

Ondersteunende materialen voor dyslexie

6-6-2013

Brenda Nijkamp

2216669

HBO Master SEN

Fontys OSO

Annemieke Kotkamp- De Bilde

Aantal woorden: 10 641

SAMENVATTING

Dit onderzoek wordt vormgegeven rond het onderwerp dyslexie. Het gaat hierbij om de ondersteunende materialen die beschikbaar zijn in de klas. De onderzoeksvraag die daarbij centraal staat is als volgt: "Hoe kunnen de leerkracht van groep 6 en ik de dyslectische leerlingen in groep 6 van school X in het reguliere onderwijs, begeleiden bij het zelfstandig werken tijdens de lessen met de ondersteunende materialen voor dyslexie (zoals de daisy speler, luisterboeken en laptops)?"

Door de onderzoeksvraag komen drie domeinen naar voren in het theoretisch kader: dyslexie, ondersteunende materialen en leerkrachtvaardigheden.

Er wordt voor een actieonderzoek gekozen, omdat het handelen van de leerkrachten aangepast moet worden. De interventie wordt vormgegeven in een handelingsplan dat er voor zorgt dat de leerlingen beter zelfstandig kunnen werken met de ondersteunende materialen.

Uit de onderzoeksvraag en het theoretisch kader ontstaan drie deelvragen. Deze deelvragen worden onderzocht door verschillende onderzoeksmethoden in te zetten. Een vragenlijst geeft uitkomst over de ondersteuningsbehoeften van de dyslectische leerlingen en de zelfstandigheid op dat moment. De observatie geeft extra informatie over de zelfstandigheid van de leerlingen. De vragenlijst en observaties met de interne begeleider, leerkracht en leerlingen geven duidelijkheid over de leerkrachtvaardigheden die de leerkrachten in moeten zetten.

De bevindingen die uit het onderzoek geconcludeerd worden zijn niet verrassend. De zelfstandigheid van de leerlingen is onvoldoende. De leerkrachten moeten afspraken maken over het gebruik van de ondersteunende materialen volgens Gijsel, Scheltinga, Van Druenen en Verhoeven (2011) en Smeets en Kleijnen (2008). Dit moet vastgelegd worden in een handelingsplan. Daarin staan de onderwijsbehoeften van de leerlingen centraal volgens Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009). In dat handelingsplan is ruimte voor een positieve houding tegenover de leerlingen. Volgens Smits en Braams (2006) wordt dit gedaan door veel complimenten te geven en door succeservaringen te creëren. De leerkrachten moeten betrokkenheid creëren en een duidelijke uitleg over de ondersteunende materialen geven. Deze uitleg moet verduidelijkt worden aan de hand van een stappenplan waarbij de ondersteunende materialen stap voor stap uitgelegd worden. Pre-teaching moet vooraf gegeven worden. Tijdens het zelfstandig werken moeten medeklasgenoten ingezet worden om de begeleiding te optimaliseren.

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting	2
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	5
1.1 Aanleiding.....	5
1.2 Relevant onderzoek	5
1.3 Persoonlijke motivatie	5
1.4 Onderzoeksvraag.....	6
1.5 Deelvragen	6
1.6 Verwachte ontwikkeling.....	6
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	7
Dyslexie	7
Ondersteunende materialen.....	9
Leerkrachtvaardigheden	12
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	15
3.1 Doel van het onderzoek	15
3.2 Onderzoeksstrategie en Onderzoeksparadigma	15
3.3 Onderzoeksmethodes en analyse	16
Beginonderzoek	16
Interventie en eindmeting	17
3.4 Ethische aspecten.....	18
3.5 Kwaliteit van het onderzoek	19
3.6 Kennis delen en gebruiken	19
Hoofdstuk 4 Data-analyse	20
4.1 Deelvraag 1	20
4.2 Deelvraag 2	21
4.3 Deelvraag 3	23
Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag, conclusies en discussie.....	27
5.1 Deelvraag 1	27
5.2 Deelvraag 2.....	28
5.3 Deelvraag 3	29
5.4 Beantwoording onderzoeksvraag	32
5.5 Discussie	32
Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie	33
Nawoord	37
Bibliografie	38
Bijlagen.....	40

Bijlage 1	40
Bijlage 2	42
Bijlage 3	43
Bijlage 4	51
Bijlage 5	54
Bijlage 6	56
Bijlage 7	57
Bijlage 8	58
Bijlage 9	63
Bijlage 10	65
Bijlage 11	67
Bijlage 12	69
Bijlage 13	72
Bijlage 14	74
Bijlage 15	75

HOOFDSTUK 1 AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 AANLEIDING

Dit onderzoek wordt vormgegeven rond het onderwerp dyslexie. Het gaat hierbij om de ondersteunende materialen die beschikbaar zijn. De leerwerkplek die in dit onderzoek centraal staat heeft aangegeven dat er op hun reguliere basisschool veel kinderen zijn die gediagnosticeerd zijn met dyslexie. De kinderen krijgen ondersteunende materialen die hun kunnen helpen met het maken van toetsen of opdrachten. Maar in de praktijk blijkt dat de kinderen niet weten hoe ze met deze materialen om moeten gaan, ook de leerkrachten geven aan handelingsverlegen te zijn wat betreft de materialen. Dit onderzoek wordt gedaan in groep 6.

1.2 RELEVANT ONDERZOEK

Het onderwerp dyslexie heeft al veel onderzoeksterrein gewonnen. Bekend is dat "dyslexie een stoornis is die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau" (Vingerhoeds, 2012, p. 67). Naar mijn inziens kunnen kinderen baat hebben aan ondersteunende materialen voor dyslexie, zo wordt het maken van een toets of opdracht vergemakkelijkt. Over de ondersteunende materialen is veel informatie te vinden. Het is van belang dat dit onderzoek wordt uitgevoerd omdat dit zorgt voor een oplossingmogelijkheid voor de leerlingen en collega's.

1.3 PERSOONLIJKE MOTIVATIE

Mijn persoonlijke motivatie om voor dit onderwerp te kiezen heeft te maken met het veelvuldig voorkomen van dit probleem. Om meer zicht te krijgen op dit onderwerp heb ik gekozen voor het deelonderwerp 'materialen', dit was ook een wens van de leerwerkplek. Zo wordt er op de leerwerkplek een deelonderwerp onderzocht wat nog voor grote problemen zorgt in de praktijksituatie. De uitkomst van het onderzoek is ook inzetbaar in andere situaties. De interventie kan uiteindelijk ook toegepast worden voor de dyslectische leerlingen uit andere groepen.

De kernbegrippen die in dit onderzoek centraal staan zijn: dyslexie, ondersteunende materialen en leerkrachtvaardigheden.

1.4 ONDERZOEKSVRAAG

De onderzoeksvraag die aan dit onderwerp gekoppeld wordt:

Hoe kunnen de leerkracht van groep 6 en ik de dyslectische leerlingen in groep 6 van school X in het reguliere onderwijs, begeleiden bij het zelfstandig werken tijdens de lessen met de ondersteunende materialen voor dyslexie (zoals de daisy speler, luisterboeken en laptops)?

1.5 DEELVRAGEN

De deelvragen die beantwoordt moeten worden om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag zijn als volgt:

- Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van dyslectische leerlingen in groep 6 op school X ten aanzien van het zelfstandig werken met de ondersteunende materialen tijdens de les?
- Hoe is op dit moment de zelfstandigheid van de leerlingen met dyslexie in groep 6 op school X bij het werken met de ondersteunende materialen tijdens de les?
- Welke leerkrachtvaardigheden hebben de leerkracht van groep 6 en ik nodig om de dyslectische leerlingen van groep 6 op school X te ondersteunen bij de inzet van ondersteunende materialen tijdens het zelfstandig werken in de les?

1.6 VERWACHTE ONTWIKKELING

Ik verwacht dat er een interventie ingezet gaat worden die er voor gaat zorgen dat de dyslectische leerlingen in groep 6 zelfstandig met de ondersteunende materialen kunnen werken.

HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER

Zoals in het voorgaande hoofdstuk gelezen kon worden zijn de kernbegrippen die in dit onderzoek behandeld worden dyslexie, ondersteunende materialen en leerkrachtvaardigheden. Dit hoofdstuk wordt vormgegeven aan de hand van deze kernbegrippen. Aan het eind van dit hoofdstuk wordt de koppeling met de basisdimensies beschreven.

DYSLEXIE

Inleiding

Het domein dyslexie wordt bestudeerd omdat dit het hoofdonderwerp van het onderzoek is. De nadruk wordt hierbij gelegd op dyslectische leerlingen in groep 6 en de zelfsturing.

Dyslectische leerlingen in groep 6

Verschillende bronnen bevestigen dat "dyslexie een stoornis is die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau" (Vingerhoeds, 2012, p. 67). Gijsel et al. (2011) stellen dat er bij dyslectische kinderen sprake is van een ernstige lees-/spellingachterstand. De automatisering komt niet op gang ondanks goed onderwijs. Leerlingen met dyslexie hebben vaak moeite met het tekstniveau bij vakken. Zij kunnen de lesstof qua denkniveau wel aan, maar hebben onvoldoende leesvaardigheid om de tekst te kunnen begrijpen. In groep 6 hebben leerlingen te maken met de zaakvakteksten die moeilijk gelezen kunnen worden door leerlingen met dyslexie. Het lezen kost te veel tijd waardoor de tekst niet begrepen kan worden. Smits en Braams (2006) geven nog een andere reden waardoor de teksten bij zaakvakken moeite kosten. De leesmotivatie is vaak laag waardoor de leerling niet voldoende leest. Hierdoor ontwikkelt de woordenschat zich langzamer. Dit verschijnsel zie ik ook op mijn leerwerkplek. De kinderen vinden aardrijkskunde een saai vak omdat het vaak moeilijke teksten zijn waar ze niks van begrijpen. Ze hebben bij schrijfoopdrachten vaak moeite met het verwoorden van hun gedachten volgens Gijsel et al. (2011), ook is het door de schrijffouten moeilijk om te reflecteren op het gemaakte werk. Terwijl reflecteren op het gemaakte werk naar mijn inziens een belangrijke vaardigheid in de hogere groepen wordt. De leerlingen leren dan om kritisch naar hun eigen werk te kijken. Volgens Avontuur (2003) heeft een dyslectische leerling moeite met spellen in groep 6 omdat het de verschillende klemtonen niet goed kan onderscheiden. Het wordt daardoor moeilijker om woorden in te slijpen en te onthouden. Veel regels die gelden bij spellen zijn moeilijk voor de dyslectische leerling: klankverschillen zijn moeilijk te onderscheiden, woordbeelden beklijven moeizaam, niet goed aanvoelen van morfologische structuren en taalgevoel is minder aanwezig. Avontuur (2003) geeft aan dat de leerling in groep 6 en 7 meer in staat is om grip te krijgen op het probleem omdat het gevoel voor regels sterker wordt. Ik zie op de leerwerkplek dat de leerlingen met dyslexie niet goed horen hoe een woord geschreven moet worden, bijvoorbeeld bij de meervoudsvorm. Het woord langer maken biedt hierbij geen oplossing voor deze leerlingen, want ze

weten dan nog niet hoe ze het moeten schrijven. Het taalgevoel is duidelijk minder aanwezig. Niet alleen het taalgevoel is minder aanwezig, ook de zelfsturing is voor dyslectische leerlingen moeilijker.

Zelfsturing

Voor leerlingen is het belangrijk dat ze zelfstandig kunnen werken. De leerling moet volgens Geerligs en Van Der Veen (2008) zijn eigen leerproces centraal kunnen stellen. Voor leerlingen met dyslexie kan het zelfstandig werken voor problemen zorgen. Dit verschijnsel zie ik op mijn leerwerkplek. De dyslectische leerlingen hebben vaak te weinig zelfvertrouwen om zelfstandig aan de slag te kunnen gaan. Ze vinden de taak te moeilijk waardoor ze er niet aan kunnen beginnen. Het moet voor deze leerlingen duidelijk zijn wat gedaan moet worden. De leerlingen ervaren volgens Kohnstamm (2009) dat ze niet competent genoeg zijn om de taak aan te kunnen. Doordat ze te veel mislukkingen hebben ervaren kan het gevoel van competentie getemperd zijn. Smits en Braams (2006) zijn het eens met deze argumenten. "Als de leerling zichzelf als een incompetente lezer gaat zien, vermindert de motivatie" (Smits & Braams, 2006, p. 13). Een leerling gaat zichzelf hulpeloos voelen doordat het geen controle meer heeft over de situatie. Een leerling kan hierdoor minder gaan lezen, waardoor de leesontwikkeling niet vooruit gaat. De leerlingen moeten volgens Kohnstamm (2009) meerdere succesbelevingen krijgen bij het zelfstandig werken. Dit zorgt ook weer voor meer motivatie bij het maken van de volgende taak. Een aanmoediging van de leerkracht zorgt ook voor een vergroot competentiegevoel. Naar mijn inziens werkt een compliment bij iedereen. Wanneer je geattendeerd wordt op een handeling die je goed doet werkt dit positief door op je zelfvertrouwen. Een succeservaring kan naar mijn inziens ook gecreëerd worden door ondersteunende materialen in te zetten.

ONDERSTEUNENDE MATERIALEN

Inleiding

Het kernbegrip ondersteunende materialen is gekozen omdat het gebruik hiervan op de leerwerkplek onderzocht gaat worden.

Ondersteunende materialen

Volgens Gijsel et al. (2011) worden ondersteunende materialen ingezet om de zelfredzaamheid, de motivatie en het competentiegevoel bij dyslectische kinderen te bevorderen. De ondersteunde materialen helpen hen bij het leesproces. Studies uit Iowa wijzen uit dat wanneer dyslectici ondersteunende materialen gebruiken ze twee keer zo veel tekst kunnen bestuderen als wanneer ze de tekst gewoon lezen (Education, 2007). Maar volgens Wentink en Peters (2005) blijven materialen die gebruikt zouden moeten worden door kinderen met dyslexie vaak in de kast staan. Een leerkracht weet niet goed waar hij moet beginnen met het zoeken naar de juiste oefening of activiteit. Dit verschijnsel constateer ik ook op de leerwerkplek. Leerlingen die gediagnosticeerd zijn met dyslexie hebben materialen beschikbaar die een compenserende en dispenserende werking zouden moeten hebben. Maar de leerkrachten weten niet hoe ze de materialen voor de leerlingen in kunnen zetten. Ik ben van mening dat de leerlingen hierdoor niet genoeg geholpen worden met hun dyslexie.

Volgens Ghesquière, Boets, Gadeyne en Vandewalle (2008) kunnen ondersteunende materialen dispenserend of compenserend ingezet worden. Onder compenseren wordt het aanreiken van middelen en strategieën verstaan waardoor dyslectische leerlingen ondanks hun probleem de taak aankunnen. Ook kan er voor gekozen worden om dispenserende maatregelen in te zetten. Hiermee worden bepaalde opdrachten voor leerlingen met dyslexie (tijdelijk) overgeslagen. "Het niet aanrekenen van spellingfouten bij de taalvakken of het vervangen van schriftelijke examens door mondelinge gelden hierbij als illustraties" (Ghesquière et al., 2008, p.16). Hieronder staan enkele voorbeelden van compenserende en dispenserende middelen.

Compenserende middelen volgens Smeets en Kleijnen (2008):

- tijdverlenging,
- vergrote teksten,
- aangepaste normering bij proefwerken,
- hardware (b.v. ReadingPen, Daisy-speler),
- software (b.v. Kurzweil 3000).

Dispenserende middelen volgens Smeets en Kleijnen (2008):

- mondeling overhoren in plaats van schriftelijk,
- niet hardop lezen,
- vrijstelling geven voor een vreemde taal,

- een computerprogramma of een voorleesapparaat (bijvoorbeeld Daisy-speler) die het lezen en/of schrijven volledig voor zijn rekening neemt.

De school geeft aan dat ze ook een aantal maatregelen hanteren die een compenserende of dispenserende werking hebben:

- De daisy speler wordt gebruikt als hardware methode.
- De opzoekboekjes met kaarten van Tom Braams worden gebruikt om de regels die bij spelling gehanteerd worden overzichtelijk te maken.
- De CITO-toetsen worden op de computer gemaakt door de kinderen. Andere toetsen worden voorgelezen voor de leerlingen zodat het geheugen minder belast wordt.
- De leerlingen krijgen meer tijd bij het maken van opdrachten en toetsen.
- Bij een dictee of opdracht wordt alleen de categorie beoordeeld die ingeoeft is. Spelfouten worden daarbij niet mee berekend.
- Op het rapport van dyslectische leerlingen wordt voor toepassing spelling en automatisering geen beoordeling gegeven.
- Een dyslectische leerling wordt gekoppeld aan een andere leerling waarmee taken samen worden gedaan.
- Laptops en luisterboeken worden ingezet die zorgen voor ontlasting van het geheugen bij dyslectische leerlingen.

Volgens mij worden sommige maatregelen niet voldoende toegepast. De leerlingen krijgen maar weinig kans om met de ondersteunende materialen te werken omdat de leerkracht en de leerlingen niet weten hoe deze gemakkelijk ingezet kunnen worden. Het gaat hierbij om de laptops, luisterboeken en de daisyspeler. Ik zie deze materialen niet terug in het dagelijkse gebruik.

Gijsel et al. (2011) geven aan dat de afspraken ten aanzien van het gebruik van ondersteunende materialen vastgelegd kunnen worden op een dyslexiekaart. Deze kaart kan dan meegenomen worden naar volgende groepen en zelfs naar het voorgezet onderwijs. Het moet duidelijk zijn waar de middelen bewaard worden en welke leerlingen er gebruik van kunnen maken. Naar mijn mening is dit op de leerwerkplek onvoldoende bekeken omdat de leerkrachten niet weten hoe ze de materialen in moeten zetten. Ook moeten er personen aangesteld worden die over het gebruik van de middelen gaan (Smeets & Kleijnen, 2008). In bijlage 1 en bijlage 2 wordt een voorbeeld gegeven van een formulier die de afspraken rond het omgaan met de ondersteunende materialen weergeeft. Volgens mij is het van belang dat leerkrachten duidelijke afspraken over de ondersteunende materialen maken. De materialen zouden dan veel vaker ingezet kunnen worden. Een andere maatregel om dyslectische leerlingen te helpen is door een stappenplan in te zetten. Bij het gebruik van een stappenplan zorgt het er naar mijn mening voor dat de leerlingen een taak zelfstandig kunnen volbrengen. Een voorbeeld van een stappenplan is in bijlage 3 toegevoegd.

Naast de afspraken die ten aanzien van de ondersteunende materialen gemaakt moeten worden, is het ook belangrijk om een handelingsplan in te zetten. Bij een handelingsplan wordt gewerkt met de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Kleine haalbare stappen zorgen er voor dat de doelen bereikt kunnen worden. In het handelingsplan staat beschreven welke interventie ingezet wordt. Hoe het organisatorische geregeld wordt is daarbij ook van belang (Pameijer et al., 2009).

LEERKRACHTVAARDIGHEDEN

Inleiding

Leerkrachtvaardigheden wordt als kernbegrip gebruikt omdat bij dyslectische leerlingen vaak andere leerkrachtvaardigheden gevraagd worden. Daarbij wordt ook ingegaan op het klassenmanagement, hierin moet rekening gehouden worden met de ondersteunende materialen en de wensen van dyslectische leerlingen.

