

Met een rugzak leren lezen

Hoe wordt de leesontwikkeling ondersteund bij leerlingen met ernstige spraak-taalmoeilijkheden?



Naam: Margaret Flekken

Meesterstuk in het kader van de opleiding Master SEN

Leerroute: dyslexiespecialist

Jaar: 2010-2011

Begeleid door: Drs. Marlou Janssen

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Sittard

Voorwoord

Voor U ligt het onderzoek dat is opgezet en uitgevoerd in het kader van mijn opleiding Master SEN dyslexiespecialist.

Kinderen die kunnen lezen hebben veel meer mogelijkheden om zelfstandig hun weg te vinden in onze geletterde maatschappij. Dat geldt in nog sterkere mate voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM).

Als ambulant dienstverlener van cluster 2 wil ik graag een positieve bijdrage leveren aan de kwaliteit van het leesonderwijs voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden, vandaar mijn keuze om onderzoek te doen naar het leesonderwijs en de leesbegeleiding van jonge leerlingen met ESM in het reguliere basisonderwijs.

Met dit onderzoek beoog ik het belang van preventieve maatregelen en interventies onder de aandacht te brengen van leerkrachten, intern begeleiders en ambulant dienstverleners die betrokken zijn bij de begeleiding van leerlingen met ESM in de groepen 1, 2 en 3 van het reguliere basisonderwijs.

Het zou mooi zijn, als de onderzoeksresultaten en conclusies van dit onderzoek, voor hen aanleiding zijn om hun eigen praktisch handelen te herzien.

De ambulant dienstverlener is de aangewezen persoon om scholen hierin te ondersteunen door middel van expertiseoverdracht.

De voorgenomen kabinetsmaatregelen over passend onderwijs van 31 januari jl. kunnen echter roet in het eten gooien. De impact van de maatregelen zijn enorm voor cluster 2. Van het totale budget Ambulante Begeleiding voor ESM-leerlingen komt 57% te vervallen.

Ik ben van mening dat voor deze doelgroep specifieke expertise noodzakelijk is, maar door de voorgenomen maatregelen kunnen wij binnenkort onze partners niet meer bedienen zoals zij van ons gewend zijn en staan de belangen van hen op het spel.

Ik hoop dan ook van harte dat onze minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap tot andere inzichten komt als zij zich de komende tijd grondig laat informeren door de professionals in en rond de scholen, zodat wij ons optimaal kunnen blijven inzetten voor een kleurrijke toekomst van onze kinderen.

De meest recente berichtgeving van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 13 april 2011 betreft een voorstel tot temporisering van de bezuinigingen op passend onderwijs.

Dit betekent dat de bezuiniging een jaar later (2013) begint en geleidelijker wordt uitgevoerd.

Toch blijf ik bezorgd, omdat de ingrepen in het onderwijs voor kwetsbare leerlingen voorlopig gewoon doorgaan (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011)

Graag wil ik iedereen bedanken, die mij heeft geholpen bij het tot stand komen van dit onderzoek.

In de eerste plaats wil ik mijn directeur en collega's van de Ambulante Dienst bedanken voor hun welgemeende interesse en geweldige medewerking.

Mijn collega, Marianne van Soerland, heeft een speciaal dankwoord verdiend. Zij heeft mij als "critical friend" waardevolle adviezen en suggesties gegeven, waarmee ik beslist mijn voordeel heb kunnen doen.

Daarnaast wil ik alle leerkrachten en intern begeleiders danken, die middels het invullen van vragenlijsten, hun medewerking hebben verleend aan het onderzoek.

Ook wil ik mijn onderzoeksbegeleider Marlou Janssen van de Fontys Hogeschool te Sittard hartelijk danken voor haar deskundige begeleiding en sturing tijdens de duur van het onderzoek.

En tot slot wil ik het thuisfront danken voor hun interesse, waardering en bemoedigingen gedurende het onderzoek. Sjaak, Pim en Job bedankt voor alle momenten dat jullie me thuis hebben ontlast en me de tijd hebben gegund om me terug te trekken voor mijn studie.

Graag wil ik dit voorwoord afsluiten met een citaat van Good en Brophy (1977):

Het is de moeite waard op te merken, dat de beste compensatie voor een minder gunstig milieu en geringe scholingskansen is het kind functioneel lezen te leren. Van alle denkbare dingen die leerkrachten voor jonge kinderen op het terrein van schoolvakken en onderwijs kunnen doen, is dat het belangrijkste. Kinderen die functioneel lezen hebben geleerd, kunnen tekortkomingen op andere gebieden altijd inhalen door voor zichzelf te lezen. Maar kinderen die dat nooit hebben geleerd, krijgen niet alleen moeilijkheden bij het lezen, maar ook bij andere vakken in de volgende schooljaren en waarschijnlijk in de rest van hun leven.

Margaret Flekken-Pelzer

April 2011

Inhoudsopgave

1. Inleiding	blz 5
2. Vraagstelling onderzoek	
2.1 De onderzoeksvraag	blz 7
2.2 Het ideale antwoord op de onderzoeksvraag	blz 7
2.3 Bekendheid met het onderwerp binnen de ambulante dienst	blz 7
2.4 De directe aanleiding voor het onderzoek	blz 8
2.5 Publicaties over het onderwerp	blz 8
2.6 De persoonlijke reden om voor dit onderwerp te kiezen	blz 8
2.7 Het belang van deze vraag voor anderen	blz 8
3. Verantwoording van de vraagstelling	
3.1 Operationalisatie van de verschillende onderdelen van de vraagstelling	blz 10
3.2 Nieuwswaarde en belang van het onderzoek	blz 12
3.3 Praktische en maatschappelijke relevantie	blz 12
3.4 Theoretische relevantie	blz 12
3.5 Optimale opbrengst	blz 12
4. Onderzoeksstrategie en theoretisch kader	
4.1 Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie	blz 13
4.2 Theoretisch kader en conceptueel model	blz 13
4.3 Inclusie	blz 33
4.4 Toelichting op keuzes en vooronderstellingen	blz 35
5. Methode	
5.1 Doelgroep van het onderzoek	blz 36
5.2 Vraagstelling en deelvragen	blz 36
5.3 Onderzoeksplanning	blz 36
5.4 Data-verzameling en data-analyse	blz 37
5.5 Resultaten van het onderzoek per deelvraag	blz 40
5.6 Interpretatie van de resultaten	blz 50
6. Conclusies en aanbevelingen	
6.1 Samenvatting resultaten	blz 51
6.2 Conclusies	blz 52
6.3 Aanbevelingen	blz 53
6.4 Mogelijk vervolgonderzoek	blz 54
7. Discussie en reflectie	
7.1 Discussie onderzoek	blz 56
7.2 Reflectie op eigen leerproces	blz 58
Samenvatting	blz 61
Literatuur	blz 63
Bijlagen	blz 66

Hoofdstuk 1: Inleiding

In maart 2009 is door Masterplan Dyslexie een katern leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ESM uitgegeven. In dit katern worden aanbevelingen gedaan voor scholen die aan de slag willen met het leesonderwijs voor leerlingen met ESM. Tevens biedt het handvatten voor ambulant dienstverleners die leerlingen met ESM in het regulier basisonderwijs begeleiden. Het katern sluit aan op de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie. Het verschijnen van dit katern is de directe aanleiding geweest voor mijn onderzoek.

Ik ben van mening dat ik als ambulant dienstverlener van cluster 2, de nieuwste ontwikkelingen op mijn vakgebied dien te volgen. Zo kan ik enerzijds mijn eigen deskundigheid bevorderen en anderzijds mijn expertise overdragen aan mijn partners.

Daarnaast volg ik de ontwikkelingen met betrekking tot de voorgenomen kabinetsvoorstellen over passend onderwijs op de voet. De impact van de bezuinigingsvoorstellen zijn enorm voor cluster 2. Er wordt fors gesneden – 91 miljoen – in de ambulante begeleiding. Onlangs hebben de bewindslieden van het ministerie van Onderwijs, minister Marja van Bijsterveldt en staatssecretaris Halbe Zijlstra een brief geschreven aan de Tweede Kamer waarin zij een voorstel doen tot temporisering van de bezuiniging op passende onderwijs. Door deze temporisering tracht men o.a. de personele gevolgen van de bezuinigingen beter op te vangen, zodat bestaande expertise van personeel behouden kan blijven. De temporisering van de bezuiniging op passend onderwijs doet echter niets af aan de eerder gedane voorstellen voor de breed in de Kamer gedragen stelselwijziging passend onderwijs.

Het onderzoek heeft betrekking op de vraag welke preventieve maatregelen en interventies ingezet kunnen worden door ambulant dienstverleners en scholen bij leerlingen met ernstige spraak-en/of taalmoeilijkheden van groep 1, 2 en 3 in het regulier basisonderwijs zodat de tussendoelen beginnende geletterdheid te behalen zijn. Het onderzoek is gericht op de geïndiceerde leerling met ESM.

Mijn persoonlijke reden om voor deze vraag te kiezen heeft te maken met mijn bijzondere interesse voor de taal- en leesontwikkeling van ESM- kinderen en het belang van preventie van leesproblemen en vroegtijdig ingrijpen bij deze leerlingen. Voor alle leerlingen, dus ook leerlingen met ESM, geldt dat functionele geletterdheid een voorwaarde is om optimaal te kunnen functioneren in onze maatschappij.

Het onderzoek is opgesplitst in drie deelvragen:

1. Wat is de relatie tussen ESM en leesproblemen?
2. Hoe ziet het leesonderwijs eruit aan ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het regulier basisonderwijs?
3. Hoe worden leesproblemen gesignaleerd en aangepakt bij ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het regulier basisonderwijs?

Mijn eigen leervragen zijn gericht op communicatie, samenwerken met de omgeving en diepgang in kennistoepassing en – ontwikkeling.

- Welke communicatievormen en middelen zijn effectief om optimaal te kunnen samenwerken met een groot netwerk?
- Hoe kan ik met mijn specialistische kennis en vaardigheden betreffende leesproblemen/dyslexie een professionele bijdrage leveren aan de deskundigheidsbevordering van mijn partners?

Het leerproces heb ik vormgegeven vanuit een concrete onderzoeksvraag in combinatie met literatuurstudie, hetgeen gepaard is gegaan met onderzoeken en veel denkwerk.

Relevante literatuur is voor mij een grote steun geweest om de onderzoeksvragen op te splitsen in deelvragen en een keuze te maken met betrekking tot bronnentriangulatie en methodetriangulatie.

Daarnaast heb ik van meet af aan veel tijd en energie gestoken in het creëren van een groot draagvlak. Dit heb ik gerealiseerd door regelmatig te communiceren met diverse betrokkenen over het onderzoek. De communicatie heeft overwegend mondeling plaatsgevonden in de vorm van informeren, overleggen, feedback vragen, uitnodigen om mee te denken, medewerking vragen en afspraken maken. Daarnaast is er ook schriftelijk gecommuniceerd d.m.v. begeleidende brieven bij de vragenlijsten en het verzamelen van toets- en observatiegegevens. Zonder medewerking van deze betrokkenen, was het onderzoek niet uitvoerbaar geweest.

Leeswijzer

In hoofdstuk 2 komt de vraagstelling van het onderzoek aan bod.

Er wordt ingegaan op de directe aanleiding voor het onderzoek, de persoonlijke reden om voor dit onderwerp te kiezen, het ideale antwoord op de onderzoeksvraag, bekendheid met het onderwerp, publicaties over het onderwerp en het belang van deze vraag voor anderen.

In hoofdstuk 3 komt de verantwoording van de vraagstelling aan de orde.

De vraagstelling wordt geoperationaliseerd, de belangrijkste begrippen worden concreet beschreven en de accenten worden aangegeven. Vervolgens wordt de nieuwswaarde en het belang van het onderzoek nader bekeken, evenals de praktische, maatschappelijke en theoretische relevantie. Tenslotte wordt de optimale opbrengst van het onderzoek in dit hoofdstuk besproken.

In hoofdstuk 4 wordt de vraagstelling functioneel gemaakt.

De volgende onderdelen worden beschreven: onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie, theoretisch kader en conceptueel model, inclusie en toelichting op keuzes en veronderstellingen.

Hoofdstuk 5 richt zich op de methode van het onderzoek.

In de methode wordt een beschrijving gegeven van de doelgroep, de deelvragen, de onderzoeksplanning, de data- verzameling, de data- analyse en de betrouwbaarheid en validiteit. Ook worden de resultaten besproken waarin een antwoord wordt gegeven op elke afzonderlijke deelvraag.

In de conclusie, hoofdstuk 6, worden de belangrijkste onderzoeksbevindingen samengevat en wordt gekeken naar aanbevelingen voor de toekomst.

Aan het eind, in hoofdstuk 7 vindt er een terugblik plaats op het gehele proces. In de discussie wordt gekeken in hoeverre de resultaten kunnen worden ondersteund en/of weerlegd. In de reflectie wordt aandacht besteed worden aan het eigen leerproces.

Hoofdstuk 2: Vraagstelling onderzoek

2.1 De onderzoeksvraag

Welke preventieve maatregelen en interventies kunnen school en ambulante dienstverlener inzetten bij leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden van groep 1, 2 en 3 in het regulier basisonderwijs zodat de tussendoelen beginnende geletterdheid te behalen zijn ?

2.2 Het ideale antwoord op de onderzoeksvraag

Als ambulant dienstverlener van cluster 2, begeleid ik jonge leerlingen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden in het regulier basisonderwijs. De wetgeving spreekt van ernstige spraakmoeilijkheden (ESM). Graag wil ik scholen en ouders ondersteunen om deze leerlingen zo goed mogelijk te leren lezen volgens de nieuwste wetenschappelijk verantwoorde visies. De doelstelling van mijn onderzoek is om gezamenlijk zorg te dragen voor goed leesonderwijs en goede leesbegeleiding voor ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het regulier basisonderwijs. Mijn ideaalbeeld is, dat de ambulante dienstverlener door middel van expertiseoverdracht, scholen kan laten beschikken over "tools", die nodig zijn om jonge ESM-leerlingen in staat te stellen de tussendoelen beginnende geletterdheid te behalen.

2.3 Bekendheid met het onderwerp binnen de Ambulante Dienst

Binnen de ambulante dienst is een basis waarop ik kan verder bouwen. De werkgroep Dyslexie van de ambulante dienst, waarvan ik lid ben, volgt de nieuwste ontwikkelingen op taal-leesgebied. Enerzijds richten we ons op goed leesonderwijs aan alle kinderen (waaronder onze cluster 2-leerlingen) waarbij de nadruk ligt op de zorgniveaus 1 en 2. Anderzijds richten we ons op onderwijs aan kinderen met lees-/spellingproblemen en dyslexie op zorgniveau 3. We willen graag up-to-date blijven en onze eigen expertise ontwikkelen, zodat we deze weer kunnen overdragen aan onze partners.

In 2007 heeft de ambulante dienst een 3 daagse, praktijkgerichte training gevolgd m.b.t. lees-, spellingproblemen en dyslexie. In deze training werd rekening gehouden met de specifieke taakstelling en doelgroep van de ambulant dienstverlener. Daarbij is geïntegreerd leesonderwijs aan de orde geweest en zijn het Continuüm van Zorg (Struiksmā) en de vijf zorgniveaus gepresenteerd. Ook is er aandacht geweest voor de interventies Connect en Ralfi en voor het gebruik van ICT als compenserende en dispenserende middelen. Het resultaat van deze praktijkgerichte training was dat er binnen de dienst een grotere behoefte ontstond aan expertise betreffende leesproblemen en dyslexie. Deze expertise heeft inmiddels vorm gekregen door de aanwezigheid van 2 dyslexiespecialisten binnen de dienst en de aanschaf van veel materialen waaronder de Protocollen Leesonderwijs en Dyslexie, Kurzweil (inclusief scholing) en materialen van het Expertise Centrum Nederlands.

In 2008 is onderzoek verricht naar "De dienst ambulante begeleiding als boodschapper van geïntegreerd leesonderwijs" (van Soerland, 2008). Mijn collega heeft in het kader van haar meesterstuk onderzoek gedaan binnen de dienst ambulante begeleiding naar kennis, vaardigheden en houding met betrekking tot geïntegreerd leesonderwijs (Struiksmā, 2007). Kern van geïntegreerd leesonderwijs is dat er een koppeling plaatsvindt tussen leerlingenzorg en kwaliteitssysteem, zoals uitgewerkt in het Organisatorisch Continuüm (2005) en recentelijk in het Onderwijscontinuüm (2010). Haar conclusie is dat de dienst ambulante begeleiding op dat moment geen boodschapper is van geïntegreerd leesonderwijs, maar dat het wel haalbaar lijkt om binnen een nog af te spreken tijdspanne boodschapper te worden. De aanbevelingen hebben geleid tot de oprichting van een werkgroep Dyslexie die de gedachte van effectief leesonderwijs en een geïntegreerde aanpak uitdraagt binnen het regulier onderwijs en die nieuwe ontwikkelingen op het gebied van leesonderwijs en dyslexie bijhoudt.

Graag wil ik verder bouwen op twee aspecten vanuit haar onderzoek:

1. Technisch lezen maakt beperkt deel uit van de activiteiten van ambulant begeleiders.
2. Begeleiders brengen de zorgstructuur van een school niet altijd in kaart. Ze focussen niet op goed leesonderwijs in klassenverband (zorgniveau 1) en extra zorg in de groepssituatie door de leerkracht (zorgniveau 2).

In september 2009 heeft de werkgroep Dyslexie een bijdrage geleverd aan de mini-conferentie taal/lezen, bestemd voor INNOVO-scholen, die afgelopen schooljaar hebben deelgenomen aan de INNOVO-taalpilot en een taalbeleidsplan hebben ontwikkeld. Deze bijdrage bestond uit het verzorgen van workshops met als doel schoolteams te informeren over de nieuwste ontwikkelingen op het gebied van taal en lezen incl. dyslexie, gevolgd door de dialoog binnen de teams over de uitvoering van hun taal-leesbeleidsplan. De workshops, die door ons verzorgd zijn, hebben we inmiddels geëvalueerd en bijgesteld.

In januari 2010 heb ik mijn onderzoeksvraag en de opzet van het onderzoek besproken in de werkgroep Dyslexie en de werkgroep ESM. Vervolgens heb ik tijdens een werkvergadering alle collega's hierover geïnformeerd middels een PowerPoint presentatie en hen gevraagd of er bereidheid is om medewerking te verlenen aan mijn onderzoek. Mijn eerste indruk is dat er binnen de dienst voldoende draagvlak aanwezig is.

2.4 De directe aanleiding voor het onderzoek

In maart 2009 is door Masterplan Dyslexie een katern leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ESM uitgegeven. Deze uitgave is tot stand gekomen dankzij een subsidie van het Ministerie van OCW.

In dit katern worden aanbevelingen gedaan voor scholen die aan de slag willen met het leesonderwijs voor leerlingen met ESM. Tevens biedt het handvatten voor ambulant dienstverleners die leerlingen met ESM in het regulier basisonderwijs begeleiden. Het katern sluit aan op de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie.

Het verschijnen van dit katern is de directe aanleiding voor mijn onderzoek.

2.5 Publicaties over het onderwerp

Sinds 2007 wordt in het kader van het Masterplan Dyslexie het leesonderwijs aan ESM-leerlingen en de knelpunten die daarbij worden ondervonden in kaart gebracht. Dit is geresulteerd in de uitgave van het katern ESM (maart 2009) waarin aanbevelingen worden gedaan over goed leesonderwijs aan ESM-leerlingen. Aangezien dit katern vrij recent is verschenen is er over dit onderwerp nog weinig gepubliceerd. Wel weten we dat vanwege de sterke relatie tussen taalvaardigheid en leesvaardigheid er bij leerlingen met ESM een groot risico is dat zij in de kleuterperiode al een achterstand oplopen in de ontwikkeling van beginnende geletterdheid en daarna leesproblemen ontwikkelen (Wijnen, 2006). Met betrekking tot het geven van goed leesonderwijs weten we dat de relatie en de interactie van de leerkracht met de leerlingen en de kwaliteit van de instructie cruciaal is (Vernooy, 2006). Ook weten we dat de inrichting van de leeromgeving een belangrijke rol speelt in de motivatie van leerlingen om te gaan en te blijven lezen (Chambers, 2002; Wouters & Wentink, 2005). Er is al heel veel geschreven over beginnende geletterdheid met de daarbij behorende tussendoelen voor groep 1 tot en met 3 (Verhoeven & Aarnoutse, 1999; Van Kleef & Thomesen, 2002a, 2002b, 2005). En de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie bieden ons handreikingen voor vroegtijdige signalering en effectieve begeleiding van kinderen die achterblijven in hun ontwikkeling van beginnende geletterdheid en aanvankelijk- /voortgezet lezen.

2.6 De persoonlijke reden om voor dit onderwerp te kiezen

Mijn persoonlijke reden om voor deze vraag te kiezen heeft te maken met mijn bijzondere interesse voor de taal- en leesontwikkeling van ESM- kinderen en het belang van preventie van leesproblemen en vroegtijdig ingrijpen bij deze leerlingen. Voor alle leerlingen geldt dat functionele geletterdheid een voorwaarde is om optimaal te kunnen functioneren in onze maatschappij. Ook ESM-leerlingen kunnen normaal leren lezen. Ze moeten daar echter wel goed leesonderwijs voor krijgen, startend vanaf groep 1 en 2 met activiteiten rondom beginnende geletterdheid en in groep 3 aan de hand van een effectieve leesmethode. Leren lezen is zo belangrijk, omdat het bij veel leerlingen met ESM de spraak-/taalontwikkeling kan ondersteunen. Hoe kunnen we bij deze doelgroep het risico op het ontwikkelen van leesproblemen verkleinen? Door onderzoek en handelen, samen met anderen, ga ik op zoek naar antwoorden met als doel professionalisering te bewerkstelligen van mezelf en mijn partners en zodoende de onderwijspraktijk te veranderen c.q. te verbeteren.

2.7 Het belang van deze vraag voor anderen

Door middel van dit praktijkonderzoek hoop ik enerzijds meer zicht te krijgen op de kwaliteit van het leesonderwijs én de leesbegeleiding voor de primaire doelgroep en anderzijds dat alle betrokkenen bij

het onderzoek bewust hun eigen handelen onderzoeken en indien nodig veranderen c.q. verbeteren. Het belang voor de dienst is, dat de ambulant dienstverleners kennis nemen van het katern ESM en in staat zijn om de aanbevelingen betreffende goed leesonderwijs en goede leesbegeleiding voor jonge ESM-leerlingen over te dragen aan de leerkrachten en intern begeleiders van het regulier basisonderwijs, die deze leerlingen begeleiden.

De onderzoeksvraag is aldus interessant voor alle mensen die betrokken zijn bij de begeleiding van ESM-leerlingen in groep 1 tot en met 3 van het regulier basisonderwijs.

Tot slot wil ik stellen, dat op grond van bovenstaande toelichting op mijn vraagstelling blijkt, dat deze onderzoekbaar is.

Hoofdstuk 3: Verantwoording van de vraagstelling

3.1 Operationalisatie van de verschillende onderdelen van de vraagstelling

De vraagstelling is:

Welke **preventieve maatregelen** en **interventies**

kunnen **school** en **ambulante dienstverlener** *inzetten*

bij **ESM-leerlingen** van **groep 1, 2 en 3** in het **regulier basisonderwijs**

zodat de **tussendoelen beginnende geletterdheid** *te behalen zijn* ?

3.1.1 Preventieve maatregelen

Uit diverse onderzoeken blijkt, dat vroegtijdige aandacht voor geletterdheid in de kleutergroepen bij veel leerlingen leesproblemen op latere leeftijd kan voorkomen. Dit betekent dat de kleutergroep een taalrijke leeromgeving moet zijn, waarin kleuters spelenderwijs kennismaken met alle facetten van geletterdheid. Om dit te ondersteunen, zijn er Tussendoelen Beginnende Geletterdheid ontwikkeld die veelal verwerkt zijn in voorbereidende taal-/leesmethodes voor kleuters (bijvoorbeeld Piramide, Schatkist, Ik en Co, de Taallijn enz.), maar ook in diverse signaleringsinstrumenten (LeerlingVolgSysteem, OntwikkelingsVolgModel, Signaleringslijst voor Kleuters enz.) Het is van belang dat een leerkracht leert op welke facetten van geletterdheid hij/zij voornamelijk moet letten tijdens de signaleringsmomenten, zodat hiaten in de ontwikkeling van beginnende geletterdheid zo vroeg mogelijk in kaart worden gebracht en daaropvolgend spelenderwijs gestimuleerd worden.

3.1.2 Interventies

Indien een leerling achterblijft in de ontwikkeling in geletterdheid en/of het leren lezen, worden er doorgaans diverse begeleidingsprogramma's gebruikt om de achterstand in een zo kort mogelijke tijd in te halen. Hierbij is de keuze voor een begeleidingsprogramma/methodiek afhankelijk van de kennis die de leerkracht heeft (professionaliteit van de leerkracht), maar ook van de beschikbare interventietijd gedurende de dag. Er is tot op heden geen interventieprogramma beschikbaar dat zaligmakend is voor alle leerlingen met leesproblemen en/of dyslexie. Er zijn echter tegenwoordig wel enkele programma's die effectief zijn voor veel kinderen die moeite hebben met leren lezen. Het betreft gestructureerde leesprogramma's waarbij doelgericht naar een eindresultaat wordt gewerkt en waarvan de effectiviteit wetenschappelijk is bewezen. In deze effectieve interventieprogramma's speelt de begeleidingsrelatie een belangrijke rol.

Voorbeelden van interventies zijn:

- De voorschotbenadering voor oudste kleuters, een methodiek die kan worden ingezet wanneer leerlingen achterblijven in hun ontwikkeling in geletterdheid in groep 2;
- Connect Klanken en Letters, Connect Woordherkenning en Connect Vloeiend lezen; Interventieprogramma's waarbij lezen op verschillende niveaus wordt geoefend (zowel op klank-letter, als op woord- en zinsniveau), waarmee leerlingen leren de geoefende basisvaardigheden toe te passen in verschillende leesactiviteiten.
- Ralfi; een intensief vervangend programma voor het leesonderwijs aan kinderen die de spellende leeshandeling (grotendeels) beheersen, maar langdurig veel te traag blijven lezen. Het centrale doel van Ralfi is het verbeteren van de vloeiendheid van het lezen en daarmee het leesniveau. Vooral de techniek van het herhaald lezen is daarbij van belang.

3.1.3 School

De onderwijskundige mensen, die betrokken zijn bij de begeleiding van ESM-leerlingen met rugzak, zoals: leerkrachten, remedial-teachers en intern begeleiders.

3.1.4 Ambulante Dienstverlener

Het betreft hier de ambulante dienstverlener van een cluster 2 school. De ambulante dienstverlener verzorgt ambulante begeleiding voor leerlingen/studenten met ernstige spraakmoeilijkheden (ESM), of een auditieve/communicatieve beperking in het reguliere basis-, voortgezet en middelbaar onderwijs. Ook kinderen met een stoornis in het autismespectrum waarbij de belangrijkste problematiek een geringe communicatieve redzaamheid is, worden door de ambulante dienstverlener begeleid. . De

ambulante dienstverlener werkt vraaggestuurd en dialooggericht en draagt bij aan de inclusiegedachte (zie 4.3). Ambulante begeleiding start na overleg met ouders/verzorgers en de school. Het begeleidingsaanbod bestaat uit: preventieve ambulante begeleiding, geïndiceerde ambulante begeleiding en terugplaatsing ambulante begeleiding. In mijn onderzoek ligt het accent op de ambulante dienstverlener, die geïndiceerde ambulante begeleiding verzorgt aan ESM-leerlingen in groep 1 tot en met 3 van het regulier basisonderwijs.

3.1.5 Kunnen inzetten:

In staat zijn om preventieve maatregelen en interventies te starten en te gebruiken.

3.1.6 ESM-leerlingen

Er is sprake van ESM wanneer een leerling een afwijkende spraak- en/of taalontwikkeling doormaakt op een of meerdere taaldomeinen, die niet verklaard kan worden door hoorproblemen, tweetaligheid, aantoonbare neurologische afwijkingen, ernstige fysieke en/of emotionele problemen, algemene cognitieve beperkingen of afwijkende omgevingsinvloeden. De prevalentie van ESM wordt geschat op 3 tot 10% van de populatie, waarvan de zwakste 2% in aanmerking komt voor een indicatiestelling. In Nederland wordt bij de indicatiestelling ESM uitgegaan van vijf typen spraak- en/of taalstoornissen, die meestal in verschillende combinaties voorkomen (Resing e.a, 2005; Van Weerdenburg & Verhoeven, 2007):

1. Stoornissen of beperkingen in de spraakproductie: hierbij zijn er problemen met de programmering en/of uitvoering van spraak, vaak herkenbaar aan de spraak(motorische) problemen.
2. Stoornissen of beperkingen in de centrale auditieve verwerking: moeite hebben met het onderscheiden, herkennen, analyseren en synthetiseren van spraakklanken.
3. Stoornissen of beperkingen in de grammaticale kennisontwikkeling: hierbij is de veronderstelling dat het specifiek linguïstisch regelsysteem dat nodig is om taalverwerking aan te sturen, verstoord is. Dit heeft tot gevolg dat het zinsbegrip zwak is en dat de leerling korte, vaak onvolledige en "kromme" zinnen produceren.
4. Stoornissen of beperkingen in de lexicaal-semanticke kennisontwikkeling: deze uiten zich vaak in woordvindingsproblemen, problemen met betekenisverlening en een beperkte woordenschat. Hierdoor wordt het taalbegrip en/of de communicatie verstoord.
5. Stoornissen of beperkingen in de pragmatiek: dat wil zeggen een beperkt vermogen om taal te gebruiken in communicatie met anderen, hetgeen kan leiden tot beperkte communicatieve redzaamheid.

3.1.7 Groep

Leerjaar of leeftijdsgroep in het basisonderwijs. Nederlandse kinderen starten op 4-jarige leeftijd in groep 1 en verlaten het basisonderwijs, als alles goed gaat, zodra ze groep 8 achter de rug hebben. Het basisonderwijs is voor kinderen van 4 tot 12 jaar en is verdeeld in 8 groepen. Leerlingen beginnen in groep 1 en sluiten de basisschoolperiode af in groep 8. Op sommige scholen zitten kinderen van verschillende leeftijden in één groep bij elkaar. Andere scholen plaatsen kinderen met hetzelfde ontwikkelingsniveau in één groep

3.1.8 Reguliere basisonderwijs

In Nederland gaan dagelijks 1,5 miljoen kinderen naar de basisschool. De verzamelnaam voor dit onderwijs is 'primair onderwijs,' waarna het voortgezet onderwijs volgt. Op dit moment is het primair onderwijs opgedeeld in drie verschillende vormen, namelijk het regulier-, het speciaal basis- en het speciaal onderwijs. Regulier onderwijs is de verzamelterm voor onderwijs dat zich niet richt tot speciale doelgroepen, zoals in het speciaal onderwijs het geval is. De leerling-gebonden financiering (LGF) maakt het mogelijk dat ouders van een kind met een beperking kunnen kiezen tussen een reguliere school met rugzak of een school voor speciaal onderwijs. Voorwaarde hiervoor is wel dat hun kind een indicatie heeft, die aangevraagd moet worden bij een commissie voor indicatiestelling (CvI).

3.1.9 Tussendoelen Beginnende Geletterdheid

Tussendoelen zijn doelen, die het gewenste resultaat beschrijven van ontwikkelings- en leerprocessen. Ze verwijzen naar de einddoelen van het basisonderwijs. De tussendoelen voor beginnende geletterdheid hebben betrekking op leerjaar 1, 2 en 3. Ze vormen een verdere uitwerking en aanvulling op de eerder vastgestelde Kerndoelen Nederlandse taal. Deze tussendoelen leggen

inhoudelijk de verbinding met de kerndoelen en beschrijven voor de kinderen en leerkrachten van groep 1 tot en met 3 wat wenselijk en haalbaar is (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). De tussendoelen beginnende geletterdheid bieden een inhoudelijk kader om het aanbod van activiteiten rondom geletterdheid vorm te geven. Er zijn 10 tussendoelen beginnende geletterdheid, die nader worden toegelicht in het theoretisch kader (hoofdstuk

In mijn onderzoek zal ik **accent** leggen op:

- * de relatie tussen ESM en leesproblemen
- * de aspecten die cruciaal zijn om te komen tot goed leesonderwijs voor leerlingen met ESM van groep 1 tot en met 3 in het regulier basisonderwijs
- * de signalering en effectieve aanpakken van leesproblemen bij leerlingen met ESM van groep 1 tot en met 3 in het regulier basisonderwijs.

