

*Meesterstuk
Master SEN RT
Cohort '10-'11*

Wat als lezen heel moeilijk is en helemaal niet leuk?!



*Femke van den Heijkant
2175953*

*Anja van Zon
14 juni 2011*

*Master SEN
Fontys OSO
Leerroute: Remedial Teaching*

*Prof. Goossenslaan 1
5022 DM Tilburg*

*Het boek,
Het ligt voor mijn neus,
De angst neemt toe...
Wat nu?*

*Mijn vingers Trillen,
Mijn ogen zijn wazig,
Ik moet nodig plassen
En krijg een rode kop.*

*De zinnen,
Lopen door elkaar
Wat staat er nou precies?
Iedereen weet het...*

*Iedereen weet het...
Behalve ik.
Iedereen zit lekker te lezen,
Maar ik word gek!*

*Sarai, 11 jaar –
<http://www.kindergedicht.nl/>*

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Inleiding	7
Hoofdstuk 1 – Aanleiding en probleemstelling	8
Hoofdstuk 2 – Theoretische onderbouwing	10
2.1 Welke deelvaardigheden dienen beheerst te zijn om te komen tot vloeiend technisch lezen?	10
2.1.1 Technisch lezen	10
2.1.2 Schematische weergave leesproces	10
2.1.3 Zwakke lezers vs. Sterke lezers	10
2.1.4 Samengevat	11
2.2 Op welke manier kan er gewerkt worden aan intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie?	12
2.3 Wat houdt Connect Vloeiend lezen in?	14
2.4 Het Directe Instructie Model	15
Hoofdstuk 3 - Onderzoeksmethodologie	17
3.1 Afbakening van het onderzoek	17
3.2 Formuleren van de onderzoeksvraag	17
3.3 Deelvragen	18
3.4 Verantwoording onderzoeksmiddelen	18
3.5 Betrouwbaarheid en validiteit	19
3.6 Ethiek	19
3.7 Triangulatie	20
Hoofdstuk 4 – Data analyse en resultaten	21
4.1 Beschrijvingen en interpretaties data analyse en resultaten	21
4.2 Vloeiend technisch lezen	22
4.3 Leesmotivatie	25
4.4 Directe Instructie Model	29
Hoofdstuk 5 – Conclusies	30
5.1 Antwoord op de hoofdvraag	30
5.1.1 Vloeiend technisch lezen	30
5.1.2 Leesmotivatie	31
5.1.3 Directe Instructie Model	31
5.2 Discussie	32
5.2.1 Vloeiend technisch lezen	32
5.2.2 Leesmotivatie	32
5.2.3 Directe Instructie Model	32
5.3 Valideren conclusies	32
5.4 Implicaties voor de praktijk	33
Hoofdstuk 6 – Evaluatie onderzoek	34
Literatuur	37

Bijlagen

39

Bijlage 1	39
Bijlage 2	41
Bijlage 3	42
Bijlage 4	43
Bijlage 5	44
Bijlage 6	47
Bijlage 7	49
Bijlage 8	52
Bijlage 9	56
Bijlage 10	61
Bijlage 11	65
Bijlage 12	66

Samenvatting

In dit meesterstuk staat de hoofdvraag: *“Hoe zet ik als Remedial Teacher ‘Connect vloeiend lezen’ met het Directe Instructiemodel in een groepje van vier leerlingen in, op dergelijke wijze dat de leesmotivatie (intrinsiek en extrinsiek) gestimuleerd wordt?”*

Dit acht weken durende praktijkonderzoek wordt uitgevoerd op een SBO school in Noord-Brabant in een onderzoeksgroep van vier leerlingen van 8 en 9 jaar oud. Deze leerlingen hadden bij aanvang AVI M3 nog niet behaald en waren niet meer gemotiveerd om te lezen doordat het ze zoveel moeite kostte. Daarnaast hebben twee leerlingen een vorm van autisme.

Voor dit onderzoek staan drie thema's centraal:

- Leesmotivatie
- Technisch vloeiend lezen
- Directe Instructie Model.

Ieder aspect is onderzocht middels een nul- en een nameting. De leesmotivatie wordt met een vragenlijst gemeten (Elsäcker, 2002). Deze wordt per leerling individueel mondeling afgenomen zodat de leerlingen hun antwoorden ook kunnen toelichten. Het technisch lezen wordt gemeten middels de standaard AVI leestoetsen. Als laatste wordt het DIM vier weken lang niet bewust ingezet en daarna vier weken wel structureel. De bevindingen worden dan beschreven.

Als interventie in de tussenliggende periode (tussen nul- en nameting) wordt acht weken lang het programma “Connect vloeiend lezen” (A. Smits, 2006) ingezet. Connect Vloeiend Lezen is opgezet voor kinderen die de aanvankelijke leeshandeling beheersen, maar moeite hebben met het komen tot automatisering en heeft als doel leeskilometers maken en de leesmotivatie vergroten.

Acht weken lang worden per week drie sessies uitgevoerd. Deze sessies zijn een aanvulling op de leeslessen en instructies die de leerlingen in de klas krijgen. Het aspect dat die week behandeld wordt in de klas komt terug in de tekst die iedere week gemaakt wordt.

Bij dit onderzoek is dit programma vier weken ingezet zonder bewust gebruik van het Directe Instructie Model. Na vier weken is er een omschakeling gemaakt en werd er wel bewust gebruik gemaakt van dit model door de uitvoerende personen. Dit is auditief en visueel ondersteund door een stappenplan.

Tijdens dit onderzoek is dus continu ingezet op drie aspecten. Hieronder worden de onderzoeksgegevens beschreven per aspect:

Leesmotivatie

De leesmotivatie heb ik onderzocht aan de hand van een vragenlijst. Deze is vrij negatief ingevuld door de leerlingen. Tijdens de interventieperiode is de tekst die wekelijks gebruikt wordt (per drie sessies) aangepast op hun wensen en interesses. Daarnaast zijn er nog twee factoren van belang bij de leesmotivatie te weten: het enthousiasme van de leerkracht en verschillende werkvormen. Uit de nameting bleek dat de extrinsieke leesmotivatie vooral gestegen was ten opzichte van de interesse in teksten en boeken. Hun ontdekking was dus dat er veel boeken waren die ze wel aanspraken. Toch is de intrinsieke motivatie niet spectaculair te noemen. De discussie over dit punt is te vinden in hoofdstuk 5.

Directe instructie Model

De eerste vier weken is het DIM niet bewust ingezet. In deze periode waren de leerlingen onrustig en duurde het lang voordat er van de ene stap naar de andere stap kon worden overgegaan (binnen een sessie). De vier daaropvolgende weken wordt het wel bewust ingezet. Voor de autistische leerlingen is de instructie ook visueel doordat de stappen zichtbaar zijn op het stappenplan. Het beoogde effect is niet behaald. Weliswaar is de overgang van de ene fase naar de andere binnen een sessie vlotter (de leerlingen wisten nu precies wat ze gingen doen), de rumoerigheid binnen de sessie was ook toegenomen. Het plan zorgde voor een extra prikkel waar de leerlingen aan konden zitten en vast konden pakken. Dit leidde uiteindelijk juist dus meer af.

Technisch vloeiend lezen

In de voormeting (AVI) las één leerling op instructieniveau M3. De andere drie leerlingen lazeren op frustratieniveau bij de kaart M3. De interventie voor dit aspect is het programma Connect Vloeiend lezen. De leerlingen waren nog te veel bezig met spellen en het automatiseren van de directe woordherkenning. Gedurende acht weken zijn er dus drie extra instructie- en oefenmomenten per week geweest naast de gewone leeslessen (iedere dag 45 minuten). Na acht weken is de AVI weer afgenomen. Alle leerlingen lezen nu op M3 behaald en twee leerlingen zelfs op E3 instructie.

Terugkijkend op de hoofdvraag kun je concluderen dat Connect Vloeiend Lezen een goed en effectief programma is om het technisch lezen een boost te geven. Door de intensiviteit, de herhaling en de combinatie van schrijven en uitspreken van klanken en woorden zijn de leerlingen allemaal één AVI-niveau omhoog gegaan.

Connect is ook een goed middel om in te zetten bij een lage leesmotivatie doordat je de drie aspecten die belangrijk zijn voor het ophalen van leesmotivatie hierin als leerkracht zelf kunt verwerken. Het onderwerp en de werkvorm (functioneel, fictie etc.) zijn zelf in te plannen. Daarnaast het derde punt: enthousiasme van de leerkracht, is het halve werk.

Door het DIM krijgt het geheel meer structuur is uit dit onderzoek gebleken. Toch zal er met het oog op leerlingen met een gedragsprobleem (en andere problematieken op het SBO) een aanpassing moeten worden gemaakt door zo min mogelijk prikkels op tafel te hebben.

Inleiding

Ik ben de master RT (Master SEN RT) gaan doen omdat ik gaandeweg mijn LIO-stage en werkervaring mezelf steeds meer bewust werd van de individuele en soms specifieke behoeftes van de leerlingen. Geen één leerling is hetzelfde en ieder kind heeft zijn eigen unieke karakter en mogelijkheden. Ik raakte hier door gefascineerd en wilde mezelf hier meer in verdiepen. Het is net alsof er van ieder kind iets verwacht wordt, een bepaald patroon of toekomstperspectief van ouders, leerkrachten en omgeving, het is een bepaalde lijn om het kind heen, het vakje waar hij in past. Maar hoe meer het kind zich ontwikkelt, hoe meer het kind zijn eigen mogelijkheden al dan niet zal exploreren. Er kunnen zich leerproblemen voordoen die de ontwikkeling belemmeren of juist het tegenovergestelde. Het is daarom ook dat kinderen buiten de vooraf gevisualiseerde lijntjes gaan lopen/denken/ontwikkelen.

Ik kwam op deze gedachte door de foto die op het voorblad is afgebeeld. Deze foto is genomen in mijn klas van mijn LIO-stage op een reguliere basisschool in West-Brabant. Dit waren kinderen uit groep ½ die het prachtig vonden om elkaar 'om te trekken' met stoepkrijt. Hierna gingen ze in hun eigen 'figuur' liggen maar grappig genoeg lagen ze er bijna allemaal half over de lijnen heen.

Dit is voor mij de essentie van de RT opleiding. Ik wil mijzelf zo goed mogelijk (theoretisch en praktisch) onderleggen om al deze kinderen op individuele en klassikale wijze te helpen en het beste uit hen allemaal te halen. En dan kun je vooraf nog zo'n goed plan opzetten om dit kind te gaan helpen... uiteindelijk zal je dit toch moeten bijstellen omdat kinderen nu eenmaal niet altijd binnen de lijntjes kleuren...

In dit onderzoek ga ik mijzelf verdiepen en mijn kennis en vaardigheden ontwikkelen met betrekking tot het aanvankelijke technisch leesproces. Ik heb als onderwerp gekozen voor het vergroten van de leesmotivatie en het onderzoeken van de interventiemethode 'Connect vloeiend lezen'. Daarnaast bekijk ik hoe deze het best in mijn praktijk als Remedial Teacher in te brengen zijn. Ik hoop hiermee te bereiken dat ik (nog) meer inzicht krijg in het hele proces van technisch lezen. In de praktijk van een Remedial Teacher komen veel leerlingen met een leesprobleem voor. Ik vind dat ik op dit gebied dan ook heel goed moet zijn onderlegd. De ontwikkeling van het technisch lezen bestaat uit een aantal fases. Ik heb mij toegespitst op het 'aanvankelijk leesproces' omdat dit in het verlengde ligt van mijn specialisatie op de Pabo. Ik heb gekozen voor het 'jonge kind' en ik ben erg geïnteresseerd in deze leeftijdsgroep. Ik weet hier ook al veel van, heb kennis van de leerlijnen (op alle gebieden) die gelden voor hen. De didactische (en pedagogische) competentie heb ik op het reguliere vlak goed behaald. Middels dit onderzoek wil ik me ook toeleggen op het behalen van de orthodidactische competentie en de speciale zorg kunnen verlenen die nodig is.

Met dit onderzoek wil ik later (mede) in staat zijn om problemen ten aanzien van het leesproces tijdig te signaleren bij kinderen en hier ook een interventie op te kunnen toepassen. Hoe vroeger hoe beter.

Ik voer mijn onderzoek uit op een 'SBO-school' in een middelgrote stad in West Brabant. Bij mijn onderzoek zijn vier leerlingen (van acht en negen jaar oud) betrokken die ik gedurende de onderzoeksperiode 'Connect-lezen' ga aanbieden waarin ik de teksten zelf schrijf en aanpas zodat de leesmotivatie vergroot wordt. Daarnaast wil ik de RT doortrekken naar het individuele niveau (het groepje in een aparte ruimte), klassikale niveau (in de klas).

Hoofdstuk 1 – Opzet van het onderzoek

In hoofdstuk één wordt verklaard waarom gekozen is voor het onderwerp technisch lezen, met als specificatie het aanvankelijke leesproces. Tevens wordt het doel en de onderzoeksvraag gedefinieerd met daarbij ook de deelvragen.

1.1 Aanleiding

Op de eerste pagina heb ik een gedicht geplaatst over een leerling met een leesprobleem of eventueel zelfs dyslexie. Zij geeft uit haar eigen opinie aan hoe zij worstelt met dit probleem. De kinderen die dit meemaken wil ik kunnen helpen, hun competenties maar ook hun motivatie vergroten. Ik hoop dat met dit onderzoek te kunnen bereiken.

Aan het begin van dit schooljaar ben ik met veel enthousiasme begonnen aan de opleiding Master SEN RT en aan mijn stage op het speciaal basisonderwijs. Één van de eerste opdrachten die ik op deze stageschool samen met mijn mentor uitvoerde was het diagnosticeren van een leesprobleem en dan definiëren waar het probleem precies zit. Met één enkel, klein, zelf ontworpen onderzoekje op letter-, woord-, en tekstniveau kon zij heel snel de vinger op de zere plek leggen. Op deze manier kon zij de RT indelen en een gepast aanbod voor de betreffende leerling ontwerpen en uitvoeren. Was het probleem niet ernstig genoeg om het kind op te nemen in de RT-planning van deze school, dan gaf ze de leerkracht enkele handelingsadviezen. De leerling en de leerkracht waren hier beiden mee geholpen. Ik was zeer onder de indruk van al die parate kennis maar zag tegelijkertijd dat dit hele belangrijke basiskennis is die je als Remedial Teacher dient te beheersen.

Naast de technische kant van het lezen wil ik mij ook toe gaan spitsen op de leesmotivatie van de leerlingen die ik ga begeleiden tijdens mijn onderzoek. Vaak is een zwakke leesmotivatie een bijkomend effect van leerlingen met een ernstig leesprobleem. Omdat het ze niet makkelijk af gaat moeten ze er ook nog eens extra veel voor doen, het kost ze veel kruim. Iets wat moeilijk is doe je (meestal) niet voor je plezier, en dan moet het ook nog eens extra! Als Remedial Teacher kom je vaak in aanraking met kinderen met een leerprobleem. Het is dan zaak om naast de extrinsieke motivatie die ze vaak al in de klas ervaren (het sparen voor een grabbelbeurt, extra speeltijd maar ook complimenten van de juf) moet ook de intrinsieke motivatie worden gesterkt. Naar mijn idee is er meer leeropbrengst te behalen wanneer een leerling met plezier zijn taken uitvoert. Wanneer ik weet wat mogelijkheden zijn om bij leerlingen de intrinsieke motivatie te vergroten kan ik hier in mijn hele onderwijs carrière als Remedial Teacher en als groepsleerkracht gebruik van maken.

Ook ga ik het directe instructiemodel gebruiken in dit onderzoek. Ik ben benieuwd naar de effecten van dit model wanneer je het eerst een periode niet inzet en later wel. Is het daadwerkelijk effectief en op welke manier merk je dit? Ik wil gaan onderzoeken hoe ik dit het beste kan inplannen.

Naar het aanvankelijk lees- en spellingonderwijs is al heel veel onderzoek gedaan. Over dit onderwerp is dus heel veel literatuur te vinden.

1.2 Doel

- **Competenties:** Als eerst is dit onderzoek een middel om mijn orthopedagogische (motivatie en werkhouding) en orthodidactische competentie (kennis van de aanvankelijke lees- en spellingontwikkeling) te vergroten.
- **Vloeiend lezen:** Daarnaast heeft dit onderzoek ook betrekking op vier leerlingen uit een (hoge) onderbouwgroep op het speciaal basisonderwijs. Met hen ga ik in de onderzoeksperiode aandacht besteden aan de overgang tussen het aanvankelijk en technisch leesproces, namelijk het 'vloeiend lezen'. Gedurende de onderzoeksperiode ga ik met 'Connect vloeiend lezen' van start. Dit wordt drie keer in de week gedaan, één keer door de groepsleerkracht en twee keer met mij. Het doel van Connect is om hen tot vloeiend lezen te brengen. Mijn doel is daarnaast om het Directe Instructiemodel in te

zetten bij de instructie in de leeslessen en de connecttijd om zo te komen tot effectief leesonderwijs.

- **Leesmotivatie:** Daarnaast heb ik als doel om middels dit onderzoek er achter te komen op welke wijze ik de leerlingen (nog) meer, intrinsiek en extrinsiek kan motiveren zodat de leerlingen komen tot meer plezier in het lezen. Het moet een privilege zijn, een activiteit waar ze plezier en energie uit putten. Niet iets 'omdat het moet'.
- **Effectieve instructie:** Ook wil ik het Directe Instructie Model gaan onderzoeken (in theorie en in praktijk) en inzetten in mijn interventies om te kijken of de prestaties van deze vier leerlingen hierdoor vooruitgaan. Dit model zet ik dan samen met de groepsleerkracht bij alle drie de sessies (per week) in.

1.3 Verwachtingen

Ik verwacht door mijn onderzoek meer inzicht te krijgen in het leesproces en de leerlingen waarbij het leesproces niet verloopt zoals gemiddeld. Wanneer is een leerling een zwakke en wanneer is een leerling een sterke lezer? Dit ga ik in de literatuur onderzoeken. Daarnaast bekijk ik welke interventies voor zwakke leerlingen relevant zijn (vanuit een literaire achtergrond).

Een ander onderdeel van mijn onderzoek is de leesmotivatie. Hoe kan ik de kinderen tot een positieve houding ten opzichte van boeken brengen? Ik verwacht in dit onderzoek – zowel theoretische als vanuit de kinderen zelf - verschillende manieren te kunnen ontdekken en deze uit te proberen om zo te merken wat bij jonge kinderen in het speciaal basisonderwijs aanslaat.

Ik verwacht dat door het gebruik van effectieve instructie middels het DIM bij de leeslessen in de klas en bij het lezen tijdens de sessies van Connect, de vier leerlingen zullen komen tot goed vloeiend lezen en AVI niveau M3 zullen behalen. Daarnaast ga ik inzetten op de leesmotivatie en ik ben hierover tevreden wanneer de leerlingen aangeven (middels een gestandaardiseerde toets en gesprekken) dat ze een positieve houding hebben ten opzichte van lezen.

1.4 Probleemstelling

Hoofdvraag:

Hoe zet ik als Remedial Teacher 'Connect vloeiend lezen' met het Directe Instructiemodel in de klas en in een klein groepje in, op dergelijke wijze dat de leesmotivatie (intrinsiek en extrinsiek) gestimuleerd wordt?

Deelvragen:

1. Welke deelvaardigheden dienen beheerst te zijn om te komen tot het (vloeiend) lezen van teksten en wat houdt het aanvankelijk leesproces in volgens de theorie?
2. Wat houdt het Directe Instructie Model in en hoe kan ik dit inzetten in mijn praktijk als Remedial Teacher in mijn onderzoeksgroep (het viertal)?
3. Op welke manier kan er tijdens de sessies van Connect aan intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie worden gewerkt en hoe kan ik dit inzetten in deze onderzoeksgroep?
4. Hoe is de leesmotivatie van de onderzoeksgroep bij aanvang en na afloop van dit onderzoek?
5. Wat houdt het interventieprogramma Connect in en op welke wijze kan ik dit in mijn praktijk als Remedial Teacher inzetten in deze onderzoeksgroep?
6. Wat is het niveau van de betreffende leerlingen op het gebied aanvankelijk lezen bij aanvang en na afloop van dit onderzoek?

Hoofdstuk 2 – Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk wordt door het gebruik van verschillende literaire bronnen antwoord op de in hoofdstuk één geformuleerde deelvragen die gedeeltelijk door theoretische onderbouwing beantwoord kunnen worden. Op deze manier wordt het theoretische kader geschetst waaraan feiten kunnen worden ontleend in de rest van dit onderzoek.

2.1 Welke deelvaardigheden dienen beheerst te zijn om te komen tot het (vloeiend) lezen van teksten?

2.1.1 Technisch lezen

Jamie zwaait enthousiast met zijn vinger in de lucht. Hij wil zo graag antwoord geven op de vraag van de juf: "Waarom wil je kunnen lezen? Wat is er nou zo handig aan?"

Jamie weet het wel... als hij zijn antwoord nou maar mag geven!!

Hij kijkt de klas eens rond. Ilker komt aan de beurt. Ilker wil graag de ondertiteling van een film kunnen lezen, hij kijkt altijd naar 'the A-team' maar hij weet nooit precies wat er gebeurt.

De volgende, zou hij nu eindelijk een beurt krijgen? Nee. Naomi mag vertellen.

Ze wil graag kok worden, maar dan moet je wel de recepten kunnen lezen.

Eindelijk is Jamie aan de beurt. De juf vraagt het nog eens: "Jamie, waarom wil jij leren lezen?"

Wat zou ze van mijn antwoord vinden denkt Jamie nog. Zou ze me uitlachen?

"Juf, ik wil zo graag een boek van Harry Potter kunnen lezen."

Groep 03, januari 2011, vrij bewerkt n.a.v. een gesprek over het nut van lezen in de klas.

In de maatschappij wordt tegenwoordig een heel sterk beroep gedaan op de leesvaardigheid van mensen. Lezen heb je nodig in hele uiteenlopende situaties (Huizinga 2007). De kinderen van groep 03 (onderbouw van een SBO school in een middelgrote gemeente in West-Brabant) weten het wel. Zij hebben hun zinnen gezet op het leren lezen omdat ze allemaal zo hun eigen doel hebben en dit willen bereiken.

Lezen is dus een erg belangrijk onderdeel van de ontwikkeling van een leerling. Taal is overal bij nodig. Als Remedial Teacher heb je dus een breed scala aan theoretische onderbouwing nodig. Leesonderwijs bestaat uit drie verschillende onderdelen. We onderscheiden technisch lezen, belevend lezen en studerend/begrijpend lezen. In dit hoofdstuk staat het technisch lezen centraal. *"Technisch lezen is de vaardigheid om geschreven taal om te zetten in gesproken taal."* (Huizinga, 2007)

2.1.2 Schematische weergave van het leesproces

Hier wordt een schematische weergave gegeven van het leesproces, zoals dit behoort te verlopen. Het doel van leesonderwijs in Nederland is het zo snel mogelijk tot stand brengen van een zo vlot mogelijk verlopend leesproces (Braams en Smits, 2006). Er zijn verschillende manieren om tot dit doel te komen, maar het uiteindelijke principe blijft hetzelfde.

Het leesproces bestaat dus uit drie fases. Deze fase vallen goed te onderscheiden door tussendoelen die op deze vaste volgorde moeten worden behaald wanneer men spreekt van een goede lezer. Deze schematische weergave van het leesproces is te vinden in bijlage 1.

2.1.3 Zwakke lezers vs. Sterke lezers

"Zwakke lezers hebben meer tijd en oefening nodig dan goede lezers en het lezen blijft relatief langzaam gaan" (Struiksma e.a., 2009)

Het lijkt erop dat het missen van de vlotheid het meest bepalende is van ernstige leesproblemen

(Struiksma, 2009). Een laag tempo komt vooral tot uiting bij zwakke scores op de DMT. Het laat zien dat de leerlingen moeite hebben met het snel decoderen van woorden waardoor het tempo veel lager is dan bij goede lezers. Dat heeft natuurlijk ook effect op het begrijpend lezen. *“De invloed van de begripsaspecten op het lezen neemt toe naarmate de lezer minder bezig is met het ontsleutelen van de woorden.”* (van der Leij, 2003)

Struiksma (2009) zegt dat er dus naast het lezen van losse teksten ook op de woordherkenning ingezet moet worden. De oorzaak van problemen bij de directe woordherkenning zijn volgens hem dat het voor die leerlingen moeilijk is om de fonologische kenmerken van de taal te verwerken.

