

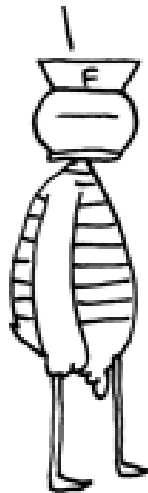
Leren en onderwijzen met dyslexie

FOKKE & SUKKE

hebben dyslexie

Hallo, ik ben
Donny met
een D!

Hallo Bonny!



R.G.v.T

Nicole Knapen
2103937

Paola Kerkhofs
2103932

M SEN – RT PO
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Begeleid door: Charles Vandalon

Juni 2010

Inhoudsopgave

Voorwoord

1. Inleiding

- 1.1 Korte omschrijving van het onderzoek 5
- 1.2 Korte inhoud van elk hoofdstuk 6

2. Vraagstelling van het onderzoek

- 2.1 Vraagstelling 7

3. Verantwoording van de vraagstelling

- 3.1 Operationalisatie van de vraagstelling 9
- 3.2 Nieuwswaarde en belang van het onderzoek 11
- 3.3 Praktische en maatschappelijke relevantie 11
- 3.4 Theoretische relevantie 11
- 3.5 Optimale opbrengst 12

4. Onderzoeksstrategie en theoretisch kader

- 4.1 Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie 13
- 4.2 Theoretisch kader en conceptueel model 13
- 4.3 Inclusie 14
- 4.4 Toelichting op keuzes en vooronderstellingen 16

5. Methode

- 5.1 Doelgroep van het onderzoek 17
- 5.2 Onderzoeksvraag en deelvragen 17
- 5.3 Onderzoeksplanning 18
- 5.4 Gegevensoverzicht, materiaalverzameling en analyse van de gegevens 19
- 5.5 Resultaten van het onderzoek per deelvraag 24
- 5.6 Interpretatie van de resultaten 27
- 5.7 Samenvatting van de resultaten 28

6. Conclusies

- 6.1 Conclusies ten aanzien van deelvraag 1 en 2A 29
- 6.2 Conclusies ten aanzien van deelvraag 2B 30
- 6.3 Conclusies ten aanzien van deelvraag 3 30

7.	Discussie en reflectie	
7.1	Discussie onderzoek	32
7.2	Reflecties op het eigen leerproces – Paola Wouters – Kerkhofs	35
7.3	Reflecties op het eigen leerproces – Nicole Reinders – Knapen	36
	Samenvatting	38
	Literatuur	39
	Bijlagen	
1	Vragenlijst vooronderzoek interviews leerkrachten bovenbouw	40
2	Vragenlijst vooronderzoek interviews leerlingen uit de bovenbouw met dyslexie	41
3	Uitwerking vooronderzoek interviews leerkrachten bovenbouw	42
4	Uitwerking vooronderzoek interviews leerlingen bovenbouw	49
5	Checklist dyslexie leerkracht/intern begeleider	55
6	Verantwoording van de checklist dyslexie leerkracht/intern begeleider	57
7	Dyslexiekaart leerling	60
8	Routing voor gebruik van de checklist dyslexie	61
9	Tips voor ouders van leerlingen met dyslexie	62
10	Vragenlijst leerkrachten `ervaringen checklist dyslexie en dyslexiekaart`	65
11	Vragenlijst leerlingen `ervaringen dyslexiekaart`	69
12	Uitwerking vragenlijst leerkrachten `ervaringen checklist dyslexie en dyslexiekaart`	71
13	Uitwerking vragenlijst leerlingen `ervaringen dyslexiekaart`	76
14	SWOT Inclusie	78

Voorwoord

Tijdens de opleiding Master Special Educational Needs zijn we gegroeid van bekwame leerkrachten naar bekwame remedial teachers voor het primair onderwijs. We waren op zoek naar meer vakinhoudelijke verdieping zodat we leerkrachten ook inhoudelijk konden coachen en de leerlingen, met kennis van zaken, de meest optimale zorg op het juiste zorgniveau konden bieden.

Voor ons meesterstuk hebben we gekozen om één van die vakgebieden eruit te lichten. De keuze is gevallen op het leesonderwijs omdat we op die manier aan konden sluiten bij een reeds lopend traject. Binnen dat traject, waarin een nieuwe leesmethode was aangeschaft en de zorg voor de leeszwakke leerlingen werd ondervangen door de aanschaf van een remediërende methode, ontbrak in onze ogen een duidelijk beleid ten aanzien van leerlingen met een dyslexieverklaring. Dit uitgangspunt werd onderwerp van ons onderzoek.

We hebben in ons onderzoek geprobeerd tegemoet te komen aan de wensen van de leerkrachten, de leerlingen, het zorgteam en het managementteam en geprobeerd ieders diversiteit zo veel mogelijk te laten zijn. We hebben immers geleerd dat we de mens niet kunnen aanpassen aan het systeem maar het systeem wel aan de mens.

We menen een product te hebben ontwikkeld, dat tegemoet komt aan de diversiteit van de leerkrachten en aan het verschil in behoefte van leerlingen met dyslexie, dat laagdrempelig is in het gebruik en voorziet van een duidelijke routing voor het bepalen van de te gebruiken maatregelen. Daarbij hebben we gezorgd voor een systeem waarbij de geboden zorg vastgelegd wordt zodat een doorgaande lijn zichtbaar is.

Om dit alles te optimaliseren zullen we regelmatig moeten evalueren en bijstellen. Het onderwerp van ons meesterstuk blijft in ontwikkeling!

Woord van dank

We willen onze studiegenoten bedanken voor de gezellige avonden en de interessante gesprekken in de pauzes waar we ook veel van hebben geleerd. Wij wensen de mensen die nog een jaar te gaan hebben heel veel wijsheid toe.

Ook willen we onze leer- en onderzoeksbegeleider bedanken voor z'n kritische blikken, z'n opbouwende kritiek en z'n inspirerende opmerkingen die ons aan het denken zetten.

Tot slot willen we onze collega's van basisschool Franciscus in Bunde bedanken voor de mogelijkheid tot experimenteren, voor het meedenken, voor de kritische feedback en voor de ruimte die we hebben gekregen om te werken aan ons meesterstuk.

1. Inleiding

1.1 Korte omschrijving van het onderzoek

In de dagelijkse praktijk binnen onze school werken we als RT-ers nauw samen met het zorgteam. We zijn betrokken bij de ontwikkelingen op leergebied en streven naar een goede afstemming op alle zorgniveaus voor de leerling met een specifieke onderwijsbehoefte.

De richting van het onderzoek, was eigenlijk van meet af aan duidelijk. Het moest voor ons gevoel een bijdrage leveren aan de doorgaande lijn in het bieden van zorg binnen onze school. Het PKO bezoek van de inspectie in 2006, waarin er kritiek was op een aantal onderdelen, diende als een leidraad voor onze keuze. Door intensieve gesprekken met elkaar, maar ook met de interne begeleiders, het management en het team, konden we onze vraag steeds gerichter specificeren. Omdat we als RT-ers een actieve bijdrage willen leveren aan het ontwikkelen van zorg en het invullen van zorg op de verschillende zorgniveaus, en we bij ons werk op zorgniveau 3 met name veel hulpvragen krijgen over de begeleiding van kinderen met leesproblemen, hebben we besloten de onderzoeksvraag op het gebied van lezen en wel dyslexie te richten. Onze uiteindelijke onderzoeksvraag werd;

Is het schoolprotocol dyslexie bruikbaar als middel om aan te sluiten bij de diversiteit van de leerkrachten en de leerlingen in de aanpak van de begeleiding van leerlingen met dyslexie/leesproblemen in de bovenbouw?

Dit onderzoek bood ons tevens de kans om onze eigen competentie in het coachen van leerkrachten verder te ontwikkelen. Als onderdeel van deze coaching is de communicatie het belangrijkste gebleken. Het optimaal functioneren van een werkrelatie hangt af van goede communicatie. Het was voor ons een uitdaging om de leerkrachten bij te staan in hun praktisch handelen en onze bevindingen telkens terug te koppelen en te toetsen aan de werkvloer. Presenteren aan het team op een duidelijke, heldere manier was een middel om hen op de hoogte te houden en zelf feedback te krijgen. Deze directe input werkte voor ons stimulerend om de vervolgstap te zetten. De nadruk van dit onderzoek ligt in de dagelijkse praktijk van het onderwijs. Door ons onderzoekend en nieuwsgierig op te stellen, en met een gezonde portie verstand en kritiek de gang van zaken op school wat betreft de begeleiding van kinderen met dyslexie, onder de loep te nemen, lukte het om een objectief beeld te krijgen van de beginsituatie. Het werkte prettig om, aan de hand van de interviews, de leerkrachten en leerlingen actief te betrekken en hun inbreng de basis te laten zijn van het verdere onderzoek. Tijdens het afnemen en het verwerken van de interviews ontdekten we de diversiteit van het team. Positief omdat er zoveel kennis en bevlogenheid is om leerlingen te begeleiden. Maar ook een kans om van elkaar te leren en nader te onderzoeken hoe we met ons onderzoek bij kunnen dragen aan een rode draad in de begeleiding van leerlingen met dyslexie, met behoud van de eigenheid van iedere leerkracht en leerling. Door het volgen van de modules binnen de opleiding Master SEN, gericht op lezen en spelling, maar ook door de bestaande literatuur grondig en kritisch te bestuderen, werden we zelf vakbekwamer op het gebied van het begeleiden van leerlingen met dyslexie. Vanuit deze bevindingen konden we aan de slag om een praktisch en handzaam instrument te ontwikkelen, passend bij de visie van onze school.

1.2 Korte inhoud van elk hoofdstuk

In hoofdstuk 2 wordt de probleemstelling (de aanleiding tot het onderzoek, onderzoeksvraag, ideale antwoord op de onderzoeksvraag, doel van het onderzoek en de oriëntatie op het onderzoeksonderwerp) beschreven.

De verantwoording van de probleemstelling zowel theoretisch als praktisch en maatschappelijk en de optimale opbrengst staan omschreven in hoofdstuk 3.

In hoofdstuk 4 worden de achtergronden en het theoretisch kader opgetekend. Hierin staat uitgelegd welke theorieën gebruikt zijn om het onderzoek goed te onderbouwen. Het uitgangspunt in dit hoofdstuk is adaptief coachen van leerkrachten, verdiepen in de bestaande literatuur en het leggen van een verband tussen deze twee pijlers.

De methoden van onderzoek zijn in hoofdstuk 5 uitgewerkt. De doelgroep, deelvragen, methodes- en bronnentriangulatie, resultaten en de interpretatie van de resultaten zijn hierin weergegeven.

In hoofdstuk 6 staan de conclusies en aanbevelingen ten aanzien van de diversiteit van leerlingen en leerkrachten, de behoeftes van leerlingen en leerkrachten en de werkbaarheid van het schoolprotocol dyslexie. Ter afsluiting van dit hoofdstuk worden aanbevelingen voor de praktijk gegeven.

De discussie van het onderzoek, de reflecties op de eigen leerprocessen op basis van de Dublin descriptoren zijn vermeld in hoofdstuk 7.

2. Vraagstelling van het onderzoek

2.1 Vraagstelling

Vraagstelling:

Hoe kunnen we leerlingen met leesproblemen/dyslexie het beste begeleiden op onze school?

Naar aanleiding van het PKO bezoek van de inspectie in 2006, waarin ze kritiek hadden op een aantal punten, is bekeken op welke onderdelen het onderwijs aan de school verbeterd kan worden.

Een zichtbaar resultaat uit dat rapport was, dat de scores van lezen beduidend lager lagen dan de scores van rekenen. Hieruit kon geconcludeerd worden dat het leesonderwijs anders ingericht moest worden; een andere methode, meer leestijd en het geven van effectievere leesinstructie waren doelen die gesteld werden.

Het afgelopen jaar is er overgegaan op andere technisch leesmethodes; van "Leeslijn" voor groep 3 t/m 6 is overgestapt op "Veilig leren lezen" voor de groepen 3 en "Leesparade" voor de groepen 4 t/m 8. "Veilig leren lezen" is ingevoerd in het schooljaar 2008-2009 en "Leesparade" in schooljaar 2009-2010. Gekoppeld aan "Leesparade" wordt dit jaar (2009-2010) gestart met de remediërende methode "Leesbalans"; voor groep 1 t/m 8.

De zorg op niveau 1, 2 en 3 met betrekking tot leesproblemen en dyslexie heeft geen duidelijke gestalte. De hulp varieert van het invullen van een dyslexiekaart tot vier keer per week "Ralfi" lezen. Deze hulp is sterk leerkrachtgebonden. Daarnaast komt een aantal van deze leerlingen in de RT terecht omdat leerkrachten niet goed weten hoe ze de leerlingen verder kunnen ondersteunen. Er vindt weinig overleg plaats tussen de RT-er en de groepsleerkracht om tot afstemming te komen over de geboden remediëring. De IB-ers krijgen regelmatig hulpvragen van leerkrachten over de praktische aanpak voor deze leerlingen. Ouders stellen vragen aan de leerkrachten en de IB-ers over de concrete invulling van de geboden hulp.

Dit alles in acht nemende kan geconcludeerd worden dat de school behoefte heeft aan duidelijkheid in de begeleiding van leerlingen met leesproblemen/dyslexie waarbij vooral de praktische invulling van belang is. Het is qua onderzoek een haalbare vraag omdat er voldoende literatuur, werkvormen en middelen beschikbaar zijn om tot een bruikbaar antwoord te komen. Daarnaast blijkt dat de inspectie een school als goede school beoordeelt als drie zaken goed geregeld zijn: de kwaliteitszorg, de leerling-zorg en het didactisch handelen van leraren (artikel: "Sterke scholen!" www.minocw.nl/documenten/116770b.pdf). Er wordt in dit onderzoek gestreefd naar het leveren van een bijdrage aan deze leerling-zorg.

Uit ervaring blijkt dat het soms moeilijk kan zijn om concreet aan de slag te gaan met een leerling waarbij dyslexie is geconstateerd. In verslagen van de leerlingen die getest zijn op dyslexie staan een heleboel aanbevelingen vermeld, waarvan niet duidelijk is welke je het beste kunt gebruiken voor die specifieke leerling in dat leerjaar. De leerling wordt begeleid op een manier waarvan gedacht wordt dat die het beste is. Het is echter niet gegarandeerd dat die begeleiding ook voortgang kan krijgen in een volgend schooljaar. Expertise van leerkrachten wordt niet automatisch gedeeld met elkaar. Dit kan als gevolg hebben dat kennis verloren gaat.

Het is van belang de leerlingen meer te betrekken in het begeleidingsproces. Wat willen zij en wat vinden zij prettig/belangrijk? Door de leerling autonomer te maken ligt er een kans om meer te bereiken zodat de leerlingen zicht hebben in hun eigen proces. Hierdoor zal de motivatie om te werken aan een vaardigheid die voor hen moeilijk is, vergroot worden. In het boek "Dyslectische kinderen leren lezen" van Anneke Smits en Tom

Braams is op blz. 58 het volgende te lezen: "autonome inbreng van een leerling maakt een leerling mede verantwoordelijk voor de begeleiding. Het leidt er bovendien toe dat de leerling gemakkelijker de resultaten van de begeleiding aan zichzelf kan toeschrijven, en daardoor weer meer controle krijgt over zijn eigen handelen." Zodoende wordt de intrinsieke motivatie bevorderd en ontstaat er een positiever zelfbeeld.

Het zou fijn zijn als de conclusies van het onderzoek een positieve bijdrage leveren aan de zorg voor de leerlingen met een dyslexieverklaring, hun ouders, de leerkrachten die deze leerlingen begeleiden, de RT-er (zowel intern als extern), het zorgteam en het management. Mogelijk kan het een onderdeel vormen van het zorgplan van de school.

In het onderzoek wordt beschreven welke stappen alle betrokkenen kunnen zetten om te komen tot de juiste begeleiding van de leerlingen met een dyslexieverklaring

3. Verantwoording van de vraagstelling

3.1 Operationalisatie van de vraagstelling

Proces om te komen tot verantwoording van een definitieve vraagstelling.

In de afgelopen jaren is ervaren dat leerlingen vrij snel en makkelijk aangemeld worden voor RT, waardoor de zorg op niveau 2 te weinig tot z'n recht komt. Daarnaast wordt er op deze school vooral RT in de RT-kamer gegeven waardoor de interactie tussen de groepsleerkracht en de RT'er minimaal is. Op deze manier is er geen sprake van een doorgaande lijn in het belang van de leerlingen.

Vraagstellingen:

- *Hoe kunnen we de RT op school inrichten; in de groep of buiten de groep. Hoe pakken we dit praktisch aan?*
 - ⇒ Al pratende kwamen we erachter dat deze vraagstelling te breed is voor ons meesterstuk. Dit riep bij ons veel subvragen op wat te veel werk is om te onderzoeken op korte termijn. Het heeft betrekking op iedereen in het team, op alle groepen en op alle vakgebieden. Ook vroegen we ons af welke competenties een leerkracht nodig heeft om deze zorg te kunnen bieden, welke rol wij als RT'er zouden kunnen spelen in het verwerven van deze competenties en wat wij dan weer aan competenties nodig zouden hebben. We moesten deze vraag gaan inperken.
- *Wat heeft deze leerkracht, met deze groep en deze leerlingen op dit moment nodig om zo effectief mogelijk zorg op niveau 2 te kunnen bieden en welke rol kan de RT'er hierin spelen?*
 - ⇒ Van deze vraagstelling hebben we het wolkjesformulier ingevuld. Bij het beschrijven van de behoefte aan verandering/bijstelling/ontwikkeling ontdekten we dat we 8 veranderpunten zouden hebben. In feite zijn dit allemaal op zich staande onderzoekjes. Vanuit de pluspunten kwamen we tot de conclusie dat we voor lezen al een gericht instrument hebben om op zorgniveau 2 hulp te bieden; "Leesbalans". We komen dan tot de conclusie dat we ons onderzoek beter op één vakgebied kunnen richten; dit is te overzien. Aangezien het lezen speerpunt is bij ons op school, is de keuze voor lezen snel gemaakt.
- *Wat heeft deze leerkracht, met deze groep en deze leerlingen op dit moment nodig om zo effectief mogelijk zorg op niveau 2 m.b.t. lezen te kunnen bieden en welke rol kan de RT'er hierin spelen?*
 - ⇒ Tijdens één van de LOL-bijeenkomsten, gaan we aan de slag met het formulier om te komen tot een onderzoekbare vraag. We zitten dan niet bij elkaar in een groep en brainstormen met anderen over onze vraagstelling. Door het praten met anderen over onze en hun vraagstelling, komen we tot de ontdekking dat onze vraag nog steeds te breed is. We willen eigenlijk te veel in te weinig tijd. We realiseren ons dat we praktisch bezig willen zijn en na dit jaar echt iets in handen willen hebben wat onze school en onszelf ten goede komt. Het veranderen van leerkrachtgedrag, van een heel team, is een proces dat tijd nodig heeft en goed begeleid dient te worden. Daarnaast wordt de werkdruk op onze school als hoog ervaren. We hebben een aantal onrustige jaren achter de rug. We willen met ons meesterstuk een bijdrage leveren aan het verlichten van de werkdruk door praktisch invulling te geven aan een hulpvraag. Door ons onderwerp te richten op de onderwijsbehoefte van leerlingen, denken we tegemoet te kunnen komen aan deze praktische invulling.
We besluiten om ons onderwerp te richten op leerlingen met leesproblemen en dyslexie en de onderwijsbehoeftes van deze leerlingen in kaart te brengen. Zo wordt de vraag al beter te overzien.

- *Hoe kunnen we leerlingen met leesproblemen/dyslexie het beste begeleiden?*
⇒ Deze onderzoeksvraag zijn we vervolgens verder gaan bekijken en hebben we m.b.v. het formulier van de aanvankelijke vraagstelling/definitieve vraagstelling uitgewerkt.

Aanvankelijke vraagstelling	Definitieve vraagstelling
• Hoe <i>kunnen</i> we leerlingen met leesproblemen/dyslexie het beste <i>begeleiden</i>?	
• Hoe <i>kunnen</i> we leerlingen uit de bovenbouw met dyslexie het beste <i>begeleiden</i> op zorgniveau 1, 2 en 3 m.b.t. lezen en spelling?	• Wat <i>bieden</i> we leerlingen uit de bovenbouw (groep 5 tot en met 8) met een dyslexieverklaring met betrekking tot dispenserende en compenserende maatregelen en welke evidence based methodieken <i>zetten</i> we <i>in</i> bij de begeleiding van deze kinderen op zorgniveau 1, 2 en 3 m.b.t. lezen en spelling?

- Wat *bieden* we **leerlingen uit de bovenbouw (groep 5 tot en met 8)** met een **dyslexieverklaring** met betrekking tot **dispenserende en compenserende maatregelen** en welke **evidence based methodieken** *zetten* we *in* bij **de begeleiding** van **deze kinderen** op **zorgniveau 1, 2 en 3** m.b.t. **lezen en spelling**?
⇒ Over deze onderzoeksvraag gaan we in gesprek met onze LOL begeleider. We vertellen hem wat we willen opzetten in ons praktijkonderzoek en hoe we denken dat te gaan aanpakken. Al pratende komen we echter weer op een andere structuur uit. We willen een praktische leidraad maken voor leerkrachten waarin precies vermeld staat welke opties ze hebben voor de begeleiding van leerlingen met dyslexie in de bovenbouw (compenserende/dispenserende maatregelen én extra zorg op niveau 2); we noemen dit ons schoolprotocol dyslexie. Daarnaast bieden we de leerkrachten een stappenplan aan waarmee ze kunnen bepalen welke leerling in aanmerking komt voor welke begeleiding.

Aanvankelijke vraagstelling	Definitieve vraagstelling
• <i>Werkt</i> het protocol dyslexie (deel van protocol) als middel om <i>aan te sluiten</i> bij de diversiteit van de leerkrachten in de aanpak van de begeleiding van dyslexie/leesproblemen?	• <i>Is</i> het schoolprotocol dyslexie bruikbaar als middel om <i>aan te sluiten</i> bij de diversiteit van de leerkrachten en de leerlingen in de aanpak van de begeleiding van leerlingen met dyslexie/leesproblemen in de bovenbouw?

3.2 Nieuwswaarde en belang van het onderzoek

Het onderzoek heeft geen nieuwswaarde aangezien er al veel over bekend is en er geen nieuwe methodieken worden ontwikkeld. Uit de bestaande maatregelen en methodieken met betrekking tot dyslexie wordt voor deze school een relevant schoolspecifiek protocol samengesteld. Het is de moeite waard om hier tijd en energie in te steken omdat het een hulpvraag vanuit het kind, de leerkrachten en de ouders is. Daarnaast zijn we op schoolniveau bezig met het leesproces op niveau 1 en is bovenstaande belangrijk voor de doorgaande lijn in onze school.

3.3 Praktische en maatschappelijke relevantie

Op dit moment zijn er op school weinig concrete afspraken over de begeleiding van leerlingen met een dyslexieverklaring. Het doel is een protocol samen te stellen waarin de compenserende en dispenserende maatregelen, welke op school gehanteerd gaan worden, alsmede de gebruikte methodieken voor de begeleiding op zorgniveau 1,2 en 3 praktisch beschreven staan. Tevens worden de stappen die een leerkracht moet volgen om te bepalen welke begeleidingsmethode gebruikt dient te worden, beschreven.