Omgaan met dyslexie

Bij het kernbegrip 'dyslexie' aan het begin van dit hoofdstuk is aangegeven dat leerlingen met dyslexie moeite hebben met de lees- en spellingvaardigheid. Omdat volgens Gijsel et al. (2011) het decoderen veel moeite kost kunnen deze leerlingen hun aandacht moeilijk richten op de betekenis van de tekst. De leerkracht moet volgens Smits en Braams (2006) een positieve houding tegenover de leerlingen hebben. De leerlingen moeten voornamelijk gewezen worden op de dingen die allemaal wel goed gaan. De leerkracht moet daarbij ook hoge verwachtingen hebben van elke leerling met dyslexie. De leerling krijgt zo vertrouwen in het eigen kunnen. Falen moet worden voorkomen, dit zorgt voor minder zelfvertrouwen bij de leerlingen. Een leerling wordt zelfstandiger en minder afhankelijk van de leerkracht, de leerling krijgt de kans om zich te ontplooien (Dirk Callebaut, 2007). Naar mijn inziens is het belangrijk om de leerlingen positief te benaderen, zo wordt een goede relatie tussen de leerkracht en leerling opgebouwd. De omgang met dyslectische leerlingen is redelijk goed in orde op de leerwerkplek. De leerkrachten en ik houden goed rekening met de leerlingen door veel hulp in te zetten. Een verbeterpunt zou nog gemaakt kunnen worden door meer met de leerlingen te praten over hun doelen en verwachtingen. De leerlingen worden op de leerwerkplek nog te veel 'buiten hun problematiek' gehouden, ze worden niet betrokken bij de mogelijke oplossingen. Een ander verbeterpunt zou gemaakt kunnen worden bij het inzetten van materialen voor deze leerlingen, zo luidt de onderzoeksvraag.

Klassenmanagement

Volgens Gijsel et al. (2011) zou de leerkracht ten aanzien van goed lees- en spellingonderwijs om moeten kunnen gaan met verschillen. Niet alle kinderen hebben baat bij dezelfde aanpak, differentiatie is nodig om aan de verschillende leerbehoeften van de leerlingen toe te komen. De leerkracht kan op verschillende manieren ondersteuning bieden.

Ten eerste moeten leerlingen met dyslexie volgens Gijsel et al. (2011) meer tijd krijgen voor het lezen van teksten. De daisyspeler kan hierbij ook tijdens de les ingezet worden. De tekst moet vooraf ingesproken worden zodat de leerlingen met dyslexie deze tijdens de les kunnen gebruiken.

Ten tweede moet volgens Gijsel et al. (2011) voor het lezen de tekst samengevat worden, de moeilijke woorden moeten uitgelegd worden en de tekst moet voorbereid worden. Dat laatste kan gedaan worden door de tekst vooraf mee naar huis te geven of door het tijdens een leesmoment te behandelen. Dit wordt ook wel pre-teaching genoemd. Pre-teaching is een goed voorbeeld van een

convergente differentiatie. De leerstof wordt hierbij voorafgaand aan de les behandeld met de zwakke lezers. Ik vind dit een goed middel, het zorgt ervoor dat kinderen met meer zelfvertrouwen in de les zitten wanneer ze de stof eerder behandeld hebben. De leerlingen kunnen hierdoor ook meer oppakken van de leerstof omdat ze zich niet meer alleen hoeven te concentreren op het lezen en het begrijpen van de tekst. Dit gebeurt ook op de leerwerkplek. De kinderen krijgen vooraf les over de aankomende aardrijkskundeles, ik merk dat de kinderen hierdoor meer mee krijgen van de les. Wat naar mijn inziens nog wel ingezet zou kunnen worden is de tekst gesproken op een CD mee naar huis geven. De dyslectische leerling zou volgens Avontuur (2003) heel wat opsteken van zo'n mondelinge les. Het studeren van schriftelijke lesstof zou te moeizaam zijn vanwege het zwakke lezen.

Ten derde moet er voldoende ondersteuning zijn bij het lezen van een tekst. Zo kan er ICT ingezet worden om dit proces te vergemakkelijken. Volgens Avontuur (2003) moet ook het woordpakket dat past bij de spellingles behandeld worden. De regel of afspraak moet duidelijk worden voor de leerlingen. De opzoekboekjes die op de leerwerkplek gebruikt worden zouden ook bij meerdere vakken ingezet kunnen worden. De leerlingen met dyslexie wordt op deze manier steun gegeven en het denkvermogen wordt niet overbelast. Ondersteuning kan naar mijn inziens ook gegeven worden door een klasgenoot te koppelen aan een leerling met dyslexie. De klasgenoot kan de leerling dan op meerdere manieren helpen bij het lezen van een tekst.

Ten vierde is het belangrijk voor dyslectische leerlingen dat de tekst die ze gaan lezen of schrijven gestructureerd wordt. Hierbij kunnen gedachten geordend worden en kunnen ze makkelijker aan een tekst of verhaal beginnen. Naar mijn mening is het goed om een woordweb te gebruiken. Dat begint al bij de inleiding van een les. De voorkennis wordt hierdoor geactiveerd en kinderen kunnen kapstokken vormen om de kennis die ze gaan vergaren aan te hangen. Dit zie ik nog onvoldoende gebeuren op de leerwerkplek. Turner en Pughe (2004) geven aan dat er in Engeland mindmaps gebruikt worden om het begrip te stimuleren voor dyslectische kinderen. Woorden worden dan gekoppeld aan symbolen en tekeningen zodat de woorden begrepen kunnen worden. Tafelmatten waarop spellingsmoeilijkheden van het kind geprojecteerd kunnen worden zijn verstandig om te maken. Leerlingen die visueel ingesteld zijn kunnen hier houvast aan hebben. Het gebruik van mindmaps en tafelmatten zie ik ook op de leerwerkplek. Het digibord wordt voldoende gebruikt en er worden mindmaps gemaakt om het visueel te maken voor de leerlingen. Zelf vind ik dit ook belangrijk, ik heb ontdekt dat leerstof via meerdere wegen (meervoudige intelligenties) aanbieden effect heeft op het leerrendement. Leerlingen onthouden de leerstof beter wanneer het op verschillende manieren aangeboden wordt.

Ten vijfde is het voornamelijk voor leerlingen met dyslexie belangrijk om leerstof te herhalen. De computer kan hierbij een deel van de taak van de leerkracht overnemen (Dirk Callebaut, 2007).

Tot slot

Door de theoretische verkenning uit te voeren kan ik nu kritisch kennis toe gaan passen. Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons en Van Velthooven (2009) geven aan dat het kritisch toepassen van kennis drie vormen aanneemt. Zo gaat het over praktische kennis, methodische kennis en theoretische kennis. De theoretische kennis over het onderwerp dyslexie is nu deels gevormd. Een aantal theoretische zaken worden meegenomen in de uitvoering van het onderzoek. Bijvoorbeeld een aantal maatregelen die genomen kunnen worden om te zorgen dat dyslectische leerlingen goed mee kunnen komen in de klassensituatie. De leerkracht en ik zouden deze punten toe kunnen gaan passen in het rooster. Ten aanzien van de ondersteunende materialen moeten duidelijke regels en verheldering komen. Het gebruik daarvan kan opgenomen worden in het rooster. Daarbij moet rekening gehouden worden met de mate van zelfsturing die een dyslectische leerling aan kan. Belangrijke aspecten van zelfsturing kunnen hierbij in acht genomen worden.

In het volgende hoofdstuk staat de onderzoeksmethodologie centraal. De praktische kennis en de methodische kennis worden in dit hoofdstuk behandeld.

HOOFDSTUK 3 ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethodologie behandeld. In paragraaf 3.1 wordt het doel van het onderzoek herhaald. In paragraaf 3.2 wordt de onderzoeksstrategie en het daarbij passende onderzoeksparadigma uitgelegd. De onderzoeksmethodes, analyse en respondenten worden beschreven en beargumenteerd in paragraaf 3.3. Hoe in het onderzoek rekening gehouden wordt met de ethische aspecten wordt in paragraaf 3.4 beschreven. In paragraaf 3.5 wordt de kwaliteit van het onderzoek aan de hand van drie begrippen (triangulatie, validatie en betrouwbaarheid) verduidelijkt. Tenslotte wordt in paragraaf 3.6 behandeld hoe de kennis die opgedaan wordt tijdens het onderzoeken, gebruikt en gedeeld gaat worden in de praktijksituatie. Aan het eind van dit hoofdstuk wordt de koppeling met de basisdimensies beschreven.

3.1 DOEL VAN HET ONDERZOEK

Het doel van dit praktijkgerichte onderzoek is om de betrokkenen zelfstandig te laten werken met de ondersteunende materialen. De geformuleerde onderzoeksvraag luidt als volgt:



Hoe kunnen de leerkracht van groep 6 en ik de dyslectische leerlingen in groep 6 van school X in het reguliere onderwijs, begeleiden bij het zelfstandig werken tijdens de lessen met de ondersteunende materialen voor dyslexie (zoals de daisy speler, luisterboeken en laptops)?



Dit doel is gesteld omdat een oplossing voor de huidige situatie van belang is voor de leerlingen en collega's. De oplossing moet er voor zorgen dat het gebruik van de ondersteunende materialen verbeterd wordt. De leerkrachten en leerlingen met dyslexie krijgen duidelijke handvatten om er mee om te kunnen gaan.

3.2 ONDERZOEKSSTRATEGIE EN ONDERZOEKSPARADIGMA

Dit onderzoek is een actieonderzoek. Volgens De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) is het doel van een actieonderzoek om de eigen beroepspraktijk te onderzoeken en deze te verbeteren of te vernieuwen. Een kenmerk van een actieonderzoek is dat het een cyclus doorloopt. De cyclus bestaat uit het maken van een plan, het plan uitvoeren, observeren hoe het plan verloopt in de praktijksituatie en reflecteren. Na de reflectie wordt de cyclus weer opnieuw doorlopen.

"plan → act → observe → reflect"

(De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011, p. 109).

De cyclus wordt ook in dit onderzoek gehanteerd. De school heeft een probleem gesignaleerd, namelijk het gebruik van de ondersteunende materialen voor dyslexie. Op grond van onderzoek wordt er een alternatieve handelingswijze ontwikkeld die het probleem op moet lossen, de respondenten moeten zelfstandig met de ondersteunende materialen kunnen werken. Deze handelingswijze wordt in de praktijk ingezet tijdens het zelfstandig werken en op de werking hiervan wordt geëvalueerd. De handelingswijze wordt daarna aangepast en opnieuw ingezet.

Een passend paradigma voor dit onderzoek is het interpretativisme. Het onderzoek is proces georiënteerd. De uitkomst van dit onderzoek is gericht op het creëren van inzicht en begrip waardoor verandering mogelijk wordt (De Lange et al., 2011). Volgens mijn visie is het noodzakelijk om een alternatieve handelingswijze te ontwikkelen die zorgt voor inzicht en begrip bij de betrokkenen.

3.3 ONDERZOEKSMETHODES EN ANALYSE

BEGINONDERZOEK

De deelvragen die gesteld zijn bij hoofdstuk één worden naar alle waarschijnlijkheid door middel van het beginonderzoek beantwoord. Per deelvraag wordt aangegeven welke onderzoeksmethode ingezet gaat worden.



Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van dyslectische leerlingen in groep 6 op school X ten aanzien van het zelfstandig werken met de ondersteunende materialen tijdens de les?



Bij deze deelvraag wordt gebruik gemaakt van een vragenlijst. Deze vragenlijst is toegevoegd in bijlage 3. Dit is noodzakelijk om de ondersteuningsbehoeften van de betrokkenen helder te krijgen. De respondenten bij deze deelvraag zijn de leerlingen met dyslexie uit groep 6. Een voordeel van een vragenlijst is volgens De Lange et al. (2011) dat de onderzoeker zelf de reikwijdte van het antwoord vast kan stellen. De onderzoeker heeft gekozen voor open en gesloten vragen op de vragenlijst. Een nadeel van een vragenlijst met open vragen is volgens De Lange et al. (2011) dat het meer werk kost bij de analyse. Want er kunnen hele verschillende antwoorden gegeven worden. Maar hierdoor kunnen de opvattingen en het oordeel van de respondenten goed verduidelijkt worden.

Van de antwoorden die uit de vragenlijst komen wordt een analyse gemaakt. Deze deelvraag wordt kwantitatief geanalyseerd. Dit houdt volgens De Lange et al. (2011) in dat antwoorden op vragen in aantallen weergegeven worden. De aantallen worden dan weergegeven in een grafiek. In de analyse wordt de samenvatting van de antwoorden gegeven.



Hoe is op dit moment de zelfstandigheid van de leerlingen met dyslexie in groep 6 op school X bij het werken met de ondersteunende materialen tijdens de les?



Bij deze deelvraag wordt gebruik gemaakt van een observatie (Bijlage 5) en de vragenlijst (Bijlage 4) die bij de eerste deelvraag ook ingezet wordt. Volgens De Lange et al. (2011) probeert een onderzoeker bij het observeren zo direct mogelijk waar te nemen. Een nadeel van dit instrument is dat het gedrag zonder interpretaties bekeken moet worden. De onderzoeker moet zo onbevooroordeeld mogelijk kunnen kijken naar een leerling. Een voordeel van dit instrument is dat alle aspecten door de observator beschreven kunnen worden en een duidelijker beeld geschetst wordt van de situatie. Tijdens het onderzoek wordt gebruik gemaakt van een gestructureerde observatie. "Bij (..) gestructureerde observaties heeft de onderzoeker van te voren, al of niet op grond van bestaande theorie, een structuur geconstrueerd waar het waargenomen gedrag als het ware wordt ingepast" (De Lange et al., 2011, p. 154). In de praktijksituatie gaat het om de omgang met de ondersteunende materialen door de betrokkenen. De respondenten zijn bij deze deelvraag de leerlingen met dyslexie. De onderzoeker houdt een observatielijst bij waarop belangrijke observatiepunten beschreven staan. De observatie moet door meerdere mensen uitgevoerd worden op meerdere momenten. Dit zorgt voor een betrouwbaar resultaat. De leerkracht en ik voeren de observatie uit wanneer de leerlingen zelfstandig aan het werk zijn. We kiezen beiden twee momenten op verschillende dagen uit. In de vragenlijst voor de dyslectische leerlingen in groep 6 worden ook vragen toegevoegd die informatie geven over de zelfstandigheid van de leerlingen op dit moment. Informatie over de vragenlijst is toegevoegd bij de eerste deelvraag.

De observatie wordt kwalitatief geanalyseerd en vanuit de deductieve benadering. Bij een deductieve benadering worden theorieën over het onderwerp gebruikt om observatiepunten te maken (De Lange et al., 2011). Vanuit die observatiepunten die gehanteerd zijn bij de observatie kan een verhalende samenvatting gemaakt worden. Volgens De Lange et al. (2011) worden bij een verhalende samenvatting woorden en aantallen gecodeerd. Belangrijke begrippen kunnen zo verduidelijkt worden. De analyse van de vragenlijst bij deelvraag één wordt bij de eerste deelvraag besproken.

INTERVENTIE EN EINDMETING



Welke leerkrachtvaardigheden hebben de leerkracht van groep 6 en ik nodig om de dyslectische leerlingen van groep 6 op school X te ondersteunen bij de inzet van ondersteunende materialen tijdens het zelfstandig werken in de les?



Bij deze deelvraag gaan de leerkracht van groep 6 en ik de cyclus van het actieonderzoek in. Uit de vorige twee deelvragen komen naar alle waarschijnlijkheid criteria voor het vormgeven van de interventie (het handelingsdeel). De interventie die ingezet gaat worden zal lijken op een alternatieve handelingswijze die vormgegeven wordt in een handelingsplan. De interventie zal gebruikt worden wanneer de betrokkenen werken met de ondersteunende materialen voor dyslexie. De precieze interventie kan nog niet beschreven worden omdat de uitkomsten van het beginonderzoek nog niet verkregen zijn. De interventie wordt ingezet in de praktijksituatie. Dit wordt tijdens dezelfde les gedaan als bij de eerdere observatie bij deelvraag twee. Zo wordt gezorgd voor een betrouwbaar resultaat. De leerkracht van groep 6 en de intern begeleider wordt gevraagd om te observeren hoe de interventie door mij ingezet wordt. De observatielijst die bij de tweede deelvraag ingezet is wordt hier ook gebruikt (bijlage 5). Het is namelijk belangrijk dat die observatiepunten ingezet worden tijdens de interventie, dit kwam naar voren uit de theorie bij hoofdstuk 2. Op de werking van de interventie wordt gereflecteerd. De leerlingen met dyslexie uit groep 6 wordt gevraagd hoe ze de werking van de interventie vinden door middel van een vragenlijst.

De analyse van de observatie en de vragenlijst gebeurt op dezelfde manier als de observatie en de vragenlijst bij deelvraag 2. De verhalende samenvatting wordt gebruikt als naslagwerk om de interventie aan te kunnen passen. Punten uit de kwantitatieve analyse van de vragenlijst worden ook als verbeterpunt gebruikt voor de volgende interventie.

3.4 ETHISCHE ASPECTEN

De onderzoeker houdt rekening met de ethische aspecten door verschillende maatregelen in acht te nemen. Ten eerste heeft er een gesprek plaatsgevonden met de directeur en de intern begeleider van de school. In dit gesprek werd het onderzoeksonderwerp behandeld en mogelijke aanwijzingen voor onderzoek gegeven. Een samenvatting van het gesprek is getoond in bijlage 6. De respondenten worden zo vroeg mogelijk geïnformeerd over de methode die bij het onderzoek gehanteerd gaat worden. In het tijdpad die in bijlage 7 getoond wordt is te lezen wanneer de respondenten geobserveerd worden. In bijlage 7 is ook te zien wanneer de vragenlijsten aan de leerlingen met dyslexieverklaring gegeven worden en wanneer de vragenlijsten weer terug worden geacht. De respondenten krijgen voldoende tijd en middelen tot hun beschikking zodat ze volwaardig aan het onderzoek deel kunnen nemen (De Lange et al., 2011). Om ethische redenen is bij de onderzoeksmethode gekozen voor een vragenlijst. De vragenlijst geeft de respondenten namelijk de kans om deze in te vullen op een moment dat het hen schikt. De onderzoeker maakt vooraf bekend wat er gebeurt met de antwoorden uit de vragenlijst, hierdoor zijn de respondenten goed op de hoogte wat betreft het onderzoek. In het verslag wordt ook de anonimiteit van de respondenten gewaarborgd. Zo worden de respondenten niet met naam en toenaam genoemd. Naderhand worden de respondenten hartelijk bedankt voor hun inzet en interesse en worden de uitkomsten terug

gekoppeld wanneer deze beschikbaar zijn. Door deze punten in acht te nemen ben ik mij bewust van de gedragscode (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010).

3.5 KWALITEIT VAN HET ONDERZOEK

De validiteit wordt gewaarborgd doordat de methoden die gebruikt worden bij het onderzoek daadwerkelijk meten wat de onderzoeker zegt te meten. De observaties en de vragenlijsten bieden antwoorden op de deelvragen die gesteld zijn bij hoofdstuk één. Er moet rekening gehouden worden met invloeden die de uitkomsten kunnen beïnvloeden.

De betrouwbaarheid wordt volgens De Lange et al. (2011) gewaarborgd wanneer een meting van hetzelfde verschijnsel telkens dezelfde uitkomst geeft. Dit wordt ook toegepast in de praktijk door de observaties en de vragenlijsten. De observaties en de vragenlijsten worden afgenomen op een zo neutraal mogelijke manier waardoor er bij een nameting dezelfde uitkomsten uit zouden komen.