3.2 Nieuwswaarde en belang van het onderzoek

De nieuwswaarde van het onderzoek is dat scholen en ambulant dienstverleners kennismaken met het recent verschenen katern leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ESM bij de protocollen Leesproblemen en Dyslexie.

3.3 Praktische en maatschappelijke relevantie

De praktische en maatschappelijke relevantie van het onderzoek is dat alle betrokkenen kunnen beschikken over kennis en vaardigheden die hen in staat stellen goed leesonderwijs en effectieve leesbegeleiding te bieden aan ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het regulier basisonderwijs, waardoor het mogelijk is tegemoet te komen aan passend onderwijs door maatwerk in het onderwijs te bieden en het onderwijs te laten aansluiten bij de mogelijkheden en talenten van de leerling.

3.4 Theoretische relevantie

3.4.1 Relatie met het vakgebied

De onderzoeksvraag past in het vakgebied technisch leesonderwijs.

3.4.2 Thema's

Het onderzoek heeft betrekking op de thema's:

- * Katern bij de protocollen Leesproblemen en Dyslexie: Leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden.
- * Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2.
- * Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het Speciaal Basisonderwijs.
- * Tussendoelen Beginnende geletterdheid

3.4.3 Theorieën

Het onderzoek heeft betrekking op de volgende theorieën:

- * Relatie taalvaardigheid en leesvaardigheid
- * Inclusie
- * Handelingsgerichte diagnostiek/ handelingsgericht werken
- * Effectief leesonderwijs

3.5 Optimale opbrengst

Als optimale opbrengst van dit onderzoek verwacht ik dat de ambulante dienstverlener door middel van expertiseoverdracht, scholen kan laten beschikken over "tools", die nodig zijn om jonge ESM-leerlingen in staat te stellen de Tussendoelen Beginnende geletterdheid te behalen.

Hoofdstuk 4: Onderzoeksstrategie en theoretisch kader

4.1 Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie

In mijn onderzoek ga ik na welke preventieve maatregelen en interventies ingezet kunnen worden door school en ambulant dienstverleners bij ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het regulier onderwijs zodat de tussendoelen beginnende geletterdheid te behalen zijn.

De aard van mijn praktijkonderzoek is het exploratief-onderzoek. Het heeft een kwantitatief en kwalitatief karakter. Het kwantitatieve karakter blijkt uit het onderzoeken van meetbare gegevens, zoals o.a. toetsresultaten en antwoorden op gesloten vragen van de vragenlijst. Het kwalitatieve karakter blijkt uit het onderzoeken van ongestructureerde gegevens, zoals antwoorden op open vragen van de vragenlijst. In mijn onderzoek wordt de huidige situatie vergeleken met de gewenste situatie.

4.2 Theoretisch kader en conceptueel model.

4.2.1. Katern Leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ESM.

Het katern voor leerlingen met ESM is een aanvulling op de protocollen leesproblemen en dyslexie en biedt cluster-2-scholen handreikingen om leesbeleid vorm te geven in een schoolspecifiek leesprotocol en dit uit te voeren. Tevens biedt het richtlijnen voor ambulant begeleiders die leerlingen met ESM begeleiden in het regulier basisonderwijs.

De relatie tussen spraak-/taalontwikkeling en geletterdheid wordt beschreven (zie 4.2.5) en de normale leesontwikkeling wordt afgezet tegen de leesontwikkeling van ESM-leerlingen (zie 4.2.6). Er wordt stilgestaan bij de praktische uitvoering van het leesonderwijs in de klas. Hierbij komen onderwerpen aan bod als de rol van de leerkracht bij het stimuleren en systematisch volgen van de ontwikkeling van geletterdheid bij hun leerlingen en het inrichten van een ondersteunende leeromgeving. Ook worden de belangrijkste aandachtspunten bij de verschillende onderdelen van het leesonderwijs besproken (zie 4.2.2.a)

Verder staat beschreven hoe leerkrachten tijdig kunnen signaleren wanneer een leerling met ESM dreigt achter te lopen in de ontwikkeling van geletterdheid (zie 4.2.2.b en 4.2.2.c)) en welke effectieve aanpakken er zijn om deze achterstand zo snel mogelijk in te lopen (zie 4.2.3).

Tot slot wordt er nog ingegaan op het daadwerkelijk implementeren van effectief leesonderwijs op cluster-2-scholen.

De hoofdboodschap in dit katern aan alle scholen voor leerlingen met ESM is: volg in de hele school de leerlijn lezen zoals die in het regulier basisonderwijs wordt gevolgd zo lang mogelijk en geef pas extra begeleiding zodra blijkt dat bepaalde leerlingen dat nodig hebben.

Het motto is dus: gewoon waar het kan, speciaal waar het moet.

Het katern ESM stelt tevens dat het niet wenselijk is om het leesonderwijs aan ESM-kinderen uit te stellen en te kiezen voor een extra kleuterjaar omdat vaardigheden in geletterdheid juist de mondelinge taalontwikkeling kunnen ondersteunen. Een simultane aanpak, gericht op stimulering van de spraak-/taalontwikkeling en geletterdheid, vanaf het moment dat kinderen op school komen lijkt het meest kansrijk.

4.2.2. Preventieve maatregelen:

- **4.2.2.a Inrichten van het leesonderwijs**
- **4.2.2.b Vroege signalering van achterstanden in geletterdheid**
- **4.4.2.c Vroegtijdig onderkennen van lees- en spellingproblemen.**

Ad 4.2.2.a Inrichten van het leesonderwijs.

In het katern leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden, worden een aantal aspecten genoemd die cruciaal zijn om tot goed leesonderwijs te komen voor leerlingen met ESM:

1. Een effectieve leerkracht.
Cruciaal is de interactie van de leerkracht met de leerlingen en de kwaliteit van de instructie (Vernooy, 2006). De leerkracht is het model: laten zien hoe het moet en daarbij verwoorden wat je doet. Het katern ESM stelt dat de leerkracht voldoende vakinhoudelijk en didactisch

competent moet zijn en zich moet blijven professionaliseren. In de praktijk betekent dit dat de leerkracht weet hoe leerlingen in het regulier basisonderwijs leren lezen om te kunnen afstemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen met ESM. Smit & Braams (2006) benoemen concreet aan welke kenmerken effectieve leerkrachten moeten voldoen.

Deze leerkrachten:

- Reflecteren constant over hun eigen manier van lesgeven en uitleggen, en zijn steeds op zoek naar vergroting van hun eigen kennis en verbetering van hun vaardigheden
- Geven veel en expliciet instructie, en werken veel in de zone van de naaste ontwikkeling van kinderen
- Managen hun klas zeer goed en werken veel met duidelijke gedragsregels
- Zorgen voor uitdaging en betrokkenheid van de leerlingen
- Creëren een prettig klimaat in de klas en werken sterk ondersteunend en aanmoedigend
- Hebben veel interactie met hun leerlingen
- Besteden veel tijd aan taalontwikkeling en aan lees- en schrijfervaringen en integreren dit taalonderwijs in veel klassikale activiteiten
- Observeren elk kind om te weten hoe ze elk individueel kind kunnen instrueren en motiveren
- Hebben (en uiten) hoge verwachtingen van hun leerlingen en gaan ervan uit dat elk kind goed leert lezen
- Hebben een natuurlijk respect voor leerlingen, ook voor die leerlingen op wie ze niet echt dol zijn.

2. Een veilige leeromgeving.

Sociaal-emotionele veiligheid is een voorwaarde om goed te kunnen leren, zeker bij leerlingen met ESM. Wanneer een kind moeite heeft zich mondeling uit te drukken en daarnaast ook moeite heeft met het verwerken en produceren van schriftelijke taal, liggen faalervaringen bij leren lezen en schrijven op de loer. Het is daarom van belang oplossingsgericht te onderwijzen. Vanuit wat de leerling al goed doet bij lezen en schrijven en dit hardop te verwoorden, kan hij zijn arsenaal aan lees- en schrijfstrategieën uitbreiden. Ook precies aangeven wat er van de leerling wordt verwacht bij een lees- en/of schrijfactiviteit (lesdoel), draagt bij aan een gevoel van veiligheid. Van belang is dat de ESM-leerling zijn mogelijkheden en beperkingen kent, en de ruimte krijgt en/of ertoe gestimuleerd wordt om zelfbewust keuzes te maken. Het is daarom belangrijk dat deze leerling zoveel mogelijk het initiatief leert nemen in talige activiteiten en dat hij gestimuleerd wordt zijn eigen kapstokken en ezelsbruggetjes te gebruiken. Daarnaast moet hij gestimuleerd worden mondelinge en schriftelijke taal te gebruiken in de communicatie met anderen. Wanneer de leerling het initiatief neemt kan de leerkracht daarop aansluiten, uitbreiden en feedback geven. Hier leert een leerling veel meer van dan wanneer de leerkracht overwegend het initiatief neemt.

3. Een geletterde leeromgeving.

De inrichting van de leeromgeving in de school en in de klas speelt een belangrijke rol in de motivatie van leerlingen om te gaan en te blijven lezen (Wouters & Wentink, 2005). Aansluiting bij de beleavingswereld van leerlingen is hierbij essentieel. Uit de praktijk blijkt wel, dat de leeromgeving ordelijk en gestructureerd moet zijn, maar daarnaast ook ondersteunend en stimulerend. De leeromgeving is ondersteunend en stimulerend voor de ontwikkeling van geletterdheid (maar ook voor woordenschatontwikkeling, begrijpend lezen en luisteren), wanneer er:

- een ruim aanbod is van boeken die op een aantrekkelijke manier toegankelijk zijn gemaakt voor leerlingen
- een leeshoek, een schrijfhoek en thematische hoeken worden ingericht
- aan de wanden ondersteunend materiaal hangt zoals een letter- of woordmuur
- met behulp van multimedia toegang is tot leesmateriaal.

Het katern ESM beschrijft waar een geletterde leeromgeving, specifiek gericht op leerlingen met ESM, aan moet voldoen; zoals:

- zoek naar mogelijkheden om samen met de leerlingen het klaslokaal dusdanig in te richten dat ze er steun aan hebben bij lees- en schrijfactiviteiten (letter- of woordmuur en nieuwsprikbord). Het is belangrijk dat leerlingen met ESM intrinsiek gemotiveerd blijven om te communiceren. Stimuleer de leerlingen om foto's, voorwerpen en boeken van huis mee te nemen om in de klas een brug te slaan tussen school en thuis. Dit geeft een gevoel van veiligheid en vertrouwdheid waarin leerlingen zich beter kunnen ontplooiën.
 - zorg voor een gevarieerd boekenaanbod; dit geeft leerlingen de gelegenheid kennis te maken met verschillende tekstgenres, veel leeservaring op te doen en hun leesmotivatie te ontwikkelen. Voor leerlingen met ESM zijn figuurlijke taal en "zaken tussen de regels" moeilijk te bevatten. Door zelf te lezen en voorgelezen te worden, zien en horen leerlingen voorbeelden van verschillend taalgebruik, wat invloed zal hebben op hun eigen taalgebruik. Veel lezen heeft niet alleen invloed op de leesvaardigheid, maar ook op de woordenschat, taalbegrip en kennis van de wereld
 - bied boeken aan met verschillende AVI-niveaus, zodat leerlingen een boek kunnen kiezen dat aansluit bij hun belevingswereld en interesses. Teksten met een laag AVI-niveau zijn over het algemeen zo taalarm, dat ze voor de meeste leerlingen niet meer te begrijpen zijn. Je moet er als lezer te veel bij bedenken om de tekst begrijpelijk te maken en dat is volgens Wentink, Hoogenboom & Coc (2009) voor leerlingen met ESM een moeilijke opgave. Rijke teksten daarentegen, bieden meer houvast, meer context en spreken meer tot de verbeelding. Illustraties en foto's die aansluiten bij de tekst ondersteunen het tekstbegrip. Let dus bij de selectie van boeken op taalgebruik en gebruik van illustraties. Om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, is het raadzaam om ze te betrekken bij de aanschaf van nieuwe boeken
 - vergemakkelijk het kiezen van een boek door een aantrekkelijke, uitdagende hoek in de klas in te richten waar boeken op ooghoogte van de leerlingen zijn uitgesteld en gemakkelijk gepakt kunnen worden. De boeken staan met de kaft in het zicht omdat dit veel zegt over de inhoud van het boek. Wanneer er een luister-cd en/of een film bij een boek beschikbaar is, staan die bij het boek opgesteld. Nieuwe boeken worden altijd gepresenteerd door de leerkracht en in de boekenhoek gemarkeerd met bijvoorbeeld een kaartje "nieuw". Dit betekent dat de leerkracht alle boeken die in de klas aanwezig zijn ook zelf gelezen moet hebben
 - leer kinderen hun ervaringen uit te wisselen over wat ze hebben gelezen om anderen te motiveren het ook te lezen. Maak hierbij gebruik van aansprekende manieren om te praten en te schrijven over boeken, zoals: boekbeoordelingskaartjes maken die besproken worden in de groep of een poster maken over een boek
 - vernieuw regelmatig het leesaanbod in de klas om de belangstelling van leerlingen voor lezen telkens weer te prikkelen
 - haal multimedia en ICT de klas in. Zeker bij leerlingen met ESM kan multimedia, door de combinatie van beeld en verhaal, een grote bijdrage leveren aan de taalontwikkeling en heeft daarmee een toegevoegde waarde in het onderwijs vanaf de kleuterperiode tot en met de bovenbouw. Een digitale leeromgeving is veilig, motiveert en geeft leerlingen een gevoel van zelfstandigheid. ICT kan ingezet worden om lees-/en spellingvaardigheden te oefenen en om zwakke lees-/spellingvaardigheden te compenseren of te dispenseren. ICT heeft voor leerlingen met ESM naast een educatieve functie ook een grote rol in de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ze kunnen via sms-en, e-mail en chat gemakkelijk contact zoeken en onderhouden met leeftijdsgenoten en op een veilige manier hun emoties, succeservaringen en frustraties delen met anderen
4. Effectief leesonderwijs.
- De voorbereiding op het formele leesonderwijs begint al in de kleuterperiode. Zeker bij leerlingen met ESM is preventie van leesproblemen van belang, omdat zij als gevolg van hun spraak- en/of taalmoeilijkheden vaak al een achterstand in fonologische vaardigheden hebben voordat ze naar school gaan. Een voorwaarde voor effectief leesonderwijs is om in elke groep

te werken met een groepsplan, zodat doelen, activiteiten en tijdsbesteding transparant zijn voor iedereen.

Het stappenplan in het katern ESM wijkt op de volgende punten af van het stappenplan in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie:

Katern ESM	Protocol Leesproblemen en Dyslexie
Groep 1, 2 en 3: Geïntegreerd aanbod mondelinge taalvaardigheid (inclusief woordenschat), beginnende geletterdheid en luistervaardigheid voor alle leerlingen.	Groep 1 en 2: Aanbod betreft met name het stimuleren van geletterdheid middels de uitgangspunten beginnende geletterdheid. (Tussendoelen beginnende geletterdheid) Groep 3: leesvaardigheden ontwikkelen volgens leesmethode.
Begin groep 2 inzetten van interventies bij risicokleuters die achterblijven in ontwikkeling van fonemisch bewustzijn en letterkennis.	Medio groep 1 wordt het aanbod verrijkt voor leerlingen die onvoldoende opsteken van het aanbod aan geletterde activiteiten. Medio groep 2 starten met de voorschotbenadering.
Wintersignalering: leesontwikkeling vaststellen met de toetsen uit het Protocol voor het SBO. De deelvaardigheden tot en met kern 4 worden getoetst.	Wintersignalering: leesontwikkeling vaststellen met de toetsen uit het Protocol voor groep 1-4. De deelvaardigheden tot en met kern 6 worden getoetst.

4.a Beginnende geletterdheid bij kleuters.

De belangrijkste voorspellers voor succesvol leren lezen zijn fonemisch bewustzijn, letterkennis en taalproductie. Daarom is het van belang om kleuters voor te bereiden op het leren lezen door activiteiten rondom beginnende geletterdheid aan te bieden met specifieke aandacht voor fonemisch bewustzijn en letterkennis vanaf groep 2 (of vanaf het vijfde levensjaar). Daarnaast zijn activiteiten rondom woordenschat, mondelinge taal en begrijpend luisteren van belang als voorbereiding op begrijpend lezen. Ook benoemensnelheid, bijvoorbeeld van plaatjes of kleurnamen, is een voorspellende factor. Bij activiteiten rondom geletterdheid bieden de tussendoelen beginnende geletterdheid een inhoudelijk kader om het aanbod vorm te geven. Deze worden nader uitgewerkt in 4.2.3. Het katern ESM stelt dat het vooral bij leerlingen met ESM belangrijk is om dagelijks tijd in te roosteren voor geletterde activiteiten en consequent gebruik te maken van visueel ondersteunend materiaal en gebaren. Door met ankers en routines te werken kan structuur worden aangebracht in het activiteitenaanbod. Bij leerlingen met ESM is het belangrijk om korte directe instructies te geven in eenvoudige zinnen en in kleine stapjes, waar nodig te herhalen, te visualiseren en samen te vatten. De inspectie geeft aan, dat de tijd voor taal en lezen voor leerlingen met ESM, 5 à 8 uur per week moet bedragen in groep 1 en 2. Risicoleerlingen profiteren van meer intensieve aandacht door de leerkracht. Als aanvulling op de tijd voor de hele groep moeten risicoleerlingen ten minste 1 uur per week extra instructie en begeleide oefening krijgen.

Omdat leerlingen met ESM risicoleerlingen zijn, adviseert het katern ESM het volgende:

Groep	Geplande tijd per week en per dag	Doelgerichte instructie en oefening
1-2	5 à 8 uur per week 1 à 1,5 uur per dag Ten minste 1 uur per week extra instructie en begeleiding	Minimaal elke dag een kwaliteitsuur met doelgerichte activiteiten. Belangrijke onderdelen: - beginnende geletterdheid - mondelinge taalontwikkeling - woordenschat - begrijpend luisteren Elke dag (interactief) voorlezen.

		In groep 2: 4 à 5 keer per week 15 minuten gerichte aandacht voor fonemische bewustzijn en letterkennis, bijvoorbeeld volgens de voorschotbenadering. Naast de doelgerichte taalactiviteiten in alle activiteiten impliciet aandacht voor taalontwikkeling. Samenwerking en afstemming tussen leerkracht en logopedist.
--	--	--

Voor de leerlingen in het reguliere basisonderwijs worden andere adviezen gehanteerd.

De kwaliteitskaart **Tijd voor lezen en taal** geeft voor groep 1 en 2 een indicatie van de tijd die per dag besteed zou moeten worden aan taalontwikkeling. Het gaat hierbij om een uur per dag.

De kwaliteitskaart **Tijd voor taalontwikkeling in groep 1 en 2** geeft een concrete invulling van dit uur.

Daarnaast laat de handreiking zien welk moment met name kan worden benut voor extra begeleiding van de taalzwakke kleuters.

Dagritme	Beginnende geletterdheid	Mondelinge taal	Woordenschat
Grote kring Dagelijks: 25-30 minuten	3-4 keer per week 10-15 minuten: Klanken en letters 2-3 keer per week 10-15 minuten: Interactief voorlezen	2 keer per week 5 minuten: Praten in duo's tijdens grote kring	4-5 keer per week 10-15 minuten: - enkele woorden expliciet aanbieden - meerdere woorden herhalen
Kleine groep Dagelijks 1-2 keer 10 minuten Afhankelijk van het aantal risicoleerlingen en hun behoeften	2-3 keer per week 10 minuten: Klanken en letters 1-2 keer per week 10 minuten: Herhaald interactief voorlezen	1-2 keer per week 10 minuten: Gesprekken voeren en vertellen	2-3 keer per week 10 minuten: Preteaching of reteaching
Speelwerkles 3 keer per week een talige activiteit van ongeveer 10 minuten	1 keer per week keuze uit zelfstandige activiteit	1 keer per week keuze uit zelfstandige activiteit	1 keer per week keuze uit zelfstandige activiteit
Buitenspel/speellokaal	Kansen grijpen	Kansen grijpen	Kansen grijpen

Verschillen in aanbod taal/lezen tussen leerlingen met ESM en leerlingen in het reguliere basisonderwijs:

- Beduidend meer tijd per week en per dag voor taal/lezen aan leerlingen met ESM op zorgniveau 1, 2 en 3. Dit geldt voor alle deelgebieden.
- Gerichte aandacht voor begrijpend luisteren bij leerlingen met ESM.

- In alle activiteiten voor leerlingen met ESM impliciet aandacht voor taalontwikkeling
- afstemming nodig logopedist en leerkracht van leerlingen met ESM

4.b Aanvankelijk lezen.

Voor leerlingen met ESM is het belangrijk om op de leeftijd van 6 jaar te starten met het aanvankelijk leesonderwijs.

Er zijn aanwijzingen in de literatuur dat er een kritische periode is voor leren lezen, namelijk tussen het vierde en negende levensjaar. Het is nog onbekend wat de kritische periode voor lezen is voor leerlingen met ESM, maar het is zeer aannemelijk dat die rond dezelfde periode ligt. Dit betekent dat we het leesproces bij deze leerlingen niet moeten vertragen maar juist intensiveren en in een vroeg stadium gericht hulp bieden. Intensiveren betekent meer instructie en oefening bieden dan de gemiddelde leerling in het regulier basisonderwijs krijgt. Leerlingen met ESM hebben baat bij ondersteuning van de instructie met gebaren en/of vingerspelling en visualisatie. Belangrijk is om hierin af te stemmen met de logopedist, ouders en andere ondersteuners, zodat leerlingen binnen en buiten de klas dezelfde ondersteuning bij taal en lezen krijgen.

Het katern ESM geeft aan dat een verkorting van de periode van het aanvankelijk lezen tot één à anderhalf jaar mogelijk is door systematisch met een moderne methode voor aanvankelijk lezen te werken, aan de hand van een jaarplanning en een toetskalender, en kritisch naar de inzet van leestijd te kijken. Dit betekent concreet, dat alle letters worden aangeboden in (lieft de eerste helft) van groep 3 en dat het streefdoel aan het eind van het schooljaar AVI 2-instructieniveau is.

Het katern ESM pleit ervoor dat leerkrachten van ESM-leerlingen zo lang mogelijk de leerlijn lezen van het regulier basisonderwijs volgen.

Ritzema (2008) stelt, dat de benoemsnelheid van letters een grote invloed heeft op directe woordherkenning en daarmee ook op tekst lezen. Het is daarom van belang dat de klank-letterkoppelingen in een hoog tempo worden aangeboden en goed worden geautomatiseerd. Dit is haalbaar door systematisch met een moderne methode voor aanvankelijk lezen te werken en voldoende tijd voor lezen en taal in te roosteren. Een richtlijn hiervoor wordt gegeven op de kwaliteitskaart tijd voor lezen en taal, waar wordt uitgegaan van minimaal 10 uur per week aandacht voor technisch lezen, mondelinge taal en woordenschat.

Groep	Geplande tijd per week	Doelgerichte instructie en oefening
3	400-450 minuten per week	Aanvankelijk lezen volgens een moderne methode
	150 minuten	Taal (mondelinge taal, stimuleren uitdrukingsvaardigheid)
	60 minuten	Extra aandacht voor woordenschatontwikkeling
	60 minuten	Voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rondom boeken in samenhang met woordenschatontwikkeling
	60 minuten	4 à 5 keer per week 20 minuten extra instructie en begeleide oefening voor de risicolezers, gericht op automatiseren en herhaald lezen (pre- en re-teachen)
		Samenwerking en afstemming tussen leerkracht, logopedist en andere betrokkenen bij het leesproces

Het stellen van hoge, realistische doelen geeft houvast en biedt een kader.

Vooraf leerlingen met ESM waarbij het leren lezen niet vanzelf gaat, hebben directe instructie van hoge kwaliteit en begeleide oefening nodig om een stap verder te komen in hun leesproces.

4.c Interactief voorlezen.

Voorlezen is belangrijk en plezierig voor alle leerlingen in de basisschoolleeftijd. Het is essentieel dat voorlezen is ingeroosterd voor alle groepen, bij voorkeur dagelijks vijf tot vijftien minuten en op vaste momenten. Voor leerlingen met ESM is voorlezen van essentieel belang voor hun taalontwikkeling en ontwikkeling van geletterdheid.

Bij leerlingen met ESM is het belangrijk om bij interactief voorlezen:

- boeken te kiezen die ze qua begripsniveau aankunnen
- ondersteuning te bieden, bijvoorbeeld met gebaren, picto's en expressie
- illustraties te tonen
- niet te veel vragen te stellen tijdens of naar aanleiding van het voorgelezen verhaal
- het verhaal te herhalen in een kleine groep met als doel het verhaalbegrip te verdiepen
- leerlingen aanmoedigen om boeken mee te nemen van huis.

4.d Woordenschat.

Woordenschat is de basis voor spreken, luisteren, lezen en schrijven. Woordenschat speelt een cruciale rol bij schoolsucces, in het bijzonder bij begrijpend lezen.

De drie belangrijkste risicofactoren voor woordenschatontwikkeling zijn:

- taal- en/of geheugenproblemen
- een taalarme thuisomgeving
- weinig en/of slecht kunnen lezen

Leerlingen met ESM lopen dus vanaf het moment dat ze op school komen een groot risico om uit te vallen in het onderwijs door een beperkte woordenschat. Daarom is het van essentieel belang om vanaf groep 1 systematisch aandacht te besteden aan woordenschatuitbreiding.

In het regulier basisonderwijs wordt vanuit de taalpilots geadviseerd (Vernooy, 2008) om in groep 1 t/m 4 jaarlijks ten minste 800 nieuwe woorden aan te leren, hetgeen neerkomt op 4 à 5 woorden per dag. Voor het selecteren van woorden kan gebruik worden gemaakt van streefwoordenlijsten (Vernooy, 2008; Kienstra, 2003)

Bij risicoleerlingen is het van belang zo vroeg mogelijk te beginnen met woorden expliciet aan te leren. De meest gebruikte methodiek hiervoor in de klas is de viertakt: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren (Van den Nulft & Verhallen, 2002).

Naast expliciete instructie bij het leren van nieuwe woorden is het van belang risicoleerlingen zo vroeg mogelijk goed te leren lezen. Uiteindelijk leren kinderen de meeste woorden door veel te lezen en veel voorgelezen te worden. Woorden leren door lezen en voorlezen wordt gezien als impliciete woordenschatinstructie.

Woordenschat kan het best gestimuleerd worden in betekenisvolle activiteiten, waarin leerlingen verbanden kunnen leggen tussen woorden die ze al kennen en nieuwe woorden. Dit bevordert de opslag van nieuwe woorden in hun mentale lexicon. Nieuwe woorden moeten tenminste tien keer herhaald worden, willen ze een vaste plek krijgen in het lange termijngeheugen.

4.e Begrijpend lezen.

Uiteindelijk willen we dat alle leerlingen met ESM ook goede begrijpend lezers worden.

Hiervoor is het in eerste instantie belangrijk dat ze gemotiveerd zijn, en blijven, om teksten te lezen. Daarnaast is het noodzakelijk dat ze vlot kunnen lezen, voldoende woorden kennen, beschikken over voldoende kennis van de wereld en een set relevante leesstrategieën flexibel kunnen toepassen. Begrijpend lezen wordt ook beïnvloedt door zinsbegrip en het begrijpen van grammaticale en pragmatische regels. Bij leerlingen met ESM vragen deze twee aspecten naast woordenschat extra aandacht bij de begrijpend leeslessen.

In groep 1, 2 en 3 wordt met voorlezen en begrijpend luisteren een basis gelegd voor begrijpend lezen. De tussendoelen boekoriëntatie en verhaalbegrip sluiten hierop aan.

Naarmate de technische leesvaardigheid van leerlingen toeneemt in groep 3, wordt ook via het zelf lezen van teksten aandacht besteed aan begrijpend lezen. Vanaf groep 4 wordt op de meeste scholen een methode gebruikt om begrijpend lezen aan te leren. Onafhankelijk van

welke methode wordt gekozen, moeten leerlingen met goede instructie en begeleide oefening een aantal leesstrategieën flexibel leren toepassen voorafgaand, tijdens en na het lezen van een tekst (Vernooy, 2007).

5. Systematisch volgen van de ontwikkeling van geletterdheid.

Het is noodzakelijk om de leesontwikkeling systematisch te volgen aan de hand van een toetskalender met vaste meetmomenten en met behulp van genormeerde toetsen. Dit geeft ons zicht op de leervorderingen die leerlingen maken. Daarnaast biedt het ons de mogelijkheid om het onderwijsaanbod te evalueren en waar nodig bij te stellen.

De Protocolen Leesproblemen en Dyslexie vormen het uitgangspunt voor de toetskalender en reiken stappenplannen aan waarin meetmomenten en interventies worden geadviseerd. Het katern ESM adviseert scholen voor leerlingen met ESM in de kleuterperiode de toetskalender uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 te volgen. Voor de groepen 3 tot en met 8 adviseren zij de toetskalender uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het SBO aan te houden.

Op basis van toetsgegevens en aanvullende observaties kan een groepsplan opgesteld worden. Bij het werken met een groepsplan staat de cyclus van handelingsgericht werken (HGW; Pameijer & Van Beukering, 2007) centraal. Dit wordt nader uitgewerkt in 4.2.5.

Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 én het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het Speciaal Basisonderwijs besteden naast een geletterde leeromgeving op school ook aandacht aan de leesomgeving thuis. Samenwerking tussen ouders en school en het gesprek over stimulering van lezen in de thuissituatie is gewenst.

Een gebrek aan geletterde activiteiten thuis zal door de school moeten worden opgevangen.

Ad 4.2.2.b Vroege signalering van achterstanden in geletterdheid

In het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 wordt het belang aangegeven van vroege signalering van achterstanden in geletterdheid met als doel leesproblemen zoveel mogelijk te voorkomen.

In het katern leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoelijkheden, worden taalproductie (inclusief woordenschat), fonemisch bewustzijn, letterkennis en benoembaarheid de belangrijkste voorspellers voor succesvol leren lezen genoemd. Het is nodig om risicofactoren op te sporen met behulp van de signaleringslijst en toetsen uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2.

Toetsen die gebruikt kunnen worden om na te gaan in hoeverre een leerling bepaalde beginnende leesvaardigheden beheerst zijn:

- Signaleringslijst voor kleuters: deze lijst bevat de belangrijkste observaties per tussendoel beginnende geletterdheid en biedt ruimte om specifieke risicofactoren weer te geven, die kunnen leiden tot problemen met het leren lezen, zoals:
 1. het voorkomen van lees- en spellingproblemen in de familie
 2. een vertraagde spraak-/taalontwikkeling
 3. opgroeien in een beperkt geletterde thuisomgeving
 4. onvoldoende beheersing van het Nederlands
 5. hoorproblemen
 6. problemen met het leren en snel benoemen van kleuren; uit onderzoek blijkt dat veel kinderen met dyslexie in de kleuterleeftijd moeite hebben met het automatiseren van willekeurige reeksen (Snow, Burns, Griffin, 1998).De signaleringslijst wordt elk kleuterjaar in januari en juni ingevuld.

- Kleutertoetsen behorend bij de signaleringslijst voor kleuters:
 - toets auditieve analyse
 - toets auditieve synthese
 - toets letterkennis
 - toets spontane spellingen
 - kleurentoets voor kleuters

De kleutertoetsen worden afgenomen in januari en juni van groep 2.

Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie geeft aan dat kinderen die duidelijke hiaten vertonen in hun ontwikkeling, in aanmerking komen voor extra begeleiding. Het betreft dan kinderen die:

- een opvallend beeld laten zien op de signaleringslijst voor kleuters
- uitvallen op meerdere onderdelen van de kleutertoetsen
- specifieke risicofactoren bevatten.

Bij de bovengenoemde toetsen wordt de prestatie van een leerling ook steeds in relatie tot de prestatie van klasgenoten bekeken. Het aanbod in de klas is immers bepalend voor de behaalde resultaten op de toetsen. Afhankelijk van het groepsgemiddelde wordt gekozen voor verrijking van het aanbod voor de hele groep of extra begeleiding van enkele leerlingen.

Naast de toetsen die bij het protocol worden geleverd, zijn er ook genormeerde toetsen die gebruikt kunnen worden om het niveau van auditieve analyse, synthese en letterkennis in kaart te brengen, zoals:

- toetspakket: " Toetsen voor beginnende geletterdheid" (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2008)
- Cito-toets; " Taal voor kleuters" (Van Kuyk, 1996)
- Onderdelen van de " Taaltoets Alle Kinderen " (Verhoeven & Vermeer, 2001): klankonderscheiding en klankarticulatie
- Signaleringsinstrument Dyslexie (Vloedgraven, Keuning & Verhoeven, 2008).
- Screeningsinstrument Beginnende geletterdheid (Cito, 2009)

Ad 4.4.2.c Vroegtijdig onderkennen van lees- en spellingproblemen.

In het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1-4 wordt in een stappenplan weergegeven wanneer en op welke manier beginnende leesproblemen in een vroeg stadium van het leesproces kunnen worden gesignaleerd en aangepakt.

Stappenplan groep 3	
Begin: beginsituatie vastleggen	
Herfst: letterkennis, auditieve vaardigheden, woorden lezen, tekst lezen → interventie 1	
Februari: volledige letterkennis, spelling, technisch en begrijpend lezen → interventie 2	
Eind maart: focus automatisering leesproces	→ interventie 3
Eind mei: eindevaluatie groep 3 + advies groep 4	

Naar aanleiding van de toetsresultaten kan een handelingsplan worden opgesteld.

4.2.3. Interventies

Indien een leerling ondanks goede begeleiding in de groep onvoldoende vooruitgaat met lezen is het van belang om nog nauwer aan te sluiten bij de mogelijkheden van de leerling en de begeleiding te intensiveren. Naast intensivering is ook verrijking van het aanbod noodzakelijk om de leerlingen zoveel mogelijk kapstokken te bieden waarmee hij het technisch lezen makkelijker onder de knie kan krijgen. Voor deze leerlingen wordt een handelingsplan opgesteld, dat nauwkeurig wordt afgestemd op het groepsplan. Bij het werken met een handelingsplan staat handelingsgericht werken centraal.

Een concrete invulling van handelingsgericht werken is het inzetten van interventieprogramma's.

Hiervoor gelden een aantal algemene opmerkingen:

- gebruik alleen interventieprogramma's die wetenschappelijk onderbouwd zijn

- voer de stappen systematisch uit, zoals beschreven in de handleiding, om een zo groot mogelijk rendement te behalen (Kjeldsen e.a., 2003)
- leer ESM-leerlingen de techniek van het lezen in een functionele, ondersteunende, communicatieve context
- instructie en begeleid oefenen moet aansluiten op het hoogste instructieniveau van de leerling
- directe instructie, directe feedback en herhaling zijn essentieel en versterken het leerproces. Hierbij zoveel mogelijk gebruik maken van visualisaties en gebaren
- voorkom leesfouten door voorlezen en voorzeggende. Direct feedback geven bij een gelezen fout
- belonen en positieve feedback van belang voor leesprestaties
- geef ESM-leerlingen instructies in kleine stappen op papier en bied ondersteuning met gebaren en visualisatie
- volg het leerproces nauwgezet om de begeleiding wanneer nodig tijdig bij te kunnen sturen (Haager e.a., 2007)
- interventies zijn het meest effectief in homogene instructiegroepjes van maximaal 3 leerlingen of individueel (Haager e.a., 2007)
- de begeleiding moet intensief (15-20 minuten) en frequent (minimaal vier keer per week) zijn.

Het katern ESM geeft aan dat de effectiviteit van interventies kan worden vergroot door:

- gebruikt te maken van zelfbedachte geheugensteuntjes
- aan te sluiten bij de belevingswereld en interesses
- gebruik te maken van illustraties bij teksten
- aan te sluiten bij de effectieve leerstrategieën van de leerling
- de kennis van de wereld te gebruiken bij het lezen van teksten
- te modelleren, zodat de leerling een goed voorbeeld heeft van aanpakgedrag

Voor de groepen 1 t/m 3 kunnen de volgende wetenschappelijk onderbouwde interventieprogramma's worden ingezet:

1. Voorschotbenadering (Smit & Braamas, 2006)

Kleuters die geen interesse tonen voor letters of uitvallen op de kleutersignalering hebben intensivering van het aanbod nodig. De ontwikkeling van fonologische vaardigheden en letterkennis dienen extra gestimuleerd te worden. Hiervoor kan de voorschotbenadering gebruikt worden. Deze bestaat uit drie fasen:

De fasen moeten in de juiste volgorde worden uitgevoerd in betekenisvolle situaties en/of contexten, waarbij zoveel mogelijk betekenisvol, visueel materiaal wordt gebruikt.

Het katern ESM adviseert om steeds zoveel mogelijk zintuigen in te zetten, om het inslijpingsproces van de klank-letterkoppelingen te ondersteunen, zonder dat daarbij sprake is van dubbel leren. Er moet dus altijd goed gekeken worden naar wat wel en wat niet echte ondersteuning is voor een leerling.

In elk geval wordt invented spelling altijd gestimuleerd, waarbij simultaan schrijven en hardop verklanken van de individuele letters essentieel is. Bij het aanbieden van nieuwe letters is het van belang erop te letten dat twee opeenvolgende letters/klanken goed van elkaar te onderscheiden zijn (dus auditief en visueel goed onderscheidend). Ook is het raadzaam om klinkers en medeklinkers af te wisselen, zodat al gauw eenvoudige woordjes met de aangeleerde klank-letterkoppelingen kunnen worden gemaakt. Om zicht te houden op de groei in letterkennis van de kleuters, is het raadzaam om van elke leerling een lettergroeiboek bij te houden.

Het katern ESM geeft aan dat het essentieel is dat de groepsactiviteiten rondom geletterdheid nauw aansluiten bij de extra interventies om zodoende een optimaal rendement te behalen. Ook is het van groot belang dat er een nauwe samenwerking is tussen de leerkracht en de logopedist en/of andere leesdeskundige in de school.

2. Connect Klanken en Letters (Smit & Braams, 2006).

Leerlingen van groep 3 die op de herfstsignalering (november) de aangeboden klank-letterkoppelingen niet beheersen dienen het klankbewustzijn, de klank-tekenkoppelingen en de elementaire leeshandeling te verbeteren. In Connect Klanken en Letters leren leerlingen nieuwe letters direct te lezen in woorden en in korte teksten. de spellende leesstrategie wordt waar nodig voorgedaan, aangemoedigd en bekrachtigd. Het programma wordt systematisch uitgevoerd tot het volgende toetmoment (februari). Ondertussen blijven de leerlingen de groepslessen volgen en wordt er veel pre- en re-teaching geboden.

3. Connect Woordherkenning (Smit & Braams, 2006).
Dit programma kan worden ingezet bij leerlingen van groep 3 die op de wintersignalering (februari) niet op groepsniveau lezen. Bij Connect Woordherkenning ligt de nadruk op het lezen van woorden met medeklinkerclusters en meerlettergrepige woorden, waarbij meer aandacht besteed wordt aan de nauwkeurigheid dan aan de snelheid.
Er wordt geadviseerd een bijwijskaartje te gebruiken tijdens alle leesactiviteiten.
Het programma wordt systematisch uitgevoerd tot het volgende toetsmoment (mei/juni).
4. Connect Vloeiend Lezen (Smit & Braams, 2006).
Dit interventieprogramma is voor leerlingen die moeizaam komen tot vlotte woordherkenning en vloeiend lezen. Bij Connect Vloeiend Lezen staan het maken van "leeskilometers" en vloeiend lezen centraal. Herhaald en ondersteunend lezen spelen hierbij een grote rol. Er worden teksten van 60 tot 100 woorden gelezen op het hoogste AVI-instructieniveau. In het programma wordt herhaald lezen op vier manieren vormgegeven, namelijk; voorlezen, koorlezen, duolezen en fluisterlezen.
5. SLIM-programma (Wentink, 2005)
SLIM staat voor Stimuleringsprogramma Lezen uitgaande van Instructie en Motivatie. Het is een programma dat in de klas kan worden ingezet voor leerlingen die veel moeite hebben met leren lezen en die de motivatie om het nog te leren grotendeels zijn verloren. Het programma sluit aan bij de uitgangspunten van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het Speciaal Basisonderwijs.
Het SLIM-programma is bedoeld voor leerlingen van het Speciaal Basisonderwijs die leren lezen met de methode Leeslijn/Leesweg. Zij moeten alle letters kennen en minimaal teksten op AVI-1 instructieniveau onder begeleiding kunnen lezen.
Het SLIM-programma richt zich op het verbeteren van de technische leesvaardigheid en de lees- en schrijfmotivatatie van leerlingen in het SBO door expliciet aandacht te besteden aan instructie en functionele geletterdheid. De doelstelling van het programma is dat leerlingen minimaal één AVI-beheersingsniveau per half jaar vooruitgaan met lezen en dat ze aan het eind van hun basisschoolperiode een maximaal niveau van functionele geletterdheid (AVI-9) hebben bereikt.
Het SLIM programma is ontwikkeld bij de oude versie van Leeslijn/Leesweg. Inmiddels is er een herziene versie van het SLIM programma die aansluit bij de nieuwste versie van Leeslijn/Leesweg.

4.2.4. Tussendoelen beginnende geletterdheid

Het project Tussendoelen en leerlijn lezen is een initiatief van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Het beoogt, de kwaliteit van het onderwijs, in dit geval van het lees- en schrijfonderwijs in de groepen 1 tot en met 3 van het basisonderwijs, te verbeteren.

Het Expertise centrum Nederlands is verantwoordelijk voor de opbrengsten van het project.

Geletterdheid is het vermogen om lezend en schrijvend te communiceren.

We onderscheiden drie fasen van geletterdheid:

1. De fase van ontluikende geletterdheid:
Deze fase heeft betrekking op de voorschoolse periode. In de periode van 0 tot 4 jaar vindt een sterke taalontwikkeling plaats en start de ontwikkeling van beginnende geletterdheid. Kinderen leren de basisprincipes van een taal, en leren spreken en luisteren. Ook maken ze in deze periode veelal kennis met geschreven taal in de vorm van (prenten-)boeken.

2. De fase van beginnende geletterdheid:
Deze fase heeft betrekking op groep 1 tot en met 3 van de basisschool. De kinderen leren zich verder te oriënteren op de functies van geschreven taal en leren de basisprincipes van het lezen en schrijven.
3. De fase van gevorderde geletterdheid:
Deze fase wordt door de meeste kinderen na groep 3 bereikt. In deze fase neemt het tempo waarin kinderen woorden herkennen toe: het leesproces raakt steeds meer geautomatiseerd. Hierdoor gaan leerlingen met meer begrip lezen. Ze ontdekken dat er verschillende soorten teksten bestaan en krijgen inzicht in de manier waarop deze teksten zijn opgebouwd. Ook zijn ze steeds beter in staat om hun eigen leesgedrag te controleren en leren ze hoe ze informatie schriftelijk aan anderen kunnen overbrengen.

Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 sluit aan bij de tussendoelen beginnende geletterdheid (Verhoeven, Aarnoutse, De Blauw, Boland, Vernooy & Van het Zandt, 1999). Deze tien tussendoelen brengen in beeld hoe de ontwikkeling in geletterdheid bij kinderen in de onderbouw (groep 1-3) verloopt. De tussendoelen vormen het kader waarbinnen de ontwikkeling van geletterdheid gevolgd kan worden. De doelen hoeven niet lineair te worden doorlopen en niet alle leerlingen behalen op hetzelfde moment eenzelfde niveau. Er is sprake van een cyclisch proces waarbij in de klas aan verschillende doelen tegelijk wordt gewerkt en waarbij de verschillende doelen steeds terugkomen.

De tussendoelen:

De eerste zeven tussendoelen beginnende geletterdheid zijn relevant in de kleuterperiode.

- Boekoriëntatie (tussendoel 1) & Verhaalbegrip (tussendoel 2):

Door voor te lezen ervaren kinderen hoe boeken in elkaar zitten, dat je ze van voren naar achteren leest, van boven naar beneden, dat een boek een titel heeft en dat iemand een boek heeft geschreven. Ze kunnen aan de hand van de omslag van een boek de inhoud voorspellen en leren dat verhalen een opbouw hebben. Ze leren de inhoud van een verhaal na te vertellen en na te spelen.

- Functies van geschreven taal (tussendoel 3) & Relatie tussen gesproken en geschreven taal (tussendoel 4):

Kinderen leren spelenderwijs dat geschreven taal betekenis heeft, dat je ermee kunt communiceren en dat schrijven en lezen verschillende vaardigheden zijn. Daarnaast ontdekken ze dat er een relatie bestaat tussen gesproken en geschreven taal. De meeste kinderen gaan uit zichzelf experimenteren met geschreven taal.

- Taalbewustzijn (tussendoel 5) & Alfabetisch principe (tussendoel 6):

De kinderen zijn in staat om de vorm en de betekenis van een woord van elkaar te scheiden. Dit bewustzijn van de vormaspecten van taal wordt ook wel taalbewustzijn, metalinguïstisch bewustzijn of objectivatie genoemd. Ze leren rijmen, zinnen op te delen in woorden en lange woorden op te delen in klankgroepen. Dit wordt het fonologisch bewustzijn genoemd. Een onderdeel van fonologisch bewustzijn, dat voor kinderen het moeilijkst is, is het fonemisch bewustzijn. Dat is het besef dat woorden zijn opgebouwd uit kleine klankeenheden, die in lettertekens kunnen worden weergegeven. Deze klank-letterkoppeling noemen we het alfabetisch principe.

Auditieve analyse en synthese zijn, samen met letterkennis, de belangrijkste aspecten van het fonemisch bewustzijn.

Auditieve analyse en synthese zijn geen voorwaarden om te kunnen lezen, maar uit veel onderzoek blijkt wel dat ze het leren lezen en spellen op preventieve wijze ondersteunen (Snow, Burns, Griffin, 1998). Uit veel onderzoek blijkt dat letterkennis de belangrijkste voorspeller is voor lees- en spellingsucces (Kook & Vedder, 1994; Braams & Bosman, 2000).

- Functioneel schrijven en lezen (tussendoel 7):

De kinderen worden gestimuleerd de deelaspecten van geletterdheid toe te passen in functionele lees- en schrijfactiviteiten. Ze schrijven functionele teksten (lijstjes, briefjes) en lezen zelfstandig prentenboeken en eigen of andermans teksten.

De tussendoelen 8, 9 en 10 zijn voor de meeste kinderen relevant in groep 3.

- Technisch lezen en schrijven, start (tussendoel 8):

Het lees- en schrijfonderwijs op veel scholen in groep 3 is er primair op gericht om bij kinderen inzicht in het alfabetisch principe te ontwikkelen en op basis van de klank-letterkoppeling woorden te leren lezen en schrijven. De kinderen kunnen de meeste letters fonetisch benoemen en kunnen klankzuivere (km-, mk- en mkm-) woorden lezen en schrijven.

- Technisch lezen en schrijven, vervolg (tussendoel 9):

De kinderen leren complexe woorden lezen, zoals woorden met clusters van medeklinkers, meerlettergrepige woorden en niet klankzuivere woorden. Een snelle woordherkenning is daarbij van belang.

- Begrijpend lezen en schrijven (tussendoel 10):

De kinderen gaan belangstelling tonen voor verhalende en informatieve teksten en zijn gemotiveerd die zelfstandig te lezen. Ze begrijpen eenvoudige verhalende en informatieve teksten en gebruiken geschreven taal als communicatiemiddel.

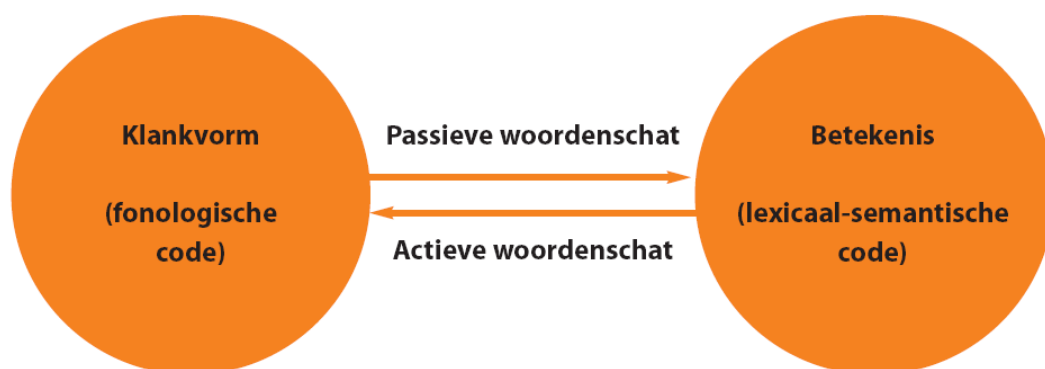
4.2.5. Relatie tussen spraak-/taalontwikkeling en geletterdheid

Seidenberg en McClelland (1989) hanteren het "triangel model" waarin wordt weergegeven hoe woorden worden opgeslagen in het mentale lexicon. Dit triangel model is door Bishop en Snowling (2004) uitgebreid met twee componenten.

Zolang kinderen nog geen kennis hebben van geschreven taal, slaan zij alleen de betekenis van woorden (de lexicaal-semantische code) en de uitspraak ervan op (klankvorm of fonologische code). Op deze manier komt de passieve woordenschat tot stand (zie figuur 1)

Er worden neurale verbindingen aangelegd tussen elke woordbetekenis en de daarbij horende klankvorm. Deze verbindingen worden steeds sterker naarmate het kind het woord vaker hoort. Hoe sterker de verbinding, des te sneller een kind bij een uitgesproken woord de betekenis kan ophalen uit zijn geheugen.

Zodra kinderen gaan praten, bouwen zij ook een actieve woordenschat op. Voor deze woorden geldt dat er stevige neurale verbindingen zijn gevormd tussen de klankvorm en de betekenis van die woorden.

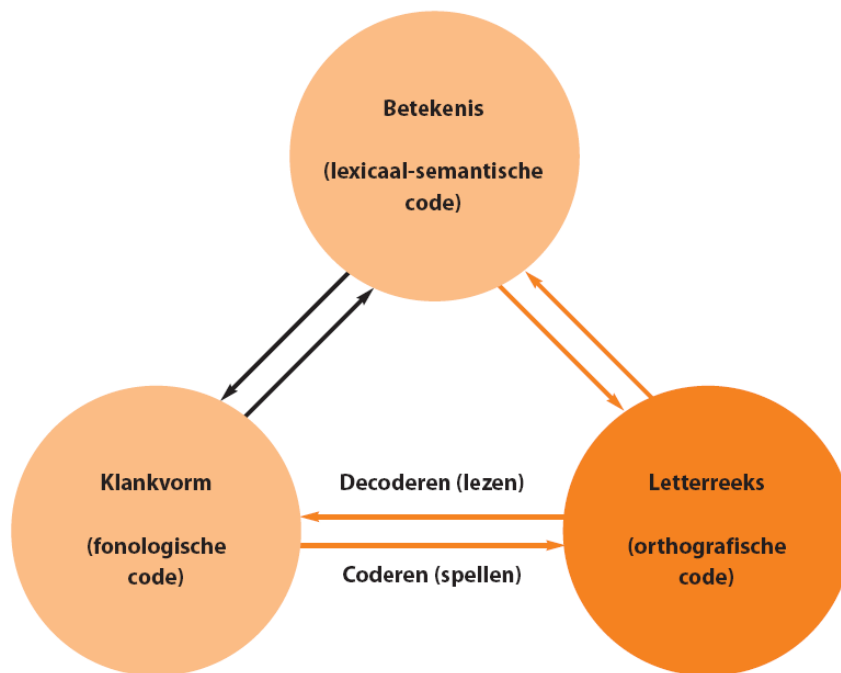


Figuur 1. Opslag van woordinformatie in het langetermijngeheugen. ¹

Tijdens de fase van beginnende geletterdheid ontdekken kinderen dat je gesproken taal ook kunt opschrijven en teruglezen. Er komen dan bij de woorden in het mentale woordenboek verbindingen bij, namelijk die van betekenis naar de geschreven vorm van het woord en die van klankvorm naar de geschreven vorm van het woord (de orthografische code; zie figuur 2).

Kleuters bouwen door het aanbod dat zij in de kleuterperiode krijgen letterkennis op en ontwikkelen een klankbewustzijn. Hiermee leggen ze een belangrijke basis voor het aanvankelijk lezen (Vloedgraven, 2008).

In de fase van het aanvankelijk lezen leren de kinderen de klank-letterkoppelingen. Het proces van geschreven woorden omzetten in de bijbehorende klankvorm wordt decoderen genoemd. In figuur 2 is dit als volgt schematisch weergegeven: van de geschreven vorm van een woord (letterreeks) ga je naar de bijbehorende klankvorm en vervolgens naar de betekenis. Het omgekeerde proces, namelijk het omzetten van een klankcode in de bijbehorende letterreeks, wat je doet bij spelling, wordt coderen genoemd. Bij spelling ga je in figuur 2 dus van betekenis (je bedenkt een woord dat je wilt schrijven) naar de klankvorm en vervolgens naar de geschreven vorm. In deze fase breiden kinderen hun mentale woordenboek uit met de geschreven vorm (de orthografische code) van woorden. Hoe sterker de neurale verbindingen tussen de betekenis, de klankvorm en de geschreven vorm van woorden, des te sneller de opgeslagen informatie van woorden uit geheugen kan worden opgehaald tijdens lezen, schrijven en/of spreken.



Figuur 2. Opslag van woordinformatie in het langetermijngeheugen zodra leerlingen de geschreven vorm van woorden gaan herkennen (bij lezen) en gebruiken (bij spellen).

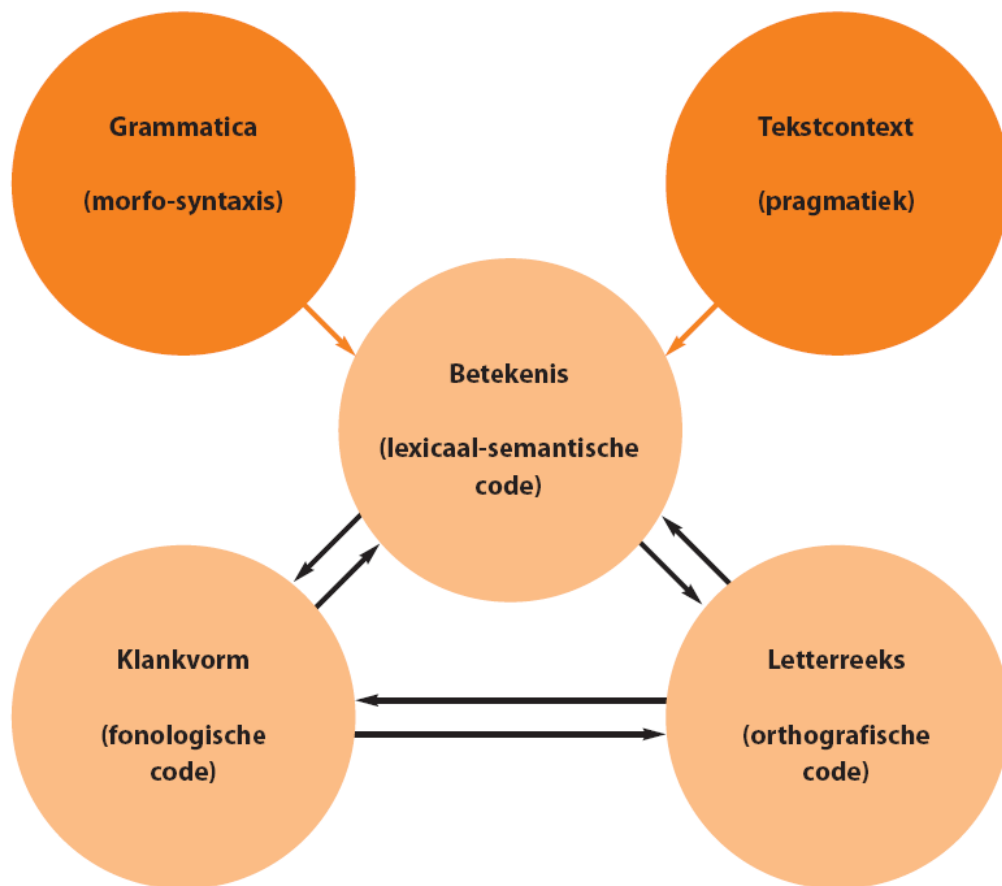
In de fase van het voortgezet technisch lezen, leren kinderen het proces van decoderen te automatiseren: de directe woordherkenning genoemd. Het onderwijsdoel in de periode van voortgezet technisch lezen is vloeiend lezen dat wil zeggen vlot lezen waarbij de woorden samenvloeien tot een zin en met intonatie.

Directe woordherkenning en vloeiend lezen zijn belangrijke voorwaarden voor begrijpend lezen. Hoe sneller het proces van technisch lezen verloopt, des te meer de lezer zich kan richten op het begrijpen van wat hij aan het lezen is.

Bij begrijpend lezen en begrijpend luisteren spelen naast woordenschat (semantiek) en technisch lezen (fonologie en orthografie) ook grammatica (morfo-syntaxis) en tekstcontext een belangrijke rol. Bishop en Snowling (2004) hebben op basis hiervan het triangel model met deze twee componenten uitgebreid (zie figuur 3).

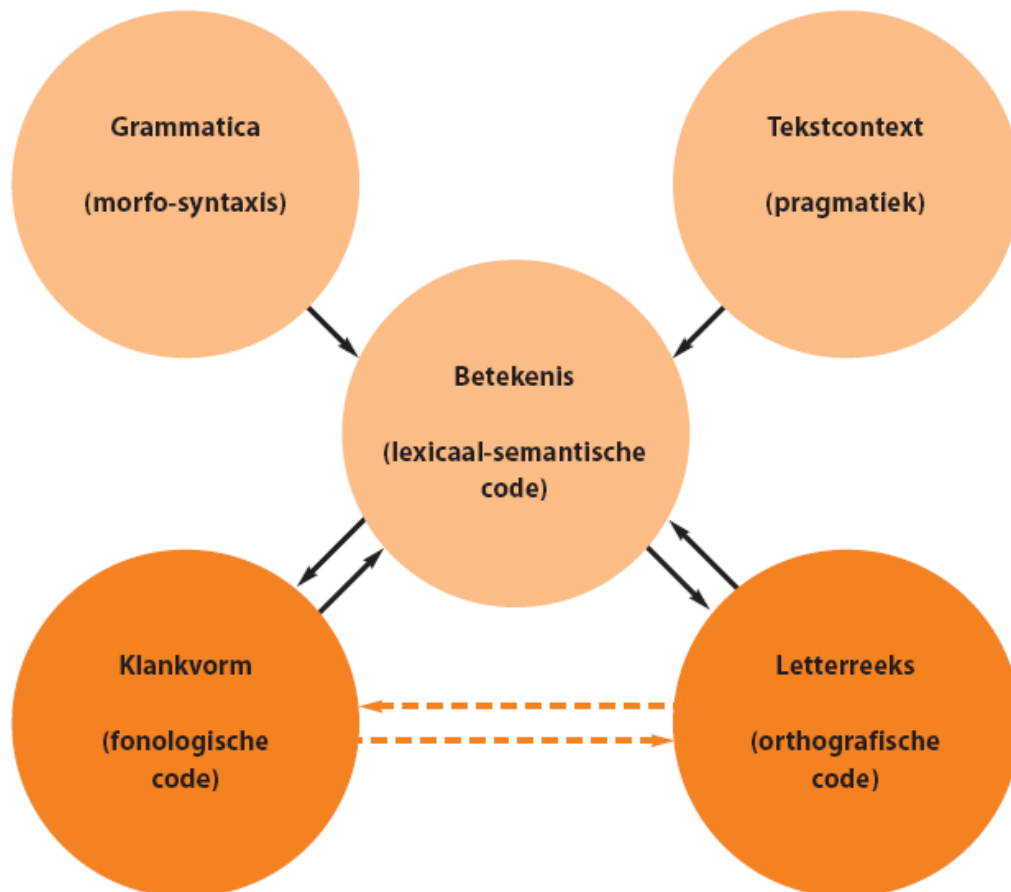
Wanneer een lezer een nieuw woord tegenkomt in een tekst, gebruikt hij de contextinformatie om de betekenis te achterhalen. Beginnende lezers leren bij het decoderen van een onbekend woord ook contextinformatie te gebruiken om het woord (sneller) te ontsleutelen.

Contextinformatie ondersteunt dus het decodeerproces en bij beginnende of zwakke lezers kan context een compenserende rol spelen.



Figuur 3. Opslag van woord-, zin- en contextinformatie in het langetermijngeheugen.

Ongeveer tien procent van de leerlingen in het regulier basisonderwijs heeft moeite met leren lezen. Zij hebben problemen met het omzetten van geschreven woorden in de bijbehorende klankvorm. In figuur 4 is dit weergegeven met de stippellijn tussen de fonologische en de orthografische code. Bij kinderen met (ernstige) leesproblemen zijn de neurale verbindingen tussen letters en klanken zwak en te weinig gespecificeerd, waardoor er onvolledige of incorrecte klankcodes van woorden in het geheugen worden opgeslagen. Met deze gebrekkige klankcodes komen zwakke lezers vaak niet tot de juiste betekenis van een woord. Wanneer er bij het lezen en/of spellen sprake is van een hardnekkig probleem in de automatisering op woordniveau, spreken we van dyslexie. In Nederland is de prevalentie van dyslexie geschat op ongeveer vier procent (Blomert, 2006a).



Figuur 4. Het triangelmodel bij leerlingen met leesproblemen of dyslexie.

4.2.6. Relatie tussen spraak-en/of taalmoeilijkheden en leesproblemen.

Leren lezen is een interactief proces tussen taal- en leesvaardigheden. Lezen is in belangrijke mate afhankelijk van de onderliggende taalvaardigheden van een individu.

Bij het decoderen van woorden spelen taalvaardigheden als auditieve verwerking, fonemisch bewustzijn, en lexicaal-semantic processen een rol.

Vanwege de sterke relatie tussen taalvaardigheid en leesvaardigheid is er bij leerlingen met ESM een groot risico dat zij in de kleuterperiode al een achterstand oplopen in de ontwikkeling van beginnende geletterdheid en daarna leesproblemen ontwikkelen (Wijnen, 2006). Hoe ernstiger de taalstoornis is, des te groter de kans op leesproblemen.

Uit onderzoek blijkt, dat ongeveer de helft van de leerlingen die in de voorschoolse periode worden gesignaleerd met problemen in de mondelinge taal, op schoolleeftijd tevens problemen hebben met lezen (De Jong e.a., 2004). Het is echter moeilijk te voorspellen welke kinderen daadwerkelijk leesproblemen krijgen, omdat leerlingen met ESM een zeer heterogene groep vormen, waarbij type ESM, kwaliteit van de leesinstructie op school en fase van de ontwikkeling invloed hebben op het wel/niet ontwikkelen van leesproblemen.

Leerlingen met ESM hebben een stoornis of beperking op meerdere taaldomeinen en alle combinaties komen voor. Een stoornis op een of meerder domeinen zal invloed hebben op de leesontwikkeling. Op welke manier en in welke mate, hangt af van het domein en de ernst van de stoornis.