Het onderzoek leidt tot 3 praktische maatschappelijke relevanties:

1. Dit alles moet een leidraad worden voor iedere leerkracht in de bovenbouw.
2. Het wordt een onderdeel van de inrichting van het technisch leesonderwijs op deze school
3. Daarnaast is het van belang om de overdracht van PO naar VO voor kinderen met een dyslexieverklaring tegen het licht houden.

3.4 Theoretische relevantie

Over dyslexie en de begeleiding van leerlingen met dyslexie is veel theorie te vinden. 'Kallenberg, Koster, Onstenk, Scheepsma (2007) stellen dat leraren vaak het gevoel hebben dat ze elke keer weer het wiel moeten uitvinden. In sommige opzichten is dat ook zo, namelijk als het om onderwerpen gaat die zo context- of persoonsgebonden zijn dat alleen de leraar zelf daaraan invulling en vorm kan geven. Maar voor een aantal zaken geldt dat er door anderen al veel op gepuzzeld en over nagedacht is, en dat is uitgezocht hoe dingen werken. Resultaten daarvan zijn op papier gezet.'

Van deze resultaten wordt in het onderzoek gebruik gemaakt door deze kritisch te bekijken en aan de praktijk te toetsen. Het streven van het onderzoek is het maken van een transfer van theorie naar praktijk.

Bruikbare theorie:

'Wentink en Verhoeven (2004)- Protocol leesproblemen en dyslexie groep 5 t/m 8'

- bijlage 6 Compensatie en dispensatie bij lezen en spelling
- blz. 114 samenvatting lees- en schrijfmotivatatie: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 122 samenvatting technisch lezen: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 128 samenvatting spelling en interpunctie: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 149 samenvatting begrijpend lezen: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 156 samenvatting strategisch schrijven: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 159 samenvatting informatieverwerving: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 161 samenvatting leeswoordenschat: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 164 samenvatting reflectie op geschreven taal: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 167 samenvatting moderne vreemde talen: aandachtspunten voor de begeleiding

'Paternotte (2006) in het kader van Masterplan dyslexie - Houvast bij leesproblemen en dyslexie op de basisschool – leidraad voor ouders'

- blz. 64 de belangrijkste doelen voor de begeleiding van leerlingen met lees- en spelling problemen in de bovenbouw
- blz. 65 definitie van compenserende en dispenserende maatregelen
- blz. 104 – 116 speciale maatregelen en hulpmiddelen

'Braams (2002) - Dyslexie, een complex taalprobleem'

- blz. 99 leestips
- blz. 101 kenmerken van succesvolle leesbehandelingen
- blz. 110 – 123 behandeling van bijkomende problemen

'Smits en Braams (2007) - Dyslectische kinderen leren lezen'

3.5 Optimale opbrengst

Na uitvoering van het onderzoek is duidelijk of de onderdelen van het schoolprotocol dyslexie tegemoet komen aan de diversiteit van de leerkrachten en de leerlingen in de bovenbouw waarbij het voor de leerkrachten helder is welke begeleiding, op welk niveau de leerling nodig heeft.

4. Onderzoeksstrategie en theoretisch kader

4.1 Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie

Vanuit de gelezen literatuur Harinck (2009) en Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsmas (2007) kan geconcludeerd worden dat het onderzoek een actieonderzoek is. Het is immers gericht op het verbeteren van de onderwijssituatie en gericht op het handelen van de leerkracht waarbij de RT-ers fungeren als coach. Het gaat om een groep leerlingen met dyslexie, die begeleiding krijgt op groepsniveau.

Het onderzoek is een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflecteren en bijstellen; het is een cyclisch onderzoek.

Actieonderzoek is volgens Kelchtermans (2001) 'een strategie voor het systematisch onderzoeken van de eigen praktijksituatie door de direct betrokkenen, met de uitdrukkelijke bedoeling de kwaliteit van het handelen in die situatie te verbeteren vanuit een meer gefundeerd inzicht in de situatie' (p. 64).

Er wordt gewerkt volgens de 5 stappen uit Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsmas (2007).

1. Op zoek gaan naar acties die ondernomen kunnen worden om de niet ideale situatie aan te pakken.
2. Doelgericht en systematisch te werk gaan aan de hand van een actieplan.
3. Acties goed voorbereiden, organiseren en omschrijven
4. Acties in gedachten uitvoeren om zicht te krijgen op eventuele problemen
5. Aangeven van de verwachting die bereikt kan worden met het onderzoek

De functie van het onderzoek is evalueren. Er dient immers onderzocht te worden of het schoolprotocol dyslexie tegemoet komt aan de diversiteit van de leerlingen en leerkrachten.

Om te komen tot een schoolprotocol dyslexie is het nodig om actieonderzoek te verrichten.

4.2 Theoretisch kader en conceptueel model

In het onderzoek komen de volgende specifieke aspecten termen/begrippen voor:

Dyslexie: de officiële definitie van dyslexie, zoals die door de Stichting Dyslexie Nederland wordt gehanteerd, luidt:

"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 het spellen op woordniveau".

Dispenserende maatregelen: 'Paternotte (2006) – Houvast bij leesproblemen en dyslexie op de basisschool'; dispenserende maatregelen houden in dat een kind ontheffing krijgt bij bepaalde opdrachten.

Compenserende maatregelen: 'Paternotte (2006) – Houvast bij leesproblemen en dyslexie op de basisschool'; compenserende maatregelen zijn die maatregelen die de gevolgen van de (technische) lees- en/of spellingproblemen minimaliseren bij het lezen of schrijven van teksten.

Coachen: 'definitie van Wikipedia, vrije encyclopedie'; een coach houdt zich op professionele basis bezig met het begeleiden van een persoon bij:

- het uitvoeren van complexe handelingen
- het vinden van antwoorden op vragen

- het vinden van oplossingen voor problemen
- het benutten van ongebruikte mogelijkheden
- het ontwikkelen van kennis en vaardigheden

Dit alles met het doel om een gecoachte in staat te stellen om tot optimale prestaties te komen.

Schoolprotocol dyslexie: Een voor de school specifiek samengesteld protocol, gebaseerd op het bestaande protocol van Wentink en Verhoeven (2004).

Bottum-up: Denken en handelen met als startpunt de werkvloer.

Routing: is een methode om het correcte pad te bepalen, welke gevolgd dient te worden om het juiste doel te bereiken.

Er wordt gebruik van de volgende theorieën, modellen en/of concepten:

'Wentink en Verhoeven (2004)- Protocol leesproblemen en dyslexie groep 5 t/m 8'

- bijlage 6 Compensatie en dispensatie bij lezen en spelling
- blz. 114 samenvatting lees- en schrijfmotivatie: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 122 samenvatting technisch lezen: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 128 samenvatting spelling en interpunctie: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 149 samenvatting begrijpend lezen: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 156 samenvatting strategisch schrijven: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 159 samenvatting informatieverwerking: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 161 samenvatting leeswoordenschat: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 164 samenvatting reflectie op geschreven taal: aandachtspunten voor de begeleiding
- blz. 167 samenvatting moderne vreemde talen: aandachtspunten voor de begeleiding

'Paternotte (2006) in het kader van Masterplan dyslexie - Houvast bij leesproblemen en dyslexie op de basisschool – leidraad voor ouders'

- blz. 64 de belangrijkste doelen voor de begeleiding van leerlingen met lees- en spelling problemen in de bovenbouw
- blz. 65 definitie van compenserende en dispenserende maatregelen
- blz. 104 – 116 speciale maatregelen en hulpmiddelen

'Braams (2002) - Dyslexie, een complex taalprobleem'

- blz. 99 leestips
- blz. 101 kenmerken van succesvolle leesbehandelingen
- blz. 110 – 123 behandeling van bijkomende problemen

'Smits en Braams (2007) - Dyslectische kinderen leren lezen'

'Visser (2005) – Coaching in het primair onderwijs'

- blz. 101 – 109 coaching op maat

4.3 Inclusie

Visie op inclusie:

De onderzoekers staan volledig achter het gedachtegoed 'inclusie' en vinden het belangrijk dat dit in de school wordt nagestreefd. Als team is het nodig om gezamenlijk dezelfde visie na te streven om een doorgaande lijn in het onderwijs te garanderen. Om tot inclusie te komen, moet er wel voldaan worden aan een aantal voorwaarden zoals ruimte voor extra begeleiding, genoeg formatie, beschikking hebben over materialen, waar nodig externe expertise/hulp. De leerkrachten moeten met name genoeg kennis hebben van zorgbehoeftes van de leerlingen en in staat zijn om in hun klassenmanagement aanpassingen te doen voor het geven van de juiste zorg.

Visie in de school:

Het gedachtegoed 'inclusief onderwijs' is voor het team en de ouders nog niet voldoende bekend. Team en ouders geven aan weinig op de hoogte te zijn van de inclusie-gedachte. Hier liggen kansen; zorg dat mensen op de hoogte zijn van wat inclusie inhoudt. Het is belangrijk om samen te bekijken wat er al wordt toegepast (dit blijkt best al veel te zijn) en hoe er meer tegemoet gekomen kan worden aan de behoeftes van de leerlingen met tegelijkertijd de intentie om de praktijk van alledag werkbaar te houden. De onderzoekers hebben het gevoel dat er 'bottum-up' moet worden gewerkt waarbij vanuit de praktijk gewerkt wordt aan een inclusieve school. Het moet niet beleidsmatig worden opgelegd want dan bestaat de kans dat de hakken in het zand gaan.

Beleidsmatig ligt er wel een kans om de visie sterker neer te zetten, deze is nu niet voor iedereen duidelijk, voelbaar en zichtbaar. Als je als team van elkaar weet wat men belangrijk vindt en wil uitstralen naar elkaar, leerlingen en ouders toe, is dat een mooi begin om te werken aan een inclusieve school. Vooral positief denken kan een grotere rol spelen in de gedachten en in het handelen van iedereen; uitgaan van wat al gebeurt en kleine stapjes waarderen.

De meningen van het team, ouders en kinderen over respectvol omgaan met elkaar zijn unaniem. Men vindt dit belangrijk en hecht er veel waarde aan. In de praktijk wordt dit ook zo ervaren. De school wordt gezien als een veilige omgeving met duidelijke regels, rust en zorg voor elkaar.

In principe gaat de school uit van de stelling 'iedereen is welkom'. Er wordt moeite gedaan om op beleidsniveau en in de praktijk iedereen te helpen zich thuis te voelen. Dit uit zich in de afgenomen enquête over inclusief onderwijs (bijlage 14) ook als zijnde gelukt. De welwillendheid is groot. In de praktijk is het soms moeilijk te realiseren en worden problemen ervaren; wat betreft organisatie en uitvoering zijn er haken en ogen om iedereen ook daadwerkelijk recht te doen. De laatste jaren is het zorgteam bezig met het maken van beleid hierin middels het ontwerpen van o.a. een aannameprotocol. Er liggen kansen op het gebied van nascholing, het delen van expertise met elkaar en het werken aan adaptief onderwijs. Het betrekken van de leerlingen bij hun eigen proces is een belangrijk onderdeel van de zorg.

In de school wordt gesproken over de 'zorgleerling' en niet over de leerling met specifieke onderwijsbehoeftes. Het invoeren van deze laatste term is een kans om positief met elkaar in gesprek te gaan waarbij je respect toont voor het anders zijn van elkaar.

Ouders voelen zich welkom in de school en zijn grotendeels positief. Ook hier ligt een kans; ouderparticipatie kan nog groeien. Meer gebruik maken van elkaars talenten en betrokkenheid zijn de kernwoorden. Een intensievere samenwerking is een wezenlijk onderdeel van inclusief onderwijs.

De school is op weg om te werken aan het inclusieve onderwijs, soms bewust, soms onbewust. De betrokkenen staan aan het begin van een weg vol positieve uitdagingen en kansen.

Er is een duidelijke link te leggen tussen inclusie en de onderzoeksvraagstelling. Kinderen met dyslexie hebben een speciale onderwijsbehoefte en het onderzoek kan aan deze behoefte een bijdrage aan leveren. Daarnaast heeft het onderzoek de functie om de leerkrachten te helpen in het bieden en organiseren van de juiste zorg waarbij er rekening gehouden wordt met de diversiteit van alle participanten.

4.4 Toelichting op keuzes en vooronderstellingen

Als de leerlingen met een dyslexieverklaring in de bovenbouw begeleiding krijgen gebaseerd op de principes van het dyslexieprotocol groep 5-8 (Wentink en Verhoeven, 2004), dan kan er verondersteld worden dat ze de meest effectieve begeleiding krijgen en gebruik kunnen maken van de juiste maatregelen. Het vermoeden is er dat de leerlingen zich hierdoor beter kunnen ontwikkelen in het omgaan met hun dyslexie en zo kunnen komen tot een groter welbevinden en een hoger leesniveau. Daarnaast wordt verondersteld dat, door het bieden van coaching op maat (Visser, 2005) en door het aanspreken van de leerkrachten op hun eigen leerstijl, het schoolprotocol dyslexie hanteerbaar wordt voor alle leerkrachten. De kans dat het schoolprotocol dyslexie onderdeel van handelen wordt, is dan groot.

5. Methode

5.1 Doelgroep van het onderzoek

De primaire doelgroep van het onderzoek zijn de leerkrachten van de bovenbouw (groep 5 tot en met 8). Het kenmerk waar vooral rekening mee gehouden dient te worden, is de diversiteit in leerstijlen en persoonlijkheid.

De secundaire doelgroep zijn de leerlingen met een dyslexieverklaring in de bovenbouw (groep 5 tot en met 8).

Op de school wordt voornamelijk gewerkt vanuit het systeem van de georganiseerde zorg.

De zorg die geboden wordt is gericht op de leerling met een probleem. De 'hele' leerling staat hierin centraal; zowel zijn cognitieve, emotionele als sociale ontwikkelingsproblemen.

De geboden zorg is sterk leerkrachtafhankelijk en wordt vaak geboden door een RT-er. In alle leerjaren wordt gewerkt met instructie groepen voor verlengde/herhaalde instructie. Door de leerkrachten worden nauwelijks handelingsplannen gemaakt, ook geen groepshandelingsplannen. Leerkrachten maken wel een hulpplan (dit is een vereenvoudigde versie van het handelingsplan). Dit schooljaar is geprobeerd meer inhoud te geven aan het zelfstandig werken zodat er tijd is om te werken met verschillende instructie groepen.

Daarnaast staat dit schooljaar het leesonderwijs centraal o.a. door het invoeren van een nieuwe technisch leesmethode in de groepen 4 tot en met 8.

Het onderzoek past binnen deze context.

5.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag:

Is het schoolprotocol dyslexie bruikbaar als middel om aan te sluiten bij de diversiteit van de leerkrachten en de leerlingen in de aanpak van de begeleiding van leerlingen met dyslexie/leesproblemen in de bovenbouw?

Deelvraag 1:

Wat is de diversiteit van de leerkrachten in de bovenbouw m.b.t. de aanpak en begeleiding van leerlingen met dyslexie?

(Subvraag: welke werkwijze wordt nu gehanteerd m.b.t. materialen, begeleiding, middelen)

Deelvraag 2A:

Welke behoeftes hebben leerkrachten m.b.t. de begeleiding aan en middelen voor leerlingen met dyslexie?

Deelvraag 2B:

Welke behoeftes hebben leerlingen met dyslexie m.b.t. begeleiding, middelen en maatregelen?

Deelvraag 3:

Wat is het effect van de 'checklist dyslexie voor de leerkracht en de interne begeleider' en de 'dyslexiekaart voor de leerling'; hoe ervaren leerkrachten en leerlingen het in de praktijk?

5.3 Onderzoeksplanning

In het onderzoek worden de volgende activiteiten uitgevoerd:

- In gesprek gaan met leerlingen
- In gesprek gaan met leerkrachten
- In gesprek gaan met zorgcoördinator en management team
- Dyslexieprotocol bestuderen
- Literatuur bestuderen
- Enquête maken en uitzetten voor leerlingen met dyslexie van de groepen 5 t/m 8 over de aanpak op school tot nu toe en de behoeftes van de leerlingen.
- In samenwerking met het zorgteam mindmapping software bekijken en een keuze maken om over te gaan tot aanschaf
- In samenwerking met het zorgteam voorleessoftware bekijken en een keuze maken om over te gaan tot aanschaf

Tijdsplan:

November:

- Gesprekken voeren met leerkrachten en zorgcoördinator.

December:

- Literatuur/sites/software voorleesprogramma's en mindmapprogramma's bestuderen

Januari

- Gesprekken met leerlingen met een dyslexieverklaring in de bovenbouw (groep 5 t/m 8) n.a.v. enquête
- Interview per leerjaar met alle leerkrachten van de groepen 5 t/m 8.
- Literatuur/sites/software voorleesprogramma's en mindmapprogramma's bestuderen

Februari

- Vergadering om team op hoogte te houden
- Interview houden met leerlingen met een dyslexieverklaring in de bovenbouw (groep 5 t/m 8)
- Literatuur/sites/software voorleesprogramma's en mindmapprogramma's bestuderen

Maart

- Ontwerpen van schoolprotocol dyslexie gericht op dispenserende en compenserende maatregelen
- Presenteren van het schoolprotocol dyslexie aan het team

April

- Uit proberen van schoolprotocol dyslexie door leerkrachten en leerlingen
- Maken van de enquête om het effect te meten van het schoolprotocol dyslexie

Mei

- Evalueren van de interventie middels enquête
- Presenteren van de evaluatie aan het team
- Bijstellen van het schoolprotocol dyslexie

Schooljaar 2010-2011

- Implementatietraject schoolprotocol dyslexie opstarten
- Aanschaf en implementatie voorleessoftware 'Sprint'
- Aanschaf en implementatie mindmapprogramma

5.4 Gegevensoverzicht, materiaalverzameling en analyse van de gegevens

Hieronder wordt beschreven hoe de data verzameld en geanalyseerd is.

D1 Wat is de diversiteit van de leerkrachten in de bovenbouw m.b.t. de aanpak en begeleiding van leerlingen met dyslexie?

D2A Welke behoeftes hebben leerkrachten m.b.t. de begeleiding aan en middelen voor leerlingen met dyslexie?

De specifieke doelgroep waarop deze deelvraag betrekking heeft, zijn de leerkrachten van de bovenbouw (groep 5 tot en met 8) en de remedial teacher.

In de bovenbouw wordt sinds 4 jaar een dyslexiekaart voor de leerlingen gehanteerd. Over het gebruik en de inzet van deze kaart zijn geen duidelijke schoolafspraken gemaakt. Iedere leerkracht hanteert de kaart op zijn eigen manier. De inhoud van de kaart is wel gelijk.

Middels interviews (zie bijlage 3) is onderzocht, op welke wijze de leerkrachten de dyslexiekaart de afgelopen jaren hebben gebruikt en welke behoeftes er nog liggen m.b.t. de begeleiding aan en middelen voor leerlingen met dyslexie. Harinck (2009) stelt in zijn boek dat door het houden van een interview de draad gemakkelijker vastgehouden wordt, doordat de interviewer gebruik maakt van een aantal vooraf opgestelde vragen. Aangezien er in dit onderzoek met 2 interviewers gewerkt wordt, waarbij er telkens gewisseld wordt van interviewer en notulant, is dit een belangrijk uitgangspunt. Tevens wordt aangegeven dat het interview bijzonder geschikt is om onderwerpen uit te diepen. Door middel van doorvragen is het mogelijk om meer zicht te krijgen op de motieven voor het eigen handelen van leerkrachten of RT-er.

Om de antwoorden met elkaar te kunnen vergelijken, is uitgegaan van een gestructureerd interview, opgesteld volgens de stappen van Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsmas (2007).

- Voorbereiding;
 - Het doel van het interview is het achterhalen van feiten en meningen aangaande de huidige en de wenselijke compenserende en dispenserende maatregelen en de geboden zorg m.b.t. leerlingen met dyslexie.
 - Het uitnodigen van de leerkrachten uit de groepen 5 tot en met 8 en de remedial teacher.
 - Ter inhoudelijke voorbereiding hebben er klassenconsultaties plaatsgevonden zodat de interviewers een inschatting konden maken van het persoonlijk handelen van de leerkrachten.
 - Met de leerkrachten is een tijd en een plek afgesproken waarop het interview plaats zal vinden. De interviews worden gehouden in de leslokalen en duren 45 minuten.
- Het opstellen van de vragen
Naar aanleiding van de interviewdoelstellingen, is er vooraf een vragenlijst opgesteld (zie bijlage 1).
Om te komen tot de vragen, is er gebrainstormd over wat van belang is om uit de interviews te halen zodat duidelijk wordt wat de diversiteit van de leerkrachten is en welke aanpak zij hanteren. Vanuit deze brainstormsessie zijn diverse vragen geformuleerd die vervolgens gecategoriseerd zijn om tot een goede analyse te kunnen komen.
De vragen zijn in actieve vorm weergegeven. Ze zijn enkelvoudig opgesteld en de woordkeus is afgestemd op het referentiekader van de geïnterviewde.
De vragen zijn geformeerd rondom de onderwerpen dispenserende/compenserende maatregelen, dyslexiekaart, begeleiding en algemeen. Onder het kopje dispenserende/compenserende maatregelen zijn vragen opgenomen, die betrekking hebben op het inventariseren van de gebruikte werkwijzen en de mening van de leerkrachten hierover.

Middels de vragen over de dyslexiekaart wordt nagegaan of en hoe deze kaart wordt gebruikt. Er is ruimte voor inbreng van suggesties en behoeftes.

Bij het onderdeel 'begeleiding' wordt onderzocht op welke manier, hoe vaak en met welke materialen de leerlingen met dyslexie in de groepen worden begeleid. Verder zijn er vragen opgenomen over de samenwerking tussen de verschillende leerjaren om de rode draad m.b.t. begeleiding te achterhalen.

De overige vragen, dit betreft losstaande vragen die niet geplaatst kunnen worden onder één van de voorgenoemde onderwerpen, zijn samengebracht onder de titel 'algemeen'. Het betreft vragen die achterhalen of de leerkrachten vinden dat ze genoeg kennis hebben van dyslexie en van de behoeftes die de leerlingen hebben.

- Tijdens het interview

Het interview vindt plaats op een vooraf vastgestelde tijd en plek (klaslokaal leerkracht). Ook de duur (drie kwartier) is van te voren afgesproken. Om de geïnterviewden op hun gemak te stellen is er begonnen met het schetsen van het doel en de verwachtingen van het gesprek. Het gesprek is niet opgenomen. Hier is bewust voor gekozen omdat er een tweede interviewer bij aanwezig was die slechts aantekeningen maakte. De interviewer heeft erop gelet dat er geluisterd wordt naar wat de geïnterviewde te zeggen heeft, er is gelet op de manier waarop de geïnterviewde de uitspraken doet en er is gelet op de lichaamstaal van de geïnterviewde.

Om zoveel mogelijk informatie te krijgen, is er gebruik gemaakt van de volgende gesprekstechnieken:

- goede sfeer creëren bij start van het gesprek;
- starten vanuit een neutrale leergierige positie;
- doorvragen;
- samenvatten;
- om nadere uitleg/toelichting vragen;
- voorbeelden naar voren brengen;
- spiegelen van lichaamstaal;
- discussievragen stellen.

Aan het eind van het interview is de geïnterviewde gevraagd of er nog punten zijn die besproken moeten worden voordat het gesprek wordt afgesloten. Vervolgens is het gesprek beëindigd door de interviewer met een teken van dank aan de geïnterviewde.

