vrije tijd te lezen?	Ja ☐	nee ☐
7) Vind je het leuk om over boeken te praten?	Ja ☐	nee ☐
8) Lees je een verhaal vaak helemaal uit?	Ja ☐	nee ☐
9) Vind je lezen belangrijk?	Ja ☐	nee ☐
10) Gaat lezen gauw vervelen?	Ja ☐	nee ☐
11) Vind je de meeste boeken te dik?	Ja ☐	nee ☐
12) Wil je later veel boeken lezen?	Ja ☐	nee ☐
13) Vind je lezen in de vakantie saai?	Ja ☐	nee ☐
14) Vind je het leuk als iemand veel leest?	Ja ☐	nee ☐
15) Vind je lezen vervelend?	Ja ☐	nee ☐
16) Vind je het fijn om een boek uit de bieb te lezen?	Ja ☐	nee ☐
17) Lees je 's avonds vaak in bed?	Ja ☐	nee ☐
18) Word je van lezen gauw moe?	Ja ☐	nee ☐
19) Vind je lezen leuker dan boodschappen doen?	ja ☐	nee ☐
20) Lees je meer dan andere kinderen?	Ja ☐	nee ☐
21) Vind je een boek een leuk verjaardagscadeau?	Ja ☐	nee ☐
22) Vind je het leuk om elke dag een verhaal te lezen?	Ja ☐	nee ☐
23) Vind je lezen vaak spannend?	Ja ☐	nee ☐
24) Begint lezen na een tijdje te vervelen?	Ja ☐	nee ☐
25) Weet je veel dingen om over te lezen?	Ja ☐	nee ☐
26) Vind je lezen in de klas saai?	Ja ☐	nee ☐
27) Ga je vaak naar de bieb?	Ja ☐	nee ☐

Bijlage 2

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER					
Observator: Naam leerling: Groep: Datum observatie:			Categorie	Aantal	Procenten
			Ta		
			Kij		
			Sto		
			Lo		
			An		
			Totaal		100%
min	Na 20 sec	Na 40 sec	Na 60 sec	Opmerkingen	
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An		

Procedure

- a. Wanneer de leraar opdracht heeft gegeven aan het werk te gaan, of individuele hulp aan de leerling heeft beëindigd, begint de observatie. De stopwatch wordt ingedrukt (of maak gebruik van de tijdteller van de camera bij een video-opname). De observator wacht tot de teller 20 seconden na de hele minuut aan geeft.
- b. Hij stelt vast wat de leerling die seconde doet.
- c. Hij zet een cirkel om de categorie die het beste het gedrag van de leerling op de twintigste seconde aangeeft: Ta, Kij, Sto, Lo of An.
- d. Hij wacht tot de teller 40 seconden na de hele minuut aangeeft en herhaalt stap b en c.
- e. Idem bij 60 seconden.
- f. De observator herhaalt deze procedure zo lang als de periode duurt waarin de zelfstandige verwerking verwacht wordt.
- g. Er wordt geen taakgedrag gescoord wanneer leerling en leraar overleg hebben.

Bijlage 3

Semigestructureerd interview met de externe Remedial Teacher

5 december 2012

Hoe zie jij het belang van leesmotivatie?

Het is eigenlijk de belangrijkste voorwaarde om tot lezen te komen want als een kind echt niet wil, dan kun je trekken en aanbieden wat je wil. Hoewel er altijd wel enige mate van vooruitgang zal zijn, want ze horen wel dingen en ze pikken wel dingen op. Als ze gemotiveerd zijn oefenen ze thuis ook en meer oefenen leidt tot sneller vooruitgang en zodra die kinderen voelen dat ze vooruitgaan, verandert die motivatie nog meer in positieve zin.

Waarop baseer je je mening?

Ik krijg heel veel verschillende types leerlingen voor me met verschillende diagnoses. Als we even uit gaan van de enkelvoudige ernstige dylsecten dan zie je doorgaans dat meisjes van nature heel gemotiveerd zijn en er heel hard aan te willen trekken. Ze vinden het prima thuis schooltje te doen en zo drie á vier keer in de week te oefenen. Die gaan veel sneller vooruit dan de jongens. Die gaan liever buiten spelen, een potje voetballen, die zien het oefenen meer als een verplichting. Ze gaan minder snel vooruit omdat die minder enthousiast en intensief oefenen.

Hoe stimuleer jij de leesmotivatie in het algemeen?