- Spraakproductieproblemen kunnen als gevolg van zwakke fonologische vaardigheden al in de kleuterperiode leiden tot een zwak ontwikkeld fonemisch bewustzijn. In groep 3 leidt dit meestal tot leesproblemen, waarbij de oorzaak ligt in de omzetting van letters in klanken (zie in figuur 5 de stippellijn tussen klankvorm en letterreeks). Daarbij komt dat leerlingen met een spraakstoornis vaak slecht zijn te verstaan, waardoor het moeilijk is om te controleren of de hardopleestaak goed is uitgevoerd. Ook maken deze leerlingen veel leesfouten doordat klanken worden vervormd of vervangen.
- Auditieve verwerkingsproblemen kunnen vanaf groep 3 leiden tot decodeerproblemen tijdens lezen.
- Bij stoornissen of beperkingen in de grammaticale kennisontwikkeling wordt vooral de leesvloeiendheid belemmerd door de gebrekkige vaardigheid om betekenis en context te gebruiken om woorden snel te decoderen. Bij spelling is vooral het probleem het correct toepassen van spellingregels (zie in figuur 5 de stippellijnen 2). Leerlingen met ESM hebben over het algemeen minder woordconcepten in hun hoofd dan hun leeftijdgenoten.
- Stoornissen of beperkingen in de lexicaal-semanticke kennisontwikkeling leiden vrijwel altijd tot problemen met begrijpend lezen. Het onderliggende probleem is de beperkte woordenschat en problemen met het begrijpen van abstracte, laag-frequente woorden. Ook het technisch lezen zal beïnvloed worden door beperkingen op lexicaal-semanticke niveau, omdat directe woordherkenning moeilijker verloopt als de woordbetekenissen minder snel uit het geheugen kunnen worden opgehaald.
- Stoornissen in de pragmatiek leiden over het algemeen niet tot technische maar tot begrijpend leesproblemen. Dit kan komen door een beperkte woordenschat, maar ook door hun beperkte mogelijkheden op het gebied van sociaal taalgebruik.



Figuur 5. Het triangelmodel bij leerlingen met ESM en technische leesproblemen: leesproblemen als gevolg van spraakproblemen en/of auditieve verwerkingsproblemen (1) of lexicaal-semanticke en/of grammaticale problemen (2).

Omdat er een sterke relatie is tussen mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling, en de meeste leerlingen met ESM op meerdere taaldomeinen een beperking hebben, is het van groot belang al in een vroeg stadium te onderzoeken op welke manier deze elkaar kunnen ondersteunen en/of versterken. Een goede leesvaardigheid kan de zwakke mondelinge taalvaardigheid ondersteunen en in veel gevallen compenseren.

De combinatie spraak-/taalstoornissen en ontwikkelingsdyslexie komt in de Angelsaksische literatuur bij 40 tot 50 procent van de leerlingen met spraak-/taalstoornissen voor, waarbij de combinatie vaker bij jongens dan bij meisjes voorkomt. In Nederland is nog geen onderzoek gedaan naar de comorbiditeit tussen ESM en dyslexie. Hoewel een soortgelijk verband te verwachten is, is het pas mogelijk om dit te onderzoeken wanneer leerlingen met ESM goed leesonderwijs en daarop aansluitend een periode van tenminste een half jaar goede leesbegeleiding hebben gekregen (Wentink, 2009).

Uit onderzoek van Catts (1999) is gebleken dat 73% van de slechte lezers in groep 4 spraak/taalproblemen had als kleuter; bovendien laat ander onderzoek van Catts zien, dat kinderen met spraak-/taalproblemen een vijf keer zo groot risico lopen om leesproblemen te krijgen. Problemen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid hebben een negatieve invloed op het fonemisch bewustzijn. Een slecht ontwikkeld fonemisch bewustzijn heeft vervolgens negatieve consequenties voor het leren lezen. Mondelinge taalvaardigheid heeft dus een indirecte invloed op het toekomstig leren lezen. Daarnaast heeft de mondelinge taalvaardigheid – in het bijzonder woordenschat – invloed op het begrijpend lezen. Het is daarom van belang dat problemen in de mondelinge taalontwikkeling vroegtijdig – in de voorschoolse periode of in groep 1 – wordenesignaleerd en aangepakt.

4.2.7. Handelingsgericht werken en handelingsgerichte diagnostiek

Handelingsgerichte diagnostiek (HGD) is een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen (Pameijer & Van Beukering, 2007).

De diagnosticus analyseert onderwijsleerproblemen en zoekt naar mogelijke verklaringen met als doel het geven van een advies dat gericht is op het aanpakken van die problemen.

Het diagnostisch proces richt zich op relevante risico- en protectieve factoren van kind, leraar, onderwijsleer- en opvoedingssituatie.

Het begin is de hulpvraag van een school, ouder en/of kind, het eindprodukt een verantwoord en bruikbaar antwoord.

.

Handelingsgericht werken (HGW) is een systematische manier van werken in de school gebaseerd op de uitgangspunten van HGD.

Handelingsgerichte diagnostiek kent zes uitgangspunten:

- Het draagt bij tot het formuleren van de onderwijsbehoeften van de leerling: het gaat erom wat dit kind van deze ouders, in deze groep bij deze leraar op deze school voor de komende periode nodig heeft.
- De diagnostische werkwijze is systematisch en transparant: de diagnosticus handelt planmatig, doorloopt een stap-voor-stap- werkwijze en doet dit transparant. Formulieren en checklists worden hierbij gebruikt als hulpmiddel.
- Het diagnostisch proces is doelgericht: de diagnose is geen doel op zich maar een middel om goed te kunnen adviseren. Hierbij wordt de "als-dan"-redenering toegepast.
- Er wordt gewerkt vanuit een transactioneel referentiekader: kinderen ontwikkelen zich in een context en in interactie met de omgeving. Kind en omgeving beïnvloeden elkaar wederzijds. HGD richt zich dus niet enkel op het kind, maar op het kind in interactie met zijn omgeving.
- Leraren, IB-ers, ouders, kind en diagnosticus werken constructief samen: samenwerking met direct betrokkenen tijdens het gehele traject is belangrijk. Vanaf het begin participeren leraar en ouders in het proces. Het is belangrijk om hun vragen, zorgen en verwachtingen serieus te nemen. Daardoor kunnen adviezen afgestemd worden op hun visie en mogelijkheden. Ook

het kind zelf is een belangrijke samenwerkingspartner. De wijze waarop kinderen de situatie en zichzelf zien, bepaalt in hoge mate hun gedrag en hun motivatie om te veranderen.

- Positieve aspecten van leerling, leraar, IB en ouders zijn van groot belang: aandacht voor positieve aspecten, mogelijkheden en kansen bieden tegenwicht aan het vormen van een negatief beeld van kind, leraar, groep, school en ouders. Het biedt ook perspectief: dat wat goed gaat, is verder uit te bouwen in een plan van aanpak.

Handelingsgericht werken is van toepassing als er sprake is van een diagnostische vraag: de direct betrokkene wil de situatie beter begrijpen en/of weten welke aanpak het kind nodig heeft.

Er zijn drie typen diagnostische vragen:

1. Onderkende vraag: wat is er aan de hand? Om welk type probleem gaat het?
2. Verklarende vraag: waarom zijn deze problemen er? welke factoren van kind, onderwijsleer- of opvoedingssituatie kunnen het verklaren?
3. Adviserende vraag: welke aanpak heeft deze leerling nodig? Hoe kan dit kind het beste geholpen worden?

Dit typeren is belangrijk omdat het type vraag het doel van de informatieverzameling en het type antwoord bepaalt: een onderkenning, verklaring of advies.

Handelingsgericht werken verloopt systematisch volgens vijf fasen:

1. Intakefase: informatie verzamelen met betrekking tot de reden van aanmelding en inventariseren van hulpvragen, wensen en verwachtingen van leraar, ouders en kind. Daarnaast is het belangrijk om afstemming te bereiken, zodat een constructieve samenwerking mogelijk is.
2. Strategiefase: wat weten we al, wat willen we nog weten en waarom willen we dat weten?
3. Onderzoeksfase: het doel van deze fase is het beantwoorden van de onderzoeksvragen; het gaat niet alleen om tests en toetsen, maar ook om een gericht interview, een analyse van het onderwijsaanbod en schoolwerk en observaties van interacties in de klas of op het schoolplein. Voor de betrokkenen is het inzichtelijk hoe de antwoorden tot stand zijn gekomen (transparantie)
4. Indiceringsfase: de verzamelde gegevens samenvatten tot een transactionele samenvatting; er wordt antwoord gegeven op de vraag wat er aan de hand is met dit kind, bij deze leraar, in deze groep van deze school. Er worden SMART-doelen en een gewenst onderwijsaanbod geformuleerd om tegemoet te komen aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van het kind. Het is belangrijk om tevens de haalbaarheid hiervan in te schatten.
5. Adviesfase: de wenselijke aanbevelingen worden besproken en hieruit wordt gezamenlijk een keuze gemaakt. De gekozen aanbeveling wordt het uiteindelijke advies. Er worden afspraken gemaakt over de uitvoering ervan. Ook is er aandacht voor de ondersteuningsbehoeften van de betrokkenen.

4.2.8. Protocol Dyslexie Diagnose en Behandeling

In december 2006 is het Protocol Dyslexie Diagnose en Behandeling beschikbaar gekomen. (Blomert, 2006).

Het Protocol geeft een leidraad om ernstige dyslexie te diagnosticeren, indiceren en behandelen.

Het gaat daarbij om kinderen in de leeftijd van de basisschool (groep 3 t/m 8).

Het Protocol sluit aan bij de "medische" visie op ernstige dyslexie.

Het omschrijft ernstige dyslexie als een stoornis in de ontwikkeling van de hersenen die bovendien genetisch is bepaald. Deze stoornis heeft taalverwerkingsproblemen als gevolg die leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs.

Daardoor zit ernstige dyslexie een normale educatieve ontwikkeling ernstig in de weg, terwijl die op grond van de overige cognitieve vaardigheden wel tot de mogelijkheden zou behoren.

Ernstige dyslexie is een neurobiologische stoornis die met hersenonderzoek kan worden aangetoond.

Dat maakt het een aangeboren afwijking met een functiebeperking als gevolg. Ernstige dyslexie is duidelijk te onderscheiden van andere lees- en spellingproblemen.

Op grond van zowel literatuuronderzoek als een evaluatie van een representatieve Nederlandse steekproef dyslexie diagnostiekgegevens kunnen de belangrijkste kenmerken van dyslexie worden geformuleerd:

- Ernstige lees en spellingproblemen af te leiden uit zwakke prestaties

- Het trage/moeizame leerproces is specifiek voor lezen en spellen
- De lees en spellingproblemen betrekken zich op woord en subwoordniveau
- De verwerking van spraakklanken is verstoord/vertraagd
- Het snel serieel benoemen (van letters en cijfers) is verstoord/vertraagd
- Visueel/orthografische woordherkenning is onnauwkeurig/vertraagd
- Het koppelen van visuele/auditieve letter/woordverwerking is verstoord/vertraagd
- Een minderheid vertoont verbale werkgeheugenproblemen.

Bijna alle kinderen met leesproblemen hebben ook spellingproblemen. Hoewel m.b.v. behandeling een functioneel lees- en spellingniveau behaald kan worden, is de traagheid van het lezen uiteindelijk het meest hardnekkige kenmerk in (relatief) transparante talen als b.v. het Nederlands.

Problemen met lezen en spellen komen veel voor en een ruime minderheid hiervan betreft dyslexie: 4% (Blomert, 2006).

Andere stoornissen die de oorzaak zijn van verminderde c.q. verstoorde cognitieve informatieverwerking zijn:

- Algemeen leerprobleem
- Algemene taalstoornis
- Specifieke taalstoornis: specific language impairment (SLI)

Niet als bij andere ontwikkelingsstoornissen komen co-morbide verschijnselen bij dyslexie relatief vaker voor dan in de normale populatie. De frequentie van deze co-morbiditeit wordt in de klinische praktijk waarschijnlijk overschat (Blomert, 2006).

Hoewel deze co-morbide verschijnselen niet de oorzaak zijn van de dyslexie, kunnen deze in sommige gevallen de ernst van de problemen negatief beïnvloeden.

De bekendste gerapporteerde co-morbiditeiten bij dyslexie zijn:

- Auditieve waarnemingsproblemen
- Visuele waarnemingsproblemen
- ADHD
- Rekenproblemen

Vanaf 1 januari 2009 is diagnostiek en behandeling van ernstige dyslexie in het basispakket van de zorgverzekering opgenomen. Bij deze vergoeding geldt het Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling (Blomert, 2006) als uitgangspunt.

De vergoeding geldt voor leerlingen van zeven jaar of ouder die basisonderwijs, speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs volgen. De regeling geldt niet voor leerlingen in het voortgezet onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs.

De vergoede zorg geldt voor leerlingen met ernstige, enkelvoudige dyslexie.

De eindverantwoordelijkheid voor diagnostiek en behandeling van dyslexie ligt conform het Protocol Dyslexie bij gekwalificeerde gedragswetenschappers.

Als ouders aanspraak willen maken op vergoeding van diagnostiek en behandeling van ernstige dyslexie kunnen zij zich wenden tot een gekwalificeerd psycholoog of orthopedagoog.

De school moet dan het leerling-dossier aanleveren waarin het vermoeden van (ernstige) dyslexie wordt onderbouwd. De school stelt via signaleren en intensief begeleiden de leerachterstand en didactische resistentie vast. Het Protocol Dyslexie Diagnostiek & Behandeling verwijst naar de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie waar scholen handreikingen kunnen vinden om dit effectief en verantwoord te doen.

De psycholoog/orthopedagoog vervult de rol van poortwachter. In deze rol kent hij/zij twee belangrijke beslismomenten.

Ten eerste beoordeelt de diagnosticus of het vermoeden van ernstige dyslexie voldoende wordt onderbouwd in het leerling-dossier. Als dit het geval is, kan vergoede diagnostiek plaatsvinden.

De psycholoog/orthopedagoog stelt op basis van diagnostisch onderzoek vast of er sprake is van ernstige, enkelvoudige dyslexie.

Ten tweede beoordeelt de diagnosticus of er een positieve indicatie is voor behandeling. In dit geval kan vergoede behandeling van start gaan.

De psycholoog/orthopedagoog stelt op basis van diagnostisch onderzoek vast dat:

1. er sprake is van een **ernstige en hardnekkige** problematiek met lezen en/of spellen
2. er **aanwijzingen zijn voor dyslexie**
3. er sprake is van een voor **dyslexie typerend cognitief profiel**
4. deze problemen **niet veroorzaakt worden door een andere aandoening** of andere stoornis dan wel in combinatie met een andere stoornis optreden, waardoor de problemen versterkt worden.

Indien voldaan is aan criteria 1 t/m 4 kan de indicatie ernstige, enkelvoudige dyslexie worden gesteld en een behandelplan worden opgesteld.

Voor een optimaal resultaat is het belangrijk dat de aanpak van de school en de behandelaar op elkaar worden afgestemd.

De behandeling wordt elke drie maanden geëvalueerd: een eerste tussentijdse evaluatie na drie maanden, vervolgens na zes maanden, en een eindevaluatie na twaalf of achttien maanden.

4.3 Inclusie

De Index voor inclusie (Booth & Ainscow, 2009) omschrijft inclusie als volgt:

"Inclusie houdt verandering in. Het is een continu proces om het leren en participeren van alle leerlingen te versterken. Het is een ideaal waar scholen naar streven, maar dat nooit volledig wordt gehaald. Maar inclusie begint zodra het proces van toenemende participatie is begonnen. Een inclusieve school is een school in beweging".

Inclusie in het onderwijs brengt het volgende met zich mee:

- Gelijke waardering van alle leerlingen en personeel.
- Leerlingen meer laten participeren aan de cultuur, het onderwijsprogramma en de omgeving van de school en hun uitsluiting hiervan verminderen.
- De cultuur, het beleid en de praktijk herstructureren in scholen zodat ze meer aansluiten op de diversiteit van de leerlingen in de plaatselijke gemeenschap.
- Barrières bij leren en participeren terugdringen voor alle leerlingen, niet alleen voor degenen met een beperking of zij die zogenaamde "specifieke onderwijsbehoeften" hebben.
- Leren van pogingen om barrières rond toegankelijkheid en participatie van bepaalde leerlingen te overwinnen om zodoende bredere veranderingen teweeg te brengen ten gunste van alle leerlingen.
- Verschillen tussen leerlingen beschouwen als een hulpmiddel om het leren te bevorderen in plaats van barrières die overwonnen moeten worden.
- Het erkennen van het recht van een leerling om in zijn of haar eigen buurt naar school te kunnen gaan.
- Het verbeteren van scholen voor zowel personeel als leerlingen.
- Het benadrukken van de rol van scholen bij het opbouwen van een gemeenschap en het ontwikkelen van waarden, evenals het verbeteren van prestaties.
- Het bevorderen van een duurzame en wederkerige relatie tussen school en buurt.
- Inzien dat inclusie in het onderwijs een aspect van inclusie in de maatschappij is.

Uit internationaal, Europees en Nederlands onderzoek komt naar voren dat een aantal werkwijzen zeer succesvol is bij het omgaan met verschillen in de klas.

In de brochure "Omgaan met verschillen in de klas", die WSNS+ onlangs heeft uitgegeven, zet onderzoeker en onderwijskundige Cor Meijer enkele feiten op een rij die belangrijk zijn bij de vormgeving van inclusief onderwijs.

Er worden vijf succesvolle werkwijzen bij het omgaan met verschillen in de klas genoemd:

1. Team-teaching: Onder deze noemer vallen tal van vormen van samenwerking tussen leraren. Kenmerkend voor team-teaching is dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften extra hulp in de klas ontvangen. Hierdoor voelt de leerling zich competent en kunnen leraren op een natuurlijke wijze van elkaar leren.
2. Samenwerkend leren: Samenwerking tussen leerlingen is een goede werkvorm om de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen te stimuleren. Er zijn verschillende termen in omloop om deze werkvormen te duiden: peer-tutoring, co-operative learning, peer coaching. In de meeste van deze werkvormen worden heterogene paren of trio's

samengesteld door de leraar, waarbij de rollen van tutor, pupil en observator worden toegekend. Deze rollen zijn wederkerig.

3. Systematische aanpak van gedragsproblemen: Preventie van gedragsproblemen wordt ingezet om ongewenst gedrag in de klas op een systematische wijze aan te pakken. De leerlingen worden als groep verantwoordelijk voor hun groepsregels. Het kringgesprek fungeert als werkvorm waarin de leerlingen afspraken maken en evalueren.
4. Heterogeen groeperen: Het bestaan van niveauverschillen is een voorwaarde voor samenwerkend leren. Leerlingen met problemen en achterstanden blijken te profiteren van de niveauverschillen in de klas. Door heterogene groepsvormen is het mogelijk om verschillende vormen van differentiatie te realiseren, waarbij leerlingen verschillende doelen op verschillende wijzen kunnen bereiken.
5. Effectief in de praktijk: goed onderwijs wordt gekenmerkt door het stellen van doelen, het registreren van vorderingen en door het hebben van hoge verwachtingen over leerlingen. Verder moet er sprake zijn van een curriculum, dat voor alle leerlingen geldt, maar wel aangepast moet kunnen worden aan de individuele leerling

Als het gaat om het beëindigen van segregatie in het onderwijs zijn twee begrippen van belang: integratie en inclusie.

Integratiedenkers focussen op de specifieke maatregelen die een leerling met een handicap nodig heeft om zich aan te passen aan de heersende schoolcultuur. Inclusiedenkers leggen de nadruk op het feit dat de reguliere school zich zodanig moet opstellen en aanpassen dat alle kinderen er naartoe kunnen, zodat diversiteit de norm wordt (Van Hove, 1999).

Mijn visie sluit meer aan bij de integratiedenkers, dan bij de inclusiedenkers. Het lijkt me praktisch gezien moeilijk uitvoerbaar om te voldoen aan de drie P's van inclusief onderwijs: presentie, participatie en progressie. Om inclusief onderwijs te realiseren wordt een groot beroep gedaan op de leerkrachten. Beschikt hij over een positieve houding en effectieve werkwijzen om te kunnen omgaan met verschillen in de klas?

Als ambulant dienstverlener denk ik wel een steentje te kunnen bijdragen aan de integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier basisonderwijs en sta achter de filosofie van waaruit onze dienst werkt.

In onze visie (2010) wordt de filosofie als volgt omschreven:

SPECIAAL VOOR EN DOOR COMMUNICATIE

De basis van waaruit wij werken, is het respectvol omgaan met elkaar en met onze klanten.

Centraal in onze begeleiding staat "ontwikkeling" in de breedste zin van het woord:

We geloven in de ontwikkelingskrachten en ontwikkelingskansen, kortom de ontwikkelingsmogelijkheden, van kinderen, ouders/verzorgers en onderwijsgevendenden.

We ontwikkelen en verdiepen onze expertise en stellen deze ter beschikking om de (hulp-)vragen van onze klanten te beantwoorden.

We creëren situaties waarin mensen zich kunnen ontwikkelen.

We werken in een "lerende organisatie", die permanent werkt aan de ontwikkeling van kwaliteit en die ruimte biedt om deze ontwikkeling uit te voeren.

We zijn ons bewust dat wij bij de uitvoering van onze opdracht afhankelijk zijn van ontwikkelingen in het onderwijs op macro- meso- en microniveau. Op realistische wijze gaan wij om met kansen en (on-)mogelijkheden. Het spreekt dat een zorgvuldige planning en bewaking van processen voorwaarden zijn om zowel de belangen van cliënten als medewerkers te waarborgen. Een meerjaren ontwikkelpad, in een cyclus van 4 jaar, vormt hierbij onze leidraad.

Mijn onderzoek wordt enerzijds uitgevoerd binnen de context van de ambulante dienst, waar collegae deze visie onderschrijven. En anderzijds binnen de context van reguliere basisscholen met ESM-leerlingen in groep 1 tot en met 3, waarvan mij niet bekend is op welke wijze zij invulling geven aan inclusief onderwijs.

Er is sprake van een relatie tussen mijn onderzoeksvraag en de inclusie gedachte, aangezien mijn doel is, dat de ambulante dienstverlener door middel van expertiseoverdracht, scholen kan laten beschikken over "tools", die nodig zijn om jonge ESM-leerlingen in staat te stellen de tussendoelen beginnende geletterdheid te behalen.

4.4. Toelichting op keuzes en vooronderstellingen

Met dit onderwerp wil ik graag het katern leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en /of taalmoeilijkheden onder de aandacht brengen van collegae. Zij zijn de schakel naar leerlingen, ouders en scholen toe om met de handreikingen vanuit het katern ESM aan de slag te gaan. Zo wordt in de huidige situatie het leesonderwijs en de leesbegeleiding gecheckt met als doel (indien nodig) veranderingen in te voeren ten aanzien van de inrichting van het leesonderwijs, het signaleren en aanpakken van leesproblemen.

Als we preventief werken in de kleutergroepen, dan veronderstel ik, dat het risico op het ontwikkelen van leesproblemen bij jonge ESM-leerlingen verkleint.

Bovenstaande verklaart waarom mijn theoretisch kader vooral is gebaseerd op de inhoud van het katern ESM, de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie en de specifieke problemen van ESM-kinderen.

Hoofdstuk 5: Methode

5.1 Doelgroep van het onderzoek

Primaire doelgroep:

* leerkrachten en intern begeleiders, die ESM-leerlingen met een LGF begeleiden in groep 1, 2 of 3 van het regulier basisonderwijs.

Secundaire doelgroepen:

* leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden van groep 1, 2 en 3 in het regulier basisonderwijs. Deze leerlingen hebben een indicatie voor cluster 2 onderwijs en beschikken over een Leerling Gebonden Financiering. Zij bezoeken het regulier basisonderwijs en worden ondersteund door een ambulant dienstverlener van cluster 2. Het betreft leerlingen die woonachtig zijn in het verzorgingsgebied van de Mgr. Hanssenschool. De school is bedoeld als streekschool voor de regio's Zuid- en Midden-Limburg. De noordgrens wordt gevormd door de gemeenten Stramproy, Helden en Tegelen.

* ambulant dienstverleners van de Mgr. Hanssenschool, die ESM-leerlingen met een LGF begeleiden in groep 1, 2 of 3 van het regulier basisonderwijs.

5.2 Vraagstelling en deelvragen

De onderzoeksvraag is:

Welke preventieve maatregelen en interventies kunnen school en ambulante dienstverlener inzetten bij leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden van groep 1, 2 en 3 in het regulier basisonderwijs zodat de tussendoelen beginnende geletterdheid te behalen zijn ?

De deelvragen zijn:

1. Wat is de relatie tussen ESM en leesproblemen?
2. Hoe ziet het leesonderwijs eruit aan ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het regulier basisonderwijs?
3. Hoe worden leesproblemen gesignaleerd en aangepakt bij ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het regulier basisonderwijs?

5.3. Onderzoeksplanning

September 2009	Onderzoeksvraag bespreken met directeur Ambulante Dienst en collega's.
Oktober t/m december 2009	Onderzoeksvraag bijstellen, deelvragen formuleren, doelgroepen bepalen, literatuur verzamelen en lezen, op zoek gaan naar onderzoeksmethoden en bronnen, opzet/planning onderzoek maken.
Januari 2010	- Opzet onderzoek bespreken binnen werkgroep ESM en werkgroep Dyslexie. - Alle ambulant dienstverleners middels een PowerPoint-presentatie informeren over de opzet van het onderzoek en hen om medewerking vragen. - Aanreiken aan alle ambulant dienstverleners: katern ESM (digitaal) - Toetspakketten samenstellen voor de ESM-leerlingen van groep 1-2-3 in het regulier basisonderwijs. - Aangereiken aan ambulant dienstverleners van onderzoeksgroep: toetspakketten met begeleidend schrijven voor ESM-leerlingen van groep 1-2-3 in het regulier basisonderwijs.
Februari 2010	Verzamelen toetspakketten, gegevens turven en clusteren.
Maart t/m juni 2010	Hoofdstukken 2, 3 en 4 van het onderzoek beschrijven.
September 2010	Vragenlijst opstellen en bijstellen.
Oktober 2010	- Alle ambulant dienstverleners informeren over de inhoud en het doel van de vragenlijst. - Aanreiken aan alle ambulant dienstverleners: Checklist Leesonderwijs en

	Leesbegeleiding bij Katern ESM (digitaal). - Aanreiken aan ambulant dienstverleners van onderzoeksgroep: vragenlijsten en begeleidend schrijven voor IB-ers en leerkrachten die ESM-leerlingen begeleiden van groep 1-2-3 in het regulier basisonderwijs. - Ambulant dienstverleners zorgen voor het verspreiden en retourneren van de vragenlijsten.
November – december 2010	- Verzamelen vragenlijsten, gegevens turven en clusteren. - Begeleidingsplannen van ambulant dienstverleners screenen, gegevens turven en clusteren.
Januari-februari 2011	- Alle data verwerken. - Hoofdstukken 5 en 6 van het onderzoek beschrijven.
Maart –april 2011	- Hoofdstuk 7 beschrijven en het meesterstuk afronden met het schrijven van de samenvatting, de inleiding en het voorwoord.
Mei	Presentatie van de onderzoeksresultaten aan de werkgroep Dyslexie van de ambulante dienst.

5.4. Gegevensoverzicht en materiaalverzameling

5.4.1. Deelvraag 1: Wat is de relatie tussen ESM en leesproblemen?

Doelgroep: leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden van groep 1, 2 en 3 in het regulier basisonderwijs.

Dataverzameling deelvraag 1.

Voorafgaand aan het onderzoek heb ik het aantal ESM-leerlingen met een LGF geïnventariseerd dat dienstbreed begeleid wordt in de groepen 1, 2 en 3 van het reguliere basisonderwijs.

Het gaat in totaal om 15 leerlingen, waarvan 4 leerlingen in groep 1, 5 leerlingen in groep 2 en 6 leerlingen in groep 3.

Om de relatie aan te tonen tussen ESM en leesproblemen, wordt enerzijds literatuur geraadpleegd en anderzijds observatiegegevens en toetsresultaten van deze leerlingen verzameld.

De collega's hebben in januari 2010 een toetspakket ontvangen, Dit wordt mondeling en schriftelijk toegelicht. Voor elke groep afzonderlijk (1, 2 en 3) is er een pakket samengesteld met een overzicht van de af te nemen toetsen inclusief observatielijst, instructies en scoreformulieren.

Indien er van een leerling de gevraagde toetsgegevens niet aanwezig zijn, worden de collega's verzocht om, in overleg met de school, de ontbrekende toetsen af te nemen.

De gegevens dienen uiterlijk eind februari aangereikt te worden om te verwerken.

Onderzoeksinstrumenten deelvraag 1.

Voor elke groep wordt een toetspakket samengesteld:

- De specifieke risicofactoren, die kunnen leiden tot problemen met het leren lezen worden voor alle leerlingen ingevuld. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de Signaleringslijst voor Kleuters uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2. Deze lijst is gebaseerd op de lijst "Signalering ontwikkeling beginnende geletterdheid" (Smits, 2002).
- De productieve en receptieve woordenschat worden eveneens voor alle leerlingen in kaart gebracht. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van overwegend logopedisch testmateriaal, niet ouder dan 6 maanden.

Met betrekking tot de productieve woordenschat:

- Schlichting Test voor Taalproductie
- Taaltests voor Kinderen: Woordenschat-Produktietest
- Taaltoets voor Alle Kinderen: Woordomschrijving

Met betrekking tot de receptieve woordenschat:

- Taaltests voor Kinderen: Woordenschat-Keuzetest
- Taaltoets voor Alle Kinderen: Passieve woordenschat

- Paebody Picture Vocabulary Test-III-NL
- Bij de leerlingen van groep 1 en 2 worden de toetsresultaten en eventuele risicoscores geïnventariseerd van Cito Taal voor Kleuters, afname M1/M2.
- Bij de leerlingen van groep 2 worden in januari de kleutertaken die horen bij de Signaleringslijst voor Kleuters afgenomen uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1-2. Deze taken geven een eerste indicatie van de mate waarin de belangrijkste voorspellers van het leren lezen bij kleuters in groep 2 ontwikkeld zijn.
 - kleurentoets voor kleuters
 - toets auditieve analyse voor kleuters
 - toets auditieve synthese voor kleuters
 - letters benoemen
 - invented spellen
- Bij de leerlingen van groep 3 worden in januari/februari, als de eerste fase van het aanvankelijk leesproces afgesloten is, meetmoment 2 van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie uitgevoerd. Er wordt nagegaan in hoeverre de letterkennis bij deze leerlingen volledig is en of de elementaire lees- en spellinghandeling in alle facetten wordt beheerst.
 - letters benoemen: Grafemtoets – Cito / Letters benoemen – DTLAS / Screeningsinstrument Beginnende geletterdheid, Productieve letterkennis – Cito
 - letters schrijven: Fonemendictee – Cito / Letterdictee – DTLAS
 - woord lezen: DMT kaart 1 en 2
 - tekst lezen: AVI-M3
 - spelling: Spelling Groep 3 (M3) – Cito
 - begrijpend luisteren: luisteren 1 – Cito

Procedure deelvraag 1:

Om het betreffende onderzoek zo optimaal mogelijk te kunnen uitvoeren, ben ik gestart met het informeren van mijn collega's over de opzet van het onderzoek. Deze opzet is eerst besproken binnen de werkgroep ESM en de werkgroep Dyslexie. Vervolgens heeft er een PowerPoint presentatie plaatsgevonden tijdens een werkvergadering van de dienst. De PowerPoint heeft betrekking op:

- aanleiding onderzoek
- onderzoeksonderwerp
- onderzoeksvraag en deelvragen
- de doelgroepen
- methoden en bronnen

Met deze presentatie probeer ik draagvlak te creëren bij mijn collega's en vraag ik hen om medewerking te verlenen aan mijn onderzoek.

Ik verspreid het katern ESM digitaal, zodat alle collega's hiervan kennis kunnen nemen.