- Verwerking (zie bijlage 3)

Na afloop van het interview is de verkregen informatie per interview uitgewerkt. Dit uitwerken heeft plaats gevonden door het uittypen van de letterlijke tekst waarbij rekening is gehouden met de weergave van spreektaal in schrijftaal. Deze uitwerking is bekeken door de geïnterviewden en bijgesteld of akkoord bevonden. Vervolgens zijn de diverse uitwerkingen samengevoegd in 1 document zodat er naar overeenkomsten en verschillen gekeken kan worden. Deze overeenkomsten en verschillen zijn weggezet in tabellen onder een gezamenlijke noemer zodat ze makkelijk kunnen worden afgelezen. Met behulp van deze noemers zijn de interviewers op zoek gegaan naar patronen en hebben aan de hand daarvan een conclusie getrokken.

D2B Welke behoeftes hebben leerlingen met dyslexie m.b.t. begeleiding, middelen en maatregelen?

De specifieke doelgroep waarop deze deelvraag betrekking heeft, zijn de leerlingen van de bovenbouw (groep 5 tot en met 8) met een dyslexieverklaring.

Deze leerlingen krijgen, zodra ze een dyslexieverklaring hebben, een dyslexiekaart aangeboden waarop de compenserende en dispenserende maatregelen vermeld worden.

Over het gebruik en de inzet van deze kaart zijn geen duidelijke schoolafspraken gemaakt. Iedere leerkracht hanteert de kaart op zijn eigen manier. De inhoud van de kaart is wel gelijk.

Middels interviews (zie bijlage 4) is onderzocht, wat deze leerlingen al weten over dyslexie, welke dispenserende/compenserende maatregelen ze kennen en gebruiken, of en hoe ze gebruik maken van de dyslexiekaart, welke extra begeleiding ze ontvangen en welke suggesties/behoefte ze hebben.

Harinck (2009) stelt in zijn boek dat door het houden van een interview de draad gemakkelijker vastgehouden wordt, doordat de interviewer gebruik maakt van een aantal vooraf opgestelde vragen. Aangezien er in dit onderzoek met 2 interviewers gewerkt wordt, waarbij er telkens gewisseld wordt van interviewer en notulant, is dit een belangrijk uitgangspunt. Tevens wordt aangegeven dat het interview bijzonder geschikt is om onderwerpen uit te diepen. Door middel van doorvragen is het mogelijk om meer zicht te krijgen op de motieven voor het eigen handelen van leerkrachten of RT'er.

Om de antwoorden met elkaar te kunnen vergelijken, is uitgegaan van een gestructureerd interview, opgesteld volgens de stappen van Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2007).

- Voorbereiding;
 - het doel van het interview is het achterhalen van feiten en meningen aangaande de huidige en de wenselijke compenserende en dispenserende maatregelen en de geboden zorg m.b.t. leerlingen met dyslexie.
 - het uitnodigen van 12 leerlingen met een dyslexieverklaring uit de groepen 5 tot en met 8.
 - ter inhoudelijke voorbereiding hebben er klassenconsultaties plaatsgevonden zodat de interviewers een inschatting konden maken van het persoonlijk handelen van de leerkrachten.
 - Met de leerlingen is een tijd en een plek afgesproken waarop het interview plaats zal vinden. De interviews worden gehouden in de multifunctionele ruimte en duren 45 minuten.

- Het opstellen van de vragen
Naar aanleiding van de interviewdoelstellingen, is er vooraf een vragenlijst opgesteld (zie bijlage 2).

Na goed onderling overleg tussen de onderzoekers, is besloten om de huidige dyslexiekaart in combinatie met de vragen uit het interview voor de leerkrachten, te gebruiken als basis voor de vragen van het interview met de leerlingen. Gelet op de tips van Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2007), is ervoor gekozen om te starten met enkele eenvoudige en aantrekkelijke vragen om de respondent te stimuleren. Daarnaast zijn de vragen opgebouwd van algemeen naar specifiek en van oppervlakkig naar persoonlijk.

De vragen zijn geformeerd rondom de onderwerpen algemeen, dispenserende/compenserende maatregelen, dyslexiekaart en begeleiding. Onder de titel algemeen is er een begin gemaakt met de vraag "Weet je wat dyslexie is?". Hiervoor is gekozen omdat er verwacht wordt dat alle leerlingen die deelnemen, in eigen bewoording, kunnen aangeven wat dit begrip inhoudt. Daarnaast is voor deze vraag gekozen om het begrip dyslexie helder te krijgen. Het is belangrijk dat alle gebruikte begrippen door de geïnterviewden begrepen worden. Onder het kopje dispenserende/compenserende maatregelen zijn vragen opgenomen, die betrekking hebben op het inventariseren van de gebruikte werkwijzen en de mening van de leerlingen hierover. De begrippen dispenserend en compenserend worden niet benoemd, er wordt alleen gepraat over wat er extra wordt aangeboden of wat ze niet hoeven te doen. Middels de vragen over de dyslexiekaart wordt nagegaan of en hoe deze kaart wordt gebruikt. Er is ruimte voor inbreng van suggesties en behoeftes. Bij het onderdeel 'begeleiding' wordt onderzocht op welke manier, hoe vaak en met welke materialen de leerlingen met dyslexie in de groepen worden begeleid, welke materialen ze gebruiken en welke software wordt gebruikt.

- Tijdens het interview

Het interview vindt plaats op een vooraf vastgestelde tijd en plek (multifunctionele ruimte). Ook de duur (30 minuten) is van te voren afgesproken. Om de geïnterviewden op hun gemak te stellen is er begonnen met het schetsen van het doel en de verwachtingen van het gesprek. Het gesprek is niet opgenomen. Hier is bewust voor gekozen omdat er een tweede interviewer bij aanwezig was die slechts aantekeningen maakte. De interviewer heeft erop gelet dat er geluisterd wordt naar wat de geïnterviewde te zeggen heeft, er is gelet op de manier waarop de geïnterviewde de uitspraken doet en er is gelet op de lichaamstaal van de geïnterviewde.

Om zoveel mogelijk informatie te krijgen, is er gebruik gemaakt van de volgende gesprekstechnieken:

- goede sfeer creëren bij start van het gesprek;
- starten vanuit een neutrale leergierige positie;
- doorvragen;
- samenvatten;
- om nadere uitleg/toelichting vragen;
- voorbeelden naar voren brengen;
- spiegelen van lichaamstaal;
- discussievragen stellen.

Aan het eind van het interview is de geïnterviewde gevraagd of er nog punten zijn die gezegd moeten worden voordat het gesprek wordt afgesloten. Vervolgens is het gesprek beëindigd door de interviewer met een teken van dank aan de geïnterviewde.

- Verwerking (zie bijlage 4)

Na afloop van het interview is de verkregen informatie uitgewerkt. Dit uitwerken heeft plaats gevonden door het uittypen van de letterlijke tekst waarbij rekening is gehouden met de weergave van spreektaal in schrijftaal. Vervolgens is er gekeken naar overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende geïnterviewden. Deze overeenkomsten en verschillen zijn weggezet in tabellen onder een gezamenlijke noemer zodat ze makkelijk kunnen worden afgelezen. Met behulp van deze noemers zijn de interviewers op zoek gegaan naar patronen en hebben aan de hand daarvan een conclusie.

D3 Wat is het effect van de 'checklist dyslexie voor de leerkracht en de interne begeleider' en de 'dyslexiekaart voor de leerling'; hoe ervaren leerkrachten en leerlingen het in de praktijk?

De specifieke doelgroep waarop deze deelvraag betrekking heeft, zijn de leerkrachten van de bovenbouw (groep 5 tot en met 8), de remedial teacher, de intern begeleiders en de leerlingen van de groepen 5 tot en met 8. Om in de bovenbouw tot een rode draad te komen in het vastleggen van de begeleiding van de leerlingen met dyslexie is er een checklist dyslexie (zie bijlage 5) voor de leerkracht en de IB-er ontwikkeld en een nieuwe dyslexiekaart voor de leerlingen (zie bijlage 7). De checklist voor de leerkracht en de IB-er is geplaatst in Eduscope en wordt ingevuld tijdens de VCB (voortgangscontrolebespreking) tussen leerkracht en IB-er. Hieruit haalt de leerkracht de benodigde informatie om samen met de leerling de dyslexiekaart voor de leerling in te vullen. Er kan te allen tijden worden bijgesteld als er door de leerling andere keuzes worden gemaakt dan door de leerkracht en IB-er. Bij de werkwijze hoort een routing (zie bijlage 8) die gevolgd wordt in het gebruik van de verschillende documenten. In deze route is uitgegaan van de PDCA-cyclus waarbij 2 keer per schooljaar wordt geëvalueerd of de gekozen werkwijze voor een bepaalde leerling (nog) wel de juiste is. Zowel de checklist dyslexie voor de leerkrachten en de IB-er als de dyslexiekaart voor de leerlingen, zijn met de leerkrachten besproken tijdens een teamvergadering waarna de leerkrachten de kans hebben gekregen om aanvullingen/wijzigingen aan te geven. Naar

aanleiding van deze vergadering en het bijstellen van beide documenten is afgesproken deze gedurende 6 weken uit te proberen.

De periode van 6 weken is afgesloten met een enquête over het gebruik van zowel de checklist dyslexie als de dyslexiekaart voor de leerling m.b.v. een enquête aan leerkrachten (zie bijlage 10) en een enquête aan het testpanel (12 leerlingen met een dyslexieverklaring uit de groepen 5 tot en met 8) (zie bijlage 11). Deze werkwijze en de enquête zijn besproken op een studiedag waarop, voor de leerkrachten, tijd was ingeroosterd om de enquête in te vullen. Ten aanzien van de leerlingen is ervoor gekozen om het testpanel bij elkaar te laten komen, het doel en de vragen toe te lichten en de enquête ter plekke te laten invullen. Op deze manier zijn alle leerkrachten van de bovenbouw en alle leerlingen uit het testpanel geënquêteerd en is er een 100% retour gehalte bereikt waardoor de betrouwbaarheid wordt vergroot. De enquête is een kwantitatief onderzoek, er worden 100% meetbare gegevens verkregen. Door deze vorm van onderzoek wordt toeval zo veel mogelijk beperkt en de emotionele betrokkenheid van de onderzoeker grotendeels uitgeschakeld. Het doel is om objectieve gegevens bijeen te brengen.

Voor het ontwikkelen van de enquête zijn de stappen van Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsmas (2007) doorlopen.

- Voorbereiding en het opstellen van de vragen
 - In de enquête is gekozen voor schaalvragen (te gebruiken bij het weergegeven van opinies) om de antwoorden weg te kunnen zetten in een grafiek.
 - De keuze voor 1,2,3 of 4 is gemaakt om te voorkomen dat geënquêteerden de neutrale middenpositie kiezen.
 - Er is niet gekozen voor het nemen van een steekproef aangezien de populatie niet omvangrijk is en iedereen wordt bereikt.
 - De vragen zijn weergegeven in de vorm van stellingen waarop geantwoord moet worden in welke mate de stelling voor de geënquêteerde van toepassing is.
 - In de vragen is uitgegaan van de onderzoeksvraag.
 - De vragen voor de leerkrachten zijn ingedeeld in vragen over de checklist dyslexie voor de leerkracht en de IB-er, vragen over de dyslexiekaart en voortgang checklist en dyslexiekaart.
 - De vragen voor de leerlingen zijn ingedeeld in vragen over de dyslexiekaart en voortgang dyslexiekaart.
- Het afnemen van de enquête

Voorafgaande aan het invullen van de enquête wordt het doel helder geformuleerd naar de geënquêteerden. Doel: het verkrijgen van meetbare informatie over de mate van hanteerbaarheid van de checklist dyslexie voor leerkrachten en IB-er en de dyslexiekaart.

De enquête voor de leerkrachten wordt ingevuld tijdens de studiedag.

De enquête voor de leerlingen wordt ingevuld tijdens een bijeenkomst met het testpanel.
- Verwerking (zie bijlagen 12 en 13)

De antwoorden uit de enquête worden via een tabel bij elkaar opgeteld waarna er een percentage wordt berekend per stelling. Deze percentages worden vervolgens weergegeven in een grafiek.

5.5 Resultaten van het onderzoek per deelvraag

De antwoorden van de volgende deelvragen worden beschrijvend weergegeven aangezien het een kwalitatief onderzoek is. Het gaat om ongestructureerde gegevens, antwoorden bij open vragen vanuit interview. Hieronder is het resultaat van het interview weergegeven.

D1 Wat is de diversiteit van de leerkrachten in de bovenbouw m.b.t. de aanpak en begeleiding van leerlingen met dyslexie?

D2A Welke behoeftes hebben leerkrachten m.b.t. de begeleiding aan en middelen voor leerlingen met dyslexie?

Dispenserende/compenserende maatregelen

Overeenkomsten tussen de leerjaren in dispenserende maatregelen:

- Vrijstelling van (onvrijwillig) voorlezen.

Overeenkomsten tussen de leerjaren in compenserende maatregelen:

- Vergrote versie van te lezen tekst.
- Aangepaste beoordeling (groep 5 en 6 incidenteel).

Verschillen tussen de leerjaren in dispenserende maatregelen:

- In groep 7 en 8 wordt ook nog gebruik gemaakt van de keuze om presentaties te doen in een kleine of grote groep, deze keuze wordt in groep 5 en 6 niet gegeven.
- In groep 7 en 8 wordt ook nog gebruik gemaakt van vrijstellingen zoals bij schriftelijke toetsing, deze keuze wordt in groep 5 en 6 niet gegeven.

Verschillen tussen de leerjaren in compenserende maatregelen:

- Opvallend is dat groep 5 en 6 dezelfde compenserende maatregelen hebben en groep 7 en 8 waarbij groep 8 geen gebruik maakt van preteaching en groep 5,6 en 7 wel.
- Verder wordt in groep 5 en 6 meer voorgelezen, dit gebeurt in de groepen 7 en 8 niet.
- De groepen 5 en 6 geven aan dat stelopdrachten incidenteel op de laptop gemaakt mogen worden en dat de spellingcontrole incidenteel wordt gebruikt bij werkstukken.

Dyslexiekaart

Overeenkomsten tussen de leerjaren

- Er zijn geen overeenkomsten tussen de diverse leerjaren.

Verschillen tussen de leerjaren

- De groepen 6,7 en 8 vullen de dyslexiekaart in aan het begin van het schooljaar. Groep 5 doet dit niet.
- Alleen groep 7 geeft de kaart door naar het volgende leerjaar.
- Groep 7 en 8 geeft aan tussentijds te evalueren en vinden het invullen van de dyslexiekaart zinvol.
- Groep 7 vindt het gebruik ook zinvol.
- Zowel de groepen 5, 6 en 7 hebben de wens voor een andere invulling.
- Het gebruik van de dyslexiekaart is zeer divers. Niet iedereen is op de hoogte van de bedoeling en de betekenis van de verschillende items. Hierover zijn vragen en ideeën (b.v. uitleg plaatsen in de map public).

Begeleiding

Overeenkomsten tussen de leerjaren

- Er zijn geen overeenkomsten die gelden voor alle leerjaren.

Verschillen tussen de leerjaren

- Groep 5 en 6 biedt extra begeleiding vanuit de technisch leesmethode methode "Leesparade".
- Groep 7 en 8 biedt extra begeleiding vanuit de methodiek "Ralfi".
- Groep 5 en 7 biedt extra begeleiding vanuit de remediërende methode "Leesbalans" behorende bij "Leesparade".
- Daarnaast maakt groep 7 gebruik van de methodiek "Speciale leesbegeleiding"(Luc Koning).

Algemeen

Overeenkomsten tussen de leerjaren

- Alle leerjaren geven aan behoefte te hebben aan meer hulpmiddelen (materialen en ICT).
- Alle groepen geven aan over voldoende kennis omtrent dyslexie te beschikken.

Verschillen tussen de leerjaren

- De leerkrachten van de groepen 5 en 6 vinden het moeilijk om de behoeften van de leerlingen in te schatten. Bij de groepen 7 geven 2 van de 3 mensen dat aan terwijl groep 8 dit niet moeilijk vindt.
- Een aantal leerkrachten geeft aan een cursus zinvol te vinden.
- Er is behoefte aan extra hulp in de groepen tijdens de inoefenfase (b.v. door ouders of RT-er).
- De aanschaf van hulpmiddelen en ICT middelen (laptops) wordt als zeer belangrijk gezien.

D2B Welke behoeftes hebben leerlingen met dyslexie m.b.t. begeleiding, middelen en maatregelen?

Algemeen

Overeenkomsten tussen de leerjaren

- De leerlingen weten allemaal aan te geven wat dyslexie is en wat dat voor hen zelf aan consequenties met zich meebrengt. Ze weten niet goed te benoemen wat ze nodig hebben en komen niet verder dan een vergrote tekst en meer tijd.

Verschillen tussen de leerjaren

- Er zijn een aantal leerlingen die een hulpmiddel (leesliniaal, Kurzweil) gebruiken, dit is echter incidenteel.
- De leerlingen van groep 8 willen het liefst zo veel mogelijk hetzelfde doen als hun klasgenootjes terwijl de overige leerlingen aangeven de verschillende maatregelen graag te benutten.

Dispenserende/compenserende maatregelen

- De meeste ondervraagde leerlingen maken gebruik van vergrote versies die tevens kopieën van de lesstof zijn.
- Alle leerlingen hebben met auditieve ondersteuning gewerkt bij de Cito, wat ze als prettig ervaren omdat het dan minder energie kost.
- De spellingcorrector wordt slechts door de helft van de leerlingen gebruikt, dit zijn allen leerlingen uit groep 7 en 8.
- Leerlingen weten niet wat er mogelijk is aan dispenserende/compenserende maatregelen en geven aan hier graag meer inzicht in te hebben.

Dyslexiekaart

- Alle leerlingen hebben deze kaart ingevuld met de leerkracht.

- In alle gevallen bewaart de leerkracht de kaart.
- Een aantal leerlingen geeft aan het jammer te vinden dat er zo weinig mee wordt gedaan.
- De kaart wordt niet geëvalueerd.
- De kaart wordt niet actief gebruikt.

Begeleiding

- De manier van begeleiding ten aanzien van technisch lezen is divers, wel aansluitend bij de behoeften van de leerlingen. De zorg wordt geboden op niveau 2 of 3.
- De geboden begeleiding voor spelling bestaat in de meeste gevallen uit herhaalde/verlengde instructie op zorgniveau 2.
- Voor begrijpend lezen is preteaching op zorgniveau 2 of 3 de enige extra begeleiding.

D3 Wat is het effect van de 'checklist dyslexie voor de leerkracht en de interne begeleider' en de 'dyslexiekaart voor de leerling'; hoe ervaren leerkrachten en leerlingen het in de praktijk?

De resultaten op de bovenstaande deelvraag zijn gemeten en staan uitgebreid weergegeven in bijlagen 12 en 13. Hieronder volgt een beknopte samenvatting van de belangrijkste resultaten uit deze bijlage.

Resultaten van de vragenlijst voor de leerkrachten/IB-ers/RT-ers:

Checklist dyslexie

- De checklist wordt door iedereen gezien als een meerwaarde om te gebruiken in de aanpak van de begeleiding van leerlingen met dyslexie.
- De checklist draagt bij aan een doorgaande lijn binnen het leesonderwijs.
- De checklist geeft leerkrachten, IB-ers en RT-ers een houvast en een leidraad in de ondersteuning van leerlingen met dyslexie.
- De checklist komt grotendeels tegemoet aan de behoeften van de leerlingen en de verwachtingen van de leerkrachten.
- De checklist dient volgens het merendeel van de betrokkenen een vast onderdeel te worden van de zorgbesprekingen.
- De checklist wordt door iets meer dan de helft van de betrokkenen gezien als een praktisch instrument waarmee ze aan de slag kunnen, iets minder dan de helft geeft aan behoefte te hebben aan meer uitleg, discussie rondom organisatie en inzet en meedenken over de inhoud.

Dyslexiekaart leerlingen

- De kaart wordt door het grootste gedeelte van de betrokkenen gezien als een meerwaarde in de aanpak van de begeleiding van leerlingen met dyslexie. Een kleiner gedeelte ziet het wel als meerwaarde maar wil nog meerdere informatie over de inzet bij alle leerlingen met dyslexie.
- Het grootste deel van de betrokkenen vindt de kaart een compleet overzicht weergeven van maatregelen voor de leerling. Een aantal betrokkenen wenst hier nadere informatie of zou graag toevoegingen doen.
- De kaart voldoet voor driekwart van de betrokkenen aan de verwachting. Een kwart geeft aan dat de kaart wel voldoet maar nog aanpassingen behoeft.
- De meeste betrokkenen vinden het belangrijk de kaart samen met de leerling in te vullen en deze regelmatig te evalueren en bij te stellen. Het grootste deel wil de kaart twee keer per jaar evalueren, een klein deel vindt 1x per jaar voldoende. Een betrokkene geeft aan geen meerwaarde te zien in evalueren.
- Een groot deel van de betrokkenen vindt de kaart hanteerbaar voor de leerkracht. Ook hier wordt aangegeven dat er behoefte is aan informatie over bijv. organisatorische aspecten.

- Iets meer dan de helft van de betrokkenen vindt de kaart hanteerbaar voor de leerling. Een kwart van de ondervraagden geeft aan dat de kaart voor de oudere leerling hanteerbaar is maar aanpassing voor de jongere leerling zinvol kan zijn.

Resultaten van vragenlijst voor de leerlingen:

- Alle leerlingen vinden de kaart een goed instrument om te laten zien welke afspraken en maatregelen er nodig zijn om hen te ondersteunen.
- Alle leerlingen vinden de kaart een fijn middel om aan te kunnen geven wat ze nodig hebben
- Alle leerlingen willen de kaart met de leerkracht invullen
- Alle leerlingen geven aan dat er goede afspraken op de kaart staan. Een aantal leerlingen geeft aan behoefte te hebben aan meer uitleg over deze afspraken. Dit betreft met name de leerlingen uit de groepen 5 en 6.
- Alle leerlingen willen de kaart volgend schooljaar blijven gebruiken.

De checklist en dyslexiekaart worden door leerkrachten en leerlingen in grote mate gewaardeerd. De checklist geeft een goede doorgaande lijn en biedt ondersteuning aan de leerkrachten. De leerlingen ervaren de kaart als een belangrijke steun om hun behoeftes kenbaar te maken en de juiste ondersteuning te ontvangen. De leerkrachten geven aan dat er behoefte is aan verdere uitleg en het maken van duidelijke afspraken over de inzet van de checklist en kaart. Leerlingen geven aan graag meer uitleg te willen over bepaalde afspraken op de kaart.

5.6 Interpretatie van de resultaten

Betrouwbaarheid

Is dit onderzoek **betrouwbaar**? Is het voldoende nauwkeurig en precies uitgevoerd? Zijn de resultaten hetzelfde als andere onderzoekers deze interviews zouden uitvoeren en de resultaten interpreteren?

De interviews:

Het toeval is voldoende uitgesloten omdat er meerdere mensen, in verschillende omstandigheden zijn geïnterviewd. De geïnterviewden geven hun ervaringen weer en de interviewers zetten deze spreektaal om in schrijftaal. Omdat bij de interviews de tweede interviewer in de gelegenheid was om aantekeningen te maken, kon essentiële informatie genoteerd worden. Door het antwoord van de betrokkenen samen te vatten en aan te passen, wordt de kern meteen gefiatteerd. De geïnterviewden controleren het verslag en geven aan of ze zich herkennen in de weergave. Ze bekijken of de antwoorden helder en nauwkeurig zijn weergegeven. Bij enkele beschrijvingen zijn correcties aangebracht omdat antwoorden fout geïnterpreteerd werden. Zo wordt de betrouwbaarheid gewaarborgd. Bij het achteraf analyseren van de interviews, kan geconcludeerd worden dat de opbouw van de interviews goed is. Door het vooraf opstellen van de vragen, is de ruimte voor de interviewer ingekaderd en wordt het geheel betrouwbaar.