Leerlingen die op jonge leeftijd uitvallen op het gebied van fonologisch bewustzijn zouden daarom al extra in de gaten gehouden moeten worden en extra zorg moeten krijgen.

In onderstaande tabel staan gegevens over sterke en zwakke lezers samengevat in een tabel.

Deze gegevens komen uit Struiksma (2009), Leij, van der, (2003), Bouwers, H & van Goor, (1993).

Zwakke lezers	Goede lezers
* moeite met (vlot) decoderen van woorden	* decoderen van woorden is geautomatiseerd
* zwakke metacognitieve vaardigheden (het kritisch kijken naar eigen werk)	* directe woordherkenning, later pas de betekenis
* kunnen de verschillende betekenseenheden waarschijnlijk minder goed actief houden in het geheugen	* uitgebreide woordenschat
* woordherkenning is onvoldoende geautomatiseerd	* maken minder gebruik van top-downprocessen
* onvoldoende vlotheid	* verwerking is geautomatiseerd en vindt plaats op alle niveaus
* minder in staat om efficiënt over te schakelen tussen verschillende niveaus van verwerking van geschreven materiaal	
* hebben meer tijd en oefening nodig	
* mindere snelle woordherkenning (leestempo)	
* minder directe woordherkenning (accuresses)	
* hebben veel steun aan de context	
* gebrekkige woordenschat	
* zwakke woordherkenning	
* lezen blijft relatief langzamer gaan	

2.1.4 Samengevat

Wanneer je dus de deelvraag gaat beantwoorden kun je zeggen dat om te komen tot vloeiend lezen de volgende deelvvaardigheden nodig zijn:

- Het alfabetisch principe en fonologisch bewustzijn
- Visuele discriminatie, analyse en synthese
- Auditieve discriminatie, analyse en synthese
- De elementaire leeshandeling
- Automatiseren van de woordherkenning.

Wanneer al deze stappen goed zijn doorlopen en de leerling beheerst dit dan zal de volgende stap het 'vloeiend lezen' zijn.

2.2 Op welke manier kan er gewerkt worden aan intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie?

Nederlandse Taal, kerndoel 9:

De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van de voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

(2009 SLO, nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling)

Leesmotivatie is heel belangrijk in het leesonderwijs. Lezen is namelijk niet alleen belangrijk voor het schoolsucces en maatschappelijke zelfredzaamheid. Lezen heeft nog een andere functie: leesplezier. Wanneer het decoderen van letters, woorden en teksten steeds beter gaat ontdekken kinderen ook het plezier in het lezen van bijvoorbeeld een Donald Duck, een spannend boek e.d. Het bezorgt aangename ervaringen. Tegenwoordig komen kinderen al jong in aanraking met multimediale apparaten waar het lezen van tekst ook een belangrijke rol inneemt (uitleg bij een computerspel, ondertiteling bij een film, liedteksten etc. (Huizinga, 2007)

Vooral bij leerlingen met een achterstand kost het lezen veel moeite. Het plezier wordt hierdoor steeds minder. Leerlingen verliezen hun motivatie wanneer ze merken dat lezen veel tijd en inspanning kost, daarnaast is het ze dan ook nog niet duidelijk waarom het handig is om te kunnen lezen. (Wentink & Verhoeven, 2001) Dit gaat veranderen wanneer leerlingen inzien dat ze lezen ook kunnen gebruiken om een eigen doel te vervullen door het lezen van bepaalde boeken. Ze ontdekken welke interesses ze hebben. Wanneer je dit dus weet is een simpele, kleine aanpassing in motivatie dus dat de leerling zelf een boek of tekst mag uitkiezen en dit als leerkracht ook te enthousiast te stimuleren (Smits & Braams, 2006) (Vernooy, 2004).

In andere Europese landen waar de beste resultaten met betrekking tot lezen worden gehaald, heeft het lezen van boeken met de interesse van de leerling, het stillezen en het voorlezen van boeken een centrale plek in de onderwijssituatie (Smits & Braams 2006). Hier in Nederland wordt veel gedacht dat je zo snel mogelijk moet komen tot het hoogste niveau van technisch lezen, er is dus veel meer aandacht voor de technische kant van het leren lezen. Het resultaat is dat er slechtere scores worden behaald. Kooijman (2009) stelt dat het leesniveau dus vooruit gaat wanneer er een goede (effectieve) instructie wordt gegeven. Voor zwakke lezers moet er minimaal één uur extra leesinstructie per week voor pre- of remedial teaching ingeroosterd zijn.

Er is al goed duidelijk waarom het zo belangrijk is om te leren lezen. Door het lezen van teksten nemen we kennis tot ons (functioneel) en het geeft ontspanning (verruiming van de ervaringswereld) Als leesmotivatie dus zo'n belangrijke rol inneemt, wat betekent leesmotivatie dan precies? Hierover bestaan verschillende definities.

In haar onderzoeksrapport stelt M.G. Israëls (2006) dat leesmotivatie is:

"het willen lezen van teksten, omdat dit als nuttig of leuk wordt gezien."

Een andere opvatting is:

"Leesmotivatie is de mate waarin leerlingen bekend zijn met bepaalde vormen van voldoening die het lezen met zich meebrengt. En het doelgericht nastreven van deze vormen van voldoening." (Tellegen en Catsburg, 1987)

Leesmotivatie is op te delen in twee verschillende vormen, intrinsiek en extrinsiek (Tellegen&Catsburg,1987)

Intrinsieke leesmotivatie:

Het lezen komt van binnenuit. De leerling wordt uit zichzelf enthousiast over het lezen en gaat ook uit zichzelf daadwerkelijk lezen. Het geeft plezier, het geeft rust, zorgt voor opwindning, verdrijft de verveling en het zorgt voor ontwikkeling. Deze variant van leesmotivatie heeft het meeste invloed en effect op het leesgedrag van het kind en de ontwikkeling van het lezen. Manieren om dit te beïnvloeden zouden kunnen zijn: stimuleren van de nieuwsgierigheid, uitdagen, betrokkenheid, thematisch werken, inspelen op interesse.

Extrinsieke leesmotivatie:

Deze motivatie komt niet uit de leerling zelf maar van buitenaf. De leerling gaat lezen komt door de betrokken personen of de omgeving van de leerling. Het kan te maken hebben met een klasgenoot die vertelt over een spannend boek (boekbespreking) of dat het kind het leest omdat de leerkracht het wil (in samenwerking met een leessaarkaart, stickers verdienen etc.)

De onderdelen die onder extrinsieke leesmotivatie vallen zijn: competitie, sociale redenen, verlangen naar erkenning en beloning.

De rol van de leerkracht

Een juf of meester die enthousiast is voor lezen, laat dat merken in de klas: veel voorlezen, tijdschriften meenemen, teksten van kinderen in de aandacht brengen, enzovoort. Het kan niet anders of zo'n voorbeeld inspireert de kinderen tot het gemotiveerd bezig zijn met teksten in allerlei soorten en maten. (Huizinga, 2007) Een goed voorbeeld inspireert! Als leerkracht heb je een voortrekkersrol in het stimuleren van de leesmotivatie. Wanneer de leerkracht laat zien geïnteresseerd te zijn in boeken dan zal de leerling hier ook eerder een voorbeeld aan nemen. Leesmotiverende activiteiten doe je samen. Samen met de leerlingen deelt de leerkracht ervaringen, praten met elkaar, breiden de woordenschat uit en leren de leerlingen hun interesses te ontdekken. Ze krijgen voorkeuren voor bepaalde boeken en auteurs.

Lambrichs (1995) (via Israels, 2006) heeft onderzoek gedaan naar de invloed van de enthousiaste leerkracht op de leerlingen. Het resultaat van dat onderzoek is, dat er geen grote verschillen zijn in het aanvankelijk lezen, maar dat de leerlingen vlotter door de beginniveaus van AVI lopen (M3, E3, M4, E4, M5). Ze zijn leesvaardiger geworden. Lambrichs had als doel niet het ontwikkelen van het technisch leesniveau maar het stimuleren van de leesmotivatie. Toch had het dus wel degelijk effect op het technisch lezen. Dit was een mooi cadeau!

Enkele vormen van leesonderwijs die motiverend werken (A. Smits, 2006)

In bijlage 2 beschrijf ik enkele vormen van leesonderwijs die in te zetten zijn bij leerlingen die een lage leesmotivatie hebben. Natuurlijk is dit ook in te zetten wanneer dit niet van toepassing is. Door afwisseling.

Samenvattend

Samengevat gaat zijn er drie punten die de leesmotivatie bevorderen:

- Verschillende werkvormen.
- Enthousiasme van de leerkracht
- Interesse van de leerlingen.

Wanneer je dus kijkt naar leesmotivatie dan heb je het over twee verschillende varianten. Intrinsieke en extrinsieke motivatie. Het doel is om kinderen het lezen uit zichzelf leuk te laten vinden. Dus niet omdat het moet, maar omdat het mag!

Hierbij kan ik tijdens het inzetten van connect vloeiend lezen gebruik maken van verschillende varianten van leesonderwijs. De teksten (waarvan de kinderen zelf aangeven dat ze deze interessant vinden) pas ik per week aan op een andere werkwijze. Op deze manier probeer ik het 'extra' leeskwartier dat de kinderen nu drie keer per week hebben op een enthousiastmerende en betekenisvolle wijze in te zetten. Enthousiast goed voorbeeld doet volgen!

2.3 Wat houdt 'Connect vloeiend lezen' in?

Connect Vloeiend Lezen (A. Smits, 2006) is opgezet voor kinderen die de aanvankelijke leeshandeling beheersen, maar moeite hebben met het komen tot automatisering. Het programma kan gebruikt worden in de laatste interventieperiode van groep 3, in groep 4 en tijdens het voortgezet lezen. De opzet van deze versie is zo gemaakt dat je het individueel met een leerling kan doen en met een subgroep (maximaal 3 leerlingen).

De doelen van Connect Vloeiend Lezen zijn vloeiendheid van het lezen en leeskilometers maken. Het programma moet minimaal drie keer per week op verschillende dagen in de week uitgevoerd worden, het meest gunstigst is het wanneer dit drie aansluitende dagen zijn. Elke sessies duurt ongeveer 20 tot 30 minuten. Wanneer het programma niet voldoende resultaat behaalt, kun je overgaan tot meerdere sessies per week. Het kan zelfs tot tien keer per week.

Technieken

Er worden drie technieken gehanteerd die bedoeld zijn om het lezen te vergemakkelijken en een succeservaring tot stand te brengen:

- Voorlezen: de begeleider leest vloeiend voor, het kind wijst bij met de vinger of met een kaartje.
- Koorlezen: begeleider en leerling lezen tegelijkertijd. Het kind wijst bij met de vinger of met een kaartje.
- Zelfstandig lezen met ondersteuning: het kind wijst bij met de vinger of met een kaartje. Als de leerling aarzelt of wil gaan spellen bij een woord, zegt de begeleider het woord (of de eerste letters ervan) direct voor. Ook ouders doen dit thuis op deze manier. Als een zin er nog niet voldoende vloeiend is uitgekomen, herhaalt de leerkracht/Rt'er de zin wel vloeiend en met de goede intonatie. Het kind heeft dan een goed voorbeeld, is weer betrokken bij de inhoud en kan vanuit die betrokkenheid de volgende zin weer gemakkelijker lezen. (Smits & Braams, 2006)

Werkafspraken

Connect Vloeiend Lezen wordt drie keer in de week uitgevoerd en dan wordt er drie keer gewerkt met dezelfde tekst, die elke sessie (minimaal) twee keer gelezen wordt. Daarbij zegt de leerkracht/Rt'er het woord dat nog moeilijk is altijd meteen voor, het kind hoeft niet aan te modderen want dat is demotiverend voor de leesmotivatie en het leesplezier. Ook krijg je dan de mogelijkheid dat het woord een volgende keer wel in een keer herkend en gelezen kan worden uit het geheugen.

Kiezen van de tekst

Bij het kiezen van de tekst of het boek is het belangrijk dat de leerling betrokken wordt. Bij het kiezen van het boek moet worden aangesloten op de zone van de naaste ontwikkeling en bij het doel van de training. Voor sommige kinderen is het lezen van langere woorden makkelijker dan het lezen van korte woorden. Het kind kan betrokken worden bij de boekkeuze doordat de begeleider de keuze geeft uit vijf geschikte boeken. Bij de keuze van de boeken is AVI niet het belangrijkste uitgangspunt, er kan wel rekening mee gehouden worden dat het op niveau is of een niveau erboven. De leerling moet het boek eigenlijk zelfstandig nog niet aankunnen. Boeken van hoger niveau hebben ook een rijkere context wat beter aansluit bij de sterke kanten van leerlingen met leesproblemen.

Binnen Connect Vloeiend Lezen wordt ook geoefend op woordniveau. Dit gebeurt doordat de begeleider in het begin een woordkern uitzoekt die in de tekst naar voren komt om te oefenen. Later kan een combinatie gekozen worden van woorden die de leerling zelf uitkiest en woorden van de begeleider. In totaal ongeveer 6 woorden. De begeleider schrijft deze woorden op een kaartje en de leerling moet deze woorden uitspreken en het woord dan opschrijven op een oefenbordje. Dan leest het kind de woorden nogmaals in de volgorde dat ze zijn opgeschreven en als laatste nog twee keer in wisselende volgorde.

In bijlage 3 zijn de uitgewerkte stappen voor per sessie te vinden.

Bron: <http://www.masterplandyslexie.nl/>.

2.4 Het Directe Instructie Model

Directe instructiemodel

Het directe instructiemodel bestaat uit de volgende stappen:

1. dagelijkse terugblik en actualiseren van voorkennis
2. presentatie/interactieve groepsinstructie
3. (in)oefening van de leerstof en samenwerkend leren
4. zelfstandig toepassen van leerstof en/of samenwerkend leren bij het toepassen van leerstof
5. periodieke terugblik
6. terugkoppeling

DIM

Dit model wordt het Directe Instructiemodel genoemd omdat de uitvoering van het onderwijsproces in belangrijke mate gecontroleerd wordt door de leerkracht. Dit wil niet zeggen dat het directe instructiemodel niet interactief is want dat is het namelijk wel.

De leerkracht geeft via dit model (nieuwe) leerstof aan de leerlingen en zij zijn op deze manier actief bij de les betrokken. Dit doe je door bijvoorbeeld het stellen van veel vragen of het geven van korte opdrachten.

Interactie

Binnen dit model is interactie met de leerlingen heel belangrijk. Een aantal punten is te vinden in bijlage 4.

Koppeling naar praktijk

Het directe instructiemodel is er in twee varianten:

- Het instructiemodel voor uitvoerend handelen met een sterk sturende rol van de leerkracht
- Het instructiemodel voor strategisch handelen met een mindere sturende rol van de leerkracht en waarbij de leerlingen meer verantwoordelijkheid dragen voor het eigen leren.

Het Directe instructiemodel voor uitvoerend handelen is vooral geschikt voor onderwijsgebieden waarbij de leerstof veel gestructureerd aangeboden moet worden (Connect Vloeiend lezen). Het doel bij deze onderwijsactiviteiten is vooral het aanleren van (uitvoerings)vaardigheden. Met handelen worden in dit geval dan de doelgerichte cognitieve operaties bedoeld.

Instructie in het SBO

"Steeds helpen maakt kinderen afhankelijk. Leerkrachten in het speciaal onderwijs onderschreven deze stelling en beaamden dat het niet de bedoeling is om kinderen voortdurend hulp te geven, maar dat je kinderen juist verder op weg kunt helpen door ze te prikkelen met hints en door ze uitdagingen te geven. Zo worden ze niet afhankelijk. Als het ze lukt er zelf uit te komen groeit hun trots en zelfvertrouwen." (Nellisen, J., M. Peltenburg, 2005)

http://www.dos-hsmarnix.nl/opleidingsschool?school_id=400&groep_id=572&pub_id=4788

DIM toepassen op connect lezen

Bij het connect lezen in de onderzoeksgroep wordt de te behandelen leerstof van de sessie visueel gemaakt. Het uitvoerend handelen wat in deze methode van lesgeven centraal staat komt op deze manier terug. Je houdt als leerkracht de touwtjes in handen door het (visuele) stappenplan te doorlopen. Het resultaat is het behalen van een zo vloeiend mogelijk gelezen tekst.

De stappenplannen geven in grove lijnen in woorden en in pictogrammen weer wat er die sessie aan bod komt. Achter iedere activiteit staat een leeg hokje. Hierin kan een krul worden gezet wanneer de handeling voltooid is. Dit stappenplan heb is zelf ontwikkeld. Op deze manier sluit het helemaal aan bij de onderzoeksgroep. Dit is te vinden in bijlage 5.

UITVOEREND HANDELEN	STRATEGISCH HANDELEN
- gericht op het bereiken van een eindresultaat - gericht op goed te structureren kennis en vaardigheden - productgericht - handelingen volgens een vaste volgorde van stappen - leidt tot één vaststaande oplossing	- gericht op het voorbereiden, begeleiden en evalueren van uitvoerend handelen - gericht op minder goed te structureren kennis en vaardigheden - procesgericht - handelingen verlopen niet een vastliggende volgorde - leidt tot een handelingsplan; een bepaalde aanpak of oplossingsstrategie.

(<http://www.ontwerpatelier.nl/etalage/pages/ActiefLeren/Leomonasa/effectiefleren/effectieveinstructie.htm>)

Samenvattend

Een vast model als DIM voor het aanbieden van gestructureerde informatie tijdens de sessies van Connect is zeer wenselijk omdat de informatie op deze manier het best bij de leerlingen aankomt en wordt opgenomen.

Voor de onderzoeksgroep in dit geval is een houvast, een vast stramien en een routeplanner erg belangrijk. De (twee autistische) leerlingen uit de onderzoeksgroep hebben er veel aan wanneer iets visueel ondersteund wordt en met kruisjes kan worden afgetekend of we alles hebben gedaan. Tussendoor ook bespreken 'hoe' iets is gedaan is ook van groot belang. Op deze manier houd je de kinderen bij de les, gaat het nog steeds goed of kan er iets beter?

Hoofdstuk 3 – Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat op welke wijze wordt onderzocht naar aanleiding van de hoofdvraag. Hierbij wordt het handboek 'ontwikkelen door onderzoek' van Kallenberg als uitgangspunt gebruikt.

3.1 Afbakening van het onderzoek

(naar skillsheet D2, Kallenberg 2007)

Het is belangrijk om de grenzen van dit onderzoek duidelijk te bepalen. Daarom beschrijf ik hieronder een aantal onderwerpen zodat het onderwerp van mijn onderzoek duidelijk is.

- Het hoofdonderwerp van mijn onderzoek is 'Aanvankelijk technisch (vloeiend) lezen' en het interventieprogramma 'Connect vloeiend lezen'. Ik ga dit interventieprogramma inpassen in mijn praktijk en proberen uit te vinden hoe dit het best bij mij als Remedial Teacher in samenwerking met een groepje van vier leerlingen past. Bij het interventieprogramma ga ik ook het 'Directe Instructie Model' inzetten en zien wat de voordelen hiervan zijn. Als derde onderdeel heb ik de 'leesmotivatie'. Ik wil kijken op welke manier (welke teksten, vormen) ik dit bij het interventieprogramma in kan zetten zodat de leerlingen intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd worden.
- Ik vind dat ik als Remedial Teacher een goede theoretische en praktische fundering ten aanzien van het leesonderwijs moet hebben. Daarom heb ik ervoor gekozen om mijn onderzoek hierover te laten gaan.
- Ik ga gedurende de tweede helft van de voltijd opleiding 'MASTER SEN RT' van Fontys OSO 2010-2011 mijn onderzoek uitvoeren.
 - Januari – Februari → Theoretisch kader
 - Februari – maart – april → Uitvoering onderzoek
 - Mei, juni → Verwerking onderzoek
- Ik ga onderzoek doen op mijn praktijkschool in een onderbouwgroep. Deze SBO school ligt in een middelgrote gemeente in West-Brabant en heeft een populatie van ongeveer 250 leerlingen. De groep waar ik stage in ga lopen heeft 13 leerlingen met één vaste leerkracht in de groep. De klas is erg gestructureerd en de afspraken zijn duidelijk bij de leerlingen. Ik ga mijn onderzoek steeds kortsluiten met mijn mentor, Remedial Teacher en Intern Begeleider full time, en de groepsleerkracht (tevens extern RT'er).
- **N=4** Ik ga mijn onderzoek uitvoeren in een groepje van 4 leerlingen. Het programma Connect Vloeiend Lezen wordt beschreven voor 3 leerlingen maximaal, toch ga ik kijken of het met vier leerlingen, in een gestructureerde, rustige omgeving ook haalbaar is.
- Dit onderzoek is een praktijkonderzoek. Een praktijkonderzoek komt voort uit praktijkvragen, waar ik in mijn eigen praktijk tegen aan loop en die ik wil verbeteren. De kennis die dit onderzoek oplevert dient in de eerste plaats te leiden tot kwaliteitsverbetering van mijn praktijksituatie. Dit praktijkonderzoek is beperkt geldig. Het gaat om de context. Het is geen gestandaardiseerd onderzoek en is naast kwantitatief ook kwalitatief in orde. (Harinck 2009)

3.2 Formuleren van de onderzoeksvraag

(naar skillsheet D4, Kallenberg 2007)

Hoofdvraag:

Hoe zet ik als Remedial Teacher 'Connect vloeiend lezen' met het Directe Instructiemodel in de klas en in een klein groepje in, op dergelijke wijze dat de leesmotivatie (intrinsiek en extrinsiek) gestimuleerd wordt?

3.3 Deelvragen in het praktijkonderzoek en de wijze waarop antwoord verkregen gaat worden.

Deelvragen:

1. Welke deelvaardigheden dienen beheerst te zijn om te komen tot het (vloeiend) lezen van teksten en wat houdt het aanvankelijk leesproces in volgens de literatuur?
 - Literatuurstudie (Hoofdstuk 2)
2. Wat is het niveau van de betreffende leerlingen op het gebied aanvankelijk lezen bij aanvang en na afloop van dit onderzoek?
 - Praktijkonderzoek, kwalitatieve analyse van DMT (Hoofdstuk 4,5) Hierbij kijk ik of de leerlingen nog met een radende strategie lezen.
 - Daarnaast houd ik ook de vloeiendheidschaal bij. Deze neem ik iedere week af, na afloop van de drie sessies. Deze vergelijk ik van de eerste tot de laatste week met elkaar. Op deze manier kan ik zien of de leerlingen vooruit gegaan zijn.
3. Wat houdt het Directe Instructie Model in en hoe kan ik dit inzetten in mijn praktijk als Remedial Teacher in mijn onderzoeksgroep (het viertal)?
 - Literatuurstudie (Hoofdstuk 2)
4. Hoe is de leesmotivatie bij van de onderzoeksgroep bij aanvang en na afloop van dit onderzoek?
 - Vragenlijst 'leesmotivatie' Willy van Elsäcker (Radboud Universiteit Nijmegen) Begrijpend Lezen (2002). Deze heb ik aangepast op het taalniveau van deze onderzoeksgroep. Ik neem deze vragenlijst mondeling (individueel) af zodat ik kan doorvragen en sociaal wenselijke antwoorden doorgeprikt kunnen worden. Deze neem ik voor aanvang van het onderzoek af en na het onderzoek. Deze vergelijk ik met elkaar. (Hoofdstuk 4,5)
5. Op welke manier kan er tijdens de sessies van Connect aan intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie worden gewerkt en hoe kan ik dit inzetten in deze onderzoeksgroep?
 - Literatuurstudie (Hoofdstuk 2)
 - Ik ga verschillende werkwijzen tijdens het Connect vloeiend lezen inzetten om te kijken welke aanslaan en de motivatie vergroten. (Hoofdstuk 4,5)
6. Wat houdt het interventieprogramma Connect in en op welke wijze kan ik dit in mijn praktijk als Remedial Teacher inzetten in deze onderzoeksgroep?
 - Literatuurstudie (Hoofdstuk 2)
 - Ik ga ervaring opdoen gedurende mijn onderzoek om te kijken wat een prettige manier van werken is met dit programma. (Hoofdstuk 4,5)

3.4 Verantwoording van de onderzoeksmiddelen

Voor dit onderzoek heb ik gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmiddelen.