Data-analyse deelvraag 1:

De observatie- en toetsgegevens worden eerst geordend en geturfd; vervolgens worden deze gegevens verwerkt in staafdiagrammen. Elk balkje kent een tweedeling in twee verschillende kleuren. De risicofactoren zijn wel/niet aanwezig, de toetsgegevens zijn voldoende (A-B-C niveau) of onvoldoende (D-E niveau) en het streefdoel is wel/niet bereikt bij een aantal toetsen uit het Protocol. De logopedische testgegevens met betrekking tot woordenschat zijn met behulp van de Testscoreliniaal (rekentabel om scores met elkaar te vergelijken) omgerekend in prestatieniveaus A t/m E.

Alle gegevens worden weergegeven in aantallen, aangezien er sprake is van een kleine doelgroep die weer verdeeld is in subgroepen.

5.4.2. Deelvragen 2 en 3:

- **Hoe ziet het leesonderwijs eruit aan ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het regulier basisonderwijs?**
- **Hoe worden leesproblemen gesignaleerd en aangepakt bij ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het reguliere basisonderwijs?**

Doelgroepen: leerkrachten, intern begeleiders en ambulant dienstverleners die ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 begeleiden in het regulier onderwijs.

Dataverzameling deelvragen 2 en 3:

Antwoorden worden gezocht in de literatuur, door gebruik te maken van vragenlijsten voor leerkrachten en IB-ers en door documentstudie en dossieranalyse betreffende begeleidingsplannen van ambulant dienstverleners.

Onderzoeksinstrumenten deelvragen 2 en 3:

Voor beide deelvragen heb ik een vragenlijst opgesteld. De vragenlijsten zijn gebaseerd op de Checklist leesonderwijs en leesbegeleiding bij katern ESM.

Voor deelvraag 2 heb ik gebruik gemaakt van deel A: checklist leesonderwijs. Er wordt nagegaan in welke mate aandacht wordt besteed aan de diverse aspecten van leesonderwijs, zoals:

- beginnende geletterdheid
- aanvankelijk lezen
- interactief voorlezen
- woordenschat

Voor deelvraag 3 heb ik gebruik gemaakt van deel B: checklist signaleren en aanpakken van leesproblemen. Er wordt nagegaan in welke mate aandacht wordt besteed aan het signaleren en aanpakken van leesproblemen, zoals:

- volgen van de ontwikkeling van geletterdheid
- interventie bij kleuters
- interventie bij leerlingen met leesproblemen
- diagnostiek en behandeling van dyslexie
- inzet compenserende en dispenserende hulpmiddelen

De oorspronkelijke checklist is op een aantal punten aangepast:

- de checklist is ingekort t.a.v. de hoeveelheid aspecten en het aantal vragen per aspect. Er is gekozen voor de aspecten en vragen die relevant zijn met betrekking tot de onderzoeksvragen.
- alle vragen zijn gecontroleerd op helderheid en eenduidigheid. Dubbele vragen zijn aangepast en onduidelijkheden zijn aangescherpt (bijvoorbeeld: korte uitleg toegevoegd over de viertakt)
- er zijn twee kolommen toegevoegd waarin de gesloten vragen beantwoord kunnen worden met Ja of Nee.
- de checklist is aangevuld met een open vraag uit de oplossingsgerichte categorie waarin men het eigen leesonderwijs een waardering geeft, dit beargumenteert en aangeeft op welke wijze deze waardering (en dus ook het leesonderwijs) nog verbeterd kan worden.
- de checklist wordt aangevuld met een ruimte waarin men de mogelijkheid krijgt om eigen reacties/formuleringen te noteren
- per aspect wordt aangegeven voor welke discipline de bijbehorende vragen bestemd zijn. Er is gekozen voor drie disciplines: de intern begeleiders, de leerkrachten van groep 1-2, en de leerkrachten van groep 3.

Procedure deelvragen 2 en 3:

Tijdens de werkvergadering (oktober 2010) heb ik alle collega's geïnformeerd over de inhoud en het doel van de vragenlijst.

Ik verspreid de checklist Leesonderwijs en Leesbegeleiding bij katern ESM digitaal, zodat alle collega's hiervan kennis kunnen nemen.

De collega's, die een ESM-leerling begeleiden van groep 1, 2 of 3 in het regulier basisonderwijs ontvangen vragenlijsten die zowel door de leerkracht als door de IB-er van betreffende leerling ingevuld dienen te worden. Via een begeleidende brief worden scholen geïnformeerd en uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen. Er is voor gekozen om de lijsten anoniem te laten invullen omdat dit minder gevoelig is voor sociaal wenselijke antwoorden. De collega's van de ambulante dienst zorgen

voor het verspreiden en verzamelen van de vragenlijsten. De vragenlijsten dienen uiterlijk begin november aangereikt te worden. Als na sluitingsdatum de respons $\pm 65\%$ blijkt te zijn wordt er nog een extra oproep gedaan tijdens de werkbespreking, maar dit leidt niet tot meer respondenten

Voor beide deelvragen worden de begeleidingsplannen van de ambulant dienstverleners gescreend op de aard van de hulpvraag en de aard van de ondersteuning. Er worden gegevens verzameld met betrekking tot de ondersteuning van de leerling en de leerkracht op het gebied van leesonderwijs en leesbegeleiding. De begeleidingsplannen worden gescreend via de database van de Mgr. Hanssenschool. De aspecten die ik wil onderzoeken worden vooraf in een schema geplaatst.

Data-analyse deelvragen 2 en 3:

De vragenlijsten worden per discipline geordend. De antwoorden op de gesloten vragen worden per aspect geturfd. Om de data-analyse overzichtelijk te houden worden een paar aspecten geselecteerd en in ruwe aantallen weergegeven in een grafiek. Als uitgangspunt voor de selectie dienen de kerngegevens en aanbevelingen in het katern ESM. Elke grafiek bestaat uit staafdiagrammen in twee kleuren, die het aantal ja- en nee-antwoorden weergeven. De open oplossingsgerichte vragen van de vragenlijst worden verwoordend samengevat en onderbouwd met getallen.

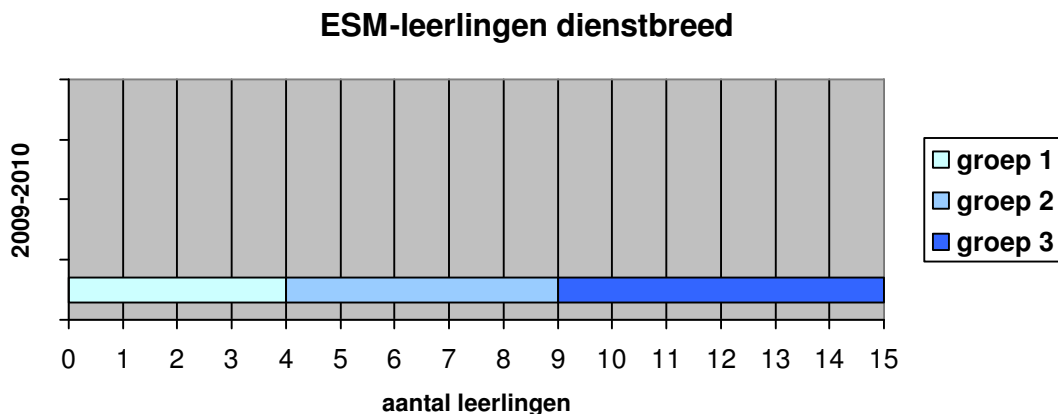
De verzamelde gegevens via screening van de begeleidingsplannen worden geturfd en geclusterd. Vervolgens worden de gegevens verwerkt in grafieken of verwoordend samengevat en onderbouwd met getallen.

5.5 Resultaten van het onderzoek per deelvraag.

5.5.1. Resultaten m.b.t. deelvraag 1: Wat is de relatie tussen ESM en leesproblemen?

- Aantal ESM-leerlingen in de groepen 1, 2 en 3 van het regulier basisonderwijs, die dienstbreed worden begeleid.

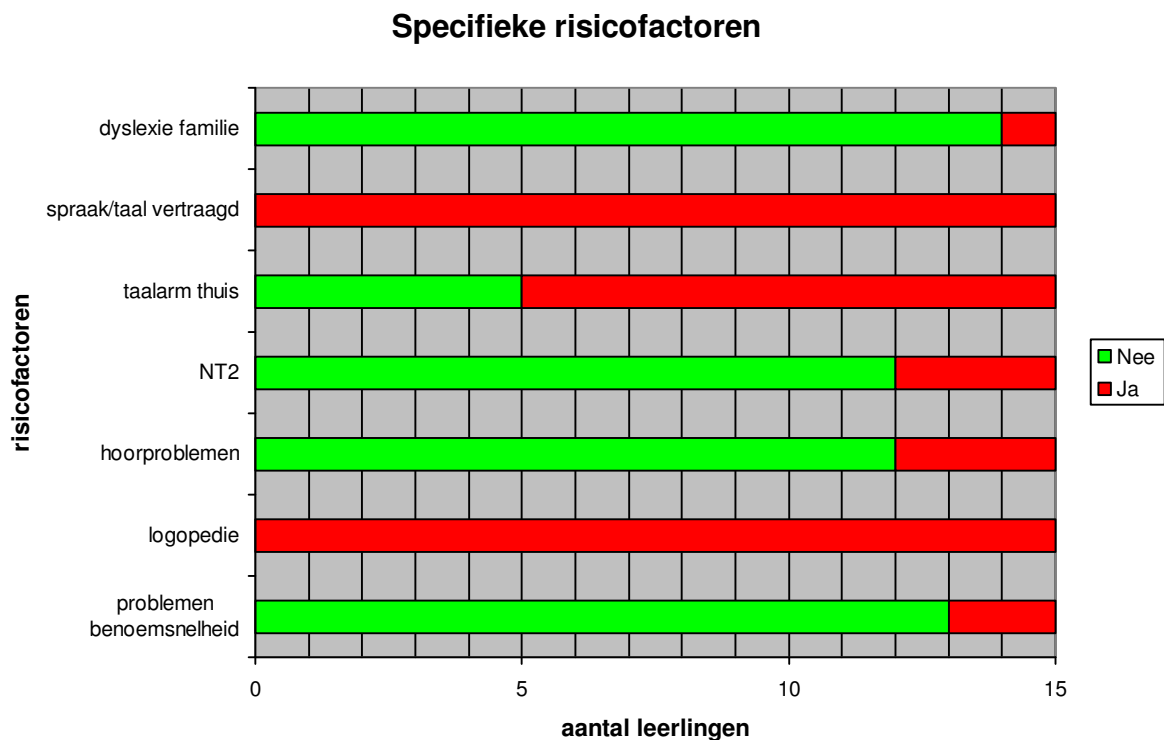
In totaal worden er dienstbreed 15 ESM-leerlingen begeleid verdeeld over de groepen 1, 2 en 3. Groep 1: 4 leerlingen; groep 2: 5 leerlingen en groep 3: 6 leerlingen.



Figuur 1: aantal ESM-leerlingen (LGF) dienstbreed in de groepen 1-2-3 van het regulier basisonderwijs

- Specifieke risicofactoren.

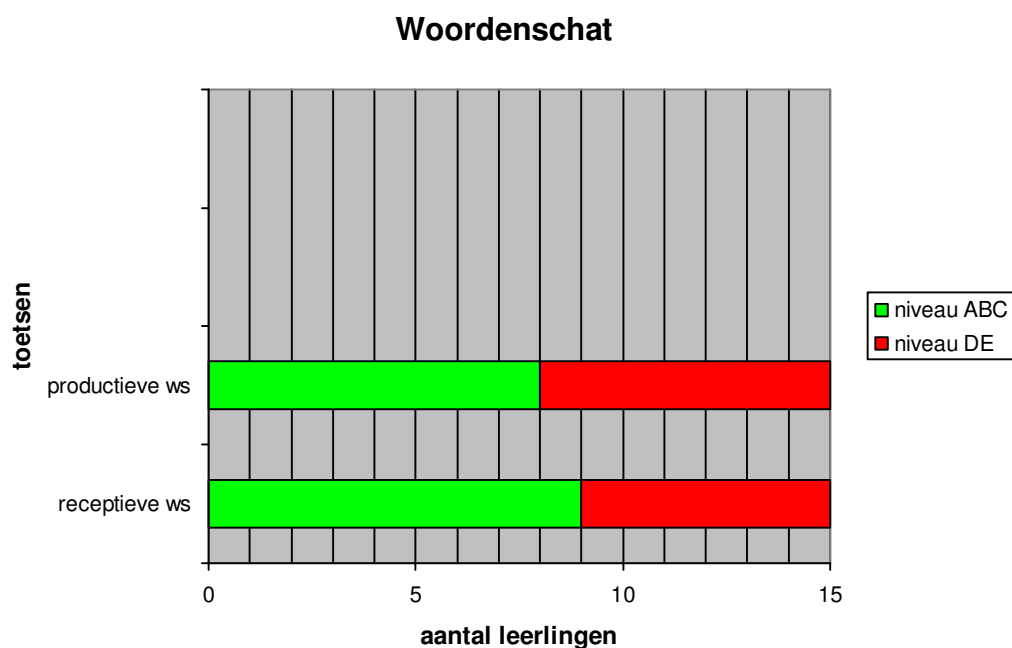
De ambulant dienstverleners hebben de specifieke risicofactoren van de doelgroep (15 leerlingen) als volgt in kaart gebracht: bij 1 leerling komt dyslexie voor in de familie, bij alle leerlingen is de spraak-/taalontwikkeling vertraagd en vindt logopedie plaats i.v.m. spraak-/taalproblemen, bij 10 leerlingen wordt thuis niet veel (voor-) gelezen, bij 3 leerlingen is er sprake van hoorproblemen, bij 3 leerlingen is er sprake van onvoldoende beheersing van het Nederlands als gevolg van meertaligheid en 2 leerlingen hebben problemen met het leren en snel benoemen van kleuren.



Figuur 2: Specifieke risicofactoren van ESM-leerlingen in groep 1-2-3 van het regulier basisonderwijs

- Toetsgegevens woordenschat

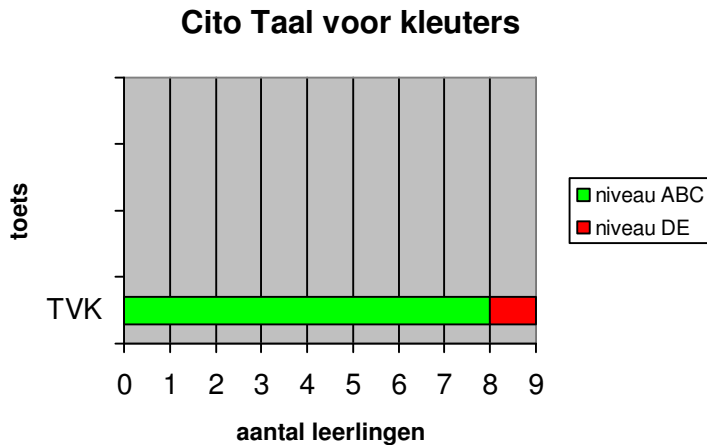
De ambulant dienstverleners hebben recente logopedische testgegevens van de primaire doelgroep (15 leerlingen) aangereikt betreffende de receptieve en expressieve woordenschat. Deze gegevens worden met behulp van de Testscoreliniaal omgezet in een prestatieniveau. Uit de gegevens blijkt dat 9 leerlingen een D/E-niveau scoren op de receptieve woordenschat. Ten aanzien van de productieve woordenschat geldt dit voor 8 leerlingen van de doelgroep.



Figuur 3: toetsgegevens woordenschat van ESM-leerlingen in de groepen 1-2-3 van het regulier basisonderwijs

- Toetsgegevens Cito Taal voor Kleuters: afname M1/ M2

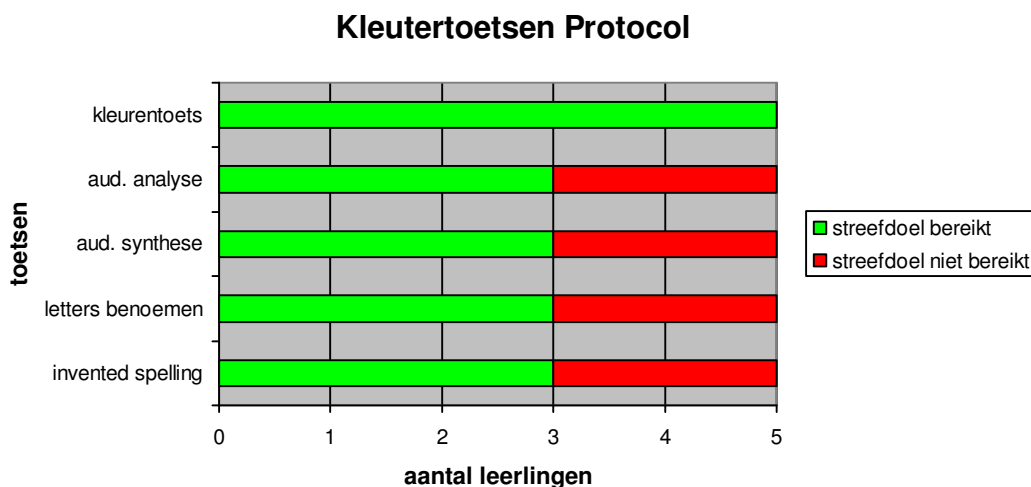
De doelgroep bestaat uit 9 leerlingen, waarvan slechts 1 leerling een D-/E-score laat zien op Cito Taal voor Kleuters. Deze leerling behaalt risicoscores ten aanzien van de onderdelen passieve woordenschat en kritisch luisteren.



Figuur 4: toetsgegevens Cito Taal voor Kleuters (M1 / M2) van ESM-leerlingen in de groepen 1-2 van het regulier basisonderwijs

- Gegevens Kleutertoetsen Protocol: afname januari.

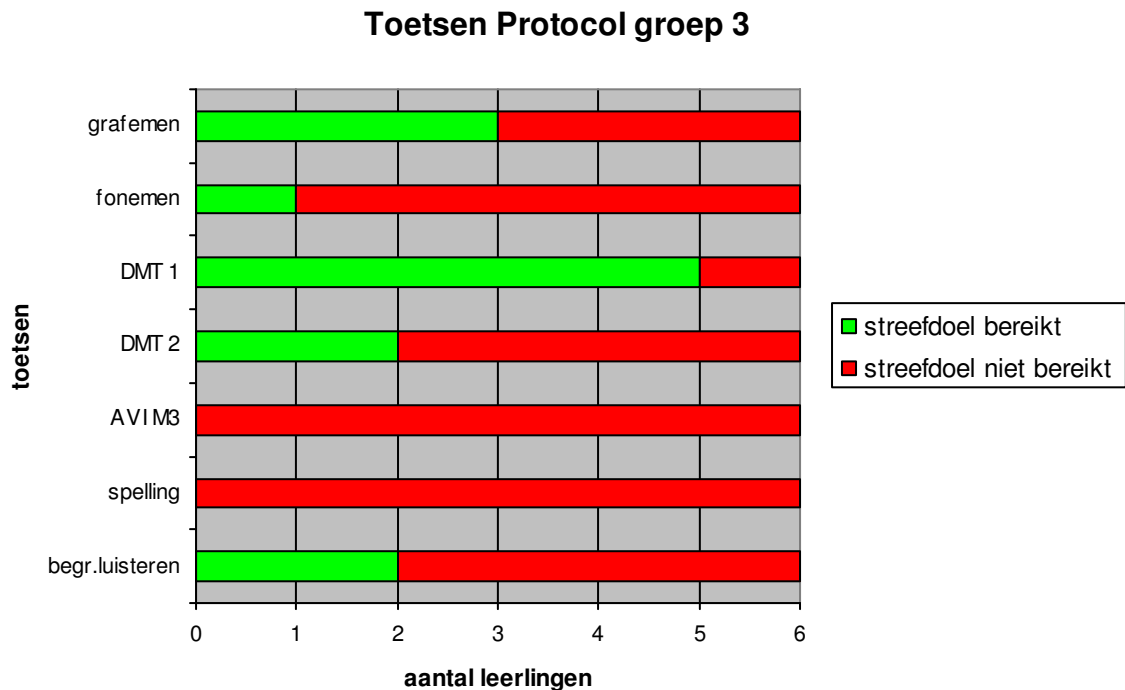
De doelgroep bestaat uit 5 leerlingen, waarvan 3 leerlingen voldoende ontwikkeling laten zien op alle kleutertoetsen die horen bij de Signaleringslijst voor kleuters. De overige 2 leerlingen laten onvoldoende ontwikkeling zien en hebben de geadviseerde streefdoelen niet bereikt ten aanzien van auditieve analyse, auditieve synthese, letterkennis en invented spelling. De benoembaarheid van kleuren is bij alle leerlingen voldoende ontwikkeld.



Figuur 5: Gegevens Kleutertoetsen Protocol (januari) van ESM-leerlingen in groep 2 van het regulier basisonderwijs.

- Toetsgegevens Protocol groep 3: meetmoment 2 – januari/februari

De doelgroep bestaat uit 6 leerlingen, waarvan 3 leerlingen de letterkennis niet volledig beheersen, nadat alle letters zijn aangeboden. Op DMT 1 scoren 5 leerlingen een A/B/C- niveau en 1 leerling een D/E- niveau. Door 4 leerlingen wordt het streefdoel niet bereikt bij DMT 2 en geen leerling leest kaart AVI M3 op een A/B/C-niveau. Vijf leerlingen zijn niet in staat om 80% goed te scoren op het schrijven van letters en geen leerling behaalt een A/B/C-niveau bij spelling. Bij Begrijpend luisteren behalen 4 leerlingen niet het streefdoel.



Figuur 6: Toetsgegevens Protocol groep 3 (meetmoment januari/februari) van ESM-leerlingen in groep 3 van het regulier basisonderwijs.

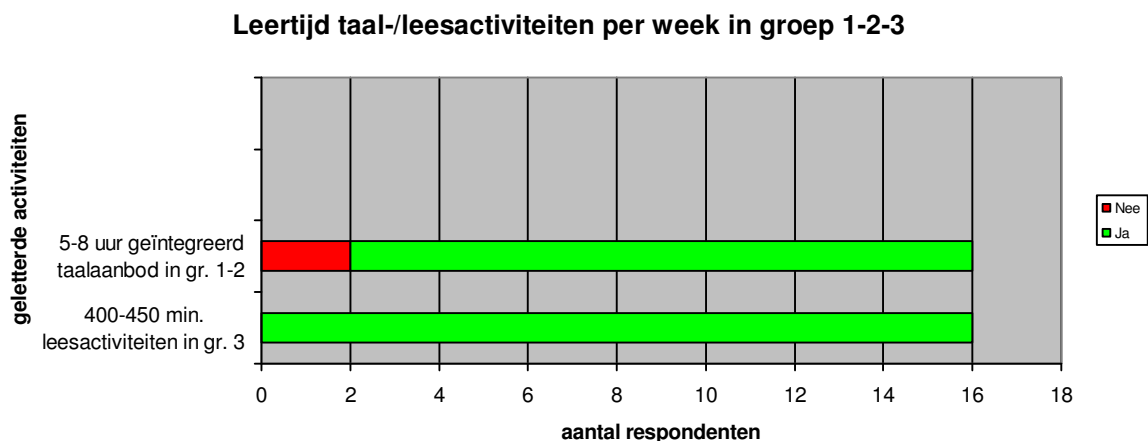
5.5.2. Resultaten m.b.t. deelvraag 2: Hoe ziet het leesonderwijs eruit aan ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het regulier basisonderwijs?

- Leertijd taal-/leesactiviteiten per week in groep 1-2-3.

De doelgroep bestaat uit 11 intern begeleiders, 5 leerkrachten van groep 1-2 en 5 leerkrachten van groep 3. Aangezien de respons van de IB-ers en leerkrachten op deze vragen geen verschil laten zien, worden de antwoorden niet per discipline weergegeven.

De IB-ers en leerkrachten van groep 1-2 (totaal 16) laten in figuur 7 zien, dat er 14 keer wordt voldaan aan de door het katern ESM gestelde leertijd van 5-8 uur per week voor geïntegreerd taalaanbod.

De IB-ers en leerkrachten van groep 3 (totaal 16) bevestigen dat in alle gevallen de leertijd voor leesactiviteiten in deze groep 400-450 minuten bedraagt.



Figuur 7: Gegevens vragenlijst deel A: Checklist Leesonderwijs bij Katern ESM m.b.t. leertijd taal-/leesactiviteiten per week aan ESM-leerlingen in groep 1-2-3 van het regulier basisonderwijs

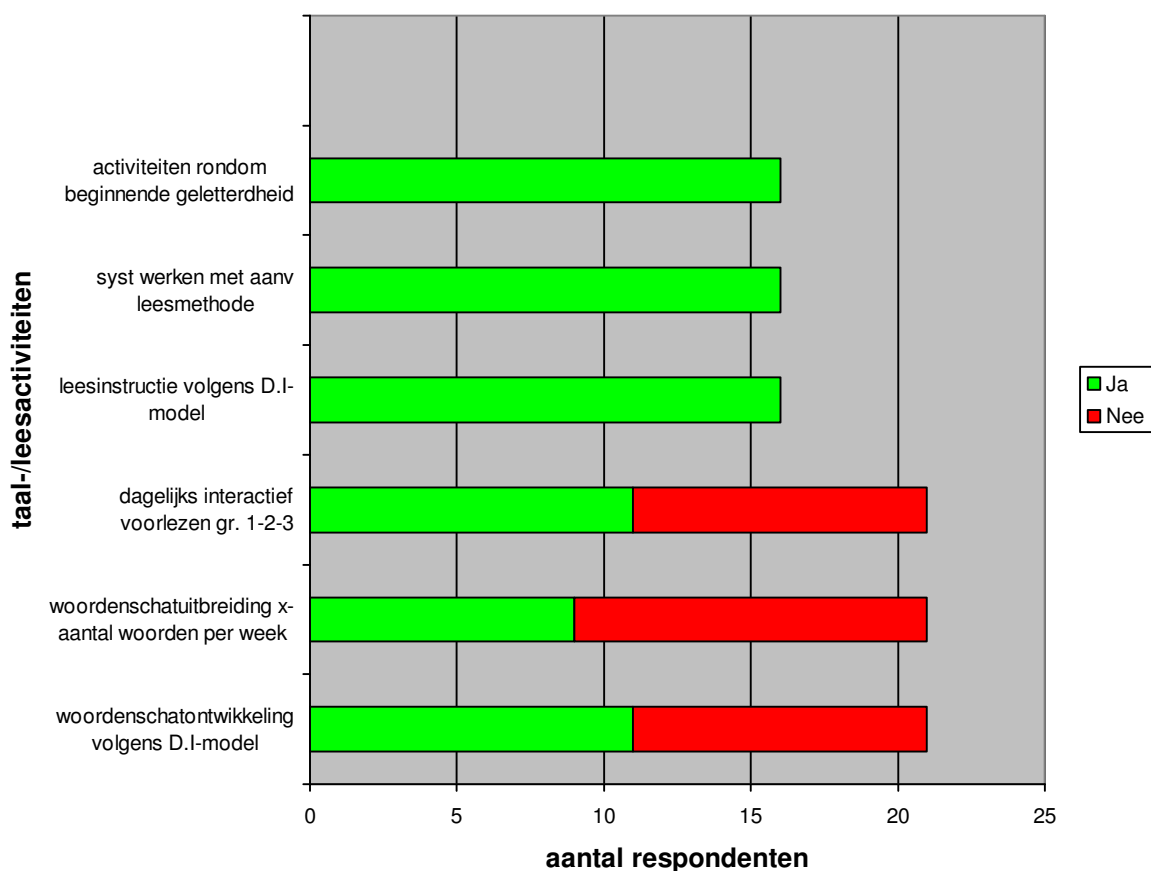
- Aanbod taal-/leesactiviteiten in groep 1-2-3.

De doelgroep bestaat uit 11 intern begeleiders, 5 leerkrachten van groep 1-2 en 5 leerkrachten van groep 3. Aangezien de respons van de IB-ers en leerkrachten op deze vragen geen verschil laten zien, worden de antwoorden niet per discipline weergegeven.

In figuur 8 is af te lezen dat het aanbod in groep 1-2 m.b.t. beginnende geletterdheid een maximum score laat zien. De IB-ers en leerkrachten van groep 1-2 (totaal 16) geven aan dat er woordkaartjes in de klas hangen, aangeboden letters zichtbaar zijn op een lettermuur, er een gevarieerd boekenaanbod aanwezig is, invented spellen wordt gestimuleerd en taalspelletjes gespeeld kunnen worden op de computer.

Met betrekking tot het aanbod in groep 3 geven de Ib-ers en leerkrachten (totaal 16) aan, dat in alle gevallen systematisch wordt gewerkt met een aanvankelijk leesmethode aan de hand van een heldere jaarplanning en de leesinstructie wordt gegeven volgens het directe instructiemodel. De IB-ers en leerkrachten van groep 1-2-3 (totaal 21) laten in figuur 8 zien dat ongeveer in de helft van alle gevallen dagelijks interactief wordt voorgelezen door alle leerkrachten (11), er afspraken worden gemaakt op school over het aantal te leren woorden per groep/per week (9) en directe instructie wordt gegeven bij het aanleren van nieuwe woorden volgens de viertakt van Verhallen (11).

Aanbod taal-/leesactiviteiten in groep 1-2-3

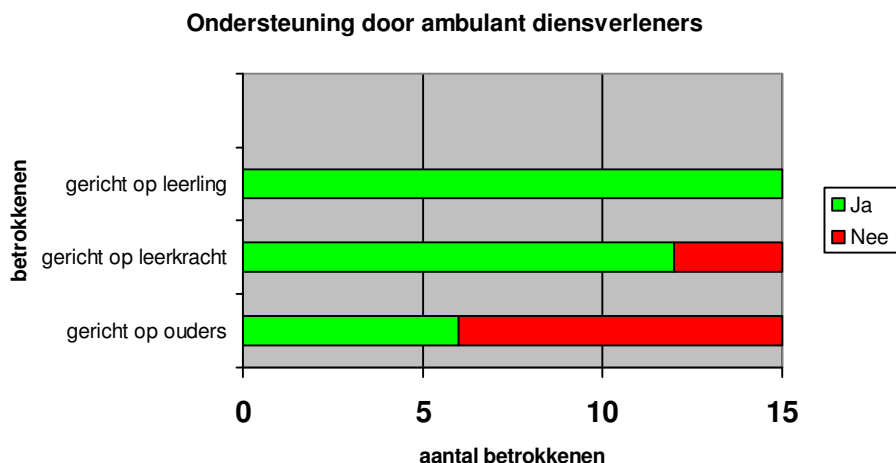


Figuur 8: Gegevens vragenlijst deel A: Checklist Leesonderwijs bij Katern ESM m.b.t aanbod taal/lees-activiteiten aan ESM-leerlingen in groep 1-2-3 van het regulier basisonderwijs.

- Geboden ondersteuning door ambulant dienstverleners.

De doelgroep bestaat uit 15 ambulant dienstverleners.