De enquête:

De enquête is ingevuld door alle leerkrachten van de groepen 5 tot en met 8, de RT-ers en de IB-ers. Dit is een betrouwbare afspiegeling van de populatie waardoor het toeval voldoende uitgesloten is. Bij het opstellen van de vragen, is er uitgegaan van de onderzoeksvraag. Er zijn meerdere vragen opgenomen die hetzelfde meten. Door de vraag iedere keer iets anders te formuleren, kan er eigenlijk maar op één manier worden geantwoord. De respondenten geven dan telkens hetzelfde antwoord waardoor een hoge mate van betrouwbaarheid is bereikt. De vragenlijsten zijn vooraf voorgelegd aan collega's met de vraag om deze na te lopen op helderheid, nauwkeurigheid en consistentie. Er mag van uitgegaan worden dat door deze manier van werken, bij een herhaling van het onderzoek, dezelfde resultaten worden gemeten.

Validiteit

Is dit onderzoek **valide**? Is er triangulatie toegepast?

Het onderzoek geeft antwoord op de onderzoeksvraag of het schoolprotocol dyslexie als middel aansluit bij de diversiteit van leerkrachten en leerlingen in de aanpak van de begeleiding van leerlingen met dyslexie in de bovenbouw.

Door alle aspecten die van belang zijn voor het antwoord op de onderzoeksvraag op te nemen in de vragenlijsten (interview en enquête), is geprobeerd validiteit te garanderen. De methodes die gebruikt zijn (interview, bestuderen van relevante literatuur en enquête) zorgen voor 3 verschillende invalshoeken. Daarnaast zijn er diverse bronnen geraadpleegd; leerkrachten, RT-ers, IB-ers, directie en leerlingen. Door het terugkoppelen van verslagen naar betrokkenen is de validiteit versterkt. Via de informanten kwamen vrijwel dezelfde resultaten naar voren waardoor je mag spreken van validiteit.

Bepaalde effecten uit het onderzoek kunnen terecht toegeschreven worden aan bepaalde oorzaken omdat meerdere bronnen hetzelfde resultaat aangeven.

De opmerkingen van de kritische vrienden hebben ertoe geleid dat een aantal formuleringen herschreven zijn om tegemoet te komen aan een objectieve en zorgvuldige beschrijving.

5.7 Samenvatting van de resultaten

Ten aanzien van de diversiteit van leerkrachten m.b.t. de aanpak en begeleiding van leerlingen met dyslexie is ontdekt dat er meer verschillen in aanpak en begeleiding zijn dan overeenkomsten. De begeleiding is gericht op de behoeftes van de leerling. De aanpak en begeleiding is leerkrachtafhankelijk en soms leerjaarafhankelijk. .

Ten aanzien van de behoeftes die leerkrachten hebben m.b.t. de begeleiding aan en middelen voor leerlingen met dyslexie is ontdekt dat de leerkrachten weet hebben van het begrip dyslexie. Enkele leerkrachten hebben behoefte aan verdieping rondom dit onderwerp. De leerkrachten geven aan dat een rode draad ontbreekt wat betreft middelen voor en begeleiding van de leerlingen. Er is behoefte aan extra ondersteuning voor de leerlingen met dyslexie op zorgniveau 2. Er wordt aangegeven dat uitbreiding van de ICT-middelen wenselijk is.

Ten aanzien van de behoeftes van de leerlingen m.b.t. begeleiding, middelen en maatregelen is ontdekt dat de leerlingen weten wat dyslexie inhoudt. De leerlingen weten niet welke maatregelen er voor handen zijn. De dyslexiekaart wordt door alle leerlingen op een passieve manier gebruikt. Er is behoefte aan een uitgebreidere versie met duidelijke afspraken die zorgt voor een actiever gebruik.

Ten aanzien van de ervaringen van de leerkrachten en leerlingen met de checklist dyslexie en de dyslexiekaart is ontdekt dat leerkrachten de checklist een goed instrument vinden dat zorgt voor een doorgaande lijn in het onderwijs. De ervaringen met de dyslexiekaart zorgen ervoor dat de leerkrachten zowel de checklist als de kaart volgend schooljaar verder willen invoeren. De leerlingen ervaren de dyslexiekaart als een goede ondersteuning in hun behoeftes.

Het 'overall' resultaat is dat het hanteren van de checklist dyslexie, de dyslexiekaart en de route, aansluit bij de behoeftes van de leerlingen met dyslexie en de leerkrachten die hen begeleiden.

6. Conclusies

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste conclusies naar aanleiding van de onderzoeksvraag beschreven. Wat zijn de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek?

Op basis van de onderzoeksresultaten worden conclusies getrokken over de resultaten van de volgende deelvragen:

Deelvraag 1:

Wat is de diversiteit van de leerkrachten in de bovenbouw m.b.t. de aanpak en begeleiding van leerlingen met dyslexie?

Deelvraag 2A:

Welke behoeftes hebben leerkrachten m.b.t. de begeleiding aan en middelen voor leerlingen met dyslexie?

Deelvraag 2B:

Welke behoeftes hebben leerlingen met dyslexie m.b.t. begeleiding, middelen en maatregelen?

Deelvraag 3:

Wat is het effect van de 'checklist dyslexie voor de leerkracht en de interne begeleider' en de 'dyslexiekaart voor de leerling'; hoe ervaren leerkrachten en leerlingen het in de praktijk?

6.1 Conclusies ten aanzien van deelvraag 1 en 2A

Gezien het feit dat er meer verschillen dan overeenkomsten zijn tussen de leerjaren 5, 6, 7 en 8 in de, tijdens het interview, verkregen informatie ten aanzien van dispenserende/compenserende maatregelen, kan de conclusie worden getrokken dat er veel dispenserende en compenserende maatregelen worden aangeboden in deze groepen maar dat de rode draad in deze ontbreekt.

Er is een duidelijke scheiding waarneembaar tussen de groepen 5/6 en 7/8. Deze scheiding is waarschijnlijk ontstaan doordat er meer overleg plaats vindt tussen de groepen 5 en 6 en tussen de groepen 7 en 8. Aangezien in de school niet gewerkt wordt met combinatiegroepen maar met homogene groepen is deze scheiding niet reëel voor de werksituatie, groep 6 ligt immers even ver van groep 7 af als van groep 5. Er kan dus gesteld worden dat deze scheiding doorbroken moet worden om een doorgaande lijn van groep 5 naar groep 8 te garanderen. Een conclusie die daaruit getrokken kan worden is dat er

structureel overleg plaats zou moeten vinden in de bouw waarbij expliciet gekeken wordt naar de rode draad.

Het invullen van de dyslexiekaart gebeurt op verschillende manieren, de leerkrachten hanteren verschillende afspraken. Uit het interview blijkt dat niet iedereen op de hoogte is van de bedoeling en de betekenis van de verschillende items. Drie groepen geven letterlijk aan de wens te hebben voor een andere invulling waarbij ze vragen om duidelijkheid ten aanzien van het invullen van de kaart. Hieruit wordt de conclusie getrokken dat er wel behoefte is aan een dyslexiekaart maar dat daarnaast grote vraag is naar duidelijke uitleg over de verschillende items op de kaart en aan afspraken over het invullen, evalueren en bijstellen van de kaart. Deze afspraken moeten worden vastgelegd in een document en ieder jaar worden geëvalueerd.

De begeleiding die door de leerkrachten aan de leerlingen met dyslexie wordt geboden is zeer divers maar aangepast aan wat de leerlingen nodig hebben. Wel kan er nog worden onderzocht of de geboden hulp op de juiste manier wordt gegeven. Hierover moeten de

leerkrachten beter geïnformeerd worden bijvoorbeeld; het lezen van een tekst thuis is een "onderhoudsbeurt" en mag geen extra begeleiding genoemd worden. Gezien het feit dat er geen enkele overeenkomst is tussen alle leerjaren kan geconcludeerd worden dat ook hier de doorgaande lijn onvoldoende aanwezig is. Uiteraard moet rekening gehouden worden met de eigenheid van een leerjaar maar dan zouden er op z'n minst raakvlakken moeten zijn. In algemene zin kan worden geconcludeerd dat er al veel kennis is over dyslexie en de bijbehorende maatregelen. Tegenstrijdig hierin is dat een aantal leerkrachten wel aangeeft behoefte te hebben aan een cursus over dyslexie. De aanschaf van ICT middelen (laptops, programma's) wordt als zeer belangrijk gezien.

6.2 Conclusies ten aanzien van deelvraag 2B

De leerlingen weten wat dyslexie betekent en inhoudt. Ze weten niet welke keuzes ze hebben aan dispenserende/compenserende maatregelen. De conclusie die hieruit getrokken zou kunnen worden is dat de leerlingen meer zicht op en inspraak in de dispenserende/compenserende maatregelen moeten krijgen. Verder lijkt het in het gesprek er op dat de leerlingen van groep 8 beter hun draai hebben gevonden in het omgaan met hun dyslexie dan de leerlingen van groep 5 en 6. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat deze kinderen de tijd, ruimte en begeleiding moeten krijgen om te leren omgaan met hun "handicap". Ten aanzien van het gebruik van de spellingcorrector op de computer kan gesteld worden dat de leerlingen van de groepen 5 en 6 hier meer toe aangezet moeten worden. Om te bereiken dat de leerlingen de spellingcorrector op de juiste wijze gebruiken zal daar instructie in aangeboden moeten worden. De leerlingen geven aan de dyslexiekaart in te vullen met de leerkracht maar er verder niks mee te doen. Ze vinden dit jammer. Ze hebben er behoefte aan om de kaart actief te gebruiken en willen graag mederegisseur zijn in het invullen van deze kaart. Ten aanzien van de begeleiding kan er gezegd worden dat de leerlingen tevreden zijn en vinden dat ze zorg op maat krijgen. De zorg die zij nodig hebben wordt geboden op de verschillende zorgniveaus.

6.3 Conclusies ten aanzien van deelvraag 3

Checklist dyslexie

Een conclusie die uit het onderzoek komt, is dat er van de leerkrachten niet verwacht kan worden dat ze allemaal op dezelfde wijze handelen maar dat het handelen aangepast moet worden aan de verscheidenheid tussen de leerkrachten. Naar aanleiding van deze conclusie is getracht een instrument samen te stellen dat tegemoet komt aan het verschil in manier van handelen van de diverse leerkrachten en de behoefte van de leerlingen met dyslexie.

Uit verder onderzoek blijkt dat de checklist dyslexie een middel is dat breed ingezet kan worden waardoor er tegemoet gekomen wordt aan de diversiteit van de leerkrachten. De leerkracht heeft de ruimte om aan te geven wat hij aan zorg kan bieden binnen zijn dagelijkse praktijk. Doordat hij de verantwoordelijkheid deelt met de IB-er is er een laagdrempeligheid om aan te geven op welke gebieden hij hulp nodig heeft. De brede inzetbaarheid uit zich mede doordat de lijst voor iedere leerling, naar gelang zorgbehoefte, ingevuld kan worden. De lijst bevat immers vele maatregelen op de verschillende zorgniveaus binnen diverse vakgebieden. Er mag geconcludeerd worden dat door de checklist een vast onderdeel te maken van de zorgbesprekingen deze binnen de school geïmplementeerd wordt.

Er wordt aangegeven dat er nog behoefte is aan meer uitleg, discussie over de organisatie en de inzet en meedenken over de inhoud. Hieruit blijkt dat het van groot belang is dat de organisatie en de inhoud van de checklist regelmatig onderwerp van overleg zullen zijn, dat er structureel geëvalueerd en bijgesteld zal moeten worden, dit alles volgens de PDCA-cyclus (plan-do-check-act).

7. Discussie en reflectie

7.1 Discussie onderzoek

Startende met een brainstormsessie over een mogelijke onderzoeksvraag stuitten we al gauw op het thema dyslexie. In onze dagelijkse praktijk als RT-er op een grote basisschool met een 'goede populatie' hebben we vaak te maken met leerlingen met dyslexie, en hun ouders. Over dyslexie is veel geschreven in de literatuur en de ouders van de kinderen met dyslexie op onze school zijn goed ingelezen en stellen hoge eisen aan de begeleiding van hun kind. Om tegemoet te kunnen komen aan deze wensen, en omdat wij als school een morele verplichting aan alle leerlingen hebben om de juiste zorg te bieden, hadden wij een aantal werkwijzen die werden ingezet bij leerlingen met dyslexie en daaraan gekoppeld een dyslexiekaart. In deze werkwijze alsook in de manier van invullen van de dyslexiekaart was echter geen zichtbare rode draad waardoor de aanpak van de begeleiding van deze leerlingen niet doorlopend was en dus niet 100% effectief.

Onze onderzoeksvraag was geboren. We waren van plan een nieuwe dyslexiekaart te ontwikkelen voor de leerlingen. We wilden een werkwijze creëren om de geboden zorg te borgen om vervolgens te onderzoeken of deze nieuwe dyslexiekaart en de wijze van borgen voldoen. Tevens wilden we voor de leerkrachten een duidelijke routing hebben waardoor we konden aansluiten bij de diversiteit van de leerkrachten.

Aanpak en uitvoerbaarheid van het onderzoek

Om ons startpunt te bepalen hebben we gekozen voor het maken van een 0 meting. Middels een gesloten interview hebben we de leerkrachten van de groepen 5 tot en met 8 (verder te noemen bovenbouw) een aantal vragen gesteld over hun huidige handelwijze, hun mening en suggesties over de dispenserende en compenserende maatregelen en de dyslexiekaart. Daarnaast is er gekozen voor het interviewen van 12 leerlingen met dyslexie van groep 5 tot en met 8 (verder te noemen testpanel) waarin gevraagd werd naar hun bevindingen met de dyslexiekaart, de begeleiding in de groep en de dispenserende en compenserende maatregelen die door deze leerlingen worden gebruikt. Door het houden van een interview kregen we extra informatie waardoor we een goed beeld konden vormen van de leerkrachten, hun manier van werken en hun visie over het omgaan met leerlingen met dyslexie in de groep. Door het interviewen van het testpanel kregen we inzicht in de wensen en behoeftes van de leerlingen zelf. Om de interviews te verwerken is gekozen voor een tekstueel verslag met toevoeging van tabellen waar mogelijk. Hierover hadden we van te voren niet goed nagedacht. We zijn het interview ingegaan zonder volledig beeld van de verwerking. Dit heeft ertoe geleid dat het noodzakelijk was om op bepaalde vragen naderhand nog eens terug te komen omdat we het interview niet zo gesloten hadden gehouden als nodig is om op de gekozen manier te verwerken. We hadden niet van iedere groep dezelfde data. Om de laatste losse eindjes aan elkaar te kunnen knopen, en de leerkrachten niet weer met vragen te bestoken, heeft dit er toe geleid dat er bij iedere leerkracht een observatie heeft plaatsgevonden waaruit bleek dat we ons toch een goed beeld hadden gevormd van de handelwijze van de geïnterviewde leerkrachten. Ter controle van onze interpretatie hebben we het verslag aan de leerkrachten voorgelegd. Het afnemen en uitwerken van de interviews en het observeren in de groepen van de bovenbouw (11 groepen) was een tijdrovende klus. Dit hadden we ons van te voren niet voldoende gerealiseerd, we hadden er, in de planning, dan ook te weinig tijd voor uitgetrokken. Toch zouden we het een volgende keer weer middels een interview doen aangezien het ons wel veel informatie en een stabiel en breed beginpunt heeft verschaft.

De combinatie van de interviews, de observaties en een literatuurstudie leverde ons zoveel informatie op dat het zeer helder was welke kant we op moesten. Om tot het uiteindelijk resultaat te komen heeft er veel overleg plaats gevonden tussen de onderzoekers, de onderzoekers en het team en de onderzoekers en de directie. Door

intensief met elkaar en het team terug te koppelen is er een solide draagvlak ontstaan. We hebben geprobeerd om de verschillende zienswijzen en meningen te verwerken. Dat wat we ontwikkeld hebben is aan het team gepresenteerd in een teamvergadering waarin we afspraken om de te volgen route 6 weken uit te proberen. Het plannen van de juiste datum voor de teamvergadering gaf wel een probleem. In de drukte van alledag was er geen ruimte meer tijdens de teamvergaderingen waardoor er geen tijd was om het plan te presenteren. Gelukkig was er voldoende bereidheid om een ander punt te verschuiven. De lering die we daaruit hebben getrokken is dat we verder vooruit moeten plannen. We hebben nog even overwogen om de informatie via de mail te verstrekken maar achteraf gezien hebben we de juiste keuze gemaakt. We bereikten het grootste deel van het team in één keer, er was ruimte om opmerkingen te plaatsen en vragen te stellen. Zo hadden we in een vrij kort tijdsbestek veel mensen geïnformeerd en lukte het om meteen te reageren op suggesties en vragen. Hierdoor konden we afspreken tot uitproberen over te gaan. Gelukkig waren de teamleden erg enthousiast. Het testpanel informeren leverde minder problemen op, hiervoor hadden we van te voren al een aantal bijeenkomsten gepland waarvan zowel de leerkrachten als de leerlingen op de hoogte waren).

In de laatste fase is het uitproberen middels een enquête geëvalueerd. Ook hier waren we zeer tevreden over. We hebben gekozen voor een enquête via stellingen waarin kon worden aangegeven in welke mate ze het eens waren met de stelling (schaal van 1 tot 4 om neutrale middenpositie uit te sluiten). Het ontwikkelen van de enquête was een ingewikkelde klus maar wel leerzaam. Door de literatuur goed te raadplegen menen we een goede enquête te hebben samengesteld waaruit we datgene kunnen halen wat we willen meten. Door de uitleg en de uitvoering ervan op een studiedag te plannen bereikten we de hele bovenbouw, konden we de stellingen van te voren toelichten, was er ruimte was voor verhelderingvragen en hadden we een 100% retour resultaat. Een bijkomend voordeel van het presenteren op de studiedag was dat het hele team, dus niet alleen de bovenbouw, op de hoogte werd gebracht van de vorderingen van ons onderzoek. Ook met het testpanel zijn we zo te werk gegaan. In een bijeenkomst hebben we hen de stellingen voorgelegd, verduidelijkt en de leerlingen hebben de enquête ter plekke ingevuld.

Acceptatie van het onderzoek

Ons onderzoek betrof voor de leerkrachten een acceptabel onderwerp. We zijn binnen onze school al bezig met het op hoger niveau brengen van ons leesonderwijs en het onderwerp dyslexie was hierin nog niet aan de orde geweest. Het was dus een logisch vervolg op een al lopend traject. We hebben van zowel het managementteam als het team geen enkele weerstand ondervonden.

Middels dit onderzoek willen we een bijdrage leveren aan het inrichten van de juiste zorg op niveau 1,2 en 3 voor leerlingen met dyslexie. We willen afstemming bereiken tussen de verschillende zorgniveaus en menen hier als RT-er een begeleidende rol in te hebben. Het management- en het zorgteam streven er naar de RT-er in een meer coachende taak te positioneren. Dit draagt mede bij aan draagvlak voor ons onderzoek.

Effectiviteit van en tevredenheid over het onderzoek

Ons onderzoek had effectiever gekund als we van te voren beter hadden nagedacht over de wijze van verwerken van onderzoeksmethoden en het inplannen van presentatiemomenten aan het team. Verder zijn we van mening dat we effectief te werk zijn gegaan.

We zijn tevreden over ons onderzoek. Het heeft ons opgeleverd wat we voor ogen hadden, namelijk een antwoord op onze onderzoeksvraag. Daarnaast hebben we een startpunt voor het volgend schooljaar; het implementeren van ons product. Hierbij willen we te werk gaan volgens de PDCA-cyclus waarbij we de check fase zeer belangrijk achten.

Dyslexiekaart

Het grootste gedeelte van de geënquêteerden geeft aan de kaart te zien als een meerwaarde. Een deel daarvan wil nog meer informatie over de inzet ervan bij leerlingen met dyslexie. De dyslexiekaart zal komend schooljaar dus herhaaldelijk op de agenda van de bovenbouw vergadering moeten komen te staan om ervoor te zorgen dat iedereen zijn vragen kwijt kan. Ook deze kaart moet telkens geëvalueerd en bijgesteld worden volgens de PDCA-cyclus. Sommige ondervraagden geven aan dat het noodzakelijk is de kaart aan te passen voor jongere gebruikers, hier zal verder over gepraat moeten worden.

De leerlingen willen de kaart graag gebruiken. Sommige leerlingen hebben behoefte aan meer uitleg (vooral leerlingen van de groep 5 en 6). Ze vinden het fijn aan te kunnen geven wat ze nodig hebben. Concluderend kunnen we stellen dat de leerlingen behoefte hebben aan duidelijkheid (welke keuzes heb ik) en dat ze graag inspraak hebben in de keuzes die voor hen gemaakt worden.

Het onderzoek heeft geleid tot een daadwerkelijke verbetering. Het heeft een checklist opgeleverd die hanteerbaar is voor alle leerkrachten in de begeleiding van de leerlingen met dyslexie. Het komt tegemoet aan de diversiteit van de leerkrachten en biedt de mogelijkheid om op diverse zorgniveaus ingezet te worden. Daarnaast is er een nieuwe dyslexiekaart ontworpen voor de leerlingen die handzaam is in het gebruik en waar de leerlingen actief mee aan de slag kunnen. Een herkenbare uitkomst is dat de leerkrachten meer behoefte hebben aan uitleg over de betekenis van de verschillende maatregelen en structuur in het inzetten van de maatregelen in de dagelijkse organisatie. Daarnaast bevestigt het onderzoek dat op school veel ondernomen wordt voor leerlingen met dyslexie maar dat er nauwelijks evaluatie en bijstelling plaats vindt. Een visie die uit het onderzoek gekomen is, is de vraag naar een duidelijke doorgaande lijn in de begeleiding van deze leerlingen. Voor de onderzoekers heeft het een nieuw gezichtspunt opgeleverd. Door uit te gaan van de diversiteit van mensen en met deze verschillen rekening te houden bij het ontwerpen van de formats en het maken van afspraken, wordt de kans van slagen, om het format onderdeel van het handelen te laten worden, groter. Al deze uitkomsten zijn van belang voor het hele team.

Vervolgstappen voor het schooljaar 2010-2011 zijn:

- Documenten verwerken als onderdeel van het schoolprotocol dyslexie
- Implementeren van de checklist en de dyslexiekaart volgens de opgezette routing (zie bijlage routing)
- De checklist dyslexie in Eduscope plaatsen
- Aanschaf van meerdere en snellere laptops
- Aanschaffen en implementeren van voorleessoftware (Sprint)
- Aanschaffen van en experimenteren met mindmapprogramma
- Strategiekaarten maken voor spelling, begrijpend lezen en woordenschat
- Deskundigheid van leerkrachten vergroten door informatie te verstrekken over dyslexie en de begeleiding van leerlingen met dyslexie
- Afspraken maken over deze begeleiding binnen de school
- Afspraken structureel (2 keer per jaar) evalueren en bijstellen (PDCA-cyclus)
- Aanpassen en invoeren van checklist en dyslexiekaart voor groep 4

7.2 Reflecties op het eigen leerproces – Paola Wouters - Kerkhofs

Toen ik aan deze Master opleiding begon wist ik niet was ik moest verwachten. Ik stapte in een wereld van kennisblokken, synthese bijeenkomsten, LOL momenten, critical friends, Dublin descriptoren en nog veel meer. Het was allemaal overweldigend en ik had het gevoel dat ik nooit zou kunnen voldoen aan de verwachtingen van een Master opleiding.