- **Praktijkonderzoek (Kallenberg)**
 - o Gedurende het praktijkonderzoek zal ik Connect vloeiend lezen op twee wijzen uitvoeren. Ik ga twee weken 'Connect vloeiend lezen' uitvoeren in een groepje zonder Directe instructie Model en daarna nog een periode van twee weken waarbij ik wel gebruik maak van het Directe Instructie Model. Tijdens mijn praktijkonderzoek noteer ik mijn eigen bevindingen in een logboek en daarnaast noteer ik de vorderingen van de leerlingen in een logboek dat hoort bij 'Connect vloeiend lezen'
- **Literatuuronderzoek** n.a.v. Skillsheet D19, Kallenberg, T., ontwikkeling door onderzoek, ThiemeMeulenhoff
 - o Met een literatuuronderzoek stel je vast voordat je aan het praktijkonderzoek begint wat er van het onderwerp dat je wilt onderzoeken al bekend is. In het literatuuronderzoek dat ik heb geschreven geef ik de richting aan waar het in mijn praktijkonderzoek over gaat. Literatuuronderzoek beperkt zicht niet alleen tot gedrukte bronnen, maar ook het

internet kan hierbij worden betrokken. Mijn dataverzameling bestaat in dit geval uit teksten.

- **Observaties** n.a.v. Skillsheet D22, D23, D24, Kallenberg, T., *ontwikkeling door onderzoek*, ThiemeMeulenhoff
 - o “*Observatie is waarnemen met de bedoeling conclusies te trekken.*”¹ Observatie is een manier van informatie verzamelen over het gedrag dat (in dit geval) kinderen vertonen in bepaalde situaties. Je maakt hierbij gebruik van je zintuiglijke vermogens. In deze context is observeren meer dan alleen waarnemen. Het gaat er in dit geval ook om dat je gericht luistert en kijkt naar het gedrag van leerlingen waarbij je rekening houdt met de onderzoeksvraag. Je probeert zo objectief mogelijk om de informatie te verzamelen over het gedrag of de ontwikkeling van de kinderen met als doel om hier een bepaalde verbetering in te bereiken.

3.5 Betrouwbaarheid en validiteit

- **Herhaalbaarheid en nauwkeurigheid (Harinck, blz. 73)**

De meting dient, wanneer het een dag later nog eens afgenomen wordt, hetzelfde op te leveren. De uitkomst moet dan hetzelfde zijn. Daarnaast moet de meting ook heel nauwkeurig kunnen worden gedaan. Is hij voldoende precies?

De onderzoeksinstrumenten zijn alle drie gestandaardiseerde toetsen. De toetsen zijn allemaal literair onderbouwd en ‘evidence based’.

AVI → De kwalitatieve analyse van de AVI om te kijken of een leerling radend leest is zeer nauwkeurig. Deze toets wordt via een geluidsopname nog eens afgeluisterd en zo wordt heel precies gekeken wat voor soort fout de betreffende leerling heeft gemaakt.

Leesmotivatie vragenlijst → Deze kan erg beïnvloedbaar zijn door de stemming van het kind. Toch is het doordat het middels een gesprek afgenomen wordt wel relatief betrouwbaar. Een goede RT'er stelt open vragen en laat de woorden vanuit het kind komen. Ook hier wordt een bandopname gemaakt zodat later nog eens goed kan worden teruggeluisterd.

Vloeiendheidschaal Connect → Ook deze vragenlijst is gedetailleerd in te vullen doordat er per onderdeel vier mogelijkheden zijn om aan te kruisen. Er staat precies omschreven waar een leerling aan moet voldoen wanneer hij nou juist dat ene punt behaald zou hebben. Om dit goed en nauwkeurig te kunnen doen moet ook weer een geluidsopname gemaakt worden. Zo kan achteraf in alle rust nog eens goed geluisterd worden naar de vloeiendheid van het lezen van ieder kind op zich.

3.6 Ethiek

Qua ethiek kun je verschillende standpunten in nemen ten opzichte van dit onderzoek.

- Je kunt je afvragen waarom er maar voor vier leerlingen zo veel extra inzet gedaan wordt. Veel andere kinderen zouden ook bij dit programma gebaat zijn. Is het dan wel eerlijk om hen maar gewoon in de klas te laten zitten?

Als antwoord hierop wil ik zeggen dat het onmogelijk is om al die kinderen in een dergelijke kleine setting te helpen. Voor dit onderzoek zijn de allerzwaksten uitgekozen. Zij hebben het het hardst nodig. De leerlingen zitten al op een SBO school. Doordat ik de vier leerlingen uit de klas haal blijven er van de 13 nog 9 over. De leerkracht heeft zo zelf ook een kleine groep en kan deze leerlingen ook meer individuele aandacht bieden.

- Je kunt je ook afvragen of het eerlijk is om gedurende dit onderzoek uit te proberen of ‘Connect vloeiend lezen’ met en zonder het directe instructiemodel wel ethisch verantwoord is. Het is namelijk voor deze leerlingen van te voren al te zeggen dat wanneer er gebruik gemaakt wordt van een vast stramen, een bord waarop we alle stappen kunnen afvinken en het ritme steeds hetzelfde is, deze maatregelen veel zullen opleveren. Waarom zou ik dan vooraf eerst de leerlingen dit drie weken lang onthouden?

¹ Van de Sande, 1999 p.14

Om nu voor mezelf duidelijk te maken dat het DIM en de visuele ondersteuning echt baat hebben bij leerlingen op het SBO zal ik dit ook daadwerkelijk moeten onderzoeken en niet alleen maar aannemen. Vandaar dat ik dit in mijn onderzoek dus wel toepas.

3.7 Triangulatie

In mijn onderzoek maak ik gebruik van verschillende invalshoeken.

- Ik maak gebruik van literatuur en websites die de bevindingen in de praktijk onderbouwt.
- Ik ga de leerlingen observeren gedurende het proces van Connect. Per drie sessies vul ik het logboek en de vorderingen in de vloeiendheid schaal in.
- Ik werk met een nulmeting en een nameting waarin ik de onderzoeksgroep vraag antwoord te geven op verschillende vragen die betrekking hebben op de intrinsieke en extrinsieke motivatie en deze daarbij ook te motiveren.
- Ik werk met een nul- en nameting voor technisch lezen door middel van de AVI-toetsen. Deze worden voor aanvang en na afloop van dit onderzoek afgenomen.
- Ik observeer het gedrag van de leerlingen in de eerste vier weken van het onderzoek wanneer geen gebruik wordt gemaakt van het DIM en de vier weken dat het DIM wel wordt ingezet. Dit gedrag beschrijf ik voor mezelf in een logboek.
- Daarnaast maak ik gebruik van de ervaring en expertise van mijn collega's. De groepsleerkracht (en tevens extern RT'er één dag per week) en de RT'er (mijn mentor) op school zelf. Bij hen ga ik regelmatig ten rade en bespreek ik mijn bevindingen.

Hoofdstuk 4 – Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksdata (per onderzoeksvraag) die in de onderzoeksperiode zijn verzameld op een geordende wijze weergegeven. De data zal worden geanalyseerd en correct worden beschreven zodat in hoofdstuk vijf hier de conclusies uit kunnen worden getrokken. De kern van dit hoofdstuk is dat er met een verstandige blik kijk naar de verzamelde data wordt gekeken en getracht deze met elkaar in verband te brengen.

4.1 Beschrijvingen en interpretaties data-analyse en resultaten

Gedurende acht weken is het Connect 'Vloeiend lezen' ingezet in de onderzoeksgroep. Dit interventieprogramma werd op verschillende manieren bekeken, te weten: de wijze van uitvoering van het programma zelf (de ontwikkeling van vloeiend lezen), de leesvorderingen van de leerlingen, het Directe Instructie Model en de leesmotivatie.

Bij deze onderwerpen behoren een aantal onderzoeksvragen die in dit hoofdstuk zullen worden beschreven. De vragen worden niet los behandeld maar per deelaspect. Het gaat dan om:

- 4.2 Vloeiend technisch lezen
- 4.3 Leesmotivatie
- 4.4 Directe instructiemodel

De deelonderwerpen zijn onderverdeeld in kopjes die bestaan uit:

- Nulmeting
- Interventie
- Nameting
- Samenvatting

De kwalitatieve gegevens van de nul- en nameting zijn verwerkt in een grafiek zodat in één oogopslag te zien is hoe de leerlingen er tegenover stonden op dat moment.

De kwalitatieve gegevens alleen geven niet voldoende informatie. De procesanalytische kant van de taak wordt ook belicht. In dit hoofdstuk wordt per kwantitatief onderdeel ook een stuk kwalitatief proces beschreven. Dit is als aanvulling/illustratie op de kwantitatieve gegevens. Het droge beeld van cijfermatige uitkomsten wordt zo verdiept en verrijkt. (Harinck, 2009)

Trajectbeschrijving

Het Connect interventieprogramma is 8 weken lang structureel drie keer per week ingezet.

Maandag – In de klas – Leerkracht (onder leestijd)

Woensdag – RT-ruimte – Remedial Teacher i.o. (naast de leestijd)

Vrijdag – RT-ruimte – Remedial Teacher i.o. (naast de leestijd)

Een globale beschrijving van de uitgevoerde sessies van de hele onderzoeksperiode is te vinden in bijlage 8.

4.2 Vloeiend Technisch lezen

Nulmeting

De vloeiendsschaal is afgenomen voor aanvang van de eerste sessie (eind januari 2011). Op deze manier werd een zuiver beeld verkregen van de leerlingen zoals zij voor aanvang van dit interventieprogramma lezen.

De ingevulde vloeiendheidschalen per leerling zijn te vinden in bijlage 6.

Klemtoon en intonatie

Opvallend is dat drie van de vier leerlingen lezen met een redelijke intonatie. Ze laten het verschil in klemtonen goed horen maar maken onlogische pauzes in de zin. Één leerling leest heel erg spellend, woord voor woord en letter voor letter.

Ritme

Één leerling leest met veel onderbrekingen en haperingen, compleet spellend. Één leerling leest bij wat lastige stukken als meerlettergrepige woorden nog met haperingen. Twee andere leerlingen aarzelen bij stukken waar de zinsopbouw wat moeilijker is. Ze hebben hier allen nog hulp nodig om verder te komen met de zin of het woord.

Tempo

Één leerling heeft door zijn sterk spellende leesstrategie een erg laag tempo, al kan hij ontzettend snel spellen. De andere drie leerlingen hebben een sterk wisselend leestempo. Dit heeft te maken met lastige woorden of zinsopbouw waar het meer tijd kost.

Technisch leesniveau



Hoogst behaalde score van de betreffende leerling november 2010

	M3 frustratie	M3 Instructie	M3 beheersing	E3 frustratie	E3 instructie	E3 beheersing
Leerling A						
Leerling B						
Leerling C						
Leerling D						

Hier staan de kwantitatieve gegevens met betrekking tot het technisch lezen van de onderzoeksgroep beschreven. De kwalitatieve beschrijving is te vinden in bijlage 7.

Interventie

De vier leerlingen, die spellend lezen, werken gedurende acht weken lang aan het project 'Connect vloeiend lezen'. Zij krijgen dus per week drie extra leesmomenen van 20 minuten waarin teksten op verschillende manieren worden aangeboden waarbij zij zelf per sessie minimaal twee keer de tekst lezen. Dit geeft, naast de leesles in de klas, een extra stimulans aan de leesontwikkeling.

Het programma wordt aangeboden zoals A. Smits dit voorschrijft in het boek 'Dyslectische kinderen leren lezen'. Daarnaast is er ook geraadpleegd op de site www.masterplandyslexie.nl waar de draaiboeken voor de connectprogramma's vandaan komen.

Voor het Connect Vloeiend lezen is een map samengesteld bij aanvang van dit project. Hierin zijn alle materialen die nodig zijn per sessie geplastificeerd in verzameld. Per week werd hier de tekst gekopieerd in gedaan en de stappen voorbereid.

De Vloeiendheidschaal wordt tijdens elke derde sessie voor iedere leerling individueel ingevuld. De vloeiendheid wordt beoordeeld op basis van fase 6 in de laatste sessie. Hierin moeten de leerlingen fluister-lezen. (A. Smits, 2006)

Nameting

Ook nu zijn de vloeiendheidschalen weer afgenomen. Dit keer na afloop van de laatste sessie. Het ingevulde schema is op de volgende pagina te zien. Hierin is te zien dat de leerlingen vooruit zijn gegaan na acht weken een interventieprogramma intensief te volgen. Dit is te vinden op de volgende pagina.

Vloeiendheidschaal Nameting

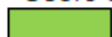
Naam leerkracht F. v/d Heijkant

Datum: 15-04-2011 (na de laatste sessie)

De Vloeiendheidschaal wordt tijdens elke derde sessie ingevuld. Vul voor iedere leerling apart een beoordeling in. Baseer de beoordeling **enkel** op de observatie tijdens het Fluister lezen in fase 6. Per categorie **één** antwoordmogelijkheid aankruisen.



Score van de betreffende leerling 28-01-2011



Score van de betreffende leerling 15-04-2011

Klemtoon en intonatie:				
Leerling	1	2	3	4
Monotoon; woord-voor-woord.				
Leest overwegend in groepjes van twee of drie woorden; leest alsof er geen leestekens staan.				
Redelijke beklemtoning en intonatie; soms onlogische pauzes.				
Goede beklemtoning en intonatie.				

Ritme:				
Leerling	1	2	3	4
Vele lange onderbrekingen; aarzelingen; haperingen; herhalingen; meerdere pogingen; spellend.				
Bij een aantallastige stukken zijn er lange onderbrekingen, aarzelingen, etc.				
Af en toe een onderbreking door moeilijkheden met bepaalde woorden of zinsopbouw.				
Over het algemeen vloeiend met een aantal onderbrekingen, maar moeilijkheden worden snel opgelost, meestal door zelfcorrectie.				

Tempo:				
Leerling	1	2	3	4
Langzaam; moeizaam en worstelend.				
Wisselend leestempo.				
Overwegend goed leestempo.				

Klemtoon en intonatie

De drie leerlingen die al met een redelijke intonatie en beklemtoning lezen zijn vooruit gegaan. Er is in het interventieprogramma goed ingezet op het goed lezen van een zin. De rust wordt pas genomen bij een punt, aan het einde van de zin. De beklemtoning werd steeds beter gedurende de week. In sessie één was dit iedere keer zoeken, sessie twee was wisselend maar sessie drie ging prima. De sterk spellende leerling is vooruit gegaan op dit niveau, hij leest nu in groepjes woorden. Er wordt al wel rekening gehouden met punten. Daarnaast is de intonatie bij hem ook in orde. Alle leerlingen zijn dus vooruitgegaan op dit onderdeel.

Ritme

Hier is de sterk spellende lezer over gegaan van veel onderbrekingen naar onderbrekingen bij een aantal moeilijke stukken.

Één leerling is gelijk blijven staan op het niveau van moeilijkheden bij de zinsbouw. De andere twee zijn overgegaan naar een hoger niveau. Één leerling zelfs op het meest gewenste niveau, hij leest vooral vloeiend en vlot en had steeds meer in de gaten waar hij fout ging en verbeterde dit zelf. Hier zijn drie van de vier leerlingen dus vooruit gegaan.

Tempo

De sterk spellende lezer is hier ook op vooruit gegaan. Hij leest nu wel nog met een sterk wisselend leestempo. Een andere leerling is op dit niveau ook gebleven. Het is erg afhankelijk van het begin en het einde van de week. Twee leerlingen lezen op een overwegend goed leestempo. Hier zijn drie van de vier leerlingen dus vooruit gegaan.

Technisch leesniveau



Hoogst behaalde score van de betreffende leerling november 2010



Hoogst behaalde score van de betreffende leerling april 2011

	M3 frustratie	M3 Instructie	M3 beheersing	E3 frustratie	E3 instructie	E3 beheersing
Leerling A						
Leerling B						
Leerling C						
Leerling D						

Hier staan de kwantitatieve gegevens met betrekking tot het technisch lezen van de onderzoeksgroep beschreven. De kwalitatieve beschrijving is te vinden in bijlage 7.

Samenvattend

Wanneer je de vloeiendheidschalen tegen elkaar afzet zie je dus dat de nameting een daadwerkelijke verbetering heeft laten zien. De leerlingen zijn allemaal vooruitgegaan in hun ontwikkeling. Toch zijn het nog geen perfecte vloeiende lezers. Er blijven haperingen zitten. De intonatie was bij drie van de vier leerlingen al vrij goed. Deze is wel verbeterd. Één leerling heeft meer rust gekregen bij het lezen, hij kijkt beter wat er staat en maakt nu op een goed manier gebruik van de semantiek. Één andere leerling heeft juist meer tempo gekregen. De andere twee leerlingen zijn ook vooruit gegaan maar zonder extreme verschillen.

4.3. Leesmotivatie

Nulmeting

Gegevens 2 februari 2011
N=4.

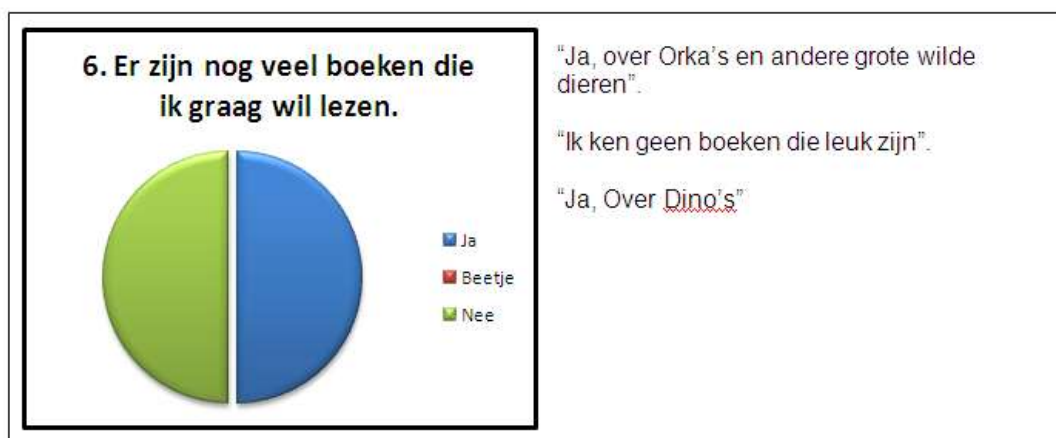
In onderstaande tabel de uitslagen van de leesmotivatie vragenlijst. Deze vragenlijst is per kind individueel, mondeling afgenomen. Bij iedere vraag is een stukje verdieping gekomen door dieper in te gaan op een vraag waar een leerling heel stellig zijna antwoord op gaf.

Deze gegevens zijn kwantitatief en kwalitatief. Deze gegevens zijn uitgewerkt in cirkeldiagrammen die te vinden zijn in bijlage 9. Bij iedere vraag staan uitspraken van kinderen vermeld.

Kwantitatieve analyse onderzoeksgegevens leesmotivatie

Intrinsieke leesmotivatie			
Vragen	Ja	Beetje	Nee
1. Ik vind het leuk om te lezen.	2	1	1
2. Ik ga soms een boek lezen omdat ik graag een spannend of leuk boek lees.	2	0	2
3. Als ik vrij ben lees ik graag een boek.	1	0	3
4. Ik vind boeken lezen saai.	1	2	1
5. Ik hou veel van lezen.	2	1	1
6. Er zijn nog veel boeken die ik graag wil lezen.	2	0	2
7. Ik lees graag in de vakantie.	0	1	3
8. Ik vind het leuk als ik een boek cadeau krijg.	2	0	2
9. Ik vind het leuk om op school vrij te lezen, de tijd gaat dan snel voorbij.	0	0	4
10. Zonder lezen zou het op school veel leuker zijn.	1	1	2
Extrinsieke leesmotivatie			
Vragen	Ja	Beetje	Nee
11. Ik lees soms een boek omdat ik er veel van leer.	3	0	1
12. Ik lees soms een boek omdat mijn ouders dat graag willen.	2	0	2
13. Ik lees soms een boek omdat de juf dat graag wil.	4	0	0
14. Ik lees soms een boek omdat ik dan informatie krijg over bijvoorbeeld de natuur.	3	1	0

Enkele vragen uitgelicht:



Hier speel ik in op de interesse van de leerlingen. Waar houden ze van? Waar zouden ze wel eens een boek over willen lezen? Opvallend is dat de twee leerlingen die 'ja' antwoorden graag boeken

willen lezen over dieren. Het komende thema wat in de klas behandeld ging worden was 'beestenboek'. Dit heb ik als onderwerp voor mijn teksten in de interventie gebruikt.



Deze vraag viel op. Alle leerlingen hebben hier "Nee" geantwoord. Deze leerlingen gaan dus uit zichzelf niet graag lezen omdat ze dit lang vinden duren. Dit zou kunnen komen omdat ze hier moeite mee hebben. Daarnaast geeft ook één leerling aan dat hij "stomme boeken" moet lezen. De teksten en boeken hebben dus niet de interesse van de leerlingen.

Bovenstaande vraag is ook opvallend. De leerlingen geven aan dat de extrinsieke motivatie een grote rol speelt. Een beloningssysteem in de klas, maar ook omdat ze complimenten willen krijgen van de leerkracht.



Interventie

Gedurende de acht weken dat Connect is uitgevoerd zijn de teksten getracht aan te passen bij de beleavingswereld van de kinderen (zelf aangeven waar ze informatie over willen hebben) en het thema dat op dat moment in de klas werd uitgevoerd.

Zoals is aangegeven is het niveau van de teksten iets hoger gelegd dan ze officieel beheersen (Smits & Braams, 2006). Op deze manier worden de leerlingen nog meer uitgedaagd en is de succeservaring ook groter. De tekst wordt per week drie keer behandeld en herhaald. Per sessie lezen de kinderen de tekst twee keer zelf. In totaal dus zes keer naast de andere manieren waarop de tekst ook behandeld wordt. Door al deze herhaling is de tekst aan het eind van de week goed behapbaar. Deze succeservaring geeft motivatie en een goed gevoel.

Enkele vormen die ik gebruikt heb zijn:

- Een uitnodiging voor Carnaval (Functie lezen)
- Een verhaal over röntgenfoto's (Functie lezen, daarna in de klas verwerking)
- Een verhaal over een dag in het ziekenhuis vanuit kindperspectief (inleving)

In bijlage 8 is de volledige lijst met tekstsoorten en de uitwerking hiervan per week opgenomen. In bijlage 11 is een voorbeeld van een tekst te vinden.

Nameting

Afgenomen op 13-04-2011
N=4

Kwantitatieve analyse onderzoeksgegevens leesmotivatie

Bij de afname van deze vragenlijst zijn de leerlingen wel geattendeerd op voorbeelden van teksten die in de onderzoeksperiode zijn behandeld (de interventies die zijn ingezet). Daarnaast natuurlijk ook lezen in het algemeen.