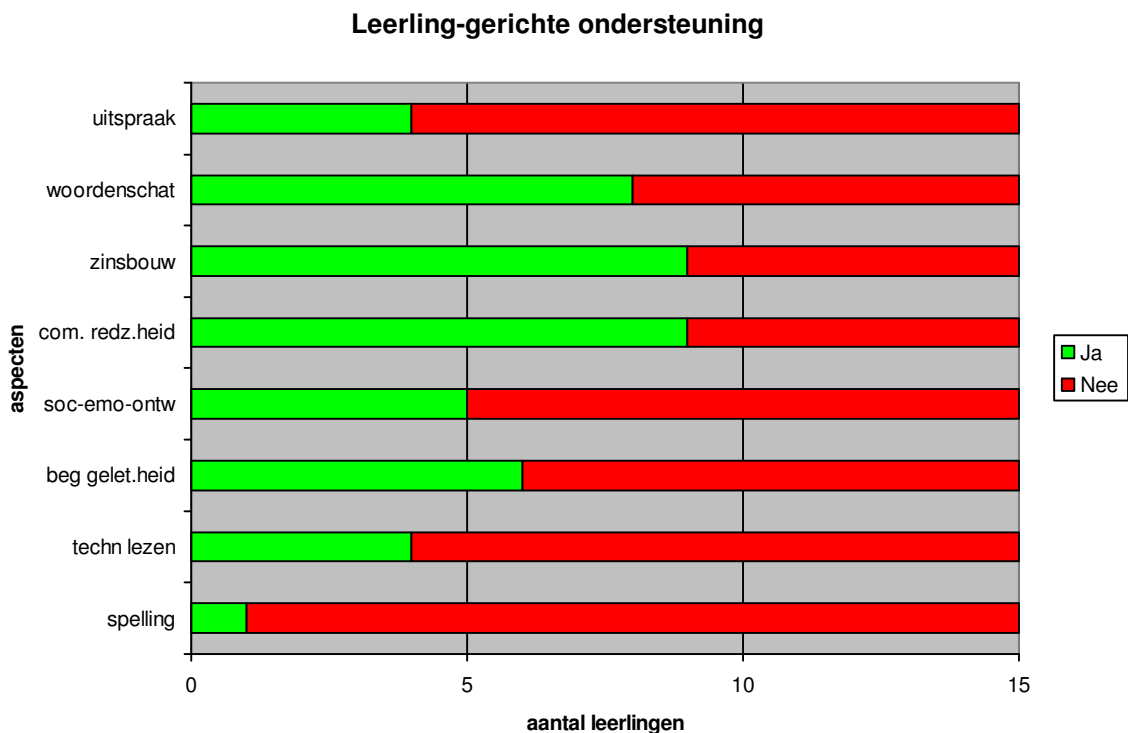
In figuur 9 wordt de geboden ondersteuning in kaart gebracht. Er valt af te lezen dat alle ambulant dienstverleners ondersteuning bieden aan de leerling. Een groot deel van de ambulant dienstverleners biedt tevens ondersteuning aan de leerkracht (12). Het valt op dat slechts 6 ambulant dienstverleners ook ouders ondersteunen.



Figuur 9: Gegevens begeleidingsplannen ambulant dienstverleners m.b.t geboden ondersteuning aan diverse betrokkenen.

- Leerling-gerichte ondersteuning

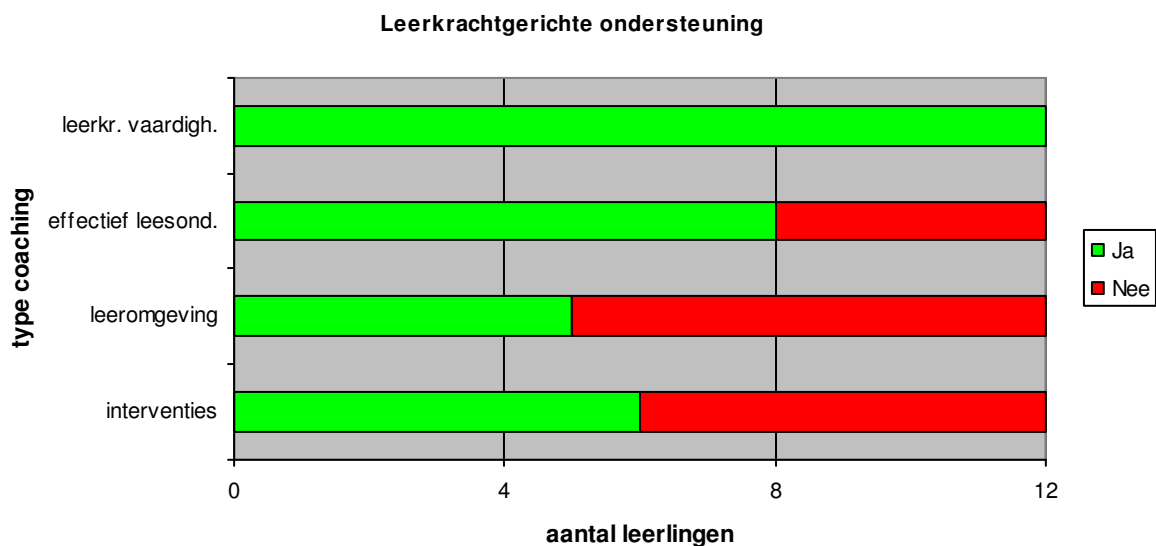
De doelgroep bestaat uit 15 ambulant dienstverleners die allemaal leerling-gerichte ondersteuning bieden. De ondersteuning is van toepassing op 4 leerlingen van groep 1, 5 leerlingen van groep 2 en 6 leerlingen van groep 3. De ondersteuning is per leerling gericht op meerdere aspecten. In grafiek 10 is te zien dat de taalaspecten, zoals communicatieve redzaamheid (9) en zinsbouw (9) de meeste aandacht krijgen, gevolgd door woordenschat (8). Het taalaspect uitspraak daarentegen wordt bij 4 leerlingen ondersteund. Ondersteuning ten aanzien van beginnende geletterdheid, technisch lezen en spelling worden respectievelijk 6, 4 en 1 keer geboden. Bij een derde deel van de kinderen (5) wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling ondersteund.



Figuur 10: Gegevens begeleidingsplannen ambulant dienstverleners m.b.t leerling-gerichte ondersteuning

- Leerkrachtgerichte ondersteuning

De doelgroep bestaat uit 12 ambulante dienstverleners die naast leerling-gerichte ondersteuning ook leerkrachtgerichte ondersteuning bieden. In grafiek 11 zien we dat de leerkrachtondersteuning in alle gevallen (12) het coachen van leerkrachtvaardigheden betreft. Uit de begeleidingsplannen blijkt dat het dan vooral gaat om het leren omgaan met de specifieke onderwijsbehoeften van ESM-leerlingen, het bieden van verlengde instructie en de inzet van het directe instructiemodel. Uit de grafiek valt af te lezen dat daarnaast ook coaching geboden wordt ten aanzien van effectief leesonderwijs (8), het inrichten van een uitnodigende/geletterde leeromgeving (5) en het invoeren van een interventiemethodiek (6). De begeleidingsplannen laten zien dat de coaching ten aanzien van effectief leesonderwijs gericht is op woordenschatontwikkeling, het ontwikkelen van fonemisch bewustzijn en interactief voorlezen. Verder wordt in de begeleidingsplannen vermeld dat leerkrachten informatie ontvangen en ondersteund worden bij de invoering van interventiemethodieken, zoals de voorschotbenadering en Connect-lezen.



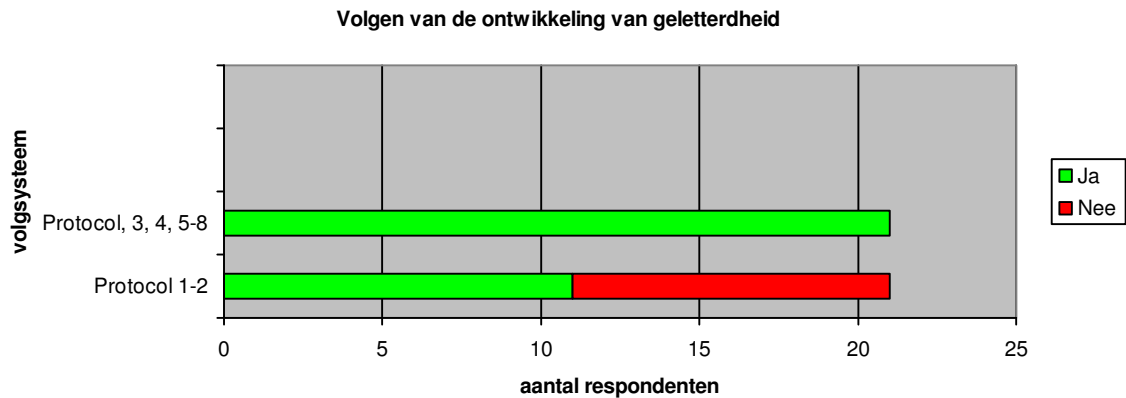
Figuur 11: Gegevens begeleidingsplannen ambulant dienstverleners m.b.t leerkrachtgerichte ondersteuning

➤ **5.5.3. Resultaten m.b.t. deelvraag 3: Hoe worden leesproblemen gesignaleerd en aangepakt bij ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het reguliere basisonderwijs?**

- Volgen van de ontwikkeling van geletterdheid.

De doelgroep bestaat uit 11 intern begeleiders, 5 leerkrachten van groep 1-2 en 5 leerkrachten van groep 3. Aangezien de respons van de IB-ers en leerkrachten op deze vragen geen verschil laten zien, worden de antwoorden niet per discipline weergegeven.

In grafiek 12 valt af te lezen dat alle respondenten (21) aangeven dat de leesprestaties in groep 3 t/m 8 regelmatig getoetst worden aan de hand van de toetskalender uit het Protocol. Opvallend is dat de ontwikkeling van geletterdheid bij kleuters slechts 11 keer systematisch gevolgd wordt aan de hand van de kleutersignalering en de aanvullende toetsen uit het Protocol.

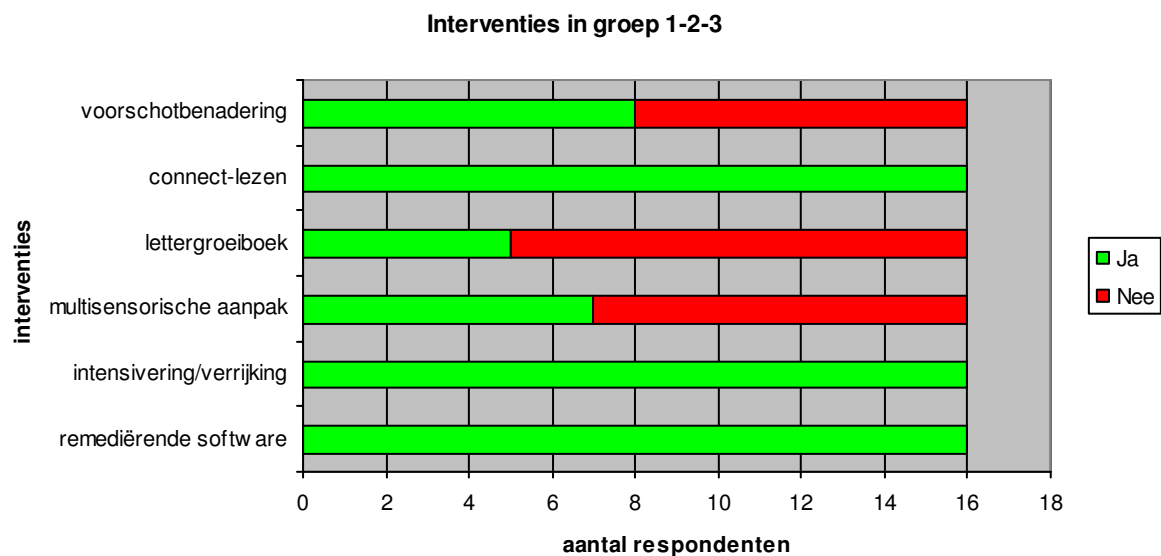


Figuur 12: Gegevens vragenlijst deel B: Checklist Leesbegeleiding bij Katern ESM m.b.t. het volgen van de ontwikkeling van geletterdheid bij ESM-leerlingen van groep 1-2-3 in het regulier basisonderwijs.

- Interventies in groep 1-2-3.

De doelgroep bestaat uit 11 intern begeleiders, 5 leerkrachten van groep 1-2 en 5 leerkrachten van groep 3. Aangezien de respons van de IB-ers en leerkrachten op deze vragen geen verschil laten zien, worden de antwoorden niet per discipline weergegeven.

Figuur 13 laat zien dat alle ondervraagde leerkrachten van groep 3 (5) en IB-ers (11) de begeleiding van leerlingen intensiveren en verrijken als ze de doelen uit het groepsplan dreigen niet te halen en gebruikmaken van wetenschappelijk onderbouwde interventieprogramma's voor leerlingen die achterblijven op de groep. Zij geven aan dat in groep 3 met name Connect-lezen wordt ingezet en dat zij naast deze interventiemethodiek ook gebruikmaken van remediërende software. Hier staat tegenover dat de leerkrachten van groep 1-2 (5) en de IB-ers (11) minder frequent de voorschotbenadering volgen (8) bij het aanleren van een nieuwe klank-letterkoppeling, hierbij nog weinig gebruikmaken van een multisensorische aanpak(7) en in geringe mate een lettergroeiboek bijhouden (5) van alle leerlingen.



Figuur 13: Gegevens vragenlijst deel B: Checklist Leesbegeleiding bij Katern ESM m.b.t. de interventies bij ESM-leerlingen van groep 1-2-3 in het regulier basisonderwijs.

- Diagnostiek en behandeling van dyslexie.

Alle ondervraagden (21) geven aan dat op hun school leerlingen met een vermoeden van dyslexie worden aangemeld voor onderzoek.

- Inzet compenserende en dispenserende hulpmiddelen.

Van alle ondervraagden (21) geven 4 respondenten aan dat leerlingen op hun school geen gebruikmaken van ICT-hulpmiddelen bij lees- en/of schrijfactiviteiten. Ongeveer de helft (10) laat weten dat de leerlingen geen gelegenheid hebben om te kiezen voor een luisterboek tijdens vrije leesmomenen.

- Inzet van signaleringsinstrumenten en interventiemethodieken door ambulant dienstverleners.

Uit de begeleidingsplannen van groep 1-2 (9) blijkt dat ambulant dienstverleners bij twee-derde (6) van hun leerlingen aanvullende gegevens verzamelen om na te gaan in hoeverre bepaalde beginnende leesvaardigheden beheerst zijn. Bij 1 leerling (groep 1) wordt aan de leerkracht gevraagd om de kleutersignaleringslijst in te vullen, bij 4 leerlingen (groep 2) worden de kleutertoetsen uit het Protocol afgenomen en bij 1 leerling (groep 2) de Instaproeven van curriculum Schoolrijpheid deel 2B (In den Kleef & Duighuisen, 1988). Voor de leerlingen van groep 3 geldt dat school de leesontwikkeling volgt en de ambulant dienstverlener geen aanvullende signaleringsinstrumenten inzet om de beginnende geletterdheid in kaart te brengen.

De begeleidingsplannen van groep 1-2-3 (15) laten zien dat de ambulante begeleiding bij 4 leerlingen van groep 2 gericht is op de voorschotbenadering en bij 3 leerlingen van groep 3 op Connect-lezen (klanken en letters). In alle gevallen worden deze interventiemethodieken zowel door school als ambulant dienstverlener ingezet en is het programma op elkaar afgestemd.

➤ **5.5.4. Resultaten m.b.t. reflectie groep 1-2-3.**

- Waardering beginnende geletterdheid in groep 1-2.

De doelgroep bestaat uit 11 intern begeleiders en 5 leerkrachten van groep 1-2, maar niet alle ondervraagden hebben de open vragen beantwoord.

De 12 respondenten waarderen de beginnende geletterdheid in groep 1-2 op hun school als volgt: 8 (8), 9 (2), 7 (1) en 5 (1).

Men kent zich een hoge waardering (7,8,9) toe vanwege het planmatig werken aan de tussendoelen beginnende geletterdheid. De onvoldoende waardering (5) wordt beargumenteerd vanwege het feit dat er veel weerstand is door de leerkrachten van groep 1-2 tegen het structureel inzetten van activiteiten rondom beginnende geletterdheid en wetenschappelijk onderbouwde programma's.

Om de beginnende geletterdheid in groep 1-2 een stapje verder te brengen worden genoemd: werken volgens het Protocol, aandacht voor woordenschatontwikkeling, inzetten van de voorschotbenadering, aansluiten bij onderwijsbehoeften en interesses, samenwerken met andere leerlingen, creëren van een leerrijke taalomgeving, veel herhalen, werken met routines en vroegtijdig signaleren van achterstanden.

Als ondersteuning die de ambulant dienstverlener hierin kan bieden worden genoemd: het aanbod op elkaar afstemmen, expertise overdragen t.a.v. beginnende geletterdheid en helpen signaleren van achterstanden.

- Waardering technisch lezen groep 3.

De doelgroep bestaat uit 11 intern begeleiders en 5 leerkrachten van groep 1-2, maar niet alle ondervraagden hebben de open vragen beantwoord.

De 13 respondenten waarderen het technisch lezen in groep 3 op hun school als volgt: 8 (7), 9 (3) en 10 (3).

Men kent zich deze hoge waarderingen toe vanwege: de expertise/ervaring van de leerkracht, het gebruik van een gestructureerde methode, de uitgebreide leertijd voor technisch lezen op het rooster, de differentiatiemogelijkheden en het werken volgens het Protocol.

Om het technisch lezen in groep 3 een stapje verder te brengen worden genoemd: inplannen van extra begeleiding en leesmomenten, inzetten van interventieprogramma's, verrijking vanuit de methode, veel herhalen en leerlingen goed volgen/ bijsturen.

Als ondersteuning die de ambulant dienstverlener hierin kan bieden worden genoemd: geven van adviezen, expertise overdragen, helpen signaleren van achterstanden, materialen/methodieken aanreiken

5.6 Interpretatie van de resultaten.

5.6.1. Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid wil zeggen de mate waarin we ervan uit mogen gaan, dat herhaling van het onderzoek tot dezelfde resultaten leidt. Het onderzoek moet voldoende nauwkeurig en precies uitgevoerd zijn (Harinck, 2007).

Mijn vragenlijst is gebaseerd op een bestaande vragenlijst: Checklist Leesonderwijs en Leesbegeleiding bij het Katern ESM. Door gebruik te maken van een bestaande vragenlijst zijn de vragen begrijpelijk, neutraal, enkelvoudig en ondubbelzinnig geformuleerd. De aangepaste versie van deze vragenlijst heb ik voorgelegd aan mijn critical friend en begeleidend docent ter beoordeling op helderheid, nauwkeurigheid en consistentie.

De lijst bevat overwegend gesloten vragen met twee antwoordmogelijkheden. Door gebruik te maken van gesloten vragen speelt toeval een minder belangrijke rol (Kallenberg et al., 2007).

Er zijn een paar vragen opgenomen die hetzelfde meten. Bij een hoge mate van betrouwbaarheid geven de respondenten steeds hetzelfde antwoord, ook al is de vraagstelling steeds iets anders.

De vragenlijsten worden ingevuld door verschillende disciplines binnen een school. Deze disciplines zijn allen betrokken bij het leesonderwijs en de leesbegeleiding van de ESM-leerling in het regulier basisonderwijs. Hiermee wordt de betrouwbaarheid vergroot.

Wanneer er bij een herhaling van het onderzoek op dezelfde manier gewerkt wordt, mag ervan uit gegaan worden dat dit dezelfde resultaten oplevert.

Het onderzoek mag als betrouwbaar worden beschouwd binnen het kader en de context waarin het is uitgevoerd.

5.6.2. Validiteit

Om ervoor te zorgen dat er in dit onderzoek gemeten wordt wat er beoogd wordt te meten is er gebruik gemaakt van twee soorten triangulatie: methodetriangulatie en bronnentriangulatie.

Middels deze triangulatie is geprobeerd vanuit verschillende invalshoeken te kijken naar het leesonderwijs en de leesbegeleiding van ESM-leerlingen in het regulier basisonderwijs.

Er zijn diverse methodes gebruikt: literatuurstudie, vragenlijsten, documentstudie en dossieranalyse.

Hierbij zijn als bronnen geraadpleegd: literatuur, intern begeleiders en leerkrachten van ESM-leerlingen in het regulier basisonderwijs, ambulant dienstverleners en hun begeleidingsplannen, en critical friends.

Het onderzoek mag als valide worden beschouwd binnen het kader en de context waarin het is uitgevoerd.

Hoofdstuk 6: Conclusies en aanbevelingen

In dit onderzoek is onderzocht welke preventieve maatregelen en interventies scholen en ambulant dienstverleners kunnen inzetten bij leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden van groep 1, 2 en 3 in het regulier basisonderwijs zodat de tussendoelen beginnende geletterdheid te behalen zijn.

6.1 Samenvatting resultaten

Deelvraag 1: Wat is de relatie tussen ESM en leesproblemen?

Uit de toets- en observatiegegevens van deze leerlingen blijkt dat zij een aantal specifieke risicofactoren laten zien, die kunnen leiden tot problemen met het leren lezen.

Bij alle leerlingen (15) uit de onderzoeksgroep is de spraak-/taalontwikkeling vertraagd en vindt er logopedie plaats i.v.m. spraak-/taalproblemen. De thuissituatie is bij twee-derde van deze leerlingen (10) weinig geletterd en ruim de helft van de onderzoeksgroep (8) laat een achterstand zien in de expressieve woordenschat.

De streefdoelen t.a.v. het fonemisch bewustzijn en de letterkennis voor medio groep 2 worden nog niet door alle leerlingen (2) uit de onderzoeksgroep gehaald.

Medio groep 3 is de letterkennis bij de helft van de leerlingen uit de onderzoeksgroep (3) nog onvoldoende geautomatiseerd en twee-derde van hen (4) behalen het streefdoel niet t.a.v. begrijpend luisteren.

Deelvraag 2: Hoe ziet het leesonderwijs eruit aan ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het regulier basisonderwijs?

Uit de vragenlijsten, ingevuld door IB-ers en leerkrachten van groep 3, blijkt dat bij alle respondenten (16) de leertijd voor leesactiviteiten in groep 3 400-450 min. per week bedraagt en er systematisch gewerkt wordt met een aanvankelijk leesmethode waarbij leesinstructie wordt gegeven via het directe instructiemodel.

Uit de vragenlijsten, ingevuld door IB-ers en leerkrachten van groep 1-2, blijkt dat in groep 1-2 nog niet overal (14) voldaan wordt aan de door het katern ESM gestelde leertijd van 5-8 uur per week voor geïntegreerd taalaanbod. Wel geven alle respondenten (16) aan dat in deze groepen allerlei activiteiten plaatsvinden rondom beginnende geletterdheid.

Van alle respondenten (21) laat ongeveer de helft weten (11) dat op hun school dagelijks interactief wordt voorgelezen door alle leerkrachten. Vergelijkbare getallen zijn er wat het woordenschatonderwijs betreft. Op scholen worden afspraken gemaakt over het aantal te leren woorden per groep/per week (9) en wordt directe instructie gegeven bij het aanleren van nieuwe woorden volgens de viertakt van Verhallen (11).

De begeleidingsplannen van de ambulant dienstverleners laten zien dat zij altijd ondersteuning bieden aan de leerling (15), meestal aan de leerkracht (12) en soms aan de ouders (6).

De ondersteuning van de leerling is met name gericht op de diverse taalaspecten zoals communicatieve redzaamheid (9), zinsbouw (9) en woordenschat (8) en in mindere mate op beginnende geletterdheid (6) en technisch lezen (4).

De ondersteuning van de leerkracht is altijd gericht op het ontwikkelen van leerkrachtvaardigheden (12), zodat de leerkracht kan omgaan met de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerlingen. Ook is er ondersteuning t.a.v. effectief leesonderwijs (8), het invoeren van interventiemethodieken (6) en het inrichten van een uitnodigende leeromgeving (5).

De ondersteuning van de ambulant dienstverleners is zelden gericht op de ouders/verzorgers.

Deelvraag 3: Hoe worden leesproblemen gesignaleerd en aangepakt bij ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het regulier basisonderwijs?

Uit de vragenlijsten van alle respondenten (21) blijkt dat in alle gevallen de leesprestaties in groep 3 t/m 8 regelmatig getoetst worden aan de hand van de toetskalender uit het Protocol en dat slechts in

de helft van de gevallen (11) de ontwikkeling van geletterdheid bij kleuters systematisch gevolgd wordt aan de hand van de kleutersignalerings- en de aanvullende toetsen uit het Protocol. Dezelfde verhoudingen zien we terug in de interventies die geboden worden. In groep 3 bieden alle respondenten (16) indien nodig een intensivering/verrijking van het aanbod, Connect-lezen en remediërende software. In groep 1-2 daarentegen wordt slechts door de helft van de respondenten interventies aangeboden bij dreigende uitval zoals: de voorschotbenadering (8), een multisensorische aanpak(7) en een lettergroeiboek (5).

De begeleidingsplannen van de ambulant dienstverleners (15) laten zien dat er geen aanvullende signalering nodig is door ambulant dienstverleners om de geletterdheid in kaart te brengen voor leerlingen van groep 3 (6) en dat er bij de helft van deze leerlingen (3) Connect-lezen wordt ingezet als interventiemethodiek

In groep 1-2 wordt door ambulant dienstverleners voor twee-derde (6) van de leerlingen een aanvullend signaleringsinstrument ingezet om na te gaan in hoeverre bepaalde beginnende leesvaardigheden beheerst zijn en wordt bij 4 van de 5 leerlingen uit groep 2 de voorschotbenadering ingezet.

6.2 Conclusies

De leerlingen uit de onderzoeksgroep laten specifieke risicofactoren zien, die kunnen leiden tot het oplopen van een achterstand in de ontwikkeling van beginnende geletterdheid en tot het ontwikkelen van leesproblemen.

Zij laten achterstanden zien ten aanzien van: taalproductie, fonemisch bewustzijn, letterkennis en begrijpend luisteren. Als bijkomende risicofactor mag de taalarme thuissituatie worden genoemd, waarin kinderen niet of nauwelijks gestimuleerd worden tot geletterde activiteiten.

Wat het leesonderwijs betreft wordt er voldoende leertijd ingeroosterd voor geïntegreerd taalaanbod in groep 1-2 en voor leesactiviteiten in groep 3.

Er is sprake van een goed aanbod in de groepen 1, 2 en 3 met betrekking tot activiteiten rondom beginnende geletterdheid en technisch lezen.

Er wordt schoolbreed nog te weinig aandacht besteed aan het interactief voorlezen en woordenschatonderwijs.

De ambulant dienstverleners bieden altijd ondersteuning aan de leerling, meestal aan de leerkracht en soms aan de ouders/verzorgers.

Zowel de leerling-gerichte als leerkrachtgerichte ondersteuning is overwegend cluster 2 gerelateerd. Zo besteden zij veel aandacht aan het verbeteren van diverse taalaspecten en worden de leerkrachten gecoacht om op een adequate manier te kunnen omgaan met de specifieke onderwijsbehoeften van een ESM-leerling.

Naast de cluster-2 gerelateerde hulp wordt door de ambulant dienstverleners, hetzij in mindere mate, ook ondersteuning geboden ter voorkoming van leesproblemen. Leerlingen worden geholpen bij het ontwikkelen van de tussendoelen beginnende geletterdheid en leerkrachten worden ondersteund in het inrichten van goed leesonderwijs.

Er is op scholen beperkt aandacht voor vroege signalering van achterstanden in geletterdheid met als doel leesproblemen zoveel mogelijk te voorkomen. Scholen maken in groep 1-2 te weinig gebruik van signaleringsinstrumenten die risicofactoren opsporen en nagaan in hoeverre een leerling bepaalde beginnende leesvaardigheden beheerst. De ambulant dienstverleners vangen dit deels op door de toetskalender van het Protocol voor groep 1-2 te volgen. Dit is van groot belang voor de ESM-leerlingen, omdat zij een verhoogd risico lopen op het ontwikkelen van leesproblemen en met behulp van de toetsen uit het Protocol voor groep 1-2 tijdig gesignaleerd kunnen worden.

Doordat de risicofactoren en de ontwikkeling van beginnende geletterdheid op veel scholen nog onvoldoende in kaart worden gebracht, is de inzet van interventies in groep 1-2 beperkt. De ambulant dienstverleners spelen hier een belangrijke rol doordat ze scholen vaak ondersteunen in het inzetten van de voorschotbenadering.

Vanaf groep 3 worden door scholen de leesprestaties goed gevolgd aan de hand van de toetskalender uit het Protocol en wetenschappelijk onderbouwde interventies ingezet bij dreigende uitval.

Bij vermoedens van dyslexie worden leerlingen aangemeld voor een dyslexieonderzoek en worden vaak compenserende en dispenserende hulpmiddelen ingezet door scholen.

Scholen zijn tevreden over de kwaliteit van hun leesonderwijs en beoordelen dit met een hoge waardering. Ze weten doorgaans op welke manier ze hun leesonderwijs en leesbegeleiding kunnen verbeteren. Van de ambulant dienstverleners verwachten ze expertise overdracht ten aanzien van beginnende geletterdheid, interventiemethodieken en vroege signalering van achterstanden.

Samenvattend

Onze populatie ESM-leerlingen in groep 1, 2 en 3 van het regulier basisonderwijs lopen risico op het ontwikkelen van leesproblemen, dat is gelegen in de aard van de achterstand op het gebied van fonemisch bewustzijn, letterkennis en taalproductie.

De preventieve maatregelen, die ingezet worden hebben vooral betrekking op het inrichten van goed leesonderwijs. In groep 1, 2 en 3 is sprake van voldoende leertijd voor een geïntegreerd aanbod, waarbij opgemerkt dient te worden dat het woordenschatonderwijs en interactief voorlezen nog aandacht behoeven. Op preventief gebied valt nog veel winst te behalen in groep 1-2 door meer aandacht te besteden aan het vroegtijdig signaleren van achterstanden in geletterdheid.

Aansluitend hierop dient de leesbegeleiding in groep 1-2 te verbeteren door gebruik te maken van wetenschappelijk onderbouwde interventies.

Scholen verwachten van ambulant dienstverleners expertiseoverdracht ten aanzien van hun leesonderwijs en leesbegeleiding. Er is dus nog een belangrijke taak weggelegd voor de ambulante dienst.

Conclusie: Er mag geconcludeerd worden dat er antwoorden zijn gevonden op mijn onderzoeksvraag en deelvragen. Deze antwoorden zijn van belang voor scholen en de ambulante dienst.

Door de voorgenomen kabinetsmaatregelen over passend onderwijs is het in de toekomst niet meer mogelijk om onze expertise over te dragen, aan **alle** scholen die dit nodig hebben.

Zo komen de gelden voor Terugplaatsing Ambulante begeleiding en Preventieve Ambulante Begeleiding te vervallen én van het totale budget Ambulante Begeleiding voor ESM-leerlingen vervalt 57%. Het moge duidelijk zijn, dat wij door middel van deze bezuinigingen onze partners minder diensten kunnen aanbieden.

6.3 Aanbevelingen

Goed leesonderwijs en leesbegeleiding zijn essentieel voor leerlingen met ESM.

Het katern ESM adviseert het leesonderwijs daarom niet uit te stellen en bij kleuters al te beginnen met geletterde activiteiten om de letterkennis en fonologische vaardigheden te stimuleren. Er wordt geadviseerd om met het formele leesonderwijs te starten rond het zesde levensjaar.

Daarnaast pleit het katern ESM ervoor dat leerkrachten van ESM-leerlingen zo lang mogelijk de leerlijn lezen van het regulier basisonderwijs volgen. Dit betekent concreet, dat alle letters worden aangeboden in (lieft de eerste helft) van groep 3 en dat het streefdoel aan het eind van het schooljaar AVI 2-instructieniveau is. Aan de ambulant dienstverleners de taak om deze hoofdboodschap over te brengen en scholen te ondersteunen in het realiseren hiervan.

Ambulant dienstverleners dienen scholen te attenderen op het belang van voldoende leertijd voor een geïntegreerd aanbod mondelinge taalvaardigheid (inclusief woordenschat), beginnende geletterdheid/technisch lezen en luistervaardigheid voor alle leerlingen.

In vergelijking met de kwaliteitskaart **Tijd voor lezen en taal** voor groep 1 en 2 wordt door het katern ESM aanbevolen om dagelijks aandacht te besteden aan beginnende geletterdheid, mondelinge taalontwikkeling, woordenschat, begrijpend luisteren en interactief voorlezen. Het katern ESM adviseert 5 à 8 uur per week hiervoor in te roosteren, terwijl de kwaliteitskaart een indicatie geeft van 1 uur per dag voor taalontwikkeling waarbij mondelinge taal nauwelijks aan bod komt en er geen gerichte aandacht is voor begrijpend luisteren.

Volgens het katern ESM dienen leerlingen met ESM, als aanvulling op de tijd voor de hele groep, ten minste 1 uur per week extra instructie en begeleide oefening te krijgen. Dit komt overeen met de extra tijd voor taalzwakke kleuters volgens de kwaliteitskaart.

