

Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijse@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

Aat Nieuwenhuijse Praktijkonderzoek Utrecht

Evaluatie rt brugklas school in de Randstad 2006/2007

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

Inhoud

Inleiding	3
Hoofdstuk 1 Beginsituatie	4
Hoofdstuk 2 Literatuuronderzoek	7
Hoofdstuk 3 Methodologie	17
Hoofdstuk 4 Onderzoeksgegevens	36
Hoofdstuk 5 Conclusies	55
Literatuur	57
Bijlagen	61

Inleiding

Geen enkele dyslecticus is gelijk. Wat voor de één een oplossing is, heeft voor de ander geen enkele waarde. Dit is het uitgangspunt van onze rt-sectie, en daar willen we met onze begeleiding rekening mee houden.

Is het dan van belang om een enquête te houden over de rt-begeleiding? We bekijken tijdens onze lessen toch al wat wel en niet aanslaat?

Ik denk dat dit belangrijk is, want we vragen aan het begin van de begeleiding wel wat de individuele problemen zijn, maar van een echte evaluatie die onze begeleiding voor het volgende jaar kan bepalen, is geen sprake. Wat doen we met leerlingen die na twee jaar komen vertellen dat ze bij ons niets geleerd hebben?

Deze verlegenheids situatie wordt breed ervaren. Ook de andere rt'ers willen weten wat de leerlingen van de begeleiding vinden. Ik heb aan de sectieleider toestemming gevraagd voor dit onderzoek en heb dat gekregen. De tweede sectievoorzitter stelt de eis dat er binnen het onderzoek een splitsing gemaakt moet worden tussen vmbo en havo/lyceum, omdat er begeleidingstechnisch gezien grote verschillen zijn. De leerlingen van havo/lyceum zijn zelfstandiger, terwijl de leerlingen van het vmbo meer bij de hand genomen moeten worden.

Maar de vraag over de individualiteit blijft liggen. Wordt er met de dyslexiescan (Henneman e.a., 2004) voldoende rekening gehouden met de verschillende begeleidingsgroepen? Begeleiding voor lezen is toch iets heel anders dan begeleiding voor de moderne vreemde talen? En kun je reacties van vmbo-leerlingen goed vergelijken met die van havo/lyceum?

Het zijn vragen waarmee ik me in dit onderzoek wil bezighouden.

Omdat er veel bijlagen bij dit praktijkonderzoek zijn, zijn deze op internet gezet. Voor het raadplegen hiervan is een mailtje naar aatnieuwenhuijsert@gmail.com voldoende.

Hoofdstuk 1 Beginsituatie

Paragraaf 1.1 Verlegenheidssituatie

Rt'ers van een school in de Randstad trekken veel tijd uit voor de begeleiding van dyslectici en leerlingen zonder een dyslexieverklaring die problemen hebben met lezen en/of spelling. Met de screeningdictees 'Het wonderlijke weer'/'De Nieuwe Kerk' en de leestesten 'De tekenbeet'/'Diatekst' selecteren ze de leerlingen voor deze tweede groep. Leerlingen die deze toetsen niet voldoende kunnen maken, komen in aanmerking voor begeleiding.

De dyslectici krijgen de begeleiding die voor hen noodzakelijk is. Dat kunnen extra lessen spelling of lezen zijn, maar het kan ook speciale begeleiding zijn voor de vreemde talen. Dit is mede afhankelijk van de dyslexieverklaring die ze hebben gekregen.

De leerlingen van de tweede groep die nog geen dyslexieverklaring hebben, krijgen ook aangepaste begeleiding, maar die duurt niet langer dan een half jaar. Als de problemen ondanks de begeleiding hardnekkig blijven, starten ze een voortraject voor dyslexieonderzoek, waarna de leerlingen door een orthopedagoog worden getest. Daarna krijgen ze uitsluitsel of ze ook bij de groep dyslectici horen. Wanneer dit niet het geval is, wordt de begeleiding gestaakt. Als ze wel dyslectisch zijn, hebben ze recht op vervolfbegeleiding.

Ondank alle moeite die de rt'ers voor deze begeleiding doen, klagen veel leerlingen erover dat ze weinig aan de rt-lessen hebben gehad.

Natuurlijk weet ik wel dat rt'ers niet alleen maar moeten luisteren naar de problemen of naar de wensen van deze leerlingen, maar ik vraag me af of de rt'ers van deze school in de Randstad hier wel voldoende van op de hoogte zijn.

Paragraaf 1.2 Praktijkvragen

Mijn praktijkvragen zijn:

1. Wat zijn de behoeften van de leerlingen die door RT begeleid worden?

2. Hoe denken de rt'ers dat ze aan de behoeften van de begeleide leerlingen voldoen?

Paragraaf 1.3 Doelstelling

Ik wil verbeterpunten van de leerlingen horen. Er wordt naar mijn mening te weinig naar hun mening gevraagd, terwijl die heel belangrijk is. Wat kan er anders en wat kan er beter? Maar ik wil ook de mening van de rt'ers horen. Hoe denken zij dat ze de leerlingen geholpen hebben en welke verlegenheidsituatie ervaren zij?

Paragraaf 1.4 Waarom wil ik dat weten?

Omdat ik de leerlingen zo goed mogelijk wil gaan begeleiden, wil ik meer weten over de 'Special Needs' van de zorgleerlingen op het gebied van lezen en spelling. Vanzelfsprekend moet ik dan ook weten wat dyslexie inhoudt en wat de gevolgen daarvan zijn bij de verschillende vakken en bij het (school)leven in het algemeen.

De onderzoeksvragen die hieruit voortvloeien, zijn:

1. Welke verschillende definities van dyslexie kom ik in de literatuur tegen?
2. Onderzoeksvraag 2, deelvraag 1: Wat zijn de behoeften van de leerlingen die gescreend zijn voor rt-begeleiding van spelling?
A Hebben deze leerlingen profijt van rt-lessen?
B Hebben deze leerlingen profijt van de aangeboden hulpmiddelen?

Onderzoeksvraag 2, deelvraag 2: Wat zijn de behoeften van de leerlingen die gescreend zijn voor rt-begeleiding van lezen?
A Hebben deze leerlingen profijt van de rt-lessen?
B Hebben deze leerlingen profijt van de aangeboden hulpmiddelen?

Onderzoeksvraag 2, deelvraag 3: Wat zijn de behoeften van de dyslectici?
A Hebben deze leerlingen profijt van de rt-lessen?
B Hebben deze leerlingen profijt van de aangeboden hulpmiddelen?
C. Hebben deze leerlingen profijt van de aangeboden compensatie?

3. Hoe denken de rt'ers op de school in de Randstad dat ze aan de behoeften van de begeleide leerlingen voldoen?

In paragraaf 2.2 tot en met 2.6 splits ik de tweede onderzoeksvraag voor elke groep verder uit naar 'profijt van de rt-lessen' en 'profijt van de hulpmiddelen'. Omdat dyslectici ook compensatie aangeboden krijgen, breng ik dit apart onder de aandacht.

De antwoorden van onderzoeksvraag 2 en 3 keren terug in mijn enquête en in de gehouden interviews, maar dan beperk ik mij wat onderzoeksvraag 2 betreft tot de leerlingen van de school in de Randstad die in 2007/2008 begeleid zijn door de rt'ers die hier toen werkzaam waren. De leerlingen die gescreend zijn voor rt-begeleiding van spelling of lezen (deelvragen 1 en 2) hebben (nog) geen dyslexieverklaring en de leerlingen die wel een dyslexieverklaring hebben (deelvraag 3), zijn voor spelling, lezen en/of moderne vreemde talen begeleid. Bovendien maak ik bij alle deelvragen onderscheid tussen vmbo en havo/vwo.

Hoofdstuk 2 Literatuuronderzoek

Paragraaf 2.1

Onderzoeksvraag 1

Welke verschillende definities van dyslexie kom ik in de literatuur tegen?

In de literatuur over de verschillende definities van dyslexie worden de behoeften van de leerlingen nader beschreven, maar deze vermeldingen blijken afhankelijk te zijn van wat onder 'dyslexie' verstaan wordt. Er is een beschrijvende definitie waarbij de oorzaak van dyslexie niet aan de orde komt. Het wordt dan gedefinieerd als een achterstand met lezen van minstens twee jaar, waarbij een zwakke intelligentie en andere beperkende factoren niet als oorzaak worden gezien, met als gevolg dat de behoeften van de leerlingen anders beschreven worden (Braams, 1996, 2002).

Henneman (2004) gaat uit van de beschrijvende definitie, zoals die door de Stichting Dyslexie Nederland gehanteerd wordt. *Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau* (Henneman, Kleijnen, Smits, 2004, blz. 10).

Schoots-Wilke (2002) neemt de definitie van Stichting Dyslexie Nederland als volgt over, namelijk: *Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door hardnekkige problemen in de automatisering van de woordidentificatie (lezen) en/of schriftbeeldvorming (spellen)* (Schoots-Wilke, 2002, blz.9). Zij gaat uit van een verklarende definitie, waarbij tekorten in fonologische klankverwerking, in de toegankelijkheid van taalkennis en in de automatisering van complexe vaardigheden vermeld worden.

Braams (1996, 2002) maakt duidelijk dat in de beschrijvende definitie van de commissie Dyslexie van de Gezondheidsraad de beperkende factor van de fonologische verwerking van taal niet opgenomen is. Volgens deze

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

commissie is de definitie: *'de commissie spreekt van dyslexie wanneer de automatisering van de woordidentificatie (lezen) en/of schriftbeeldvorming (spellen) zich niet, dan wel zeer onvolledig of zeer moeizaam ontwikkelt'*. (Braams, 1996, 2002, blz. 60).

Volgens deze hierboven vermelde definitie van Braams is dyslexie een verzamelbegrip voor lees- en spellingstoornissen met uiteenlopende oorzaken. Bovendien focust de definitie zich op een aanvankelijke lees- en spellingproblematiek. Er wordt geen rekening gehouden met hoogbegaafde leerlingen die hun gebrekkige woorddecodering weten te compenseren.

Braams (1996, 2002) wil in zijn werkdefinitie niet alleen het beschrijvende gedeelte opnemen, maar ook het verklarende. Zijn definitie luidt: *Dyslexie is een specifieke stoornis in de fonologische verwerking van taal door de hersenen waarbij vaak ook de woordvinding en het verbaal geheugen belemmerd is. Het leidt tot meer of minder ernstige lees- en spellingproblemen en vaak ook tot meer of minder duidelijke problemen bij andere taken waarbij taal een rol speelt, zoals het onthouden van instructies, het leren van losse feiten en het verwerken van spraak in een lawaaiige omgeving.* (Braams, 1996, 2002, blz. 57).

Tulner-Hepkema (2008) geeft evenals Braams (1996, 2002) aan dat de tegenwoordige definitie het probleem aanduidt, maar niet de verklaring. Zij gaat uit van de definitie van Stichting Dyslexie Nederland. Tulner-Hepkema spreekt niet van een stoornis, maar van een vermogen dat niet tot stand is gekomen. Er blijken verschillende verklaringen voor dyslexie te bestaan die op wetenschappelijke steun kunnen rekenen en elkaar aanvullen. De belangrijkste daarvan hebben met de gevoeligheid voor klanken te maken en voor het vlot kunnen omgaan met klanken/woorden. In veel oefeningen van Tulner-Hepkema spelen klanken een belangrijke rol (Tulner-Hepkema, 2008).

Als ik het bovenstaande samenvat, heb ik in de literatuur over de verschillende definities over dyslexie naast de beschrijvende definitie van Stichting Dyslexie Nederland ook verklarende definities aangetroffen. Deze laatste bouwen voort op de beschrijvende en proberen de oorzaken van

dyslexie te zoeken in beperkingen in de klankverwerking, taalkennis en automatisering.

Paragraaf 2.2

Onderzoeksvraag 2, deelvraag 1: Wat zijn de behoeften van de leerlingen die gescreend zijn voor rt-begeleiding van spelling?

A Hebben de leerlingen profijt van rt-lessen?

Kleijnen (2008) heeft wetenschappelijk onderzoek gedaan naar het nut van remedial teaching voor het aanleren van de vreemde talen en het Nederlands (Kleijnen, 2008).

In een pilotstudie werd de effectiviteit van de Interventieprogramma's Engels en Nederlands voor het Voortgezet Onderwijs onderzocht bij leerlingen met lees- en/of spellingproblemen uit het vmbo en havo/vwo. Als belangrijkste bevindingen komen naar voren dat het interventieprogramma Engels het leesniveau van het Engels bij leerlingen met lees- en/of spellingproblemen bevordert en dat de spellingvaardigheden significant meer vooruit gaan.

De interventiegroep ging bij Nederlands op spellingvaardigheid en op leesaccuratesse bij het lezen van meerlettergrepige pseudowoorden significant méér vooruit dan de controlegroep. Hieruit kunnen we afleiden dat remediëren van leesvloeiendheid en andere strategieën loont.

Wanneer de effecten op de interventies Engels en Nederlands met elkaar vergeleken worden, is het opvallend dat de remediëring in de moedertaal om meer 'input' vraagt dan remediëring in een vreemde taal om tot vooruitgang te komen. Over de oorzaak van dit verschil is nog onduidelijkheid. Als mogelijke verklaring wordt vermeld dat de onregelmatige klank-tekenkoppeling van het Engels gedeeltelijk nieuw is voor leerlingen in de brugklas (Kleijnen, 2008). De leerlingen worden nog niet gehinderd worden door ingeslepen fouten.

Braams (2002) gaat uit van de verdeling van spellingproblemen in drie categorieën: koppeling van letters aan klanken, problemen met

spellingregels en problemen waarvoor geen spellingregels zijn. De begeleiding wordt volgens hem alleen zinvol, wanneer op basis van deze foutencategorieën gewerkt wordt (Braams, 2002).