Intrinsieke leesmotivatie						
Vragen	Ja Voor	Ja Na	Nee Voor	Nee Na	Beetje Voor	Beetje Na
1. Ik vind het leuk om te lezen.	2	3	1	1	1	0
2. Ik ga soms een boek lezen omdat ik graag een spannend of leuk boek lees.	2	3	2	1	0	0
3. Als ik vrij ben lees ik graag een boek.	1	2	3	1	0	1
4. Ik vind boeken lezen saai.	1	1	1	2	2	1
5. Ik hou veel van lezen.	2	2	1	1	1	1
6. Er zijn nog veel boeken die ik graag wil lezen.	2	3	2	0	0	1
7. Ik lees graag in de vakantie.	0	2	3	2	1	0
8. Ik vind het leuk als ik een boek cadeau krijg.	2	2	2	1	0	1
9. Ik vind het leuk om op school vrij te lezen, de tijd gaat dan snel voorbij.	0	3	4	0	0	1
10. Zonder lezen zou het op school veel leuker zijn.	1	1	2	3	1	0
Extrinsieke leesmotivatie						
Vragen	Ja Voor	Ja Na	Nee Voor	Nee Na	Beetje Voor	Beetje Na
11. Ik lees soms een boek omdat ik er veel van leer.	3	3	1	0	0	1
12. Ik lees soms een boek omdat mijn ouders dat graag willen.	2	3	2	0	0	1
13. Ik lees soms een boek omdat de juf dat graag wil.	4	4	0	0	0	0
14. Ik lees soms een boek omdat ik dan informatie krijg over bijvoorbeeld de natuur.	3	4	0	0	1	0

Kwalitatieve analyse onderzoeksgegevens leesmotivatie

Hiervoor zijn een aantal opvallende verschuivingen in de nameting voor uitgelicht.



9. Ik vind het leuk om op school vrij te lezen, de tijd gaat dan snel voorbij.



“We hebben nu ten minste leuke verhalen”

“de tijd gaat nu wel een beetje sneller”

“Ik vind het leuk als we er iets bij gaan doen” (bijvoorbeeld knutselen of de tekst van die week als lied zingen tijdens het carnaval).

10. Zonder lezen zou het op school veel leuker zijn.



“We doen nu wel eens leuke dingen met lezen zoals zingen, een röntgenfoto maken enzo”.

“Wat moeten we dan de hele dag doen als we niet hoeven te lezen? Ik hou niet van rekenen.”

“Ja, lezen is stom.”

Samenvattend

De leerlingen hebben een groei laten zien in de motivatie. Twee leerlingen waren heel enthousiast over de behandelde teksten. Vooral ook het feit dat het bij hun eigen ervaringen en interesses aansloot. De teksten moesten naar hun mening vooral ‘grappig’ zijn. Ze moesten ergens over kunnen lachen, dat zorgde ervoor dat het plezier in de groep ook vergroot werd. Opvallend is dat bij de vraag over of de leerlingen nog veel boeken willen lezen ze nu alle vier positief reageren. Dit zou te maken kunnen hebben met het besef dat de leerlingen nu hebben omtrent de keuze en rijkheid aan boeken over allerlei interessante onderwerpen.

4.4 Directe Instructie Model

Nulmeting

Voor:

Geen directe instructie. Instructie volgens handleiding van Connect Vloeiend Lezen. De leerlingen weten vooraf niet welke stap er gaat komen, wat er überhaupt in de sessie aan bod gaat komen en denken vooraf niet na over wat ze de vorige keer hebben gedaan. Ze zien de sessie niet in het grote geheel.

Interventie

Gedurende week 5, 6, 7 en 8 is het Directe Instructie Model toegepast volgens Veenman e.a. (1997) en Leenders e.a. (2002). Hierbij is gelet op de zes punten zoals beschreven in het literaire kader. Daarnaast is getracht structuur te brengen in de sessies door de stappen van de betreffende sessie ook visueel te maken. De sessieplannen zijn te vinden in bijlage 8. Het uitvoerend handelen wat in deze methode van lesgeven centraal staat komt op deze manier terug. Je houdt als leerkracht of remedial teacher de touwtjes in handen door het (visuele) stappenplan te doorlopen.

De sessieplannen geven in grove lijnen in woorden en in pictogrammen weer wat er die sessie aan bod komt. Achter iedere activiteit staat een leeg hokje. Hierin kan een krul worden gezet wanneer de handeling voldoende voltooid is. Dit stappenplan is zelf ontwikkeld. Op deze manier sluit het helemaal aan bij de onderzoeksgroep.

Nameting

De kwalitatieve en kwantitatieve beschrijvingen van de gegevens zijn te vinden in bijlage 10.

Na:

Instructie volgens het Directe Instructie Model wordt nu ingezet bij iedere sessie. Tijdens deze sessies begin ik door de voorkennis op te halen, de vorige sessies te behandelen en de huidige sessie door te spreken door middel van het stappenplan. De kijkwijzer Directe instructie is ingevuld na aanleiding van een video-opname van één van de laatste sessies. Hieruit blijkt dat dit wel op correcte wijze wordt ingezet.

Wat opvalt is dat de leerlingen nu wel weten wat er gaat komen, ze zijn zich ook bewuster van het hele proces. Het sessieplan + alle andere materialen die op tafel liggen lijken echter voor nog meer onrust te zorgen in plaats van voor structuur. Het is weer een andere prikkel waar ze met zijn vieren op reageren.

Samenvattend

Wanneer je dus kijkt naar de vier weken zonder en vier weken met direct instructiemodel zie je geen sterk waarneembaar verschil. Het DIM wordt goed uitgevoerd maar de extra visuele ondersteuning lijkt de leerlingen juist nog meer af te leiden dan dat het rust en structuur biedt. De stappen zijn nu wel helder en de leerlingen lijken zich wel meer bewust te zijn van het hele leerproces. Ze gaven steeds vaker aan dat ze iets herkenden door een opmerking te maken over hoe dat de vorige sessie was gegaan.

Hoofdstuk 5 – Conclusies

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken ten aanzien van de opgestelde deelvragen. Na aanleiding van deze conclusies kan de hoofdvraag worden beantwoord. Hierbij wordt kritisch gekeken naar de verzamelde gegevens en deze worden met de informatie uit het literaire kader verbonden.

5.1 Antwoord op de hoofdvraag

Op basis van de bevindingen in vorige hoofdstukken kan er een antwoord gegeven worden op de vraag: *“Hoe zet ik als Remedial Teacher ‘Connect vloeiend lezen’ met het Directe Instructiemodel in de klas en in een klein groepje in, op dergelijke wijze dat de leesmotivatie (intrinsiek en extrinsiek) gestimuleerd wordt?”*

Hierbij ga ik in op de drie deelonderwerpen waar deze hoofdvraag op is uit is opgebouwd, te weten:

- Vloeiend technisch lezen;
- Leesmotivatie
- Directe instructiemodel

5.1.1 Vloeiend technisch lezen

Volgens Struiksma (2009) Leij, van der, (2003), Bouwers, H & van Goor, (1993)), moet voor het vloeiend lezen het fonologisch bewustzijn, de deelvaardigheden, elementaire leeshandeling en het automatiseren van de woordherkenning beheerst worden. Dit was van toepassing voor de leerlingen uit de onderzoeksgroep.

Connect Vloeiend Lezen is opgezet als aanvulling naast de leeslessen in de klas, voor kinderen die de aanvankelijke leeshandeling beheersen, maar moeite hebben met het komen tot automatisering. De doelen van Connect Vloeiend Lezen zijn vloeiendheid van het lezen en leeskilometers maken (A. Smits, 2006).

In de praktijk heb ik ervaren dat deze leerlingen, die dus in de overgang van het automatiseren van de woordherkenning naar het vloeiend lezen zitten, allemaal één AVI niveau omhoog gegaan zijn. Je kunt dus concluderen dat het interventieprogramma van A. Smits, naast de leesinstructie en leeslessen in de klas, wel degelijk een goede manier is om kinderen met een stagnerende leesontwikkeling te helpen.

Het interventieprogramma zelf geeft geen standaard voor de ontwikkeling van het technisch lezen bij gebruik van Connect Vloeiend lezen. De ontwikkeling van de onderzoeksgroep is dus niet te meten aan een standaard vanuit het programma zelf. Na dit programma van acht weken hebben de leerlingen ten opzichte van de nulmeting een vooruitgang gemaakt maar beheersen het vloeiend lezen nog niet. Ze hebben af en toe nog een wisselend tempo en vooral wanneer het niveau hoger wordt en de woorden meerdere (drie of meer) lettergrepen hebben, wordt bij tijden nog spellend gelezen.

Door iedere week te evalueren is de manier van werken in de acht onderzoeksweken gegroeid en is ook de didactische en pedagogische competentie bij de uitvoerster ontwikkeld tot een passende werkvorm voor deze betreffende onderzoeksgroep en deze betreffende remedial teacher op dit moment.

5.1.2 Leesmotivatie

Volgens Huizinga (2006), Smits & Braams (2006), Vernooy, (2004) en is gebleken dat interesse van de leerlingen in boeken, verschillende werkvormen en een enthousiaste leerkracht/remedial teacher de drie belangrijkste voorwaarden zijn voor een gemotiveerde lezer. Deze aandachtspunten zijn verwerkt in de teksten die zijn aangeboden in de sessies van Connect Vloeiend lezen.

De motivatie is gemeten door de leesmotivatievragenlijst (*Elsäcker Radboud Universiteit Nijmegen, 2002*) die voor aanvang van het interventieprogramma is afgenomen (eind januari) en na afloop van de onderzoeksperiode (15-04-2011). In de voormeting waren de leerlingen weinig positief ten opzichte van het lezen. Ze gaven aan dat de extrinsieke motivatie vooral gestuurd werd door de leerkracht en de ouders. Ze lasen omdat zij het van hen verwachtten. Na afloop blijkt dat ze wel gevoelig zijn om te lezen wanneer de inhoud van de tekst overeenstemt met hun interesse. Ze geven nu alle vier aan dat ze een tekst lezen omdat ze er iets van leren of omdat het hen interesseert.

Qua intrinsieke motivatie is de groei niet heel explosief te noemen. Het grootste verschil zit hem in het feit dat de leerlingen nu ook in de vakantie en thuis uit zichzelf gaan lezen. Ze hebben ontdekt dat er een heleboel boeken zijn die hen nog interesseren en die ze nog willen lezen. Drie leerlingen hebben een groei laten zien, één leerling is nog steeds vrij negatief.

Wat de leerlingen dus zelf het meest aangeven wanneer er doorgevraagd werd naar de motivatie omtrent een bepaalde vraag, dan gaven zij vaak aan dat het aspect 'interesse' voor het onderwerp van de teksten toch wel de reden was dat de motivatie gestegen was. Dit komt dus overeen met de theorie (Huizinga 2007, Smits & Braams, 2006) die ik hiervoor bestudeerd heb. Ze merkten dat lezen een functie kon hebben maar dat het ook plezier op kon leveren. Vooral teksten met grapjes erin of waarbij ze zelf nog iets mochten gaan doen als verwerking waren heel populair.

5.1.3 Directe instructiemodel

Voor dit onderzoek stond – in combinatie met Connect (A. Smits, 2006) – het model voor uitvoerend handelen centraal. De leerkracht heeft in dit programma een sturende rol en begeleid het hele proces.

De sessies in de eerste vier weken zonder bewust gebruik van DIM verliepen roekeloos, rumoerig en chaotisch doordat het voor de vier leerlingen onduidelijk was wat er van hen verwacht werd en wat precies de bedoeling was in een sessie. De leerlingen hebben verschillende gedragsproblematieken en kunnen geen onderscheid maken in alle prikkels die binnen komen bij het uitvoeren van de sessies van Connect. Je kunt dus concluderen dat wanneer je Connect Vloeiend Lezen uitvoert op de manier zoals het beschreven is in de handleiding, dit geen positieve effecten heeft op de concentratie, rust en werkhouding van de leerlingen op het SBO (door de vele losse materialen, prikkels, en de niet vooraf aangegeven stappen die doorlopen worden in de betreffende sessie).

Volgens Veenman (1997) hebben leerlingen in achterstandsituaties behoefte aan actieve instructie en begeleiding door de leerkracht. Door het inzetten van het DIM in de instructie en de uitvoering van de sessie werden de leerlingen rustiger. Dit komt dus overeen met de theoretische onderbouwing. Het doel en de volgorde van de sessie werd duidelijk voor de leerlingen. Naast het auditieve aspect is ook de visuele kant belicht door de fasen in pictogrammen en in steekwoorden genoteerd in een schema aan te bieden. Deze werd als leidraad gebruikt om het DIM in de praktijk in te brengen. Wat je kunt concluderen is dat bij deze leerlingen met gedragsproblemen dit voor nog een extra prikkel leidde. In plaats van de verwachting dat de leerlingen dit nog meer ondersteuning en structuur zou bieden zorgde dit juist voor meer onrust doordat er nog een papier extra op de tafel bij kwam. Dit heeft dus niet het beoogde effect gehad.

5.2 Discussie

5.2.1 Vloeiend technisch lezen

De vooruitgang van de leerlingen op technisch leesniveau is een mooie uitkomst van dit onderzoek. Toch is het niet direct toe te kennen aan het Connect Vloeiend Lezen omdat dit een N=4 onderzoek was. Voor een vervolgonderzoek zou dit op grote schaal uitgevoerd moeten worden. Daarbij is het programma niet precies zo uitgevoerd zoals het staat beschreven in de handleidingen (Smits, 2006) terwijl dit toch expliciet gevraagd werd. Reden hiervoor is de gedragsproblematiek van de leerlingen in de onderzoeksgroep. Het bleek niet mogelijk te zijn voor een aantal leerlingen om zelfstandig duo te lezen en het lag erg aan hun gemoedstoestand hoe zij op dat moment mee deden in de sessie. Dit onderzoek zou dus eventueel ook uitgevoerd kunnen worden in het regulier onderwijs om te kijken of de effecten hetzelfde, wellicht groter zijn.

5.2.2 Leesmotivatie

Met betrekking tot de leesmotivatie zijn de uitkomsten van dit onderzoek natuurlijk heel persoonlijk. De leerlingen hebben zelf aangegeven of zij de teksten interessant vinden en het hierdoor graag willen lezen.

Het is dus van de leerkracht of remedial teacher afhankelijk hoezeer zij hun enthousiasme laten blijken, de teksten aanpassen aan de interesse van de leerlingen en er verschillende werkvormen worden ingezet. Deze worden door de methode Connect zelf niet bijgeleverd. De mate van motivatie van leerlingen is dus sterk afhankelijk van de inzet van de leerkracht. Dit is niet meetbaar of hard te maken.

5.2.3 Directe Instructie Model

Voor eventueel vervolgonderzoek naar Connect op het SBO zou het wenselijk zijn om het visuele stappenplan per sessie op het bord te schrijven of op een wand te projecteren en zo veel mogelijk concrete spullen van tafel te halen, de omgeving dus prikkelarm te maken. Op deze manier hebben de leerlingen niets in hun handen en wordt het auditieve en visuele aspect beiden benut. Nu waren de leerlingen te zeer afgeleid door stiften, transparante schrijfbordjes, woordkaartjes, het sessieformulier om af te tekenen wat we gedaan hadden en de teksten zelf. Dit was erg zonde van de toch al korte sessietijd.

5.3 Validering Conclusies

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in een onderzoeksgroep van vier leerlingen. De conclusies die hieruit getrokken zijn, zijn dus op basis van de inzet en mogelijkheden van deze leerling. Daarnaast zijn de conclusies ook getrokken op basis van de capaciteiten en inzet van de uitvoerder van het project. Wat meespeelt zijn ook de gedragskenmerken van deze leerlingen. Deze beïnvloeden wellicht de uitkomsten van dit onderzoek.

Daarnaast is het onderzoek uitgevoerd in een groep van vier leerlingen. Zoals het staat voorgeschreven in de handleiding van het Connect Interventie Programma (Smits, 2006) wordt een maximale groep van drie leerlingen aangegeven.

5.4 Implicaties voor de praktijk

Dit onderzoek heeft voor de praktijkschool waar dit onderzoek is uitgevoerd twee belangrijke implicaties. Allereerst is gebleken dat het Connect Vloeien Leesprogramma in combinatie met de intensieve leeslessen op het SBO wel degelijk een vooruitgang in de leesontwikkeling teweeg brengt. Dit zou een reden kunnen zijn om een Connectgroep op te richten waarbij één niveauleerkracht, een Intern Begeleider of een Remedial Teacher zich kan toespitsen op het uitvoeren van Connectsessies. Hierdoor kunnen extra leeskilometers gemaakt worden en (her)vinden de leerlingen het plezier in verhalen en teksten.

Een afweging is dan wel dat hiervoor extra mankracht nodig is. Uit dit onderzoek is gebleken dat op het SBO het van belang is om hele kleine groepjes te maken (twee tot drie maximaal) omdat de gedragsproblematieken de voortgang van de sessies beïnvloeden. Hierdoor gaat dan veel tijd verloren en krijgen niet alle kinderen de instructies mee.

De tweede implicatie is het aanpassen van het programma zoals A. Smits het beschreven heeft. Deze schrijft in de huidige handleiding dat er gebruik gemaakt moet worden van zaken als bijwijskaartjes, teksten in een mapje, een transparant schrijfbordje, stiften, woordkaartjes etc., hierdoor raken de kinderen (op het SBO) afgeleid en dit gaat ten koste van de uitvoering. Hiervoor zou kunnen worden gekeken naar het gebruik van een digibord om op te schrijven.

Hoofdstuk 6 – Reflectie

In dit hoofdstuk wordt de ontwikkeling van de competenties en vaardigheden van de onderzoeker beschreven aan de hand van het POP dat aan het begin van het jaar is opgesteld.

Mei 2011	Meesterstuk – F. v/d Heijkant
1 Situatie interpretatie Hoe was de situatie?	De opleiding ben ik gaan volgen omdat ik vond dat ik te weinig kennis had over leerlingen die niet de leerlijnen volgens de gebaande paden volgen. Deze module startte ik met een vertraging. Ik had ontzettend grote moeite om te beginnen aan het meesterstuk omdat ik een soort trauma had van het vorige onderzoek op de pabo. Ik heb hierdoor te lang gewacht. Later ben ik door mijn begeleidster en critical friends opgepept en op de goede rails gezet. Ik vond het moeilijk om een goede, afgebakende onderzoeksvraag op te stellen, ik wilde namelijk heel veel dingen onderzoeken! In mijn optiek was lezen toch wel één van de belangrijkste, zo niet het belangrijkste ontwikkelingsgebied waar ik later als Remedial Teacher mee in aanraking kom. Vandaar mijn keuze op dit gebied. Het Directe Instructie Model van Veenman e.a. (1999) en Leenders e.a.(2002) heb ik gekozen omdat dit model garant staat voor een effectieve instructie. Dit heb je als leerkracht en remedial teacher je hele carrière nodig. Ik wilde me hier dus grondig in verdiepen. Wanneer je het dan over effectiviteit hebt moet je ook spreken over motivatie. Leesmotivatie in dit geval. Deze drie onderwerpen heb ik gekoppeld aan één interventiemethode: Connect.
2 Doel Welke verandering wilde je bereiken? Ten aanzien van wie of wat?	Voor aanvang van deze module LOL heb ik een competentieprofiel gemaakt waarin ik mezelf gerankt heb op alle indicatoren en waar ik mezelf nog niet genoeg vond heb ik doelen gesteld. In onderstaande onderdeel (3) ga ik in op deze competenties en link ik die aan mijn ervaringen en de ontwikkelingen van het meesterstuk. Zie bijlage ...
3 Werkwijze Hoe ben je feitelijk te werk gegaan?	Ik heb mijn onderzoek aangepakt door steeds een stukje van het onderzoek te plannen, uit te voeren, te schrijven en hierop te reflecteren met mijn critical friends en mijn begeleidster en zo het stukje weer aan te passen en te verbeteren. Het was een cyclus die consequent en steeds beter herhaald werd. Het begrip 'groeïend bestand' heeft Anja in het begin in onze groep geïntroduceerd. Dit begrip was voor mij in het begin nog vrij inhoudsloos. Nu, aan het einde merk ik dat dit helemaal klopt! Ik heb ontelbaar veel versies steeds aangepast waarbij ik de groeiende en groter wordende kennis die ik bezit/bezat in te zetten en te schrijven in dit meesterstuk.
4 Afloop Hoe liep het af?	Ik ben trots op mijn meesterstuk. Het is in mijn carrière en ontwikkeling tot nu toe het grootste, meest doordachte en van kennis doorspekte onderzoek ooit. Als RT'er, is mijn ervaring, wordt er door ouders, leerkrachten en je omgeving veel van je verwacht, veel kennis en veel vaardigheden. Ik voelde dat dit beeld niet altijd overeen kwam met hoe ik hier zelf over dacht en hoe ik me hier zelf bij voelde. Mede door dit meesterstuk (en de andere modulen) heb ik mijzelf ontwikkeld op een manier die alle competenties aandeed. Ik heb nu wel echt veel relevante kennis, vooral ten opzichte van lezen, en kan hierdoor ook een adviserende rol spelen in een gesprek met collega's en kan ouders nu goed te woord staan met betrekking tot de ontwikkeling van hun kind. Daarnaast denk ik dat ik me nog moet ontwikkelen in de zin van het uitvoerende aspect. Ik heb pas één jaar ervaring. Ik hoop dat dit er nog veel meer zullen worden.