De validiteit en betrouwbaarheid worden gewaarborgd door triangulatie toe te passen. Volgens Donche (2006) is triangulatie het onderzoeken van een fenomeen vanuit verschillende perspectieven. Er wordt methodische triangulatie toegepast doordat er met verschillende onderzoeksmethoden gewerkt wordt om de deelvragen helder te krijgen. Dit zijn de observaties en de vragenlijsten. Brontriangulatie wordt toegepast doordat er verschillende bronnen gezocht worden die informatie geven over het onderwerp.

3.6 KENNIS DELEN EN GEBRUIKEN

De kennis die de onderzoeker over het onderzoek verzameld wordt op verschillende manieren met de praktijksituatie gedeeld. De theoretische verkenning die vergaard wordt kan gedeeld worden tijdens vergaderingen op de school. Evenals de uitkomsten van het onderzoek en de daarbij behorende interventies die ingezet gaan worden. Eventueel kunnen momenten ingepland worden om mijn kennis te delen.

Tot slot

De kennis die in dit hoofdstuk vergaard wordt heeft te maken met het kritisch toepassen van kennis. Volgens Claasen et al. (2009) wordt er kennis over de leerlingen en over het leren van die leerlingen verzameld. Door de onderzoeksmethoden uit te voeren in het onderzoek wordt onderzocht hoe de leerlingen met dyslexie leren en welke ondersteuningsbehoeften ze hebben ten aanzien van het werken met de ondersteunende materialen.

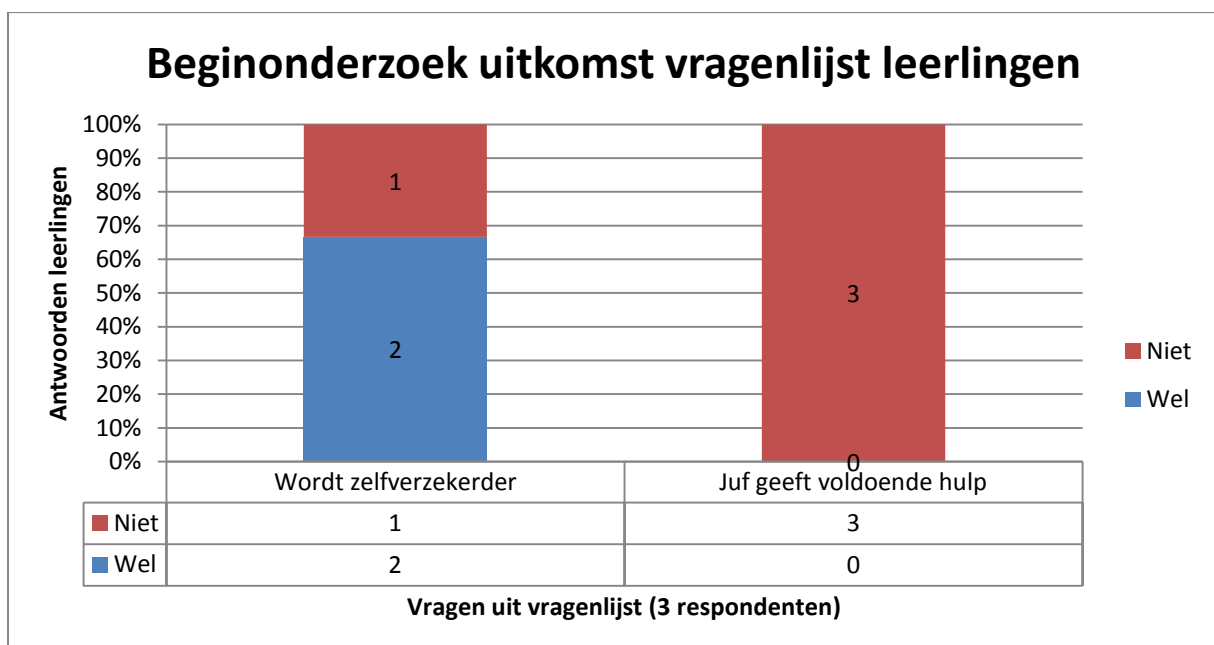
HOOFDSTUK 4 DATA-ANALYSE

In dit hoofdstuk zijn de data verzameld en staat de analyse centraal. "Bij analyse gaat het om het archiveren, identificeren, ontleden en ordenen van relevante aspecten in de gegevens" (Ponte, 2012, p. 215). Uit de analyse komen resultaten die een verklaring van de gegevens geven. Dit hoofdstuk wordt opgebouwd aan de hand van de deelvragen die gevormd zijn. Per deelvraag worden de analyse en de resultaten weergegeven.

4.1 DEELVRAAG 1

Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van dyslectische leerlingen in groep 6 op school X ten aanzien van het zelfstandig werken met de ondersteunende materialen tijdens de les?

Deze deelvraag is onderzocht middels een vragenlijst. De vragenlijst is geplaatst in bijlage 4. De vragenlijst is afgenomen bij drie leerlingen. Bij het afnemen van de vragenlijst kregen de leerlingen met dyslexie in groep 6 ondersteuning, de vragenlijst is voorgelezen. De resultaten van enkele vragen zijn in een grafiek gezet (Kwantitatieve analyse). De grafiek is getoond in figuur 1. De andere vragen zijn beschrijvend weergegeven.



Figuur 1: Beginonderzoek uitkomst vragenlijst deelvraag 1.

Kwalitatieve conclusie op dataniveau

De leerlingen gaven aan dat ze het handig vonden wanneer er een soort stappenplan kwam die uitleg over de ondersteunende materialen gaf. De meerderheid van de leerlingen gaf aan dat ze niet goed aan een taak konden beginnen met de ondersteunende materialen omdat ze geen uitleg kregen. Wanneer de uitleg en een stappenplan wel een onderdeel zouden vormen van de ondersteuning bij de materialen zouden ze er beter mee kunnen werken gaven ze aan. De leerlingen waren het er over eens dat het makkelijker zou worden wanneer de ondersteunende materialen gebruikt zouden worden. Het zelf lezen kostte volgens de leerlingen veel moeite en leverde veel fouten op. Wanneer de materialen wel gebruikt werden voelden ze zich zelfverzekerder, dit gevoel wilden ze graag behouden. Alle leerlingen gaven aan dat ze zaakvakteksten moeilijk te lezen vonden. De woorden snapten ze niet goed. Daar wilden ze graag ondersteuning bij.

4.2 DEELVRAAG 2

Hoe is op dit moment de zelfstandigheid van de leerlingen met dyslexie in groep 6 op school X bij het werken met de ondersteunende materialen tijdens de les?

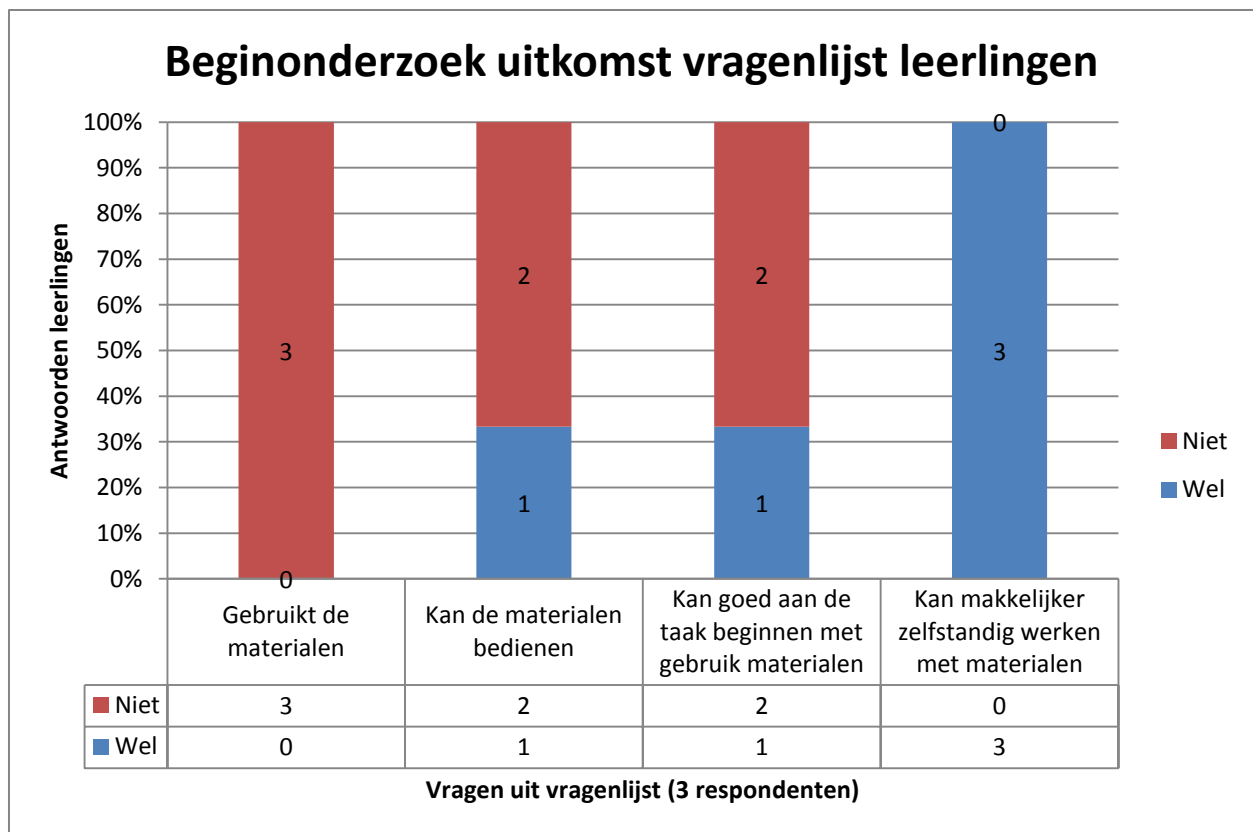
Deze deelvraag is onderzocht middels vier vragen uit de vragenlijst die bij de eerste deelvraag gebruikt was en door een observatie. De vier vragen uit de vragenlijst waren:

- Pak je de daisyspeler, luisterboeken of laptops vaak bij de lessen waarbij je zelfstandig moet werken?
- Weet je hoe je de daisyspeler, luisterboeken of laptops moet bedienen?
- Kan je goed aan een taak beginnen wanneer je de daisyspeler, luisterboeken of laptops gebruikt?
- Wordt het zelfstandig werken makkelijk wanneer je gebruik maakt van de daisyspeler, luisterboeken of laptops?

De opzet van de observatie is geplaatst in bijlage 5. Bij de observatie is gebruik gemaakt van vooraf gestructureerde categorieën. Eveneens was het een indirecte observatie. Dit betekent volgens Ponte (2012) dat gebruik gemaakt werd van video-opnamen. Dit is gebruikt omdat verschijnselen zich snel achter elkaar voor konden doen. De uitwerking van de observatie is in bijlage 8 toegevoegd.

Kwantitatieve conclusie op dataniveau: Vragenlijst

In figuur 2 is de uitkomst van de vragenlijst (beginonderzoek) weergegeven. Het merendeel van de leerlingen gaf aan dat de zelfstandigheid tijdens het zelfstandig werken niet voldoende was. Alle leerlingen gaven aan dat ze uitleg over de ondersteunende materialen moesten hebben voordat ze konden beginnen.



Figuur 2: Beginonderzoek uitkomst vragenlijst deelvraag 2.

Kwalitatieve conclusie op dataniveau: Observatie

Alleen de vragenlijst bleek niet voldoende op te leveren om een compleet beeld te krijgen van de zelfstandigheid van de leerlingen met dyslexie in groep 6 op dit moment. Daarom is er voor gekozen om een observatie uit te voeren. De punten waarop gelet werd tijdens de observatie zijn geplaatst in bijlage 5. De uitwerking van de observatie is geplaatst in bijlage 8. De observatie is op vier momenten uitgevoerd door twee respondenten. De respondenten waren de leerkracht van groep 6 en ik. Beiden hadden we op twee momenten tijdens het zelfstandig werken geobserveerd. De bevindingen van die twee momenten waren in één observatielijst samengevat.

Naar mijn inziens werd er nog veel hulp van de leerkracht gevraagd, de leerkracht was het hier niet mee eens. Een ander groot verschil was de zichtbare betrokkenheid van de leerlingen wanneer ze de materialen gebruikten. Ik had geconstateerd dat de leerlingen meer betrokken waren, de leerkracht van groep 6 vond van niet. De leerlingen konden niet zelfstandig met de materialen om gaan. De leerlingen konden niet gelijk aan de slag met de materialen.

4.3 DEELVRAAG 3

Welke leerkrachtvaardigheden hebben de leerkracht van groep 6 en ik nodig om de dyslectische leerlingen van groep 6 op school X te ondersteunen bij de inzet van ondersteunende materialen tijdens het zelfstandig werken in de les?

Bij deze deelvraag is het cyclische karakter van een actieonderzoek duidelijk in beeld gebracht (De Lange et al., 2011). Uit de resultaten van het beginonderzoek waren criteria voor het vormgeven van de interventie (het handelingsdeel) gevormd. Al deze criteria konden worden vormgegeven in een handelingsplan voor de leerkracht. Het handelingsplan is geplaatst in bijlage 9. Er is gekozen voor een handelingsplan omdat het handelen van de leerkracht verbeterd moest worden. Op de werking van het handelingsplan moest gereflecteerd worden. Er moest gekeken worden of deze interventie voldoende was voor de dyslectische leerlingen in groep 6. Ik werd geobserveerd tijdens het uitvoeren van de interventie. De observatie werd gehouden door de leerkracht van groep 6 en de interne begeleider. Bijlage 5 werd hierbij als leidraad genomen. Ook de dyslectische leerlingen in groep 6 werd gevraagd naar de werking van de interventie. De vragenlijst van bijlage 4 werd hierbij als leidraad genomen.

Conclusie eerste versie interventie

In de volgende alinea's worden de resultaten van achtereenvolgens de observatie en de vragenlijst weergegeven.

Uitkomst eindmeting observatie na eerste interventie (Kwalitatief)

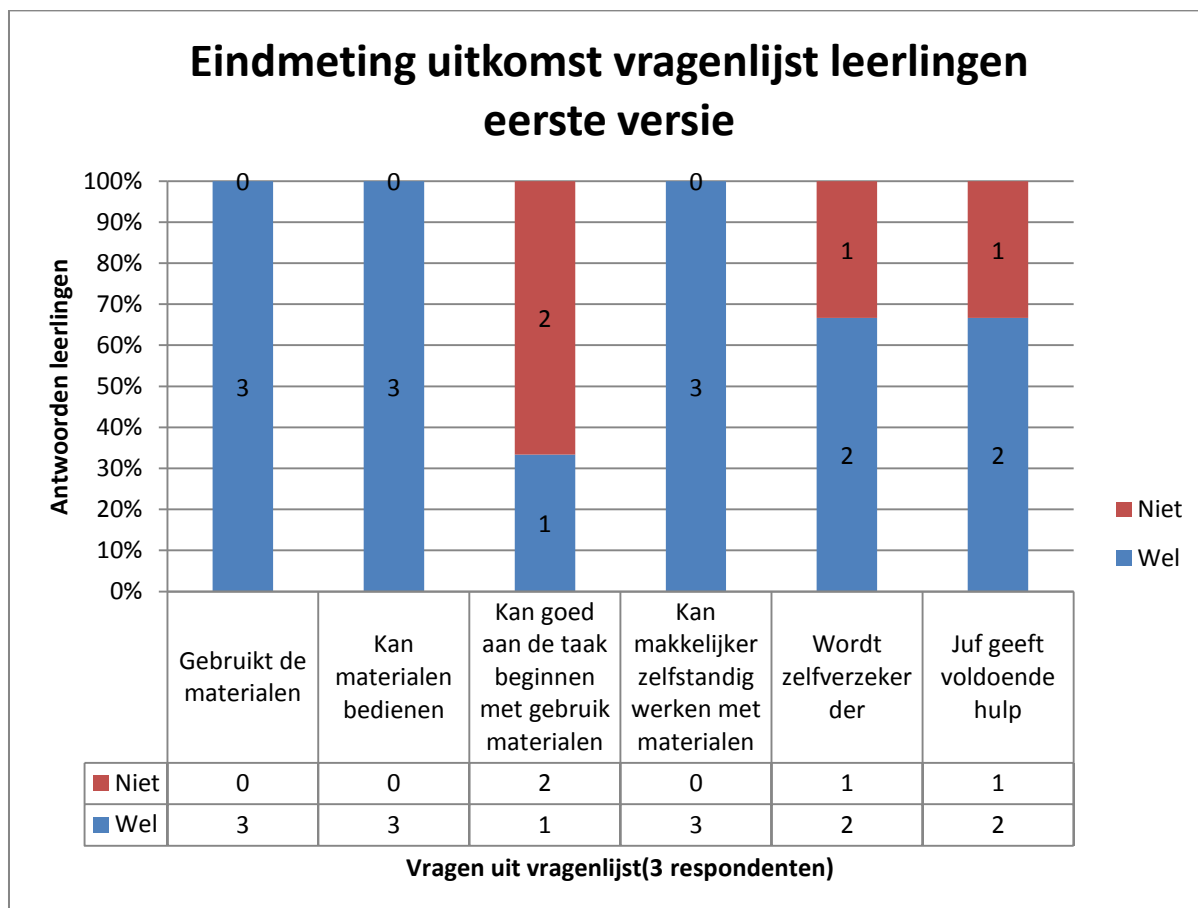
In bijlage 10 zijn de antwoorden van de observatie weergegeven. Het bleek dat een aantal observatiepunten nog niet voldoende gezien werden tijdens de observatie:

- De leerkracht werd nog te veel om hulp gevraagd, het stappenplan moet beter uitgelegd worden.
- De ondersteunende materialen werden nog niet door alle leerlingen op de juiste manier gebruikt, hier moet de leerkracht meer instructie over geven.
- Niet alle leerlingen konden gelijk aan de slag bij het zelfstandig werken. Het stappenplan was nog niet duidelijk genoeg.
- De leerkracht moest de leerlingen betrekken bij de doelen en verwachtingen die er ten aanzien van de ondersteunende materialen waren.
- De leerkracht moest er voor zorgen dat de leerlingen niet als storend gezien konden worden door andere leerlingen.

De leerkrachten hadden de leerlingen wel genoeg gecompimenteerd en ze benadrukten de succeservaringen voldoende. Ook hadden de leerkrachten pre-teaching toegepast. De leerkrachten hadden ook andere klasgenoten ingezet om de leerlingen te helpen.

Uitkomst eindmeting vragenlijst leerlingen na eerste interventie (Kwantitatief)

In bijlage 11 zijn de antwoorden van de vragenlijst geplaatst. In figuur 3 zijn de bevindingen van de eindmeting in een grafiek weergegeven.



Figuur 3: Eindmeting uitkomst vragenlijst eerste versie.

De leerkrachten moesten meer instructie geven bij de start van een taak met de ondersteunende materialen. Meer complimenteren en voor sommige leerlingen nog meer instructie aanbieden over het stappenplan zouden leerkrachtvaardigheden zijn die de leerkrachten nog in moesten zetten. Daarbij zouden de stappen van het stappenplan overzichtelijker geplaatst moeten worden. De leerkrachten gaven wel goede hulp aan de leerlingen wanneer ze dit nodig hadden.