De problemen met de Nederlandse basisspelling zijn volgens Braams in principe goed te behandelen, maar de onregelmatige woorden, onder andere aan een andere taal ontleende woorden, kunnen nog veel problemen opleveren. Hierbij moet men denken aan scheikundige stoffen, personen, aardrijkskundige namen en van het Grieks en Latijn afgeleide termen (Braams, 2002).

Paternotte (1997) stelt dat begeleiding alleen succesvol is, wanneer de dyslectische leerlingen de leerstof op een andere wijze aangeboden krijgen en méér moeten leren dan niet-dyslectische leerlingen. Ze moeten een specifieke hoeveelheid woorden foutloos kunnen schrijven en ze moeten de stappen om achter de schrijfwijze te komen goed aanleren. Bovendien moeten ze hun werk zelf kunnen controleren en zelfstandig de spelling van de nieuwe woorden kunnen leren (Paternotte, 1997).

B Hebben de leerlingen voor wie begeleiding voor spelling van belang is profijt van de aangeboden hulpmiddelen?

Muiswerk

Eveleens (2008, p. 41) schrijft: *In het kader van een scriptieonderzoek (Schijf, 2001) voor de opleiding tot Remediaal Specialist aan het Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk van de Vrije Universiteit Amsterdam, is gemeten wat de effectiviteit is van het programma Gevarieerde Spelling in de mbo-praktijk. De uitkomst van het onderzoek luidde dat leerlingen inderdaad beter spellen met Muiswerk Gevarieerde Spelling.*

Omdat een vergelijkbaar programma ook in Muiswerk voor het voortgezet onderwijs voorkomt, denk ik dat de vermelding hiervan van belang is.

Het ministerie van OCW heeft een opdracht gegeven tot inventarisatie van de beschikbaarheid en kwaliteit van remediërend materiaal. In dit verslag (Remediërende programma's Taal en rekenen (beleidsrapport), 2007) worden de Muiswerkprogramma's positief beoordeeld: *Het heeft een goede didactiek: de leerling krijgt instructie van de computer, gaat aan de slag en ziet wat de fouten zijn, krijgt vervolgens oefenmateriaal, kan een toets maken en daarna weer remediëren.* (Eveleens 2008/2009, blz.41).

Verder schrijft zij: *Het is goed bruikbaar, heeft een duidelijke en aantrekkelijke vormgeving, is erg handig voor zelfstudie en is in een beperkte hoeveelheid tijd door te nemen.* (Eveleens 2008/2009, blz.41).

Paragraaf 2.3

Onderzoeksvraag 2, deelvraag 2: Wat zijn de behoeften van de leerlingen die gescreend zijn voor rt-begeleiding van lezen?

A Hebben de leerlingen voor wie rt-begeleiding voor lezen van belang is, profijt van de rt-lessen?

Kleijnen (2008) vermeldt dat er voor het Nederlands ook met betrekking tot de begeleiding van zwakke lezers in het voortgezet onderwijs met voldoende inspanning, winst valt te behalen (Kleijnen, 2008).

Braams (2002) geeft hierop een aanvulling. Hij heeft geconstateerd dat leerlingen met slechte woorddecoderingsvaardigheden soms door een overmatig gebruik van de context proberen te compenseren. In zijn optiek heeft het leesonderwijs alleen succes als deze leerlingen zowel losse woorden als tekst lezen, want bij het lezen van losse woorden valt de context weg.

Goei (2005) wijst erop dat met eenvoudige maatregelen al een goed resultaat te behalen is. Enkele van deze maatregelen zijn: het gezamenlijk doornemen van teksten, het toestaan van veel lees- en verwerkingstijd, het verhelderen van moeilijke woorden/begrippen en het gebruik van de computer. Ze merkt wel op dat de bijles in de klas plaats moet vinden.

Van begeleiding buiten de klas zullen leerlingen nauwelijks profiteren, omdat ze de transfer naar de situatie in de klas niet of nauwelijks kunnen maken. De kennis die de leerlingen buiten de klas hebben opgedaan, wordt in de klassensituatie zelf niet toegepast.

Vier leerlingen van een eerste leesgroep op Het Veer, school voor praktijkonderwijs te Almere, zijn op deze manier begeleid. Na twee lessen zijn deze leerlingen al meer gemotiveerd om te gaan lezen. Ze durven veel beter hardop te lezen en kunnen langere teksten aan. Bovendien gaat het technisch lezen vooruit: spellende lezers gaan meer vloeiend lezen (Goei, 2005).

Rt-begeleiding is dus van belang, als het in de klas gebeurt. Geïsoleerde begeleiding buiten de klas heeft weinig zin. De leerling moet bovendien bereid zijn zich extra in te spannen en er moeten zowel teksten als losse woorden gelezen worden

B Hebben de leerlingen voor wie begeleiding voor lezen van belang is profijt van de aangeboden hulpmiddelen?

1 Sprint Plus

De leerlingen van de leesgroep op Het Veer (zie vorige paragraaf) hebben een laptop met het softwareprogramma Sprint Plus gebruikt. In dit woordherkenningsprogramma wordt elk woordje dat getypt wordt, voorgelezen. Zo kunnen de leerlingen horen wat ze fout hebben gedaan. Bovendien gebruiken ze een woordenlijst. De leerlingen zijn erg enthousiast over het programma. Goei noemt vooral het groeiende zelfvertrouwen als een groot winstpunt. Angst om te lezen hebben ze niet meer. Er komt enthousiasme en zelfvertrouwen voor terug (Goei, 2005).

2 Daisy-speler

Janssen (2008) merkt op dat daisy-spelers leerlingen helpen door het luisteren naar boeken die zijn ingesproken op cd. Hierdoor wordt het leesplezier gestimuleerd en de woordenschat verrijkt. Dit hulpmiddel is geschikt voor leerlingen met een lichte vorm van dyslexie (of andere lees-

en spellingproblemen) en niet voor leerlingen met ernstige dyslexie (Janssen, 2008).

Haga (2005) vermeldt dat enkele leerlingen op het Bornego College in Heerenveen met een daisyspeler werken, maar na een tijdje stoppen ze er weer mee, omdat het gebruik ervan te veel tijd kost of omdat ze liever niet willen opvallen in de klas (Haga, 2005).

Leerlingen met lichte vorm van dyslexie kunnen profijt hebben van een daisyspeler, maar leerlingen met een ernstige dyslexie hebben meer baat bij het programma Sprint Plus of Kurzweil 3000. Deze programma's bieden namelijk ondersteuning bij alle facetten van technisch en begrijpend lezen, spellen, strategisch schrijven, studeren en het maken van toetsen en examens. Met deze hulpmiddelen worden dyslectici minder gehinderd door hun zwakke lees- en spellingvaardigheden, en kunnen ze laten zien wat hun kennis en vaardigheden zijn. Wel is het erg belangrijk dat de leerlingen op school en thuis dezelfde materialen gebruiken. (Janssen, 2008).

Paragraaf 2.4

Onderzoeksvraag 2, deelvraag 3: Wat zijn de behoeften van de dyslectici?

A Hebben de dyslectici profijt van de rt-lessen?

Voor het Engels valt er met betrekking tot de begeleiding van zwakke lezers in het voortgezet onderwijs winst te behalen, zowel op het leesniveau als het spellingniveau (Kleijnen, 2008). Kleijnen verwijst naar een mogelijke verklaring van Van Berkel (2004) dat de onregelmatige klank-tekenkoppeling van het Engels gedeeltelijk nieuw is. Kleijnen verwijst hier ook naar Ganschow & Sparks (2000) die vermelden dat er gemakkelijker winst te behalen is wanneer de verbindingen tussen fonologie en orthografie versterkt worden. Het voert hier te ver om dit nader te onderzoeken, maar dit zou wel een reden kunnen zijn om een

dyslectische leerling in de brugklas rt-begeleiding Engels te adviseren in plaats van Nederlands, omdat de leerling dan sneller in de gaten krijgt dat hij door de begeleiding vooruitgang boekt.

B Hebben de dyslectici profijt van de aangeboden hulpmiddelen?

Bij het vreemde talenonderwijs geeft Paternotte de voorkeur aan de kaartjesmethode. Er worden woorden of uitdrukkingen op kaartjes geschreven en op de achterzijde volgt de vertaling. Van belang hierbij is het beluisteren van de juiste uitspraak van deze woorden (Paternotte, 1997). Hierbij moet ik wel opmerken dat in 1997 de computer nog nauwelijks gebruikt werd als ondersteuning voor dyslectische leerlingen.

C Hebben dyslectici profijt van de aangeboden compensatie?

In de onderzoeken van Klein (2005), Klein (2006) en Urff (2008) worden van zeven compensatiemiddelen vermeld of de leerlingen er belang bij hebben of niet. In deze paragraaf wil ik het resultaat van deze onderzoeken per compensatiemiddel rangschikken.

1 Extra tijd

Klein (2005) heeft enkele uitslagen van een aantal vo-scholen die in het kader van pilotprojecten met de dyslexiescans gewerkt hebben, samengevat. Daaruit blijkt dat de leerlingen vooral extra tijd willen voor de toetsen. Voor de oefeningen hebben ze veel minder tijd nodig.

Ook Urff (2008) heeft in haar onderzoek met dyslectische leerlingen die Engels volgen, geconstateerd dat tijdsverlenging bij een toets erg gewaardeerd wordt.

2 Duidelijk leesbare proefwerken en so's/ vergroting van de tekst

Klein (2006) heeft een onderzoek gedaan naar het dyslexiebeleid op het Commanderij College te Gemert. De leerlingen hebben veel profijt van duidelijk leesbare proefwerken en so's.

45% van de leerlingen is gebaat met een vergroting van de tekst (Klein, 2005).

3 Mondelinge overhoring

Uit het onderzoek van Urff (2008) blijkt dat het mondeling afnemen van een toets voor veel leerlingen belangrijk is, maar het is veel minder belangrijk dan de extra tijd die de leerlingen kunnen krijgen.

Bij het onderzoek van Klein (2005) is een vergelijkbaar resultaat te zien. 80% van de leerlingen wil meer tijd bij de overhoringen, maar 35% stelt prijs op een mondelinge overhoring.

4 Compenserende computerprogramma's

In het onderzoek van Klein (2006) is het opmerkelijk dat de leerlingen geen gebruik maken van compenserende computerprogramma's (Klein, 2006).

Er zijn maar weinig leerlingen die de spellingcontrole op hun laptop gebruiken (Urff, 2008).

5 Spelfouten soepel meerekenen

In Klein (2005) is het opvallend dat er meer leerlingen zijn die de spelfouten gedeeltelijk willen beoordelen (50%) en dat er maar weinig leerlingen zijn die ze helemaal niet willen meerekenen (25%).

6 Het gebruik van spelling- en grammaticakaarten

In het onderzoek van Urff (2008) gebruiken de leerlingen de spelling- en grammaticakaarten niet.

7 laptop

Urff (2008) meldt dat redelijk veel dyslectici een laptop willen gebruiken.

In het onderzoek van Klein (2005) blijkt dat maar een klein gedeelte van de dyslectici graag een laptop wil gebruiken.

Kleijnen (Kleijnen , 2005) merkt op dat dyslectici gewone leerlingen zijn, die liefst met zo min mogelijk (extra) werk hun schoolopleiding willen halen. Als ze met een laptop met spellingcorrector een 8 kunnen halen en zonder een 6, zal een aantal ervoor kiezen de laptop niet te gebruiken vanwege het extra werk dat het gebruik met zich meebrengt (aansluiten, weer opbergen). Kleijnen (2005) pleit ervoor om bij de invoering hiervan de leerlingen erbij te betrekken.

Uit de vergelijking van de verschillende compensatiemiddelen blijkt dat tijdsverlenging erg gewaardeerd wordt. Veel leerlingen hebben baat bij duidelijk leesbare proefwerken, maar minder dan de helft van de dyslectici stelt prijs op vergrote tekst. Een minderheid wil mondeling overhoord worden. Compenserende computerprogramma's worden nog niet veel gebruikt en ongeveer de helft wil dat spelfouten soepel meegerekend worden. Het gebruik van spelling- en grammaticakaarten is minimaal, maar de laptop wordt redelijk vaak gebruikt.

Paragraaf 2.5

Onderzoeksvraag 3 Denken de rt'ers dat ze aan de behoeften van de begeleide leerlingen voldoen?

Vragenlijsten voor de rt'ers waarmee ze kunnen aangeven of ze aan de behoeften van de begeleide leerlingen voldoen, heb ik in de literatuur niet aangetroffen. Ook heb ik geen interviews van rt'ers over dit onderwerp gevonden. Urff (2008) heeft in haar onderzoek wel de docenten Engels bevraagd, maar dit betreft niet de rt'ers.

Wel stelt Goei (2005) vast dat de rt'ers aan de behoeften van de begeleide leerlingen voldoen. Ze constateert dat de leerlingen profijt hebben van de begeleiding van lezen, dat ze meer gemotiveerd zijn om te gaan lezen. Ze durven veel beter hardop te lezen en kunnen langere teksten aan. Bovendien heeft ze opgemerkt dat het technisch lezen vooruitgaat. Toch wordt niet duidelijk hoe de resultaten wetenschappelijk vastgelegd zijn, en de leerlingen worden niet gehoord.

Hoofdstuk 3 Methodologie

Paragraaf 3.1 Context

3.1.1 Soort school

De school in de Randstad is een christelijke scholengemeenschap voor PrO, vmbo, havo en vwo. PrO staat voor PraktijkOnderwijs. Het vmbo is verdeeld in basisberoepsgerichte leerweg met lwoo, basis- en kadergericht onderwijs (vmbo-bk), gemengd theoretische leerweg (vmbo-gt).

A Leerlingenaantal gehele school

Op de school in de Randstad zijn ruim 5000 leerlingen. De eerste locatie telt ongeveer 4000 leerlingen, en die van de tweede en derden Leiden en ongeveer 500 leerlingen per locatie.