Ik ga met een kind inventariseren, wat is je niveau en waar zitten de hiaten? Ik spreek ook heel duidelijk af wat beheerst wordt dat we dat niet gaan oefenen. We gaan alleen aanpakken wat niet beheerst wordt.

Dus je oefent niet eventjes de stof die ze al beheersen om ze een gevoel te geven dat ze het kunnen?

Dat benadruk ik minder sterk. Ik zeg tegen de kinderen; ik pak aan wat het probleem is, ik geef wel eerlijk toe dat ik eerst de basis pak. Dat doe ik niet omdat ik ze als kinderachtig groep drie kind zie, maar even naar de basis want dat is de fundering van de flat die we aan het bouwen zijn. Dus stiekem ga ik dan toch wel even uit van wat ze al kunnen maar zeg juist dat we gaan aanpakken wat je nog niet beheerst want de rest kun je al. En dat komt ook omdat kinderen het gevoel hebben dat ze eindeloos lang dezelfde dingen moeten oefenen. En vaak is dat de manier om het zo te doen bij dyslecten; om een niveau hoger te pakken en ze zo naar boven te trekken. In plaats van eindeloos te blijven oefenen op wat hun actuele niveau is, want daar trek je ze niet mee omhoog. Ze zijn eigenlijk al gedemotiveerd ze kunnen het niet goed, ze balen ervan dat ze het alweer moeten doen, en als ik dan zou zeggen zo nu gaan we eerst even oefenen in wat je al kan, dan ben ik ze al kwijt, qua motivatie. Door zo te doen geef je ze het gevoel dat ze serieus genomen worden, want

kinderen hebben echt het gevoel dat ze niet serieus worden genomen als ze eindeloos hetzelfde moeten doen.

Ook al vallen ze daarop uit?

Ja, het motiveert niet, er zijn kinderen die heel hun leven de 'b' en de 'd' omkeren. Nu kun je daar wel eindeloos op blijven oefenen, maar als dat er nooit ingaat zitten? Op een gegeven moment zijn ze murw geoefend en hebben ze er geen zin meer in. En je wil juist dat ze straks heel praktisch kunnen lezen. Ze hoeven van mij straks geen woordjes op tempo te kunnen lezen, wat eigenlijk de normering eist, nee ik wil dat ze straks heel pragmatisch kunnen lezen. Als ze een brief krijgen van de gemeente dat ze weten wat er staat en dat ze er dan langer over doen, ja jammer. Het gaat uiteindelijk om functioneel lezen. Wij willen graag dat kinderen middeneind niveau 5 halen van leesniveau als ze de basisschool verlaten.

Ik dacht dat het eind groep 6 was

Ik heb laatst de cursus gedaan omtrent de ontwikkelingen van de ernstige enkelvoudige dyslecten. Voor hen willen we dus midden/eind niveau 5 halen, ikzelf neem daar overigens geen genoegen mee ik ga altijd verder als het erin zit. Maar binnen de heel ernstige dyslecten, want binnen de dyslecten heb je natuurlijk ook weer gradaties, kinderen die er net binnen vallen, daar is het perspectief best nog wel gunstig ten opzichte van kinderen die helemaal aan de zwaarste kant zitten. Ik heb nu ook een meisje van groep 7 en bij gratie god hebben we net eindniveau 4 gehaald. Dan heb ik het over de allerergste gevallen.

Je gaf net al aan dat leerlingen zich murw geoefend voelen en als begeleider kun je dan zien, hier is het eindpunt bereikt, nu gaan we een manier van compensatie zoeken.

Dat klopt dat is ook de insteek na 60 uur RT dat er dan wordt gezegd er is zoveel geoefend en gezegd, getraind en aangeboden, grote kans dat er niet meer inzet in groei, dan gaan we kijken wat kunnen betekenen in compenserende maatregelen.

Dus dat traject van die 60 uur ga je wel helemaal afmaken?.