5 Bevinding achteraf Hoe kijk je er achteraf tegen aan? 6 Inzichten Welke inzichten komen bij het doordenken naar boven?	De <u>interpersoonlijke competentie</u> is bij mij sterk ontwikkeld met name in het voeren van onderwijskundige gesprekken met leerkrachten en ouders. Het voeren van diagnostische gesprekken kwam tot uiting in de vele modules die we gevolgd hebben en waarbij dit als onderzoeksmiddel werd gebruikt. Voor mijn meesterstuk heb ik ook veel gesprekken met de kinderen individueel gevoerd, met name t.a.v. leesmotivatie. Mijn grootste vooruitgang is hier toch wel het stellen van goede open vragen in plaats van een suggestieve houding aan te nemen omdat je graag dingen wilt horen of zien in zo'n gesprek. Dit deed ik vooraf vaak, hier ben ik sterk in gegroeid. Ik heb een onderzoekende houding gekregen, het meesterstuk heeft hier sterk aan bijgedragen. Op <u>orthopedagogisch vlak</u> heb ik mezelf ontwikkeld in de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften. Ik voer een onderzoek uit en ga hierna kijken wat voor dat kind op dat moment een geschikte methode is om in te zetten als interventie. In dit meesterstuk heb ik geworsteld met het vrij laten en het structureren van de sessies van Connect. Je wilt natuurlijk zoveel mogelijk dat kinderen zelfstandig gaan werken en zelf kritisch kijken naar hun werk. Mijn onderzoeksgroep bestond echter uit kinderen met een 'gebruiksaanwijzing'. Ze hadden alle vier een gedragsprobleem. Structuur is hier heel belangrijk. Ik heb me dan ook meer bezig gehouden met het leiden van de les in plaats van het zelf uit laten voeren van de opdrachten. Hier waren zij nog helemaal niet aan toe. Ik heb geprobeerd zo veel mogelijk vanuit de oplossingsgerichte benadering te werken. Kijken wat de mogelijkheden zijn bij dat kind en op dat kleine positieve puntje insteken. Het geeft wel een goed gevoel als je dan merkt dat de leerlingen gedurende de onderzoeksperiode steeds beter meedoen. Je krijgt een band met de kinderen die jezelf in staat stelt om je onderwijs daar op in te steken. Orthodidactisch competent kwam bij uitstek in dit onderzoek naar voren. Ik heb de voortgang van de leerlingen getoetst door middel van verschillende onderzoeksmiddelen en vergeleken met de standaardontwikkeling. Hierbij heb ik geschikte middelen gezocht en deze ingezet. Het was voor mij een uitdaging om met lezen aan de slag te gaan omdat ik vind dat je van dit vakgebied heel veel moet weten als RT'er. Ik heb leren observeren. Hiervoor was het vaak gewoon alleen kijken. Door gebruik te maken van video-opnamen heb ik achteraf één of zelfs twee keer terug gekeken naar een sessie. Hieruit heb ik veel informatie opgedaan. Dingen die je mist als je zelf bezig bent met het uitvoeren van een sessie. Maar ook ten opzichte van mezelf. Hanteer ik het DIM wel goed? Ik toetste dit door met de observatielijst naar mezelf te kijken. Door de verschillende aspecten van dit onderzoek te koppelen ben ik actief en creatief bezig geweest met leermiddelen in te zetten in de praktijk. Dit zie ik als een uitdaging. Er zijn veel bestaande leermiddelen maar iedere situatie waar je in terecht komt is anders, andere kinderen, andere omgeving etc. Ik vind het daarom belangrijk om hier goed toe in staat te zijn. Je moet de inhoud van een programma kunnen afstemmen op de onderwijsbehoeften van die betreffende leerling en de ondersteuningsbehoeften bieden voor de groepsleerkracht of ouders. Ik vind dat ik hier sterker in ben geworden door het gebruik van veel literatuur, zeker door dit onderzoek. Ik weet wat de standaard ontwikkeling is maar ik weet nu ook heel goed wanneer het niet goed gaat en wat dan te doen. Ik heb het gevoel alsof ik hier later in de praktijk heel veel plezier van ga beleven. <u>Organisatorisch competent</u> kwam in deze periode sterk naar voren in het organiseren van de sessies. Het steeds ontwikkelen van nieuw materiaal en dit toespitsen op te praktijk. Hier noem ik bijvoorbeeld het Directe Instructie Model. Door te experimenteren, het onderwijs steeds te evalueren heb ik een draai gevonden in het inzetten van nieuw ondersteunend didactisch materiaal.
--	---

	<u>Competent in samenwerken met de omgeving</u> ben ik zeker sterker geworden. Door dit onderzoek heb ik veel parate kennis over allerlei soorten problemen. Ik ben nu beter in staat een goed, professioneel gesprek met ouders te voeren. Ik onderschat hun mening niet, zij zijn namelijk de experts van hun kind. Maar ik ben nu kritisch en kijk naar overeenkomsten tussen hun verhaal en dat uit de theorie en onderzoeksresultaten.
	<u>Competent in samenwerken met collega's</u> Daarnaast ben ik ook nog gegroeid in het geven en ontvangen van intervisie en feedback op mijn handelen. Samen met mijn critical friends, wat ik een zeer prettige manier van werken vond, ben ik gekomen tot het eindproduct. Zij gaven steeds een verlichtende visie op iets waar ik uren op had zitten staren. Het geven van feedback vond ik leerzaam. Je moest gericht kijken naar een werkstuk van een ander en de CF helpen met haar leervragen. Ik wil graag feedback geven, maar het is niet zo dat ik wel precies weet hoe alles moet. De balans om dit goed over te brengen vond ik in het begin moeilijk te vinden. Nu gaat dat beter. Naast mijn onderzoek was er nog een Intern Begeleider die onderzoek deed naar Connect. Zij wilde dit in de klas integreren. Door steeds samen te overleggen en reflecteren hebben we gewerkt aan de onderwijsontwikkelingen op deze betreffende school. De competentie '<u>reflectie en ontwikkeling</u>' is bij mij gegroeid. Met name het gebruik van geschikte, relevante vakliteratuur. Ik weet nu waar ik moet zoeken en wat 'evidence based' methoden zijn om te gebruiken. Dit was na afloop van vorig schooljaar niet het geval, laat staan met betrekking tot leerproblemen. Ik voel me hierdoor sterker als leerkracht én als remedial teacher. In het meesterstuk heb ik door steeds te overleggen met mijn begeleidster en critical friends mijn ontwikkeling in volle gang gehouden. Zij keken met andere ogen naar mijn werkstuk en maakten dat ik uit mijn tunnelvisie stapte. Ik ben hier heel erg blij mee.
7 Zoekweg Hoe zoek je naar betere handelswijze?	Door het competentieprofiel van een Remedial Teacher bij te houden en periodiek terug te kijken naar deze ontwikkelingspunten zorg ik ervoor dat mijn ontwikkeling in gang blijft. Ik ben op die manier structureel met mijn eigen ontwikkeling bezig en zorg ervoor dat mijn kennis actueel blijft door het lezen van de steeds vernieuwende vakliteratuur. Dat is één van de dingen waar ik helaas tegenaan ben gelopen. Een groep leerkrachten waar ik een nieuwe ontwikkeling aan presenteerde met betrekking tot een vakgebied en zij mij alle vier aankeken met een afwezige blik en reageerden met: "Ze verzinnen elke keer wel iets nieuws, maar wij doen het al jaren zo dus dat gaan we niet veranderen". Ik heb mezelf op dat punt voorgenomen zo niet te worden.
Reflectiemodel 'De zevensprong' gebaseerd op reflectiemodel van Korthagen (1982)	

Inclusie

Ik heb gemerkt dat je als remedial teacher echt goed moet kijken naar wat een leerling nu precies voor onderwijsbehoeften heeft. Je moet hier precies op inspelen en zorgen voor maatwerk. Doordat dit interventieprogramma voor een kleinere groep bestemd was dan waarin het nu is uitgevoerd ging dat daardoor ten koste van de tijd in de sessies. Deze leerlingen hebben een speciale behoefte, ze hebben heel veel instructie nodig. Deze moeten zij dus ook kunnen krijgen in een kleine groep. Deze leerlingen zouden het niet kunnen redden in het reguliere onderwijs omdat de leerkracht daar geen tijd voor vrij kan maken. Wat wel zou kunnen is dat deze kinderen de extra leessessies buiten de klas in de RT krijgen. Zo is er toch drie keer in de week een moment dat de kinderen veel aandacht krijgen en de leerkracht de aandacht op andere kinderen kan richten.

Literatuur

- Bouwers, H. & van Goor, H. (1993). Diagnostiek en behandeling van leesproblemen. Nijkerk: Uitgeverij Intro
- Clijsen, A., Lange, S. de en Gijzen, W. (2007) Handreiking 1- zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. WSNS- plus/KPC groep
- Haan M, de & Kok, W.A.M. (1990) Hoe motiveer je kinderen tot lezen? ISOR/Rijksuniversiteit. Utrecht.
- Huizinga, H. (2007). Aanvankelijk en Technisch lezen. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kallenberg, A.J. & Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren. Utrecht: ThiemeMeulenhoff
- Leenders, Y., Naafs, F., Oord van den, I. (2002). Effectieve instructie, leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel. Amersfoort: CPS
- Leij van der, A. (2003). Leesproblemen en dyslexie - Beschrijving, verklaring en aanpak. Rotterdam: Lemniscaat.
- Mills, G.E., (2007). Action Research: a guide for the teacher-reachercher.
- Paus, H. e.a. (2006). Portaal. Amsterdam: Coutinho 2006
- Smits, A. & Braams, T. (2006). Dyslextische kinderen leren lezen. Amsterdam: uitgeverij Boom
- Struiksma, A.J.C., Leij van der, A. & Vieijra, J.P.M. (2009). Diagnostiek van Technisch Lezen en Aanvankelijk Spell. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Telligen, S. & Catsburg, I. (1987). Waarom zou je lezen?. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Veenman, S. e.a. (1997). Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement. Lisse: Swets en Zeitlinger
- Vernooy, K. (2004). Alle kinderen vlot leren lezen. Alle kinderen vlot leren lezen, is elk kind vlot leren lezen!. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Wyffels, D. (2006). Hoe coach ik mijn klas?. Tiel: Uiteverij Lanoo

Methode:

- Mommers, C., Verhoeven, L., Koekebacker, E., Linden van der, S., Stegeman, W. & Warnaar, J. Veilig Leren Lezen - Gebruikswijzer kern 1 t/m 6. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V.

Websites:

- http://www.masterplandyslexie.nl/ExpertiseCentrumNederlands_C01/Default.asp?CustID=623&ComID=133&ModID=469&ItemID=1501&SessionID=-1&bottest= (geraadpleegd: 20-01-2011)
- <http://www.onderwijskunde.ugent.be/vv09/wiki08/ALFactorendiehetleesprocesbeiumInvloed en.html> Aanvankelijk leesproces (geraadpleegd: 21-01-2011)
- <http://www.zelfontplooiing.nl/motivatie.htm> Wat is motivatie precies? (Geraadpleegd: 21-01-2011)
- http://www.boekenspel.nl/spelrecepten_algemeen.html (geraadpleegd 28-01-11)
- www.cedgroep.nl Maak van kinderen enthousiaste lezers.(geraadpleegd 28-01-11)
- Israels, M. G. (2006). *Lezen? Ja graag!*, <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2006-0324-083745/scriptie%20marte.pdf> 53 Progress in International Literacy Study (PIRLS) 2006. <http://timss.bc.edu/pirls2006/index.html> (geraadpleegd: 21-02-2011)
- <http://www.wsnsnof.nl/documenten/Om%20uit%20te%20wisselen./model%20directe%20instructie.pdf> Informatie over het Directe instructiemodel (geraadpleegd: 3-3-2011)

BIJLAGE 1 – Fasen van technisch lezen

Technisch lezen bestaat grof gezegd uit drie fasen (Van der Leij, 2003) (Huizinga 2007):

1. Voorbereidend lezen
 - a. Ontluikende geletterdheid, spontane aandacht voor letters en verhalen.
 - b. Tussen de leeftijd van 6 maanden en 6 jaar
 - c. Ontdekken van structuur in spreektaal.
 - d. Ontluikende geletterdheid → enkele voor de leerling betekenisvolle grafemen koppelen aan fonemen (eigen naam e.d.)
2. Aanvankelijk lezen
 - a. Fase waar kinderen de foneem-grafeem koppeling leren
 - b. Tussen de leeftijd van 6, 7 jaar.
 - c. Arbitraire leesrichting
 - d. Orthografische structuur toevoegen aan uitspraak.
 - e. Start met meten van leesvaardigheid in AVI-systeem (eerste helft).
3. Voortgezet lezen
 - a. Hier vallen technisch lezen en begrijpend/belevend lezen onder.
 - b. Oefenen en automatiseren van het technisch lezen.
 - c. Tussen de leeftijd van 7 tot 9 jaar.
 - d. Bij het stijgen van leesniveaus en een hogere accuratessegraad wordt snelheid belangrijker.
 - e. Woorden complexer en zinnen langer.
 - f. Behalen van de tweede helft AVI-niveaus.

Schematische weergave van het leesproces

Het alfabetisch principe en fonemisch bewustzijn	
○ Kinderen rond de leeftijd van drie jaar bouwen een fonologisch bewustzijn op (ze gaan de klankstructuur van de taal doorzien). Ze ontdekken dat er binnen woorden sprake is van een bepaalde structuur, onder andere in rijm (Wentink & Verhoeven, 2001). ○ Kinderen die een goed fonologisch bewustzijn hebben kunnen: - zinnen in woorden verdelen, woorden in lettergrepen verdelen, rijmen (eindrijm), woorden met dezelfde klanken in groepen verdelen, klanken in een woord onderscheiden en deze samenvoegen. ○ Kleuters doen spelenderwijs (ervaringsgericht onderwijs, F. Leavers 2004) kennis op met betrekking tot de relatie tussen gesproken en geschreven taal. Ze herkennen hierin structuur. Toch zijn ze nog niet volledig op de hoogte van het alfabetisch principe, dat een grafeem altijd gekoppeld is aan één bepaalde foneem. ○ Om dit principe wel te kunnen begrijpen, moeten ze het klanksysteem van de Nederlandse taal kennen. Het gaat dan om het bewust worden van fonemen (fonemisch bewustzijn aanleren) en het systematisch aanleren van letters. ○ Het <i>fonemisch bewustzijn</i> wordt beheerst wanneer een leerling in een gesproken woord een aantal fonemen kan onderscheiden. ○ De overeenstemming tussen de klanken van een woord en de weergave van het woord in grafemen noemen we het <i>alfabetisch principe</i>. ○ Naast deze twee onderdelen ook aandacht voor plaatsing van grafemen of fonemen. 'Wat hoor je vooraan?' 'Wat zie je achteraan'. Als een kind dit begrijpt kan het daarna ook een relatie leggen tussen een grafeem en de corresponderende foneem. Dit duurt vaak wel even voordat dit vlot verloopt. Het is wel een noodzakelijke voorwaarde om vlot te lezen. ○ (Mommers, Verhoeven, Koekebacker, Linden van der, Stegeman & Warnaar, p. 16 en 17)	
Deelvaardigheden	
○ Wanneer een kind aan het lezen is, dan zet het een geschreven woord om in een klankvorm. Bij deze omzetting doet het kind een beroep op de aangeleerde 'deelvaardigheden' die hiervoor nodig zijn. Er zijn zes deelvaardigheden te onderscheiden:	

- Visuele analyse → het analyseren van het totale letterpatroon dat een woord vormt, in zinvolle elementen, grafemen.
- Visuele discriminatie → het onderscheiden van grafemen.
- Auditieve discriminatie → Het onderscheiden van spraakklanken.
- Klank-tekenkoppeling → het koppelen van de juiste fonemen aan de waargenomen grafemen.
- Auditieve synthese → het herkennen van een klankenstroom (/t/ie/n/) als een klankvorm (tien) en het samen kunnen voegen van afzonderlijke klanken tot een woord.
- Temporele ordewaarneming → het begrip dat de volgorde van klanken ook bepalend is voor het woord en de betekenis die hierin herkend kunnen worden (/t/ie/n/ en /n/ie/t/).
- (Struiksma, Leij van der & Vieijra, 2009, p. 45 t/m 47)

De elementaire leeshandeling

- De eerstgenoemde vaardigheden in dit schema (alfabetisch principe en het fonemisch bewustzijn) maken het voor een leerling mogelijk om zelfstandig eenvoudige woorden te ontsleutelen → dit noemen we de elementaire leeshandeling.
- Elementaire leeshandeling → de techniek om klankzuivere en eenlettergrepige woorden te ontsleutelen door de grafemen te verklanken en de fonemen vervolgens samen te voegen tot een woord (spellend ontzutselen van een woord).
- Stap 1: Bij de visuele analyse is het vervolgens belangrijk dat de leerling het totale letterpatroon dat het woord vormt, analyseert in zinvolle elementen. /m/ui/s/ bestaat dus uit drie grafemen i.p.v. vier.
- Stap 2: Het samenvoegen van de ontcijferde klanken, auditieve synthese.
- Door het gebruik van wisselrijtjes, structuur in de woorden en in de verklanking hiervan e.d. leren de kinderen om woorden te lezen, zonder de letters eerst afzonderlijk te verklanken.
- Daarna volgt de fase van de automatisering van de woordherkenning. De woordherkenning gaat hierdoor steeds vlotter waardoor het tempo van het lezen ook omhoog gaat.
- (Mommers, Verhoeven, Koekebacker, Linden van der, Stegeman & Warnaar, p. 17)

Automatisering van de woordherkenning

- Automatisering van de woordherkenning → snel en zonder veel inspanning verlopend proces van woordherkenning. In de woorden worden nu ook directe deelstructuren herkend naast afzonderlijke letters. Hierdoor wordt de woordherkenning versneld. Dit wordt bereikt door veel te oefenen (clusteren).
- Niet te veel nieuwe woorden tegelijkertijd aanbieden (i.v.m. spellend lezen), veel oefenen (herhalen) in wisselende contexten (woordrijtjes, zinnen, teksten).
- Wordt er onvoldoende aandacht besteed aan automatisering → kan leiden tot leesproblemen en frustratie.
- (Mommers, Verhoeven, Koekebacker, Linden van der, Stegeman & Warnaar, p. 17)

Drie wegen voor woordherkenning

- Indirecte woordherkenning via volledige verklanking
“Hiervan is sprake als een woord niet direct herkend wordt, maar als langs de weg van volledige verklanking toch nog ontdekt wordt om welk woord het gaat. Dit gebeurt vooral door het omzetten van het geschreven woord in een klankvorm, zodat woordherkenning op grond van fonologische informatie mogelijk wordt.” (Leij van der, 2003, p. 38)
- Indirecte woordherkenning via visuele synthese
“Hierbij worden delen van een woord verkend en verklankt die groter zijn dan een los grafeem. Het voordeel ten opzichte van de eerste weg is het aantal eenheden dat in de juiste vorm onthouden en auditief gesynthetiseerd moet worden kleiner is”. Dit is vooral handig bij het lezen van woorden van een complexere vorm. (Leij van der, 2003, p. 40)
- Directe woordherkenning
“Hiervan is sprake wanneer een woord herkend wordt, uitsluitend op basis van orthografische informatie: het unieke patroon van letters dat het woord onderscheidt van andere woorden. (Leij, van der, 2003, P. 37)

BIJLAGE 2 – Enkele vormen van leesonderwijs die motiverend werken (A. Smits, 2006)

Boekpromotie:

- Half groep 4 t/m groep 8
- Elke week 1 kind, gedurende twee perioden per jaar
- Het kind geeft informatie over het boek, en vertelt wat hij/zij van het boek vindt.
- Zou het boek aangeraden worden om te lezen voor andere kinderen in de klas?

Bavi lezen

- Individueel stillezen in een boek naar eigen keuze
- Elke dag minimaal 20 minuten
- Groep 3 t/m 8
- Relaxte sfeer
- Diversiteit aan boeken (stripboeken, informatieve boeken enz)
- Niet vast willen houden aan de AVI niveaus

Voorlezen aan kleuters

- Groep 5 en 6
- De kinderen hebben een (of meerdere) leesvriendje(s) uit groep 2
- Relaxte sfeer
- Afspraken met collega's/ planning
- Prentenboek wordt voorgedragen aan de kleuters

Theater lezen

- Groep 3 t/m 8
- Groepje kinderen die gelijke interesse hebben, heterogeen betreft leesniveau
- Tekst uit kindertoneelstuk/musical of dialoog uit een kinderboek
- De tekst wordt voorgedragen, let daarbij op intonatie
- Het publiek geeft feedback

Radio lezen

- Heterogeen groepje of individueel kind van groep 4 t/m 8.
- Afgeronde aantrekkelijke tekst die op de radio gebracht kan worden. (weerbericht, nieuws, sportverslag)
- Het kind leest de tekst voor alsof hij het voor de radio moet lezen.

Functie lezen

- De tekst is nodig om iets uit te kunnen voeren:
 - Recept
 - Gebruiksaanwijzing
 - Handleiding
- Voor kinderen die minimaal 3 AVI niveaus hebben behaald
- Individueel of klassikaal, met de juiste begeleiding
- Neem kleine stapjes en laat het kind de tekst opvolgen
- Laat het kind zijn eindproduct showen in de klas

Voorlezen door de leerkracht

- Gerichte instructietijd
- Groep 1 t/m 8
- Focus op teksten: geen hele boeken
- Voorkennis activeren en prikkelen
- Niet achteraf bevragen op de inhoud

BIJLAGE 3 – Connect vloeiend lezen

Fase 0: Voorbereiding

De begeleider kiest vijf motiverende boekjes op of boven het hoogste AVI-instructie-niveau van het kind. De leerling kiest tijdens de sessie hieruit zijn favoriete boek. Uit dit boek wordt een gedeelte van 60 tot 200 woorden gekozen. De lengte van de gekozen tekst wordt in de loop van de begeleidingsperiode steeds groter. Met het gekozen gedeelte wordt drie sessies lang geoefend.

Fase 1: Oriëntatie (alleen tijdens de eerste sessie van de serie van drie)

Orienteer op het nieuwe stuk tekst, aan de hand van titel, plaatjes, et cetera. Voorspel samen wat er zal gaan gebeuren. Afhankelijk van het boek vindt deze oriëntatiefase steeds weer plaats voorafgaand aan een nieuwe bladzijde. Dit geldt vooral voor uitgebreid geïllustreerde boeken.

Fase 2: Voorlezen en interactie (eerste sessie)/ Voorlezen (tweede en derde sessie)

De begeleider leest de tekst hardop en vloeiend voor. Het is verstandig de leerling inspraak te geven in de omvang van het stuk dat voorgelezen wordt. Op deze manier wordt vermoeidheid voorkomen als het kind in de volgende fase de voorgelezen tekst moet lezen, en recht gedaan aan de autonomie van de leerling.

Er is uitgebreide interactie tijdens het lezen; dit vindt plaats tussen de zinnen door die het kind leest. De begeleider praat met de leerling op een enthousiasmerende manier over het gelezene, de begeleider vat kort samen, toetst voorspellingen en noemt tijdens dit gesprekje nog wat van de (voor het kind) moeilijk te lezen woorden.

Fase 3: Koorlezen/om en om lezen

Begeleider en kind lezen hetzelfde stuk in koor. De begeleider leest in een rustig, normaal tempo, met normale intonatie, niet te luid en te snel zodat de leerling ook werkelijk actief mee kan lezen. Een alternatief hiervoor is het om en om lezen van een zin van de tekst. Sommige kinderen vinden dit prettiger. De leerling wijst bij met de vinger of gebruikt een hulpmiddel zoals een bijwijskaartje. De begeleider kijkt regelmatig naar de leerling om te controleren of hij met de ogen de tekst goed volgt.

Fase 4: Moeilijke woorden

Afhankelijk van de periode waarin gewerkt wordt, werkt men met:

Twee typen woordkernen (boekjes op AVI-niveau 1-2)

Zelfgekozen woorden en door de begeleider gekozen woorden (boekjes op AVI niveau 3-5)

Een korte samenvatting in Word, al dan niet met behulp van tekst-naar-spraaksoftware (boekjes op AVI-6 en hoger).

Fase 5: Duo-lezen

In fase 5 leest de leerling zelfstandig hetzelfde stukje tekst dat in fase 3 gezamenlijk gelezen is. De begeleider wijst bij met een bijwijskaartje of met een pen of potlood. Ondersteuning (facilitatie) tijdens het zelfstandig lezen is essentieel. Het is van belang dat de leerkracht het patroon van leesfouten en aarzelingen van het kind goed leert kennen. Fouten voorkomen is beter dan ze te laten optreden. Fouten voorkomen betekent een veiliger inprenting en vermindert frustratie. (Smits & Braams, 2006, p.124-127)

BIJLAGE 4 – Interactiepunten DIM

Heel belangrijk voor het directe instructiemodel is niet de zes te onderscheiden fasen, maar de interactie ervan. (Leenders, e.a., 2002) Het essentieel dat de volgende interactieve principes bij het werken met het directe instructiemodel worden doorlopen:

- Goede relaties tussen de leerkracht en de leerling(en) zijn bij het leren van groot belang.
- leerkrachten moeten tijdens het uitvoeren van een les gerichte feedback geven aan leerlingen
- Leerlingen moeten tijdens de les begrijpen waar de les over gaat, waarom ze het doen.
- Tijdens de les moet de nadruk liggen op het uitleggen, voordoen en nadoen van de leerlingen. Deze eigen bijdrage moet vooral positief benadrukt worden en moet op de sterke kanten van de kinderen zijn aangesloten.
- De nadruk van het lesgeven moet op de proceskant liggen, de kwaliteit van de les en de uitvoering zijn even belangrijk als de doelen die moeten worden behaald.
- De leerkracht moet zoveel mogelijk gebruik maken van de intrinsieke en extrinsieke motivatie van de kinderen.
- Door het scheppen van een goede en veilige leeromgeving moet de leerkracht het falen van een leerling zien te voorkomen.

Sessie 1

	Wat hebben we gedaan?	
	We kijken naar het verhaal.	
	De juf leest het verhaal voor.	
	We gaan KOOR lezen	
	We gaan woorden schrijven.	
	We gaan DUO lezen	
	Ging het goed?	

Sessie 2

	Wat hebben we gedaan?	
	De juf leest het verhaal voor.	
	We gaan KOOR lezen	
	We gaan woorden schrijven.	
	We gaan DUO lezen	
	Ging het goed?	

Sessie 3

	Wat hebben we gedaan?	
	De juf leest het verhaal voor.	
	We gaan woorden schrijven.	
	We gaan DUO lezen.	
	We gaan FLUISTER lezen.	
	Ging het goed?	

BIJLAGE 6 – Vloeiendheidschalen

Vloeiendheidschaal Nulmeting

Naam leerkracht F. v/d Heijkant

Datum: 28-01-11(voor aanvang sessies)

De Vloeiendheidschaal wordt tijdens elke derde sessie ingevuld. Vul voor iedere leerling apart een beoordeling in. Baseer de beoordeling **enkel** op de observatie tijdens het Fluister lezen in fase 6. Per categorie **één** antwoordmogelijkheid aankruisen.



Score van de betreffende leerling 28-01-2011

Klemtoon en intonatie:				
Leerling	1	2	3	4
Monotoon; woord-voor-woord.				
Leest overwegend in groepjes van twee of drie woorden; leest alsof er geen leestekens staan.				
Redelijke beklemtoning en intonatie; soms onlogische pauzes.				
Goede beklemtoning en intonatie.				