B Aantal leerlingen in de groep

De gemiddelde klassengrootte is ongeveer 28 leerlingen per groep, maar dat komt doordat de lwoo-groepen kleiner zijn. In vmbo, havo en vwo zijn klassen van boven de 30 leerlingen per groep normaal.

C Samenstelling team

Op de gehele school werken 260 docenten, de directieleden en het onderwijsondersteunend personeel zijn dan niet meegerekend.

Het rt-team telt acht docenten. Zes rt'ers werken in Gouda, en in Leiden en Lekkerkerk werkt één rt'er.

3.1.2 Doelgroep (populatie)

De doelgroep (populatie) betreft de leerlingen die in het cursusjaar 2008-2009 in klas 3 of hoger zaten en in de brugklas rt-lessen hebben gevolgd. Bovendien horen hier de rt'ers bij die aan deze leerlingen begeleiding hebben gegeven.

Ik stel de vragen niet aan de leerlingen van de brugklas en klas 2. Ik ga ervan uit dat de leerlingen in de brugklas nog niet kunnen bepalen of ze de technieken die ze bij rt geleerd hebben, blijvend gebruiken.

Klas 2 laat ik buiten beschouwing, omdat de rt'ers tevens docent zijn in de brugklas en in klas 2. Het kan dus voorkomen dat leerlingen van bijvoorbeeld hun docent Duits ook rt-begeleiding krijgen. Omdat over het algemeen de leerlingen een goede band met hun docent willen hebben, bestaat het gevaar dat zij een enquête over de evaluatie van rt-lessen in de brugklas niet helemaal eerlijk invullen, en de voorkeur hebben voor sociaal wenselijke antwoorden.

Omdat ik de rt'ers nagenoeg dezelfde vragenlijsten voorleg als de leerlingen die in het cursusjaar 2008-2009 in klas 3 of hoger zaten en in de brugklas rt-lessen hebben gevolgd, horen zij ook bij de populatie. Vier van de rt'ers hebben geen begeleiding gegeven aan deze groepen. Daarom blijven deze buiten beschouwing. Vier rt'ers horen dus bij de populatie.

3.1.3 Respondenten

142 van de 179 vragenlijsten heb ik ingevuld teruggekregen, dat is 80,45%. Het aantal respondenten van de leerlingen is dus 142.

Vier van de rt'ers hebben de vragenlijst ingevuld, dat is 100%. Het aantal respondenten van de rt'ers is dus 4.

3.1.4 Onderzoekperiode

A Gedurende welke periode?

Het onderzoek met de vragenlijsten duurt van december 2008 tot en met april 2009. De interviews over de rt-begeleiding heb ik van januari tot en met februari 2010 gehouden.

B Momentopname

Ik besef dat zowel het onderzoek met de vragenlijsten als het onderzoek met de interviews momentopnamen zijn. Het feit dat de interviews van latere datum zijn dan die van de enquêtes, maakt de uitslag betrouwbaarder, want dan kan ik controleren of de respondenten van mening veranderd zijn.

Paragraaf 3.2 Evaluatieonderzoek en enquête als waarnemingsmethode

3.2.1 handelen rt'ers

In dit evaluatieonderzoek onderzoek ik het resultaat van de begeleidinglessen van de rt'ers die op de school in de Randstad de leerlingen in de brugklas voor rt begeleiden. Het gaat dus om onderzoek naar min of meer gestandaardiseerde vormen van handelen (Harinck, 2009, blz. 63). Deze evaluatie richt zich op de vraag of de leerlingen die deze lessen gevolgd hebben, er profijt van hebben gehad (Harinck, 2009).

Er worden jaarlijks verschillende begeleidingsgroepen samengesteld voor spelling, lezen en moderne vreemde talen. Voor elke groep geldt een maximaal aantal leerlingen van vijf. Als er meer leerlingen binnen een groep zijn die begeleiding nodig hebben, wordt er weer een nieuwe groep gevormd.

3.2.2 waarnemingsmethode

De waarnemingsmethode bij dit evaluatieonderzoek is de enquête. Om te weten te komen welke leerlingen in cursusjaar 2008-2009 in klas 3 of hoger zaten en in de brugklas rt-lessen hebben gevolgd, heb ik de bronnen binnen onze school geraadpleegd. De rt-sectie heeft op intranet namelijk veel gegevens over de begeleiding van de afgelopen jaren staan.

3.2.3 Relatie onderzoeksmethode/ onderzoeksvragen, doelgroep en het niveau

Ik wil antwoord hebben op de onderzoeksvragen die ik in paragraaf 1.4 geformuleerd heb, en kan geen genoegen nemen met de reactie van maar één leerling. Om de reacties goed met elkaar te kunnen vergelijken en gefundeerde conclusie te kunnen geven, wil ik aan zoveel mogelijk leerlingen dezelfde vragen stellen. Omdat de doelgroep groot is, namelijk 179 leerlingen uit de vmbo- en havo/lyceumbrugklassen in 2006/2007, heb ik voor de enquête als onderzoeksmethode gekozen.

3.2.4 Tweedeling in onderzoeksmethode

A Kwantitatief

De meeste vragen op het enquêteformulier zijn van kwantitatieve aard, de antwoorden kunnen met getallen weergegeven worden.

B Kwalitatief

Bij de vragen die op het enquêteformulier van kwantitatieve aard zijn, wordt ook een verklaring gevraagd. Deze uitleg bij de antwoorden is van kwalitatieve aard. Deze antwoorden worden in een Excel-sheet vermeld en gebundeld. Hiermee bedoel ik dat ik vergelijkbare antwoorden onder één etiket samenbreng en het totaal aantal respondenten met dit antwoord in getallen uitdruk.

De interviews die ik later afgenomen heb, zijn ook van kwalitatieve aard. Ik vergelijk de antwoorden hiervan met de antwoorden op het enquêteformulier en probeer hieruit conclusies te trekken (zie hoofdstuk 5 Conclusies).

Paragraaf 3.3 Bronnen van respondenten binnen de school

Ik ben uitgegaan van de begeleidingsgroepen vanaf 2003-2004. De leerlingen die hierin gezeten hebben, zitten in cursusjaar 2008-2009 in L6 (lyceum 6). Voor de zekerheid heb ik de groepen van 2002-2003 erbij gedaan, want er kan ook een doublant bij zijn (zie bijlage 'Begeleiding in cursusjaar').

De namen van deze leerlingen heb ik opgezocht in de volgende documenten waarin de begeleidingsindeling vanaf 2002 geregeld is (zie bijlagen 1 t/m 16: 1 begeleidingsindeling 2005 – 2006, 2 begeleidingsindeling brugklas0607, 3 begeleidingsindeling maart 2005 – 2006, 4 begeleidingsindeling oudere jaars 06-07, 5 begeleidingsoverzicht voor mentoren B1Q-B1T0506, 6 Def. Indeling begeleiding r.t.-ers + ass.jan.03, 7 Def. Indeling begeleiding r.t.-ers + ass.nov.02, 8 Overzicht begeleiding spelling jaarverslag btb0405, 9 Overzicht taakinfilling r.t.-ers en assistenten maart 2004, 10 Overzicht taakinfilling r.t.-ers en

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

assistenten okt 2003, 11overzicht urenverdeling0405, 12 Ovz.voor doc.begel. per nov. 2004, 13 Ovz.voor doc.begeleiding per januari 2004, 14 totaaloverzicht begeleiding brugklas 04 05 WdS, 15 totaaloverzicht begeleiding brugklas 04 05, 16 totaaloverzicht begeleiding brugklas 04 05 maart)

Daarna heb ik in het document 'Leerlingenlijst_0809_september_08' (zie bijlage 19) de namen van de leerlingen opgezocht om te bekijken in welke klas ze nu zitten. Deze lijst heb ik van de site van de school in de Randstad gedownload.

De mentoren heb ik opgezocht in de mentorenkaart (zie bijlage 20 Mentoren 08-09).

Vlak na de herfstvakantie heeft de rt-sectie in iedere la van de docenten een lijst met 'Dyslectische lln VMBO, H en L' (zie bijlage 17 en 18) gelegd. Het is opvallend dat hier meer namen op vermeld zijn dan in mijn verzamellijst staan. Waarschijnlijk zijn hier de leerlingen bijgekomen die al een dyslexiepas hadden, toen ze op school kwamen of die met een pas van een andere locatie naar Gouda gekomen zijn. Deze namen heb ik in de lijst omcirkeld en daarna aan de verzamellijst toegevoegd. De in deze lijst vermelde 'rt-hulp' heb ik erbij gezet (zie bijlage 17 en 18).

Paragraaf 3.4 Enquête als onderzoeksinstrument

3.4.1 Voor- en nadelen enquête als onderzoeksinstrument

In Kallenberg, Koster, Onstenk, Scheepsma (2007) staan de volgende nadelen van een enquête vermeld:

- 1 Moeilijke en diepgaande vragen kunnen niet worden gesteld.*
- 2 Geen kans op doorvragen bij onduidelijkheden.*

Ik denk dat deze nadelen wel meevallen, omdat de mentor de vragen voorleest en helpt bij het invullen. De mentor kan precies uitleggen wat er met de vraag bedoeld wordt en hij kan doorvragen bij onduidelijke

antwoorden. Eventuele aanvullingen op de antwoorden kan de mentor op het formulier erbij (laten) vermelden.

Er wordt in Kallenberg ook een voordeel van de schriftelijke werkwijze vermeld, namelijk dat het gemakkelijk uitvoerbaar is.

Ik vind het voordeel 'bruikbare antwoorden' bij de mondelinge vorm (Kallenberg, 2007) erg belangrijk voor dit onderzoek. Daarom kies ik voor een combinatie tussen de schriftelijke vorm en de mondelinge vorm, waarin de mentor de antwoorden en de toegevoegde opmerkingen desnoods noteert (de antwoorden en de toegevoegde opmerkingen heb ik in de Excel-sheet 'antwoordeneng(gelabeld)' bij dit document gevoegd). Op deze manier denk ik veel nadelen te kunnen ondervangen. De klassikale vorm is niet van toepassing, omdat de populatie niet alle leerlingen in de klas omvat. De telefonische vorm valt af, omdat de leerling buiten de schooltijden minder graag op zo'n interview ingaat, terwijl de enquête tijdens schooltijd gehouden kan worden.

De medewerking van de mentor die hierbij gevraagd wordt, is in mijn ogen onvermijdelijk, maar kost veel tijd. De mentor zal met elke respondent het formulier moeten doornemen en dat kan niet altijd tijdens de les gebeuren. Ik zal er dus rekening mee moeten houden dat het binnenhalen van de vragenlijsten lang duurt. Daarom trek ik voor het verzamelen en verwerken van het materiaal een heel cursusjaar uit.

Ik spreek af dat de vragenlijsten via de mentoren naar de leerlingen gaan. Nadat ze ingevuld zijn, worden ze in mijn laatje gelegd (zie de derde alinea in bijlage 76 'mail naar mentoren op 2-12-2008').

3.4.2 Hoe stel ik de vragenlijst op?

1 Algemene tips

Kallenberg (2007) geeft een aantal belangrijke tips voor het opstellen van een vragenlijst:

- 1 Zorg dat de gehanteerde begrippen duidelijk zijn; zie ook Harinck (2009).
- 2 Maak geen lange vragenlijst.
- 3 Verricht een vooronderzoek naar de kwaliteit van vragen.
- 4 De antwoorden mogen niet beïnvloed worden door zaken die eerder in

de enquête voorkomen.

5 Start met eenvoudige aantrekkelijke vragen.

6 Begin met oppervlakkige vragen en ga dan over op meer persoonlijke vragen.

Deze tips probeer ik op te volgen. Wat punt 3 betreft ben ik van plan een vooronderzoek te doen door 5 leerlingen de lijst alvast in te laten vullen. Ik houd goed in de gaten hoe lang ze ermee bezig zijn en vraag er expliciet naar of alle vragen duidelijk zijn. Ook informeer ik of het lettertype geschikt is om de vragen goed te kunnen lezen.

2 Soort vragen

A Schaalvragen

Kallenbeek (2007) vermeldt een aantal aandachtspunten voor het opstellen van een vragenlijst. Hij gaat hier in op de verschillende soorten gesloten vragen: ja/nee-vragen, schaalvragen, meerkeuzevragen en rangschikkingsvragen. De eerste gebruik je om eenvoudige, feitelijke informatie te verkrijgen en de schaalvragen zijn bedoeld om de mate van gevoelens aan te geven. De meerkeuzevragen geven meerdere opties en kunnen soms suggestief zijn en de rangschikkingsvragen dienen om een hiërarchie aan te geven. Voor mijn doel gebruik ik het liefst de schaalvragen, omdat ik het belangrijk vind wat de mate van gevoelens is. Omdat ik de leerlingen tot een keuze wil dwingen, kies ik voor een schaalverdeling van vier (even aantal). (Kallenberg, 2007) en (Harinck, 2009).

B Open vragen

Volgens Harinck (2009) moeten de gegevens zowel door gesloten als open enquêtevragen meetbaar gemaakt (geoperationaliseerd) worden, omdat de antwoorden op de gesloten vragen vaak onvoldoende informatief zijn (Harinck, 2009).

Daarom is in de enquête (bijlage 77) na elke gesloten vraag ook een open vraag vermeld waarmee de leerling het antwoord op de gesloten vraag kan uitleggen. Bovendien zijn aan einde van de vragenlijst nog drie open

vragen toegevoegd waarin de leerling zijn eigen wensen en tips kan vermelden.