Conclusie definitieve versie interventie

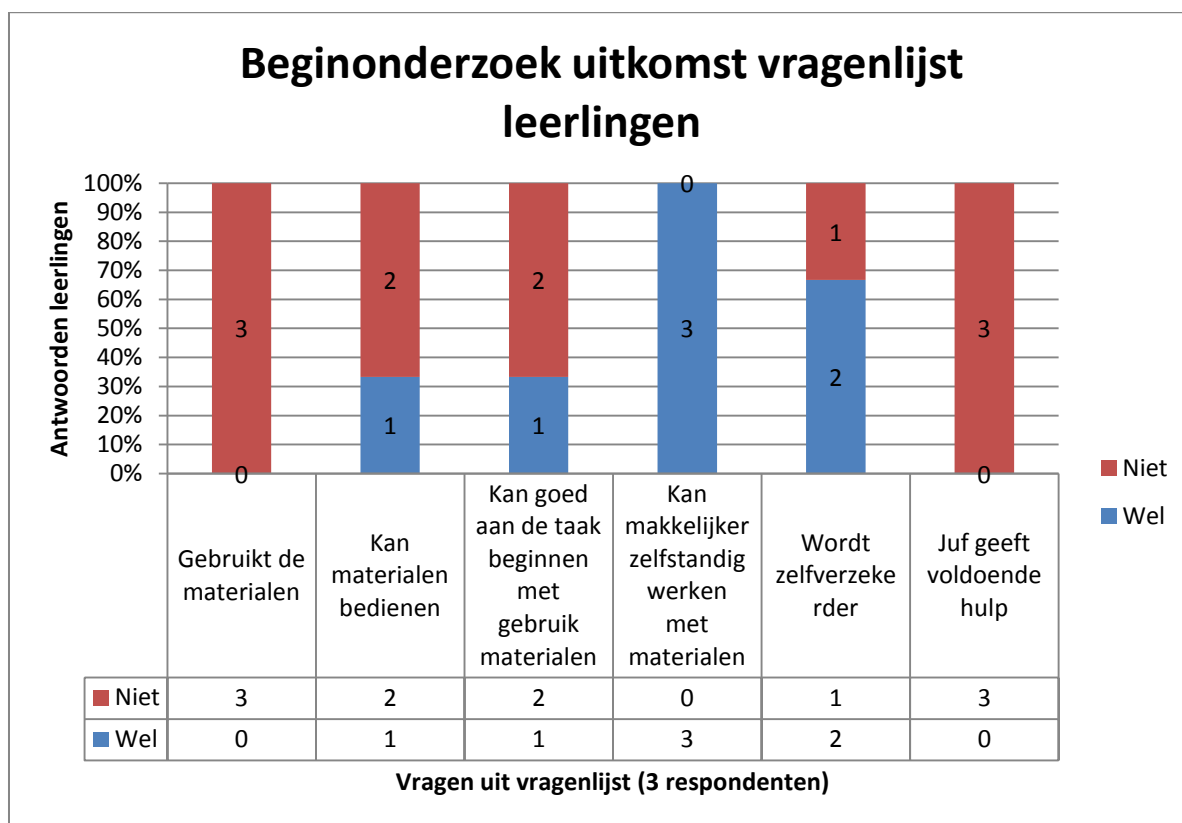
Punten vanuit de observatie en de vragenlijst werden weer toegevoegd aan het handelingsplan zodat uiteindelijk een definitieve versie kwam. De definitieve versie is geplaatst in bijlage 12. In de volgende alinea's worden de resultaten van achtereenvolgens de observatie en de vragenlijst weergegeven.

Uitkomst eindmeting observatie na definitieve interventie (Kwalitatief)

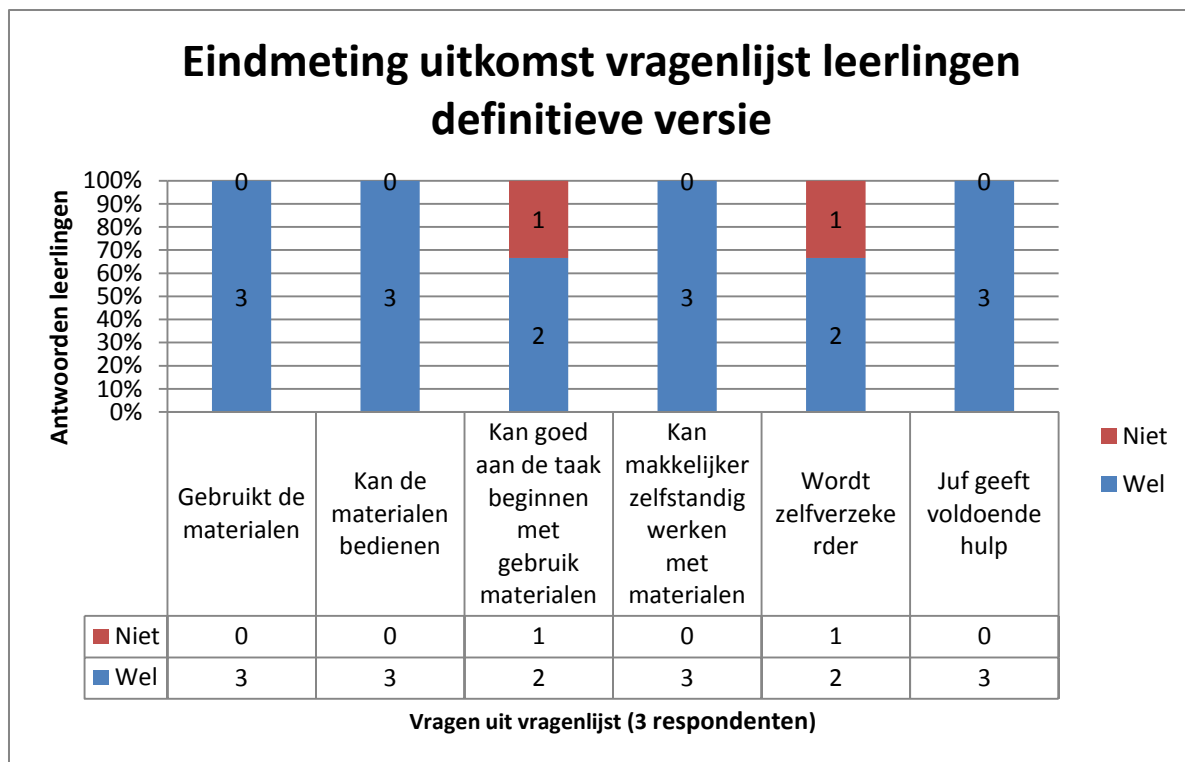
In bijlage 13 zijn de antwoorden van de observatie weergegeven. Het bleek dat bijna alle observatiepunten gezien zijn tijdens de observatie. Beide observatoren gaven alleen aan dat de leerlingen nog meer betrokken konden worden bij de doelen en verwachtingen ten aanzien van de ondersteunende materialen.

Uitkomst eindmeting vragenlijst leerlingen na definitieve interventie (Kwantitatief)

In bijlage 14 zijn de antwoorden van de vragenlijst geplaatst. In figuur 4 zijn de bevindingen van het beginonderzoek weergegeven. De vragenlijst was toen verdeeld over deelvraag 1 en deelvraag 2. Voor een overzichtelijk geheel zijn de antwoorden in figuur 4 bij elkaar geplaatst. In figuur 5 zijn de bevindingen van de eindmeting weergegeven. Het verschil tussen het beginonderzoek en de eindmeting kan hierdoor goed gevisualiseerd worden.



Figuur 4: Beginonderzoek uitkomst vragenlijst.



Figuur 5: Eindmeting uitkomst vragenlijst definitieve versie.

De leerkrachten hadden nu meer instructie bij de start van een taak met de ondersteunende materialen gegeven. Ook de extra instructie over het stappenplan was nu gegeven. De leerlingen gaven aan dat ze de volgorde van de stappen in het stappenplan nu duidelijker vonden. Een verbeterpunt kon nog gemaakt worden door nog meer complimenten te geven.

Tot slot

In het volgende hoofdstuk worden de resultaten vanuit dit hoofdstuk aan de literatuur gekoppeld. De conclusies leiden dan tot de beantwoording van de deelvragen en onderzoeksvraag. Eventuele discussiepunten worden benoemd.

HOOFDSTUK 5 BEANTWOORDING VAN DE ONDERZOEKSVRAAG, CONCLUSIES EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvraag, conclusies en discussie behandeld. Per deelvraag wordt een conclusie getrokken uit de analyse van hoofdstuk 4. Bij het trekken van conclusies wordt terug gekeken naar eerdere hoofdstukken in het onderzoek (De Lange et al., 2011). De conclusies worden gekoppeld aan de literatuur. Uit de conclusie kan de beantwoording van de onderzoeksvraag gegeven worden. Enkele punten die nog ter discussie staan worden aan het eind benoemd.

5.1 DEELVRAAG 1

Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van dyslectische leerlingen in groep 6 op school X ten aanzien van het zelfstandig werken met de ondersteunende materialen tijdens de les?

Het merendeel van de leerlingen wist niet hoe ze de materialen moesten bedienen. Naar mijn mening zou de omgang met de ondersteunende materialen daarom goed uitgelegd moeten worden door de leerkracht. De leerkracht gaf nog onvoldoende uitleg volgens de leerlingen. Gijsel et al. (2011) geven aan dat er voldoende ondersteuning moet zijn bij het lezen van een tekst. Dit was niet zichtbaar op de leerwerkplek. De leerlingen moesten wel leren omgaan met de materialen en dit konden ze niet zelf bedenken.

De meerderheid van de leerlingen gaf aan dat ze niet goed aan een taak konden beginnen met de ondersteunende materialen. De taak werd wel makkelijker wanneer de ondersteunende materialen gebruikt werden. Zonder ondersteunende materialen kostte het lezen veel moeite en leverde veel fouten op. Dit was naar hun mening op te lossen door een goede uitleg en een stappenplan in te zetten. Gijsel et al. (2011) geven ook aan dat de afspraken ten aanzien van het gebruik van ondersteunende materialen vastgelegd kunnen worden. Naar mijn mening was dit op de leerwerkplek nog onvoldoende geregeld. Smeets en Kleijnen (2008) geven de aanvulling dat er ook personen aangesteld moeten worden die over het gebruik van de ondersteunende materialen gaan. Dit was naar mijn inziens ook belangrijk omdat deze personen dan de uitleg konden verzorgen aan de leerlingen. Deze personen hadden dan de kennis paraat zodat er efficiënter gewerkt kon worden.

Alle leerlingen gaven aan dat ze zaakvakteksten moeilijk te lezen vonden. De woorden snapten ze niet goed. Daar wilden ze graag ondersteuning bij. Gijsel et al. (2011) geven ook aan dat leerlingen met dyslexie vaak moeite hebben met het tekstniveau bij vakken. Zij kunnen de lesstof qua denkniveau

wel aan, maar hebben onvoldoende leesvaardigheid om de tekst te kunnen begrijpen. Smits en Braams (2006) zijn van mening dat de prestaties op zaakvakken hierdoor ook achteruit gaan, in die teksten zitten vaak moeilijke woorden waarbij een goede woordenschat noodzakelijk is. Deze visie werd door mij gedeeld, de leerlingen hadden veel tijd nodig om een zin te lezen. Het begin van de zin werd dan niet meer onthouden door de leerlingen.

Tot slot gaf het merendeel van de leerlingen ook aan dat het werken met materialen zou zorgen voor meer zelfvertrouwen. Ze zouden de taken dan beter snappen. Dit wordt ondersteund door Kohnstamm (2009). De leerlingen kunnen volgens Kohnstamm (2009) anders ervaren dat ze niet competent genoeg zijn om de taak aan te kunnen. Naar mijn inziens was het belangrijk om zelfvertrouwen te creëren, een goed gevoel zorgde voor meer motivatie. Dat was voornamelijk belangrijk voor deze leerlingen omdat de motivatie soms niet aanwezig was.

Conclusie

Leerlingen wisten niet goed hoe ze de materialen moesten bedienen en hoe ze aan een taak moesten beginnen. Wanneer een stappenplan en goede uitleg door de leerkracht ingezet werd moest dit probleem opgelost zijn (Gijsel et al., 2011).

Leerlingen vonden dat er meer ondersteuning moest komen bij zaakvakteksten. Uit de theorie bleek ook dat dyslectische leerlingen moeite hebben met het tekstniveau bij zaakvakteksten (Gijsel et al., 2011).

Leerlingen waren van mening dat wanneer de ondersteunende materialen meer ingezet werden, het zelfvertrouwen verbeterd werd. De leerkracht kon hier ondersteuning bij bieden door complimenten te geven en succeservaringen te creëren.

5.2 DEELVRAAG 2

Hoe is op dit moment de zelfstandigheid van de leerlingen met dyslexie in groep 6 op school X bij het werken met de ondersteunende materialen tijdens de les?

Uit de vragenlijst bleek dat het merendeel van de leerlingen aan gaf dat de zelfstandigheid tijdens het zelfstandig werken niet voldoende was. Alle leerlingen gaven aan dat ze uitleg over de ondersteunende materialen moesten hebben voordat ze konden beginnen. Volgens Geerligs en Van Der Veen (2008) moet een leerling zijn eigen leerproces centraal kunnen stellen. Voor leerlingen met dyslexie kan het zelfstandig werken voor problemen zorgen. Naar mijn inziens konden de leerlingen dit ook onvoldoende. Ze wisten zonder hulp van de leerkracht niet wat ze moesten doen.

Uit de observatie bleek dat het werk beter ging wanneer de materialen gebruikt werden. Ze konden zichtbaar beter aan het werk blijven. Volgens Gijssels et al. (2011) worden ondersteunende materialen ook ingezet om de zelfredzaamheid bij dyslectische leerlingen te bevorderen. Naar mijn inziens maken de ondersteunende materialen het makkelijker voor de leerlingen wanneer ze er mee kunnen werken. Dan neemt het een deel van het lezen over.

De betrokkenheid was meer aanwezig wanneer de leerlingen de ondersteunende materialen gebruikten. Volgens Gijssels et al. (2011) worden ondersteunende materialen ingezet om de motivatie en het competentiegevoel bij dyslectische kinderen te bevorderen. Naar mijn mening werden de leerlingen erg enthousiast wanneer ze aan het werk mochten met de ondersteunende materialen. Daardoor konden ze ook beter zelfstandig blijven werken. Ze waren blij dat de laptop hun fouten aan gaf.

De leerkracht moest nog te veel hulp geven aan de leerlingen wanneer ze bezig waren met de ondersteunende materialen, ze konden niet goed aan een taak beginnen. Dit kwam mede doordat de leerlingen niet wisten hoe ze met de materialen om moesten gaan. De leerlingen moeten volgens Geerlings en Van Der Veen (2008) hun eigen leerproces centraal kunnen stellen. Voor leerlingen met dyslexie kan het zelfstandig werken voor problemen zorgen. De dyslectische leerlingen hebben vaak te weinig zelfvertrouwen om zelfstandig aan de slag te kunnen gaan. Ze vinden de taak te moeilijk waardoor ze er niet aan kunnen beginnen. Het moet voor deze leerlingen duidelijk zijn wat er gedaan moet worden (Geerlings & Van Der Veen, 2008). De leerlingen konden wel aan de slag wanneer de leerkracht bij hun kwam om uitleg te geven.

Conclusie

Zelfstandigheid van de leerlingen met dyslexie in groep 6 is onvoldoende, dit kan volgens Geerlings en Van Der Veen (2008) een probleem vormen voor dyslectische leerlingen.

De betrokkenheid van de leerlingen met dyslexie in groep 6 is goed wanneer de leerlingen de ondersteunende materialen gebruiken. Het zelfstandig werken wordt dan makkelijker.

De leerkracht moet nog te veel hulp geven aan de leerlingen met dyslexie in groep 6. Ze vinden de taak te moeilijk en kunnen er niet aan beginnen (Geerlings & Van Der Veen, 2008).

5.3 DEELVRAAG 3

Welke leerkrachtvaardigheden hebben de leerkracht van groep 6 en ik nodig om de dyslectische leerlingen van groep 6 op school X te ondersteunen bij de inzet van ondersteunende materialen tijdens het zelfstandig werken in de les?

Eerste versie metingen na uitvoering interventie

Uit de observatie bleek dat na de eerste interventie al een grote vooruitgang te zien was bij het werken met de ondersteunende materialen. De observatiepunten waren zo geformuleerd dat 'ja' het ideale antwoord zou moeten zijn. 'ja' werd 16 keer geantwoord en 'nee' 8 keer (Zie bijlage 10). Voor de interventie werd er gemiddeld 8 keer 'ja' geantwoord en 17 keer 'nee' (Zie bijlage 5). De leerkrachten hadden de leerlingen erg positief benaderd. Volgens Smits en Braams (2006) moet de leerkracht een positieve houding tegenover de leerlingen hebben. De leerlingen moeten voornamelijk gewezen worden op de dingen die allemaal wel goed gaan. Kohnstamm (2009) geeft aan dat de leerlingen meerdere succesbelevingen moeten krijgen bij het zelfstandig werken. Dit zorgt ook weer voor meer motivatie bij het maken van de volgende taak. Ik was van mening dat dit ook gebeurde wanneer de leerlingen een compliment kregen. Ze kregen dan een lach op hun gezicht en gingen gelijk weer aan het werk. Ze waren zichtbaar meer tevreden met hun werk op dat moment. Pre-teaching werd tijdens de observatie ingezet. De leerlingen wisten al wat ze moesten doen doordat ze verder werkten aan een opdracht van een vorige keer. Gijssel et al. (2011) geven aan dat bij pre-teaching de leerstof voorafgaand aan de les behandeld wordt met de zwakke lezers. Dit zorgt voor meer zelfvertrouwen bij de zwakke lezers omdat ze de tekst dan al een keer gezien hebben. Ik ben van mening dat het tijdens het zelfstandig werken beter ging. De leerlingen konden sneller aan de slag. De klasgenoten van de dyslectische leerlingen boden veel hulp aan de leerlingen. Wanneer de leerkracht een klasgenoot inzette, zorgde naar mijn mening voor minder storing. Vragen konden dan aan klasgenoten gesteld worden.

Verbeterpunten konden nog gemaakt worden door het stappenplan beter uit te leggen, meer instructie over de ondersteunende materialen en het gebruik daarvan te geven en de doelen en verwachtingen beter uit te spreken. De doelen en verwachtingen werden niet naar de leerlingen uitgesproken, of met de leerlingen besproken. Smits en Braams (2006) geven aan dat de leerkrachten hoge verwachtingen moeten hebben van elke leerling met dyslexie. De leerling krijgt zo vertrouwen in het eigen kunnen. Naar mijn inziens was dit wel zichtbaar in hun doelen en verwachtingen in de praktijk, maar waren die doelen niet gesteld in overleg met de leerling. Het was belangrijk om leerlingen te betrekken bij de doelen en verwachtingen omdat het dan een product van de leerling werd.

Uit de vragenlijst bleek dat er ook bij de dyslectische leerlingen een vooruitgang gemaakt was ten aanzien van het beginonderzoek. Ook bij het interview waren de vragen zo geformuleerd dat 'Wel' het ideale antwoord zou moeten zijn. 'wel' werd 14 keer geantwoord en 'niet' 4 keer (Zie figuur 2 en bijlage 11). Voor de interventie werd er 7 keer 'wel' geantwoord en 11 keer 'niet' (Zie figuur 1 en bijlage 4). De leerkrachten moesten wel meer instructie geven bij de start van een taak met de ondersteunende materialen. Meer complimenten en voor sommige leerlingen nog meer instructie over het stappenplan zouden leerkrachtvaardigheden zijn die de leerkrachten nog in moesten zetten.