In één van de synthese bijeenkomsten hebben we het gehad over leerstijlen. We hebben de leercirkel van Kolb bekeken en bepaald volgens welke leerstijl we te werk gingen. Hieruit kwam dat ik vooral een doener ben; iemand die houdt van experimenteren en die problemen oplost door iets uit te proberen.

Dit heb ik ook ervaren in het onderzoek. Ik ben geneigd aan de slag te gaan nog voordat ik überhaupt goed heb gelezen wat ik moet doen. Dat leidt niet altijd naar de meest efficiënte manier van onderzoeken omdat ik veel tijd kwijt ben aan bijstellen en herschrijven. Ik heb vooral geleerd dat ik eerst goed moet nadenken over wat er gevraagd wordt "Wat willen ze weten", me dan te verdiepen in de betreffende literatuur alvorens ik aan de slag ga. Hier ben ik in het onderzoek herhaalde malen tegenaan gelopen en ik ben nu zover dat ik me ervan bewust ben.

Daarnaast heb ik veel geleerd over onderzoek doen. Hoe stel ik een goede onderzoeksvraag samen, hoe maak ik deze zo klein en baken ik deze af dat het een onderzoekbare vraag wordt. Hoe verzamel ik data en hoe analyseer ik het vervolgens. Het werken met triangulatie, het gebruik van drie verschillende invalshoeken, het onderscheid tussen methodetriangulatie en bronnentriangulatie.

Al deze kennis heeft voor mij, op 2 gebieden, veel meerwaarde voor de praktijksituatie. Twee dagen per week werk ik als RT-er op onze school. In deze rol kan ik de onderzoeksgegevens van ons onderzoek en de opgedane kennis over dyslexie maar ook over leesproblemen in het algemeen dagelijks gebruiken. Ik kan leerlingen beter begeleiden en ik kan leerkrachten aansturen middels coaching die ik kan onderbouwen vanuit kennis.

Eén dag per week begeleid ik studenten van de Pabo, hierin kan ik mijn opgedane kennis over onderzoeken gebruiken in het begeleiden van de studenten bij het inzetten van hun onderzoekende houding.

Ten aanzien van de Dublin descriptoren heb ik aan het begin van het jaar onder het kopje 'communicatie' het volgende doel weggeschreven: "Ik wil een open en eerlijke communicatie voeren met andere mensen door me in te leven in de ander, door het geven van opbouwende kritiek als mij naar mijn mening wordt gevraagd en door nee te zeggen als ik nee bedoel". Het is mij gelukt om die open en eerlijke communicatie te voeren met de personen die bij het onderzoek betrokken waren. Ik heb getracht kritisch te zijn in mijn vraagstelling bij het interview en duidelijk aan te geven of ik het ergens mee eens was of niet gedurende de teamvergaderingen en de studiedag waarin we ons plan hebben gepresenteerd. Verder heb ik mensen aangesproken op het niet naleven van de afspraken die we hebben gemaakt en heb ik nee durven zeggen op momenten dat diezelfde mensen taken op mijn bordje probeerden te schuiven waarvoor zij verantwoordelijk waren. Vooral dit laatste, het "nee" zeggen kost me veel moeite. Ik moet dit echt bewust doen en me telkens afvragen, "kan ik dit" en "wil ik dit" zodat het ook niet naar de andere kant gaat doorslaan.

Ten aanzien van de leerroutespecifieke competentie had ik mezelf het volgende doel gesteld: "Telkens terug kijken; wat heb ik gedaan, hoe heb ik dat gedaan en heeft het mij opgeleverd wat ik voor ogen had. Zou ik het een volgende keer weer op dezelfde manier doen of moet ik bijstellen/aanpassen". Ik merk dat ik als doener kan blijven reflecteren en dat ik vaak tot de conclusie kom dat ik het eigenlijk beter anders had kunnen doen. Door meer na te denken voordat ik handel kan ik dit deels ondervangen en

kan ik ook reflecteren op de punten waar het om draait en kan ik veel gerichter bijstellen. Dit is voor mij wel een echte eyeopener geweest.

Al met al is het een bevlogen jaar geweest dat is omgevlogen. Ik kan nu volledig meepraten over kennisblokken, synthese bijeenkomsten, LOL momenten, critical friends, Dublin descriptoren en nog veel meer. Ik besef dat ik nog veel te leren heb maar ik heb wel voldaan aan mijn eigen verwachtingen en daar ben ik trots op!

7.3 Reflecties op het eigen leerproces – Nicole Reinders - Knapen

Terugkijkend op het jaar Master SEN dat nu achter me ligt, kan ik stellen dat het er anders uit heeft gezien dan mijn verwachting was. De verwachting die ik had was een redelijk 'ouderwetse', namelijk één van onderwezen worden. Er wordt wel degelijk onderwijs gegeven maar tegelijkertijd wordt er veel van de student verwacht op het gebied van zelfstandigheid, nemen van initiatief, kritisch nadenken, onderzoeken en reflecteren. Er kwam veel op me af en ik voelde onzekerheid over de stappen die ik moest zetten. In feite was ik overweldigd door alle informatie en opdrachten die we kregen. In de loop van de maanden merkte ik echter dat ik, door deze manier van werken, gedwongen word om mijn eigen ontwikkeling in gang te zetten en stappen te durven nemen. Die ontwikkeling is precies de reden waarom ik voor deze opleiding heb gekozen; ik wil vooruit in denken en doen.

Bovenstaande onzekerheid speelde aanvankelijk ook een rol in het onderzoek. Wat willen we weten, hoe starten we het onderzoek, welke vragen hebben we? Het scala aan te onderzoeken onderwerpen was breed, ik ben binnen onze school lid van het zorgteam en weet wat er speelt. Tegelijkertijd is dit mijn grootste valkuil; teveel aanpakken waardoor het niet goed kan uitpakken. De manier van werken binnen het onderzoek, namelijk het opstellen van deelvragen, heeft me geholpen om weloverdachte keuzes te maken waardoor de twijfel langzaam wegebde om plaats te maken voor een gevoel van zekerheid. Bij het uitvoeren van ons onderzoek, hielp het om mezelf kritische vragen te stellen; waarom doe ik dit, wat wil ik weten, hoe gaan we verder? De termen 'onderzoekend leren' en 'leren onderzoeken' waren loze begrippen voor me maar kregen gaandeweg het onderzoek steeds meer betekenis. Van aard ben ik al nieuwsgierig genoeg maar tijdens deze opleiding, m.b.v. de kennis die ik heb opgedaan, lukte het om naast die nieuwsgierigheid ook een open en kritische houding te hanteren. In één van mijn te ontwikkelen competenties beschrijf ik dat ik niet te vlug wil oordelen; tijdens dit onderzoek speelde dit steeds in mijn achterhoofd. Het onderzoek heeft ertoe geleid dat ik het belang van cyclisch denken ervaren heb en het steeds meer integreer in mijn dagelijkse handelen.

Ik heb geleerd dat het belangrijk is om jezelf voorafgaand aan het daadwerkelijke onderzoek vragen te stellen over de verwerking ervan. Hierover had ik niet voldoende nagedacht waardoor ik uiteindelijk meer tijd kwijt was omdat bepaalde onderdelen opnieuw moesten worden onderzocht.

Communicatie:

In principe draait het hele onderzoek om communicatie. Het één op één praten met collega's en vooral het luisteren naar collega's is goed verlopen. Doordat het team telkens goed werd geïnformeerd en het onderwerp er ook werkelijk toe doet voor de dagelijkse praktijk, kregen we alle medewerking. Ik vond de presentaties voor het hele team spannend, dit is niet iets wat ik vanzelfsprekend uitvoer. Doordat het voor dit onderzoek essentieel was, kwam ik er niet onderuit. We wilden immers het team regelmatig op de hoogte brengen. Door de presentaties goed voor te bereiden, lukte het om rustig en ontspannen voor de groep te staan. Deze manier van het team informeren had als voordeel dat we direct feedback kregen op de verschillende onderdelen en deze weer konden verwerken. Dit gaf me de mogelijkheid om kritisch naar het gemaakte te kijken en zorgde er tevens voor dat het team betrokken was.

Samenwerken met collega's:

Dit onderzoek heeft ertoe bijgedragen dat ik, in mijn rol als RT-er, een nauwe samenwerking had met mijn collega's. Hun manier van denken en handelen was immers het belangrijkste deel van ons onderzoek. Ik heb geleerd uit te gaan van hun diversiteit en deze diversiteit positief te gebruiken. Voorheen was ik, in mijn werk als IB-er, misschien teveel bezig met het op één lijn krijgen van een ieder. Het zoeken naar een goede afstemming tussen theorie en praktijk was een uitdaging die ik graag ben aangegaan. De literatuur leerde ons veel over het onderwerp dyslexie en de bijbehorende middelen waarna mijn rol bestond uit het omzetten van het geleerde in het dagelijks handelen. Het onderzoek heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan de afstemming tussen de werkwijze in de groep (zorgniveau 2) en de RT (zorgniveau 3). De uitkomsten van het onderzoek worden breed gedragen en dat hebben we alleen bereikt door nauw samen te werken met het team.

Kennis, inzicht en het toepassen ervan

In dit onderzoek kon ik de nieuw opgedane kennis rondom lezen en spelling meteen toepassen. Het gaf me inzichten in wat er allemaal mogelijk is in de begeleiding van leerlingen met dyslexie en leerde me tegelijkertijd dat op onze school nog vele kansen liggen. De manier van onderzoeken gaf me inzicht in de situatie van onze school. Door deze opleiding is mijn kennis verdiept en verbreed, het mooie van dit onderzoek is dat ik die kennis meteen kan delen met mijn collega's. Zo levert het niet alleen voordelen op voor mezelf maar ook voor de school.

Een onderzoek vraagt om een voortzetting. Voor mij is het een uitdaging om de vervolgstappen te gaan zetten, de uitkomsten van het onderzoek in de dagelijkse praktijk te implementeren en de verdere vragen te onderzoeken, in samenwerking met het team.

Deze opleiding heeft me geleerd om kritisch te zijn, bij te durven stellen, zelfstandig te leren en handelen en na te denken over processen. Begonnen als denker in het begin van de opleiding, lukt het me nu steeds beter om ook te ontwerpen, te doen en zelfs te beslissen. Dit zorgt ervoor dat ik meer in balans ben en dit komt mij, en mijn werk, ten goede.

Aanleiding

Naar aanleiding van het PKO bezoek van de inspectie in 2006, waarin ze kritiek hadden op een aantal punten, is bekeken op welke onderdelen het onderwijs aan de school verbeterd kan worden. Het technisch leesonderwijs scoorde beduidend lager dan te verwachten valt van de populatie op deze school. Op basis hiervan is onder andere gekozen voor een nieuwe technisch leesmethode voor de groepen 3 t/m 8. Daarnaast heeft de zorg op niveau 1, 2 en 3 met betrekking tot leesproblemen en dyslexie geen duidelijke gestalte.

Vraagstelling

Is het schoolprotocol dyslexie bruikbaar als middel om aan te sluiten bij de diversiteit van de leerkrachten en de leerlingen in de aanpak van de begeleiding van leerlingen met dyslexie/leesproblemen in de bovenbouw?

Manier en analyse

D.m.v. een interview is er een 0-meting gedaan bij de huidige leerkrachten in de groepen 5 tot en met 8 (hierna bovenbouw te noemen), 12 leerlingen uit de groepen 5 tot en met 8 (hierna testpanel te noemen). Naast deze 0-meting heeft er in elke groep een observatie plaats gevonden om de betrouwbaarheid van de 0-meting te bevestigen. Het interview is tevens een bron van informatie gebleken t.a.v. de wensen van de verschillende leerkrachten in de bovenbouw. De interviews zijn uitgeschreven in een verslag, waar mogelijk wordt de tekst ondersteund door een grafiek. Vanuit de 0-meting en een inventarisatie van wensen is er een checklist dyslexie ontwikkeld die ingevuld dient te worden door de leerkracht en de Ib-er tijdens de VCB. Er is een dyslexiekaart voor de leerlingen ontwikkeld die ingevuld dient te worden door de leerkracht en de leerling n.a.v. de VCB en die door de leerling actief gebruikt dient te worden. Om tegemoet te komen aan de diversiteit van de verschillende leerkrachten is er een routing samengesteld aan de hand waarvan de kaarten ingevuld dienen te worden zodat er geen afbreuk wordt gedaan aan de eigenheid van de verschillende leerkrachten. Om tot een conclusie te komen t.a.v. de onderzoeksvraag zijn de verschillende kaarten gedurende 6 weken uitgeprobeerd waarna ze zijn geëvalueerd middels een enquête. Door de enquête af te nemen gedurende een studiedag is er een 100% retour gehalte bereikt. Ook het testpanel heeft tijdens een bijeenkomst een enquête ingevuld. Ook hierbij zijn alle formulieren geretourneerd. Deze data zijn vastgelegd in een grafisch verslag, uitgeschreven in procenten waarbij 100% de hoogst haalbare score is.

Conclusies

Dit alles in acht nemende wordt er geconcludeerd dat de school behoefte heeft aan een doorgaande lijn in de begeleiding van leerlingen met leesproblemen en dyslexie waarbij de praktische invulling voorop staat. De ontworpen checklist dyslexie en de dyslexiekaart voldoen aan deze praktische invulling. Door middel van een duidelijke routing is er tegemoet gekomen aan de diversiteit van de leerkrachten.

De checklist komt tegemoet aan de diversiteit van de leerkrachten en biedt de mogelijkheid om op diverse zorgniveaus ingezet te worden. Daarnaast is er een nieuwe dyslexiekaart ontworpen voor de leerlingen die handzaam is in het gebruik en waar de leerlingen actief mee aan de slag kunnen. Daarnaast bevestigt het onderzoek dat op school veel ondernomen wordt voor leerlingen met dyslexie maar dat er nauwelijks evaluatie en bijstelling plaats vindt. Door uit te gaan van de diversiteit van mensen en met deze verschillen rekening te houden bij het ontwerpen van de formats en het maken van afspraken, wordt de kans van slagen, om het format onderdeel van het handelen te laten worden, groter.

Literatuur

- Avontuur, J. *Begeleiding van kinderen met dyslexie in het basisonderwijs*. (1999). Baarn: H. Nelissen.
- Braams, T. *Dyslexie – een complex taalprobleem*. (2002). Amsterdam: Boom.
- Furman, B. *De methode Kids' Skills*. (2008). Soest: Nelissen.
- Harinck, F. *Basisprincipes praktijkonderzoek*. (2009). Windesheim OSO.
- Kallenberg, T. Koster, B. Onstenk, J. Scheepsema, W. *Ontwikkeling door onderzoek – Een handreiking voor leraren*. (2007). ThiemeMeulenhoff.
- Pameijer, N. Beukering van, T. (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*.: Acco.
- Paternotte, A. *Houvast bij leesproblemen & dyslexie op de basisschool – leidraad voor ouders*. (2006). Balans.
- Smits, A. Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.
- Struiksma, A.J.C. Leij van de, A. Vieijra, J.P.M. *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. (2009). Amsterdam: VU.
- Visser, Y. *Coaching in het primaire onderwijs*. (2005). Amersfoort: CPS.
- Wentink, H. Verhoeven, L. (2001). *Protocol leesproblemen en dyslexie*. Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H. Verhoeven, L. (2004). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 5 t/m 8*. Expertisecentrum Nederlands.

Bijlage 1 Vragenlijst vooronderzoek interviews leerkrachten bovenbouw

1. Dispenserende/compenserende maatregelen

- 1.1. Welke dispenserende maatregelen gebruik je in je groep?
- 1.2. Welke maatregelen werken prettig en waarom?
- 1.3. Welke maatregelen werken niet prettig en waarom?

- 1.4. Welke compenserende maatregelen gebruik je in je groep?
- 1.5. Welke maatregelen werken prettig en waarom?
- 1.6. Welke maatregelen werken niet prettig en waarom?

- 1.7. Bij welke vakken gebruik je deze maatregelen?
- 1.8. Welke maatregelen mis je nog?

2. Dyslexiekaart

- 2.1. Maak je hier gebruik van?
- 2.2. Zo ja, hoe en wat vind je nodig? (denk aan samen invullen met leerlingen, tussentijds evalueren)
- 2.3. Zit er een doorgaande lijn in het gebruik van de dyslexiekaart?
- 2.4. Heb je nog suggesties voor de dyslexiekaart

3. Begeleiding

- 3.1. Op welke manier begeleid je leerlingen met dyslexie?
- 3.2. Hoe vaak begeleid je leerlingen met dyslexie?
- 3.3. Welke materialen worden er in jouw groep gebruikt voor leerlingen met dyslexie?
- 3.4. Welke software wordt er in jouw groep gebruikt voor leerlingen met dyslexie?
- 3.5. Vindt er overleg plaats tussen de leerjaren over de begeleiding van leerlingen met dyslexie?
- 3.6. Vinden jullie dit zinvol?
- 3.7. Is er samenwerking tussen de leerjaren in de begeleiding met leerlingen met dyslexie?
- 3.8. Vinden jullie dit zinvol?

4. Algemeen

- 4.1. Heb je voldoende kennis over het begeleiden van leerlingen met dyslexie?
- 4.2. Doen we genoeg voor/met leerlingen met dyslexie?
- 4.3. Weet je welke behoeftes jouw leerlingen met dyslexie hebben?
- 4.4. Hoe weet je dit/waar baseer je dit op?
- 4.5. Hoe verloopt de overdracht van leerlingen met dyslexie?
- 4.6. Welke behoeftes heb je zelf rondom het begeleiden van leerlingen met dyslexie?
- 4.7. Welke suggesties heb je zelf rondom het begeleiden van leerlingen met dyslexie?

Bijlage 2 Vragenlijst vooronderzoek interviews leerlingen uit de bovenbouw met dyslexie

1. Algemeen

- 1.1 Weet je wat dyslexie is?
- 1.2 Weet je wat kinderen met dyslexie nodig hebben?
- 1.3 Kun je aangeven wat JIJ nodig hebt?

2. Dispenserende/compenserende maatregelen

- 2.1 Maak je gebruik van:
 - kopieën leesstof
 - vergrote versie minimaal Arial 14
 - mondelinge toetsing
 - tussentijdse toetsing voor
 - aangepaste beoordeling voor
 - vrijstelling van (onvrijwillig) voorlezen
 - keuze presentatie voor kleine/grote groep
- 2.2 Zo ja, hoe bevalt dat?
Zo nee, zou je gebruik willen maken van?
 - kopieën leesstof
 - vergrote versie minimaal Arial 14
 - mondelinge toetsing
 - tussentijdse toetsing voor
 - aangepaste beoordeling voor
 - vrijstelling van (onvrijwillig) voorlezen
 - keuze presentatie voor kleine/grote groep
- 2.3 Gebruik je ook de volgende technologieën?
 - tekstverwerker met spellingcorrector
 - auditieve ondersteuning Cito LOVS/Cito entreetoets/Cito eindtoets (alook vergrote versie.)
- 2.4 Zo ja, hoe bevalt dat?
Zo nee, Zou je gebruik willen maken van?
 - tekstverwerker met spellingcorrector
 - uditieve ondersteuning Cito LOVS/Cito Entreetoets/Cito eindtoets (alook vergrote versie.)

3. Dyslexiekaart

- 3.1. Maak je hier gebruik van?
- 3.2. Zo ja, hoe gebruik je hem?
 - 3.2.1. Samen met de leerkracht invullen aan het begin van het schooljaar
 - 3.2.2. Na ieder rapport opnieuw met leerkracht bespreken en aanpassen
 - 3.2.3. Ligt de kaart op de tafel?
 - 3.2.4. Heeft de leerkracht een exemplaar?
 - 3.2.5. Laat je hem aan vervangers zien?
 - 3.2.6. Kijk je er zelf vaak op?
 - 3.2.7. Help je de leerkracht herinneren aan afspraken?
- 3.3. Mis je nog manieren van ondersteuning op de dyslexiekaart?

4. Begeleiding

- 4.1. Krijg je extra hulp in de groep (b.v. IG lezen)?
 - Voor welke vakken en hoe gaat dat, hoe vaak per week?
 - Aan welke extra ondersteuning heb je nog behoefte?
- 4.2. Welke materialen worden er in jouw groep gebruikt voor leerlingen met dyslexie?
- 4.3. Welke software wordt er in jouw groep gebruikt voor leerlingen met dyslexie?

Bijlage 3 Uitwerking vooronderzoek interviews leerkrachten bovenbouw

1. Dispenserende/compenserende maatregelen

Groep 5 en 6

Dit is per leerling verschillend. De leerlingen geven zelf aan wat ze wel/niet willen.

Dispenserende maatregelen:

- Vrijstelling van onvrijwillig voorlezen

Compenserende maatregelen:

- Voorlezen van langere teksten bij begrijpend lezen en w.o.
- Voorlezen van vragen bij toetsen door 1 leerkracht
- Vergrote versies bij begrijpend lezen, wordt wel als lastig ervaren, het grote papier.
- Incidenteel :aangepaste beoordeling
- Preteaching (boeken mogen mee naar huis, dus vindt thuis plaats)
- Bij schrijven; overslaan van een regel
- Incidenteel; gebruik maken van laptop voor schrijfwerk
- Stelopdrachten; soms wel, soms niet op pc laten maken
- Spellingcontrole wordt incidenteel ingezet bij werkstukken.

Leerkrachten zouden het wel handig vinden wanneer er vast lettertype zou worden uitgekozen om op school te gebruiken.

Dispenserende en compenserende maatregelen zijn inzetbaar bij alle vakken, ze worden in de praktijk vaak gebruikt bij de zaakvakken.

Groep 7

Dit is per leerling verschillend. De leerlingen geven zelf aan wat ze wel/niet willen.

Dispenserende maatregelen:

- Vrijstelling van onvrijwillig voorlezen
- Keuze presentaties kleine/grote groep
- Vrijstellingen (b.v. van schriftelijke toetsing)

Compenserende maatregelen:

- Kopieën lesstof om lesstof mee naar huis te kunnen nemen
- Vergrote versie
- Mondelinge toetsing i.p.v. schriftelijke toetsing
- Tussentijdse toetsing
- Aangepaste beoordeling
- Preteaching

Dit alles is wel werkbaar

Voordeel van mondelinge toets is dat de leerling de kans krijgt om z'n talenten te benutten, het gevaar is dat je via je intonatie gaat sturen.

Bij Cito zou een klassenassistent wel handig zijn. Je kunt in onze school wel zicht op je groep houden door in de unit te gaan zitten met de leerling die moet worden voorgelezen. Dit is echter wel afhankelijk van je groep.

Lettertype tip van de logopediste "verdana 14"

Dispenserende en compenserende maatregelen zijn inzetbaar bij alle vakken, ze worden in de praktijk vaak gebruikt bij de zaakvakken.

Preteaching zou ook meer gegeven moeten worden over de werkboeken. Dat wordt nu vaak niet gedaan waardoor de leerlingen vastlopen bij de verwerking.

Groep 8

Dit is per leerling verschillend. De leerlingen geven zelf aan wat ze wel/niet willen.

Dispenserende maatregelen:

- Vrijstelling van onvrijwillig voorlezen
- Keuze presentaties kleine/grote groep
- Vrijstellingen (b.v. van schriftelijke toetsing)

Compenserende maatregelen:

- Kopieën lesstof om lesstof mee naar huis te kunnen nemen
- Vergrote versie
- Mondelinge toetsing i.p.v. schriftelijke toetsing
- Tussentijdse toetsing
- Aangepaste beoordeling

Voorlezen willen ze niet meer, hoogstens met een maatje.