C Sprongopdrachten

De enquête wordt gegeven aan leerlingen die wel en geen dyslexiepas hebben. Toch wil ik graag weten hoe de leerlingen met 'zo'n pas de begeleiding ervaren hebben. Om het verschil tussen deze twee groepen aan te brengen, wil ik een sprongopdracht gebruiken. Ik vermeld dan dat de leerlingen zonder pas de vraag over mogen slaan. Maar Harinck (2009) stelt vast dat veel van deze vragen de enquête niet fraaier en overzichtelijker maken. Bovendien is er de kans dat het springen tot fouten leidt. Hij stelt voor dat in zo'n geval het alternatief 'niet van toepassing' toegevoegd wordt. Toch denk ik dat dit alternatief geen oplossing biedt voor mijn onderzoeksgroep, waarin veel leerlingen aanwezig zijn die slecht kunnen lezen en spellen. Veel vmbo-leerlingen zullen het begrip 'niet van toepassing' niet kennen, waardoor er juist fouten gemaakt worden. Bovendien komt deze vraag maar één keer in deze enquête voor. Daarom kies ik voor de sprongopdracht en ik neem me voor dit te evalueren (zie onderschrift bij figuur 8).

D Terugkoppeling in vragen

Ten derde wil ik rekening houden met terugkoppeling in vragen. Er moet een controle plaatsvinden of de leerlingen de vragen wel serieus beantwoorden (Kallenberg, 2007).

3.4.3 Anonimiteit

Bij dit onderzoek heb ik te maken met een doelgroep van 168 leerlingen, van wie ik wil weten in welke begeleidingsgroep ze gezeten hebben. Bovendien wil ik weten of ze in het vmbo of in havo/lyceum geplaatst zijn.

Natuurlijk kan ik op elk formulier de begeleidingsgroep zetten en het niveau, en aan de mentor een aparte lijst geven waarop vermeld staat welke leerling welk formulier moet invullen. Maar dit wordt voor de mentor een complex gebeuren waarbij gemakkelijk fouten gemaakt kunnen worden.

Ook kan ik de vragen naar het niveau en de begeleidingsgroep in de vragenlijst zelf opnemen, maar dan wordt de drempel om hem in te vullen hoger. Dan is de leerling er langer mee bezig en het is de vraag of de bereidheid om mee te werken dan nog zo groot is (Kallenberg, 2007).

Daarom heb ik ervoor gekozen om zelf de namen van de leerlingen op de formulieren te zetten en na verwerking weer onzichtbaar te maken.

Ten slotte wil ik zoveel mogelijk formulieren terug ontvangen, anders heb ik geen gefundeerd onderzoeksresultaat. Als er (tijdelijk) namen op de vragenlijsten staan, kan ik actie ondernemen als er lijsten ontbreken.

3.4.4 Hoe worden de antwoorden gemeten?

De antwoorden op de gesloten vragen wil ik met behulp van de getallen 1 t/m 4 meten. Bij 1 zijn de leerlingen niet enthousiast over de opmerking die erboven staat en bij 4 zijn ze het juist wel. Ik kies bewust voor de schaalverdeling van 1 t/m 4 en niet voor die van 1 t/m 3, omdat er bij de eerstgenoemde schaal geen tussenweg zit die heel vaak gekozen wordt.

Bij het verwerken van de enquête ben ik van plan de antwoorden op de open vragen te labelen, zodat ik de scores in verschillende rubrieken kan berekenen (Kallenbeek, 2007) (Harinck 2009). Dan heb ik gelijk de kans om de gelabelde antwoorden zonder aantallen aan de leden van de rt-sectie voor te leggen om te bekijken hoe zij denken dat de leerlingen geantwoord hebben. In de vragenlijst voor de rt'ers zijn de open vragen van de vragenlijst van de leerlingen daarom vervangen door gesloten vragen waarin de meest gegeven antwoorden van de leerlingen als keuzemogelijkheden gegeven worden (zie bijlage 61).

3.4.5 Hoe worden de onderzoeksgegevens verwerkt?

Ik wil de gegevens in grafieken in Excel weergeven, waardoor ik snel inzicht krijg in de antwoorden van de leerlingen. De staafdiagrammen lijken me het meest voor de hand liggend bij de weergave van de totalen. Ik neem me voor in deze diagrammen nauwkeurig bij te houden, welke leerlingen de vraag niet of foutief ingevuld hebben.

Wanneer de verschillende begeleidingsgroepen met elkaar vergeleken worden, kan ik de staven hiervan gemakkelijk naast elkaar zetten. Op

deze manier zie ik snel de verschillen tussen vmbo en havo/vwo, maar ik realiseer me dan wel dat de groepen ongeveer even groot moeten zijn.

Daarom kies ik naast de staafdiagrammen de cirkeldiagrammen. Ik zal in de verschillende vakken de aantallen zetten van de leerlingen die de optie gekozen hebben. Zo hoop ik in één oogopslag een duidelijke vergelijking te laten zien.

Harinck (2009) legt uit dat in de kruistabel waarin de antwoorden van twee aparte vragen of variabelen met elkaar gekruist worden, heel goed nagegaan kan worden of er een verband is. Daarom ga ik ook onderzoeken of deze diagram voor mijn doel gebruikt kan worden.

Ik gebruik alle gegevens die de enquête oplevert. Alle antwoorden staan in het bijgevoegde document 'antwoordenenq(gelabeld)'. Hieruit kies ik de thema's waar reflectie het meest oplevert (Harinck, 2009). Op grond daarvan wil ik de belangrijkste conclusies herleiden, ik wil nagaan tot welke nieuwe gezichtspunten het onderzoek geleid heeft, op welke punten het onderzoek herkenbare uitkomsten biedt en voor wie de uitkomsten belangrijk zijn (Harinck, 2009).

Daarna kijk ik in hoofdstuk 6 Reflectie terug naar de aanleiding tot het onderzoek, de verlegenheidssituatie, en kijk ik vooruit naar een eventueel vervolgtraject en reflecteer ik op eigen ontwikkeling (Harinck, 2009).

3.4.6 Hoe voorkom ik schrijfblokkades?

De onderzoeksrapportage moet doelgericht, informatief, goed geschreven en verzorgd zijn (Oost, 2005). Dit probeer ik te bereiken door me eerst goed in te lezen en mijn doel goed voor ogen te houden. Natuurlijk houd ik ook rekening met revisierondes (Oost, 2005).

In de inleiding heb ik duidelijk mijn doel opgeschreven en dat probeer ik aan te houden. Wat mijn schrijfplan betreft laat ik me leiden door de methodische aanpak van Harinck (Harinck 2009).

Paragraaf 3.5 Betrouwbaarheid en validiteit

3.5.1 Hoe worden de betrouwbaarheid en de validiteit van de vragenlijst gemeten?

Ik probeer in mijn vragenreeks een terugkoppeling te laten plaatsvinden, zodat ik zeker weet dat de vragen serieus beantwoord zijn. Ik probeer dezelfde vraag later in een andere formulering te laten terugkeren, zodat ik kan controleren of de antwoorden gelijk zijn.

Bovendien zorg ik ervoor dat de scores van de individuele leerlingen te herleiden zijn, zodat ik de juiste leerlingen kan interviewen of observeren, waardoor de betrouwbaarheid en de validiteit van de operationalisering groter wordt. Hierbij ga ik ervan uit dat de betrouwbaarheid groot is, wanneer de interviews en/of observaties de meting achteraf bevestigen. Ik vind de meting valide wanneer ik bepaald heb dat het instrument datgene te pakken heeft wat ik wil weten (Harinck 2009).

Ik probeer sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen door alleen de leerlingen van klas 3 of hoger bij de enquête te betrekken. Deze leerlingen hebben de rt-docent niet (meer) als eigen docent en staan er naar alle waarschijnlijkheid objectiever tegenover.

Ik besef dat ik in het kader van dit onderzoek er niet aan toekom de betrouwbaarheid en de validiteit nauwkeurig te meten, maar ik ga ervan uit dat interviews me wel kunnen steunen bij het kritisch nadenken over het instrument en het verbeteren hiervan.

Bovendien probeer ik het kwaliteitscriterium triangulatie (Harinck, 2009) toe te passen door vanuit twee invalshoeken naar de effecten van de begeleiding in de brugklas te kijken: de leerlingen en de rt-docenten. Nadat ik de antwoorden op de open vragen in de vragenlijsten van de leerlingen gelabeld heb, vraag ik aan de rt'ers hoe ze denken dat de leerlingen geantwoord hebben.

3.5.2 Test vragenformulier

Eerst heb ik het vragenformulier door 5 leerlingen laten testen. Het valt me op dat zij ongeveer 15 minuten nodig hebben om de vragen te

beantwoorden. Ze vinden de letters te klein en hebben te weinig ruimte om te schrijven.

De tijdsduur valt me tegen. Ik had verwacht dat ze er 10 minuten over zouden doen, maar ik vind een kwartier nog aanvaardbaar.

Aan de andere verzoeken kan ik gemakkelijk voldoen. Het lettertype verander ik van Arial 11 naar Arial 12 en ik zet bij de uitlegvragen niet 3, maar 4 lijntjes. Het gevolg is dat ik een pagina extra moet gebruiken, waardoor het totaal op 4 komt. Maar als ik dat dubbelzijdig op A3-formaat kopieer en het als een boekje vouw, komt het geheel er naar mijn idee overzichtelijk uit te zien (zie bijlage 77 vragenlijst).

3.5.3 Verwerking kwantitatieve gegevens

Door de staafdiagrammen kan ik vooral in bijlage 41 'staafdiagrammen totaal' snel aflezen dat de leerlingen veel aandacht hebben voor huiswerkbegeleiding (zie bijlage 41 staafdiagrammen totaal, bijlage 37 staafdiagrammen Engels, bijlage 39 staafdiagrammen spellinggroepen, bijlage 40 staafdiagrammen technisch lezen, bijlage 38 staafdiagrammen lezen totaal, bijlage 35 staafdiagrammen dyslexiepas met begeleiding Engels, bijlage 36 staafdiagrammen dyslexiepas).

De staafdiagrammen waarmee ik de verschillende afdelingen per begeleidingsgroep vergelijk, zijn echter niet bruikbaar. Het verschil in groepsgrootte geeft zo'n vertekend beeld dat er geen conclusie uit te trekken valt (zie bijlage 29 staafdiagrammen dyslexiepas met begeleiding Engels vmbo en havo, bijlage bijlage 30 staafdiagrammen dyslexiepas met vmbo havovwo, bijlage 31 staafdiagrammen lezen met vmbo en havo, bijlage 32 staafdiagrammen spelling met vmbo en havo, bijlage 33 staafdiagrammen technisch lezen vmbo en havo, bijlage 34 staafdiagrammen vergelijking totaal).

De cirkeldiagrammen zijn duidelijk, maar doordat er per cirkeldiagram maar één vergelijking gemaakt kan worden, is het overzicht ver te zoeken (zie bijlage 24 cirkeldiagrammen leesgroepen met vmbo en havo, bijlage

26 cirkeldiagrammen totaal met vmbo en havo vwo, bijlage 23
cirkeldiagrammen dyslexiepas met vmbo en havovwo, bijlage 22
cirkeldiagrammen dyslexiepas met begeleiding Engels vmbo en havo en
bijlage 25 cirkeldiagrammen spelling vmbo en havo).

De kruisdiagrammen zijn heel eenvoudig opgebouwd, en hierin kan ik in één schema alle begeleidingsgroepen laten zien. Harinck (2009) vermeldt dat zo'n schema voor twee aparte vragen geschikt is. Mijn ervaring is dat ik hiermee de antwoorden van veel begeleidingsgroepen zinvol naast elkaar kan zetten.

Vanwege het duidelijke overzicht besluit ik de kruisdiagrammen te nemen voor mijn onderzoekspresentatie aan de rt-sectie (zie hoofdstuk 4 Onderzoeksgegevens). Van elk antwoord bereken ik het gemiddelde en ik vermeld de hoeveelheid leerlingen die de vraag beantwoord hebben met de letter 'N' (Harinck, 2009).

In hoofdstuk 5 'Conclusies' plaats ik één of meer kruistabellen die ik uit de bijlage 28 'Resultaten onderzoek' samenstel. Deze bijlage geeft een volledig beeld van de antwoorden die de leerlingen op de enquête gegeven hebben, maar er staat zoveel informatie in dat het niet altijd even overzichtelijk overkomt. Daarom haal ik er alleen de gegevens uit die ik voor de conclusies kan gebruiken, maar het vraagnummer dat links bovenaan elke kolom staat, laat ik staan. Dit getal verwijst naar de vraag in de bijlage waar de informatie vandaan komt, zodat ook de scores die hier niet in opgenomen zijn, ter vergelijking geraadpleegd kunnen worden.

Verder volgt hier nog enige uitleg voor een goed begrip van de tabellen.

Omdat ik in elke tabel met gemiddelden werk, verwijs ik met de 'N' naar de grootte van de onderzoeksgroep (Harinck, 2009).

Als er een vergelijking gemaakt wordt op de beoordelingsschaal 1 t/m 4 voeg ik voor het gemak de eerste en de laatste 2 percentages bij elkaar en vermeld ik die in de kleur rood. Op deze manier wordt snel duidelijk of de leerlingen wel of geen positieve indruk hebben.

Voor de duidelijkheid zijn de percentages op twee getallen na de komma afgerond, waardoor het totale percentage van 100% niet altijd precies klopt.

De verschillende groepen worden bij elke vraag vergeleken. Hierbij wordt ook een onderscheid gemaakt tussen vmbo en havo/vwo, omdat de sectie-rt dit belangrijk vindt.

Als 'N' bij een onderzoeksgroep 5 of minder is, worden de percentages niet bij het onderzoek betrokken, want dat geeft naar mijn idee een vertekend beeld. Bij zulke vergelijkingen wordt de keuze van 1 leerling opgenomen als een score van 20%. Bij een onderzoeksgroep van 1 wordt de keuze van 1 leerling zelfs 100%. De onderzoeksgroepen met een N lager dan 5 worden echter wel in de bijlage 28 'Resultaten onderzoek' vermeld. In voorkomende gevallen kan ik vermelden dat bijvoorbeeld 1 van de 5 leerlingen een bepaalde mening heeft.