Daarbij zouden de stappen van het stappenplan overzichtelijker geplaatst moeten worden. De leerkrachten gaven wel goede hulp aan de leerlingen wanneer zij dit nodig hadden.

Conclusie na eerste interventie

- Een positieve houding tegenover de leerlingen (Smits & Braams, 2006).
- Veel succesbelevingen creëren voor de leerlingen (Kohnstamm, 2009).
- Pre-teaching aanbieden (Gijsel et al., 2011).
- Klasgenoot inzetten.

Verbeterpunten:

- Extra instructie over het stappenplan.
- Meer instructie bij het begin van een taak.
- Stappenplan overzichtelijk maken.
- Doelen en verwachtingen met de leerlingen bespreken (Smits & Braams, 2006).
- Meer complimenten geven (Kohnstamm, 2009).

Definitieve versie metingen na uitvoering interventie

Uit de observatie bleek dat een nog grotere vooruitgang te zien was bij het werken met de ondersteunende materialen. De observatiepunten die bij de eerste meting na de interventie nog niet zichtbaar waren, werden nu wel gezien. Het bleek dat er 22 keer 'ja' geantwoord werd en 2 keer 'nee' (Zie bijlage 13). De doelen en verwachtingen werden nog niet duidelijk met de leerlingen besproken. De frequentie van de instructie werd verhoogd waardoor de leerlingen goed om konden gaan met het stappenplan en snel konden beginnen met de taak.

Uit de vragenlijst bleek dat er 16 keer 'wel' geantwoord is door de dyslectische leerlingen en 2 keer 'niet' (Zie figuur 4 en bijlage 14). Dit was ook een verbetering ten aanzien van de eerste versie. Toen werd 'wel' 14 keer geantwoord en 'niet' 4 keer (Zie figuur 2 en bijlage 11). Het grootste verschil is te constateren tussen het beginonderzoek waarbij er 7 keer 'wel' geantwoord en 11 keer 'niet' (Zie figuur 3 en bijlage 4) en de eindmeting van de definitieve versie (Zie figuur 4 en bijlage 14). De leerlingen gaven aan dat de stappen in het stappenplan nu in een logische volgorde gerangschikt waren. De uitleg van de leerkracht zorgde voor meer begrip.

Conclusie na definitieve interventie

- Een positieve houding tegenover de leerlingen (Smits & Braams, 2006).
- Veel succesbelevingen creëren voor de leerlingen (Kohnstamm, 2009).
- Pre-teaching aanbieden (Gijsel et al., 2011).
- Klasgenoot inzetten.
- Een overzichtelijk stappenplan creëren.

Verbeterpunten:

- Doelen en verwachtingen met de leerlingen bespreken (Smits & Braams, 2006).
- Meer complimenten geven (Kohnstamm, 2009).

5.4 BEANTWOORDING ONDERZOEKSVRAAG

Hoe kunnen de leerkracht van groep 6 en ik de dyslectische leerlingen in groep 6 van school X in het reguliere onderwijs, begeleiden bij het zelfstandig werken tijdens de lessen met de ondersteunende materialen voor dyslexie (zoals de daisy speler, luisterboeken en laptops)?

Om de dyslectische leerlingen in groep 6 te kunnen begeleiden moet er ten eerste gezamenlijke afspraken gemaakt worden en personen aangesteld worden om het gebruik in goede banen te leiden. Dit komt uit de theorie van Gijssel et al. (2011) en Smeets en Kleijnen (2008). Ten tweede moet gewerkt worden met een handelingsplan waarin de onderwijsbehoeften van de leerlingen centraal staan (Pameijer et al., 2011). De leerlingen hebben een positieve houding van de leerkracht nodig waarin complimenten en succesbelevingen bij de leerlingen centraal staan (Smits & Braams, 2006). De leerlingen moeten inbreng hebben in het handelingsplan. De leerkrachten moeten betrokkenheid creëren en een duidelijke uitleg over de ondersteunende materialen geven. Deze uitleg moet verduidelijkt worden aan de hand van een stappenplan waarbij de ondersteunende materialen stap voor stap uitgelegd worden. Pre-teaching moet vooraf gegeven worden. Tijdens het zelfstandig werken moeten medeklasgenoten ingezet worden om de begeleiding te optimaliseren.

5.5 DISCUSSIE

Het bleek dat de instrumenten die gekozen waren goede conclusies opleverden. Bij dit onderzoek kunnen aanbevelingen voor vervolgonderzoek gegeven worden. Hoe is de zelfstandigheid van de dyslectische leerlingen over een half jaar? Zouden ze het stappenplan dan nog nodig hebben? Moeten er steeds andere doelen gesteld worden om de kwaliteit te behouden? Om deze punten te kunnen beantwoorden zou vervolgonderzoek nodig zijn. Ook andere onderwerpen die te maken hebben met dyslexie kunnen onderzocht worden. Zo zou het welbevinden van de dyslectische leerlingen een onderwerp kunnen zijn.

Tot slot

In het volgende hoofdstuk worden de evaluatie en reflectie behandeld. Competenties en basisdimensies worden daarbij uitgebreid besproken.

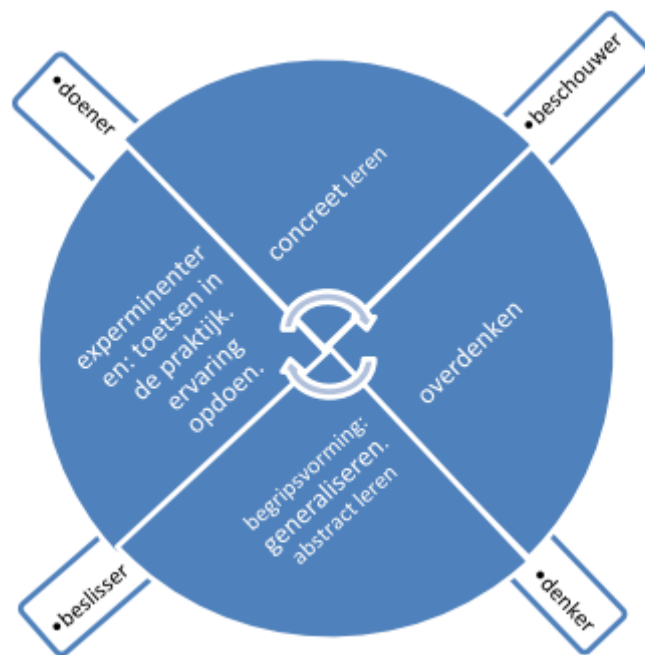
HOOFDSTUK 6 EVALUATIE EN REFLECTIE

In dit hoofdstuk wordt de evaluatie en de reflectie van dit onderzoek besproken. Bij evaluatie en reflectie wordt er bewust nagedacht over het leerproces en wordt er een hoger niveau van abstractie in het denkproces bereikt (Benammar, 2005).

Door het doen van dit onderzoek heb ik meer geleerd over het onderwerp dyslexie. Ik ben op zoek gegaan naar betrouwbare bronnen die mij iets over dit onderwerp konden vertellen. Ik heb geleerd om verschillende bronnen tegenover elkaar te zetten om diepgang te creëren in mijn onderzoek. Dit heeft invloed gehad op mijn leerervaringen voor de nabije toekomst. In de praktijk zou ik nu meer informatie delen over dyslexie. Ik zou mij meer competent voelen om dit te delen omdat ik er veel over gelezen heb. Het is ook van maatschappelijk belang om mijn kennis over dyslexie te delen met collega's. Ik heb voorafgaand aan het maken van dit onderzoek de module voor dyslexie gevolgd. De kennis die ik daar kreeg heb ik ingezet bij het doen van dit onderzoek. Ik kan dus zeggen dat ik de meest recente kennis bezit over het onderwerp dyslexie. Mijn collega's in toekomstige scholen bezitten misschien deze kennis niet. Voor de maatschappij is het daarom van belang dat ik mijn kennis deel.

Met betrekking tot inclusie en diversiteit heeft dit onderwerp een dilemma aan de orde gebracht. De leerlingen in dit onderzoek werden gecompenseerd door ondersteunende materialen aan te bieden. "Echter: eenzijdig kiezen voor zorgen en compenseren maakt de leerling afhankelijk van de leraar" (Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons, & Van Velthooven, 2009, p. 43). Dit was ook het geval bij deze leerlingen. Ze waren te afhankelijk van de leerkracht omdat ze niet met de ondersteunende materialen om konden gaan. Hierdoor merkte ik dat de leerlingen 'geactiveerd' moesten worden om zelf aan het werk te kunnen. Dit is in dit onderzoek gedaan door een handelingsplan voor de leerkrachten te maken. Door een goede uitleg te geven aan de leerlingen met behulp van een stappenplan kon de zelfstandigheid van de leerlingen weer geactiveerd worden.

Ik heb ook meer geleerd over het doen van onderzoek. "Door systematisch haar eigen professioneel handelen en haar praktijk te onderzoeken vergroot de leraar haar kennis en ontwikkelt die kennis verder" (Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons, & Van Velthooven, 2009, p. 57). Dit is wat ik gedaan heb tijdens het onderzoeken. Eerst ben ik mij gaan verdiepen in de verschillende soorten onderzoeken. Uiteindelijk heb ik gekozen voor het actieonderzoek. Deze was het meest passend bij mijn uiteindelijke onderzoeksvraag. Door veel te lezen heb ik dit onderzoek vorm kunnen geven. Soms kwam ik er niet uit doordat er weinig informatie over een onderwerp te lezen was. Als denker was dit een tegenslag. Een denker verzamelt en analyseert informatie eerst voordat hij tot actie overgaat (Sternberg & Zhang, 2000). In figuur 6 is de leercyclus van Kolb weergegeven. Als denker vond ik het prettig om veel informatie te verzamelen en daarna pas aan het werk te gaan.



Figuur 6: basisvaardigheden en leerstijlen in de leercyclus van Kolb (Bolhuis, 2009, p. 22).

In overleg met mijn studiegroepbegeleider ben ik tot drie deelvragen gekomen die volgden uit mijn onderzoeksvraag. De eerste deelvraag ging over de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. Ik heb mij gericht op de actieve participatie met de leerlingen. Ik zag de leerlingen als belangrijke bron en respecteerde hun antwoorden in de vragenlijsten. Om professioneel te werken moest ik vanuit een transactioneel referentiekader kijken. Ik heb mij gericht op de positieve aspecten van de leerlingen in deze situatie. Ook de leerkracht van groep 6 en de interne begeleider zijn benadert om inzicht te ontwikkelen in de praktijk. Door deze punten in acht te nemen tijdens het onderzoeken ben ik mij bewust geworden van een onderzoekende houding. Ik heb in tegenstelling tot vorig jaar, waarin ik het onderzoek van de PABO afrondde, meer geleerd over onderzoek doen. Dit jaar heb ik geleerd hoe je ethisch handelt door verworven kennis te delen met de betrokkenen. Ook hoofdstuk drie onderzoeksmethodologie was nieuw voor mij. Ik vond het lastig om een vragenlijst en observatieformulier te maken die zorgden voor de juiste informatie. Door informatie uit hoofdstuk twee te halen kwam ik uiteindelijk tot de definitieve instrumenten.

Door dit onderzoek te doen heb ik gewerkt aan verschillende competenties door doelen vanuit mijn eerste toets (POP) te verwezenlijken. Bij de competentie 'Samenwerking met collega's' had ik het volgende doel gesteld:

Aan het eind van het studiejaar Master SEN ben ik in staat om hulp te vragen wanneer ik dit nodig acht.

Ik heb aan dit doel gewerkt door mijn onderzoek te presenteren in een teamvergadering. Knelpunten konden gelijk behandeld worden zodat ik verder kon met mijn onderzoek. Ook vond ik het belangrijk

dat alle leerkrachten het handelingsplan kenden. Want een handelingsplan werkt beter wanneer het schoolbreed ingezet wordt. Jansma (2005) zegt hierover het volgende: "In the intrinsic perspective to improve practice, professional development requires interventions at the level of interactions between teachers and pupils which can only succeed if they are paired with interventions at the level of the school as an organisation" (Jansma, 2005, p. 4). De leerkrachten vonden het ook prettig dat ik de kennis heb gedeeld.

Bij de competentie 'Samenwerking met de omgeving van de school' had ik het volgende doel gesteld:

Aan het eind van het studiejaar Master SEN weet ik met welke instellingen de school contact heeft en welke stappen er genomen worden ten aanzien van de leerlingen die niet meer kunnen functioneren op een reguliere basisschool.

Door mij te verdiepen in het onderwerp dyslexie in de praktijksituatie ben ik te weten gekomen hoe het dyslexieprotocol in elkaar steekt. Ik weet dat de leerlingen met dyslexie naar DCT (Dyslexie Centrum Twente) gaan voor een wekelijkse behandeling. Daar krijgen ze les in lezen waarbij er verder gewerkt wordt met de methode die op de school ook gehanteerd wordt.

Bij de competentie 'Reflectie en ontwikkeling' had ik het volgende doel gesteld:

Aan het eind van het studiejaar Master SEN wil ik mij normatief professionaliseren ten aanzien van het beeld dat ik van leerlingen heb.

Het normatief professionaliseren heb ik bij het doen van dit onderzoek beter ontwikkeld. Ik wist van tevoren dat ik nog niet genoeg informatie had over dyslexie. Daarbij wist ik dat het nodig was om mij in te lezen. Mijn eigen motivatie en opvattingen speelden een rol bij dit onderzoek. Ik had verwacht dat de leerlingen bij de vragenlijst van de eerste deelvraag niet goed aan konden geven wat hun ondersteuningsbehoeften waren. Maar bij nader inzien bleek dat de leerlingen wel wisten waar hun problemen lagen en goede adviezen konden geven.

Door dit onderzoek heb ik een alternatieve zienswijze ontwikkeld. Bij het inleveren van het onderzoeksvoorstel heb ik een tegenslag gehad. Het verslag werd de eerste keer onvoldoende beoordeeld. Dit heb ik heel erg gevonden, ik had het idee dat iedereen op schema liep behalve ik. Ik moest leren om positief te denken wanneer het niet allemaal even goed liep. Ik kon dit concreet doen door even een stap op de plaats te zetten en aan mijzelf te denken in plaats van aan hoe ver de anderen al waren. Het was belangrijk om een 'luchtigere' houding aan te nemen. Ik moest denken aan mijzelf en mij niet vergelijken met anderen. Ik moest het probleem als een uitdaging zien in plaats van een last. Dit is een voorbeeld van mijn authentiek functioneren in dit onderzoek.

Kennis vanuit vorige toetsen is toegevoegd in dit onderzoek doordat ik meer zakelijk probeerde te schrijven. Ik heb de onderzoeksvraag en deelvragen op elkaar afgestemd in dit onderzoek. Ook is het theoretische kader nu meer afgestemd op de onderzoeksvraag en deelvragen. Ik heb geprobeerd

heldere en duidelijke conclusies te trekken bij hoofdstuk vijf. In de reflectie zijn de basisdimensies nu meer kenbaar gemaakt.

Critical Friends (CF's)

Mijn CF's hebben mij geholpen bij het doen van dit onderzoek. Ze hebben kritische vragen gesteld waardoor herschrijven noodzakelijk was. Door samen te brainstormen heeft het onderzoek langzaam vorm gekregen. Feedback van CF's is geplaatst in bijlage 15.

NAWOORD

Ik wil graag de betrokkenen bedanken die mij geholpen hebben om dit onderzoek vorm te geven. Ten eerste de leerkracht van groep 6 en de interne begeleider die hun kennis ingezet hebben om mij zo goed mogelijk te kunnen begeleiden. Ten tweede mijn studiegroepbegeleider vanuit Fontys en mijn critical friends die geholpen hebben om de toets zo goed mogelijk vorm te geven. Door hun feedback heb ik geleerd hoe je een onderzoekende houding aanneemt. Ten derde de dyslectische leerlingen uit groep 6 die centraal stonden in dit onderzoek. Zonder hun hulp was dit onderzoek niet mogelijk.

BIBLIOGRAFIE

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO raad vereniging van hogescholen.
- Avontuur, J. (2003). *Begeleiding van kinderen met dyslexie in het basisonderwijs*. Soest: Uitgeverij Nelissen B.V.
- Benammar, K. (2005). Reflectie als drijfveer van het leerproces. *Onderzoek van onderwijs*, 14-17.
- Bolhuis, S. (2006). *Leren en veranderen*. Retrieved Juni 6, 2013, from Fontys OSO: [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/seo3/uitvoering/Werken/Bijeenkomst%201/Bolhuis,%20S.%20\(2009\)%20Leren%20en%20veranderen.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/seo3/uitvoering/Werken/Bijeenkomst%201/Bolhuis,%20S.%20(2009)%20Leren%20en%20veranderen.pdf)
- Claasen, W., De Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H., & Van Velthooven, B. (2009). *Inclusief bekwaam*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Dirk Callebaut. (2007, November 5). *Wegwijzer 'ICT en Leerzorg'*. Retrieved Maart 1, 2013, from Letop! Eerste hulp bij leerstoornissen en/of problemen bij het leren: <http://www.letop.be/projecten/surfplank/Chapters.asp>
- Donche, V. (2006). *Leren, onderwijzen en leren onderwijzen*. Gent: Academia Press.
- Education, I. D. (2007). *Summary Report of the Iowa Text Reader Studies*. Retrieved December 18, 2012, from Lexima ICT : http://www.lexima.nl/media/78295/iowa_text_reader_study2006-07.pdf
- Geerligs, T., & Van Der Veen, T. (2008). *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Koninklijke Van Gorcum B.V.
- Ghesquière, P., Boets, B., Gadeyne, E., & Vandewalle, E. (2008). Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht . Leuven, België.
- Gijsel, M., Scheltinga, F., Van Druenen, M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Jansma, F. (2005). *Moving into the 21st century, changing views on professionalisme*. Retrieved Mei 27, 2013, from Lerarenweb: [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Studiebegeleiding/uitvoering/Werken/Cohort%202012-2013,%20gestart%20in%202012/Reflectie/Jansma,%20F.%20\(2005\).%20Moving%20into%20the%2021st%20century,%20changing%20views%20on%20professionalisme.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Studiebegeleiding/uitvoering/Werken/Cohort%202012-2013,%20gestart%20in%202012/Reflectie/Jansma,%20F.%20(2005).%20Moving%20into%20the%2021st%20century,%20changing%20views%20on%20professionalisme.pdf)
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie de schoolleeftijd*. Houten: Springer Uitgeverij.
- Pameijer, N., Van Beukering, T., & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Smeets, J., & Kleijnen, R. (2008, Oktober). Technische maatjes bij dyslexie compenserende en dispenserende hulpmiddelen. Nijmegen, Gelderland, Nederland.
- Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Sternberg, R., & Zhang, L. (2000). *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. Retrieved Juni 3, 2013, from <http://www.d.umn.edu/~kgilbert/educ5165-731/Readings/experiential-learning-theory.pdf>

Turner, E., & Pughe, J. (2004). *Dyslexia and English*. Guernsey: British dyslexia association.

Vingerhoeds, E. (2012). *Tien keer beter! 4 Verbeteren van onderwijspraktijk door onderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant- Uitgevers n.v.

Wentink, H., & Peters, S. (2005). Geloven in wat je kunt, goed plannen en op tijd handelen. *Een uitgave van de Landelijke Beroepsvereniging Remedial Teachers Themanummer Dyslexie*, 13e jaargang Januari 7-11.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1

Wie doet wat?