Kopiëren van vergrote teksten wordt wel als vervelend ervaren maar dit komt vooral (eerlijk toegegeven) door luiigheid, heb je net alles gekopieerd moet je ook nog gaan vergroten. Eigenlijk moet je deze standaard hebben....

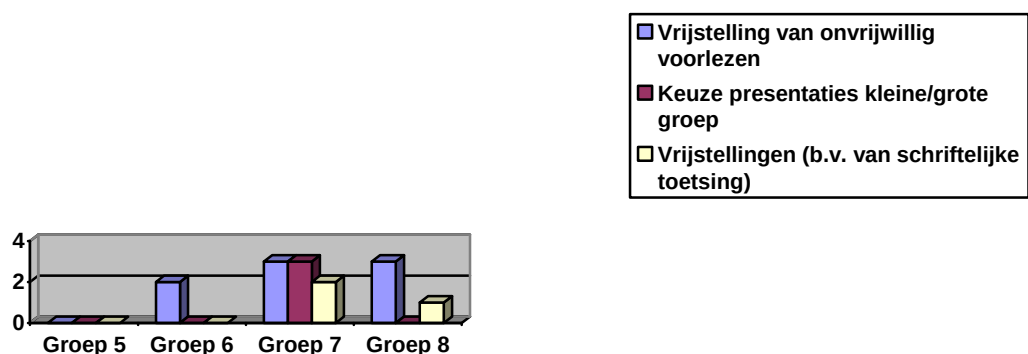
De maatregelen worden vooral gebruikt bij W.O. en begrijpend lezen. Bij rekenen moet je uitkijken met vergrote versies als de kinderen met schaal moeten rekenen. Het kan zijn dat e.e.a. dan niet meer zo mooi uitkomt.

Ze missen een leidraad bij de dyslexiekaart. Wat wordt er precies verstaan onder de intems. Verder zouden er meer laptops mogen zijn voor de leerlingen met dyslexie zodat ze in de groep op een laptop kunnen werken en niet altijd hoeven te schrijven.

Ze missen geen programma's maar weten ook niet wat ze eraan missen (omdat ze de programma's en de mogelijkheden niet kennen)

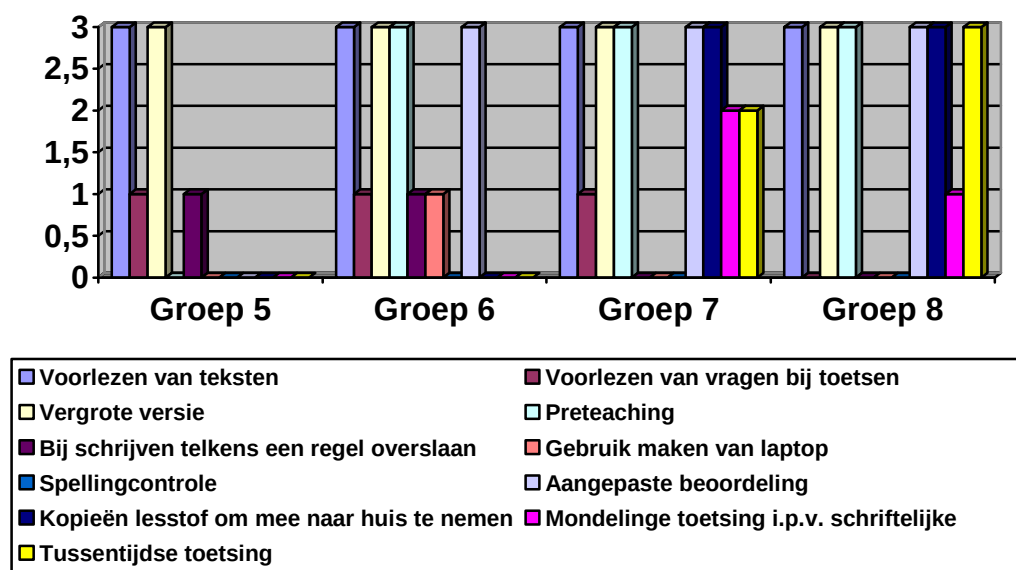
Verder zou het fijn zijn als er op school een paar discmans zouden zijn (de kinderen hebben ze bijna niet meer) of een paar MP3 spelers voor de teksten van de Cito eindtoets.

Overzicht gebruik dispenserende maatregelen



Figuur 1; Het aantal groepen dat gebruik maakt van de maatregelen per leerjaar (ieder leerjaar bestaat uit 3 groepen).

Overzicht gebruik compenserende maatregelen



Figuur 2; Het aantal groepen dat gebruik maakt van de maatregelen per leerjaar (ieder leerjaar bestaat uit 3 groepen).

2. Dyslexiekaart

Groep 5 en 6

De kaarten worden door 2 van de 3 groepen ingevuld. De leerkrachten vinden de kaarten niet praktisch, ingewikkeld in elkaar zitten en gebruiken de kaart niet actief. De kaart wordt samen met de leerling besproken en ingevuld maar vervolgens niet meer bekeken.

De dyslexiekaart wordt niet doorgegeven naar groep 7

Men kan zich wel voorstellen dat de kaart op een andere manier ingezet kan worden en dan wel als zinvol en aanvullend wordt gezien.

Groep 7

Alle groepen maken gebruik van een dyslexiekaart waar de dispenserende en compenserende maatregelen van het eerste kopje op vermeld worden, m.u.v. de preteaching. Deze zou er dus nog bij kunnen.

De kaart wordt samen met de leerling besproken en ingevuld, de leerling bespreekt dit thuis met de ouders en koppelt dit weer terug naar de leerkracht. Dan kunnen er nog eventuele aanpassingen gedaan worden voordat de leerkracht de uiteindelijk dyslexiekaart maakt. Deze kaart wordt bewaard in de zorgklapper en af en toe doorgenomen met de leerling en indien nodig bijgesteld (blijkt in de praktijk niet vaak nodig).

Op de kaart staan ook verplichtingen voor de leerling zoals; gebruik van pc voor....., thuis in kleine stukjes oefenen, gebruik agenda/huiswerkplanning, de toegestane tijd ook benutten, inzet ook bij "moeilijke vakken". Ook dit wordt dan gecheckt.

De dyslexiekaart wordt wel doorgegeven naar groep 8.

Op de kaart kan nog vermeld worden dat mag/moet opdrachten en huiswerk bekeken moeten worden met de leerlingen en indien nodig aangepast (in stukken verdelen, samen structureren, voorbereiden en plannen). Sommige schriftelijke opdrachten kunnen op de PC gemaakt worden of mondeling met de leerling doorgenomen.

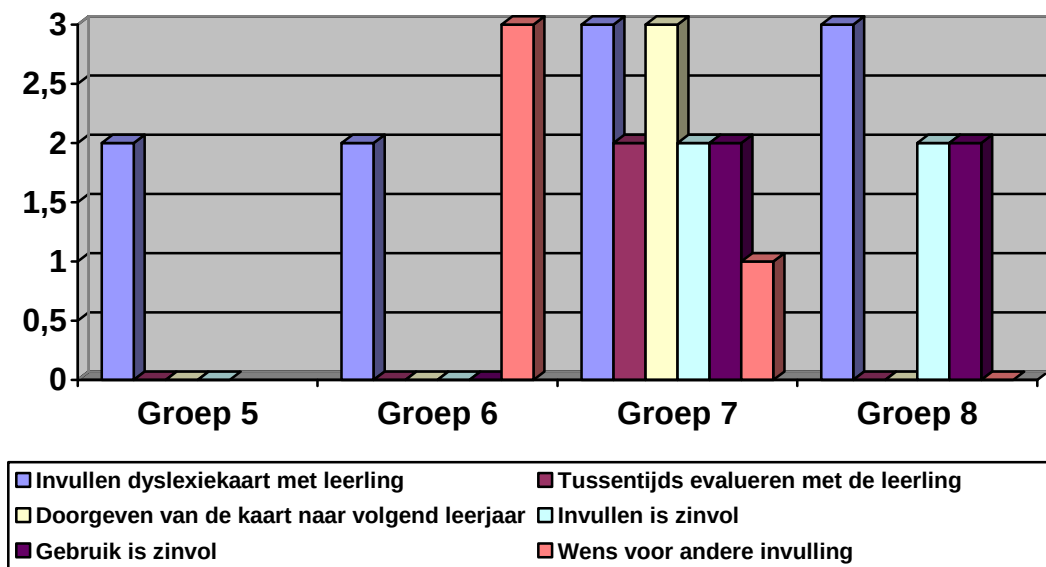
Groep 8

Alle groepen maken gebruik van een dyslexiekaart die wordt bewaard in de zorgklapper. Ze worden samen met de leerlingen ingevuld en evt. mee naar huis gegeven voor een handtekening. Ze worden niet geëvalueerd. Het loopt eigenlijk vanzelf. Sommige leerkrachten ervaren het invullen als weinig meerwaarde. Je denkt wel wat meer na over de afspraken maar je kunt het ook per toets even aan de kinderen vragen, eigenlijk vinden ze dit ook een soort evalueren.

Er zit wel een doorgaande lijn in het gebruik van de dyslexiekaart maar niet in het invullen. De kaart wordt niet doorgegeven van de ene naar de andere groep. Misschien is het handig als de kaart in Eduscope zou zitten zodat je hem per jaar kunt aanvullen, net als de overzichtskaart.

Ze missen voorbeelden voor de leerlingen wat er met de kopjes maatregelen wordt bedoeld. Deze zijn er wel geweest. Dit zou eventueel in public gezet kunnen worden.

Overzicht gebruik dyslexiekaart



Figuur 3; Het aantal groepen dat gebruik maakt van de maatregelen per leerjaar (ieder leerjaar bestaat uit 3 groepen).

3. Begeleiding

Groep 5 en 6

Er wordt 2x per week extra instructie gegeven aan de leerlingen middels Leesparade, deel B. Dit gebeurt binnen een samenwerking in het leerjaar.

Een aantal dyslexieerlingen gaan naar RT voor technisch lezen (nieuwsbegrip) of spelling

Er wordt gewerkt met Leesbalans maar in de praktijk blijkt dat de leerlingen hiervoor soms weer te goed zijn.

Groep 7

Er wordt gewerkt met Ralfi lezen en leesbalans (dit laatste vanuit leesparade).

Ralfi lezen wordt wel als zeer intensief ervaren en ook belastend. Eigenlijk zou je dit wel een heel jaar moeten blijven doen.

Er wordt bijna dagelijks begeleid (van even vlug samen een opdracht doorlezen tot Ralfi lezen).

Er vindt wel uitwisseling plaats van info tussen de groepen van het leerjaar onderling maar niet leerjaar overstijgend. Dit zou wel zinvol kunnen zijn. Je kunt elkaar immers altijd aanvullen/helpen.

De leerkrachten missen meerdere laptops op school die in de groep inzetbaar zijn voor leerlingen met dyslexie.

Groep 8

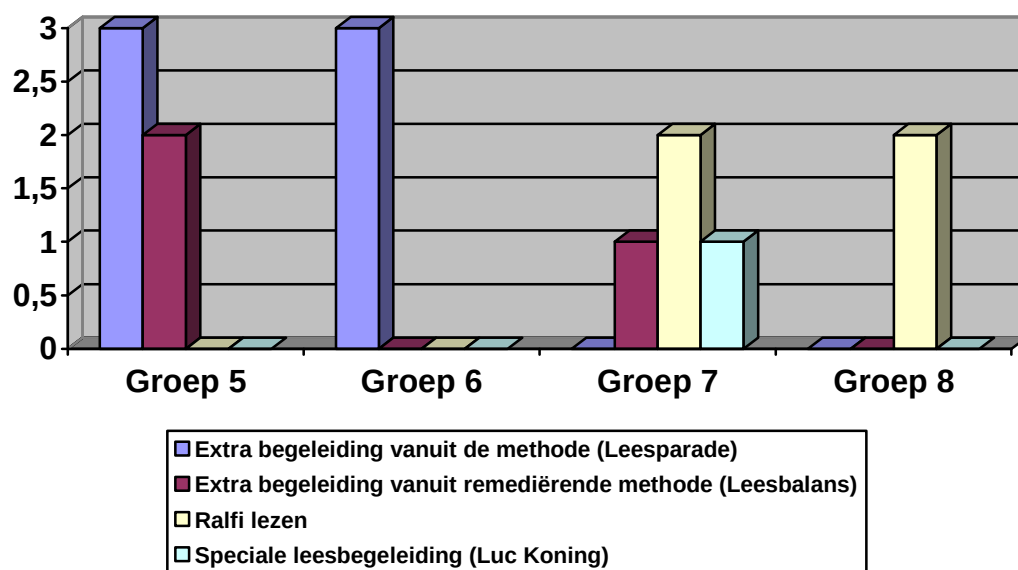
Er wordt ralfi gelezen met leerlingen maar dit is meer om het AVI niveau op peil te krijgen dan dat het draait om de dyslexie (dit speelt in 1 groep) verder weinig extra begeleiding voor leerlingen met dyslexie. Bij een toets wordt wel altijd even extra opgelet dat de leerling genoeg tijd heeft en eventueel een rustige plek krijgt om de toets af te maken.

Er wordt niks aan materialen gebruikt behalve bijvoorbeeld een discman (wordt door leerlingen van thuis mee genomen)

Leerlingen met dyslexie worden wel besproken bij de warme overdracht (van 7 naar 8) maar dan wordt de dyslexie alleen vermeld. De werkwijze wordt niet besproken. Dit lijkt de mensen van groep 8 wel heel zinvol maar als het in Eduscope staat kun je het ook zelf opzoeken.

Er is geen samenwerking tussen de groepen binnen het leerjaar. Dit is wel besproken geworden maar was niet nodig. Overleg tussen leerjaren onderling is wel zinvol maar alleen als het nodig is.

Overzicht begeleiding



Figuur 4; Het aantal groepen dat gebruik maakt van de maatregelen per leerjaar (ieder leerjaar bestaat uit 3 groepen).

4. Algemeen

Groep 5 en 6

Twee leerkrachten vinden dat ze genoeg kennis hebben van dyslexie. Eén leerkracht geeft aan hier meer over te willen weten, met name diagnose en begeleiding.

Er is behoefte aan meer hulp in de groep t.b.v. instructie en oefenen; bijv. ouders in de groep, RT-er.

Eén leerkracht heeft ervaring met klankkaart van RID en vindt deze heel zinvol

Men vindt dat leerlingen die tussen de zwakke en goede lezers inzitten, vaak uit de boot vallen m.b.t. extra hulp/ondersteuning/tijd.

Groep 7

Er is genoeg kennis over dyslexie maar deze komt vooral door zelfstudie. Veel literatuur is zelf aangeschaft of geleend in de bieb.

De behoeftes van de leerlingen zijn duidelijk. Om hierachter te komen moet je wel met de leerlingen in gesprek gaan. De leerlingen kunnen procesmatig goed evalueren en aangeven wat ze prettig vinden en wat niet.

Een probleem kan de woordenschat zijn; deze leerlingen vinden het vaak moeilijk om op te zoeken in een woordenboek.

Het begeleiden van leerlingen met dyslexie bij stelopdrachten en boekpromotie wordt als moeilijk ervaren. Hiervoor zou men graag een hulpmiddel hebben.

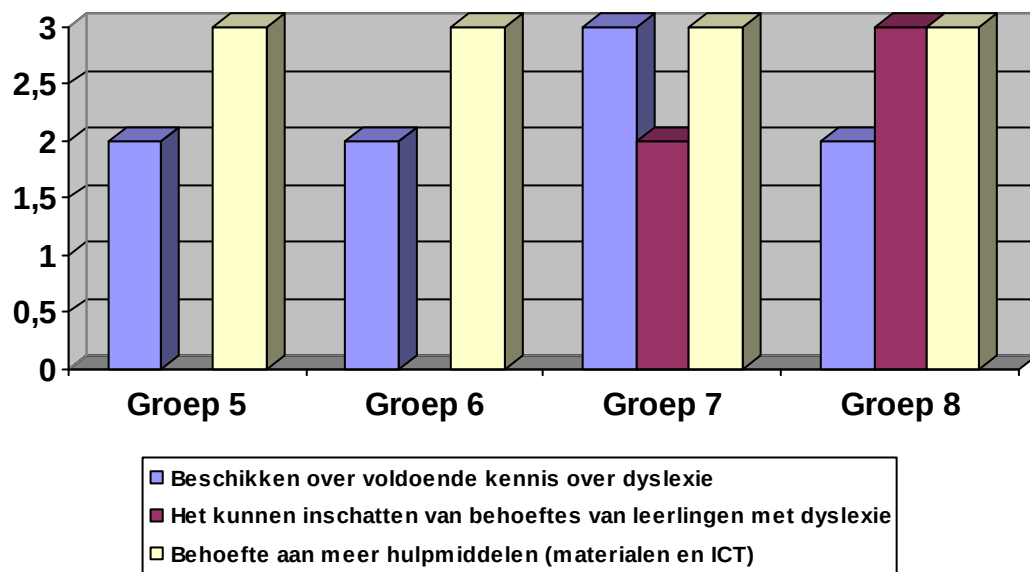
Groep 8

Kennis kun je altijd meer hebben. Het verandert ook snel. Ze geven aan vooral weinig kennis te hebben over het signaleren van dyslexie. Dit leer je vooral in de praktijk als je een lagere groep hebt. In groep 8 ervaren ze ook al meer acceptatie bij zowel ouders als leerlingen.

De behoeftes van de leerlingen zijn wel duidelijk. Ouders sturen hier ook in en onderzoeksverslagen van b.v. psychologen zijn handelingsgericht. Verder ga je in groep 8 natuurlijk ook af op wat de leerling zelf aangeeft. De leerlingen zijn mondig genoeg.

Een cursus lijkt wel zinvol.

Overzicht algemeen



Figuur 5; Het aantal groepen dat gebruik maakt van de maatregelen per leerjaar (ieder leerjaar bestaat uit 3 groepen).

Conclusies

Uit bovenstaande trekken wij de volgende conclusies:

- Er zijn veel verschillen tussen de groepen in één leerjaar (zowel in gebruik dispenserende/compenserende maatregelen als in gebruik dyslexiekaart als ook in inzet van begeleiding).
- Er zijn veel verschillen tussen de leerjaren in de bovenbouw (zowel in gebruik dispenserende/compenserende maatregelen als in gebruik dyslexiekaart als ook in inzet van begeleiding).
- Uit het interview blijkt dat er veel aan extra begeleiding wordt gedaan maar we vragen ons af of de uitvoering wel op de juiste wijze geschiedt (b.v. het meegeven van preteaching om thuis te doen, Ralfi lezen).
- Er is veel behoefte aan ICT materiaal (laptops) en programma's als Leeshulp.
- Er is behoefte aan extra informatie/scholing over dyslexie, niet in de vorm van zelfstudie maar vanuit school.
- M.b.t. de dyslexiekaart wil men graag een andere invulling met duidelijke afspraken en voorbeelden.

Bijlage 4 Uitwerking vooronderzoek interviews leerlingen bovenbouw

3 lln van groep 5, 3 lln. van groep 6, 3 lln van groep 7, 3 lln. van groep 8

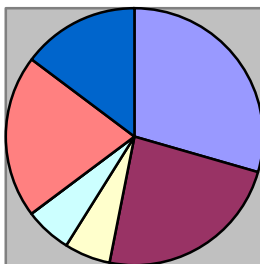
1. Algemeen

- 1.4 Weet je wat dyslexie is?
Ze weten allemaal aan te geven dat dyslexie een probleem is bij het lezen en soms bij de spelling. Dat ze meer moeite hebben met het onthouden van letters en woorden (zowel bij het lezen als bij het spellen). 5 leerlingen weten te vertellen dat ze ook meer moeite hebben met het onthouden van tafeltjes en kleine sommen.
- 1.5 Weet je wat kinderen met dyslexie nodig hebben?
Soms een vergrote tekst en meer tijd zijn twee maatregelen die ze allemaal meteen noemen en beamen. 1 leerling heeft een vergrotende leesliniaal die ze erg prettig vindt en een andere leerling werkt thuis met het programma Kurzweil, ook dat bevalt hem prima.
- 1.6 Kun je aangeven wat JIJ nodig hebt?
Ze kunnen allemaal aangeven wat ze tot nu prettig vonden waarbij de keuzes worden gemaakt tussen de bij vraag 4.2 genoemde maatregelen. Het ene kind vindt alles prettig terwijl het andere kind eigenlijk het liefst niks extra heeft. Vooral de leerlingen uit groep 8 willen alles het liefst zo hebben als de overige leerlingen van groep 8.

2. Dispenserende/compenserende maatregelen

- 2.5 Maak je gebruik van:
- kopieën leesstof
 - ✓ 10 leerlingen
 - vergrote versie minimaal Arial 14
 - ✓ 8 leerlingen
 - mondelinge toetsing
 - ✓ 2 leerlingen
 - tussentijdse toetsing voor
 - ✓ 2 leerlingen (beide voor w.o. vakken)
 - aangepaste beoordeling voor
 - ✓ 0 leerlingen
 - vrijstelling van (onvrijwillig) voorlezen
 - ✓ 7 leerlingen
 - keuze presentatie voor kleine/grote groep
 - ✓ 5 leerlingen

Dispenserende/compenserende maatregelen



- | | |
|--|--|
| ■ kopieën lesstof | ■ vergrote versie |
| ■ mondeling toetsen | ■ tussentijds toetsen |
| ■ aangepaste beoordeling | ■ vrijstelling voorlezen |
| ■ keuze presentatie kleine/grote groep | |

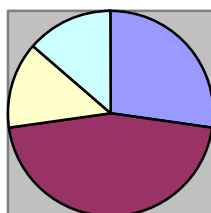
- 2.6 Zo ja, hoe bevalt dat?
Zo nee, zou je gebruik willen maken van?
- kopieën leesstof
 - ✓ Ja, het is prettig omdat je op de teksten kunt schrijven of arcen. Verder kunnen de kopieën mee naar huis genomen worden (dat mag met de boeken niet!).
 - ✓ Nee, ze hebben het geprobeerd maar vinden het geen meerwaarde hebben. Ze hebben genoeg aan de lesboeken.
 - vergrote versie minimaal Arial 14
 - ✓ Ja, het is prettiger te lezen omdat de letters groter zijn.
 - ✓ Nee, dan heb je zo'n grote vellen op je tafel liggen.
 - mondelinge toetsing
 - ✓ Ja, dan kost het minder energie om te schrijven en gaat het sneller
 - ✓ Nee, we hebben dat nog nooit gedaan maar zouden het wel willen Uitproberen.
 - tussentijdse toetsing voor
 - ✓ Ja, dan hoeven we niet zoveel tegelijk te leren
 - ✓ Nee, nog nooit uitgeprobeerd 6 leerlingen willen dit weleens uitproberen, 4 hebben hier geen behoefte aan omdat ze niet vinden dat ze teveel tegelijk hoeven te leren.
 - aangepaste beoordeling voor
 - ✓ Nee, nog nooit van gehoord. De leerlingen van groep 8 geven na uitleg van de interviewers aan dat ze het fijn zouden vinden om bij spelling een aangepaste waardering te krijgen.
 - vrijstelling van (onvrijwillig) voorlezen
 - ✓ Ja, het is niet fijn om te moeten voorlezen als je niet goed uit je woorden komt en veel fouten leest. Dat voelt vervelend.
 - ✓ Nee, 2 leerlingen geven aan dat het voorlezen best goed gaat. 1 leerling voelt zich er niet onzeker bij als hij fouten maakt bij het voorlezen.
 - keuze presentatie voor kleine/grote groep
 - ✓ Ja, het is fijn om een keuze te hebben. 3 leerlingen geven aan altijd voor de kleine groep te presenteren omdat ze hier minder zenuwen voor hebben. 2 leerlingen vinden het gewoon leuk om de keus te hebben.