3.5.4 vragenlijst voor rt'ers

Op dezelfde manier heb ik een vragenlijst voor rt'ers gemaakt. In de enquête die zij gekregen hebben, staan dezelfde vragen als in die van de leerlingen, maar nu zijn in plaats van open vragen de gelabelde antwoorden van de leerlingen opgenomen. Door met cijfers een hiërarchie in de labels aan te brengen, kunnen de rt'ers laten zien hoe ze denken dat de leerlingen op de vragen geantwoord hebben.

Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de rt'ers hier uitgaan van de antwoorden van alle leerlingen die door hen begeleid zijn. Het vragenformulier wordt te uitgebreid, wanneer alle vragen opgesplitst moeten worden in de verschillende begeleidingsgroepen.

De gegevens die hieruit voortvloeien, heb ik op dezelfde manier verwerkt als die van de leerlingen.

3.5.5 evaluatie vragenlijsten vóór operationalisatie

Reacties op vragenlijst

De vragenlijsten zijn dinsdag 2 december 2008 in de laatjes van 25 verschillende mentoren gelegd. De begeleidende brief (zie bijlage 76 mail naar mentoren op 2-12-2008) is eraan toegevoegd en ook per mail verzonden.

Hierop kreeg ik veel reacties, positieve en negatieve. Er is een mentor die weigert om de zinnen voor te lezen, omdat hij zich daar te oud voor voelt. Zijn jongste is al 23! Wel wil hij de leerlingen aanmoedigen de formulieren goed in te vullen.

Bovendien blijkt de mentorenkaart (zie bijlage 20 Mentoren 08-09) niet helemaal te kloppen, waardoor ik opnieuw vijf brieven moet laten uitgaan.

2 januari heb ik een herinneringsmail gestuurd aan de mentoren die tot die tijd nog niet gereageerd hebben (zie bijlage herinneringsmail onderzoek).

Daar kreeg ik positieve reacties op. De volgende dag kreeg ik weer formulieren binnen.

26 februari 2009 heb ik een tweede herinneringsmail geschreven (zie bijlage 74, 2^e herinneringsmail onderzoek).

Hierop heb ik nog enkele formulieren in onze laatjes gevonden, maar daarna heb ik op aanraden van Harinck (2009) niet meer gereageerd. Hij wijst erop dat er na een derde herinneringsbrief geen extra ingevulde enquêtes volgden, maar wel een geïrriteerd briefje.

En dat kan ik me voorstellen. In de loop van het jaar zijn enkele mentoren (tijdelijk) gestopt met werken, vanwege ziekte of anderszins. Het leidt tot irritatie wanneer deze mensen met herinneringsberichten overspoeld worden.

De laatste enquêteformulieren

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

Tijdens de projectweek in april 2009 ben ik zelf naar enkele leerlingen toegegaan om de vragen met hen door te nemen. Dat heeft niet tot irritatie bij de docenten geleid, want de leerlingen mogen tijdens zo'n week toch wat meer ontspannen hun werk doen en ze vinden het niet erg wanneer dat werk onderbroken wordt. Het heeft wel 18 ingevulde vragenlijsten opgeleverd.

Eind april heb ik nog vijf examenkandidaten gebeld om de antwoorden op die manier binnen te krijgen. Drie daarvan hebben meegewerkt, één leerling heeft het niet gedaan en een vijfde leerling heb ik niet kunnen bereiken.

Daarna ben ik gestopt. Ik heb in vier maanden tijd 142 van de 179 vragenlijsten ingevuld teruggekregen, dat is 80,45%.

betrouwbaarheid en validiteit

In vraag 1 wordt gevraagd of de leerlingen bij de rt-lessen wat geleerd hebben. Als ze hier een 1 invullen en bij vraag 2 wel opschrijven welke technieken ze gebruiken, is de beantwoording niet consequent.

Bij de eerste vragen moet er een argumentatie volgen. Als die niet in overeenstemming is met de vraag erboven, is de beantwoording tegenstrijdig.

Als een leerling veel hinder heeft bij de vreemde talen (vraag 4) en hij vult bij vraag 7 in dat hij geen extra hulp van de docent nodig heeft, kan dit een aanwijzing zijn dat zijn beantwoording van vraag 4 niet klopt.

Vraag 9 is ook een controlevraag. Als uit de vorige vragen blijkt dat de leerling erg tevreden is, en hij bij vraag 9 invult dat er nog veel moet verbeteren, is de beantwoording niet consequent.

Paragraaf 3.6 Ethiek

3.6.1 Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

De beschreven resultaten in dit praktijkonderzoek zijn gebaseerd op transparante en navolgbare gegevens. Wanneer gegevens uit andermans werk overgenomen worden, verwijs ik met duidelijke bronverwijzingen naar de geraadpleegde werken. Bovendien wordt de onderzoeksgroep over het doel van het onderzoek geïnformeerd. Bij de vragenformulieren heb ik een begeleid schrijven gevoegd (zie bijlage 76). De rt'ers heb ik mondeling geïnformeerd. Dit werkstuk heb ik vanaf het allereerste begin in oktober 2008 met mijn docent en mijn 'critical friend' Elza de Pater-de Meyer besproken. We hadden veel contactmomenten waarin we het onderzoeksdoel en de werkwijze besproken hebben. Mijn docent heeft vooral advies gegeven over de enquêtevragen en over de opzet van het geheel. De laatstgenoemde heeft commentaar geleverd op mijn eerste versie van dit onderzoek. Bij mijn tweede versie heb ik vooral het commentaar van mijn docent verwerkt. Bij mijn derde versie heb ik gevraagd of Petra Zuilen mijn 'critical friend' wil zijn.

3.6.2 Zorgvuldigheid

Dit onderzoek is zorgvuldig opgezet. In de eerste plaats zijn de vragen weloverwogen opgesteld. Er is veel overleg geweest met mijn begeleidende docent en met mijn 'critical friends' (Harinck 2009, 51). Bovendien heb ik de vragen als proef door vijf leerlingen laten maken, ik heb hun mening over de enquête gevraagd en in de uiteindelijke vragenlijsten verwerkt.

De antwoorden zijn systematisch en met grote zorgvuldigheid verzameld en in dit verslag vermeld. Alle formulieren zijn in mijn archiefkast verzameld, zodat buitenstaanders de antwoorden niet kunnen zien. Daarna zijn de antwoorden op een Excel-sheet overgetypt en als bijlage bij dit document gevoegd. Het document met de antwoorden is ook op internet te raadplegen, maar de bestanden zijn daar met een wachtwoord beschermd.

Voordat ik dit onderzoek ging doen, heb ik toestemming gevraagd aan de sectieleiders van remedial teaching en aan mijn begeleidend directielid. Ik heb uitgelegd dat het om een evaluatieonderzoek gaat van de leerlingen die rt-begeleiding hebben gehad, en dat ik hiermee beoog eventuele knelpunten boven water te krijgen. Ze gaan akkoord met dit onderzoek. De tweede sectievoorzitter gaat ook akkoord, maar stelt de eis dat er onderscheid gemaakt moet worden tussen vmbo en havo/vwo, omdat de uitkomsten van deze twee groepen nogal kunnen verschillen. De gegevens van de betrokkenen zijn in dit verslag geanonimiseerd.

3.6.3 Volledigheid en selectiviteit

In dit onderzoek heb ik geen gegevens achtergehouden. Alle antwoorden op de vragen zijn in de bijlage te raadplegen. Wel heb ik hier vanwege de conclusies van dit onderzoek een selectie uit gemaakt.

3.6.4 Concurrentie en collegialiteit

Dit onderzoek heb ik in beginsel samen gedaan met een student uit mijn groep. Dit betekent dat we dit onderzoek ruim opgezet hebben, omdat we alles met z'n tweeën zouden doen. Na samenwerking van een jaar heeft mijn medestudent voor de samenwerking met een andere student gekozen. Dit betekent dat ik het werk voor twee studenten alleen gedaan heb. Ik ben dankbaar dat mijn medestudent Petra Zuilen mijn tweede 'critical friend' heeft willen zijn.

3.6.5 Publiceren, auteurschap en geheimhouding

In de literatuur over evaluatieonderzoeken van rt'ers heb ik geen onderzoek aangetroffen waarin onderscheid is gemaakt tussen vmbo en havo/lyceum. Omdat dit onderzoek tot nieuwe inzichten kan leiden, stel ik het na afronding beschikbaar voor publicatie.

3.6.6 Onderzoek in opdracht

Dit onderzoek is verricht op aanwijzing van mijn werkgever, mijn direct begeleidend directielid en de twee sectievoorzitters van remedial teaching. Het komt overeen met het aanbod van Fontys OSO dat de student uitgedaagd wordt om zijn werk op een systematische wijze te verbeteren op basis van onderzoek in zijn eigen praktijksituatie (Fontys, 2009).

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijse@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

Van begin af aan was dit uitgangspunt bepalend voor de keuze van deze studie en voor de keuze van dit onderzoek.

Hoofdstuk 4 Onderzoeksgegevens

4.1 Vergelijking data met onderzoeken in hoofdstuk 2 Literatuuronderzoek

Paragraaf 4.1.1 Onderzoeksvraag 2, deelvraag 1: Wat zijn de behoeften van de leerlingen die gescreend zijn voor rt-begeleiding van spelling.

A Hebben de leerlingen profijt van rt-lessen?

Bij mijn onderzoek blijken de leerlingen die begeleiding voor spelling hebben gehad, profijt te hebben van de lessen. Van de 21 ondervraagde leerlingen gebruikt een derde de aangeleerde spelregels nog. Het valt op dat havo/vwo-leerlingen hier net iets meer profijt van zeggen te hebben dan vmbo-leerlingen.

Dit komt overeen met de conclusie van Kleijnen (2008) dat de spellingvaardigheden in de moedertaal door remediëring kunnen verbeteren.

Master SEN/RTVO, Utrecht
 Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
 Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
 Studentnummer: 2136196
 Inleverdatum: 26 april 2010

	2b Welke tips van de rt'ers heb je handig gevonden om te gebruiken en gebruik je nog steeds?									
Scores staan in procenten.	ezel-brug-getjes	geen rt (dus geen tips gehad)	geleerd te leren	kaartjes	leestips	niets	onbekend	samen-vatting	spellingsregel	woordjes leren
totaal (N=117)	2,56	6,84	17,09	4,27	1,71	15,38	23,08	0,85	16,24	11,97
spelling (N=21)	0	4,76	9,52	4,76	0	0	42,86	0	33,33	4,76
vmbo spelling (N=7)	0	14,29	14,29	0	0	0	42,86	0	28,57	0
havo/vwo spelling (N=14)	0	0	7,14	7,14	0	0	42,86	0	35,71	7,14

Figuur 1 Tips van rt'ers (de getallen staan in percentages)

B Hebben de leerlingen voor wie begeleiding voor spelling van belang is profijt van de aangeboden hulpmiddelen?

De leerlingen die voor spelling begeleid zijn, hebben nauwelijks profijt gehad van aangeboden hulpmiddelen. Waarschijnlijk zijn er tijdens de lessen weinig hulpmiddelen aangeboden.

Bij navraag blijkt dat de rt'ers het programma van Muiswerk (gevarieerde spelling) niet hebben gebruikt. Met dit programma leren de leerlingen beter spellen (Schijf, 2001).

	3a Heb je veel steun gehad aan hulpmiddelen? Je kunt hierbij denken aan een daisyspeler, laptop, reading pen ... Zet een kring om het getal.					
Scores staan in procenten.	1	2	1 + 2	3	4	3 + 4
totaal (N=119)	65,55	15,97	81,51	11,76	6,72	18,49
spelling (N=21)	85,71	4,76	90,47	9,52	0	9,52

Figuur 2 Steun aan hulpmiddelen [spellinggroepen] (de getallen staan in percentages)

De getallen 1 t/m 4 geven aan hoeveel steun de leerlingen gehad hebben. Nummer 1 is weinig steun, nummer 4 is veel steun.

Paragraaf 4.1.2 Onderzoeksvraag 2, deelvraag 2: Wat zijn de behoeften van de leerlingen die gescreend zijn voor rt-begeleiding van lezen?

A Hebben de leerlingen voor wie rt-begeleiding voor lezen van belang is, profijt van de rt-lessen?

De leerlingen die begeleid zijn voor lezen, hebben speciale leestechnieken geleerd, waarbij uitgegaan wordt van een stappenplan (zie bijlage 78).

De 71,43 % in categorie 1 van de onderstaande tabel zegt voldoende. De leerlingen vinden zelf dat ze er niet veel aan hebben gehad.

Dit vormt een tegenstelling met de onderzoeken die in het theoretische gedeelte vermeld zijn. Kleijnen (2008) vermeldt dat er voor het Nederlands ook met betrekking tot de begeleiding van zwakke lezers in het voortgezet onderwijs met voldoende inspanning, winst valt te behalen. En Goei (2005) weet met bijles in de klas al binnen korte tijd goede resultaten te behalen. Het is onduidelijk of Kleijnen (2008) en Goei (2005) met een vergelijkbaar stappenplan gewerkt hebben. Deze getallen maken alleen duidelijk dat de leerlingen op die scholen meer profijt hebben gehad van de leesbegeleiding die daar gegeven is.

	2a Heb je de technieken die je daar geleerd hebt, ook in de klassen daarna gebruikt? Zet een kring om het getal.					
Scores staan in procenten.	1	2	1 + 2	3	4	3 + 4
totaal (N=120)	34,17	32,50	66,67	21,67	11,67	33,33
lezen (N=7)	71,43	14,29	85,71	14,29	0,00	14,29

Figuur 3 Gebruik technieken [leesgroepen] (de getallen staan in percentages)
 De getallen 1 t/m 4 geven aan hoeveel steun de leerlingen gehad hebben. Nummer 1 is weinig steun, nummer 4 is veel steun.

B Hebben de leerlingen voor wie begeleiding voor lezen van belang is profijt van de aangeboden hulpmiddelen?

Deze leerlingen hebben niet veel steun gehad aan hulpmiddelen. Aan dyslectici die begeleid worden voor lezen, wordt meestal de daisyspeler aangeraden, maar van de zeven leerlingen uit deze groep die de vraag beantwoord hebben, heeft niemand hem gebruikt.