Daarnaast is het nodig dat de ambulant dienstverleners ervoor waken dat de ontwikkeling van beginnende geletterdheid/leesontwikkeling gevolgd en vastgelegd wordt met genormeerde toetsen. Het katern ESM adviseert om in de kleuterperiode de toetskalender van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 te volgen. Voor de groepen 3 tot en met 8 adviseert het katern ESM de toetskalender uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het SBO.

Indien er sprake is van uitval of achterstand dient er intensivering van het aanbod plaats te vinden en interventies ingezet te worden. Dit dienen ambulant dienstverleners met scholen af te stemmen. De stappenplannen in de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie bieden hierbij een goede leidraad. Het katern ESM beveelt aan, om **vanaf begin groep 2**, 4 à 5 keer per week 15 minuten gerichte aandacht te besteden aan fonemisch bewustzijn en letterkennis, volgens de voorschotbenadering. Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 start hiermee pas in de tweede helft van groep 2.

De extra begeleiding in groep 3 is, in zowel het katern ESM als het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 3, gericht op het ontwikkelen van fonemisch bewustzijn, het automatiseren van de letterkennis en het herhaald lezen waarbij Connect wordt ingezet als interventiemethodiek.

Woordenschat en begrijpend luisteren spelen een belangrijke rol bij begrijpend lezen en zijn zodoende cruciaal voor schoolsucces. Ambulant dienstverleners dienen hiervoor aandacht te vragen.

Het is essentieel om vanaf groep 1 systematisch aandacht te besteden aan woordenschatuitbreiding. Er dienen op scholen afspraken gemaakt te worden over het aantal te leren nieuwe woorden per week en per groep. Als didactiek wil ik graag de viertakt van Verhallen aanbevelen. De ambulant dienstverleners kunnen presentaties en coaching verzorgen met betrekking tot woordenschatonderwijs. Het katern ESM stimuleert een nauwe samenwerking en afstemming tussen leerkracht en logopediste. De logopediste kan immers een belangrijke rol spelen in het selecteren van woorden en kan de denkstimulerende gespreksmethodiek gebruiken, waarin aan de hand van prikkelende vragen rondom een bepaald onderwerp de taal-, woordenschat- en denkontwikkeling bij leerlingen wordt gestimuleerd.

Het begrijpend luisteren wordt gestimuleerd door middel van interactief voorlezen.

Het katern ESM adviseert om dagelijks het interactief voorlezen in elke groep aan bod te laten komen, het verdient de voorkeur om deze activiteit op een vast moment in te plannen op het rooster.

Om te voldoen aan goed leesonderwijs en goede leesbegeleiding volgens het katern ESM is het raadzaam als ambulant dienstverleners samen met scholen de bijbehorende checklisten doorlopen en de huidige situatie in kaart brengen. Op die manier wordt duidelijk bij welk aspect school ondersteuning nodig heeft van de ambulant dienstverlener.

Het gezin dient gestimuleerd te worden om geletterde activiteiten aan te bieden in de thuissituatie. Dit kunnen scholen en ambulant dienstverleners realiseren door ouders/verzorgers informatie te geven over boeken, interactief voorlezen en taal-/leesspelletjes. Het is nodig dat de ambulant dienstverleners meer aandacht besteden aan de hulpvragen van ouders. Indien ouders niet in staat zijn om een geletterde thuissituatie te creëren kan de ambulant dienstverlener in overleg met de ouders praktische pedagogische gezinsbegeleiding aanvragen.

Om leesproblemen in groep 3 zoveel mogelijk te voorkomen is het nodig dat de ambulant dienstverleners meer insteken op activiteiten rondom beginnende geletterdheid en technisch lezen met specifieke aandacht voor fonemisch bewustzijn en letterkennis.

Hierbij dienen zij de aandacht te richten op interventies zoals: de voorschotbenadering, een multisensorische aanpak, een lettergroeiboek en Connect.

Het is nodig dat zij scholen hierover informeren en hen ondersteunen bij de invoering ervan.

6.4 Mogelijk vervolgonderzoek

Naar aanleiding van mijn onderzoek zijn een aantal nieuwe vragen ontstaan die mogelijk beantwoord kunnen worden middels een vervolgonderzoek.

Hierbij dient wel opgemerkt te worden, dat het veranderend overheidsbeleid met betrekking tot passend onderwijs veel onzekerheden met zich meebrengt voor de toekomst van de ambulante dienst en dus ook voor een eventueel vervolgonderzoek.

De begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is het meest effectief als alle betrokkenen een geïntegreerde aanpak bieden. Het is derhalve interessant om in de oorspronkelijke vraagstelling ook de ouders en logopedisten mee te nemen. De nieuwe onderzoeksvraag zou dan worden: "Welke preventieve maatregelen en interventies kunnen school, **logopedist, ouders** en ambulant dienstverlener **geïntegreerd** inzetten bij leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden van groep 1, 2 en 3 in het regulier basisonderwijs zodat de tussendoelen beginnende geletterdheid te behalen zijn?"

In het onderzoek is het leesonderwijs en de leesbegeleiding onderzocht bij ESM-leerlingen van groep 1, 2 en 3 in het regulier basisonderwijs.

Hoe ziet dit eruit voor onze ESM-leerlingen in de groepen 4 tot en met 8? Is er voldoende leertijd voor een geïntegreerd aanbod? Is er intensivering van het aanbod bij uitval? Krijgen leerlingen interventies geboden, die zij nodig hebben? Welke rol speelt de ambulant dienstverlener hierin?

De ambulante dienst begeleidt ook ESM-leerlingen in het Voortgezet Onderwijs.

Welke vormen van Voortgezet Onderwijs worden bezocht door deze groep leerlingen?

Welke ondersteuning wordt hier gevraagd? Is er ook aandacht voor de moderne vreemde talen?

Behalen deze leerlingen een diploma? Welke vervolgopleidingen worden gekozen? Hoe komen deze leerlingen maatschappelijk gezien terecht? Welke ondersteuning biedt de ambulant dienstverlener aan leerling, school en ouders?

Uit het onderzoek is gebleken dat weinig ouders/verzorgers van leerlingen met ESM ondersteund worden.

Hoe komt dit? Hebben ouders geen hulpvragen of worden zij onvoldoende in de gelegenheid gesteld om hun hulpvragen te stellen? Worden de hulpvragen van ouders niet opgenomen in een begeleidingsplan? Welke hulpvragen stellen ouders? Welke ondersteuning kunnen ambulant dienstverleners hen bieden?

Hoofdstuk 7: Discussie en reflectie

7.1 Discussie op onderzoek

7.1.1 Aanpak

De onderzoeksvraag van mijn praktijkonderzoek heb ik een paar keer bijgesteld om ervoor te zorgen dat deze concreet geformuleerd is en een duidelijk gebied afbakt.

De oorspronkelijke onderzoeksvraag heb ik besproken met mijn directeur, collega's van de dienst, critical friends, medestudenten en begeleidend docente van de Fontys Hogeschool te Sittard.

De gegeven feedback van hen en bestudering van literatuur hebben bijgedragen aan het tot stand komen van mijn uiteindelijke onderzoeksvraag.

Door na te denken over de opzet van het onderzoek en een planning te maken van de onderzoeksmethode heb ik zicht gekregen op de weg die ik moest begaan om antwoorden te vinden op mijn vragen.

Relevante literatuur is voor mij een grote steun geweest om de onderzoeksvragen op te splitsen in deelvragen en een keuze te maken met betrekking tot bronnentriangulatie en methodetriangulatie. Het onderzoek heb ik grotendeels volgens deze opzet kunnen uitvoeren. Er zijn kleine aanpassingen geweest met betrekking tot de data-analyse van onderzoeksgegevens en het tijdpad is een paar keer bijgesteld.

7.1.2 Uitvoerbaarheid

Voor de uitvoering van mijn onderzoek ben ik veelal afhankelijk geweest van de medewerking van collega's en partners. Het creëren van voldoende draagvlak, het geven van de juiste informatie en een goede communicatie is dan een absolute must. Dit kost tijd, meer tijd dan ik had ingeschat. Vandaar dat het oorspronkelijke tijdpad bijgesteld moest worden.

In januari en februari 2010 hebben mijn collega's toetsgegevens, observatiegegevens en begeleidingsplannen verzameld en aangeleverd over leerlingen uit de onderzoeksgroep. Het oorspronkelijke plan was om in maart 2010 de vragenlijsten te laten uitgaan, maar dit heb ik niet kunnen realiseren vanwege andere prioriteiten. Het was voor mij wel mogelijk geweest om de vragenlijsten in juni 2010 te verspreiden, maar dit vond ik geen ideaal tijdstip i.v.m. de drukte voor iedereen rondom het einde van het schooljaar. Het zou jammer zijn als vragenlijsten niet/niet zorgvuldig worden ingevuld vanwege tijdgebrek. Ik heb toen besloten om de vragenlijsten over de zomervakantie heen te tillen en ze aan te reiken in de periode dat mijn collega's in gesprek zijn met scholen om het handelingsplan en begeleidingsplan op te stellen en de hulp onderling afstemmen. Op deze manier konden mijn collega's en de scholen hun voordeel doen met de inhoud van de vragenlijsten.

Mijn collega's hebben de vragenlijsten voor leerkrachten en IB-ers aangereikt op de betreffende scholen en ook weer aan mij geretourneerd.

Voor het invullen van de vragenlijsten ben ik afhankelijk geweest van de scholen uit de onderzoeksgroep. De vragenlijst is ingevuld door drie subgroepen: IB-ers, leerkrachten van groep 1-2 en leerkrachten van groep 3. De respons betreft $\pm 65\%$ waar ik al met al tevreden over mag zijn. De data-analyse van de vragenlijst heb ik als moeilijk ervaren, omdat niet alle vragen door dezelfde subgroepen zijn beantwoord. Het oorspronkelijke plan was om de data per subgroep te analyseren, maar vanwege de kleine aantallen en het ontbreken van tegenstrijdige antwoorden heb ik de subgroepen geclusterd. Op deze manier heb ik geprobeerd om de kerngegevens van het onderzoek zo compact en overzichtelijk mogelijk weer te geven.

Achteraf gezien zou ik de vragenlijst nog meer inkorten en alle vragen door alle respondenten laten beantwoorden.

7.1.3 Acceptatie

Het onderzoek was acceptabel voor deskundigen; hetgeen ik concludeer uit de goede medewerking, belangstelling en positieve reacties die ik mocht ontvangen van collega's, IB-ers, leerkrachten, critical friend, medestudenten en Lol-begeleider.

Op het moment dat de collega's gevraagd werden om toets- en observatiegegevens te verzamelen, bleek één school niet bereid te zijn om hieraan medewerking te verlenen. De betreffende school neemt niet de toetsen af uit het Protocol voor groep 1-2 en gaf mijn collega hiervoor ook geen toestemming. Zij zijn van mening dat het afnemen van toetsen bij kleuters beperkt moet blijven. In overleg met mijn collega heb ik besloten om de betreffende leerling én school uit te sluiten van deelname aan het onderzoek, zodat de relatie tussen school en ambulant dienstverlener niet op het spel wordt gezet.

De feedback, die ik heb ontvangen van mijn collega's en critical friend, heeft ertoe geleid dat ik de rol van de ambulant dienstverlener breder ben gaan onderzoeken en explicieter in kaart heb gebracht. Ik ben nagegaan welke hulp concreet wordt geboden door ambulant dienstverleners aan ESM-leerlingen, hun school en ouders.

Mijn collega's zal ik binnenkort informeren over de onderzoeksresultaten, conclusies en aanbevelingen. Ik verwacht van hen herkenning en acceptatie met betrekking tot de resultaten en conclusies. Ook verwacht ik, dat zij bereid zijn om de komende periode te werken aan de verbeterpunten. Wel zal het veranderend overheidsbeleid bepalend zijn voor de uitvoering hiervan. Momenteel zijn er nog veel onduidelijkheden over de toekomst van de ambulante dienst. Wel weten we dat de bezuinigingen op passend onderwijs een grote impact hebben op cluster 2.

7.1.4 Effectiviteit

Het onderzoek kan een positieve bijdrage leveren aan het onderwijs aan ESM-leerlingen van de groepen 1, 2 en 3 in het regulier onderwijs als de ambulant dienstverleners scholen attenderen op het belang van goed leesonderwijs en leesbegeleiding voor ESM-leerlingen én hun expertise met betrekking tot deze thema's overdragen. Hierbij zal vooral aandacht besteed moeten worden aan de situatie in de kleutergroepen.

Indien de ondersteuning van de ouders hierin ook wordt meegenomen, is er sprake van een win-win-situatie.

7.1.5 Tevredenheid over de aanpak

Kijkend naar het gehele onderzoek ben ik tevreden.

Ik heb antwoorden gevonden op mijn vragen, conclusies getrokken en aanbevelingen geformuleerd, die kunnen leiden tot het verbeteren van de huidige situatie met betrekking tot het leesonderwijs en de leesbegeleiding aan ESM-leerlingen van de groepen 1,2 en 3 in het reguliere basisonderwijs. Daarnaast ben ik tevreden over de medewerking van alle betrokkenen aan mijn onderzoek; zij hebben mij veel informatie geleverd en de uitvoering van het onderzoek mogelijk gemaakt.

Bij een volgend onderzoek zou ik weer starten met het creëren van een groot draagvlak, door te communiceren met mijn omgeving over mijn plannen, twijfels en vragen.

Ik ben in een vroeg stadium gestart met het lezen van relevante literatuur, hetgeen me geholpen heeft bij het opzetten van de onderzoeksplanning. Een volgende keer zou ik de literatuurstudie weer in de beginfase inplannen, zodat je verantwoorde keuzes kunnen maken gedurende het onderzoek. Ik zou het ook nog eens aandurven om afhankelijk te zijn van derden bij het verzamelen van data. De vragenlijsten hebben me veel informatie verschaft en zou ik opnieuw inzetten als onderzoeksmethode. Het is voor mij wel een voorwaarde om een bestaande vragenlijst als basis te kunnen gebruiken, omdat deze vragen correct, eenduidig en helder geformuleerd zijn. Behalve gesloten vragen zou ik ook weer een paar open vragen stellen.

Bij een volgend onderzoek zou ik ook zaken anders aanpakken.

De opzet van het onderzoek heeft mij veel houvast geboden en zou ik een volgende keer eerder in het proces inplannen. Hierbij zou ik proberen het tijdspad realistischer te plannen en ook volgens plan uit te voeren.

Bij het opstellen van een vragenlijst zou ik nog kritischer nagaan wat ik te weten wil komen. Welke informatie heb ik echt nodig voor mijn onderzoek en wil ik verwerken? De vragenlijst zou ik korter en compacter opstellen. Het invullen van de vragenlijsten zou ik eenvoudiger aanpakken. Ik zou alle disciplines dezelfde vragen laten invullen.

Het verzamelen van informatie en gegevens m.b.t. de ondersteuning, die geboden wordt door de ambulant dienstverleners, heb ik als zeer omslachtig ervaren. Om geen sociaalwenselijke, maar

eerlijke antwoorden te vinden, heb ik gekozen voor het screenen van begeleidingsplannen. Dit bleek echter zeer tijdrovend te zijn. Een vragenlijst voor de ambulante dienstverleners was waarschijnlijk efficiënter geweest.

7.2 Reflectie op het eigen leerproces

7.2.1 Inleiding

Het opzetten en uitvoeren van een praktijkonderzoek was voor mij nieuw.

Vrij snel had ik een voorkeurslijstje samengesteld met onderwerpen voor mijn onderzoeksvraag.

Als ambulante dienstverlener van cluster 2 onderwijs wilde ik graag aan de slag met het recent verschenen katern ESM. Daarnaast wilde ik me graag richten op jonge leerlingen en op het voorkomen van leesproblemen. Ook was ik van plan om het onderzoek dienstbreed uit te voeren.

Ik ben er in geslaagd om deze aspecten mee te nemen in de formulering van mijn onderzoeksvraag. Het katern ESM en bijbehorende checklist vormen het theoretisch "hart" van dit onderzoek en heb ik gebruikt als rode draad, maar ook als houvast.

Het onderzoek zelf heeft me in staat gesteld om mijn competenties te ontwikkelen en heeft ertoe geleid dat ik mijn visie over ambulante begeleiding heb aangepast. Ik leg tegenwoordig bewust meer accent op het ondersteunen van intern begeleiders en leerkrachten, die cluster 2 leerlingen begeleiden binnen het regulier basisonderwijs. Zij hebben dagelijks de expertise nodig om deze specifieke doelgroep te kunnen bedienen. Het gevolg is dat de leerling-gerichte begeleiding in omvang is afgenomen. Deze verschuiving levert m.i. beduidend meer rendement op voor zowel de leerling als de school.

7.2.2 Reflectie op basis van Dublindescriptoren

- Kennis en inzicht

Dit onderzoek heeft me kennis en inzicht gegeven in het leesonderwijs en de leesbegeleiding van ESM-leerlingen, waarbij ik specifiek op zoek ben gegaan naar de preventie van leesproblemen.

Het is mij duidelijk geworden dat de hoofdboodschap van het katern ESM is: "gewoon waar het kan, speciaal waar het moet" en dat het niet wenselijk is om het leesonderwijs aan ESM-kinderen uit te stellen en te kiezen voor een extra kleuterjaar omdat vaardigheden in geletterdheid juist de mondelinge taalontwikkeling kunnen ondersteunen.

Ik weet nu dat een simultane aanpak, gericht op stimulering van de spraak-/taalontwikkeling en geletterdheid, vanaf het moment dat kinderen op school komen het meest kansrijk lijkt.

Door het katern ESM inhoudelijk te vergelijken met de Protocolen Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1-2 en groep 3 weet ik nu welke verschillen er zijn betreffende aanbod, instructie en leertijd.

Daarnaast heb ik inzicht opgedaan in wat praktijkonderzoek is en hoe het wordt uitgevoerd.

Ik weet nu aan welke criteria een praktijkonderzoek moet voldoen en heb geleerd welke fases doorlopen moeten worden.

- Toepassen van kennis en inzicht

Ik heb mijn kennis en inzicht betreffende het katern ESM kunnen toepassen op zorgniveau 1, 2 en 3 bij de leerlingen en scholen uit de doelgroep, die ik zelf begeleid.

De vragenlijst, ingevuld door leerkracht en intern begeleider, vormde het uitgangspunt voor de herziene aanpak op de drie zorgniveaus.

Ik heb op de scholen vooral geïnvesteerd in expertiseoverdracht betreffende extra leertijd en begeleide oefening voor risicoleerlingen, het signaleren van achterstanden in beginnende geletterdheid, het verrijken/intensiveren van het aanbod en het bieden van interventies.

Op drie scholen heb ik een presentatie verzorgd over de toetsen uit het Protocol voor groep 1-2 en hen ondersteund bij de invoering van de voorschotbenadering.

- Oordeelsvorming

De uitdaging van dit onderzoek was om na te gaan in hoeverre er preventief gewerkt wordt met jonge ESM-leerlingen op het gebied van beginnende geletterdheid en aanvankelijk lezen door ambulante dienstverleners in samenwerking met scholen. Graag wil ik mijn collega's laten kennismaken van de

aanbevelingen die aan bod komen in het katern ESM en hen motiveren deze expertise over te dragen aan de scholen in het belang van de ESM-leerling.

Hierop heb ik geanticipeerd door mijn collega's heel bewust bij het hele proces te betrekken en hen een rol toe te bedelen bij het verzamelen van gegevens voor mijn drie deelvragen.

Gedurende het hele onderzoek is een beroep gedaan op mijn oordeelkundig vermogen hetgeen gepaard is gegaan met het maken van afwegingen en keuzes. Hierbij is het voor mij belangrijk geweest om dicht bij de onderzoeksvraag en deelvragen te blijven staan. Steeds weer de vraag stellen: "Wat wil ik weten?" en "Wat is relevant?" Door op deze wijze te reflecteren en keuzes te maken, heb ik weten te voorkomen dat ik de weg kwijtraakte gedurende het onderzoek. Ik heb geleerd om het gebied duidelijk af te bakenen.

Tijdens de uitvoering heb ik veel profijt gehad van het vele denkwerk, dat ik gestoken heb in de opzet van het onderzoek. Ik heb geleerd om de consequenties te overzien van keuzes die je maakt. Welke gevolgen heeft deze stap voor mijn onderzoek als ik linksom ga en welke als ik rechtsom ga?

Aangezien ik van nature geen twijfelaar ben, heb ik keuzes kunnen maken waar ik zelf 100% achtersta, hetgeen van positieve invloed is geweest op mijn oordeelkundig vermogen.

Door de goede medewerking van derden kon ik beschikken over de juiste en voldoende data om te verwerken. Uit de analyse van de gegevens rolden conclusies, die weer leidden tot het geven van aanbevelingen. Het is nu zaak om de komende periode deze aanbevelingen, samen met collega's en scholen, om te zetten in daden.

Terugkijkend op het gehele onderzoek kan ik stellen, dat mijn ervaring met jonge ESM-leerlingen en de opgedane kennis met betrekking tot de onderzoeksvraag en deelvragen de oordeelsvorming positief hebben beïnvloed.

- Communicatie

Communicatie heeft een cruciale rol gespeeld gedurende het hele onderzoek.

Ik heb ervoor gekozen om vanaf de beginfase een zo groot mogelijk draagvlak te creëren voor mijn onderzoek. Dit heb ik gerealiseerd door regelmatig te communiceren met mijn directeur, collega's, intern begeleiders, leerkrachten, critical friends, medestudenten en begeleidende docente over zaken betreffende het onderzoek.

Mijn voorkeur gaat uit naar mondelinge communicatie omdat hierbij persoonlijk contact plaatsvindt en er tevens gewerkt kan worden aan een relatie. De mondelinge communicatie bestond uit: informeren, overleggen, feedback vragen, uitnodigen om mee te denken, medewerking vragen en afspraken maken. Daarnaast is er ook schriftelijke communicatie geweest in de vorm van begeleidende brieven voor de ambulante dienstverleners (deelvraag 1) en voor intern begeleiders en leerkrachten (deelvraag 2 en 3).

De uitvoering van mijn onderzoek is voor een groot deel afhankelijk geweest van communicatie met de betrokkenen. Zonder hen was mijn onderzoek niet uitvoerbaar geweest. Van meet af aan heb ik ingestoken op een open communicatie, hetgeen zijn vruchten heeft afgeworpen als ik terugblik op het verloop van mijn onderzoek. Ik ben tot de conclusie gekomen dat ik het motto van onze dienst: "Speciaal door en voor communicatie" volgens wens in de praktijk heb kunnen neerzetten.

- Leervaardigheden

Als leerroutespecifieke competentie heb ik geleerd competent te zijn in de samenwerking met de omgeving. In het onderzoek heb ik met mijn specialistische kennis en vaardigheden betreffende dyslexie een brede professionele bijdrage geleverd aan de deskundigheidsbevordering van collega's, intern begeleiders en leerkrachten van groep 1, 2 en 3 met betrekking tot het aanbieden van goed leesonderwijs en leesbegeleiding aan jonge ESM-leerlingen in het regulier basisonderwijs.

Ook is de diepgang in kennistoepassing en -ontwikkeling verder ontwikkeld. In het onderzoek heb ik de cyclus van professioneel handelen toegepast, waardoor de begeleiding steeds beter op de jonge ESM-leerlingen kan worden afgestemd. Ik heb geleerd om in deze ontwikkeling ook weer mijn partners te betrekken, aangezien ik van mening ben dat we samen verantwoordelijk zijn voor goed leesonderwijs en goede leesbegeleiding om het ontwikkelen van leesproblemen bij deze doelgroep te verkleinen. Hierbij is een goede afstemming cruciaal, zodat de ESM-leerling de expertise ontvangt die hij nodig heeft, hetgeen in het onderzoek goed tot uiting is gekomen.

Daarnaast heb ik geleerd hoe je een praktijkonderzoek moet opzetten en uitvoeren.

Ik ben nu in staat om een concrete onderzoeksvraag te formuleren, gebruik te maken van bronnentriangulatie en methodetriangulatie, een vragenlijst op te stellen, data te verzamelen en te analyseren.

Het praktijkonderzoek heeft me vooral op een hoger niveau leren onderzoeken en denken.

Ik heb geleerd om zelfstandig een eigen route te zoeken om mijn einddoel te bereiken. Deze zoektocht is gepaard gegaan met heel veel denkwerk, het maken van overwegingen en keuzes, hetgeen veel tijd en energie heeft gekost.

Ook heb ik geleerd om samen te werken met een groot, breed netwerk. Ik was erg huiverig afhankelijk te zijn van anderen voor mijn onderzoek. Ik heb geleerd te delegeren en toch de regie te houden. Achteraf kijk ik met veel voldoening terug op de positieve inzet en betrokkenheid, die ik mocht ontvangen van "mijn partners" gedurende het hele onderzoek.

Voorlopig zal ik nog in beslag genomen worden door het omzetten van de aanbevelingen in daden, waarbij ik weer een groot, breed netwerk wil betrekken.

En daarna komt er vast iets op mijn pad, waarin ik me wil verdiepen en waarbij het zelfstandig leren en onderzoeken ingezet kunnen worden.

Conclusie: Mijn ontwikkelingsdoelen waren gericht op communicatie, het competent zijn in het samenwerken met de omgeving en diepgang in kennistoepassing en –ontwikkeling. Ik durf te stellen dat deze competenties gegroeid zijn gedurende het praktijkonderzoek en een in positieve zin ontwikkeld zijn.

Samenvatting

In dit onderzoek is onderzocht welke preventieve maatregelen en interventies ingezet kunnen worden door ambulant dienstverleners en scholen bij leerlingen met ernstige spraak-en/of taalmoeilijkheden van groep 1, 2 en 3 in het regulier basisonderwijs zodat de tussendoelen beginnende geletterdheid te behalen zijn.

Het Katern Leesonderwijs en Leesbegeleiding voor leerlingen met ESM, een aanvulling op de Protocolen Leesproblemen en Dyslexie, vormt het theoretisch hart van mijn onderzoek.

Het accent van dit onderzoek ligt op het voorkomen van leesproblemen bij jonge leerlingen met ESM door vroegtijdig achterstanden te signaleren en interventies te bieden.

Het onderzoek doet uitspraken over drie doelgroepen:

1. Leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden van groep 1, 2 en 3 in het regulier basisonderwijs.
2. Leerkrachten en intern begeleiders die ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 begeleiden in het regulier onderwijs.
3. Ambulant dienstverleners die ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 begeleiden in het regulier onderwijs.

Bij de uitvoering van het onderzoek is gezorgd voor bronnentriangulatie en methodetriangulatie

De combinatie spraak-/taalstoornissen en ontwikkelingsdyslexie komt in de Angelsaksische literatuur bij 40 tot 50 procent van de leerlingen met spraak-/taalstoornissen voor.

In Nederland is nog geen onderzoek gedaan naar de comorbiditeit tussen ESM en dyslexie. Hoewel een soortgelijk verband te verwachten is, is het pas mogelijk om dit te onderzoeken wanneer leerlingen met ESM goed leesonderwijs en daarop aansluitend een periode van tenminste een half jaar goede leesbegeleiding hebben gekregen (Wentink, 2009).

In mijn onderzoek ga ik na welke relatie er is tussen onze populatie ESM-leerlingen en leesproblemen. Uit data-analyse van toets- en observatiegegevens van deze leerlingen blijkt sprake te zijn van achterstanden ten aanzien van: taalproductie, fonemisch bewustzijn, letterkennis en begrijpend luisteren. Als bijkomende risicofactor mag de taalarme thuissituatie worden genoemd, waarin kinderen niet of nauwelijks gestimuleerd worden tot geletterde activiteiten.

De hoofdboodschap van het katern ESM is: "Gewoon waar het kan, speciaal waar het moet", hetgeen wil zeggen dat de leerlijn lezen zo lang mogelijk gevolgd dient te worden en dat er pas extra begeleiding wordt gegeven indien dit nodig blijkt te zijn.

Het katern ESM stelt tevens dat het niet wenselijk is om het leesonderwijs aan leerlingen met ESM uit te stellen en te kiezen voor een extra kleuterjaar omdat vaardigheden in geletterdheid juist de mondelinge taalontwikkeling kunnen ondersteunen. Een simultane aanpak, gericht op stimulering van de spraak-/taalontwikkeling en geletterdheid, vanaf het moment dat kinderen op school komen lijkt het meest kansrijk.

In mijn onderzoek ga ik na hoe het huidige leesonderwijs eruit ziet aan ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het reguliere basisonderwijs. Data-analyse van de vragenlijsten laat zien dat in groep 1, 2 en 3 sprake is van voldoende leertijd voor een geïntegreerd aanbod, waarbij opgemerkt dient te worden dat het woordenschatonderwijs en interactief voorlezen nog aandacht behoeven.

Uit wetenschappelijk onderzoek is gebleken dat er bij leerlingen met ESM een groot risico bestaat, dat zij in de kleuterperiode al een achterstand oplopen in de ontwikkeling van beginnende geletterdheid en daarna leesproblemen ontwikkelen (Wijnen, 2006).

Het is daarom van belang dat problemen in de mondelinge taalontwikkeling vroegtijdig worden gesignaleerd en aangepakt.

In mijn onderzoek ga ik na op welke wijze, in de huidige situatie, leesproblemen worden gesignaleerd en aangepakt bij ESM-leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het regulier basisonderwijs. Data-analyse van de vragenlijsten geeft aan dat er op preventief gebied nog veel winst valt te behalen in groep 1-2 door meer aandacht te besteden aan het vroegtijdig signaleren van achterstanden in geletterdheid en meer gebruik te maken van wetenschappelijk onderbouwde interventies.

In het onderzoek is ook de rol van de ambulant dienstverleners onder de loep genomen. Uit data-analyse van de begeleidingsplannen blijkt dat zij altijd ondersteuning bieden aan de leerling, meestal aan de leerkracht en soms aan de ouders/verzorgers.

Naast de cluster-2 gerelateerde hulp wordt door de ambulant dienstverleners, hetzij in mindere mate, ook ondersteuning geboden ter voorkoming van leesproblemen.

Uit de vragenlijsten komt naar voren dat scholen graag geholpen worden bij het verbeteren van hun leesonderwijs en leesbegeleiding aan jonge leerlingen met ESM door de ambulant dienstverleners.

Aan hen nu de opdracht om hun expertise over te dragen aan de partners op de scholen, zodat de leerlingen met ESM zo goed mogelijk leren lezen.

De uitvoering hiervan zal bemoeilijkt worden door de voorgenomen kabinetsmaatregelen over passend onderwijs van 31 januari j.l.

Voor cluster 2 gaat het om een bezuiniging van meer dan 53 miljoen euro. Cluster 2 moet 25% van haar totale budget bezuinigen. Concreet betekent dit o.a. dat de gelden voor Terugplaatsing Ambulante Begeleiding en voor Preventieve Ambulante begeleiding komen te vervallen en dat van het totale budget Ambulante Begeleiding voor ESM-leerlingen 57% vervalst.

Dit heeft allicht consequenties voor de mate waarin expertiseoverdracht kan plaatsvinden richting de werkvloer.

Op grond van de onderzoeksresultaten zijn er aanbevelingen opgesteld.

Literatuur

Bishop, D.V.M. & Snowling, M.J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-886.

Blomert, L. (2006a). *Onderzoek t.b.v. de protocollen voor dyslexie diagnostiek en behandeling (eindrapport projectnummer 608/001/2005)*. Amsterdam: CVZ.

Blomert, L. (2006b). *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling*. www.cvz.nl

Booth, T., & Ainscow, M. (2009). *Index voor inclusie: werken aan leren en participeren op school*. Apeldoorn: Garant.

Braams, T. & Bosman, A.M.T. (2000). Fonologisch zwakke kleuters profiteren van letterkennis in groep 2 en van zeer intensieve lees- en spellinginstructie in groep 3. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44, 213-223.

Catts, H.W. (1999). Early reading achievement in children with expressive phonological disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 118-128.

Chambers, A. (2002). *De leesomgeving: hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten..* Den Haag: Biblion Uitgeverij.

Jong, J. de, Bree, E. de, Wilsenach, C. & Gerrits, E. (2004). Dyslexie in relatie met primaire taalstoornissen. In: Van den Bos, K.P. & Verhoeven L. (red.): *Leven met dyslexie*. Leuven: Garant.