Ritme:				
Leerling	1	2	3	4
Vele lange onderbrekingen; aarzelingen; haperingen; herhalingen; meerdere pogingen; spellend.				
Bij een aantallastige stukken zijn er lange onderbrekingen, aarzelingen, etc.				
Af en toe een onderbreking door moeilijkheden met bepaalde woorden of zinsopbouw.				
Over het algemeen vloeiend met een aantal onderbrekingen, maar moeilijkheden worden snel opgelost, meestal door zelfcorrectie.				

Tempo:				
Leerling	1	2	3	4
Langzaam; moeizaam en worstelend.				
Wisselend leestempo.				
Overwegend goed leestempo.				

Vloeiendheidschaal Nameting

Naam leerkracht F. v/d Heijkant

Datum: 15-04-2011 (na de laatste sessie)

De Vloeiendheidschaal wordt tijdens elke derde sessie ingevuld. Vul voor iedere leerling apart een beoordeling in. Baseer de beoordeling **enkel** op de observatie tijdens het Fluister lezen in fase 6. Per categorie **één** antwoordmogelijkheid aankruisen.



Score van de betreffende leerling 28-01-2011



Score van de betreffende leerling 15-04-2011

Klemtoon en intonatie:				
Leerling	1	2	3	4
Monotoon; woord-voor-woord.				
Leest overwegend in groepjes van twee of drie woorden; leest alsof er geen leestekens staan.				
Redelijke beklemtoning en intonatie; soms onlogische pauzes.				
Goede beklemtoning en intonatie.				

Ritme:				
Leerling	1	2	3	4
Vele lange onderbrekingen; aarzelingen; haperingen; herhalingen; meerdere pogingen; spellend.				
Bij een aantallastige stukken zijn er lange onderbrekingen, aarzelingen, etc.				
Af en toe een onderbreking door moeilijkheden met bepaalde woorden of zinsopbouw.				
Over het algemeen vloeiend met een aantal onderbrekingen, maar moeilijkheden worden snel opgelost, meestal door zelfcorrectie.				

Tempo:				
Leerling	1	2	3	4
Langzaam; moeizaam en worstelend.				
Wisselend leestempo.				
Overwegend goed leestempo.				

BIJLAGE 7 – Technisch leesniveau

Nulmeting

Als nulmeting voor het vloeiend lezen van teksten is gekozen voor de AVI toets. Bij deze tekst kan op tekstniveau gekeken worden hoe het staat met het vlot en vloeiend lezen van een tekst, wat het hoofdonderwerp van dit meesterstuk is.

De AVI toetsen zijn niet door mijzelf afgenomen. Hier is voor gekozen omdat dit op deze manier objectief kan worden bekeken. Er wordt door een buitenstaand persoon gekeken hoe er gelezen wordt zodat alle eventuele subjectieve gedachten kunnen worden uitgesloten.

AVI M3A November 2010

Kwantitatieve gegevens

AVI M3A Leerling	1	2	3	4
Beheersing				
Instructie				X
Frustratie	X	X	X	

Kwalitatieve gegevens

Leerling A, B en C hebben alle drie frustratieniveau gehaald op de eerste kaart van AVI. Ze hadden hier erg veel moeite mee. Alle drie de leerlingen hebben de eerste kaart veel spellend gelezen.

Leerling A: "Startproblemen. Leest eerst alle woorden zachtjes spellend voor zichzelf en spreekt ze hierna ook hardop uit." Hij leest 7 fouten waar er 5 mogen en doet er '2'46 min. over waar 1'59" de grens voor *beheersing* is.

Leerling B: "Leest alles spellend. Heel snel. Synthetiseert ze hierna niet meer." Hij leest structureel 'ben' in plaats van 'dan'. Doordat hij alles spelt en niet synthetiseert ook heel veel fouten (54). De tijd is 4'22" min waar 1'59" de grens voor *beheersing* is.

Leerling C: "Leest alles spellend of verlengend, b-en – ben, z-on – zoon. Dit doet hij 14 keer op deze kaart. Het lijkt een soort gewoonte in zijn gedrag" Hij leest 0 fouten maar haalt frustratieniveau door de tijd die hij nodig heeft. 3'08" minuten in plaats van 1'59" voor *beheersing*.

Leerling D: "d-b en n-m verwisseling. Daarnaast ook veel fouten in hoog-frequente-functiewoorden. Een radende lezer die veel woorden gokt op basis van de context."

Hij leest binnen de tijd voor instructie (2'19") maar leest 24 fouten waar er 5 mogen.

Hij werd nog doorgetoetst op E3A waar hij 3'50" minuten leest waar hij 2'19" had mogen lezen voor *instructie*. Hij neemt niet de rust om per woord te bekijken wat er precies staat maar gaat er heel snel doorheen.

Interventie

Deze vier leerlingen, die spellend lezen, werken gedurende acht weken lang aan het project 'Connect lezen'. Zij kregen dus per week drie extra leesmomenen van 20 minuten waarin teksten op verschillende manieren worden aangeboden waarbij zij zelf per sessie minimaal twee keer de tekst lazen. Dit geeft, naast de leesles in de klas, een extra stimulans aan de leesontwikkeling.

Het programma wordt aangeboden zoals A. Smits dit voorschrijft in het boek 'Dyslectische kinderen leren lezen'. Daarnaast is er ook geraadpleegd op de site www.masterplandyslexie.nl waar de draaiboeken voor de connectprogramma's vandaan komen.

Voor het Connect Vloeiend lezen is een map samengesteld bij aanvang van dit project. Hierin zijn alle materialen die nodig zijn per sessie geplastificeerd in verzameld. Per week werd hier de tekst gekopieerd in gedaan en de stappen voorbereid.

Nameting

AVI April 2011

Kwantitatieve gegevens

AVI M3B Leerling	1	2	3	4
Beheersing	x	x	x	X
Instructie				
Frustratie				

Kwalitatieve gegevens

Leerling A: 3 fouten en ruim binnen de tijd 1'46". De leerling leest op zijn gemak. Heeft geen één woord gespeld gelezen. Hij oogt gespannen. Geeft ook aan dat hij toetsen niet prettig ervaart.

Leerling B: 6 fouten en ruim in de tijd: 1'27". De leerling heeft wel moeite met namen. Deze gelden echter niet voor de fouten. Daarnaast een 8 woorden goed gespeld en later ook gesynthetiseerd. Hij wijst met zijn vinger mee. Oogt gespannen.

Leerling C: 2 fouten en 1'44" gelezen. Hij heeft niet gespeld op deze kaart. Hij wijst met een aanwijskaartje bij. Hij oogt rustig, beheerst.

Leerling D: 4 fouten en 1'30" gelezen. Hij leest dus net als alle anderen op beheersing niveau. Hij heeft op dit niveau geen woorden gespeld gelezen. Weigert mee te wijzen met een kaartje of vinger.

AVI E3B

Kwantitatieve gegevens

AVI E3B Leerling	1	2	3	4
Beheersing				
Instructie		x		x
Frustratie	x		x	

Kwalitatieve gegevens

Leerling A: Frustratieniveau 12 fouten en 3'12". Leest veel woorden direct fout. Weinig (3) woorden spellend gelezen. Nog steeds erg gespannen. Wijst bij met vinger. Leest consequent 'aar' in plaats van 'er'.

Leerling B: Instructieniveau. Binnen de tijd, 2'26". Maar voor instructieniveau is niet het aantal fouten meegerekend. Dit waren er 35. Je ziet dat het kind op deze kaart weer terugvalt in het spellen, heel snel spellen en niet synthetiseren. Niet doorgetoetst omdat dit te frustrerend voor de leerling zou zijn.

Leerling C: Frustratieniveau. Qua fouten nog binnen de normering (7) maar wel over de tijd van frustratieniveau heen. Hij leest de tekst in 2'52". Hiermee is hij 21 seconden te traag voor instructieniveau. Hij leest 6 woorden spellend maar synthetiseert ze ook goed.

Leerling D: Instructieniveau. Hij leest de tekst in 2'15" en maakt hierbij 12 fouten. Leest alle fouten direct fout en heeft geen één woord gespeld. Hij raadt de woorden nog steeds veelvuldig. Hij let nu meer op de betekenis en bedenkt in diezelfde context een woord wat lijkt op het woord dat er daadwerkelijk staat. Vooral hoog frequente functiewoorden.

Deze leerling is nog doorgetoetst op M4B. Hij komt dan op 41 fouten bij een tijd van 2'11" waar 1'53" voor instructieniveau geldt. Hier zijn ook geen gespelde woorden bij maar worden dezelfde fouten, alleen dan meer, gemaakt als in de voorgaande teksten.

Samenvatting

Je kunt dus een duidelijke groei zien in de ontwikkeling van de kinderen ten aanzien van het technisch lezen. Ze hebben allemaal AVI M3 beheerst. Daarnaast zie je in de kwalitatieve analyse van deze toetsen dat de kinderen ook beduidend minder zijn gaan spellen. Ze lezen de teksten niet meer letter voor letter en woord voor woord op het niveau dat zij beheersen. Wordt de tekst moeilijker dan zie je een terugval.

BIJLAGE 8 – Logboek Meesterstuk ‘Connect’

In onderstaande tabel staat een globale tijdsplanning en opzet van mijn meesterstuk met als onderwerp het toepassen van ‘connect vloeiend lezen’ (A. Smits) waarbij ik het gebruik van het directe instructiemodel een hoge prioriteit geef. Daarnaast wil ik de sessies (drie per week), die per week dezelfde tekst inhoudelijk en technisch behandelen, zo uitdagend en betekenisvol mogelijk maken door verschillende tekstvormen toe te passen. Ik zet dus ook in op een stuk leesmotivatie.

Week	Datum	Activiteit
2	11-01-2011	Hoofdstuk 1 af. Deze bespreken we tijdens de LOL-bijeenkomst.
4	25-02-2011 Concept	Hoofdstuk 1, inleiding en motivatie af. Hoofdstuk 2, Literaire onderbouwing af. Hoofdstuk 3, onderzoeksmethoden af.
	1-02-2011 Definitief	Deze bespreken we in de LOL bijeenkomst en met de feedback pas ik deze aan.
4	24-01-2011 26-01-2011 28-01-2011	Week 1 Connect Vloeiend Lezen. Tekst: ‘Blij met mijn lijf’ Maandag – Sessie 1 – groepsleerkracht – in de klas. Woensdag – Sessie 2 – Femke RT – lokaal M8 Vrijdag – Sessie 3 – Femke RT – RT-ruimte. De leerlingen waren ontzettend druk, staken elkaar aan in gedrag. De leerlingen hadden moeite met de snelle wisseling tussen de verschillende onderdelen in een sessie. De tijd was te kort. De groepsleerkracht die sessie 1 op maandag uitvoert had moeite met het implementeren van deze sessie in de klas. Ook ik had nog geen ervaring met deze methode. We moesten beiden onze weg nog vinden in het soepel uitvoeren van een sessie met vier drukke leerlingen.
5	31-01-2011 2-02-2011 4-02-2011	Week 2 Connect Vloeiend lezen. Tekst: ‘De tandarts’ Nog steeds hadden we problemen met de tijdsindeling. 15 minuten heeft de groepsleerkracht gereserveerd voor de eerste sessie op maandag. Om de activiteiten allemaal geroutineerd te doorlopen was nog iets te hoog gegrepen. Dit ging ten koste van de kwaliteit van de onderdelen van de sessie. Één leerling heeft gedragsproblemen binnen het autistisch spectrum. Hij gebruikt hiervoor ook medicijnen. Toch hebben de ouders besloten om te proberen deze te minderen. Dit heeft een negatieve invloed op zijn prestaties en gedrag tijdens de sessies. Hij is ontzettend grillig en kan binnen een seconde omdraaien van vrolijk naar agressief en boos. Deze week heb ik ook goed met de leerlingen doorgesproken wat we als doel van het programma zien. Wat willen de leerlingen bereiken en wat betekent ‘vloeiend lezen’ eigenlijk? Daarnaast waren de leerlingen nog heel erg aan het raden. Ze wilden graag vlot lezen en maakten veel gebruik van de semantiek. Wanneer ze al voor de tweede keer met de tekst bezig waren gingen ze snel de laatste stukken van de zinnen raden. Hier heb ik bij sommige leerlingen veel moeite gehad om ze gericht te laten kijken. Het gebruik van een bijwijskaart hielp hierbij.

6	7-02-2011 9-02-2011 11-02-2011	Week 3 Connect vloeiend lezen. Tekst: ‘De apotheek’ De teksten spreken erg tot de verbeelding van de leerlingen. Ze zijn op dit moment ook bezig met het thema ‘blij met mijn lijf’. Het gaat over dokters, ziek zijn, beter worden, het ziekenhuis etc. In de klas is een heuse apotheek nagebouwd. Deze tekst wordt dus ook met veel plezier gelezen. Op maandag is het voor de groepsleerkracht veel tijdverlies om met de woorden op de bordjes te werken. Zij geeft aan dat dit niet ten goede komt aan de rust van de toch al zo korte sessie. Hier moet iets aan veranderd worden. We hebben een discussie gehad over het goedkeuren van een woord dat een leerling overschrijft op zijn kaartje en hierbij schrijffouten laat staan. Ik heb mijn mening uitgesproken over mijn visie. Ik vind dat de woorden goed moeten worden overschreven in verband met het woordbeeld dat de leerlingen dan krijgen. Ze moeten het woord inprenten door gebruik te maken van het schrijven en het verklanken van een letter tegelijk. Het woord wordt zo ingeprent en zal later makkelijker en sneller herkend worden. Twee leerlingen lezen al een stuk beter vloeiend. Één leerling maakt nog heel erg gebruik van een spellende leesstrategie. Doordat de tekst moeilijker is (zie handleiding A. Smits) staan in de tekst ook meerlettergrepenige woorden. Hiertussen heb ik voor de snelle herkenning streepjes gezet (alleen bij drie lettergrepen of meer). Dit werkt het spellen echter meer in de hand bij deze leerling. Hij leest nu in woordstukjes in plaats van in woorden in zijn geheel. Daarnaast is er ook nog één leerling die al vlot leest maar ontzettend veel aan het raden is. Hij weet waar de tekst over gaat en gebruikt woorden waarvan hij verwacht dat deze er goed bij passen en er in voorkomen. Deze week heb ik de ‘leesmotivatie vragenlijst’ bij alle kinderen individueel afgenomen. Bij het stellen van de vragen heb ik ook doorgevraagd in verband met sociaal wenselijke antwoorden. De antwoorden hebben naar mijn idee ook veel te maken met de stemming van de leerlingen op dat moment.
7	14-02-2011 16-02-2011 18-02-2011	Week 4 – Connect Vloeiend Lezen Tekst: Een dag in het ziekenhuis Met de groepsleerkracht op maandag is afgesproken om de woorden deze eerste sessie niet meer uitgebreid op te schrijven maar te markeren in de tekst. Op deze manier bespaart de leerkracht een hoop tijd en kan deze gestoken worden in de rust en in het kwalitatief beter behandelen van de andere fasen. De leerlingen komen er beter in. Ze beginnen de methode te herkennen. Toch is de radende leerling heel onzeker. Één van de leerlingen die al wel vlotter leest heeft dit in de gaten en maakt nare en gemene opmerkingen. Hierdoor ben ik in de sessies veel tijd kwijt met het sussen van dit gedrag. De autistische leerling vraagt ondertussen veel aandacht tijdens de sessies. Hij wil niet mee doen en wil absoluut niet gedwongen worden. Ik moet hier nog veel aan wennen en zoek naar wegen om goed met zijn gedrag om te gaan zodat er zo min mogelijk tijd verloren gaat per sessie.

		Per week wordt op vrijdag de 'vloeiendheids schaal' door mij ingevuld. Hierbij kijk ik naar de vorderingen die de leerlingen maken. De schaal wordt ingevuld op basis van het fluister lezen in de laatste sessie op het einde.
8	21-02-2011 23-02-2011 25-02-2011	Week 5 – Connect Vloeiend Lezen Tekst: De Röntgenfoto Wat opvalt is dat dit woordscript dat klassikaal is aangeboden en nu ook voor de sessies gebruikt wordt van een hoog niveau is. De leerlingen lezen niet op dit niveau. Er staan veel meerlettergrepige woorden in van een kaliber dat in de leeslijn nog niet voorkomt op hun niveau. De leerlingen komen in de eerste sessie bijna niet aan het lezen van deze tekst toe. De groepsleerkracht uit haar zorgen, is dit te hoog, frustreren we ze hier niet mee? Toch merk ik in sessie twee en zeker sessie drie een verbetering. De leerlingen herkennen de tekst en de woorden steeds meer. Hierdoor gaat het lezen ook steeds vlotter. Dit zorgt voor succeservaringen. Als verwerking van deze tekst hebben we zelf een röntgenfoto gemaakt van een hand door blokjes uit een papier te knippen en deze als vingerkootjes in een hand op te plakken. Daarna is dit 'kunstwerk' onder het kopieerapparaat op een transparant vel afgedrukt. Het resultaat is een prachtige röntgenfoto. Dit was een leuke verwerking van de tekst.
9	28-02-2011 2-03-2011	Week 6 – Connect vloeiend lezen Tekst: Uitnodiging carnaval op de Wissel Deze week voor de carnaval(vakantie) was ontzettend druk. De leerlingen waren zo mogelijk nog meer van streek dan anders. Het werken verliep daarom ook niet goed. De sessies hebben we niet op een logvel beschreven. De tekst daarentegen was erg motiverend. Het carnaval hield de kinderen enorm bezig. De uitnodiging met een gedicht daarin was enorm prikkelend. Ze lazen dit dus wel met plezier.
10	7-11 maart	Carnavalsvakantie
11	14-03-2011 16-03-2011 18-03-2011	Week 7 – Connect vloeiend lezen Tekst: 'Beet' START DIM De leerlingen zijn bezig met het thema 'beestenboel' de tekst gaat nu over een viswedstrijd. De leerlingen zijn enthousiast want ze zijn net begonnen met het thema en nog helemaal fris en herkennen ineens overal dieren. De inzet is goed, de leerlingen zijn rustig en doen erg vlot mee. Of dit komt door het DIM en het stappenplan is niet helemaal helder. De leerlingen vinden het wel even wennen want het moet heel gestructureerd en we staan overal uitgebreid bij stil. De picto's vinden ze vooral heel grappig. Wat wel ter sprake komt is de hoeveelheid leerlingen in dit groepje. Het is eigenlijk één te veel en dit blijkt ook echt in de praktijk. Al doe je het nog zo gestructureerd, zeker leerlingen met een gedragsprobleem hebben nog meer rust en individuele aandacht nodig.

12	21-03-2011 23-03-2011 25-03-2011	Week 8 – Connect vloeiend lezen Tekst: ‘De speurhond’ Deze tekst vinden ze erg interessant. Speurhonden zijn erg machtige dieren. Één leerling heeft een bekende in de kennissenkring die een speurhond heeft. Hier brengt hij de foto’s van mee. Dit zorgt dat de betrokkenheid nog groter wordt. Het gebruik van de picto’s gaat nu veel vlotter. De leerlingen zijn minder onrustig. Ik denk dat dit komt doordat nu vooraf duidelijk is wat we allemaal gaan doen en in welke volgorde. De overgang van de ene naar de andere fase gaat veel vloeiender. Het fluister lezen vinden twee leerlingen nog steeds erg moeilijk. Dit is anders en ze vinden het gek. Één leerling weigert dit om te doen. Met hem heb ik het dan ook gewoon hardop gedaan. Wat de groepsleerkracht opvalt tijdens de eerste sessie is dat het ingaan op de betekenis van onbekende woorden en het thema van de tekst veel tijd kost. Kostbare tijd die afgaat van de effectieve leestijd. Zij vraagt zich af waar het nu om gaat. Je moet dan één doel stellen, of lezen of leesmotivatie. We besluiten om dit om de week bij haar sessie centraal te stellen. De ene week leesmotivatie en vooral betekenis, de andere week vooral lezen.
13	28-03-2011 30-03-2011 1-04-2011	Week 9 – Connect vloeiend lezen Tekst: ‘Feest’ Doordat de leerkracht nu meer insteekt op de leesmotivatie bespreken ze de tekst uitgebreid en worden de woorden meer individueel besproken. De moeilijke woorden worden wel gemarkeerd en geschreven + uitgesproken. De ervaringen met het DIM zijn positief. De leerlingen zijn beduidend rustiger en hebben ook een actievere werkhouding. Doordat ze al zien dat de volgende stap bijvoorbeeld het schrijven van woorden is, heeft één leerling al de stiften gepakt en zit de vaart er meer in. Hiervoor moest ik vaak dingen zelf steeds aanpakken, nu komt er meer uit de leerlingen zelf. Het reflecteren per stap is nog te lastig. Ze kunnen bijna niet zeggen over zichzelf hoe het is gegaan. Daarom doe ik dit nu alleen nog per sessie achteraf, niet meer per stapje binnen een sessie.
14	4-04-2011 6-04-2011 8-04-2011	Week 10 – Connect vloeiend lezen Tekst: ‘kikker en visje’ Het schrijven van de woorden en daarbij het uitspreken van de klank gaat heel erg goed. Dit principe heeft duidelijk effect. De directe letterkennis en woordkennis wordt steeds beter geautomatiseerd. Deze tekst is op rijm. De leerlingen vinden dit erg leuk, er komt een soort cadans in, het wordt een beetje een liedje. Het gebruik van het DIM model is nu wel herkenbaar en gaat steeds beter. Wat wel tegenvalt is dat het stappenplan aan de ene kant handig is om te zien wat er gaat gebeuren, ze hebben er wel steun aan, maar aan de andere kant is het weer een prikkel die erbij komt. Weer een papier op tafel waar ze aan kunnen zitten friemelen. Dit al naast de stiften, tekstbladen, schrijfkartjes, aanwijskaartjes die al op tafel liggen. Hier zal wel iets anders op gevonden moeten worden.

BIJLAGE 9 – Nulmeting Leesmotivatie Vragenlijst (kwalitatieve en kwantitatieve analyse)

Kwantitatieve onderzoeksgegevens geïllustreerd door kwalitatieve gegevens

1. Ik vind het leuk om te lezen.



“Nee, ik ga liever spelen”.

“Ik wil the A-team kijken” (en dus de ondertiteling kunnen volgen).

“Als ik mag kiezen tussen lezen en spelen dan wil ik liever spelen”.

“Ik kan wel eens lachen om een boek, van Mario bijvoorbeeld, die is grappig”.

2. Ik ga soms een boek lezen omdat ik graag een spannend of leuk boek lees.

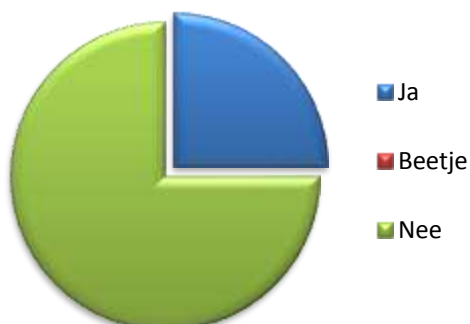


“Ja. Vooral boeken over grote enge dieren vind ik cool.”

“Nee, alleen als mama voorleest.”

“Niet zomaar uit mezelf, alleen als iemand meedoet”.

3. Als ik vrij ben lees ik graag een boek.



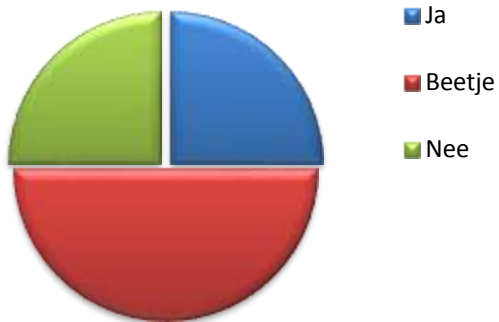
“Nee, dan wil ik spelen”.

“Nee, ik ga liever op de Nintendo met Mario”.

“Nee.... Hahaha, natuurlijk niet.”