Deze ervaringen met de daisyspeler komen overeen met Haga (2005), waar geconstateerd wordt dat dit apparaat door veel leerlingen wordt weggelegd.

Het programma Sprint Plus is op deze school in de Randstad nog niet aangeboden. Goei (2005) heeft geconstateerd dat met dit programma het zelfvertrouwen groeit, waardoor het enthousiasme om te lezen vergroot wordt (Goei, 2005).

	3a Heb je veel steun gehad aan hulpmiddelen? Je kunt hierbij denken aan een daisyspeler, laptop, reading pen ... Zet een kring om het getal.					
Scores staan in procenten.	1	2	1 + 2	3	4	3 + 4
totaal (N=119)	65,55	15,97	81,51	11,76	6,72	18,49
lezen (N=7)	71,43	28,57	100	0	0	0

Figuur 4 Steun aan hulpmiddelen [leesgroepen] (de getallen staan in percentages)

Paragraaf 4.1.3 Onderzoeksvraag 2, deelvraag 3: Wat zijn de behoeften van de dyslectici?

A Hebben de dyslectici profijt van de rt-lessen?

Uit figuur 5 blijkt dat de dyslectici vooral Engels hebben geleerd en bij het maken van huiswerk zijn begeleid (geleerd te leren). Ze vinden zelf dat ze hier veel aan hebben gehad. Als we dit resultaat vergelijken met figuur 1, blijkt juist dat de leerlingen de huiswerkbegeleiding minder belangrijk vinden. Dat komt, omdat in figuur 1 de dyslectici niet apart genomen zijn en in figuur 5 wel.

In figuur 6 is het opvallend dat de groep dyslectici havo/vwo als enige veel met de aangeleerde technieken heeft gedaan.

Dit komt overeen met het onderzoek van Kleijnen (2008) waarin ze constateert dat er voor Engels met betrekking tot de begeleiding van

Master SEN/RTVO, Utrecht
 Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
 Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
 Studentnummer: 2136196
 Inleverdatum: 26 april 2010

zwakke lezers in het voortgezet onderwijs winst valt te behalen. Over de oorzaak hiervan is nog onduidelijkheid. Als mogelijke verklaring wordt gegeven dat de leerlingen nog niet gehinderd worden door ingeslepen fouten (Kleijnen, 2008).

Het onderzoek van Urff (2008) sluit hierbij aan. Zij ervaart dat de dyslectische leerlingen graag met Engels geholpen willen worden.

	1b (vervolg) Zo ja, wat heb je dan geleerd?								
Scores staan in procenten.	Engels	ezel-brug-getjes	geleerd te leren	kaartjes	lezen	luisteren	Nederlands	uitleg	wws
totaal (N=22)	22,73	9,09	31,82	4,55	9,09	4,55	9,09	4,55	4,55
dyslexiepas (N=14)	35,71	7,14	35,71	7,14	7,14	0	0	7,14	0

Figuur 5 Geleerde talen en technieken [dyslexiepas] (de getallen staan in percentages)

	2a Heb je de technieken die je daar geleerd hebt, ook in de klassen daarna gebruikt? Zet een kring om het getal.					
Scores staan in procenten.	1	2	1 + 2	3	4	3 + 4
totaal (N=120)	34,17	32,50	66,67	21,67	11,67	33,33
vmbo totaal (N=81)	35,80	33,33	69,14	22,22	8,64	30,86
havo/vwo totaal (N=39)	30,77	30,77	61,54	20,51	17,95	38,46
havo/vwo dyslexiepas (N=18)	16,67	16,67	33,33	33,33	33,33	66,67
lezen (N=7)	71,43	14,29	85,71	14,29	0,00	14,29
spelling (N=22)	36,36	40,91	77,27	18,18	4,55	22,73
vmbo spelling (N=6)	33,33	16,67	50	33,33	16,67	50

Figuur 6 Gebruik technieken (de getallen staan in percentages)

De getallen 1 t/m 4 geven aan hoeveel steun de leerlingen gehad hebben. Nummer 1 is weinig steun, nummer 4 is veel steun.

B Hebben de dyslectici profijt van de aangeboden hulpmiddelen?

Veel dyslectici hebben iets aan de daisyspeler gehad. Bovendien vinden ze de kaartjes erg belangrijk. Bij navraag blijken dit de grammaticakaartjes te zijn die dyslectici soms tijdens een proefwerk mogen gebruiken.

In het theoretisch gedeelte ben ik geen onderzoek tegengekomen waarin de dyslectici zo positief over de hulpmiddelen zijn. Zowel het onderzoek

van Klein (2006) als het onderzoek van Urff (2008) geven aan dat de leerlingen hier juist niet tevreden over zijn.

	3b (vervolg) Zo ja, welk hulpmiddel heb je gebruikt?			
Scores staan in procenten.	wel daisyspeler	daisyspeler weggelegd	kaartjes	laptop
totaal (N=31)	38,71	29,03	19,35	12,90
dyslexiepas met begeleiding Engels (N=7)	42,86	28,57	28,57	0

Figuur 7 Gebruik hulpmiddelen [dyslexiepas en begeleiding Engels] (de getallen staan in percentages)

C Hebben dyslectici profijt van de aangeboden compensatie?

Op grond van de dyslexiepas hebben de dyslectici recht op meer tijd bij een proefwerk en worden spelfouten soepel gerekend. Bovendien kunnen ze een vergroting van de tekst krijgen en mogen ze toetsen mondeling doen. In overleg met de docent mogen ze spelling- en grammaticakaarten gebruiken. Ook is het mogelijk om toetsen (examens) voor te laten lezen en een laptop (met spellingcontrole) te gebruiken. Op grond van hun dyslexieverklaring wordt in overleg met de leerling bepaald welke compenserende maatregelen voor hen gelden.

Uit figuur 8 blijkt dat de docenten hier rekening mee houden en dat de leerlingen er tevreden over zijn.

	6a Hebben de docenten steeds rekening met jouw dyslexiepas gehouden? Zet een kring om het getal.					
Scores staan in procenten.	1	2	1 + 2	3	4	3 + 4
vmbo dyslexiepas (N=49)	20,41 13,33	20,41 22,22	40,82 35,56	28,57 31,11	30,61 33,33	59,18 64,44
havo/vwo dyslexiepas (N=21)	9,52 5,0	14,29 15,0	23,81 20,0	47,62 50,0	28,57 30,0	76,19 80,0

Figuur 8 Rekening houden met dyslexiepas (de getallen staan in percentages)
 De getallen 1 t/m 4 geven aan hoeveel steun de leerlingen gehad hebben. Nummer 1 is weinig steun, nummer 4 is veel steun.

ad figuur 8

In de blauwe getallen zijn de fouten met de sprongopdracht verrekend. 4 van de 49 vmbo-leerlingen hebben vraag 6a wel ingevuld, maar hebben in de open vraag eronder geschreven dat ze geen dyslexiepas hebben. Dit levert in figuur 8 een afwijking op van ongeveer 8%. 1 van de 21 havo/vwo-leerlingen heeft hetzelfde gedaan. Dat levert hier een afwijking op van 4%. Deze leerlingen hebben de sprongopdracht niet begrepen. Harinck (2009) raadt de sprongopdracht af en stelt hier het alternatief 'niet van toepassing' voor.

Dit is in overeenstemming met Klein (2005) en Urff (2008). Zij constateren dat de tijdsverlenging bij een toets erg gewaardeerd wordt en dat de leerlingen tevreden zijn over het soepeler rekenen van de spelfouten. Klein (2005) vermeldt dat 45% van de leerlingen gebaat is met een vergroting van de tekst en heeft samen met Urff (2008) geconstateerd dat de mondelinge overhoring voor een kleinere groep dyslectici van belang kan zijn. Dit geldt overigens ook voor de laptop.

Verschilpunten zijn dat de leerlingen bij Urff (2008) geen spelling- en grammaticakaarten gebruiken, maar wel meer met laptops werken.

Paragraaf 4.1.4 Onderzoeksvraag 3 Denken de rt'ers dat ze aan de behoeften van de begeleide leerlingen voldoen?

Klein (2005) constateert dat de docenten positiever zijn over de verleende compensatie dan de leerlingen denken.

Uit mijn onderzoek blijkt dat de verschillen tussen de rt'ers en de leerlingen dicht bij elkaar liggen. Bij havo/vwo zijn de leerlingen zelfs iets enthousiaster over de compensatie.

	8 Wat is er volgens jou allemaal goed aan de begeleiding die je krijgt?
Scores staan in procenten.	dyslexiepas
Rt'ers (N=4)	20,32
vmbo dyslexiepas (N=24)	12,50
havo/vwo dyslexiepas (N=14)	21,43

Figuur 9 Goed aan de begeleiding (de getallen staan in percentages)

De rt'ers denken dat ze het probleem serieuzer aangepakt hebben dan de leerlingen ervaren. Toch liggen de percentages wel dicht bij elkaar.

	5a Vind je dat de school jou goed met jouw problemen heeft geholpen?					
Scores staan in procenten.	1	2	1 + 2	3	4	3 + 4
Rt'ers (N=4)	0 (0 van de 4)	25 (1 van de 4)	25 (1 van de 4)	75 (3 van de 4)	0 (0 van de 4)	75 (3 van de 4)
vmbo dyslexiepas (N=53)	24,53	22,64	47,17	28,30	24,53	52,83
havo/vwo dyslexiepas (N=22)	9,09	22,73	31,82	45,45	22,73	68,18

Figuur 10 Hulp bij problemen (de getallen staan in percentages, de getallen tussen haakjes zijn reële getallen)

Het is opvallend dat de rt's minder enthousiast zijn over de hulpmiddelen dan de leerlingen.

	3a Heb je veel steun gehad aan hulpmiddelen? Je kunt hierbij denken aan een daisyspeler, laptop, reading pen ... Zet een kring om het getal.					
Scores staan in procenten.	1	2	1 + 2	3	4	3 + 4
Rt'ers (N=4)	33,33	66,67	100	0	0	0
vmbo dyslexiepas (N=7)	69,57	13,0	82,61	10,87	6,52	17,39
havo/vwo dyslexiepas (N=18)	50	27,78	77,78	11,11	11,11	22,22

Figuur 11 Steun aan hulpmiddelen [dyslexiepas] (de getallen staan in percentages)
 De getallen 1 t/m 4 geven aan hoeveel steun de leerlingen gehad hebben. Nummer 1 is weinig steun, nummer 4 is veel steun.

4.2 Interviews

Paragraaf 4.2.1 Onderzoeksvraag 2, deelvraag 1: Wat zijn de behoeften van de leerlingen die gescreend zijn voor rt-begeleiding van spelling.

Het is opvallend dat er geen vmbo-leerlingen zijn die in de brugklas begeleiding voor spelling gevolgd hebben en niet in aanmerking zijn gekomen voor een dyslexieverklaring. Daarom komen de leerlingen die in deze categorie geïnterviewd worden, uit havo/lyceum.

De onderstaande interviews zijn geparafraseerd. Vanwege de privacy wordt het onderscheid jongen/meisje weggelaten. Naar alle leerlingen wordt in de mannelijk vorm verwezen.

De uitgeschreven interviews van deze paragraaf zijn in bijlage 79 opgenomen.

I. de J. (havo 5) heeft in de brugklas begeleiding voor spelling gekregen, maar hij heeft geen dyslexiepas. Dat vindt hij jammer, maar niet echt een probleem. Hij vindt de ezelsbruggetjes die hij in de begeleidingsgroep geleerd heeft wel handig. Bij de spellinglessen heeft hij geen steun gehad aan computerprogramma's.

C. de V. (havo 4) heeft in de brugklas begeleiding voor spelling gevolgd, maar is niet in aanmerking gekomen voor een dyslexieonderzoek. Hij vindt de spellinglessen nuttig, maar heeft ze nu niet meer nodig. Hij kan zich niet herinneren dat hij hulpmiddelen gebruikt heeft.

G. B. (havo 4) heeft spelling gevolgd in de brugklas. Hij is er gematigd tevreden over, maar zet zich er nu niet meer voor in om zijn spelling te verbeteren. Hij wil geen rt-lessen meer en gebruikt geen hulpmiddelen.

Samenvatting van de interviews en vergelijking met literatuuronderzoek

De drie leerlingen die geïnterviewd zijn, zijn redelijk tevreden over de rt-begeleiding. Dit komt overeen met de constatering van Braams (2002) dat de problemen met de Nederlandse basisspelling in principe goed te behandelen zijn. Het is ook in overeenstemming met Kleijnen (2008) die constateert dat het remediëren van spellingvaardigheid loont.

De leerlingen gebruiken geen hulpmiddelen, terwijl Eveleens (2008) constateert dat leerlingen beter spellen met Muiswerk Gevarieerde Spelling.

Paragraaf 4.2.2 Onderzoeksvraag 2, deelvraag 2: Wat zijn de behoeften van de leerlingen die gescreeend zijn voor rt-begeleiding van lezen?

De uitgeschreven interviews zijn in bijlage 80 opgenomen.

C. B. (havo 5) heeft in de brugklas begeleiding voor lezen gehad, maar is er niet tevreden over. Het hielp wel iets, maar hij is er niet echt beter door gaan lezen. Hij heeft geen dyslexieverklaring gekregen. In de vierde heeft hij die alsnog proberen te krijgen, maar het is niet gelukt. Hij gebruikt geen hulpmiddelen.

N. M. (havo 5) heeft vooral problemen met technisch lezen. Daarom is daar tijdens de rt-lessen vooral veel aandacht aan besteed. Hij vond het niet leuk, want hij heeft een hekel aan lezen. Het hardop voorlezen heeft wel iets geholpen, maar dit weegt niet op tegen de moeite die hij ervoor gedaan heeft. Hij gebruikt geen hulpprogramma's.