Tenzij er signalen zijn dat voortzetting geen zin heeft. Dat heb ik nu een keer meegemaakt een kind dat zwaar depressief was die smeekte mij om te stoppen. Over motivatie gesproken dan heeft het helemaal geen zin om met je woorddrijtjes en spellingsregels aan te komen. En dan stop ik. Maar doorgaans is het wel mijn bedoeling om kinderen te motiveren en om in te laten zien, dit is je niveau, daar ben ik ook heel eerlijk over, vaak ook wel confronterend. En we gaan de komende twaalf lessen hieraan werken en na twaalf lessen moet er ook verplicht getoetst worden. En de terugkoppeling laat ik ook zien aan kinderen; ik laat zien wat ze bereikt hebben. De eerste 12 lessen is niet meteen een grote spurt die we gemaakt hebben dat zie je vaak na 24 lessen. Maar geleidelijk aan gaat die motivatie steeds meer in het kind zitten en dat is eigenlijk een katalysator om verder door te kunnen stoten. Het probleem is vaak dat je terug moet naar de basis van groep drie. Vaak kunnen die ernstige dyslecten het

verschil niet onderscheiden tussen korte en lange klanken, twee teken klanken, dus je zit eerst op groep drie niveau en dan probeer je heel langzaam de 'v' en de 'f' de 's' en de 'z' te behandelen, dan nog wat lezen en dan zit je al vaak aan de 12 lessen. En dan is alleen maar de fundering behandeld. Dus zo voelen die kinderen niet echt; nou in de klas heb ik er toch baat bij. Dat kost tijd. Het is heel belangrijk omdat goed te communiceren met kinderen

Hoe denk je bij deze leerling (Mara) de leesmotivatie te stimuleren?

Ik denk dat ik met haar heel duidelijk een kind plan moet opstellen want ik vind haar toch wel gesloten nog, ik hoor haar ook zuchten tijdens de lessen en daarom denk dat ze niet echt sprankelt qua motivatie en door het opstellen van een kindplan denk ik dat ik het voor haar inzichtelijk kan maken van, waar gaan we voor. Wat is ons doel wat willen we bereiken in de komende tijd?

Doe je dat samen?

Ja, dat doe ik samen, natuurlijk heb ik zelf wel in gedachten wat de bedoeling is, maar door haar mee te laten formuleren wordt het ook een beetje van het kind zelf.

Vanaf welke leeftijd denk je dat zoiets kan?

Volgens mij kan dat al vanaf kleutertijd, in principe of vanaf groep drie je gaat met een kind bespreken, wat is je probleem?, waar loop je tegenaan?, kinderen weten feilloos te zeggen waar het probleem zit; korte 'ei' lange 'ij' otje 'ou' aatje 'ao', een 'k' twee 'k's', komt overal terug de 'b' en de 'd', kinderen weten feilloos waar het probleem ligt, want ze zijn niet dom, ze zijn vaak gemiddeld of bovengemiddeld begaafd. Ze weten heel goed aan te geven waar het probleem zit. En dan vraag je ook, wil je hier iets aan doen?, dan gaan we er samen trucjes op los gooien en gericht oefeningen om het op te lossen. Dat kan van jongs af aan hoe klein de doelstellingen ook zijn.

Vraag je nu aan de kinderen wil je er iets aan doen?

Ja, ik vraag aan kinderen wil je het opgelost hebben? Vaak willen kinderen diep in hun hart het toch kunnen. Dat is eigenlijk een natuurlijke houding van kinderen, kijk maar naar baby's en kleuters die willen eigenlijk heel graag de grote mensen na spelen, ze willen alles kunnen, dat zit van nature in de mens. Dus ook het leren schrijven lezen rekenen, alleen het wordt kapot gemaakt zodra een stoornis eigenlijk stoort.

Wat vind je van het advies uit het onderzoeksverslag, opgesteld door de praktijk van Barend Spijkers, voor deze leerling? (Vorgelezen door mij)

“Niet alleen technische leesoefeningen te doen. Maar vooral leesteksten nemen. De begeleider leest vanuit de modelingaanpak in de tekst eerst kerndeelstructuur voor leest Mara de tekst mee en markeert zij de vorgelezen deelstructuren. Daarna wordt de tekst door Mara met behulp van de gemarkeerde stukjes vorgelezen”.

(modeling; RT-er doet voor; Leerlinge doet het na).

Eigenlijk hoort hier nog een voortraject voor wat betreft de motivatie, en dat is samen inventariseren, wat is je niveau?, wat is je probleem?, en wat wil je leren?

Wat vind je van dit advies?