- ✓ Nee, ze hebben de keuze niet maar zouden het wel leuk vinden. Ook hier zijn de meningen verdeeld, 2 leerlingen lijkt het prettiger in een kleine groep, de overige 5 geven aan de keuze wel leuk te vinden

2.7 Gebruik je ook de volgende technologieën?

- tekstverwerker met spellingcorrector
 - ✓ 6 leerlingen
- auditieve ondersteuning Cito LOVS/Cito entreetoets/Cito eindtoets (alook vergrote versie.)
 - ✓ Cito LOVS; 10 leerlingen
 - ✓ Cito entreetoets; 3 leerlingen
 - ✓ Cito eindtoets; 3 leerlingen

Gebruik technologieën



- tekstverwerker met spellingcorrector
- auditieve ondersteuning LOVS
- auditieve ondersteuning entree
- auditieve ondersteuning eindtoets

2.8 Zo ja, hoe bevalt dat?

Zo nee, Zou je gebruik willen maken van?

- tekstverwerker met spellingcorrector
 - ✓ Ja, hierdoor hoef je minder goed op de spelling te letten omdat je weet dat de computer je meehelpt.
 - ✓ Nee, 2 leerlingen geven aan dat ze niet precies weten hoe dit werkt maar het lijkt hen wel handig. 4 leerlingen vinden dit niet nodig omdat ze niet zoveel moeite hebben met spelling.
- auditieve ondersteuning Cito LOVS/Cito Entreetoets/Cito eindtoets (alook vergrote versie.)
 - ✓ Ja, de leerlingen die de Cito eindtoets en entreetoets al hebben gemaakt geven aan dat het bij deze toets wel fijn is omdat het erg veel leeswerk is. Over de Cito LOVS zeggen ze het helpt omdat ze zich dan beter kunnen richten op het begrijpen van de teksten en de vragen.
 - ✓ Nee, deze leerlingen vinden het lastig werken met de CD-speler en willen liever op hun eigen tempo werken.

3. Dyslexiekaart

3.1. Maak je hier gebruik van?

- ✓ Ze geven allemaal aan dat de kaart wordt ingevuld met de leerkracht.

3.2. Zo ja, hoe gebruik je hem?

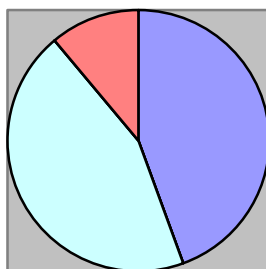
3.2.1. Samen met de leerkracht invullen aan het begin van het schooljaar

3.2.1.1. 12 leerlingen

3.2.2. Na ieder rapport opnieuw met leerkracht bespreken en aanpassen

- 3.2.2.1. 0 leerlingen
- 3.2.3. Ligt de kaart op de tafel?
 - 3.2.3.1. 0 leerlingen
- 3.2.4. Heeft de leerkracht een exemplaar?
 - 3.2.4.1. 12 leerlingen
- 3.2.5. Laat je hem aan vervangers zien?
 - 3.2.5.1. 0 leerlingen
- 3.2.6. Kijk je er zelf vaak op?
 - 3.2.6.1. 0 leerlingen
- 3.2.7. Help je de leerkracht herinneren aan afspraken?
 - 3.2.7.1. 3 leerlingen soms

Gebruik dyslexiekaart



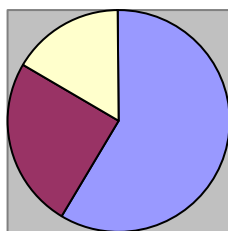
■	invullen begin schooljaar
■	invullen na ieder rapport
■	kaart op tafel
■	kaart bij leerkracht
■	tonen aan vervangers
■	leerkracht helpen herinneren aan afspraken

- 3.3. Mis je nog manieren van ondersteuning op de dyslexiekaart?
 - 3.3.1.1. Een programma als Kurzweil wordt door 1 leerling aangegeven. 1 leerling geeft de leesliniaal aan. Ze vinden het wel jammer dat er met de dyslexiekaart niet echt iets wordt gedaan (5 leerlingen).

4. Begeleiding

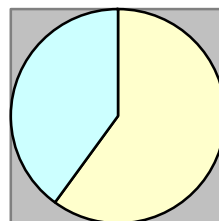
- 4.1. Krijg je extra hulp in de groep (b.v. IG lezen)?
 - Voor welke vakken en hoe gaat dat, hoe vaak per week?
 - Technisch lezen:
 - ✓ 7 leerlingen krijgen extra hulp op zorgniveau 2 middels het remediërende programma van de methode "Leesparade". 2X per week in een klein groepje (variërend van 3 tot 6 leerlingen) gedurende ongeveer 20 minuten onder begeleiding van de groepsleerkracht.
 - ✓ 4 leerlingen krijgen extra hulp op zorgniveau 3 middels de methodiek connect vloeiend lezen 3X per week gedurende 30 minuten
 - ✓ 3 leerlingen doen aan Ralfi lezen op zorgniveau 2. 4X per week in een klein groepje (van 4 leerlingen) gedurende 30 minuten onder begeleiding van de groepsleerkracht.
 - ✓ 2 leerlingen krijgen geen extra begeleiding op het gebied van technisch lezen. Zij beheersen Avi plus.

Extra begeleiding op zorgniveau 2



■ Leesbalans ■ Ralfi lezen
■ Geen begeleiding

Extra begeleiding op zorgniveau 3

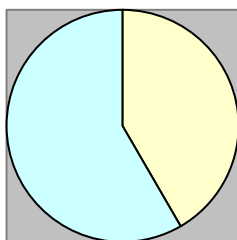


■ Leesbalans
■ Ralfi lezen
■ Connect
■ Geen extra begeleiding

Spelling:

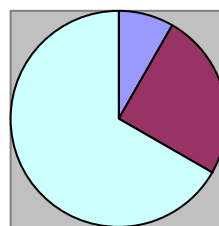
- ✓ 1 leerling heeft een eigen leerlijn (Pravoo woordenboek) en krijgt begeleiding op zorgniveau 3. 2X per week (individueel) gedurende 30 minuten onder begeleiding van een RT-er.
- ✓ 3 leerlingen krijgen extra hulp op zorgniveau 3 middels remediërende spellingmethodes zoals "Spelling in de lift" en "Speciale spellingbegeleiding". 1X per week in een groep van 4 leerlingen gedurende 30 minuten onder begeleiding van een RT-er
- ✓ 5 leerlingen krijgen verlengde/herhaalde instructie in de instructie groep op zorgniveau 2. 2X per week in een groep van 4 à 6 leerlingen, gedurende 20 minuten
- ✓ 3 leerlingen krijgen geen extra begeleiding omdat zij voldoende scores op spellinggebied (methodegebonden en LOVS)

Extra begeleiding op zorgniveau 2



■ eigen leerlijn - Pravoo
■ remediërende spellingmethodes
■ herhaalde/verlengde instructie
■ geen extra begeleiding

Extra begeleiding op zorgniveau 3

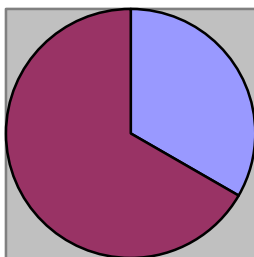


■ eigen leerlijn - Pravoo
■ remediërende spellingmethodes
■ herhaalde/verlengde instructie
■ geen extra begeleiding

Begrijpend lezen:

- ✓ 4 leerlingen krijgen preteaching met als uitgangspunt de methode "Goed gelezen" op zorgniveau 2 of 3. 1X per week in een groep van 3 à 6 leerlingen, gedurende 30 minuten onder begeleiding van de groepsleerkracht of een RT-er.
- ✓ 8 leerlingen krijgen geen extra hulp voor begrijpend lezen omdat zij voldoende scores op de toetsen (methodegebonden en LOVS)

Extra begeleiding op zorgniveau 2 en/of 3



■ preteaching ■ geen extra hulp

Aan welke extra ondersteuning heb je nog behoefte?

- ✓ 7 leerlingen vinden het moeilijk om hier antwoord op te geven. Ze weten niet of en welke ondersteuning ze nog nodig hebben
- ✓ 1 leerling geeft aan extra begeleiding te willen hebben voor w.o. (hoe leer ik de toets, hoe maak ik een goede samenvatting), 4 leerlingen geven vervolgens aan het hiermee eens te zijn.

4.2. Welke materialen worden er in jouw groep gebruikt voor leerlingen met dyslexie?

4.2.1.1. 1 leerling gebruikt de leesliniaal. De overige leerlingen (11) gebruiken geen specifieke materialen.

4.3. Welke software wordt er in jouw groep gebruikt voor leerlingen met dyslexie?

4.3.1.1. 1 leerling gebruikt het programma "Leesmee". 3 leerlingen gebruiken het flitsprogramma "Flitskikker". De overige 8 leerlingen gebruiken geen specifieke software

Conclusie

De leerlingen weten allemaal aan te geven wat dyslexie is en wat dat voor henzelf aan consequenties met zich meebrengt. Ze weten niet goed te benoemen wat ze nodig hebben en komen niet verder dan een vergrote tekst en meer tijd.

De meeste ondervraagde leerlingen maken ook gebruik van deze vergrote versie die tevens kopieën van de lesstof zijn.

De meeste leerlingen hebben wel al met auditieve ondersteuning gewerkt bij de Cito, wat ze als prettig ervaren omdat het hun dan minder energie kost. De spellingcorrector wordt slechts door de helft van de leerlingen gebruikt, dit zijn allen leerlingen uit groep 7 en 8. Volgens de leerlingen wordt de dyslexiekaart ingevuld met de leerkracht en niet tussentijds geëvalueerd. De leerkrachten bewaren de exemplaren. Soms wordt een leerkracht herinnert aan de afspraken. Ze vinden het wel jammer dat er niks concreets met de kaart gedaan wordt.

De meeste leerlingen hebben wel extra begeleiding voor technisch lezen of spelling of begrijpend lezen. Dit kan zowel op zorgniveau 2 als 3 zijn.

Met betrekking tot lezen krijgen de meeste leerlingen extra hulp op zorgniveau 2 m.b.v. de remediërende methode "Leesbalans" (onderdeel van de technisch leesmethode "Leesparade" die op de school wordt gehanteerd). Voor spelling en begrijpend lezen hebben de meeste leerlingen geen extra begeleiding en als er wel begeleiding geboden wordt, dan is dat meestal herhaalde/verlengde instructie op zorgniveau 2 of de inzet van remediërende methodes op zorgniveau 3. Voor begrijpend lezen is preteaching op zorgniveau 2 of 3 de enige extra begeleiding.

Deze leerlingen gebruiken nauwelijks materialen en ook software wordt niet veel gebruikt.

Bijlage 5 Checklist dyslexie leerkracht/intern begeleider

Algemeen

		5	5	6	6	7	7	8	8
Bieden van extra tijd									
Vergrote versie van de tekst	kopieën								
	leesliniaal								
Inzet ICT-materialen	laptop								
	pc								
	voorleessoftware								
	daisy speler								
Letterttype	Verdana 14								
	Century Gothic 14								
	Anders;								
Regelafstand	1,5								
Opdrachten mondeling laten maken/afmaken									
Aanleren gebruik spellingcontrole PC ¹									
Aanleren gebruik strategiekaart/opzoekboekje ¹									
Aanleren gebruik controlekaart ¹									
Aanleren gebruik woordenboek ¹									
Aanleren van Mindmap maken ¹									
Aanleren van aantekeningen maken ¹									
Werken met critical friends									

¹ aangeven op welk zorgniveau de interventie plaats vindt (1,2,3)

Lezen (technisch)

		5	5	6	6	7	7	8	8
Inzetten van herhaalde/verlengde instructie vanuit de eigen methode									
Niet (onvoorbereid) voorlezen									
Inzetten van remediërende programma's ¹	Luc Koning								
	Leesbalans								
	Anders:								
Inzetten van remediërende methodieken ¹	Connect								
	Ralfi								

Lezen (begrijpend)

		5	5	6	6	7	7	8	8
Samenwerken met betere lezer									
Strategiekaart woordenschat									
Pre-teaching ²									

² aangeven op welk zorgniveau de interventie plaats vindt (1,2,3) of 0 (ouders)

Spelling

		5	5	6	6	7	7	8	8
Strategiekaart/opzoekboekje									
Controlekaart									
Gebruik spellingcontrole PC									

Taal

	5	5	6	6	7	7	8	8
Stellen m.b.v. mindmap								
Spellingfouten niet markeren in stelwerk								
Schrijftaak verlichten bij stelopdrachten								

Rekenen

	5	5	6	6	7	7	8	8
Tafelkaart								
Deeltafelkaart								
Rekenmachine								

W.O.

	5	5	6	6	7	7	8	8
Mindmap maken								
Aantekeningen maken								
Samenwerken met betere lezer								
Schrijftaak verlichten bij werkstukken								
Feitjes niet toetsen								
Pre-teaching ²								

² aangeven op welk zorgniveau de interventie plaats vindt (1,2,3) of 0 (ouders)

Cito

	5	5	6	6	7	7	8	8
LOVS								
Voorlezen van de toetsen								
rekenen								
begrijpend lezen								
woordenschat								
Entreetoets								
Eindtoets								
Hulp bij invullen van antwoordformulier								

Psycho-educatie

	5	5	6	6	7	7	8	8
Leesmaatje								
Werkstuk dyslexie								
Spreekbeurt laten houden								

Toetsing

	5	5	6	6	7	7	8	8
Voorlezen van toetsen								
Mondeling indien mogelijk								
Aangepaste normering voor:								
Maken van dictees op pc/laptop met gebruik van spellingcontrole								

Bijlage 6 Verantwoording van de checklist dyslexie leerkracht/intern begeleider

Algemeen

Bieden van extra tijd		De leerling krijgt in alle gevallen de tijd die nodig is
Vergrote versie van de tekst	kopieën	De leerkracht vergroot naar 141%
	leesliniaal	2 exemplaren op school aanwezig (Optelec)
Inzet ICT-materialen	laptop	De leerling beschikt continu over een laptop
	pc	De leerling verwerkt op de pc
	voorleessoftware	De leerling maakt gebruik van voorleessoftware
	daisy speler	De leerling maakt gebruik van een daisy speler
Lettertype	Verdana 14	
	Century Gothic 14	
	Anders;	
Regelafstand	1,5	
Opdrachten mondeling laten maken/afmaken		
Aanleren gebruik spellingcontrole PC ¹		
Aanleren gebruik strategiekaart/opzoekboekje ¹		In het opzoekboekje kunnen strategiekaarten zitten voor de volgende onderdelen: spelling, begrijpend lezen, woordenschat
Aanleren gebruik controlekaart ¹		Nakijkkaart om werk te controleren op spellingfouten (HoLeKlaSaDIJN)
Aanleren gebruik woordenboek ¹		Junior van Dale
Aanleren van Mindmap maken ¹		In te zetten ter ondersteuning van de zaakvakken en maken van schrijfproducten, middels pc programma
Aanleren van aantekeningen maken ¹		Leren aantekeningen maken bij mondelinge instructie
Werken met critical friends		Structureel inzetten van kritische maatjes om gemaakt werk te controleren op spellingfouten

¹ aangeven op welk zorgniveau de interventie plaats vindt (1,2,3)

Lezen (technisch)

Inzetten van herhaalde/verlengde instructie vanuit de eigen methode		Methode 'Leesparade'
Niet (onvoorbereid) voorlezen		Aan kind vragen wat het wil.
Inzetten van remediërende programma's ¹	Luc Koning	'Speciale Leesbegeleiding'
	Leesbalans	Remediërende methode behorende bij 'Leesparade'
	Anders:	
Inzetten van remediërende methodieken ¹	Connect	zie 'Dyslectische kinderen leren lezen' (Smits, Braams 2007)
	Ralfi	

Lezen (begrijpend)

Samenwerken met betere lezer	Minimaal 2 avi niveaus verschil
Strategiekaart woordenschat	De leerling gebruikt de strategiekaart bij taal en w.o.
Pre-teaching ²	1. voorkennis activeren 2. lezen van de tekst 3. bespreken van moeilijke woorden 4. eventueel de te gebruiken begrijpend leesstrategieën voorbespreken.

² aangeven op welk zorgniveau de interventie plaats vindt (1,2,3) of O (ouders)

Spelling

Strategiekaart/opzoekboekje	-Per leerling uitzoeken welke strategiekaarten nodig zijn -Afspraken maken over wanneer te gebruiken (bijv. wel/niet tijdens dictee)
Controlekaart	Afspraken maken over wanneer te gebruiken (bijv. wel/niet tijdens dictee)
Gebruik spellingcontrole PC	Afspraken maken over wanneer te gebruiken (bijv. wel/niet tijdens dictee)

Taal

Stellen m.b.v. mindmap	
Spellingfouten niet markeren in stelwerk	Leerkracht corrigeert geen spellingfouten in stelwerk/werkstukken i.v.m. motivatie
Schrijftaak verlichten bij stelopdrachten	Minder pagina's

Rekenen

Tafelkaart	
Deeltafelkaart	
Rekenmachine	Tussenbewerkingen uitrekenen op rekenmachine, tussenantwoorden noteren, vervolgens eindantwoord berekenen. Tussenantwoorden inleveren bij toets. Bijv. $23 \times 46 = 20 \times 46 + 3 \times 46$

W.O.

Mindmap maken	Leerling gebruikt mindmap als samenvatting
Aantekeningen maken	Aantekeningen maken bij mondelinge instructie
Samenwerken met betere lezer	Minimaal 2 avi niveaus verschil
Schrijftaak verlichten bij werkstukken	Minder pagina's
Feitjes niet toetsen	Leerlingen met dyslexie kunnen moeite hebben met het onthouden van feiten. Je kunt overwegen om deze niet af te toetsen.
Pre-teaching ²	1. voorkennis activeren 2. lezen van de tekst 3. bespreken van moeilijke woorden

² aangeven op welk zorgniveau de interventie plaats vindt (1,2,3) of O (ouders)

Cito

LOVS	Voorlezen van de toetsen	rekenen begrijpend lezen woordenschat	
Entreetoets			Volgens normen van Cito
Eindtoets			Volgens normen van Cito
Hulp bij invullen van antwoordformulier			Leerlingen met dyslexie kunnen moeite hebben met het invullen van het antwoordformulier. Ze slaan bijv. per ongeluk vragen over, zodat alle volgende antwoorden bij verkeerde vraagnummer worden ingevuld. Leerling mag de antwoorden op toets zelf omcirkelen (of op kopie ervan) en leerkracht vult achteraf het antwoordformulier in.

Psycho-educatie

Leesmaatje	Leerling wordt gekoppeld aan betere lezer (minimaal 2 avi niveaus verschil)
Werkstuk	Werkstuk laten maken over dyslexie
Spreekbeurt	Spreekbeurt laten houden over dyslexie

Toetsing

Voorlezen van toetsen	Afspraken maken over welke toetsen
Mondeling indien mogelijk	
Aangepaste normering	Spelling: invullen procenten voor voldoende score
Maken van dictees op pc/laptop met gebruik van spellingcontrole	In dit geval wordt getoetst of leerling tot een voldoende spellingvaardigheid komt m.b.v. de spellingcontrole

Om deze checklist te kunnen gebruiken, is het nodig om nog de volgende schoolafspraken te maken:

- ☐ AVI/DMT; tijdsnorm wel of niet aanpassen
- ☐ Aanschaf van meerdere en snellere laptops
- ☐ Aanschaffen van voorleessoftware (Sprint etc.)
- ☐ Strategiekaarten maken voor spelling, begrijpend lezen en woordenschat
- ☐ LOVS voorlezen begrijpend lezen wel of niet
- ☐ Dicteernormering bepalen
- ☐ Aanschaffen mindmapprogramma

Voortgang schooljaar 2010-2011

- ☐ Opzoekboekje Braams aanpassen aan onze spellingmethode en vervolgens implementeren binnen ons onderwijs

Bijlage 7 Dyslexiekaart leerling

Dyslexiekaart van:	Datum:
--------------------	--------

Algemeen

Bieden van extra tijd	
Vergrote versie van de tekst	kopieën
	leesliniaal
Inzet ICT-materialen	laptop
	pc
	voorleessoftware
Lettertype	Verdana 14
	Century Gothic 14
	Anders;
Regelafstand	1,5
Opdrachten mondeling laten maken/afmaken	
Werken met critical friends	
Leesmaatje (W.O./begrijpend lezen)	
Niet (onvoorbereid) voorlezen	

Lezen (begrijpend)

Gebruiken van strategiekaart woordenschat	
---	--

Spelling

Gebruiken van strategiekaart/opzoekboekje	
Gebruiken van controlekaart	
Gebruiken van spellingcontrole op de PC	

Rekenen

Gebruiken van tafelkaart	
Gebruiken van deeltafelkaart	
Gebruiken van rekenmachine	

W.O.

Aantekeningen maken	
---------------------	--

Toetsing

Mondeling indien mogelijk	
Maken van dictees op pc/laptop met gebruik van spellingcontrole	

Handtekening leerling	Handtekening leerkracht

Bijlage 8 Routing voor gebruik van de checklist dyslexie

- VCB 1
 - Vooraf → checklist per leerling met dyslexie doorlopen en evalueren of de compenserende/dispenserende maatregelen voor deze leerling op dat moment nog van toepassing zijn.
 - Tijdens → IB-er en leerkracht bespreken de checklist dyslexie en gaan na welke maatregelen voor deze leerling gelden. Er wordt besproken of alle maatregelen duidelijk en uitvoerbaar zijn voor de leerkracht. Tevens wordt kortgesloten op welk zorgniveau de begeleiding plaats zal vinden.
 - Achteraf → met de leerling de dyslexiekaart aanpassen (indien nodig)
- VCB 3
 - Vooraf → leerkracht evalueert met de leerling en gaat na of er veranderingen noodzakelijk zijn.
 - Tijdens → maatregelen en begeleiding worden vervolgens geëvalueerd door leerkracht en IB-er. De checklist dyslexie wordt ingevuld voor het volgend schooljaar en in de overgangsbespreking met de nieuwe groepsleerkracht besproken.
 - Achteraf → met de leerling de nieuwe dyslexiekaart invullen (volgend schooljaar)

Bijlage 9 Tips voor ouders van leerlingen met dyslexie

(www.stichtingtaalhulp.nl)

1. Effectieve leeshulp thuis I

Leest u al geruime tijd elke dag samen met uw kind? En levert dat tot nu toe onvoldoende resultaat op? Dan kunnen de volgende tips wellicht helpen.

- Het allerbelangrijkste is dat uw kind plezier beleeft aan het lezen. Kies samen teksten uit die hij of zij leuk of interessant vindt. Dat kunnen de gebruikelijke leesboekjes zijn, maar ook informatieve boeken of tijdschriften, strips, moppen enz. Het precieze AVI-niveau is daarbij minder belangrijk dan de inhoud. De meeste kinderen kunnen zelf uitstekend inschatten of ze een tekst wel of niet kunnen lezen.

2. Effectieve leeshulp thuis II

Als u onderstaande techniek gebruikt, dan mogen de teksten best moeilijker (uitdagender) zijn dan het gebruikelijke oefenniveau van uw kind.