Wie neemt de coördinatie van het overleg op zich? _____

Wie maakt het verslag op en rapporteert? _____

Wie neemt de eindbeslissing in geval van discussie? _____

Aan wie worden de problemen gemeld? _____

	school	leraar	leerling	ouder	ander	hulp nodig?
Planning overleg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ouders ondersteunen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Problemen rapporteren	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Veiligheid en gezondheid	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bespreking in klas	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Computer thuis	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Computer in de klas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Printer beschikbaar stellen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Toebehoren leveren: verlengdraad, USB-stick, papier	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Software leveren	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Computer startklaar maken	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Computer herstellen bij technische problemen	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Instellingen aanpassen aan noden van leerling	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nieuwe programma's installeren	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Documenten aanmaken, documenten inscannen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Model agenda aanmaken	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ingescande documenten leesbaar maken	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mappen beheren, inhoud regelmatig controleren	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Vaardigheden toetsenbord (typen, ...) inoefenen						
Fiches 'Surfplank' leren gebruiken	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐

(Dirk Callebaut, 2007, p. 51 en 52).

BIJLAGE 2

Kennis en vaardigheidsontwikkeling m.b.t. de inzet van de middelen	leerling	ouder	docent	ict'er	zorg-specialist
Welke ICT-middelen zijn er op deze school, wat kunnen ze en hoe werken ze?	X	X	X	X	X
Wie beheert boekbestanden en op welke manier worden ze gedistribueerd?	X	X	X	X	X
Wie installeert en beheert de ICT-materialen?				X	
Welke praktische problemen kunnen voorkomen? Hoe gaan we ermee om?	X	X	X	X	X
Welke technische problemen zijn er? Hoe gaan we ermee om?				X	
Hoe kunnen we lesmaterialen scannen en/of Daisy-cd's produceren?		X		X	
Hoe kunnen gescande teksten zodanig verbeterd worden dat ze beter inzetbaar zijn?				X	
Hoe kunnen docenten hun lesmaterialen aanpassen voor gebruik met ICT-middelen?			X		
Hoe moeten digitale bestanden en Daisy-cd's worden aangevraagd?		X			
Op welke wijze kunnen de ICT-middelen worden ingezet tijdens de lessen?			X		
Welke mogelijkheden bieden de ICT-middelen bij het remediëren van leerlingen?					X
Hoe zijn de toegewezen ICT-middelen thuis het best in te zetten?		X	X		X
Welke afspraken gelden voor het gebruik tijdens proefwerken en overhoringen?			X		
Hoe kunnen leerkrachten woordenboeken uitschakelen tijdens toetsen?			X		

Kennis en attitudevorming m.b.t. de doelstellingen, monitoring en effectmeting van de middelen	leerling	ouder	docent	ict'er	zorg-specialist
Waarvoor worden de middelen ingezet?			X		X
Hoe kunnen de vorderingen worden gemonitord?			X		X
Hoe kunnen de resultaten van de leerlingen worden gemeten?			X		X

Attitudeontwikkeling m.b.t. de praktische aspecten van de middelen in het onderwijsleerproces	leerling	ouder	docent	ict'er	zorg-specialist
Welke criteria stellen we vast voor de toewijzing van ICT-middelen?			X		X
Hoe gaan we om met het 'gelijkheidsbeginsel' (waarom deze leerlingen wel, anderen niet?)			X		X
Hoe gaan we om met praktische complicaties die deze middelen mogelijk teweeg brengen?		X	X	X	X
Hoe krijgt ICT een natuurlijke plek in de leeromgeving?			X	X	X

(Smeets & Kleijnen, 2008, p. 40 en 41).

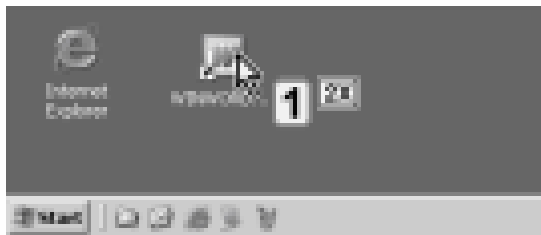
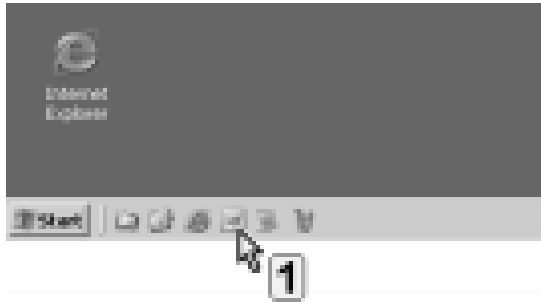
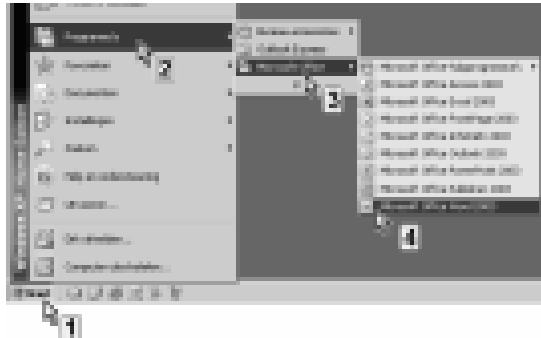
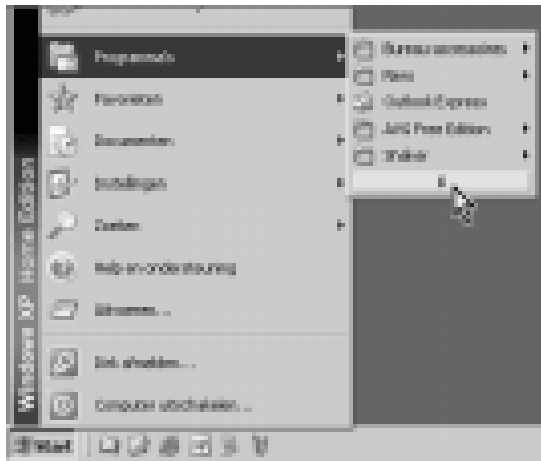
BIJLAGE 3

3. Ik verbeter de fouten met de suggesties die de spellingcontrole doet

Muisklik rechts op het rood onderstreepte woord.	
Staat het woord dat je zoekt in het lijstje? 1. Ik lees de woorden in het lijstje. 2. Ik kies en klik op een woord. Dat woord staat nu in mijn tekst. Ik herlees en controleer of het woord past in de zin.	De <u>dirie</u>get van het koor kwam te laat. 
Staat het woord dat je zoekt NIET in het lijstje? 3. Verander één of meer letters. 4. Muisklik rechts op het woord. Je krijgt andere suggesties. 5. Klik op het juiste woord. Het staat nu in de tekst.	De <u>choafeur</u> reed te hard. De <u>choafeur</u> reed te hard. 

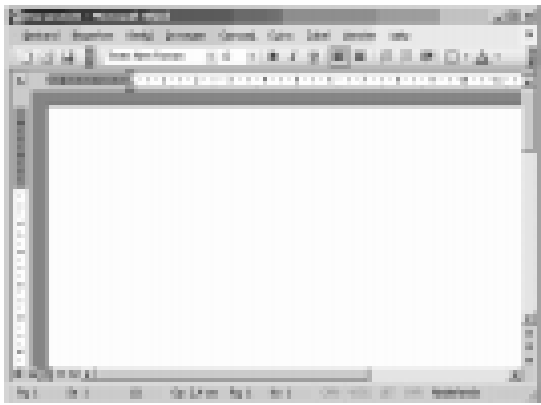
(Dirk Callebaut, 2007, p. 81).

8.1. Word starten

Klik op de <i>W</i> van Word op het bureaublad.	
of Klik op de <i>W</i> van Word in de taakbalk.	
of 1. Klik op Start. 2. Klik op Programma's. 3. Klik op Microsoft Office. 4. Klik op de <i>W</i> van Word.	
Tip! Staat Microsoft Office niet in het lijstje? Klik dan op de 'vogeltjes'. Dan verschijnt er een lange lijst waar Office wel in staat.	

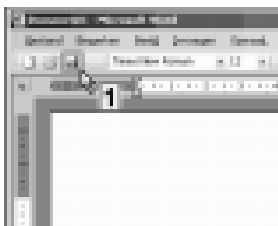
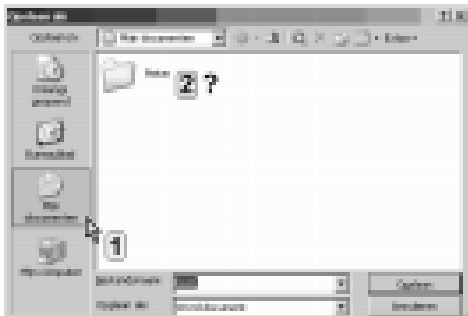
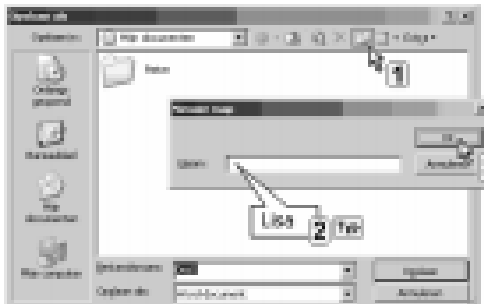
(Dirk Callebaut, 2007, p. 93).

8.2. Een nieuwe tekst maken

Als je Word start, krijg je vanzelf een nieuw blad.	 A screenshot of the Microsoft Word application window. The title bar reads 'Microsoft Word - Nieuw document'. The menu bar includes 'Bestand', 'Invoeren', 'Vormaat', 'Opmaak', 'Verwijzen', 'Taal', 'Veren', and 'Help'. The ribbon shows the 'Start' tab with options like 'Nieuw document', 'Open recent document', 'Recente bestanden', 'Opmaak', 'Verwijzen', 'Taal', 'Veren', and 'Help'. The main document area is blank.
of 1. Klik op .	 A screenshot of the Microsoft Word application window, similar to the one above. A small number '1' is placed next to the 'Nieuw document' button in the ribbon. The main document area is blank with a vertical cursor line.

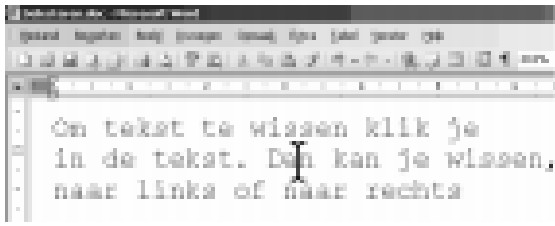
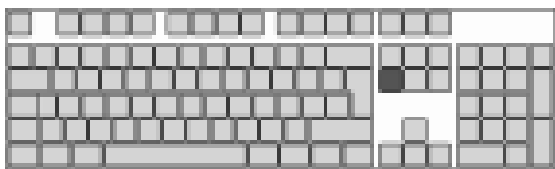
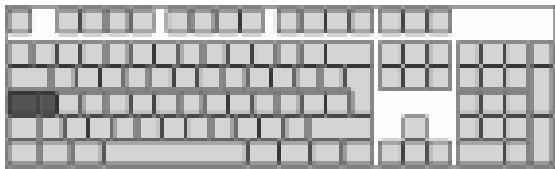
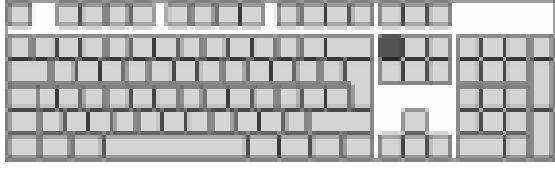
(Dirk Callebaut, 2007, p. 94).

8.3. Tekst meteen bewaren

Sla de tekst op voor je begint te typen. Dat is veiliger. 1. Klik op .	
In het volgende scherm: 1. Klik op Mijn documenten. 2. Staat daar al een goede map om je nieuwe blad in te stoppen?	
Maak een nieuwe map 1. Klik op de Nieuw knop. 2. Typ een goede naam voor de nieuwe map, b.v. Lisa. 3. Klik op OK.	
De nieuwe map Lisa is klaar.	
Maak een map in een map 1. Klik 2x op de map. 2. De map opent zich. 3. Maak een nieuwe map.	

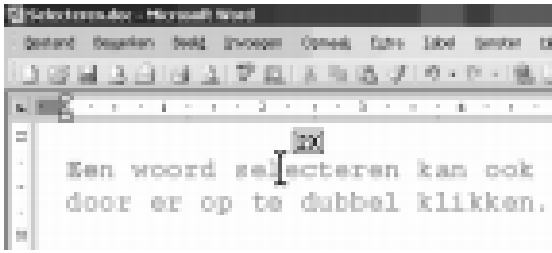
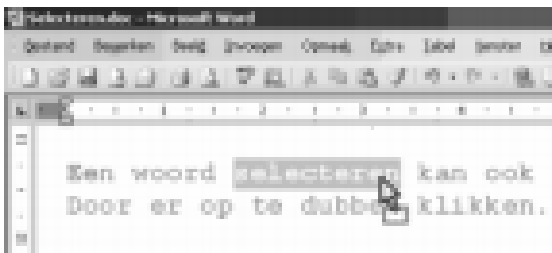
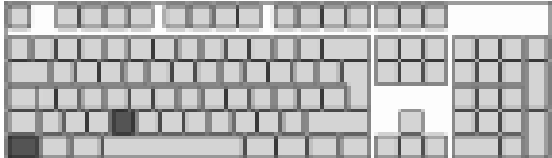
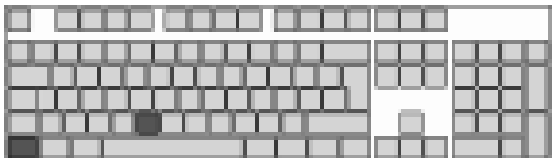
(Dirk Callebaut, 2007, p. 95).

8.4. Tekst schrijven

Schrijf tekst Typen maar!	
Wis tekst Klik in de tekst.	
ofwel Duw op , dan wis je naar →.	 
ofwel Duw op , dan wis je naar ←.	 
Help!	
Alle letters zijn hoofdletters? Duw op de toets Shift Lock.	
Ik typ en de letters verdwijnen! Duw op .	

(Dirk Callebaut, 2007, p. 96).

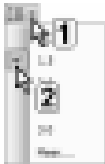
8.5. Tekst veranderen en verplaatsen

Selecteer woord Klik 2x op het woord (of de zin).	
Versleep woord De pijl verschijnt weer. Klik-en-sleep: 1. Klik op het woord, hou de muisknop ingedrukt. Sleep de muis naar een andere plaats. 2. Laat de muisknop los.	
of Als het woord geselecteerd is, druk dan op Ctrl-C: 1. Druk op Ctrl en hou die ingedrukt. 2. Druk dan ook C in.	
Plak woord Plaats de I waar het woord moet komen. 1. Druk op Ctrl en hou die ingedrukt. 2. Druk dan ook V in.	
Versleep tekst De pijl verschijnt weer. Klik-en-sleep: 1. Klik op het woord, hou de muisknop ingedrukt. Sleep de muis naar een andere plaats. 2. Laat de muisknop los.	

(Dirk Callebaut, 2007, p. 97).

Lettertype, lettergrootte en interlinie

Selecteer telkens eerst de tekst die je wilt bewerken!

Kies lettertype 1. Klik op ▼ naast Verdana. 2. Een lijst met lettertypes opent zich. Kies een lettertype.	
Kies lettergrootte 1. Klik op ▼ naast 11. 2. Een lijst met lettergroottes opent zich. Kies een lettergrootte.	
Kies interlinie 1. Klik op ▼ naast 1.0. 2. Klik op de gewenste regelafstand in het rolmenu. 3. Klik in de tekst om je selectie op te heffen.	

(Dirk Callebaut, 2007, p. 98).

13.2. Boeken beluisteren met een draagbaar toestel

Dit kan onder meer met de Daisy-speler Victor Reader Vibe

Wat en hoe?

De Daisy-speler Victor Reader Vibe is een draagbare en compacte discman. Daarmee beluister je een ingesproken boek. Dat boek staat op een Daisy-cd. Het boek is ingesproken met een menselijke stem. Dat is aangenaam om naar te luisteren. Leerlingen met een leesbeperking kunnen Daisy-cd's gratis ontfangen. Deze Daisy-speler speelt ook mp3-cd's en audio-cd's af.

Stappenplan

Start 1. Sluit de oortelefoon aan. Of een luidspreker. 2. Open de cd-lade. Leg de cd in het toestel. 3. Druk op de aan/uit-toets (I / O). Je hoort nu "Welkom bij Victor".	
Beluister 1. Druk op de starttoets (▶). De speler begint waar je vorige keer gestopt bent.	
Stop 1. Druk op de starttoets (▶). 2. Houd de 2de toets ingedrukt. Een piep geeft aan dat de speler 'uit staat'.	

(Dirk Callebaut, 2007, p. 195).

BIJLAGE 4

Vragenlijst voor leerlingen met dyslexie in groep 6.

In deze vragenlijst wordt er gevraagd naar jouw ervaringen met de daisyspeler, luisterboeken of laptops die in de klas zijn. Het is een open vragenlijst. Dat betekent dat je bij elke vraag een antwoord in de witte balk moet geven.

Vragenlijst over de daisyspeler, luisterboeken of laptops die je in de klas gebruikt.

1. Pak je de daisyspeler, luisterboeken of laptops vaak bij de lessen waarbij je zelfstandig moet werken?

Zo ja, tijdens welke lessen/momenten?

Zo nee, waarom niet?

Leerling 1: Nee, want daar denk ik niet zo vaak aan en eigenlijk heb ik hem nou nog niet nodig.

Leerling 2: Nee, omdat ik hem niet nodig heb.

Leerling 3: Nee, de juf geeft niet aan wanneer ik hem kan gebruiken.

2. Weet je hoe je de daisyspeler, luisterboeken of laptops moet bedienen?

Zo ja, hoe ben je daar achter gekomen?

Zo nee, wat zou er moeten gebeuren zodat je dat weet?

Voorbeelden: Stappenplan met stappen die je moet zetten om met het apparaat te werken, hulp van de leerkracht, werken met een mindmap voorafgaand aan een taak of iets anders.

Leerling 1: Niet echt, want ik kreeg geen uitleg over de daisyspeler. Ik weet wel een beetje hoe een laptop werkt.

Leerling 2: Nee, een stappenplan voor Word lijkt me wel handig!

Leerling 3: Van een laptop weet ik wel hoe het werkt. Een daisyspeler en luisterboek niet. Ik zou een stappenplan wel handig vinden.

3. Kan je goed aan een taak beginnen wanneer je de daisyspeler, luisterboeken of laptops gebruikt?

Zo ja, hoe komt dat?

Zo nee, wat zou er moeten gebeuren dat je wel kunt beginnen?

Voorbeelden: Stappenplan met stappen die je moet zetten om aan het werk te kunnen, hulp van de leerkracht, werken met een mindmap voorafgaand aan een taak of iets anders.

Leerling 1: Ja, wanneer ik uitleg krijg.

Leerling 2: Nee, ik zou een stappenplan en uitleg van de juf nodig hebben.

Leerling 3: Nee, ik heb hiervoor een stappenplan nodig.

Wordt het zelfstandig werken makkelijk wanneer je gebruik maakt van de daisyspeler, luisterboeken of laptops?

Leerling 1: Ja, want als je het zelf voorleest en je maakt een fout kun je ook het antwoord snel fout hebben.

Leerling 2: Ja, je krijgt het dan voorgelezen.