Je komt het misschien wel vaker tegen ook bij andere kinderen, dat het onderzoeksbureau bij verschillende kinderen hetzelfde advies geeft. De onderzoeker gaat het aanpassen! Ik heb mail gehad 15 januari wordt een aanpassing gepresenteerd. Hij is ook zoekende en groeiende om het te perfectioneren. Wat hij eigenlijk hier probeert duidelijk te maken is stop met alleen te flitsen stop met alleen woordrijtjes, dat zie je vaak in het onderwijs terug. Dat is niet betekenisvol. Om gewoon kale woordjes te lezen en te oefenen daarvan is gebleken uit onderzoek dat het niet effectief is, dat kan dus de motivatie doen zakken. Wanneer je woorden en structuren binnen woorden in een tekst gaat bestuderen, dan worden woorden betekenisvol en dat zou dan weer motiveren, dus heb je een kind dat heel erg van paardrijden houdt en je gaat allerlei y woorden zoals pony, lolly en hobby erin verwerken, dan gaat dat meer spreken en de onderzoeker bedoelt dat het dan de motivatie verbeterd.

Ga je er ook op deze manier vorm aangeven?

Altijd; ik maak eerst een combinatie van woordrijen, in de woordrijen gaan we heel gericht op zoek naar de deelstructuren, ik zeg dat ook tegen de kinderen een mooi commitment als het woordjes zijn met 'b' of ze eindigen allemaal met 'lijk', worden ze mooi gemarkeerd en wordt de problematiek besproken; je hoort een stomme 'e' of een 'e', dan zeg ik tegen de kinderen, dat hoeft je van mij niet meer te lezen want je weet al dat staat er. En dan gaan we met onze ogen richten op het eerste deel, dan krijg je alleen 'eer ' wat je leest en dan plak je er zelf 'lijk' achter, want je bent slim genoeg om het te onthouden en dat motiveert dan ook weer. Ze voelen meteen het tempo en daar groeien ze van. En ik zeg dan zo, dat kan ik dus even niet sneller. Zo probeer ik dat te motiveren. Dus eerst heb je de woordrijen en daarna een betekenisvolle tekst met heel veel 'lijk' woorden erin, die gaan we eerst weer opzoeken. Er zijn verschillende methodes die zo werken het ene past iets beter bij het ene en de andere bij het andere kind. Dat moet je aanvoelen

Wat is je ervaring?

Praktijk 12,5 jaar maar al 20 jaar in onderwijs, toen wist ik niets van dyslexie af.

Welke opleiding heb je gedaan om er wel iets van te weten te komen?

Pedagogische Academie Basisonderwijs (PABO) voor de klas en aansluitend pedagogiek gestudeerd. Richting leerstoornissen en daarna nog leerstoornissen aan de Vrije Universiteit (VU) orthopedagogiek. Mijn scriptie ging over spelling, daar ligt mijn grote liefde. De meeste tijd besteed ik niet alleen aan de woordrijen en de deelstructuren te leren maar het begint ook met wat betekent een woord. Bijvoorbeeld een allochtone jongen kan goed lezen; 'de jonge slungels slenteren', als hij niet weet wat slungels zijn en slenteren, wordt het voor hem niet betekenisvol.

Hoe ik motivatiebevorderend werk, stapsgewijs weergegeven;

Stap1. Heel veel betekenissen uitleggen

Stap 2. Woordrijen met deelstructuren

Stap 3. Dan de betekenisvolle teksten.

Dat is samen het meest efficiënte als dat behandeld is dan dient dat pakketje een keer of 3,4,5, in de week geoefend te worden.

Stel jij dat pakketje zelf samen aan de hand van de interesses van het kind?

Ja, dat zou wel idealistischer mogen bij mij, soms gaat dat niet altijd anders, omdat het veel tijd vergt. Het is nu ook groeiende dat ik een map aan het aanleggen bent, waar ik dan uit kan putten. Ik pas het nog wel eens aan door te vragen aan kinderen; neem jij eens een tekst mee, die je interessant vindt zoek maar op internet, of een artikel uit een tijdschrift op een krant, maakt niet uit wat en dan ga je ermee aan de slag. Daarmee maak je het kind ook weer deelgenoot van de inhoud van de les.

Komt de invulling van het stimuleren van de leesmotivatie ook aan bod bij het regelmatig overleg met de interne RT externe RT van de basisschool waar de leerling op zit?