“Ja, een spannend boek is leuk

4. Ik vind boeken lezen saai.



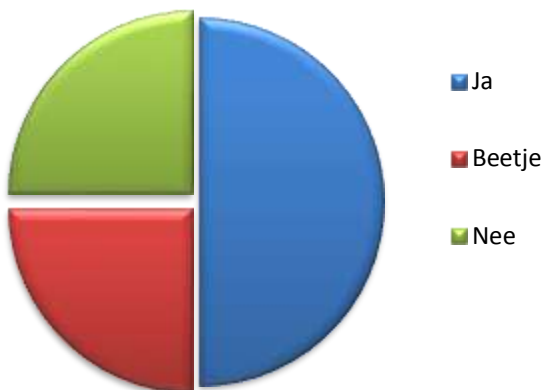
“Ja, heel erg”.

“Soms, als het moet in stomme boeken op school”.

“Nee, als het in een leuk boek is dan is het niet saai”.

“Als het moet dan is het saai”.

5. Ik hou veel van lezen.



“Alleen als het spannende boeken zijn”.

“Als het boeken zijn over dieren of over de apotheek (thema op school).”

“Nee, lezen is stom”.

“Soms, als ik er zin in heb.”

6. Er zijn nog veel boeken die ik graag wil lezen.



“Ja, over Orka's en andere grote wilde dieren”.

“Ik ken geen boeken die leuk zijn”.

“Ja, Over Dino's”

7. Ik lees graag in de vakantie.



“Nee, dan ga ik spelen”.

“Dat kan niet, dan ben ik op vakantie”

“Nee, dat moet op school al”.

“Soms, als ik het leuk vind”.

8. Ik vind het leuk als ik een boek cadeau krijg.



“Ja, een boek van dingen waar ik van hou wel”.

“Nee, ik wil liever snoep of spelletjes.”

“Nee, ik wil liever een Mario-spel”.

9. Ik vind het leuk om op school vrij te lezen, de tijd gaat dan snel voorbij.

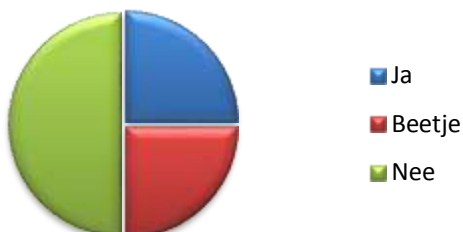


“Nee, ik moet altijd stomme boeken lezen van de juf”.

“Nee, ik vind lezen stom.”

“Lezen duurt zo lang”.

**10. Zonder lezen zou
het op school veel
leuker zijn.**



“Ja, dan hoeven we alleen maar te rekenen, dat is wel leuk”.

“Nee, je moet toch overal bij lezen”.

“Soms wel, een beetje minder lezen is wel goed”.

**11. Ik lees soms een
boek omdat ik er veel
van leer.**



“Nee, omdat het moet van de juf”.

“Ik wil graag moeilijke boeken leren lezen”.

“Ik wil veel boeken over dieren lezen”.

**12. Ik lees soms een boek
omdat mijn ouders dat graag
willen.**



“Ja, en omdat het moet”.

“Mama zegt er nooit iets van”.

“Ja, daarna gaan we samen iets leuks doen”.

13. Ik lees soms een boek omdat de juf dat graag wil.



■ Ja
■ Beetje
■ Nee

“Ik moet het van haar”.

“Ik wil graag de lijst op de deur vol hebben” (*Lijst op de deur waar kinderen een hokje mogen kleuren als ze een boek gelezen hebben. De leerkracht stimuleert dit heel erg.*)

14. Ik lees soms een boek omdat ik dan informatie krijg over bijvoorbeeld de natuur.



■ Ja
■ Beetje
■ Nee

“Ja heel erg! Over orka’s en wilde dieren, ik heb daar ook heel veel boeken van”.

“Ja, dino’s. Ik wil graag boeken over dino’s.”

“Een klein beetje, ik wil informatie over Mario, dan wil ik het wel lezen.”

BIJLAGE 10 - Model kijkwijzer activerende instructie

Observatie: 8-04-2011

Door: Femke van den Heijkant

1. Start van de les

Ophalen voorkennis:

Hiermee krijgt een kind het vertrouwen dat hij de nieuwe kennis aan kan en wordt de kans groter dat deze kennis beter verankert in het geheugen. Ook begrijpen de kinderen de leerstof beter en kun je controleren of de benodigde voorkennis wel aanwezig is. Hiernaast is het goed om de doelstellingen van de les aan te geven, om de kinderen duidelijkheid en structuur te bieden. Dit houdt in dat je verteld wat ze gaan leren, waarom ze dit moeten leren en hoe goed ze al zijn in wat ze leren.

		+	-
1.1	Leerlingen zijn gefocust		X
1.2	Leerlingen tonen een actieve zithouding		X
1.3	Leerkracht geeft een samenvatting van voorgaande stof	X	
1.4	Leerkracht haalt zo nodig voorkennis op.	X	
1.5	Onderwijs, als dit nodig is, voorkennis	X	
1.6	Kinderen weten waar ze moeten zitten.	X	
1.7	Besprekt het werk van vorige les.	X	

Ophalen voorkennis:

In de praktijk:

Samen met de leerlingen haal ik op wat er in de vorige sessie is gebeurd. Ze vertellen mij welke woorden ze hebben behandeld en waar de tekst over gaat. De leerlingen weten wat de regels zijn en hoe we deze toepassen in de sessies. De voorkennis is vaak niet meer bekend. Het is belangrijk om dit steeds structureel te herhalen.

2. Presentatie (instructie) leerkrachtgedrag

Presentatie/ Instructie:

Dit is de uitleg fase en omvat het presenteren en inzichtelijk maken van nieuwe kennis en vaardigheden. Er wordt tijd besteed aan het inoefenen van de kennis of vaardigheid: de verwerking van de leerstof door actieve oefening. Hieronder kan ook de verlengde instructie plaatsvinden.

		+	-
2.1	Geeft lesdoelen aan.	X	
2.2	Geeft de opbouw van de les aan.	X	
2.3	Onderwijst in kleine stappen.	X	
2.4	Geeft voorbeelden, illustraties.	X	
2.5	Gebruikt heldere taal.	X	
2.6	Betrekt leerlingen bij instructie (interactie).	X	
2.7	Houdt rekening met verschillende leerstijlen.	X	
2.8	Houdt rekening met verschil tussen ontwikkelingsniveau kinderen.	X	
2.9	Geeft complimenten aan leerlingen.	X	
2.10	Vermijdt uitweidingen.	X	
2.11	Controleert of de leerling de uitleg begrijpt.	X	
2.12	Varieert stemgebruik.	X	
2.13	Let op afwisselend beurten geven.	X	

Presentatie/ Instructie:

In de praktijk:

Uitleg van de stappen die we gaan aandoen in de betreffende sessie middels de sessieformulieren met de pictogrammen. De les wordt in kleine doelen gesplitst en deze worden eerst besproken. De sessieplannen zijn bedoeld als visuele ondersteuning voor deze leerlingen (twee autisten) zodat zij hier nog meer structuur aan ontleen. Toch werkt dit niet altijd. Soms lijkt het of alles wat op tafel ligt een prikkel is die bij alle leerlingen even hard binnenkomt en op dat moment belangrijker is dan wat de leerkracht verteld.

3. Presentatie (instructie) leerling-gedrag

		+	-
3.1	Leerlingen tonen zich betrokken.		X
3.2	Leerlingen houden zich aan regels.		X
3.3	Leerlingen hebben een actieve zithouding.		X

Presentatie/ Instructie:

In de praktijk:

Uitleg van de stappen die we gaan aandoen in de betreffende sessie middels de sessieformulieren met de pictogrammen. Per week (drie sessies) staan ook een bepaald type woorden centraal. Deze worden dan iedere sessie nog eens behandeld. Het onderwijs is dus verdeeld in verschillende stappen. Ik ga in op de successen van de kinderen en niet op ongewenst gedrag e.d. Alle leerlingen komen aan de beurt en ik stel vragen op leerlingniveau. Zij tonen zich echter lang niet altijd betrokken. Ze zijn afgeleid, hangen op hun stoel, hebben last van grillige buien en dit maakt het effectief werken niet altijd mogelijk. Dit kan de resultaten ook uiteindelijk beïnvloeden.

4. Begeleid inoefenen

Begeleide (in-) oefening:

Dit kan vorm gegeven worden door 1 of meer opdrachten te laten maken en direct daarna in te gaan op de aanpak van de kinderen (het proces). Door het stellen van gerichte vragen stimuleer je het denken van de kinderen.

		+	-
4.1	Geeft korte en duidelijke opdrachten.	X	
4.2	Stelt veel vragen.	X	
4.3	Maakt gebruik van rolwisselend lesgeven.		X

5. Overgang instructie naar verwerken

Zelfstandige verwerking:

Deze fasen sluit aan op de oefenfase, Hierin verwerken de leerlingen de leerstof zelfstandig of passen ze hem toe (vaak uit de methode). In deze fase is differentiatie mogelijk en kun je individuele hulp geven. Het doel van deze fase is het zich eigen maken van de leerstof en een verhoogde vaardigheid.

		+	-
5.1	Leerkracht geeft duidelijke opdrachten en vervolgoopdrachten.	X	
5.2	Eindtijd en verloop van de les zijn bekend (klokgebruik).	X	
5.3	Het is duidelijk dat afspraken rond materiaalverdeling helder zijn.	X	
5.4	Instructiegroep is bekend en gaat naar tafel.		X
5.5	Leerkracht bepaald moment van actie (regie).	X	
5.6	Leerlingen weten wat ze moeten doen.	X	
5.7	Leerkracht neemt moment van observatie.		X
5.8	Leerkracht loopt startronde.		X
5.9	Leerkracht stimuleert kinderen positief.	X	

Begeleide (in-) oefening:

Het uitvoeren van de betreffende stappen voor de sessie van die dag. Deze zijn uitgewerkt in het programma 'connect vloeiend lezen'. Hieronder vallen het voorlezen en interactief behandelen van de inhoud van de tekst. Daarnaast ook het bespreken van de 'moeilijke woorden'. De leerlingen kiezen deze zelf uit in de tekst en markeren deze. Per sessie komen twee woorden per kind naar voor. Deze worden geschreven op een kaartje en worden door de leerling zelf in een zin geplaatst. Op deze manier wordt gewerkt aan directe woordherkenning.

6. Verwerken (leerkrachtgedrag)

		+	-
6.1	Leerkracht straalt rust uit en vertoont geen afleidend gedrag.	X	
6.2	Leerkracht hanteert vaste rondes.		X
6.3	Leerkracht let goed op stemvolume (praat zachtjes)	X	
6.4	Leerkracht heeft veel aandacht voor alle leerlingen.	X	
6.5	Leerkracht geeft zoveel mogelijk positieve impulsen.	X	
6.6	Leerkracht is consequent in de functie van de rondes.		X
6.7	Correctie betreft gedrag en niet de persoon.	X	
6.8	Leerkracht verliest geen tijd; onmiddellijk beginnen.	X	
6.9	Verwerking is logisch vervolg op voorafgaande lesfase.	X	
6.10	Leerkracht zorgt voor een ononderbroken oefenfase.	X	

Zelfstandige verwerking:

In de praktijk:

De laatste fase van de sessies is 'duo lezen'. Hierbij werken de kinderen in tweetallen en wijzen op één papier met een bijwijs-kaartje de tekst aan en de ander leest deze tekst. Wanneer de tekst gelezen is draaien de rollen om. Deze werkvorm kunnen de leerlingen zelfstandig.

7. Afsluiting

Terugkoppeling:

Hierin wissel je producten uit en krijgen de kinderen feedback. Je vraagt a wat de kinderen begrepen hebben, wat de kern van een onderdeel was, wat ze geleerd hebben en hoe dit ging. Je kunt in deze fase ook terugkomen op andere onderdelen uit de les.

Periodieke terugblik:

Deze fase is belangrijk om de leerstof om de zoveel tijd te herhalen, op te halen en om vergeten te voorkomen.

		+	-
8.1	De lesdoelen worden nabesproken	X	
8.2	Er wordt besproken wat goed ging en niet goed ging.	X	
8.3	Het materiaal is netjes opgeruimd.		X
8.4	Product wordt zo mogelijk getoond.		X
8.5	De inhoud van de volgende les wordt kort aangegeven.	X	
8.6	Kinderen mogen hun mening geven over de les.	X	
8.7	Even ontspannen!	X	

Terugkoppeling:

In de praktijk:

De leerlingen kijken aan het eind van de sessie kritisch naar henzelf en naar de manier waarop de sessie is verlopen. Op deze manier reflecteren de kinderen op hun eigen handelen en over positieve en negatieve punten. Hoe kunnen we het de volgende keer nog beter doen? Dit vergt veel energie die de leerlingen niet meer hebben aan het einde van een sessie. Dit zorgde voor chaotische taferelen die ik daarna afkapte. Het metacognitief denken is voor deze leerlingen nog heel moeilijk.

Periodieke terugblik:

In de praktijk:

De woordkaartjes van de sessies bewaar ik. Deze worden om de drie weken nog eens teruggekoppeld naar de leerlingen. Kennen ze deze woorden nog? Uit welke tekst kwamen ze? Hoe schrijf je ze en wat betekenen ze?

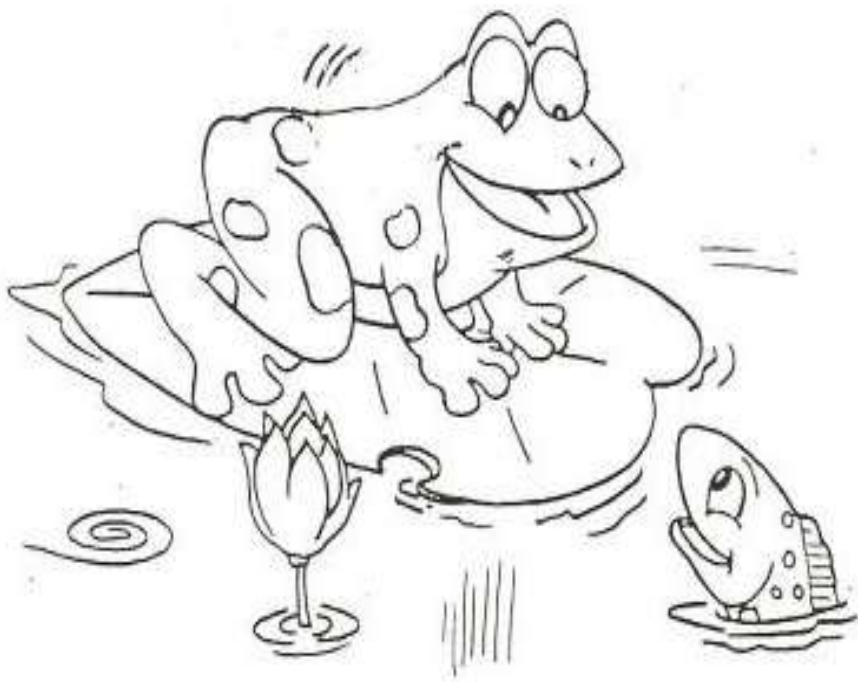
BIJLAGE 11 – Zelf ontworpen tekst week 10

Visje en kikker

Eens was een heel klein visje,
alleen op weg, zomaar naar zee.
Hij kwam een kikker tegen.
Die kikker zei: "Ga je met me mee?"

Spring maar op mijn blad,
het is hier nat en er is ruimte zat.
Ik waai met alle winden mee,
en wie weet, komen wij zo bij de zee."
En zo gezegd en zo gedaan.
Zo is het echt gegaan.

Op het blad, op weg naar zee,
zitten ze nog steeds met zijn twee.
En als ze zich ver-ve-len
zoeken ze een plekje in het riet
om een spel-le-tje te spelen
Ik zie, ik zie, wat jij n



Bijlage 12 – Persoonlijk Ontwikkeling Plan

Naam: Femke van den Heijkant

Datum: oktober 2010

Beschrijf kort je persoonlijk ontwikkelingsplan aan de hand van onderstaand schema:

Jezelf als professional

☐ **Wat zijn de belangrijkste doelen op het gebied van je eigen ontwikkeling als professional?**

Voor mijzelf zijn dat de twee competenties die ik het belangrijkste vind op het gebied van remedial teaching:

- (ortho)pedagogisch competent
- (ortho)didactisch competent

☐ **Welke competenties (± 3) uit het competentieprofiel zijn daarbij van belang?**

Alle indicatoren van die betreffende twee competenties zijn voor mij belangrijk. Deze heb ik ook allemaal beschreven in onderstaand competentieprofiel.

☐ **Als je voor deze competenties zou moeten aangeven wat je nu al kunt:**

- **Waar sta je nu?**

Ik heb nog geen goede planmatige insteek om onderzoek uit te voeren. Daarnaast heb ik ook nog helemaal geen kennis van leerproblemen, hun oorsprong en hoe hierop te handelen. Daarbij wil ik ook veel kennis opdoen over het signaleren van een leerprobleem en het stellen van een diagnose. Wat is het nu precies? Ik wil veel te weten komen over onderzoeksmiddelen.

- **Wat is het volgende stapje als je dit verder ontwikkelt?**

Ik wil dan een goede RT'er worden die veel parate, didactische kennis heeft en weet heeft van theorieën om in te zetten. Ik weet hoe ik een goed onderbouwd handelingsplan schrijf en doe dit volgens de richtlijnen van het handelingsgericht werken.

- **Wie zal dat het eerst merken?**

De groepsleerkracht, ouders en de leerling zelf. Ik werk met het handelingsgericht werken waardoor alle partijen betrokken worden bij mijn onderzoek. Daarnaast overleg ik veel met mijn begeleidster zodat zij mijn groei ook in de peiling kan houden.

Hieronder volgt het competentieprofiel waarbij ik bij de belangrijkste indicatoren een beschrijving geef van mijn beginsituatie en later mijn groei hierin.

Juni 2011 - Reflectie

In hoofdstuk zes heb ik mijn ontwikkeling met betrekking tot alle competenties al uitgebreid beschreven. Hierbij zal ik nog kort mijn ontwikkeling weergeven.

Wat heb je geleerd:

- **over jezelf: hoe je leert en wat dat betekent voor je professionele ontwikkeling**

Daarnaast heb ik ook erg veel geleerd over mezelf en mijn eigen werkhouding. Ik ben ontzettend onzeker en perfectionistisch. Dit kan aan de ene kant een voordeel zijn doordat ik mooie afgeronde producten aflever, alleen komen ze door de onzekerheid vaak pas heel laat. Ik schuif het voor me uit, laat andere dingen voorgaan op dat moment en dan kom ik weer in de knoei met mezelf.

- **over jezelf in relatie tot kinderen**

Ik ben veel beter gaan kijken naar een kind als individu. Op de Pabo kwam dit al een beetje naar voren in het adaptief onderwijs maar nog was je veel aangewezen op je methode en deed bijna iedereen hetzelfde in een rekenles.

Nu heb ik veel meer geleerd over hoe ik ieder kind als individu moet zien en hoe ik maatwerk kan leveren.

- **over jezelf in relatie tot medevolwassenen (collega's, ouders, directies)**

Door het handelingsgericht werken ben je verplicht om de verschillende partijen te betrekken bij je onderzoek. Ik vind dit een goede zaak. Ouders zijn immers de experts van hun kind. Je kunt ze wel buiten beschouwing laten, maar veel beter kun je ze ook gebruiken om het gewenste doel bij een leerling te bereiken. Hetzelfde geldt voor de groepsleerkracht. Wanneer die ook op de hoogte is van het handelingsplan, samen met het kind en de ouders, dan is de cirkel rond en kan het kind op alle gebieden op dezelfde manier geholpen worden. Hiervoor moet je goed overleg plegen en is communicatie heel belangrijk.

- **over jezelf in relatie tot je werk als RT**

Ik ben zoals gezegd in mijn rol gegroeid. In oktober was ik bang om iets te doen, ging ik vaak te rade bij mijn mentor en vroeg om haar goedkeuring. Doordat ik goede resultaten heb behaald in de modules weet ik dat ik op de goede weg ben. Ik weet nog lang niet alles en veel parate kennis met betrekking tot leerlijnen moet nog groeien, maar dat komt met ervaring mee. Wel weet ik heel goed waar ik moet zoeken wanneer ik informatie nodig heb of wat dan ook.

Competentieprofiel RT Master SEN

Ingevuld 1^e keer → oktober 2010

Ingevuld 2^e keer → juni 2011

Leerroutespecifieke competenties	Doelen	Module	schaal			Leerdoel/leerontwikkeling
			m	v	g	
1. Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen met een specifieke hulpvraag. De remedial teacher communiceert effectief met leerlingen. De remedial teacher maakt gebruik van een op dat moment daartoe geëigende gesprekstechniek en pedagogische omgang. (zie ook bijlage: competenties en gedragsindicatoren voor de remedial teacher)	1. Heeft zicht op de invloed die effectieve leraarcommunicatie speelt bij de ondersteuning van kinderen en het tegenkomen van basisbehoeften van leerlingen.	RT01 RT06 RT02 RT07 RT03 RT10 RT04				Ik wil mijzelf ontwikkelen in het voeren van gesprekken met verschillende betrokken partijen bij een kind met een probleem waarbij ik de belangen van het kind en het doel zo duidelijk mogelijk heb voorbereid zodat ik tijdens het gesprek to the point kan komen. Ik heb dit gedaan doordat ik iedere keer moest oefenen met het voeren van een gesprek bij de intake van een nieuwe module en een nieuw HGW. Hierin heb ik steeds voor mezelf een doel gezet en vragen op papier genoteerd. Samen met de ouders werkten we naar een goed plan toe.
	2. Kan een gesprek met leerlingen voeren zodanig dat het leerlingen helpt beter zicht te krijgen op eigen sterktes en zwaktes in hun functioneren	RT02 RT07 RT03 RT06				
	3. Kan onderzoeksmiddel diagnostisch gesprek toepassen	RT03 RT06 RT04 RT07				Ik ontwikkel mijzelf in het vaardig worden in het voeren van een diagnostisch gesprek waarbij ik na grondige voorbereiding in het gesprek de diagnose met betrekking tot het probleem van het kind kan stellen waarbij de informatie uit het kind zelf komt en niet door mij in gesloten vragen verborgen zit. Dit heb ik veel en goed geleerd in de module reken en en spelling. Hier heb ik steeds een diagnostisch gesprek moeten voeren om vanuit de leerling nu precies het probleem te begrijpen. Welke handelingen voert de leerling uit en waar gaat het nu precies mis? Dit weet ik nu en kan ik nu. Daarnaast ben ik op de hoogte van middelen die voor handen zijn om een goed diagnostisch gesprek te voeren.