Leerling 3: Ja, want als ik het zelf lees snap ik het meestal niet.

Bij welke lessen werk je graag met de daisyspeler, luisterboeken of laptops?

Voorbeeld: Zaakvakken als aardrijkskunde of geschiedenis, taalvakken of rekenlessen.

Leerling 1: Taal, geschiedenis en aardrijkskunde. Omdat daar veel tekst staat met moeilijke woorden.

Leerling 2: Aardrijkskunde, omdat er veel moeilijke woorden in staan.

Leerling 3: Toetsen, aardrijkskunde, taal en rekenen. Dit snap ik meestal niet als ik het zelf lees, er staan veel moeilijke woorden in.

Bij welke lessen werk je NIET graag met de daisyspeler, luisterboeken of laptops?

Voorbeeld: Zaakvakken als aardrijkskunde of geschiedenis, taalvakken of rekenlessen.

Leerling 1: Rekenen, want daar hoeft je geen teksten te lezen.

Leerling 2: Rekenlessen, omdat ik het niet fijn vind.

Leerling 3: Lezen, ik hou er van wanneer ik gewoon een boek kan vasthouden.

Voel je je zelfverzekerder wanneer je met de daisyspeler, luisterboeken of laptops werkt?

Zo ja, waarom wel?

Zo nee, waarom niet?

Leerling 1: Nee, want ik snap er nog niet zo veel van. Hoe de materialen werken.

Leerling 2: Ja, ik denk dat het wel makkelijker wordt wanneer ik de materialen zou gebruiken. Nu gebeurt dat nog niet zo veel.

Leerling 3: Ja, ik denk het wel. Ik zou het dan beter snappen.

Helpt de juf jou goed bij het werken met de daisyspeler, luisterboeken of laptops?

Zo ja, wat doet ze?

Zo nee, wat zou er moeten verbeteren?

Leerling 1: Nee, want ik krijg niet veel uitleg.

Leerling 2: Nee, ze helpt mij niet genoeg.

Leerling 3: Nee, want ze heeft de materialen nog niet genoeg ingezet.

BIJLAGE 5

Observatielijst omgang met ondersteunende materialen eerste moment.

Observatiepunt	Mijn antwoord	Antwoord leerkracht groep 6
Gaat het werk zichtbaar beter wanneer de materialen gebruikt worden?	Ja	Nee
Zijn de leerlingen zichtbaar meer betrokken bij het werk wanneer ze de materialen gebruiken?	Ja	Nee
Wordt er zo min mogelijk hulp van de leerkracht gevraagd wanneer ze aan het werk zijn met de materialen?	Nee	Ja
Weten ze hoe ze met de materialen om moeten gaan?	Nee	Nee
Gebruiken ze de materialen op de juiste manier?	Nee	Ja
Kunnen de leerlingen gelijk aan de slag bij het zelfstandig werken (met de materialen)?	Nee	Nee
Worden de leerlingen gecompimenteerd wanneer ze zelfstandig werken met de materialen?	Nee	Ja
Benadrukt de leerkracht de succeservaringen die opgedaan worden met de materialen?	Nee	Nee
Worden de leerlingen betrokken bij de doelen en verwachtingen die er ten aanzien van de materialen zijn?	Nee	Nee
Worden de materialen compenserend of dispenserend ingezet?	Compenserend	Compenserend
Zorgt het gebruik van de materialen er voor dat er geen storing voor andere leerlingen is?	Nee	Nee
Hebben de leerlingen de tekst eerder voorbereid gekregen? (Bijvoorbeeld door pre-teaching)	Nee	Ja
Wordt er een klasgenoot ingezet om de leerlingen met dyslexie te helpen?	Nee	Nee

Observatielijst omgang met ondersteunende materialen tweede moment.

Observatiepunt	Mijn antwoord	Antwoord leerkracht groep 6
Gaat het werk zichtbaar beter wanneer de materialen gebruikt worden?	Ja	Ja
Zijn de leerlingen zichtbaar meer betrokken bij het werk wanneer ze de materialen gebruiken?	Ja	Ja
Wordt er zo min mogelijk hulp van de leerkracht gevraagd wanneer ze aan het werk zijn met de materialen?	Nee	Nee
Weten ze hoe ze met de materialen om moeten gaan?	Nee	Nee
Gebruiken ze de materialen op de juiste manier?	Ja	Ja
Kunnen de leerlingen gelijk aan de slag bij het zelfstandig werken (met de materialen)?	Nee	Nee
Worden de leerlingen gecompimenteerd wanneer ze zelfstandig werken met de materialen?	Nee	Ja
Benadrukt de leerkracht de succeservaringen die opgedaan worden met de materialen?	Nee	Nee
Worden de leerlingen betrokken bij de doelen en verwachtingen die er ten aanzien van de materialen zijn?	Nee	Nee
Worden de materialen compenserend of dispenserend ingezet?	Compenserend	Compenserend
Zorgt het gebruik van de materialen er voor dat er geen storing voor andere leerlingen is?	Nee	Nee
Hebben de leerlingen de tekst eerder voorbereid gekregen? (Bijvoorbeeld door pre-teaching)	Ja	Ja
Wordt er een klasgenoot ingezet om de leerlingen met dyslexie te helpen?	Nee	Nee

BIJLAGE 6

Samenvatting van gesprek met directeur en interne begeleider.

Op 27 september heeft de onderzoeker een gesprek gehad met de directeur en de intern begeleider van de school. Het hoofdonderwerp van dat gesprek was het onderzoek dat dit jaar uitgevoerd moest worden. De onderzoeker kwam met het idee om het onderwerp dyslexie te nemen, hier ligt haar interesse. De directeur en intern begeleider waren het hier mee eens en brachten een goed deelonderwerp aan: De ondersteunende materialen. De directeur en de intern begeleider gaven aan dat hier nog veel moeilijkheden over ontstonden in de school. Leerkrachten en leerlingen weten volgens hun niet hoe ze met de materialen voor dyslexie om moeten gaan. Hierdoor werd het onderzoek vastgesteld en kon dit op de opleiding bekend gemaakt worden.

BIJLAGE 7

Tijdpad

Wanneer?	Wat?	Respondenten?
22-02-2013	Maken van een vragenlijst voor de respondenten	Informeren
28-02-2013	Uitleg geven over de vragenlijst	- Leerlingen met dyslexieverklaring uit groep 6
29-02-2013	Eventueel hulp bieden aan de respondenten met het invullen van de vragenlijst.	- Leerlingen met dyslexieverklaring uit groep 6
25-03-2013	Vragenlijst wordt terug verwacht.	- Leerlingen met dyslexieverklaring uit groep 6
04-04-2013	Resultaten van de vragenlijst worden geanalyseerd en besproken met de respondenten.	- Leerlingen met dyslexieverklaring uit groep 6 - Leerkracht groep 6 - Intern begeleider
22-04-2013	Observeren	- Leerlingen met dyslexieverklaring uit groep 6
23-04-2013	Observeren	- Leerlingen met dyslexieverklaring uit groep 6
23-04-2013	Observatie wordt besproken en geanalyseerd.	- Leerkracht groep 6 - Intern begeleider
13-05-2013	Observeren	- Leerlingen met dyslexieverklaring uit groep 6
13-05-2013	Vragenlijst met hulp van de onderzoeker invullen.	- Leerlingen met dyslexieverklaring uit groep 6
13-05-2013	Observatie en vragenlijst worden besproken met de respondenten.	- Leerlingen met dyslexieverklaring uit groep 6 - Leerkracht groep 6 - Intern begeleider
20-05-2013	Observeren	Leerlingen met dyslexieverklaring uit groep 6
20-05-2013	Vragenlijst met hulp van de onderzoeker invullen.	- Leerlingen met dyslexieverklaring uit groep 6
20-05-2013	Observatie en vragenlijst worden besproken met de respondenten.	- Leerlingen met dyslexieverklaring uit groep 6 - Leerkracht groep 6 - Intern begeleider

BIJLAGE 8

Uitwerking observatie

Contextgegevens

Het ging om drie leerlingen met dyslexie in groep 6 tijdens het zelfstandig werken. De leerlingen waren werk aan het afmaken die ze voor de tijd uitgelegd hadden gekregen. Het doel van de les was om de leerlingen het werk af te laten maken. Ze zaten verspreid door het lokaal.

Observatie leerkracht groep 6 op 22 april 2013 in de klas van 11.15 – 11. 31 uur

Activiteit per leerling	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3
Observatie per minuut			
0.00 – 1.00	Kijkt voor zich uit	Loopt richting de laptop	Kijkt voor zich uit
1.00 – 2.00	Gaat naar de laptop	Loopt richting de laptop	Kijkt voor zich uit
2.00 – 3.00	Steekt vinger op	Steekt vinger op	Kijkt voor zich uit
3.00 – 4.00	Juf komt en start word op	Steekt vinger op	Kijkt voor zich uit
4.00 – 5.00	Juf legt uit hoe te beginnen	Juf komt en start word op	Kijkt in het taalboek
5.00 – 6.00	Typen	Begint te typen	Kijkt in het taalboek
6.00 – 7.00	Typen	Typen	Kijkt in het taalboek
7.00 -8.00	Typen	Typen	Kijkt in het taalboek
8.00 – 9.00	Typen	Typen	Kijkt in het taalboek
9.00 – 10.00	Steekt vinger op	Typen	Gaat naar de laptop
10.00 – 11.00	Steekt vinger op	Typen	Steekt vinger op
11.00 – 12.00	Steekt vinger op	Steekt vinger op	Steekt vinger op
12.00 – 13.00	Juf komt en helpt met het probleem op word	Steekt vinger op	Steekt vinger op
13.00 – 14.00	Typen	Juf komt en helpt met het probleem op word	Juf komt en legt uit hoe word opgestart moet worden
14.00 – 15.00	Typen	Juf helpt	Typen
15.00 – 16.00	Typen	Typen	Typen

Observatie leerkracht groep 6 op 23 april 2013 in de klas van 11.00 – 11. 31 uur

Activiteit per leerling	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3
Observatie per minuut			
0.00 – 1.00	Gaat naar de laptop	Gaat naar de laptop	Kijkt voor zicht uit
1.00 – 2.00	Steekt vinger op	Kijkt voor zich uit	Gaat naar de laptop
2.00 – 3.00	Steekt vinger op	Kijkt voor zich uit	Gaat naar de laptop
3.00 – 4.00	Steekt vinger op	Kijkt voor zich uit	Kijkt in taalboek
4.00 – 5.00	Juf helpt met het probleem	Kijkt in taalboek	Typen
5.00 – 6.00	Juf helpt met het probleem	Kijkt in taalboek	Typen
6.00 – 7.00	Kijkt in het taalboek	Kijkt in taalboek	Typen
7.00 -8.00	Typen	Typen	Typen
8.00 – 9.00	Typen	Typen	Typen
9.00 – 10.00	Kijkt in het taalboek	Typen	Kijkt in taalboek
10.00 – 11.00	Typen	Steekt vinger op	Typen
11.00 – 12.00	Typen	Steekt vinger op	Typen
12.00 – 13.00	Typen	Juf helpt met het probleem	Typen
13.00 – 14.00	Typen	Juf helpt met het probleem	Typen
14.00 – 15.00	Typen	Juf helpt met het probleem	Typen
15.00 – 16.00	Steekt vinger op	Typen	Steekt vinger op en juf helpt met het probleem
16.00 – 17.00	Steekt vinger op	Typen	Typen
17.00 – 18.00	Steekt vinger op	Typen	Typen
18.00 – 19.00	Steekt vinger op	Typen	Kijkt in taalboek
19.00 – 20.00	Juf helpt met het probleem	Kijkt om zich heen	Typen
20.00 – 21.00	Typen	Kijkt om zich heen	Typen
21.00 – 22.00	Kijkt om zich heen	Praat met klasgenoot	Praat met klasgenoot
22.00 – 23.00	Kijkt om zich heen	Praat met klasgenoot	Praat met klasgenoot
23.00 – 24.00	Typen	Praat met klasgenoot	Praat met klasgenoot
24.00 – 25.00	Typen	Praat met klasgenoot	Praat met klasgenoot
25.00 – 26.00	Kijkt om zich heen	Typen	Steekt vinger op

26.00 – 27.00	Typen	Kijkt in taalboek	Steekt vinger op
27.00 – 28.00	Kijkt om zich heen	Typen	Juf helpt met het probleem
28.00 – 29.00	Kijkt om zich heen	Typen	Juf helpt met het probleem
29.00 – 30.00	Kijkt om zich heen	Typen	Typen
30.00 – 31.00	Kijkt om zich heen	Typen	Typen

Mijn observatie op 22 april 2013 in de klas van 14.00 – 14.22 uur

Activiteit per leerling	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3
Observatie per minuut			
0.00 – 1.00	Loopt naar de laptop	Kijkt voor zich uit	Kijkt voor zich uit
1.00 – 2.00	Loopt terug naar tafeltje pakt taalboek	Praat met klasgenoot	Loopt naar de laptop
2.00 – 3.00	Loopt naar laptop	Praat met klasgenoot	Loopt naar de laptop
3.00 – 4.00	Start bestand op	Pakt taalboek loopt naar de laptop	Gaat bij een klasgenoot staan
4.00 – 5.00	Typen	Start document op	Start het bestand op de computer op
5.00 – 6.00	Typen	Kijkt naar het scherm	Typen
6.00 – 7.00	Typen	Typen	Typen
7.00 -8.00	Typen	Typen	Typen
8.00 – 9.00	Typen	Steekt vinger op	Typen
9.00 – 10.00	Typen	Juf komt en lost het probleem op	Steekt vinger op
10.00 – 11.00	Kijkt om zich heen	Typen	Steekt vinger op
11.00 – 12.00	Typen	Typen	Juf lost het probleem op
12.00 – 13.00	Typen	Typen	Typen
13.00 – 14.00	Typen	Typen	Typen
14.00 – 15.00	Typen	Typen	Typen
15.00 – 16.00	Typen	Typen	Typen
16.00 – 17.00	Typen	Typen	Houdt handen stil
17.00 – 18.00	Typen	Typen	Kijkt voor zich uit
18.00 – 19.00	Typen	Kijkt voor zich uit	Kijkt naar klasgenoot

19.00 – 20.00	Typen	Kijkt voor zich uit	Typen
20.00 – 21.00	Typen	Typen	Typen
21.00 – 22.00	Typen	Kijkt voor zich uit	Typen

Mijn observatie op 23 april 2013 in de klas van 15.05 – 15.15 uur

Activiteit per leerling	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3
Observatie per minuut			
0.00 – 1.00	Loopt naar laptop	Loopt naar laptop	Loopt naar laptop
1.00 – 2.00	Staat stil bij klasgenoot	Opent document	Opent document
2.00 – 3.00	Staat stil bij klasgenoot	Typen	Steekt vinger op
3.00 – 4.00	Start document	Steekt vinger op	Steekt vinger op
4.00 – 5.00	Typen	Steekt vinger op	Juf helpt met het probleem
5.00 – 6.00	Typen	Steekt vinger op	Juf helpt met het probleem
6.00 – 7.00	Typen	Juf helpt met het probleem	Typen
7.00 – 8.00	Typen	Typen	Typen
8.00 – 9.00	Typen	Typen	Typen
9.00 – 10.00	Kijkt voor zich uit	Typen	Typen

Verhalende samenvatting

Observatie leerkracht groep 6

De leerkracht van groep 6 heeft eerst twee lessen zelfstandig werken geobserveerd terwijl ik rond liep door de klas. Ik heb geen extra aandacht gegeven aan de leerlingen met dyslexie. Ze heeft geconstateerd dat de ondersteunende materialen één keer ingezet werden tijdens de lessen. Dit was wanneer de leerlingen een verslag moesten schrijven. De dyslectische leerlingen mochten dit op de laptop doen. Ze vond dat de leerlingen niet beter aan de slag konden met de materialen omdat ze voornamelijk niet wisten hoe ze er mee moesten werken. Daardoor leken ze niet betrokken. De leerkracht constateerde dat ik genoeg complimenten aan de leerlingen gaf wanneer ze bezig waren met de materialen.

Mijn observatie

Ik vond dat de leerlingen beter aan het werk waren wanneer de materialen ingezet werden door de leerkracht. Ze konden zichtbaar beter aan het werk blijven en waren meer betrokken. Wel vroegen de leerlingen te veel hulp aan de leerkrachten bij het werken op de laptop. Ook zag ik dat de laptop niet helemaal juist bediend werd. De leerlingen konden op de laptop niet gelijk aan het werk, ze moesten

daardoor wachten tot de juf bij hun kwam. Ik vond dat de leerkracht te weinig complimenten aan de leerlingen gaf wanneer ze aan het werk waren. Wanneer er geen hulp aan de leerkracht gevraagd werd, werd er ook geen succeservaring gecreëerd voor de leerlingen. De doelen en verwachtingen werden niet naar de leerlingen uitgesproken, of met de leerlingen besproken. Veel instructietijd ging naar deze leerlingen, waardoor het als storend kan worden ervaren door de andere klasgenoten. Pre-teaching werd alleen tijdens de tweede observatie ingezet. De leerlingen wisten al wat ze moesten doen doordat ze verder werkten aan een opdracht van een vorige keer. Er werd geen klasgenoot ingezet om de dyslectische leerling te ondersteunen.

BIJLAGE 9

Handelingsplan eerste versie

In dit handelingsplan worden vanuit de theorie bij hoofdstuk twee en vanuit de uitkomst van deelvraag één en twee punten benoemd die uitgevoerd moeten worden door de leerkrachten van groep 6.

Namen leerlingen: D.L B.S C.S			
Leerkracht(en): I. V en Brenda Nijkamp			
Periode van:	April	t/m	Juli
Vakgebied: Zelfstandig werken		Onderdeel: Werken met de ondersteunende materialen	

Stap A	Omschrijving van het probleem
<i>Beschrijf het probleem nauwkeurig. Welke consequenties heeft het probleem voor de leerling zelf, zijn medeleerlingen en voor de leerkracht?</i>	
De leerlingen kunnen niet zelfstandig werken met de ondersteunende materialen voor dyslexie. De materialen worden daardoor niet ingezet in de praktijksituatie. Dit heeft als consequentie dat de leerlingen niet optimaal geholpen wordt met hun dyslexie.	

Stap B	Reeds geboden hulp
<i>Welke maatregelen m.b.t. het hierboven beschreven probleem zijn recentelijk door de leerkracht genomen om de leerling hulp te bieden?</i>	
Één leerling heeft een daisy speler. Alle leerlingen mogen gebruik maken van laptops en luisterboeken als ondersteuning voor hun dyslexie.	

Stap C1	Doelstelling	Stap C2	Organisatie
<i>Welke doelen moeten aan het einde van dit plan zijn bereikt? Hoe wordt bepaald wanneer het doel is bereikt?</i>		<i>Wanneer, waar en door wie wordt de hulp geboden?</i>	
De leerlingen moeten zelfstandig met de ondersteunende materialen voor dyslexie kunnen werken. Dit moet gebeuren tijdens de tijd die voor zelfstandig werken ingepland is.		Elke dag tijdens het zelfstandig werken. In de klassensituatie. Door de leerkracht die op dat moment voor de groep staat.	