Je probeert met school heel goed af te stemmen, dat wil die verzekering ook graag van die ernstige dyslecten, alleen de praktijk pakt toch wel eens wat anders uit. De ene school staat daar meer voor open dan de ander. Ik begin en probeer heel snel contact te leggen met de leerkracht en als er nog een interne RT-er is want die zijn een beetje aan het uitsterven, om daar mee af te stemmen. Hoe gaat het in de klas? Hoe gaat het met spelling in de groep? Moeten we die aanpassen? Het huiswerk passen we aan. In plaats van de groep 7 huiswerk zorg ik ervoor dat hij aangepast huiswerk mee krijgt, op niveau van het kind. Dat probeer ik zo snel mogelijk af te stemmen.

Het kopje motivatie zit in jouw lessen verpakt dat komt steeds in de lessen terug het wordt nooit apart behandeld?

Nee, dat zit helemaal verweven in de lessen, mijn aanpak. Je kunt wel zegen nu ga ik een kwartier aandacht besteden aan motivatie, maar dat is na dat kwartier niet opgelost. Dan moeten we nog beginnen aan de leestaken. Door heel klein te beginnen zoals we hebben net "lijk" gemarkeerd dat hoeft je van mij niet meer te lezen. Nou dat spreekt meteen aan, dat is van, hé ik hoeft iets niet te lezen. Dat lezen ze natuurlijk wel.

Dus jij gaat de motivatie verhogen door het kind zich competent te laten voelen?

Ja, en ze te laten voelen het lukt wel sneller, het lukt me wel ik krijg het wel gelezen. En dat zorgt voor verdere motivatie. Want dat is niet te koop, want wij buitenstaanders kunnen wel zeggen je gaat vooruit maar als een kind het echt niet voelt, dan kun je wel op je kop staan maar dan voelt het kind het toch niet. Dat is echt belangrijk, ze moeten het zelf voelen.

Je hebt wel het gevoel dat het werkt hier in de praktijk? Dat de behandeling werkt.

Ja, ik word afgerekend op het eindresultaat; het gaat erom hoe lopen de dictees in de klas en hoe verloopt de eindcito, daar word ik op afgerekend. Er zijn ouders die vinden het fijn als het kind vooruitgaat als er groei in zit, maar als hun kind zit zo zwaar in de put zit, zelfs tegen depressiviteit aan, dan zijn ze blij zijn dat dat stukje al opgelost is, maar dat zit vaak verweven in elkaar. Je kunt dit gevoel wel uitpraten bij de psycholoog, maar als het gekoppeld is aan een negatieve ervaring op school, zul je iets moeten doen aan verbetering van het niveau. Dus dat verschilt per kind, maar in principe is je aanpak om zoveel mogelijk achterstand weg te werken. Veel kinderen komen ook een heel eind, alleen het leestempo zal nooit het niveau van de leeftijdsgenoten evenaren. Dat blijft altijd traag en er blijven ook altijd fouten inzitten van de 'b' 'd' verwisseling, of de 'ui' verwisseling. Maar dat zeg ik de kinderen ook; je zult altijd moeite blijven houden met roken en rokken, maar ik heb je nu handvatten aangereikt in al die maanden, jaren dat je dat wel kunt controleren. Weet, hier zit mijn handicap maar de computer zorgt uiteindelijk voor het rode kringetje en dan klik je, en dan is het weg. Je weet dat dat probleem bij jou zit. Dus bewustwording van het eigen probleem, dyslexie los je niet op door het helemaal weg te poetsen. Het is iets blijvends, het gaat er uiteindelijk om; ik heb zoveel mogelijk achterstand weggewerkt, ik ben geen analfabeet meer, ik kom er een heel eind uit. Ik voel ook wel eens dit woord klopt niet maar welke variant het nou is weet ik niet. Ze schrijven dan verschillende woordvarianten op en pakken dan het juiste woordbeeld eruit. Het geeft niet ieder vindt daar zijn weg in, als iedereen zich maar functioneel kan handhaven in de maatschappij