J. G. (vmbo 4) heeft in de brugklas rt-begeleiding voor lezen gehad. Bij hem werd het accent gelegd op begrijpend lezen. Hij heeft daar wel iets geleerd, maar weet niet precies wat. Hij gebruikt geen hulpmiddelen.

Samenvatting van de interviews en vergelijking met literatuuronderzoek

Zowel de havo-leerlingen als de vmbo-leerling zijn niet erg tevreden over de leeslessen. Dit is niet in overeenstemming met Kleijnen (2008) en Goei (2005) die vermelden dat er voor het Nederlands ook met betrekking tot de begeleiding van zwakke lezers in het voortgezet onderwijs met voldoende inspanning, winst valt te behalen. Hierbij moet opgemerkt worden dat er in het interview niet gevraagd is naar remedial teaching in de klas zelf, omdat dit op de school in de Randstad niet plaatsvindt.

Er wordt niet met woordenlijsten gewerkt. Braams (2002) merkt hierover op dat leesonderwijs alleen succes heeft als deze leerlingen zowel losse woorden als tekst lezen, want bij het lezen van losse woorden valt de context weg.

Bovendien gebruiken de leerlingen geen hulpmiddelen, terwijl Goei (2005) constateert dat leerlingen een groter zelfvertrouwen krijgen en minder angst hebben om te lezen, wanneer ze met Sprint Plus werken.

Paragraaf 4.2.3 Onderzoeksvraag 2, deelvraag 3: Wat zijn de behoeften van de dyslectici?

De uitgeschreven interviews zijn in bijlage 81 opgenomen.

F.O. (havo 5) heeft zijn dyslexiepas niet op de school in de Randstad gekregen, maar in groep 4 van de basisschool. Toen hij op de school in de Randstad kwam, heeft in de brugklas begeleiding gehad voor moderne vreemde talen. Een gedeelte van de les ging ook over Nederlands. Hij heeft daar tips gekregen, maar weet niet zo snel te vertellen welke tips dat zijn. De kaartjesmethode weet hij zich nog te herinneren. Dat vond hij wel fijn.

F.O. heeft geen begeleiding meer nodig. Op zijn dyslexiepas staat dat hij recht heeft op groot letterschrift en regelkaarten, maar deze gebruikt hij niet. De extra tijd vindt hij wel handig, maar dat lukt niet altijd. Hij vindt dat de leraren beter bijgeschoold moeten worden, zodat ze meer van dyslexie weten. Voor Nederlands en Engels krijgt hij een laptop met spellingcontrole. De tips die hij voor het maken van huiswerk gekregen heeft, gebruikt hij nog steeds.

G.R. (vmbo 4) heeft in de brugklas begeleiding gehad voor de moderne vreemde talen. Hij had veel moeite met het leren van de woordjes. Omdat hij op de basisschool al in groep 4 een dyslexieverklaring heeft gekregen, mocht hij in de brugklas kiezen welke vorm van begeleiding hij wilde. Daarom koos hij voor moderne vreemde talen. G. is tevreden over deze rt-hulp. Groot letterschrift vindt hij niet nodig. De daisyspeler en de laptop gebruikt hij niet.

A.R. (vmbo 4) heeft op de basisschool zeker vijf jaar bijles gehad voor spelling, maar hij kwam daar niet in aanmerking voor een dyslexietest. Op de school in de Randstad heeft zijn moeder gelijk aangedrongen op een onderzoek en daaruit blijkt dat hij dyslectisch is voor spelling en lezen. Hij heeft bijles spelling gevolgd, eerst bij mevrouw X en daarna bij de heer Y. A. vindt dat hij tijdens deze begeleiding veel geleerd heeft. Hij heeft geleerd hoe hij zinnen in zinsdelen moet ontleden. Ook de woordsoorten en de d's en t's begrijpt hij daardoor veel beter. Hij heeft voordeel van zijn dyslexieverklaring. Hij heeft meer mondelinge overhoringen en gebruikt regelkaarten met Nederlands. Hij mag ook langer doen over de toetsen,

maar vraagt geen antwoordbladen aan de leraar. Als hulpmiddel gebruikt hij de cd-speler in plaats van de daisyspeler.

D.T. (vmbo 4) heeft ook een dyslexiepas en heeft wel twee daisyspelers. Ze doen het allebei niet meer. Hij kreeg gelijk aan het begin van brugklas een dyslexieverklaring, maar hij heeft nooit begeleiding gevolgd, want dat was niet nodig.

M.S. (havo 5) is erg ontevreden over de leeslessen die hij gevolgd heeft, want deze lessen vervielen regelmatig. Bovendien kreeg hij vaak Engels. Hij is daarna van school gegaan, omdat zijn ouders het vmbo-advies te laag vonden. Op de andere school kreeg hij een dyslexieverklaring voor lezen en spelling. Hij vindt de langere tijd voor een proefwerk wel fijn. Hij heeft wel een daisyspeler, maar gebruikt hem niet. Voor zijn examen gebruikt hij een laptop. Hij heeft geen huiswerktips gekregen.

L.N. (vmbo 4) heeft in de brugklas rt-begeleiding voor lezen gehad. Hij is er enthousiast over en weet zich het stappenplan voor lezen nog te herinneren. De huiswerkbegeleiding heeft hij gewaardeerd. Na deze begeleiding is hij gestart met het voortraject voor een dyslexietest. Hij heeft vervolgens een dyslexieverklaring gekregen voor spelling en lezen. Met zijn dyslexiekaart heeft hij recht op meer begeleiding. Die kans heeft hij in de tweede en derde klas aangegrepen. Toch is hij daar niet tevreden over. De keuzelessen waar iedereen heen mag, bevallen beter. Hij heeft voordeel van de compensatiemiddelen. De extra tijd vindt hij belangrijk. De daisyspeler staat wel op zijn kaart, maar hij gebruikt hem nooit. Bovendien gebruikt hij geen laptop. De huiswerktips die hij bij de begeleiding gekregen heeft, vindt hij wel fijn.

Samenvatting van de resultaten van de enquêtes en de interviews in vergelijking met het literatuuronderzoek

De leerlingen zijn positief over de spellinglessen. Ze hebben de werkwoordsspelling en het ontleden van de zinsdelen en woordsoorten geleerd. Dit komt overeen met de constatering van Braams (2002) dat de problemen met de Nederlandse basisspelling in principe goed te

behandelen zijn. Het is ook in overeenstemming met Kleijnen (2008) die constateert dat het remediëren van spellingvaardigheid loont.

Over de leesles lopen de meningen uiteen. De havo-leerling is negatief en de vmbo-leerling is positief. Dit is niet volledig in overeenstemming met Kleijnen (2008) en Goei (2005) die vermelden dat er voor het Nederlands ook met betrekking tot de begeleiding van zwakke lezers in het voortgezet onderwijs met voldoende inspanning, winst valt te behalen.

Over de lessen moderne vreemde talen zijn de leerlingen positief, want ze zijn goed te spreken over de werkwijze met de hulpmiddelen die in deze lessen worden gebruikt om de woordjes van Engels en Duits te leren: de kaartjesmethode en 'Teach 2000'.

Dit komt overeen met Urff (2008). Zij meldt in haar onderzoek dat de spelling een belangrijk probleem is waar dyslectische leerlingen in de Engelse les mee worstelen, en dat ze daar graag bij geholpen willen worden. De leerlingen willen graag meer instructie (van docenten Engels) over taken die ze op school en als huiswerk moeten doen.

Ook (Paternotte, 1997) meldt dat de kaartjesmethode haar voorkeur heeft. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat in 1997 de computer nog weinig voor remedial teaching gebruikt werd.

De leerlingen zijn goed te spreken over de compensatiemiddelen: extra tijd, soepeler beoordeling spelfouten, laptop met spellingcontrole, regelkaarten, luisterboeken, daisyspeler en groot letterschrift.

Bij Klein (2006) en Urff (2008) zijn de leerlingen veel minder tevreden over de compensatiemiddelen.

Paragraaf 4.2.4 Onderzoeksvraag 3 Denken de rt'ers dat ze aan de behoeften van de begeleide leerlingen voldoen?

De uitgeschreven interviews zijn in bijlage 82 opgenomen.

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

M.K.

M.K. begeleidt klas 2, 3 en 4 vmbo basis-kader-gt voor Engels. Hij gaat ervan uit dat je in deze begeleidingsgroepen de leerlingen bepaalde technieken aanleert, waarmee ze de les beter kunnen volgen. Vooral het regelmatig leren en schematiseren van de lesstof hebben het meeste effect? Als hulpmiddel gebruikt hij www.wrts.nl voor woordjes leren.

In het werk met de vreemde talen worden de leerlingen volgens hem vooral gehinderd door de frustratie dat investering van tijd en energie niet het gewenste resultaat oplevert. Bovendien is het gebrek aan inzicht in de relatie uitspraak/schrijfwijze een probleem. De leerlingen leren 'zoals je het schrijft' en begrijpen vervolgens de door de docent uitgesproken woorden of door de cd voorgelezen tekst niet, omdat die in hun ogen geen verband houdt met de geleerde woorden.

De leerlingen zijn volgens hem tevreden over de aangeboden compensatiemiddelen. De extra tijd vinden ze belangrijk en het soepeler omgaan met de spelfouten ook. Maar er zijn ook leerlingen die de daisyspeler gebruiken en veel profijt hebben van het luisterexamen.

E.d.B

E.d.B. begeleidt voornamelijk brugklasleerlingen. Hij probeert d.m.v. toetsen, testen, observaties, gesprekken met ouders, mentor en leerling, een beeld van het probleem te krijgen bij de leerling. Omdat structuur en zelfvertrouwen voor elke rt-leerling belangrijk is, geeft hij altijd een stukje huiswerkbegeleiding (plannen van de leerstof e.d.) en studiebegeleiding ('leren leren'). Daarnaast vraagt hij waar de leerlingen tegenaan lopen bij de reguliere lessen en dat probeert hij te bespreken met de desbetreffende docenten. Daarna gaat hij werken aan de specifieke leerproblemen.

Bij de begeleiding voor Nederlands zet hij hulp- en leermiddelen in om de spellingregels aan te leren die de leerlingen niet beheersen, bijvoorbeeld 'Hulp bij leerproblemen', 'Speldirekt' of 'Muiswerk'.

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

Bij de begeleiding Engels zet hij de hulp- en leermiddelen in om woordjes en zinnen te leren. Bijvoorbeeld de kaartjesmethode, Wrts.nl of Teach 2000. Het tweede halfjaar werkt hij daarnaast aan spreek- en luistervaardigheid door met elkaar boekjes te lezen, te luisteren en te vertalen.

Het hindert de dyslectische leerling vooral dat hij geen besef heeft van de klankstructuur van de taal. Daarom is er een moeizame koppeling tussen gesproken en geschreven taal. Omdat onderwijs vooral via geschreven taal gegeven wordt, ontstaan problemen met lezen, schrijven, woordjes leren etc. Hoe lastiger de orthografie, hoe groter de problemen.

De leerlingen hebben veel gemak van de compensatiemiddelen. Ze weten zelf heel goed welke compensatiemiddelen ze nodig hebben. Dit vergelijkt hij met de dyslexieverklaringen en als dat overeenkomt, schrijft hij het op de dyslexiekaarten.

Samenvatting van de interviews

Beide rt'ers verwachten dat de leerlingen positief zijn over het regelmatige leren, over het schematiseren van de lesstof (grammatica), het plannen van de leerstof en de studiebegeleiding (leren leren). Dit geeft hun structuur en zelfvertrouwen. Dit vind ik wel in de interviews van de leerlingen terug.

De rt'ers schenken aandacht aan de hulpmiddelen, zoals 'Muiswerk', 'Wrts.nl', 'Teach 2000'. Dit vind ik ook terug in de interviews.

De rt'ers beseffen dat de compensatiemiddelen goed worden gebruikt en dat komt overeen met de interviews die ik met de leerlingen gehouden heb. De daisyspeler blijkt niet bij iedereen populair te zijn.

Hoofdstuk 5 Conclusies

Paragraaf 5.1 Conclusies

Enquêtes

De leerlingen die voor spelling begeleid zijn, hebben over het algemeen profijt gehad van de rt-begeleiding. Ze hebben de uitleg van de spelregels handig gevonden en die gebruiken ze nog steeds. Toch worden er weinig computerprogramma's, zoals Muiswerk, aangeboden.

De leerlingen die voor lezen begeleid zijn, zijn vaak ontevreden, en zij maken weinig gebruik van hulpmiddelen.

De dyslectici hebben tijdens de rt-lessen veel aan huiswerkbegeleiding gedaan en zijn hier positief over. Deze leerlingen hebben ook veel aan de technieken gehad die tijdens de begeleiding aangeleerd zijn, want zij blijven vooral de spelling- en grammaticakaartjes gebruiken. Sommigen gebruiken ook de daisyspeler. Bovendien zijn ze tevreden over de compensatiemiddelen, zoals die op de dyslexiekaart vermeld zijn.

Als er een vergelijking met Kleijnen (2005), (Schijf, 2001), Goei, (2005), Haga (2005), Kleijnen (2008) en Urff (2008) gemaakt wordt, valt op dat de leerlingen die alleen begeleiding hebben gehad voor lezen, negatiever zijn over de begeleiding, terwijl de dyslectici juist positiever zijn.

De rt'ers zijn nagenoeg even positief over de verleende compensatie dan de dyslectici. Toch zijn de rt'ers van mening dat ze het probleem serieuzer aangepakt hebben dan de leerlingen denken. Het is opvallend dat de rt'ers minder enthousiast zijn over de hulpmiddelen dan de leerlingen.