Stap C3		Inhoud handelingsplan	
Tijdstip <i>Wanneer?</i>	Remediërende activiteiten <i>Welke activiteiten vinden plaats?</i>	Hulpmiddelen <i>Welke materiaal wordt gebruikt?</i>	Voortgang : <i>Wat zijn de resultaten?</i>
Tijdens het zelfstandig werken	Leerlingen mogen de laptop gebruiken als verwerking van een opdracht. Dit doen ze in plaats van het schrijven van een opdracht.	Stappenplan wordt gebruikt zodat de leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen. Wanneer ze iets niet snappen kunnen ze het opzoeken.	
Tijdens het zelfstandig werken	De leerling met de daisy speler neemt deze mee naar school zodat de leerkracht de boeken en teksten op de daisy speler kan zetten.	Daisy speler met stappenplan	
Tijdens het zelfstandig werken	De plek van de luisterboeken moet duidelijk zichtbaar zijn voor de leerlingen. Uitleg over de luisterboeken moet aan de leerlingen gegeven worden.	Luisterboeken	
Tijdens het zelfstandig werken	Leerkrachten benaderen de leerlingen positief. Ze zorgen voor succeservaringen en geven complimenten.	-	
Voor aanvang van de les	Leerkracht past pre-teaching toe. Voornamelijk bij zaakvakken. Moeilijke woorden worden besproken met de leerlingen	Boek	
Tijdens het zelfstandig werken	Leerkracht koppelt een klasgenoot aan de dyslectische leerlingen.	Klasgenoot	

Stap D1	Evaluatie	Stap D2	Beslissing
<i>Door wie is er geëvalueerd? Wat zijn de resultaten?</i>		Nieuw handelingsplan Aanmelden bij IB-er Inbrengen in leerlingenbespreking Aanmelden SBD en/of PCL * Afgesloten/geen vervolg Anders, nl:	
		* na overleg met Intern Begeleider	
<i>Met ouder(s) besproken d.d.</i>		Handtekening:	

BIJLAGE 10

Observatielijst eerste versie

Contextgegevens

Het ging om drie leerlingen met dyslexie in groep 6 tijdens het zelfstandig werken. De leerlingen waren werk aan het afmaken die ze voor de tijd uitgelegd hadden gekregen. Het doel van de les was om de leerlingen het werk af te laten maken. Ze zaten verspreid door het lokaal. De leerlingen hadden vooraf uitleg gekregen over de stappenplannen en mochten de ondersteunende materialen gebruiken tijdens het werken.

Observatiepunt	Antwoord Interne Begeleider	Antwoord leerkracht groep 6
Gaat het werk zichtbaar beter wanneer de materialen gebruikt worden?	Ja	Ja
Zijn de leerlingen zichtbaar meer betrokken bij het werk wanneer ze de materialen gebruiken?	Ja	Ja
Wordt er zo min mogelijk hulp van de leerkracht gevraagd wanneer ze aan het werk zijn met de materialen?	Nee	Nee
Weten ze hoe ze met de materialen om moeten gaan?	Ja	Ja
Gebruiken ze de materialen op de juiste manier?	Nee	Nee
Kunnen de leerlingen gelijk aan de slag bij het zelfstandig werken (met de materialen)?	Nee	Ja
Worden de leerlingen gecompimenteerd wanneer ze zelfstandig werken met de materialen?	Ja	Ja
Benadrukt de leerkracht de succeservaringen die opgedaan worden met de materialen?	Ja	Ja
Worden de leerlingen betrokken bij de doelen en verwachtingen die er ten aanzien van de materialen zijn?	Nee	Nee
Zorgt het gebruik van de materialen er voor dat er geen storing voor andere leerlingen is?	Ja	Nee
Hebben de leerlingen de tekst eerder voorbereid gekregen? (Bijvoorbeeld door pre-teaching)	Ja	Ja
Wordt er een klasgenoot ingezet om de leerlingen met dyslexie te helpen?	Ja	Ja

Observatie Interne Begeleider en leerkracht groep 6 op 13 mei 2013 in de klas van 14.35 –14.55 uur

Activiteit per leerling	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3
Observatie per minuut			
0.00 – 1.00	Vraagt juf over luisterboek	Gaat naar laptop	Gaat naar laptop
1.00 – 2.00	Vraagt juf over luisterboek	Start document op	Kijkt in stappenplan
2.00 – 3.00	Gaat naar de gang	Start document op	Start document op
3.00 – 4.00	Gaat op de gang zitten	Kijkt in stappenplan	Kijkt in stappenplan
4.00 – 5.00	Luistert luisterboek	Kijkt in stappenplan	Typen
5.00 – 6.00	Luistert luisterboek	Kijkt voor zich uit	Typen
6.00 – 7.00	Luistert luisterboek	Kijkt voor zich uit	Steekt vinger op
7.00 -8.00	Luistert luisterboek	Typen	Steekt vinger op
8.00 – 9.00	Luistert luisterboek	Typen	Juf helpt met het probleem
9.00 – 10.00	Luistert luisterboek	Typen	Typen
10.00 – 11.00	Luistert luisterboek	Kijkt in stappenplan	Typen
11.00 – 12.00	Luistert luisterboek	Typen	Typen
12.00 – 13.00	Luistert luisterboek	Typen	Typen
13.00 – 14.00	Luistert luisterboek	Typen	Kijkt in stappenplan
14.00 – 15.00	Luistert luisterboek	Typen	Typen
15.00 – 16.00	Luistert luisterboek	Typen	Typen
16.00 – 17.00	Luistert luisterboek	Praat met klasgenoot	Typen
17.00 – 18.00	Luistert luisterboek	Kijkt voor zich uit	Typen
18.00 – 19.00	Luistert luisterboek	Praat met klasgenoot	Typen
19.00 – 20.00	Luistert luisterboek	Kijkt voor zich uit	Typen

BIJLAGE 11

Vragenlijst leerlingen eerste versie

Vragenlijst over de daisyspeler, luisterboeken of laptops die je in de klas gebruikt.

1. Pak je de daisyspeler, luisterboeken of laptops vaak bij de lessen waarbij je zelfstandig moet werken?

Zo ja, tijdens welke lessen/momenten?

Zo nee, waarom niet?

Leerling 1: Ja, ik denk er nu vaker aan. Juf herinnert mij er ook aan.

Leerling 2: Ja, ik denk er zelf vaak aan.

Leerling 3: Ja, het is handig.

2. Weet je hoe je de daisyspeler, luisterboeken of laptops moet bedienen?

Zo ja, hoe ben je daar achter gekomen?

Zo nee, wat zou er moeten gebeuren zodat je dat weet?

Leerling 1: Ja, daisyspeler is nu ook handig te gebruiken vind ik.

Leerling 2: Ja, door het stappenplan.

Leerling 3: Ja, het stappenplan maakt het makkelijker.

3. Kan je goed aan een taak beginnen wanneer je de daisyspeler, luisterboeken of laptops gebruikt?

Zo ja, hoe komt dat?

Zo nee, wat zou er moeten gebeuren dat je wel kunt beginnen?

Leerling 1: Nee, juf moet mij nog wel op gang helpen. In de stappenplannen moet ik heel erg zoeken.

Leerling 2: Ja, ik heb het stappenplan al goed doorgelezen.

Leerling 3: Nee, de stappenplannen zijn nog een beetje in een onduidelijke volgorde. Het zou fijn zijn als alle leerkrachten dit weten. Zo hoef ik het niet elk jaar uit te leggen.

Wordt het zelfstandig werken makkelijk wanneer je gebruik maakt van de daisyspeler, luisterboeken of laptops?

Leerling 1: Ja, want als je het zelf voorleest en je maakt een fout kun je ook het antwoord snel fout hebben.

Leerling 2: Ja, wanneer ik een fout maak kan ik deze gelijk verbeteren.

Leerling 3: Ja, in word kan ik een fout gelijk zien.

Voel je je zelfverzekerder wanneer je met de daisyspeler, luisterboeken of laptops werkt?

Zo ja, waarom wel?

Zo nee, waarom niet?

Leerling 1: Nee, ik heb er nog niet lang genoeg mee gewerkt. En ik heb nog hulp nodig van juf om te beginnen.

Leerling 2: Ja, ik kan zelf mijn fouten verbeteren.

Leerling 3: Ja, ik snap het nu beter.

Helpt de juf jou goed bij het werken met de daisyspeler, luisterboeken of laptops?

Zo ja, wat doet ze?

Zo nee, wat zou er moeten verbeteren?

Leerling 1: Ja, ze helpt me ook bij het beginnen.

Leerling 2: Nee, maar ik kan het al wel goed zelf.

Leerling 3: Ja, als ik een vraag hebt komt ze.

BIJLAGE 12

Handelingsplan definitieve versie

De eerste versie van het handelingsplan is aangepast. Bij stap C3 zijn nu extra punten aangebracht die de leerkrachten uit groep 6 uit moeten voeren. Deze extra punten komen uit de observatie en vragenlijst vanuit de derde deelvraag.

Namen leerlingen: D.L B.S C.S	
Leerkracht(en): I. V en Brenda Nijkamp	
Periode van: April t/m Juli	
Vakgebied: Zelfstandig werken	Onderdeel: Werken met de ondersteunende materialen

Stap A	Omschrijving van het probleem
<i>Beschrijf het probleem nauwkeurig. Welke consequenties heeft het probleem voor de leerling zelf, zijn medeleerlingen en voor de leerkracht?</i>	
De leerlingen kunnen niet zelfstandig werken met de ondersteunende materialen voor dyslexie. De materialen worden daardoor niet ingezet in de praktijksituatie. Dit heeft als consequentie dat de leerlingen niet optimaal geholpen wordt met hun dyslexie.	

Stap B	Reeds geboden hulp
<i>Welke maatregelen m.b.t. het hierboven beschreven probleem zijn recentelijk door de leerkracht genomen om de leerling hulp te bieden?</i>	
Één leerling heeft een daisy speler. Alle leerlingen mogen gebruik maken van laptops en luisterboeken als ondersteuning voor hun dyslexie.	

Stap C1	Doelstelling	Stap C2	Organisatie
<i>Welke doelen moeten aan het einde van dit plan zijn bereikt? Hoe wordt bepaald wanneer het doel is bereikt?</i>		<i>Wanneer, waar en door wie wordt de hulp geboden?</i>	
De leerlingen moeten zelfstandig met de ondersteunende materialen voor dyslexie kunnen werken. Dit moet gebeuren tijdens de tijd die voor zelfstandig werken ingepland is.		Elke dag tijdens het zelfstandig werken. In de klassensituatie. Door de leerkracht die op dat moment voor de groep staat.	

Stap C3 Inhoud handelingsplan			
Tijdstip <i>Wanneer?</i>	Remediërende activiteiten <i>Welke activiteiten vinden plaats?</i>	Hulpmiddelen <i>Welke materiaal wordt gebruikt?</i>	Voortgang: <i>Wat zijn de resultaten?</i>
Tijdens het zelfstandig werken	Leerlingen mogen de laptop gebruiken als verwerking van een opdracht. Dit doen ze in plaats van het schrijven van een opdracht.	Stappenplan wordt gebruikt zodat de leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen. Wanneer ze iets niet snappen kunnen ze het opzoeken.	
Tijdens het zelfstandig werken	De leerling met de daisy speler neemt deze mee naar school zodat de leerkracht de boeken en teksten op de daisy speler kan zetten.	Daisy speler met stappenplan	
Tijdens het zelfstandig werken	De plek van de luisterboeken moet duidelijk zichtbaar zijn voor de leerlingen. Uitleg over de luisterboeken moet aan de leerlingen gegeven worden.	Luisterboeken	
Tijdens het zelfstandig werken	Leerkrachten benaderen de leerlingen positief. Ze zorgen voor succeservaringen en geven complimenten.	-	
Voor aanvang van de les	Leerkracht past pre-teaching toe. Voornamelijk bij zaakvakken. Moeilijke woorden worden besproken met de leerlingen	Boek	
Tijdens het zelfstandig werken	Leerkracht koppelt een klasgenoot aan de dyslectische leerlingen.	Klasgenoot	
Moment met de leerlingen plannen	Doelen en verwachtingen beter bespreken met de leerlingen.	-	
Tijdens het zelfstandig werken	Extra instructie over het stappenplan en tijdens het beginnen aan een taak.	Ondersteunende materialen en stappenplan	
Teamvergadering 14 mei	Leerkrachten van school X krijgen informatie over het handelingsplan. Naderhand weten ze hoe deze ingezet wordt in de klassensituatie voor deze leerlingen.	Ondersteunende materialen (laptops, daisyspeler, enkele luisterboeken en stappenplan)	

Teamvergadering 14 mei	Leerkrachten verdelen taken betreffende dyslexie.	Bijlage 1 en 2 formulier erbij houden wat er geregeld moet worden (wie doet wat?)	
------------------------	---	---	--

Stap D1	Evaluatie	Stap D2	Beslissing
	<i>Door wie is er geëvalueerd? Wat zijn de resultaten?</i>	Nieuw handelingsplan Aanmelden bij IB-er Inbrengen in leerlingenbespreking Aanmelden SBD en/of PCL * Afgesloten/geen vervolg Anders, nl:	
		* na overleg met Intern Begeleider	
	<i>Met ouder(s) besproken d.d.</i>	Handtekening:	

BIJLAGE 13

Observatielijst definitieve versie

Contextgegevens

Het ging om drie leerlingen met dyslexie in groep 6 tijdens het zelfstandig werken. De leerlingen waren werk aan het afmaken die ze voor de tijd uitgelegd hadden gekregen. Het doel van de les was om de leerlingen het werk af te laten maken. Ze zaten verspreid door het lokaal. De leerlingen hadden vooraf uitleg gekregen over de stappenplannen en mochten de ondersteunende materialen gebruiken tijdens het werken.

Observatiepunt	Antwoord Intern Begeleider	Antwoord leerkracht groep 6
Gaat het werk zichtbaar beter wanneer de materialen gebruikt worden?	Ja	Ja
Zijn de leerlingen zichtbaar meer betrokken bij het werk wanneer ze de materialen gebruiken?	Ja	Ja
Wordt er zo min mogelijk hulp van de leerkracht gevraagd wanneer ze aan het werk zijn met de materialen?	Ja	Ja
Weten ze hoe ze met de materialen om moeten gaan?	Ja	Ja
Gebruiken ze de materialen op de juiste manier?	Ja	Ja
Kunnen de leerlingen gelijk aan de slag bij het zelfstandig werken (met de materialen)?	Ja	Ja
Worden de leerlingen gecompimenteerd wanneer ze zelfstandig werken met de materialen?	Ja	Ja
Benadrukt de leerkracht de succeservaringen die opgedaan worden met de materialen?	Ja	Ja
Worden de leerlingen betrokken bij de doelen en verwachtingen die er ten aanzien van de materialen zijn?	Nee	Nee
Zorgt het gebruik van de materialen er voor dat er geen storing voor andere leerlingen is?	Ja	Ja
Hebben de leerlingen de tekst eerder voorbereid gekregen? (Bijvoorbeeld door pre-teaching)	Ja	Ja
Wordt er een klasgenoot ingezet om de leerlingen met dyslexie te helpen?	Ja	Ja

Observatie Interne Begeleider en leerkracht groep 6 op 20 mei 2013 in de klas van 11.00 –11.10 uur

Activiteit per leerling	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3
Observatie per minuut			
0.00 – 1.00	Loopt naar laptop	Loopt naar laptop	Loopt naar laptop
1.00 – 2.00	Start bestand op	Steekt vinger op	Kijkt voor zich uit
2.00 – 3.00	Typen	Juf helpt met het probleem	Kijkt voor zich uit
3.00 – 4.00	Typen	Kijkt met juf naar stappenplan	Start bestand
4.00 – 5.00	Kijkt op stappenplan	Typen	Typen
5.00 – 6.00	Typen	Typen	Typen
6.00 – 7.00	Typen	Typen	Typen
7.00 -8.00	Typen	Kijkt voor zich uit	Typen
8.00 – 9.00	Typen	Typen	Typen
9.00 – 10.00	Kijkt voor zich uit	Typen	Typen

BIJLAGE 14

Vragenlijst leerlingen definitieve versie

Alleen de vragen waar bij de eerste versie nog niet voldoende gescoord werd zijn opgenomen in een kort interview. De leerlingen werd gevraagd of ze deze keer wel tevreden zijn op deze punten.

Vragenlijst over de daisyspeler, luisterboeken of laptops die je in de klas gebruikt.

1. Kan je goed aan een taak beginnen wanneer je de daisyspeler, luisterboeken of laptops gebruikt?

Zo ja, hoe komt dat?

Zo nee, wat zou er moeten gebeuren dat je wel kunt beginnen?

Leerling 1: Nee, juf moet mij nog wel op gang helpen.

Leerling 2: Ja, ik heb het stappenplan al goed doorgelezen. Het is nu nog handiger dat de stappenplannen goed staan.

Leerling 3: Ja, de stappenplannen zijn nu in een duidelijke volgorde vind ik.

2. Voel je je zelfverzekerder wanneer je met de daisyspeler, luisterboeken of laptops werkt?

Zo ja, waarom wel?

Zo nee, waarom niet?

Leerling 1: Nee, ik heb er nog niet lang genoeg mee gewerkt. En ik heb nog hulp nodig van juf om te beginnen.

Leerling 2: Ja

Leerling 3: Ja

3. Helpt de juf jou goed bij het werken met de daisyspeler, luisterboeken of laptops?

Zo ja, wat doet ze?

Zo nee, wat zou er moeten verbeteren?

Leerling 1: Ja, ze helpt me ook bij het beginnen.

Leerling 2: Ja, als ik een vraag heb. Maar ik kan het ook goed zelf.

Leerling 3: Ja, als ik een vraag hebt komt ze.

BIJLAGE 15

Feedback Critical Friends

Persoon	Feedback	Hoe de feedback verwerkt is
A.	Het word 'er' er zo veel mogelijk uit laten. Is spreektaal.	Wanneer het uit de zin kon heb ik het door het hele verslag heen weg gehaald.
A.	Letten op verleden tijd en tegenwoordige tijd.	Aangepast door de hele toets.
A.	Na een ':' geen hoofdletter.	In het verslag aangepast.
A.	Wanneer je een bron al vaker gebruikt hebt op de volgende manier weergeven: (De Lange et al., 2011).	Begonnen bij hoofdstuk 3.
A.	Consistent zijn in het gebruik van 1 of één.	In het hele verslag verbeterd.
A.	Een woord dat tussen aanhalingstekens staat niet beginnen met hoofdletter ('ja').	Bij hoofdstuk 5 derde deelvraag verbeterd.
N.	Personen vervangen door respondenten.	Bij hoofdstuk 4 tweede deelvraag verbeterd.
N.	Triade zit er duidelijk in.	
N.	Conclusie is helder beschreven.	
N.	Sommige woorden moet je weglaten. Die voegen niks toe aan de zin.	Bij hoofdstuk 5 derde deelvraag enkele woorden weg gelaten.
N.	Bij pre-teaching hoef je niet aan te geven dat dit vooraf gedaan hoeft te worden.	Dit heb ik niet in het verslag toegepast omdat ik van mening ben dat dit makkelijker leest. Niet iedereen heeft uit hoofdstuk twee onthouden wat pre-teaching is. Het moet voor een leek te begrijpen zijn.

De rol van mijn critical friends is erg belangrijk geweest bij het doen van dit onderzoek. Eventuele knelpunten kon ik gelijk met hun bespreken omdat we veel contact hadden. Op school waren speciale CF-uren ingeroosterd waardoor we bij elkaar konden zitten en elkaar konden helpen. Door steeds te communiceren over het verslag heb ik een onderzoekende houding ontwikkeld. Zelf zit je zo in het verslag dat je fouten soms niet opmerkt. Mijn critical friends spoorden deze fouten wel op waardoor ik weer leerde.