Aanvulling; er is altijd wel een kleine groep kinderen die echt geen zin hebben in de Remedial Teaching (RT). Dan kun je blijven trekken maar dan moet je toch iets doorbreken. Dan ga ik aan de gang met het stimuleren van de extrinsieke motivatie. Dus dan gaan ze het doen voor een cadeautje of voor mij. Vaak pak ik dan iets kleins in, dat overleg ik met ouders en school, ik heb nu een goede trigger. Ik heb nu een jongetje dat is helemaal zot op dropjes. Ik heb nu dropjes gekocht, suikervrije die heb ik stevig ingepakt dat het niet zomaar scheurt hokjes erop getekend en per gelezen blz. wordt er een kruisje gezet, tot dat alle hokjes vol zijn, mag het open gemaakt worden, ik begin met een klein zakje en dat breidt zich uit nu het Sinterklaas tijd is, is het een chocoladeletter daar komen meer hokjes op dus er moet langer gelezen worden voordat het bereikt wordt. Ondertussen schieten die kinderen vooruit in hun niveau want ze willen werken voor hetgeen erin zit, en komt die intrinsieke motivatie alsnog. Dat weet je snel dat je bij bepaalde kinderen zo te werk moet gaan, het gaat vaak om kinderen die toch wel in de put zitten, en die het wel gehad hebben met het hele lezen en je moet iets. Het is heel mooi dat de literatuur zegt je moet werken vanuit de intrinsieke motivatie maar dat kan soms helemaal niet.

Bijlage 4

Semigestructureerd interview met de interne Remedial Teacher

17 januari 2013

Hoe zie jij het belang van leesmotivatie?

Leesmotivatie is voor kinderen een van de eerste dingen en het allerbelangrijkste wat er is. Als de motivatie er niet is kun je ook nooit tot een goed leesniveau komen.

Waarop baseer je je mening?

Op jarenlange ervaring, in het onderwijs, met RT met klassen met eigen kinderen, met kinderen met dyslexie. Om daar de motivatie bij aan te boren dat is altijd nog even uitzoeken wat het belangrijkste is, hoe je dat doet. Maar als je dat eenmaal te pakken hebt dan kunnen zelfs zwaar dyslectische kinderen plezier hebben in het lezen.

Hoe stimuleer je de leesmotivatie in het algemeen?

Altijd een positieve benadering, als je merkt dat kinderen een bepaalde leesstrategie niet leuk vinden, zoals domme woordjes leren of wat dan ook, gaan vragen wat ze wel interesseert, en ook daarop ingaan, zoals vanmorgen hebben wij een vraag besproken over Justin Bieber, om maar iets te noemen, als een kind daar interesse in heeft, pak je rustig een blad als Tina of hoe die dingen ook mogen heten, pak je dat stukje eruit want dat is een stukje wat dat kind op dat moment interesseert en dan kunnen ze ook veel makkelijker moeilijke teksten aan.

Dan ga je uit van de belevingswereld van het kind, houd je dan wel de leesstrategie aan waarvan je merkt dat die niet werkte? Leesstrategie en inhoud van leesstof zijn toch twee verschillende dingen?

Ja, dat klopt, je moet natuurlijk wel terugkomen bij de leesstrategie, maar ik bedoel als op een bepaalde manier het aanbieden van de leerstof niet aanslaat bij het kind, dan moet je die leerstof op een andere manier gaan aanbieden. Je kunt dat natuurlijk doen met iets wat helemaal aansluit bij de belevingswereld van het kind. En je kunt terugkomen op de oefenstof maar dan op een andere manier aanbieden. Dus niet alleen het lezen maar ook het werken met stiften, het aanstrepen van woorden, het werken met de computer, op een speelse manier het lezen aanbieden.

Ja, dus dan wijk je een beetje af, bijvoorbeeld de Zuidvallei die werkt ook met die rijtjes heel vervelend maar toch vinden ze het leuk.

Je hebt het vanmorgen zelf meegemaakt met twee kinderen van groep 7, die komen hier een keer in de week om te lezen, die lazen een boekje maar als ze maar een keer in de week komen, dan zijn ze altijd de draad van het verhaal kwijt dat interesseerde ze gewoon

helemaal niets meer dus ik heb nu leesbladen van de Zuidvallei opgezocht van niveau 6, het ene kind leest niveau 5 en het andere kind leest niveau 6, en dat zijn gewoon die domme bladen van woorden in stukken knippen, en rijtjes lezen en opeens vinden ze dit wel leuk want het wordt aangeboden met woorden op de computer, met woorden opzoeken in de tekst waar staan de woorden, op een speelse manier aanbieden van de lesstof dan zijn ze weer gemotiveerd.