Haager, D., Klinger, J. & Vaughn, S. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4: uitkomsten van de vierde peiling in 2005 (PPON-reeks nr.33)*. Arnhem: Cito

Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Heeringa, N, Hermans, E., & Mulder, A . (2006). *Visie op inclusief onderwijs*. NIZW / Zorg, 2006.

Hove, G. van. (1999). *Het recht van alle kinderen*. Leuven: Acco.

Kallenberg, T., Koster, B., Onsterk, J., & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: Thieme- Meulenhoff.

Kienstra, M. (2006). *Woordenschatontwikkeling: werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Kjeldsen, A.C., Niemi, P. & Olofsson, A. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13, 349-36.

Kleef, M. van., & Tomesen. M. (2002a). *Werken aan taalbewustzijn; prototypen voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Kleef, M. van., & Tomesen. M. (2002b). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw; prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlokken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Kook, H. & Vedder, P. (1994). Het belang van naamschrijven in de kleutergroep voor het spellen in groep 3. *Applied Taalwetenschap in artikelen*, 48 (1), 59-65.

Meijer, C. (2005). *Omgaan met verschillen in de klas*. Woerden: WSNS+

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). Passend onderwijs.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). Temporisering passend onderwijs en langstudeerders.
- Nulft, D. van den., & Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.
- Pameijer, N., & Beukering, T. van (2009). *Handelingsgerichte diagnostiek: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N., & Beukering, T. van (2008). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Acco.
- Paternotte, Arga. (2003). Taal- en leesproblemen komen regelmatig samen voor. Kan dyslexie daarmee voorspeld worden? *Balans Belang*, 2003, 22-24.
- Resing, W.C.M., Evers, A., Koomen, H.M.Y., Pameijer, N.K. & Bleichrodt, N. (2005). *Indicatiestelling speciaal onderwijs en leerlinggebonden financiering: condities en instrumentarium*. Amsterdam: Boom Testuitgevers.
- Ritzema, L. (2008). *Elke ESM-leerling een competente lezer?! Een onderzoek naar de groei in leeevoorwaarden in relatie tot de leesresultaten bij ESM-leerlingen (masterscriptie)*. Groningen: HSAO/RuG.
- Seidenberg, M.S. & McClelland, J.L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Soerland, M.van (2008). De dienst ambulante begeleiding als boodschapper van geïntegreerd leesonderwijs. (masterscriptie)
- Smits, A.E.H., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen: individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
- Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington D.C: National Academy Press.
- Snowling, M. & Hulme, C. (2007). Learning to Read with a Language Impairment. In M. Snowling & C. Hulme (red.), *The science of Reading. A Handbook* (p. 397-412). Oxford: Blackwell.
- Struiksmā, C. (2005). *Organisatorisch Continuūm voor de zorgroute van leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. 's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.
- Struiksmā, C., & Ruop, L. (2008). *Onderwijscontinuūm een denk- en werkwijze voor passend onderwijs*. Rotterdam: CED-groep.
- Thomesen, M. & Kleef, M. van. (2005). *Strategisch lezen en schrijven met kinderen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid: een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vernooy, K. (2006). Elke leerling een competente lezer. *Basisschoolmanagement*, 19 (8), 1-7.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, Woordenschat en Leesstrategieën. In samenhang*. Utrecht: School aan zet en taalpilots.
- Vernooy, K. (2008). *Een goede woordenschat. De basis voor een goede loopbaan*. CPS

- Vloedgraven, J. (2008). *Development of phonological awareness in relation to literacy. An item respons theory perspective (dissertatie)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit.
- Weerdenburg, M.W.C. van (2006) *Language and literacy development in children with Specific Language Impairment*. EAC, Research Centre on Atypical Communication, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Wentink, H., & Hoogenboom, S. (2008). Gebruik van de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie op cluster 2 scholen. *Van Horen Zeggen*, 3, 10-14.
- Wentink, H., & Verhoeven, L. (2007). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1-4*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H., Hoogenboom, S., & Cox, A. (2009). *Leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM): een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie*. 's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.
- Wentink, H., Verhoeven, L., & Druenen, M. van (2009). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wijnen, F. (2006). Oor, mond, oog: taalontwikkeling en dyslexie. *Tijdschrift voor Neuropsychologie*, 1, 19-29.
- Wouters, E., & Wentink, H. (2005). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het Speciaal Basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Bijlage A
Inventarisatie onderzoeksgroep



Mgr. Hanssenschool

speciaal door en voor communicatie

voor slechthorende/dove kinderen en
kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden
www.mgrhanssen.nl

Zandbergsweg 115
6432 CC Hoensbroek
045-5636500

Dep. Hoensbroek 045-5631263
Nevenv. Roermond 0475-854390
info@mgrhanssen.nl

Betreft:
Inventarisatie doelgroep onderzoek
in het kader van de opleiding
Master SEN dyslexiespecialist

Hoensbroek, 19-01-2010

Beste mensen,

In het kader van de opleiding Master SEN dyslexiespecialist wil ik graag onderzoek doen naar het leesonderwijs en de leesbegeleiding van ESM-leerlingen in groep 1 t/m 3 van het regulier basisonderwijs.

Om een compleet overzicht te krijgen van deze doelgroep, wil ik jullie vragen om medewerking te verlenen bij de inventarisatie van deze groep leerlingen.

Begeleid je één of meerdere ESM-leerlingen (LGF) in groep 1 t/m 3 van het regulier basisonderwijs, laat mij dan s.v.p. van deze leerling(en) de naam en groep toekomen via e-mail. De leerling-gegevens worden door mij uiteraard geanonimiseerd.

Tijdens de werkbespreking van dinsdag 26 januari a.s. zal ik kort de opzet van het onderzoek toelichten.

Alvast bedankt voor jullie medewerking.

Met vriendelijke groet,
Margaret Flekken
m.flekken@home.nl

Bijlage B

Introduceren onderzoek en opzet als powerpoint

Opzet onderzoek

In het kader van de
Opleiding Master SEN Dyslexiespecialist

Aanleiding onderzoek



Onderzoeksonderwerp

Leesonderwijs en leesbegeleiding
voor leerlingen met
ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden

Onderzoeksvraag

Welke preventieve maatregelen en
interventies
kunnen school en ambulant dienstverlener
inzetten
bij ESM-leerlingen van groep 1 t/m 3
in het regulier basisonderwijs
zodat de tussendoelen beginnende
geletterdheid te behalen zijn ?

Deelvragen

- Wat is de relatie tussen ESM en leesproblemen?
- Hoe ziet het leesonderwijs eruit aan ESM-leerlingen van groep 1 t/m 3 in het regulier basisonderwijs?
- Hoe worden leesproblemen gesignaleerd en aangepakt bij ESM-leerlingen van groep 1 t/m 3 in het regulier basisonderwijs?

Doelgroepen

- ESM-leerlingen van groep 1 t/m 3 in het Bao
- Leerkrachten en IB-ers van deze leerlingen
- Ambulant Dienstverleners van deze leerlingen

Onderzoeksstrategie

- Exploratief onderzoek
- Kwantitatief en kwalitatief karakter
- De huidige situatie wordt vergeleken met de gewenste situatie

Procesbeschrijving

Methodetriangulatie:

- Literatuurstudie
- Vragenlijsten
- Documentstudie en dossieranalyse

Bronnentriangulatie:

- Literatuur
- Leerkrachten, IB-ers
- Collega's
- Critical friends

Conceptueel model

- Protocollen Leesproblemen en Dyslexie
- Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling - *Blomert*
- Effectief leesonderwijs
- Vroege signalering van achterstanden in geletterdheid
- Interventies
- Tussendoelen beginnende geletterdheid
- Relaties tussen spraak-/taalontwikkeling en geletterdheid
- Inclusie

Dataverzameling

- Literatuuronderzoek
- Afnemen vragenlijsten voor leerkrachten en IB-ers
- Bestuderen van documenten: begeleidingsplannen, toetsgegevens, observatiegegevens.

Data-analyse

- Literatuuronderzoek:
Wat is relevant voor mijn onderzoeksvraag en deelvragen?
- Vragenlijsten:
 - Verzamelen
 - Per aspect en disciplines turven
 - Clusteren
 - Grafiek
 - Open oplossingsgerichte vraag: samenvatting van de belangrijkste antwoorden
- Documenten:
 - Ordenen
 - Turven
 - Clusteren
 - Grafiek

Tot slot

- Vragen?
- Tips?
- Bedankt voor jullie interesse en aandacht.

Bijlage C

Begeleidende brief voor ambulant dienstverleners



Mgr. Hanssenschool

speciaal door en voor communicatie

voor slechthorende/dove kinderen en
kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden
www.mgrhanssen.nl

Zandbergsweg 115
6432 CC Hoensbroek
045-5636500

Dep. Hoensbroek 045-5631263
Nevenv. Roermond 0475-854390
info@mgrhanssen.nl

Betreft:
Verzamelen toets- en observatiegegevens
in het kader van de opleiding
Master SEN dyslexiespecialist.

Hoensbroek, 26-01-2010

Beste collega AB-ers,

In het kader van de opleiding Master SEN dyslexiespecialist wil ik graag onderzoek doen naar het leesonderwijs en de leesbegeleiding van ESM-leerlingen in groep 1 t/m 3 van het regulier basisonderwijs.

Om dit onderzoek te kunnen uitvoeren, wil ik jullie verzoeken mij medewerking te verlenen betreffende het aanreiken van documenten en het laten invullen van een tweetal vragenlijsten door leerkrachten en IB-ers op de betreffende scholen.

Betreffende ESM-leerlingen in groep 1 t/m 3 van het regulier basisonderwijs, wil ik graag de volgende documenten bestuderen:

- Begeleidingsplan schooljaar 2009-2010
- Handelingsplan schooljaar 2009-2010
- Toetsresultaten en/of observatiegegevens:

Voor een leerling van groep 1:

- Invulijst specifieke risicofactoren
- Woordenschat: TAK / TvK
- Taal voor kleuters (ruwe score, niveau en eventuele risicoscores)

Voor een leerling van groep 2:

- Invulijst specifieke risicofactoren
- Woordenschat: TAK / TvK
- Taal voor kleuters (ruwe score, niveau en eventuele risicoscores)
- Kleutertoetsen – Protocol groep 1-2: kleurentoets voor kleuters, toets auditieve analyse voor kleuters, toets auditieve synthese voor kleuters, letters benoemen voor kleuters

Voor een leerling van groep 3:

- Invulijst specifieke risicofactoren
- Woordenschat: Tak / TvK / Leeswoordenschat groep 3
- DMT
- AVI
- Cito LVS Grafemtoets
- Cito LVS Begrijpend luisteren: Luisteren 1

Indien er van jouw leerling onvoldoende toetsgegevens aanwezig zijn, wil ik je vragen om de betreffende toetsen af te nemen en de gegevens aan te reiken.
De toetspakketjes zal ik jullie z.s.m. laten toekomen.

Alle gegevens (BP, HP, toets- en observatiegegevens) zal ik binnenkort gaan verwerken.
Ik wil jullie vriendelijk verzoeken deze aan te reiken **uiterlijk 23 februari a.s.**
Dit mag digitaal of in mijn postvak (geef me dan wel s.v.p. even een seintje!)

De volgende ronde bestaat uit het invullen van 2 vragenlijsten door de leerkrachten én IB-ers van ESM-leerlingen in groep 1 t/m 3 van het regulier basisonderwijs.
Vragenlijst 1 betreft schaalvragen m.b.t. leesonderwijs.
Vragenlijst 2 betreft schaalvragen m.b.t. het signaleren en aanpakken van leesproblemen.
De leerkrachten en IB-ers worden hiervoor t.z.t. benaderd.
Het zou fijn zijn, als jullie wel al aankondigen dat deze vragenlijsten worden aangereikt.

Indien er nog vragen of opmerkingen zijn, laat het dan gerust weten!

Alvast vriendelijk bedankt voor jullie medewerking.

Met vriendelijke groeten,
Margaret Flekken
Ambulant Dienstverlener
Centrum Ambulante diensten en diagnostiek
e-mail: m.flekken@home.nl
tel: 06 46 63 08 11

Bijlage D
Invulijst specifieke risicofactoren

Naam Leerling:

Groep:

Datum:

Specifieke risicofactoren.

Omcirkel het juiste antwoord

Dyslexie in de familie	ja / nee
Vertraagde spraak-/ taalontwikkeling	ja / nee
Thuis wordt niet veel (voor-) gelezen	ja / nee
Onvoldoende beheersing van het Nederlands als gevolg van meertaligheid	ja / nee
Hoorproblemen	ja / nee
Logopedie i.v.m. spraak-/taalproblemen	ja / nee
Problemen met het leren en snel benoemen van kleuren	ja / nee

Bijlage E

Checklist leesonderwijs en leesbegeleiding bij katern ESM

CHECKLIST LEESONDERWIJS EN LEESBEGELEIDING BIJ KATERN ESM

A. Checklist leesonderwijs

Checklist beginnende geletterdheid
• Heeft u 5 à 8 uur per week voor taalactiviteiten (mondelinge taal, woordenschat, beginnende geletterdheid en begrijpend luisteren) ingeroosterd? • Hangen er bij u op school woordkaartjes in de kleutergroepen (namen van de kinderen, voorwerpen in de klas en op de thematafel)? • Zijn de aangeboden letters zichtbaar in de klas (bijvoorbeeld op een lettermuur)? • Zijn er boeken in de klas van verschillende genres en zijn die de hele dag vrij beschikbaar voor de leerlingen? • Wordt er elke dag interactief voorgelezen (aandacht voor boekoriëntatie en verhaalbegrip)? • Komen alle tussendoelen beginnende geletterdheid aan bod? • Mogen kinderen zelf experimenteren met letters (op de eigen manier schrijven, schilderen, stempelen) en wordt hierbij de combinatie met de gesproken klanken gemaakt? • Hangen er schrijfproducten van de leerlingen aan de wanden? • Kunnen kinderen taalspelletjes spelen op de computer?

Checklist aanvankelijk lezen
• Heeft u 400 – 450 minuten ingeroosterd voor leesactiviteiten voor de hele groep? • Werkt u systematisch met een aanvankelijk leesmethode aan de hand van een heldere jaarplanning in het groepsplan? • Stelt u hoge, realistische doelen (eind groep 3 AVI-2 instructie voor % van de leerlingen)? • Werkt u preventief? • Geeft u leesinstructie volgens het directe instructiemodel? • Leest u elke dag interactief voor?

Checklist voortgezet technisch lezen
• Werkt u systematisch met een methode voor voortgezet technisch lezen? • Is de te behandelen stof per week vastgelegd in de jaarplanning van het groepsplan? • Heeft u per week ongeveer 150 minuten ingeroosterd voor voortgezet technisch lezen? • Heeft u per groep tussendoelen en streefdoelen vastgesteld? • Heeft u hoge verwachtingen van alle leerlingen? • Werkt u preventief? • Geeft u leesinstructie volgens het directe instructiemodel? • Komen alle tussendoelen gevorderde geletterdheid aan bod? • Bent u in staat te beoordelen wat u in de methode over kunt slaan? • Leest u elke dag interactief voor? • Is er elke dag tijd ingeroosterd voor vrij lezen? • Is er voor risicolezers 60 minuten per week extra instructie en begeleide oefening ingeroosterd?

Checklist interactief voorlezen
• Lezen alle leerkrachten bij u op school dagelijks voor en staat voorlezen ook op het rooster? • Is er bij u op school sprake van een (voor)leescultuur? Lezen leerkrachten zelf boeken waar leerlingen bij zijn en delen ze hun leeservaringen met leerlingen? • Is voor leerlingen in uw klas het doel van een voorleesactiviteit altijd duidelijk?

- Wordt bij u op school een boekenlijst bijgehouden van boeken die goed bevallen, in welke groep en waarom? Wordt daarbij ook genoteerd bij welk thema het boek goed te gebruiken is en met welk doel?
- Worden verhalen en boeken, die door leerlingen zijn geschreven, bewaard bij de andere leesboeken in de klas, zodat kinderen ze nog eens kunnen herlezen?
- Worden voorleesactiviteiten regelmatig gekoppeld aan een thema of project met als doel de woordenschat en denkprocessen te stimuleren?
- Worden ouders voorgelicht over het belang van voorlezen en gestimuleerd dat thuis te doen?

Checklist woordenschat

- Is het team bij u op school zich ervan bewust dat woordenschat in alle groepen en bij alle vakken gerichte aandacht dient te krijgen?
- Zijn er bij u op school afspraken gemaakt over het aantal te leren woorden per groep/per week en is er afstemming in het team over welke woorden dat moeten zijn?
- Geeft u directe instructie bij het aanleren van nieuwe woorden volgens de viertakt?
- Biedt u nieuwe woorden aan in betekenisvolle activiteiten?
- Laat u nieuwe woorden ten minste tien keer terugkomen in verschillende betekenisvolle activiteiten?
- Krijgen leerlingen voldoende gelegenheid om hun woordenschat uit te breiden via het lezen van verschillende soorten teksten?
- Biedt u voldoende mogelijkheden dat leerlingen nieuwe woorden ook daadwerkelijk gaan gebruiken in interactie met elkaar in mondelinge en schriftelijke activiteiten?

Checklist begrijpend lezen

- Gebruikt u een methode voor begrijpend lezen? Zo ja, bent u daar tevreden over? Zo nee, wat gebruikt u als leerlijn? Is er sprake van een doorgaande leerlijn begrijpend lezen binnen de school?
- Hoe waarderen uw leerlingen de lessen begrijpend lezen? Wat zijn plus- en minpunten en wat doet u als team daarmee?
- Geeft u directe instructie bij het aanleren van leesstrategieën de leerlingen voor, tijdens en na het lezen van een tekst moeten leren toepassen?
- Besteedt u elke dag aandacht aan de toepassing van leesstrategieën in verschillende soorten teksten, bij verschillende vakken?

Checklist lezen in de zaakvakken

- Gebruikt u een methode voor de zaakvakken?
- Wat doet u om de zaakvakteksten voor de leerlingen begrijpelijk te maken?
- Stimuleert u leerlingen om de leesstrategieën die ze tijdens de begrijpend leeslessen hebben geleerd te gebruiken bij de zaakvakteksten?
- Besteedt u elke dag aandacht aan de toepassing van leesstrategieën in verschillende soorten teksten, bij verschillende vakken?
- Gebruikt u het win-win-model, of een vergelijkbaar model, om leerlingen uit te dagen na te denken en uit te wisselen over de tekst die ze lezen of hebben gelezen?

B. Checklist signaleren en aanpakken van leesproblemen

Checklist volgen van de ontwikkeling van geletterdheid
• Wordt bij u op school de ontwikkeling van geletterdheid bij kleuters systematisch gevolgd aan de hand van de kleutersignalering en de aanvullende toetsen uit het protocol? • Worden de leesprestaties in groep 3 t/m 8 regelmatig getoetst aan de hand van de toetskalender uit het protocol? • Zijn er duidelijke afspraken bij u op school wie welke toetsen afneemt? Zo ja, is het hele team hier tevreden over? • Gebruikt u de toetsresultaten bij het opzetten van een groepsplan en hoe doet u dat? • Gebeurt de evaluatie van het groepsplan aan de hand van toetsresultaten? • Heeft u regelmatig overleg met de intern begeleider en de leesspecialist over de vorderingen van de leerlingen bij lezen?

Checklist interventie bij kleuters
• Volgt u bij het aanleren van een nieuwe klank-letterkoppeling systematisch de stappen uit de voorschotbenadering? • Mogen kleuters die motorisch vaardig zijn letters en woorden schrijven met zelfbedachte spellingen? • Past u simultaan schrijven en verklanken consequent toe? • Stimuleert u leerlingen zelf ook consequent hardop te verklanken terwijl ze schrijven of stempelen? • Maakt u bewuste keuzes in de volgorde waarin u nieuwe letters aanbiedt, bijvoorbeeld om zo gauw mogelijk eenvoudige woordjes te kunnen maken van aangeleerde letters? • Gebruikt u gebaren bij het aanbieden van nieuwe letters? • Overlegt u met de logopedist wat voor uw groep de beste manier is om nieuwe letters aan te bieden? • Houdt u van alle leerlingen een lettergroeiboek bij? • Heeft u van tevoren bepaald hoeveel letters uw leerlingen aan het eind van het schooljaar moeten beheersen? • Gaat u met een kleutertoets na hoeveel letters uw leerlingen kennen aan het eind van het schooljaar?

Checklist interventie bij leerlingen met leesproblemen
• Intensiveert en verrijkt u de begeleiding van leerlingen die de doelen uit het groepsplan dreigen niet te halen? • Heeft uw team een schoolspecifiek protocol opgesteld voor toetsing en begeleiding? • Zet u specifieke interventies in direct nadat op basis van toets- en observatiegegevens onvoldoende vooruitgang is vastgesteld bij de leerling? • Gebruikt u wetenschappelijk onderbouwd interventieprogramma's voor leerlingen die achterblijven op de groep? • Volgt u consequent de stappen van de interventieprogramma's? • Sluit de begeleiding aan op het hoogste instructieniveau? • Ondersteunt u het leesproces consequent met gebaren? • Heeft u voortdurend aandacht voor het belang van ondersteunend (voordoen) en herhaald lezen? • Past u consequent het simultaan schrijven en verklanken toe?

- Stimuleert u leerlingen gebruik te maken van een bijwijskaartje tijdens alle leesactiviteiten, zolang ze daar baat bij hebben?
- Oefent u in groep 3 en 4 systematisch de leessnelheid met eenvoudige woorden van het type mkm en moeilijkere woorden?
- Gaat u op een juiste manier om met leesfouten (directe feedback, voordoen en voorzeggen)?
- Maakt u naast interventieprogramma's ook gebruik van remediërende software en sluit die aan bij het interventieprogramma (gebruikt u bijvoorbeeld dezelfde oefenwoorden)?
- Gebruikt u de juiste teksten bij de verschillende interventieprogramma's (hoogste instructieniveau; bij RALFI leeftijdsadequaat enz.)?
- Besteedt u bij RALFI aandacht aan de woordenschat (volgens CUVAR)?

Checklist diagnostiek en behandeling van dyslexie

- Worden bij u op school leerlingen met een vermoeden van dyslexie aangemeld voor onderzoek? Zo ja, wanneer gebeurt dat en zijn er afspraken over gemaakt met het team?
- Worden de richtlijnen van de Stichting Dyslexie Nederland gehanteerd bij de diagnose en behandeling van dyslexie?
- Is er een nauwe samenwerking tussen de leerkracht en de gedragswetenschapper wanneer een leerling dyslexiebehandeling krijgt?
- Is er indien mogelijk een nauwe samenwerking met de ouders/verzorgers tijdens de behandeling?

Checklist inzet compenserende en dispenserende hulpmiddelen

- Maken leerlingen bij u op school gebruik van ICT-hulpmiddelen bij lees- en/of schrijfactiviteiten? Is hiervoor een diagnose 'dyslexie' noodzakelijk?
- Zijn er teambreed afspraken gemaakt over het gebruik van algemene compenserende maatregelen en het gebruik van ICT-hulpmiddelen op school en thuis?
- Is er een ICT-coördinator op school die overzicht heeft over de hulpmiddelen die leerlingen gebruiken, nieuwe ontwikkelingen op dit gebied volgt en teamleden informeert en schoolt?
- Hebben leerlingen de mogelijkheid om te kiezen voor een luisterboek tijdens vrije leesmomenten?

Bijlage F

Begeleidende brief voor intern begeleiders en leerkrachten



Mgr. Hanssenschool

speciaal door en voor communicatie

voor slechthorende/dove kinderen en
kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden
www.mgrhanssen.nl

Zandbergsweg 115
6432 CC Hoensbroek
045-5636500

Dep. Hoensbroek 045-5631263
Nevenv. Roermond 0475-854390
info@mgrhanssen.nl

Betreft:

Hoensbroek, 04-10-2011

Vragenlijst in het kader van de opleiding
Master SEN dyslexiespecialist voor
IB-ers en leerkrachten van groep 1-2-3.

Geachte heer/mevrouw,

In het kader van de opleiding Master SEN dyslexiespecialist wil ik graag onderzoek doen naar het leesonderwijs en de leesbegeleiding van ESM-leerlingen in groep 1 t/m 3 van het regulier basisonderwijs.

Om dit onderzoek te kunnen uitvoeren, verzoek ik U de bijgevoegde vragenlijst in te vullen. U wordt bevraagd over diverse aspecten met betrekking tot leesonderwijs en leesbegeleiding op Uw school/in Uw groep. Per aspect staat aangegeven voor welke disciplines deze vragen bestemd zijn. De vragenlijst kan in ongeveer 10 minuten ingevuld worden.

Het zou fijn zijn als U de ingevulde lijst, uiterlijk 1 november a.s., meegeeft aan de ambulant dienstverlener van de Mgr. Hanssenschool, die Uw school bezoekt.

Uw gegevens worden vertrouwelijk behandeld en worden gebruikt om de preventieve maatregelen en interventies in kaart te brengen, die momenteel worden ingezet bij ESM-leerlingen in de groepen 1 t/m 3 van het regulier basisonderwijs.

Indien er nog vragen zijn, dan hoor ik het graag.

Bij voorbaat dank voor Uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Margaret Flekken
Ambulant Dienstverlener Mgr. Hanssenschool

MGP Flekken/ Ambulant Dienstverlener/ Mgr. Hanssenschool / Stichting INNOVO /
Zandbergsweg 115, 6432 CC Hoensbroek / Jagerstraat 2 6042 KA Roermond /
T 045-5631263 / E margaret.flekken@mgrhanssen.nl / I www.mgrhanssen.nl / M 06-46630811

Bijlagen G
Vragenlijst onderzoek

Checklist Leesonderwijs

Aspect 1: In te vullen door IB-er en leerkracht groep 1-2

Aspect 1: Beginnende geletterdheid

Ja

Nee

1. Heeft U 5 à 8 uur per week voor taalactiviteiten (mondelinge taal, woordenschat, beginnende geletterdheid en begrijpend luisteren) ingeroosterd?		
2. Hangen er bij U op school woordkaartjes in de kleutergroepen (namen van de kinderen, voorwerpen in de klas en op de thematafel)?		
3. Zijn de aangeboden letters zichtbaar in de klas? (bijvoorbeeld op een lettermuur)?		
4. Zijn er boeken in de klas van verschillende genres en zijn die de hele dag vrij beschikbaar voor de leerlingen?		
5. Mogen kinderen zelf experimenteren met letters (op de eigen manier schrijven, stempelen) en wordt hierbij de combinatie met de gesproken klanken gemaakt?		
6. Kunnen kinderen taalspelletjes spelen op de computer?		

Aspect 2: In te vullen door IB-er en leerkracht groep 3

Aspect 2: Aanvankelijk lezen

Ja

Nee

1. Heeft U 400-450 minuten ingeroosterd voor leesactiviteiten voor de hele groep?		
2. Werkt U systematisch met een aanvankelijk leesmethode aan de hand van een heldere jaarplanning in het groepsplan?		
3. Geeft U leesinstructie volgens het directe instructiemodel?		

Aspect 3: In te vullen door IB-er , leerkracht groep 1-2-3

Aspect 3: Interactief voorlezen

Ja

Nee

1. Lezen alle leerkrachten bij U op school dagelijks voor?		
2. Staat voorlezen in elke groep op het rooster?		
3. Worden ouders voorgelicht over het belang van voorlezen en gestimuleerd dat thuis te doen?		

Aspect 4: In te vullen door IB-er, leerkracht groep 1-2-3**Aspect 4: Woordenschat**

Ja

Nee

1. Zijn er bij U op school afspraken gemaakt over het aantal te leren woorden per groep/per week?		
2. Is er afstemming in het team over welke woorden dat moeten zijn, die per groep/per week worden aangeleerd?		
3. Geeft U directe instructie bij het aanleren van nieuwe woorden volgens de viertakt van Verhallen (voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren) ?		
4. Biedt U nieuwe woorden aan in betekenisvolle activiteiten?		
5. Laat U nieuwe woorden tenminste tien keer terugkomen in verschillende betekenisvolle activiteiten?		

Checklist Leesbegeleiding**Aspect 5: In te vullen door IB-er en leerkracht groep 1-2-3****Aspect 5. Volgen van de ontwikkeling van geletterdheid**

Ja

Nee

1. Wordt bij U op school de ontwikkeling van geletterdheid bij kleuters systematisch gevolgd aan de hand van de kleutersignalering en de aanvullende toetsen uit het protocol?		
2. Worden de leesprestaties in groep 3 t/m 8 regelmatig getoetst aan de hand van de toetskalender uit het protocol?		
3. Gebruikt U de toetsresultaten bij het opzetten van een groepsplan?		
4. Is er regelmatig overleg met de intern begeleider en de leesspecialist over de vorderingen van de leerlingen bij het lezen?		

Aspect 6: In te vullen door IB-er en leerkracht groep 1-2

Aspect 6. Interventie bij kleuters

Ja

Nee

1. Volgt U bij het aanleren van een nieuwe klank-letterkoppeling systematisch de stappen uit de voorschotbenadering?		
2. Mogen kleuters die motorisch vaardig zijn letters en woorden schrijven met zelfbedachte spellingen?		
3. Past U simultaan schrijven en verklanken consequent toe?		
4. Gebruikt U gebaren bij het aanbieden van nieuwe letters of een multisensorische aanpak volgens Spreekbeeld?		
5. Houdt U van alle leerlingen een lettergroeiboek bij?		

Aspect 7: In te vullen door IB-er en leerkracht groep 3

Aspect 7. Interventie bij leerlingen met leesproblemen

Ja

Nee

1. Intensiveert en verrijkt U de begeleiding van leerlingen die de doelen uit het groepsplan dreigen niet te halen?		
2. Gebruikt U wetenschappelijk onderbouwd interventieprogramma's voor leerlingen die achterblijven op de groep?		
3. Heeft U voortdurend aandacht voor het belang van ondersteunend (voordoen) en herhaald lezen?		
4. Past U consequent het simultaan schrijven en verklanken toe?		
5. Maakt U naast interventieprogramma's ook gebruik van remediërende software ?		

Aspect 8: in te vullen door IB-er en leerkracht groep 1-2-3

Aspect 8. Diagnostiek en behandeling van dyslexie

Ja

Nee

1. Worden bij U op school leerlingen met een vermoeden van dyslexie aangemeld voor onderzoek?		
---	--	--

Aspect 9: In te vullen door IB-er en leerkracht groep 1-2-3

Aspect 9: Inzet compenserende en dispenserende hulpmiddelen

Ja

Nee

1. Maken leerlingen bij U op school gebruik van ICT-hulpmiddelen bij lees- en/of schrijfactiviteiten?		
2. Hebben leerlingen de gelegenheid om te kiezen voor een luisterboek tijdens vrije leesmomenten?		

Aspect 10: In te vullen door IB-er en leerkracht groep 1-2

Aspect 10: Reflectie groep 1-2

Het cijfer op de onderstaande schaal geeft aan in welke mate U de beginnende geletterdheid aan alle kinderen (dus ook aan de leerlingen met ESM) in groep 1-2 waardeert:

0 ----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10

Waarom kent U zichzelf deze waardering toe?

Wat kunt U doen om de beginnende geletterdheid aan alle kinderen (dus ook aan de kinderen met ESM) in groep 1-2 een stapje verder te brengen?

Welke ondersteuning kan de ambulant dienstverlener van de Mgr. Hanssenschool hierin bieden?

Aspect 11: In te vullen door IB-er en leerkracht groep 3

Aspect 11: Reflectie groep 3

Het cijfer op de onderstaande schaal geeft aan in welke mate U het technisch lezen aan alle kinderen (dus ook aan de leerlingen met ESM) in groep 3 waardeert:

0 ----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10

Waarom kent U zichzelf deze waardering toe?

Wat kunt U doen om het technisch lezen (dus ook aan alle leerlingen met ESM) in groep 3 een stapje verder te brengen?

Welke ondersteuning kan de ambulante dienstverlener hierin bieden?

In deze lijst heeft u steeds met ja/nee geantwoord.

Indien gewenst, kunt u in onderstaande ruimte enkele eigen reacties/formuleringen noteren.