Interviews

De informatie in de interviews komt vrijwel overeen met de antwoorden op de enquêteformulieren. De leerlingen die begeleiding voor spelling gevolgd hebben, zijn redelijk tevreden over de rt-begeleiding, maar ze

gebruiken geen hulpmiddelen. De leerlingen die begeleiding voor lezen gevolgd hebben, zijn niet erg tevreden over de leeslessen en ook zij gebruiken geen hulpmiddelen. De dyslectici zijn positief over de spellinglessen. Ze zijn goed te spreken over de werkwijze met de hulpmiddelen die in deze lessen worden gebruikt om de woordjes van Engels en Duits te leren. De dyslectici zijn ook goed te spreken over de compensatiemiddelen, maar de spelling- en grammaticakaartjes worden niet genoemd.

Wel is het tijdens het afnemen van de interviews opgevallen dat er geen vmbo-leerlingen zijn die in de brugklas begeleiding voor spelling gevolgd hebben en niet in aanmerking zijn gekomen voor een dyslexieverklaring.

Paragraaf 5.2 Verschillen tussen vmbo en havo/vwo

Naar aanleiding van de wens van de tweede sectievoorzitter van remedial teaching geef ik hieronder de geconstateerde verschillen aan tussen vmbo en havo/vwo.

De havo/vwo-leerlingen doen meer met de aangeleerde spelregels dan de vmbo-leerlingen (figuur 1), maar de aangeleerde technieken worden bij havo/vwo minder gebruikt dan bij vmbo (figuur 6). Vmbo heeft meer steun gehad aan hulpmiddelen (figuur 11).

Op havo/vwo wordt minder rekening met de dyslexiepas gehouden dan op vmbo (figuur 8). Toch zijn de leerlingen van het vmbo minder tevreden met de dyslexiepas (figuur 9 en 10). Er zijn zelfs leerlingen die de dyslexiepas niet gebruiken.

Het lijkt erop dat havo/vwo-leerlingen de compensatie belangrijker vinden dan hulpmiddelen en aangeleerde technieken. Bij vmbo-leerlingen is het net andersom.

Paragraaf 5.3 Presentatie conclusie aan rt-sectie

Woensdag 26 augustus 2009 heb ik de conclusies van de leerlingenenquête met verantwoording van het cijfermateriaal in de bijlage aan de rt-sectie gepresenteerd.

Het doel van deze presentatie is een eerste kennismaking met de uitkomsten van het onderzoek.

De reacties van de rt'ers over de conclusies van het onderzoek zijn geparafraseerd. In bijlage 83 zijn enkele uitspraken vermeld.

De rt'ers hebben deze conclusies wel verwacht en vinden het plezierig dat de kaartjes zo goed bevallen. Er is wel teleurstelling over het feit dat de aangeleerde technieken niet meer gebruikt worden en dat het onderdeel lezen er niet zo goed vanaf komt. Er is nog geen overeenstemming over het geven van huiswerkbegeleiding tijdens de rt-lessen, want niet iedereen doet dit. De verschillen tussen havo en vwo vinden ze interessant. Verder zijn ze erg benieuwd naar de aanbevelingen die hierop volgen.

Ik maak duidelijk dat het niet mijn bedoeling is om aanbevelingen te geven. Ik wil graag openstaan voor de mening van de leerlingen, maar dit betekent niet dat alles wat de leerlingen zeggen, gelijk opgevolgd moet worden.

Verder is er niet over doorgepraat, maar de sectie vindt het wel van belang om dit op een later tijdstip nog eens aan de orde te stellen.

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

Literatuur

Braams, T. (2002). Dyslexie, een complex taalprobleem. Amsterdam: Boom.

Eveleens, L. (2008). Muiswerkprogramma's voor taal. Remediaal, tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen in het vo/bve, themanummer: Dyslexie in het VO Materialen, Nieuwe toetsen, Dyslexiebegeleiding, 4, 40.

Fontys Opleidingscentrum, (2009) Leerroutebeschrijving Master. Afkomstig van

<http://www.fontysoso.nl/frontpage/LinkClick.aspx?fileticket=6ZxmTguvWZA%3d&tabid=326> (04-03-2010)

Goei e.a., SL. (2005). Naar een protocol dyslexie voor het praktijkonderwijs. Remediaal, tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen in het vo/bve, themanummer: dyslexie, 6, 25-29.

Haga, G. (2005). Portret Bornego College, Heerenveen. Afkomstig van http://schoolaanzet.nl/attachments/1121450/5_Portret_Bornego_College.pdf (20-11-2009)

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Windesheim.

Henneman e.a., K. (2004). Protocol dyslexie voortgezet onderwijs deel 1 – achtergronden, beleid en implementatie. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Henneman e.a., K. (2004). Protocol voortgezet onderwijs, deel 2 – signalering, diagnose en begeleiding. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Henneman e.a., K. (2008). Praktijkervaringen met implementatie dyslexiebeleid wat werkt, wat werkt niet. Remediaal, tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen in het vo/bve, themanummer: Dyslexie in het VO Materialen, Nieuwe toetsen, Dyslexiebegeleiding, 4, 8.

Janssen e.a., R. (2008). Dyslexie-ict-hulpmiddelen als voorwaarde voor succes. Remediaal, tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen in het

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

vo/bve, themanummer: Dyslexie in het VO Materialen, Nieuwe toetsen, Dyslexiebegeleiding, 4, 35.

Kallenberg e.a., T. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Klein, B. (2006, november 07). Dyslexiebeleid op het Commanderij College te Gemert. Afkomstig van www.commanderijcollege.nl/Portals/0/Ouderraad/Themaraad_Dyslexie3%5B1%5D.pdf (20-11-2009)

Klein e.a., B. (2005). De Dyslexiemonitor. Remediaal, tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen in het vo/bve, themanummer: dyslexie, 6, 35-38.

Kleijnen, R. (2005). Nú aan de slag met het protocol. Remediaal, tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen in het vo/bve, themanummer: dyslexie, 6, 3-5.

Kleijnen e.a., R. (2008). Toetsen en interventies bij dyslexie in het voortgezet onderwijs Nederlands en de moderne vreemde talen. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Oost, H. (2002). *Een onderzoek rapporteren*. Baarn: HB-uitgevers.

Paternotte, A. (1997). Dus toch ... dyslexie, over kinderen met lees- en spellingproblemen in het basis- en voortgezet onderwijs. Bilthoven : Balans.

Schoots-Wilke, H. (2002). Dyslexie, een praktische gids voor scholen voor voortgezet onderwijs. Zoetermeer: Speedprint.

Steenbeek-Planting, E. (2008). In vogelvlucht door toetsen en interventies bij dyslexie in het vo. Remediaal, tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen in het vo/bve, themanummer: Dyslexie in het VO Materialen, Nieuwe toetsen, Dyslexiebegeleiding, 4, 5.

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

Tulner-Hepkema, AM. (2008). Overwin dyslexie, handig leren omgaan met lees- en spellingproblemen. Doetichem: Graviant educatieve uitgaven.

Urff, A. (2008). Dissertation dyslexic students and English teachers: Their perception of support during English classes at a Dutch secondary school. 2008: Roehampton University.

Bijlagen

Bijlage 77 Vragenlijst

Naam:

Klas

Bij de eerste zes vragen kun je een beoordeling geven op de schaal van 4. Het getal 1 geeft aan dat je er niet mee eens bent en met het getal 4 maak je duidelijk dat je er wel helemaal mee eens bent. De getallen 2 en 3 zitten daar tussenin.

1 Heb je veel geleerd van de rt-lessen die je in de brugklas gevolgd hebt?

a Zet een kring om het getal.

1	2	3	4
---	---	---	---

b Leg je antwoord uit.

.....

.....

.....

.....

2 Heb je de technieken die je daar geleerd hebt, ook in de klassen daarna gebruikt?

a Zet een kring om het getal.

1	2	3	4
---	---	---	---

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

b Welke tips van de rt'ers heb je handig gevonden om te gebruiken en gebruik je nog steeds?

.....

.....

.....

.....

3 Heb je veel steun gehad aan hulpmiddelen? Je kunt hierbij denken aan een daisyspeler, laptop, reading pen ...

a Zet een kring om het getal.

1	2	3	4
---	---	---	---

b Leg je antwoord uit:

.....

.....

.....

.....

4 Heb je veel hinder in het werk bij de (vreemde) talen?

a Zet een kring om het getal.

1	2	3	4
---	---	---	---

b Wat hindert je echt in het werk bij de vreemde talen?

.....

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

.....
.....
.....

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijse@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

5 Vind je dat de school jou goed met jouw problemen heeft geholpen?

a Zet een kring om het getal.

1	2	3	4
---	---	---	---

b Leg je antwoord uit.

.....

.....

.....

.....

6 Hebben de docenten steeds rekening met jouw dyslexiepas gehouden? Als je geen dyslexiepas hebt, ga je verder met vraag 7.

a Zet een kring om het getal.

1	2	3	4
---	---	---	---

b Leg je antwoord uit:

.....

.....

.....

.....

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

7 Heb je nog meer wensen, zodat de docenten jou beter kunnen helpen?

.....

.....

.....

.....

8 Wat is er volgens jou al allemaal goed aan de begeleiding die je krijgt?

.....

.....

.....

.....

9 Wat zou er volgens jou nog kunnen verbeteren?

.....

.....

.....

.....

Bijlage 61 Vragenlijst

Naam:

Uitleg

Dit is een vragenlijst voor rt'ers. De lijst van de leerlingen (zie bijlage) is omgewerkt tot een lijst waarin de open vragen gelabeld zijn.

Verplaats je in een leerling van klas drie of hoger en zet in de lege vakken cijfers in de goede volgorde: 1 = weinig en 4 = veel. Als het getal 1 ingevuld is, geef je aan dat weinig leerlingen die keuze gemaakt hebben. Als je 4 invult, hebben juist veel leerlingen die keuze gemaakt.

Als je denkt dat enkele antwoorden door een gelijk aantal leerlingen is gekozen, geef je hetzelfde cijfer. Dus als je denkt dat bij vraag 1b evenveel leerlingen de vraag met 'ja' en 'nee' beantwoord hebben, maar weinig leerlingen geen rt hebben gehad en veel leerlingen antwoord niet weten, wordt dat als volgt weergegeven.

1b (voorbeeld)

geen rt	1
ja	2
nee	2
weet niet	3

Als uit veel antwoorden gekozen kan worden, kunnen meer getallen gebruikt worden. Bij vraag 2b kun je de juiste volgorde van keuze bijvoorbeeld aangeven met 10 cijfers.

2b (voorbeeld)

ezelbruggetjes	9
geen rt	8
geleerd te leren	7
kaartjes	3
leestips	2
niets	1
onbekend	4
samenvatting	5
spelregel	6
woordjes leren	10

Op de volgende pagina begint de vragenlijst. Succes met invullen!

Master SEN/RTVO, Utrecht
 Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
 Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
 Studentnummer: 2136196
 Inleverdatum: 26 april 2010

1 Heb je veel geleerd van de rt-lessen die je in de brugklas gevolgd hebt?

a

--	--	--	--

b Leg je antwoord uit.

geen rt	
ja	
nee	
weet niet	

2 Heb je de technieken die je daar geleerd hebt, ook in de klassen daarna gebruikt?

a

--	--	--	--

b Welke tips van de rt'ers heb je handig gevonden om te gebruiken en gebruik je nog steeds?

ezelbruggetjes	
geen rt	
geleerd te leren	
kaartjes	
leestips	
niets	
onbekend	
samenvatting	
spelregel	
woordjes leren	

Master SEN/RTVO, Utrecht
 Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
 Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
 Studentnummer: 2136196
 Inleverdatum: 26 april 2010

3 Heb je veel steun gehad aan hulpmiddelen? Je kunt hierbij denken aan een daisyspeler, laptop, reading pen ...

a

--	--	--	--

b Leg je antwoord uit:

ja	
nee	
niet nodig	
indien ja:	
wel daisyspeler	
wel daisyspeler gehad, maar daarna weggelegd	
kaartjes	
laptop	

4 Heb je veel hinder in het werk bij de (vreemde) talen?

a

--	--	--	--

b Wat hindert je echt in het werk bij de vreemde talen?

lezen	
luisteren	
grammatica	
spelling	
uitspraak	
uitleg	
woordjes	

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

5 Vind je dat de school jou goed met jouw problemen heeft geholpen?

a

--	--	--	--

b Leg je antwoord uit.

beetje	
ja	
nee	
niet nodig	

6 Hebben de docenten steeds rekening met jouw dyslexiepas gehouden? Als je geen dyslexiepas hebt, ga je verder met vraag 7.

a

--	--	--	--

b Leg je antwoord uit:

beetje	
ja	
nee	

Master SEN/RTVO, Utrecht
 Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
 Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
 Studentnummer: 2136196
 Inleverdatum: 26 april 2010

7 Heb je nog meer wensen, zodat de docenten jou beter kunnen helpen?

aantek. op kopie	
extra tijd bij wi en na	
geen leesbeurt	
huiswerk op gang	
meer hulp	
meer mo's	
meer tijd	
minder op fouten letten	
minder so's op 1 dag	
ouders op cursus	
stilte aan einde rep.	
zinnen voorlezen	

8 Wat is er volgens jou al allemaal goed aan de begeleiding die je krijgt?

dyslexiepas	
herhaling	
kaartjes	
kleine groep	
niets	
probleemgericht	
veel geleerd	

9 Wat zou er volgens jou nog kunnen verbeteren?

1 ding tegelijk	
1 docent voor 4 jaar	
beter kijken naar tijdstip rt	
beter kijken of iem. rt nodig heeft	
beter onderwijs	
betere opdrachten	
betere voorlichting	
bril opzetten	
daisyspeler	
dyslexiepas	
eigen lokaal voor dyslecten	
meer hulp	
meer mondeling	
meer rekening met je houden	
ook de lichte dyslect helpen	
rt in de les	

Master SEN/RTVO, Utrecht
Praktijkonderzoek begeleid door Mieke Urff, MA
Drs. A. Nieuwenhuijse
aatnieuwenhuijsert@gmail.com
Studentnummer: 2136196
Inleverdatum: 26 april 2010

rt in eigen gebouw	
uitleg aan leerkrachten	
vroeg beginnen met toetsen	