In de literatuur wordt juist het aanbieden van een boek geadviseerd zodat de leerlingen de kans kunnen krijgen om in de flow van het verhaal kunnen komen

Die flow bereik je niet als je een keer per week een half uur met die kinderen leest. Dan moeten ze thuis maar een boek gaan lezen. Je hebt natuurlijk altijd contact met ouders. We geven op school ook een keer per jaar, als het nodig is vaker, een informatieavond voor ouders en kinderen die niet aan het lezen zijn te krijgen, die dyslectisch zijn of niet. Wat kun je thuis doen om een kind te motiveren om te lezen en dan kun je dus wel een boek gaan lezen, want dan kan een kind elke dag een stukje lezen. En dan blijft die ook in het verhaal zitten.

Hoe stimuleerde jij de leesmotivatie bij deze leerlinge?

Je merkte aan de houding van Mara dat toen ze binnenkwam dat ze lezen niet leuk vond, maar toen ze eenmaal aan het lezen was, dat ze het graag goed wilde doen. Ze leek even over een drempel heen te moeten, en als ze eenmaal aan het lezen was, dat die aversie grotendeels verdween. Daarom was het goed om niet mee te gaan in het negativisme van aan het begin, dat het doorbroken wordt. Dat je haar succeservaringen laat beleven ook door je eigen enthousiasme van, yes het lukt! Het opdoen van succeservaringen en dit benoemen is belangrijk voor haar. Kinderen zijn heel erg gek op het lezen met de stopwatch ook al is het maar 8 woordjes en dat ze dan kunnen zien; ja, als ik het de eerste keer doe dan doe ik er 12 sec over en de tweede keer maar 8! En dan kun je uitleggen waarom dat komt en door goed op te letten als een ander kind ook leest.

Wat vind je van het advies uit het onderzoeksverslag voor deze leerlinge?

Klopt, kan ik me wel iets bij voorstellen, ze is niet alleen met het lezen bezig maar ook met de technische handeling van het inkleuren (figuurlijk) bezig, en dat is al heel belangrijk voor een kind, dat kan een kind helpen en juist om het in deelstructuren te knippen, dan heeft ze al een aantal keren dat gehad ze weet wat het belangrijkste is. Dan kan zo'n zin vlotter gelezen worden. Dat is wel een hele goeie. Het stimuleert haar vaardigheden en dan zo haar succeservaringen. Dat is voor een school heel moeilijk te doen omdat zij hier niet alleen leest. Dat is heel goed te doen voor die externe RT.

Komt de invulling van het stimuleren van de leesmotivatie ook aan bod bij het regelmatig overleg met de interne RT externe RT van de basisschool waar de leerling op zit?

Er is niet altijd met alle externe RT-ers contact, sommige externe RT-ers zien of horen we nooit. Ondanks dat we de ouders daarin adviseren dat te laten gebeuren wordt het advies niet opgevolgd. Het kan dat de externe RT-er buiten de school om door de ouders in de arm is genomen, als de school een externe RT-er aanbeveelt is het contact normaal, dan maak je afspraken een keer in de maand of telefonisch of via de mail. Er is op het moment veel 'wildgroei' wat betreft RT begeleiding; studenten van de universiteit bieden zich heel veel aan. En bij Albert Heijn en dergelijke hangen briefjes, een aantal ouders gaan daarop in of het wordt via de moskee aangeboden en dan hebben wij er verder geen contact meer mee. Dat is jammer.

Maar als er wel overleg is, wordt er dan gesproken over hoe krijg ik dit kind weer aan het lezen?

Ja, je bespreekt gewoon de moeilijkheden en mogelijkheden die jezelf ervaart, er is een gelijke verstandhouding en overlegt met elkaar hoe je het het beste aanpakt. Dat is heel leuk want daar leer je van.

Wat is je ervaring?

Ik heb heel veel ervaring met kinderen met leesproblemen, in de tijd dat ik de akte speciaal onderwijs deed heb ik mijn scriptie over dyslexie geschreven, dat is alweer 100 jaar geleden. In het onderwijs ben ik altijd erg gespitst geweest op kinderen met problemen, of het nu lees, rekenen, gedragsproblemen zijn of wat dan ook. Maar leesproblemen is toch wel als eerste uitgediept, dat was dyslexie (nu krijg je ook te maken met dyscalculie en alle gedragsproblemen). Leesblindheid; ik heb nog gewerkt met kleurenbrillen en kleurpapieren want het lag aan de ogen, muziektherapie. Dat is altijd met iets nieuws (destijds met dyslexie krijg je dwaalopvattingen). Maar dyslexie blijft, en in het onderwijs krijg je ermee te maken. Een zoon van mij is dyslectisch, mijn schoonzoon is dyslectisch, en een kleinkind is ernstig dyslectisch met ADD, ik probeer me als oma op te stellen maar ik heb mijn kleindochter die nu elf is heel erg begeleid met lezen en spelling, zij kon dat goed switchen, ik was dan niet meer oma maar juf, dat heeft zoveel resultaat gehad. De hoeveelheid bijles moest toen helemaal in dat schema passen dat ze die rugzak kreeg. Dit is nu een kind met ernstige dyslexie die lezen fantastisch vindt, ze heeft de boekjes van Geronimo Stilton ontdekt, en die gaat als een tierelier op het moment, ook met spelling. Dit is een voorbeeld maar ik hoop dat Mara ook een keer die AHA Erlebnis krijgt van, yes het gaat goed, het gaat door, het gaat leuk en dat is gewoon superbelangrijk voor kinderen