	4. Heeft zicht op eigen aandeel in gesprekken.	RT01 RT02	RT10				Ik ontwikkel mijzelf in het goed voorbereiden van een gesprek met verschillende betrokken partijen bij een kind zodat ik tijdens een gesprek een aandeel kan hebben dat gebaseerd is op grondige redenen. Doordat ik nu op de hoogte ben van allerlei problematieken en ik mijn eigen deel van het gesprek goed voorbereid (met ouders bijvoorbeeld) ben ik veel beter in staat als een professional over te komen.
				m	v	g	
2. Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen met een specifieke hulpvraag. De remedial teacher kan de daartoe geëigende pedagogische kennis van de ontwikkeling van het kind toepassen. De remedial teacher maakt gebruik van pedagogische werkvormen en maatregelen die kinderen stimuleren en stemt instructie en pedagogisch handelen af op de hulpvragen van het kind. De remedial teacher helpt de leerling beter zicht te krijgen op eigen functioneren. (zie ook bijlage: competenties en gedragsindicatoren voor de remedial teacher)	5. Observeert sociaal-emotionele aspecten bij kinderen met specifieke problemen binnen leerprocessen.	RT01 RT03 RT04	RT06 RT07 RT09				Ik wil mij gaan ontwikkelen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen waarbij de algemene ontwikkeling niet probleemloos verloopt. Door het uitvoeren van onderzoeken en het maken van handelingsplannen weet ik dat je ook goed moet letten op het zelfbeeld en de sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind zodat het hier ook in groeit en dit niet ten koste gaat van het leerprobleem.
	6. Herkent ondersteuningsbehoeften van leerlingen en stemt af tussen de instructie, het inhoudelijke onderwijsaanbod en de verwachtingen die de leerling van zichzelf heeft.	RT01 RT03 RT04	RT06 RT07 RT09				Ik ontwikkel mijzelf in het afstemmen van de onderwijsbehoeften van een leerling, mijn eigen inzicht in het passende onderwijsaanbod bij een leerling en op welke manier de instructie gegeven wordt opdat het grootste leerrendement gehaald zal worden. Bij het uitvoeren van de sessies voor mijn meesterstuk vond ik het moeilijk om de instructie af te stemmen op het onderwijsaanbod. Ik wilde ze steeds vrijer laten maar dit konden zij niet aan. Je moet dus echt kijken naar de ontwikkelingen die een kind maakt en wat hij kan en wat niet lukt in balans brengen. Hij moet natuurlijk ook wel dingen blijven leren.
	7. Kan onderzoeksbevindingen vertalen naar onderwijsbehoeften	RT03 RT04 RT06	RT07 RT09				Ik heb geen kennis van goede onderzoeksmethode en het trekken van conclusies na aanleiding van deze gegevens. Dit heb ik gedaan in mijn meesterstuk door via Harinck en Kallenberg een gedegen goedgekeurd onderzoek op heb gezet. Daarnaast werk ik planmatig door het HGW model in te zetten wanneer ik wil onderzoeken wat een leerling precies aan begeleiding nodig heeft.

	8. Kan preventief handelen en pedagogisch-didactische processen aanpassen aan de individuele onderwijsbehoeften.	RT03 RT04 RT06	RT07 RT09				Ik heb hier nog weinig kennis van. Ik moet eerst kennis ontwikkelen van de behoeften die kinderen kunnen hebben voordat ik hier preventief in kan gaan handelen. Bij de module spelling en taal kwam dit naar voren in de voorschot benadering voor kleuters. Leerlingen die dreigen uit te vallen. Daarnaast heb ik voor lezen ook preteaching ingezet. Deze leerling kreeg dan het boekje al een keer aangeboden voordat ze dit in de klas kreeg. Hierdoor kon ze het in de klas beter volgen.
	9. Kan sociaal-emotionele aspecten en gedragskenmerken (motivatie, leerstijlen) verantwoorden naar beperkingen en mogelijkheden tav functioneren	RT03 RT04 RT06	RT07 RT09				Ik heb nog niet veel kennis van gedragsproblemen. Hoe kan ik deze omzetten naar beperkingen en mogelijkheden? Door het handelingsgericht werken bekijk je nu alle kenmerken van het kind en zet hier de beschermende en belemmerende factoren bij. Hierdoor ga je ook uit van de mogelijkheden van het kind.
	10. Schept een voor deze kinderen geschikt pedagogisch-didactisch klimaat; kan een juist evenwicht vinden tussen structuur en vrijheid.	RT03 RT04 RT06	RT07 RT09				Hoe schep ik een goed pedagogisch klimaat voor leerlingen met een gedragsprobleem of een probleem in de sociaal-emotionele ontwikkeling? Door gebruik te maken van veel praktische literatuur als Trix van Lieshout, Pravoo gedragsorthotheek en gebruik te maken van het HGW werken werk je hieraan.
	11. Gebruikt bij het vormgeven van het handelingsplan kennis op het gebied van sociale, emotionele en pedagogische componenten, zoals: veiligheid, vertrouwen, structuur, motivatie en succeservaringen.	RT03 RT04 RT06	RT07				Ik heb nog niet eerder een handelingsplan opgezet en helemaal niet met het oog op gedrag. Hoe kan ik een goed handelingsplan opzetten voor gedrag? In de module 04 heb ik dit heel bewust gedaan. Middels HGW heb ik alle stappen doorlopen en voor die leerling de beste aanpak gekozen in overleg met ouders en groepsleerkracht. Ook leerlingen met een sterk leerprobleem hebben veel baat bij een succeservaring. Hier groeien ze door.
	12. Past principes van zelfstandig leren toe, motiveert en bevordert de zelfwerkzaamheid, de zelfredzaamheid en de zelfreflectie van de leerling	RT03 RT06 RT07					Als jonge leerkracht ben ik vaak degene die de touwtjes in handen houdt en de leerlingen niet veel zelfstandig laat werken. Hoe kan ik dit in de praktijk inbrengen? Ik heb veel onderzoek gedaan naar het Dicrecte

							instructiemodel. Hier komen deze punten allemaal in terug en worden uitgebreid behandeld.
				m	v	g	
3. Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen met een specifieke hulpvraag. De remedial teacher past de daartoe geëigende orthodidactische en pedagogische kennis van de ontwikkeling van het kind toe wat betreft: de sociaal emotionele, cognitieve en motorische ontwikkeling. De remedial teacher voert met de daartoe geëigende instrumenten pedagogisch-didactisch onderzoek uit doet hiervan verslag. De remedial teacher heeft kennis van verschillende observatiemodellen en past deze toe. De remedial teacher diagnosticeert met behulp van de gegevens, stelt handelingsplan op, legt dit schriftelijk vast en voer uit, gebruikmakend van de kennis van pedagogische en/of	13. Laat tijdens het begeleiden een specifiek pedagogisch-didactisch perspectief zien.	RT03 RT06	RT07 RT09				Hoe kan ik een goed didactisch-perspectief laten zien? Ik doe dit door heel bewust vooraf een sessie te plannen maar ook het handelingsplan heel structureel te maken door veel theorie hierin te verwerken.
	14. Realiseert adaptief onderwijs; stemt instructie- en pedagogisch handelen af op de hulpvragen van de leerling	RT03 RT04 RT06	RT07 RT09				
	15. Relateert didactische ontwikkeling dmv een leerlingvolgsysteem aan standaardontwikkeling	RT01 RT03 RT06	RT07 RT09				Ik ben niet op de hoogte van alle standaarden en de didactische ontwikkeling van leerlingen met een aangepast ontwikkelingsperspectief. Ik weet nu hoe ik bepaalde scores af moet zetten tegen de standaardontwikkeling. Mede door het DLV en DLB in de nieuwe Struiksma kan ik ook een nuance aanbrengen bij leerlingen met een leerprobleem.
	16. Meet verschillende aspecten van pedagogisch-didactische leerprocessen van een kind en vergelijkt deze met de standaardontwikkeling.	RT03 RT06 RT07	RT09				Ik heb hier alleen ervaringen met kleuters en het volgsysteem 'KIJK!'. Voor deze school heb ik nog geen kennis van het volgsysteem en de wijze van werken als remedial teacher. Ik weet nu hoe ik bepaalde scores af moet zetten tegen de standaardontwikkeling. Mede door het DLV en DLB in de nieuwe Struiksma kan ik ook een nuance aanbrengen bij leerlingen met een leerprobleem.
	17. Meet en observeert binnen de lessen of in aparte sessies verschillende aspecten van de ontwikkeling van de leerling en vergelijkt deze met de beoogde doelen.	RT01 RT03 RT04	RT06 RT07 RT09				Hier ben ik nog niet eerder in aanraking mee gekomen. Hoe kan ik dit het beste doen? Ik maak per sessie met de leerlingen een doel. Na iedere sessie reflecteer ik op mijn sessie en het plan en ga bekijken wat ik de volgende keer beter kan doen om de ontwikkeling van de leerling nog beter te laten verlopen.
	18. Stelt na de tests en/of observaties onderkende conclusies op (= analyseren).	RT01 RT03 RT04	RT06 RT07 RT09				Na iedere test/observatie stel ik een conclusie op waaraan ik mijn plan ontleen en opstel. Ik heb hier heel erg in moeten groeien. Ik vond dit

orthodidactische technieken.. De remedial teacher handelt vanuit geëigende, erkende strategieën. (zie ook bijlage: competenties en gedragsindicatoren voor de remedial teacher)						heel erg moeilijk. Ik was bang om een verkeerde conclusie te trekken. Maar wanneer een goede planmatige onderzoeksmethode is gebruikt en je vanuit de leerkracht en ouders dezelfde gegevens krijgt dan kun je zeker die conclusies trekken.
	19. Stelt na de tests en/of observaties verklarende conclusies op.	RT03 RT04 RT06	RT07 RT09			Na iedere test/observatie stel ik een conclusie op waaraan ik mijn plan ontleen en opstel. Ik heb hier heel erg in moeten groeien. Ik vond dit heel erg moeilijk. Ik was bang om een verkeerde conclusie te trekken. Maar wanneer een goede planmatige onderzoeksmethode is gebruikt en je vanuit de leerkracht en ouders dezelfde gegevens krijgt dan kun je zeker die conclusies trekken.
	20. Gebruikt bij de conclusies gegevens uit anamnese en stelt eventueel op basis daarvan de conclusies bij.	RT03 RT04 RT06	RT07 RT09			Zoals ik eerder stelde gebruik ik ook de gegevens van de ouders en de gegevens uit de voorgeschiedenis om de conclusies te onderbouwen.
	21. Kiest op basis van de ondersteuningsvraag een specifieke werkvorm en kan deze werkvorm verantwoorden.	RT03 RT04 RT06	RT07 RT09 RT10			Ik ben alleen bekend met de standaard methoden en heb nog weinig kennis van kinderen die een specifieke aanpak nodig hebben en welke werkvorm hier dan goed bij zou passen. Ik weet nu heel veel van verschillende interventies die planmatig in te zetten zijn wanneer er een leerprobleem voordoet. Deze werkvormen kan ik ook verantwoorden door de koppeling te maken naar de ondersteuningsbehoeften van de leerling en de doelen van de betreffende werkvorm.
	22. Ontwerpt lessen en begeleidingssessies volgens de doelen van individuele handelingsplannen.	RT03 RT06 RT07	RT09 RT10			Ik heb niet eerder een sessieplan gemaakt. Hoe kan ik dit het beste doen en wat moet er allemaal in komen te staan? IK ga uit van een geschikte methode of werkvorm. Toch bekijk ik zelf ook altijd nog wat de beoogde doelen precies zijn en op welke manier je dit in kunt zetten op dit moment voor dit specifieke kind. Je moet niet blind de methode volgen maar kijken wat de leerling precies nodig heeft en hier je plan op aanpassen.
	23. Is creatief in het ontwikkelen en het gebruik van specifieke	RT03 RT04	RT07 RT09			Zie bovenstaande.

	leermiddelen en instructiematerialen.	RT06	RT10				
	24. Gebruikt bij het vormgeven van het individueel handelingsplan kennis op het gebied van didactische, methodische componenten, zoals: leeractiviteiten, instructievorm, groeperingvorm, leer- en hulpmiddelen.	RT03 RT06 RT07	RT09 RT10				Ik heb niet eerder een sessieplan gemaakt. Hoe kan ik dit het beste doen en wat moet er allemaal in komen te staan? IK ga uit van een geschikte methode of werkvorm. Toch bekijk ik zelf ook altijd nog wat de beoogde doelen precies zijn en op welke manier je dit in kunt zetten op dit moment voor dit specifieke kind. Je moet niet blind de methode volgen maar kijken wat de leerling precies nodig heeft en hier je plan op aanpassen.
	25. Kan preventief en curatief handelen m.b.t. kenmerkende leerproblemen, kan aangepaste didactische strategieën, leermiddelen en werkvormen toepassen.	RT03 RT04 RT06	RT07 RT09				Hoe kan ik preventief handelen bij een leerprobleem? Ik heb hier nog weinig kennis van. Ik moet eerst kennis ontwikkelen van de behoeften die kinderen kunnen hebben voordat ik hier preventief in kan gaan handelen. Bij de module spelling en taal kwam dit naar voren in de voorschot benadering voor kleuters. Leerlingen die dreigen uit te vallen. Daarnaast heb ik voor lezen ook preteaching ingezet. Deze leerling kreeg dan het boekje al een keer aangeboden voordat ze dit in de klas kreeg. Hierdoor kon ze het in de klas beter volgen.
	26. Stelt vooruitgang en belemmeringen vast in de leersituatie en past deze aan.	RT03 RT04 RT06	RT07 RT09				Ik heb nog niet veel ervaring met het differentiëren binnen een les. Ik ga nu leren om veel meer kindgericht te kijken en maatwerk te leveren. Nu kijk ik na iedere sessie hoe het is gegaan en stel mijn sessieplan voor de volgende keer bij. Ik kan de vooruitgang ook staven aan de standaardontwikkeling en maak dit hard met evidence based methoden en toetsen.
	27. Stelt conclusies op na toetsen, observaties en diagnostische gesprekken en legt dit vast in een verslag met vervolgadvis. Gebruikt evaluatiegegevens voor de vervolgbeoordeling en verwerkt deze in een nieuw handelingsplan.	RT03 RT04 RT06	RT07 RT09				Na iedere test/observatie stel ik een conclusie op waaraan ik mijn plan ontleen en opstel. Ik heb hier heel erg in moeten groeien. Ik vond dit heel erg moeilijk. Ik was bang om een verkeerde conclusie te trekken. Maar wanneer een goede planmatige onderzoeksmethode is gebruikt en je vanuit de leerkracht en ouders dezelfde gegevens krijgt dan kun je zeker die conclusies trekken.

	28. Blijft kritisch reflecteren op eigen handelen en stelt praktijkroutines bij op grond van deze evaluaties.	RT03 RT04 RT05	RT06 RT07 RT09				Ik blijf kritisch op mezelf reflecteren en zoek naar nieuwe mogelijkheden. Na iedere module heb ik een uitgebreide reflectie gemaakt waarin ik mijn sterktes en zwaktes vergeleek en keek waar ik in gegroeid was en wat nog mee moest voor de volgende module. Zo bleef mijn handelen in ontwikkeling.
				m	v	g	
4. Organisatorisch competent in de omgang met leerlingen met specifieke hulpvragen en andere direct betrokkenen. De remedial teacher doet schriftelijk verslag van de werkzaamheden, administreert de gegevens van de leerlingen op correcte wijze passend binnen de systematiek van de organisatie en stemt hij de activiteiten van betrokkenen op elkaar af. (zie ook bijlage: competenties en gedragsindicatoren voor de remedial teacher)	29. Innoveert ondersteunend didactisch materiaal en blijft op de hoogte van vernieuwende materialen	RT03 RT06	RT07 RT09				Ik wil kennis opbouwen van goede, evidence based methoden die ik in kan zetten in mijn praktijk als remedial teacher. Ik ben nu op de hoogte van verschillende materialen en mogelijkheden en kan deze op een theoretisch verantwoorde wijze inzetten in de praktijk.
	30. Ontwerpt sessies voor individuele ondersteuning volgens de doelen van handelingsplannen en stemt dit aanbod af met collega's en kadert dit in de groepssituatie van de leerling.	RT03 RT06	RT07 RT08				Ik heb nog niet eerder een handelingsplan opgezet waarbij ik met groepleerkrachten en leerlingen zelf overleg. Ik ben hier tijdens mijn Pabo-periode niet mee in aanraking gekomen. Ik kan nu op een goede manier een handelingsplan opstellen en uitvoeren waarbij ik gebruik maak van theorie, instructieprincipes etc.. Ik houd me aan de doelen die ik eerder heb opgesteld en reflecteer na 6-8 weken hoe het met de leerling is verlopen, samen met de ouders, het kind en de leerkracht.
				m	v	g	
5. Competent in samenwerking met collega's. De remedial teacher werkt vanuit zijn/haar taak samen met collega's	31. Overlegt met collega's (bv. groepsleraren, IB) over de realisatie leerlingzorg en specifieke ondersteuningsactiviteiten	RT03 RT04 RT06	RT07 RT09 RT10				Hier ben ik nog nooit mee in aanraking gekomen. Dit wil ik in deze minor gaan bereiken. Zoals vermeld werk ik samen met ouders, leerkracht en leerling. Daarnaast ga ik ook te rade bij de groepsleerkracht, RT'er en de andere IB'ers zodat er een volledig kloppend advies gegeven kan worden.

aan een adequate pedagogisch/orthodidactische begeleiding op schoolniveau en stemt taken af op die van collega's op basis van inzicht en onderlinge samenhang. (zie ook bijlage: competenties en gedragsindicatoren voor de remedial teacher)	32. Levert een zodanige bijdrage aan leerling-besprekingen dat op basis daarvan het onderwijsaanbod in de school beter op de leerlingen wordt afgestemd.	RT02 RT03 RT04 RT06	RT07 RT09				Ik heb nog niet echt deelgenomen aan leerling-besprekingen waarbij een leerling ernstige problemen had met leren. Samen met de leerkracht heb ik steeds een voortgangsgesprek over de betreffende leerling en vertel daarin mijn bevindingen. Hierbij geef ik ook aan wat het eventuele vervolg zou kunnen zijn.
	33. Kan feedback geven op het functioneren van collega's bij intervisie.	RT02 RT05					
	34. Heeft zicht op de wijze waarop veranderingsprocessen in de school worden aangepakt.	RT01 RT08					Voor mijn onderzoek in pabo 4 heb ik een school-ontwikkelingsplan geschreven. Dit was schoolvernieuwend. Op gebied van een nieuwe methode of leerlingzorg heb ik dit echter niet meegemaakt. Samen met de huidige RT 'er heb ik onderzoek gedaan naar een nieuwe schrijfmethode. We hebben geïnventariseerd wat de wensen zijn van het team en hier een goede afweging gemaakt met betrekking tot een nieuwe methode.
	35. Staat open voor supervisie en intervisie en verbindt daaraan consequenties voor eigen handelen, ook waar dit raakt aan persoonlijke opvattingen en gevoelens.	RT01 RT02	RT04 RT05				
	36. Heeft zicht op elementen in de schoolcultuur die van belang kunnen zijn voor het goed functioneren van de school als organisatie en kan een bijdrage leveren aan concrete veranderingen	RT01 RT08					Ik heb geen zicht op een grote organisatie als een SBO waarin heel veel verschillende partijen met elkaar samen werken. Hoe gebeurt dat? Binnen het SBO waar ik praktijk liep zijn er veel verschillende instanties. Door gedurende het jaar vaste momenten en rolmodellen hebt voor leerlingbespreking tussen IB en leerkracht worden alle problemen ertussenuit gevist. Hier wordt weer op door gegaan met een logopedist, pedagoog, psycholoog e.d. De zorgniveaus zijn voor mij nu duidelijk.
	37. Integreert RT in het zorgplan van een school	RT01 RT05	RT08				Ik wil als Remedial teacher in staat kunnen zijn om een leidende rol te hebben wanneer het op remedial teaching aankomt.

						Doordat de huidige RT'er maar twee dagen heeft voor Rt kwamen deze twee dagen die ik er nu bij was erg goed van pas. Ik heb ook op één dag zelfstandig steeds gewerkt (zonder supervisie) en was hierbij ook verantwoordelijk voor het goed laten verlopen van de organisatie en afspraken met leerkrachten e.d.
			m	v	g	
6. Competent in samenwerking met de omgeving van de school. De remedial teacher werkt, gezien zijn orthopedagogische en – didactische taak, samen met mensen en organisaties buiten de eigen schoolorganisatie (ouders, ambulante begeleiders, maatschappelijke organisaties, jeugdhulpverlening) en stemt de begeleiding van de leerlingen met hen af. (zie ook bijlage: competenties en gedragsindicatoren voor de remedial teacher)	38. Overlegt effectief uitkomsten van toetsen, observaties en het handelingsplan met leerlingen leerkrachten, ouders en eventueel interne en externe deskundigen.	RT03 RT04 RT06	RT07 RT09			Ik ben nog niet echt in aanraking gekomen met handelingsplannen. Wel met het bespreken van leerling-resultaten. Ik heb bij iedere module een handelingsplan gemaakt en heb hier structureel aan gewerkt door het HGW van Pameijer en Beukering. Ik ga planmatig te werk en maak gebruik van alle componenten: kind, ouders, leerkracht.
	39. Werkt samen met diverse betrokkenen om een optimaal programma voor een leerling te creëren.	RT03 RT06	RT07 RT09			Ik ben niet zeer bekend met de mogelijkheden van interne en externe begeleiding die een kind kan krijgen. Hier wil ik bekend mee raken en gesprekken voeren zodat ik straks een goede doorverwijzing kan maken. Zoals vermeld werk ik samen met ouders, leerkracht en leerling. Daarnaast ga ik ook te rade bij de groepsleerkracht, RT'er en de andere IB'ers zodat er een volledig kloppend advies gegeven kan worden.
	40. Is in staat om in gesprekken met ouders een goed evenwicht te bewaren tussen dialoog en ondersteuning	RT02 RT05 RT10				Zie onderstaande.
	41. Maakt gebruik van de informatie en deskundigheid van de ouders als (mede) opvoeders.	RT01 RT02 RT03 RT04	RT06 RT07 RT09			Ik heb professionele gesprekken met ouders, maar doordat ik zelf nog weinig ervaring heb met leer of gedragsproblemen ga ik vaak snel in hun verhaal mee. Dit wil ik verbeteren. Ik weet nu veel van de problematieken, lees mezelf goed in en stel voor mezelf

						een doel in het gesprek. Wat wil ik precies bereiken. Dit gaat heel goed.
	42. Kan als professional een goed evenwicht vinden tussen betrokkenheid en distantie	RT05				Dit vind ik lastig omdat ik vaak meega in de problematiek en de ouders snel neig te geloven in hun verhaal. Dit komt omdat ik er zelf nog weinig kennis van heb (bijvoorbeeld faalangst e.d.) Ik weet nu veel van de problematieken, lees mezelf goed in en stel voor mezelf een doel in het gesprek. Wat wil ik precies bereiken. Dit gaat heel goed.
	43. Kiest voor een verwijzing naar andere deskundigen wanneer nodig en kent de route bij bijvoorbeeld aanvragen indicatiestelling.	RT01 RT02 RT03	RT04 RT06 RT07			Ik ben met externe deskundigen nog niet goed bekend. Ik weet niet wie ik waarvoor kan bereiken. Dit wil ik in deze periode wel bereiken. Doordat ik alle modules gevolgd heb weet ik ook goed waar ik met een leerling naar toe moet wanneer ook ik handelingsverleggen wordt of de problematieken te groot. Door goed te overleggen met andere leerkrachten, teamleden en de ouders kan er een weloverwogen afspraak gemaakt worden.
				m	v	g
7. Competent in reflectie en ontwikkeling. De professional werkt voortdurend aan zijn professionele ontwikkeling: zijn deskundigheid, zijn persoonlijke kwaliteiten en zijn opvattingen. (zie ook bijlage: competenties en gedragsindicatoren voor de remedial teacher)	44. Formuleert een eigen opvatting over RT op duidelijke wijze, inhoudelijk en organisatorisch.	RT01 RT05 RT08				Ik kom tot een eigen formulering van de inhoud van RT na de eerste module van Master SEN.
	45. Houdt op basis van de procesevaluaties het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) actueel.	RT05 (+ alle andere modules in evaluatieverslag)				Ik ga na iedere module een uitgebreide reflectie schrijven waarin ik vermeld wat ik geleerd heb en hoe dat heeft bijgedragen aan mijn algemene ontwikkeling en het behalen van de competenties ten aanzien van remedial teaching master SEN. Dit heb ik gedaan en hier heb ik goede feedback op gehad.
	46. Beoordeelt en vertaalt vakliteratuur naar de eigen situatie.	RT05 (+ alle andere modules in toetsverslag)				Ik ontwikkel mijzelf door alle praktijkervaringen die ik in stage opdoe te koppelen aan de vakliteratuur. Ik weet nu waar ik alle literatuur kan

						vinden en blijf mezelf ontwikkelen door deze te gebruiken en te blijven lezen in nieuwe situaties.
	47. Bezoekt studiedagen en cursussen om vakkennis actueel te houden.	Wordt opgenomen in POP en verslag praktijkonderzoek				Ik ontwikkel mijn kennis ten aanzien van RT en zorg tijdens studiedagen en op de master RT zodat mijn kennis actueel en op hoog niveau komt en blijft. Ik heb in het afgelopen jaar drie woensdagmiddagacademies gevolgd naast de studiedagen op school.