Bijlage 5

Semigestructureerd interview met Mara

10 januari 2013

Inleidende vraag

Hoe was het lezen eerst voor je wist dat je dyslexie had op school en thuis?.

Ik vond het moeilijker.

Waarom is er een onderzoek naar dyslexie bij je gedaan?

Omdat ze vonden dat ik een beetje, hoe heet het, omdat ik naar groep 6 ging en pas op midden 5 zat en omdat ik een beetje te langzaam las.

Dus het is vooral het lezen waar je moeite mee hebt?

Nee, ook de spelling, ik verwissel ook de 'b' en de 'd'.

Dus ondanks dat je je best deed las je langzaam en maakte je spellingsfouten, toen dacht de school en papa en mama hier klopt iets niet dat laten we onderzoeken?

Ja.

Wat vind je ervan dat je dyslexie hebt?

Niet zo erg want nu word ik er wel mee geholpen en word ik er wel steeds beter in.

In het lezen en in het spellen?

Ja.

Dus je vind dat er wel iets verandert nu je weet dat je dyslexie hebt?

Ja, want nu ga ik naar een andere RT waar ik ook geholpen word en dan word ik steeds beter in lezen en spelling.

Is dat na de lesstijden?

Bij mij is het elke dinsdag rond kwart voor 1 dat mama mij op komt halen, dan ga ik daar heen en dan moet ik daar drie kwartiertjes, en ik krijg een klein beetje huiswerk mee.

Hoe vind je dat je huiswerk krijgt?

Gaat wel is maar even.

Wat is dat dan voor huiswerk?

Dat is spelling bijvoorbeeld dan gaat het over de cht en gt, en dan moet ik dat achter een woordje invullen. En voor lezen krijg ik woorden mee.

Die je daar had gelezen en die moeilijk waren die je thuis mag oefenen?

Ja

Hoe vind je dat je tijdens school naar die RT gaat?

Fijner als ik het na school moet doen.

Verandert er iets nu je een dyslexieverklaring hebt?.

Thuis?

Ik vind het fijn dat mijn vader en moeder het zeggen als ik iets fout heb geschreven omdat ik het dan kan verbeteren.

Deden ze dat voor de dyslexieverklaring niet?

Nee.

En op school, heb je het idee dat er op school iets verandert?

Nee volgens mij niet, ik weet het eigenlijk niet.

Vind je dat de leerkracht en de kinderen nu ze weten dat je dyslexie hebt hetzelfde doen?

Ja.

En verandert er iets wat je doet na school of dat mensen anders reageren?

Nee

Heb je er in het dagelijks leven last van (bijv. bij het uitoefenen van hobby 's)?

Nee.

Welke hulp heeft je wel en welke hulp heeft niet geholpen (gebruik ict)

Weet ik niet,

Ik zal voorbeelden geven, moest je bijvoorbeeld veel rijtjes schrijven of veel lezen of oefeningen op de computer doen waarvan je dacht waarom moet ik dit doen?

Weet ik niet.

Zou je graag iets veranderd zien op school omdat je dyslexie hebt?

Weet ik niet

Vind je het goed zoals het is?

Ja.

Als je naar de toekomst kijkt, naar wat je later wil worden denk je dan dat je een keuze maakt waarbij je rekening houdt met je dyslexie? .

Wat ik later wil worden heeft er niks mee te maken, met spelling en lezen.

Wat wil je later dan worden?

Kapper.

Leuk!

Weet je dat al lang?

Ja al vanaf mijn 7^{de} volgens mij.

Dankjewel voor je antwoorden, dit was de laatste vraag.