1. Lees de tekst (of de bladzijde, of de alinea) eerst voor, terwijl uw kind stil meeleest. Laat het kind door bijwijzen uw leestempo bepalen.
2. Praat vervolgens over de inhoud van het stuk dat u hebt voorgelezen.
3. Lees het stuk tekst dat u zojuist hebt voorgelezen, nu samen tegelijk hardop. Bij de moeilijke stukjes kunt u uw kind als het ware 'meetrokken', bij de makkelijke stukjes laat u zich meer 'meetrokken' door uw kind.
4. Laat uw kind nu hetzelfde stuk zelf hardop lezen. Zijn er woorden waar hij of zij niet uit komt, dan kunt u het woord rustig voorzeggen. Kleine foutjes kunt u gerust door de vingers zien.

3. Effectieve leeshulp thuis III

- Geef vooral heel veel complimentjes!
- Doe dit zo specifiek mogelijk, probeer te verwoorden wát het kind dan zo goed deed. Bijvoorbeeld: 'Goed dat je dat moeilijke woord eerst spelde'; 'Goed dat je de zin nog even opnieuw las toen je merkte dat het niet klopte wat je las'; 'Wow, die laatste twee zinnen waren helemaal foutloos!'
- Maak géén negatieve opmerkingen, zelfs niet als u de bedoeling heeft uw kind ermee te helpen. Zeg niet: 'Kijk nog eens goed' of 'Lees dat woord nou nog eens'. Besteed alleen aandacht aan wat goed ging, niet aan wat mis ging. Besteed thuis liever geen aandacht aan het tempo. Houd vooral niet de tijd bij met een stopwatch of zo iets. Dat werkt meestal averechts.
- Lukt het een keer echt niet, houd er dan voor die dag mee op en probeer het de volgende dag weer, eventueel met een andere tekst.
- Moedig uw kind aan om veel te lezen, ook buiten het oefenen om. Dat hoeft niet per se hardop. Veel dyslectische kinderen vinden het prettig om 'stil' voor zichzelf te lezen, waarbij ze de woorden zachtjes meeprevelen. Dwing uw kind nooit om tegen zijn of haar zin te lezen.
- Blijf daarnaast uw kind, ongeacht de leeftijd, ook voorlezen. Voorlezen heeft een positief effect op o.a. de taalontwikkeling en de leesvaardigheid van uw kind.

4. Typevaardigheid

Voor iedereen met dyslexie is de computer tegenwoordig een onmisbaar hulpmiddel. Daarom is het essentieel dat het dyslectische kind leert met de computer om te gaan. Daarbij is typevaardigheid belangrijk.

Laat het dyslectische kind zo snel mogelijk, maar zeker vanaf groep 5, leren typen. Dat

kan met een officiële typecursus, maar let er dan wel op, dat er rekening wordt gehouden met de dyslexie. In feite is het behalen van het typediploma niet eens zo belangrijk, het gaat vooral om het snel kunnen vinden van de toetsen en het beheersen van het tienvingersysteem. Ook is het voor het kind handig om 'blind' te kunnen typen, omdat het dan tijdens het typen op het beeldscherm in de gaten kan houden of het geen fouten maakt. Kijk bijvoorbeeld op www.typetopia.nl

5. Computergebruik

Als het kind eenmaal kan typen, dan worden een aantal zeer handige hulpmiddelen bereikbaar:

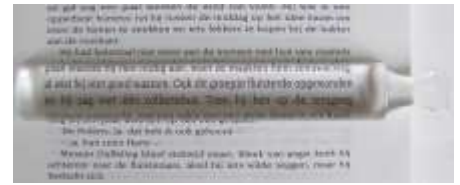
- Opdrachten en werkstukken op de computer typen in plaats van met de hand schrijven. Dit is extra belangrijk voor kinderen met een slechte of moeizame schrijfmotoriek, maar ook voor kinderen die 'alleen maar' slecht spellen is het handig om de eigen fouten onzichtbaar te kunnen verbeteren en een mooi product af te leveren.
- Het gebruik van de spellingcontrole. In tegenstelling tot wat soms gedacht wordt, worden kinderen die de spellingcontrole gebruiken geen 'luie spellers'. Het is juist goed voor de spellingvaardigheid om je eigen fouten te zien en die te verbeteren. Ook het kiezen van het juiste alternatief onder de rechter muisknop is een goede training.

6. Andere IT-hulpmiddelen

- Voorleesprogramma's: o.a. Spika, Clareoed, Sprint (Plus) en Kurzweil. Voorleesprogramma's kunnen niet alleen helpen bij het lezen, maar ook bij het spellen. Het programma leest tekst voor die in de computer staat (o.a. websites, e-mail of ingescande teksten), maar ook tekst die de leerling zelf typt. Het voorleesprogramma kan zó worden ingesteld, dat de getypte woorden steeds direct worden voorgelezen. Zo kan de leerling meteen horen wat hij of zij fout heeft getypt.
Voorbeeld: Een leerling typt rammen in plaats van ramen. De spellingcontrole zal dit niet als fout markeren, omdat rammen een bestaand woord is. Maar met een voorleesprogramma valt de fout meteen op. Een voorleesprogramma kan dus een waardevolle aanvulling zijn op de spellingcontrole.
- Spraakherkenningsprogramma: Dragon Naturally Speaking. Dit programma herkent wat de leerling zegt en zet de tekst op het scherm. De leerling hoeft dus zelf niet of nauwelijks te typen. Houd er wel rekening mee, dat er flink moet worden geoefend om hier goed mee te leren omgaan. Het programma moet leren wennen aan de stem van zijn vaste gebruiker en de gebruiker moet leren de woorden en zinnen duidelijk uit te spreken en fouten consequent op de juiste manier te verbeteren.
- Mindmapping software: o.a. Spark-Space. Dit soort programma's kan helpen een goed verhaal of werkstuk in elkaar te zetten. De prijzen en mogelijkheden van deze computer-hulpmiddelen lopen zeer uiteen. Kijk bijvoorbeeld op www.lexima.nl, www.inTaal.nl, www.opdidakt.nl.

7. Leesliniaal

Bij thuiszorgwinkels en opticiens worden leesliniaals in verschillende uitvoeringen verkocht. Ook op Internet worden deze liniaals aangeboden (zoek in Google op 'leesliniaal'). Deze leesliniaals zijn eigenlijk bedoeld voor slechtzienden, de liniaal vergroot de te lezen tekst. Het is de bedoeling dat de liniaal regel voor regel over de tekst wordt geschoven.



Hoewel mensen met dyslexie niets aan hun ogen mankeren, kan de leesliniaal ook voor hen een handig hulpmiddel zijn. Het maakt vergrote toetsbladen overbodig (vaak op onhandig groot A3-formaat) en bovendien helpt het om de regel niet kwijt te raken tijdens het lezen.

8. Lettertypes

Er is veel te zeggen over lettertypes in combinatie met de leesbaarheid van een tekst. Hieronder een paar voorbeelden van lettertypes:

- Dit is geschreven in lettertype Verdana.
- Dit is geschreven in lettertype Tahoma.
- Dit is geschreven in lettertype Arial.
- Dit is geschreven in lettertype Courier New.
- Dit is geschreven in lettertype Bookman Old Style.
- Dit is geschreven in lettertype Times New Roman.
- Dit is geschreven in lettertype Comic Sans MS.

Dyslectici kunnen over het algemeen Verdana-teksten het best lezen, omdat de letters mooi open zijn en niet zo dicht op elkaar staan. Bovendien geeft dit lettertype zowel op een beeldscherm als op papier een rustig beeld, d.w.z. de letters gaan niet 'dansen' zoals soms met bijvoorbeeld Times New Roman gebeurt.

En met een regelafstand van 1,5 is de tekst nog beter te lezen.

Het is ook belangrijk om voldoende wit aan de randen van het papier te houden, regelmatig met een nieuwe alinea te beginnen en af en toe een regel over te slaan. Wat het contrast betreft, is gebleken dat **donkerblauwe letters op crèmekleurig papier** het beste te lezen zijn. Tekst op glanzend papier is voor sommige dyslectici niet goed te lezen, omdat het teveel licht reflecteert. Hetzelfde geldt voor leestoetsen en dergelijke op gelamineerd of geplastificeerd papier. Voor dit stukje is gebruik gemaakt van 10-punts letters. Met name voor jonge kinderen geldt: hoe groter hoe beter.

9. Boekentip

Voor ouders van kinderen met dyslexie is het volgende boek geschreven: 'Houvast bij leesproblemen & dyslexie op de basisschool, leidraad voor ouders' (Masterplan Dyslexie, onder redactie van Marga Paternotte, 2006) Dit boek en andere boeken over dyslexie zijn op school aanwezig.

Bijlage 10 Vragenlijst leerkrachten `ervaringen checklist dyslexie en dyslexiekaart'

Beste collega's van de groepen 5 tot en met 8,

De afgelopen 6 weken hebben jullie de checklist dyslexie en de bijbehorende dyslexiekaart voor leerlingen uitgeprobeerd om na te gaan of deze aansluiten bij de behoeftes van leerkrachten in de aanpak van de begeleiding van leerlingen met dyslexie.

De uitprobeerperiode nadert nu zijn (voorlopig) einde en we willen onze ervaringen op een rijtje zetten. Daarom het verzoek om de bijgaande vragenlijst in te vullen en voor het einde van de studiedag in te leveren.

De lijst is eenvoudig gehouden. Bij de gesloten vragen verzoeken wij je het antwoord aan te kruisen dat het beste je mening weergeeft. Er wordt een 4-puntschaal gehanteerd, waarbij we ervan uitgaan dat 1 geldt als laagste, niet of nooit, onprettig en 4 als hoogste, altijd, prettig. Zet alleen een kruis in de hokken, *niet tussen twee hokken* in. De open vragen dienen om je ervaringen nader toe te lichten. Maak daar zoveel mogelijk gebruik van, want dat geeft ons een rijker beeld.

De resultaten zullen we op de volgende teamvergadering met jullie delen. We hopen dat ze ons een idee geven of het wenselijk is de invoering van de checklist en de dyslexiekaart verder te continueren en zo ja, op welke manier.

Bedankt voor jullie medewerking,

Paola en Nicole

1. Checklist dyslexie leerkrachten/interne begeleider	1	2	3	4
1. Ik vind het van belang om de checklist samen met de IB-er in te vullen				
2. Ik vind de checklist een meerwaarde in de aanpak van de begeleiding van leerlingen met dyslexie				
3. De checklist komt tegemoet aan de behoefte van de leerling met dyslexie				
4. Ik vind het handig dat de checklist in Eduscope staat				
5. Ik vind het van belang dat de checklist een vast onderdeel wordt van de VCB bespreking				
6. De checklist geeft mij voldoende ruimte om aan te sluiten bij mijn kunnen				
7. De checklist zorgt voor een rode draad in onze school in de aanpak van de begeleiding van leerlingen met dyslexie				
8. De checklist voldoet aan mijn verwachtingen				
9. Ik vind het van belang om het gebruik en de inhoud van de checklist ieder jaar in het team te evalueren				
10. Ik vind de checklist een handig in te vullen instrument				
11. De checklist biedt mij een houvast in de ondersteuning van leerlingen met dyslexie				
Toelichting bij 'checklist dyslexie leerkrachten/interne begeleider':				

2. Dyslexiekaart leerlingen	1	2	3	4
12. Ik vind het van belang om de dyslexiekaart samen met de leerling in te vullen 13. Ik vind de dyslexiekaart een meerwaarde bieden in de begeleiding van leerlingen met dyslexie 14. De dyslexiekaart geeft een compleet overzicht van maatregelen 15. Ik vind het belangrijk dat de dyslexiekaart actief wordt gebruikt door de leerling 16. Ik vind het van belang dat de dyslexiekaart 2 keer per jaar geëvalueerd en bijgesteld wordt met de leerling 17. De dyslexiekaart is hanteerbaar voor de leerkracht 18. De dyslexiekaart is hanteerbaar voor de leerling 19. Ik vind de dyslexiekaart op A4 formaat het meest werkbaar 20. Ik vind de dyslexiekaart op A5 formaat het meest werkbaar 21. De dyslexiekaart voldoet aan mijn verwachtingen				
Toelichting bij 'dyslexiekaart leerlingen':				

Bijlage 11 Vragenlijst leerlingen `ervaringen dyslexiekaart`

Beste meisjes en jongens van het testpanel,

De afgelopen 6 weken hebben jullie de dyslexiekaart samen met je leerkracht ingevuld en uitgeprobeerd.

De uitprobeerperiode is bijna afgelopen en we willen weten wat jullie mening is over de kaart. Daarom willen we jullie verzoeken om de vragen hieronder te beantwoorden. Je krijgt daar meteen de tijd voor. Wij lezen de vragen eerst voor. Als je iets niet begrijpt, kun je het vragen. Na het invullen geef je ons de vragenlijst meteen terug. Het gaat om jouw mening dus het is nooit fout.

Bij iedere vraag kun je kiezen uit 4 `antwoorden`. Nummer 1 betekent dat je het niet met de vraag eens bent, nummer 2 betekent dat je het een beetje met de vraag eens bent, nummer 3 betekent dat je het meestal met de vraag eens bent en nummer 4 betekent dat je het helemaal met de vraag eens bent.

Je mag per vraag één kruisje zetten onder het nummertje dat het beste bij je antwoord past. Onderaan zie je een leeg blok, hierin mag je nog ideeën, vragen of opmerkingen opschrijven.

Jullie antwoorden helpen ons om de leerlingen met dyslexie zo goed mogelijk te helpen!

Bedankt voor het meewerken,

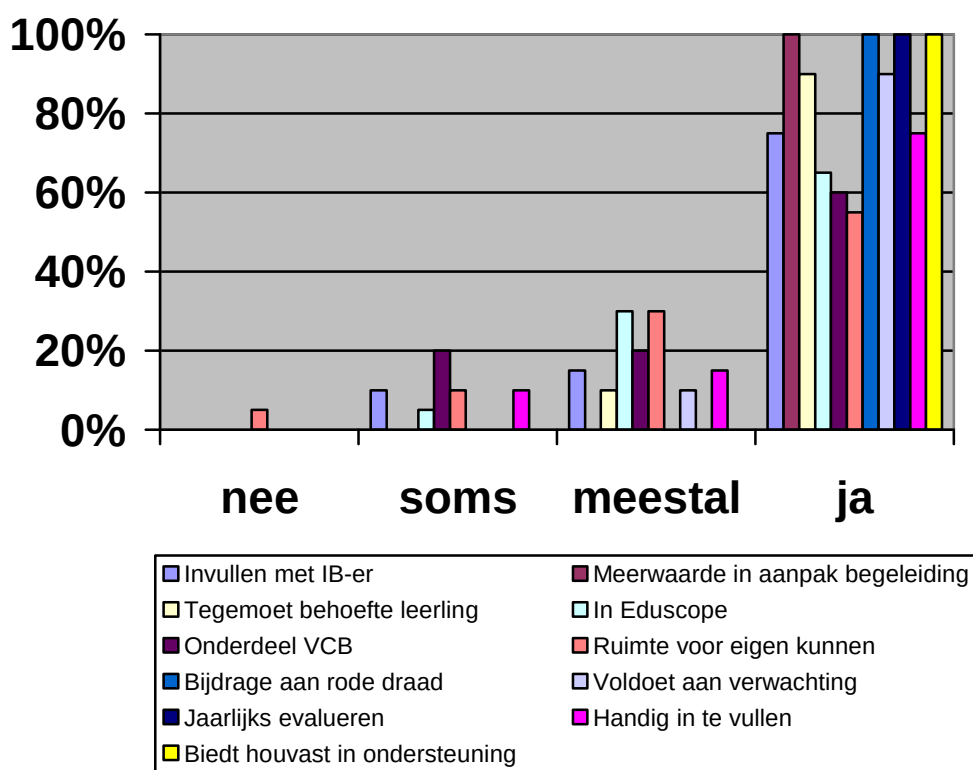
juf Paola en juf Nicole

1. Dyslexiekaart leerlingen	1	2	3	4
28. Ik vind het fijn dat ik met deze kaart kan laten zien wat ik nodig heb				
29. Ik vind het fijn om de dyslexiekaart samen met mijn leerkracht in te vullen				
30. Ik vind dat de kaart me helpt bij het aangeven van wat ik nodig heb				
31. Ik vind de kaart makkelijk om in te vullen				
32. Ik vind dat er goede afspraken op de kaart staan				
33. Ik snap wat er op de kaart staat				
34. Ik leg de kaart op mijn tafel zodat ik erop kan kijken				
35. Ik vind de grote kaart het handigst om te gebruiken				
36. Ik vind de kleine kaart het handigst om te gebruiken				

Bijlage 12 Uitwerking vragenlijst leerkrachten 'ervaringen checklist dyslexie en dyslexiekaart'

De vragenlijsten zijn ingevuld door 16 leerkrachten (14 vaste leerkrachten en 2 vervangers), 2 interne begeleiders en 2 remedial teachers. Iedere stelling kon beantwoord worden op een schaal van 1 tot 4, waarbij 1 als laagste (niet/nooit/onprettig) en 4 als hoogste (ja/prettig). Wanneer 20 betrokkenen een stelling scoren met een 4, behaal je een score van 100%. We zijn er vanuit gegaan dat iedere betrokkene een aandeel van 5% vertegenwoordigd. Door te turven hoeveel betrokkenen per onderdeel een 1, 2, 3 of 4 score invulden, konden we de scores omzetten in procenten.

1. Bevindingen checklist dyslexie

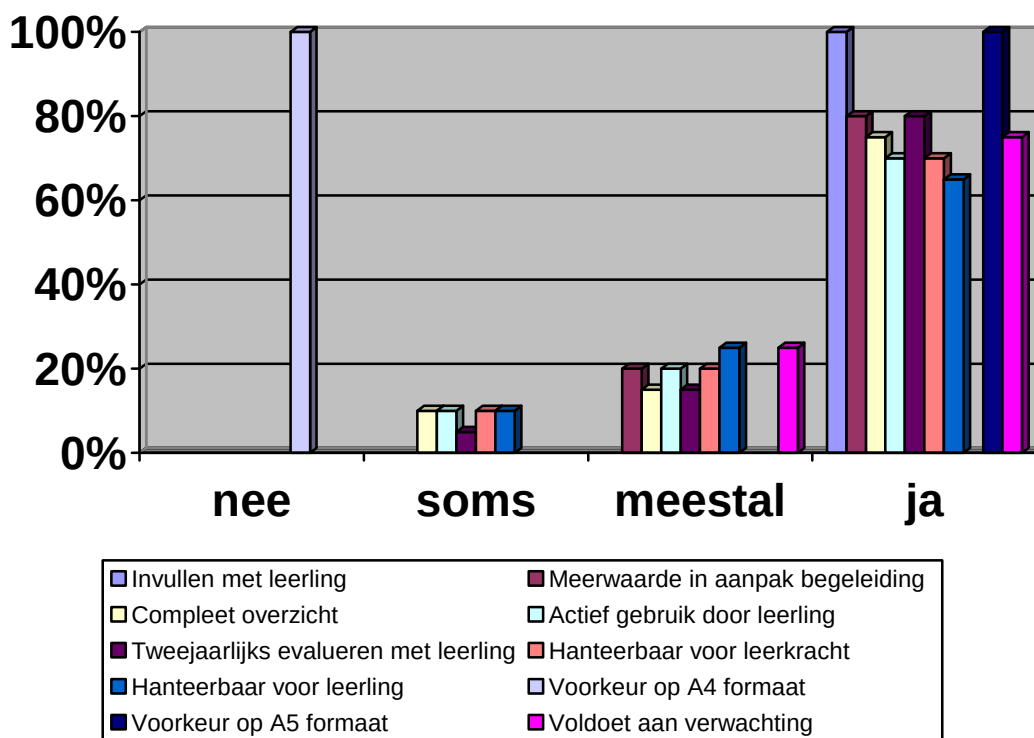


	nee	soms	meestal	ja
Invullen met IB-er		10%	15%	75%
Meerwaarde in aanpak begeleiding				100%
Tegemoet behoefte leerling			10%	90%
In Eduscope		5%	30%	65%
Onderdeel VCB		20%	20%	60%
Ruimte voor eigen kunnen	5%	10%	30%	55%
Bijdrage aan rode draad				100%
Voldoet aan verwachting			10%	90%
Jaarlijks evalueren				100%
Handig in te vullen		10%	15%	75%
Biedt houvast in ondersteuning				100%

Resultaten en toelichting vragenlijst 'checklist dyslexie' (deze toelichting komt voort uit de opmerkingen/suggesties en vragen die leerkrachten konden toevoegen):

- Alle betrokkenen vinden de checklist een meerwaarde om te gebruiken in de aanpak van de begeleiding van leerlingen met dyslexie en ervaren de lijst als een houvast in het geven van de juiste ondersteuning aan leerlingen.
- Alle betrokkenen zien de checklist als belangrijke bijdrage voor het ontwikkelen van een rode draad binnen het leesonderwijs op school.
- Alle betrokkenen geven aan, in het kader van een goede implementatie en doorgaande lijn, de checklist jaarlijks te willen evalueren en bijstellen.
- 75% geeft aan de lijst graag met de IB'er samen in te willen vullen. Van de overige 25% procent wil 10% procent dit liever zelf doen en geeft 15% aan dat dit afhankelijk is van de behoeftes van de leerling.
- 90% vindt dat de checklist tegemoet komt aan de behoefte van leerlingen met dyslexie. 10% geeft aan dit grotendeels wel te vinden maar kan zich voorstellen dat er mogelijk nog andere zaken zijn die leerlingen kunnen ondersteunen.
- 65% wil de checklist graag geplaatst zien in het programma Eduscope. 30% geeft aan dit wel een goed idee te vinden maar wil de lijst ook in de zorgklapper (papieren versie) bijvoegen. 5% geeft aan te willen waken voor teveel gegevens in het digitale dossier en vraagt zich af of het mogelijk is de lijst onderdeel te laten zijn van het leerlingverslag.
- 60% vindt dat de checklist een vast besprekitem dient te worden tijdens de VCB. 20% vindt dit een goed idee maar geven wel aan dat dit niet tijdens alle VCB besprekingen terug hoeft te komen. 20% geeft aan de lijst als eigen verantwoordelijkheid van de leerkracht te zien waardoor de lijst in de VCB niet per se aan bod hoeft te komen.
- 55% vindt dat de lijst genoeg ruimte geeft om aan te sluiten bij hun eigen kunnen. Ze denken dat ze met de lijst aan de slag kunnen. 30% geeft meestal aan, de redenen die worden opgegeven zijn dat ze enkele onderdelen van de lijst nog niet voldoende 'in de vingers hebben' en hierin nog extra ondersteuning wensen. 10% geeft soms aan; de redenen die hiervoor worden gegeven liggen in de organisatorische aard. Betrokkenen vragen zich af of alle items in de groep uitvoerbaar zijn en willen graag verder ingaan op praktische uitvoerbaarheid. 5% van de betrokkenen geeft nee aan; deze leerkracht vindt dat de inhoud van de lijst goed is maar twijfelt of er nog genoeg ruimte is voor eigen inbreng.
- 90% geeft aan dat de lijst voldoet aan hun verwachtingen en heeft geen toevoegingen. 10% geeft aan dat er nog materialen opkunnen binnen het ICT gedeelte, met name softwareprogramma's.
- 75% vindt de lijst een handig, overzichtelijk in te vullen instrument. 15% geeft aan dat de lijst wel handig is maar niet te tijdrovend moet zijn. 10% geeft aan dit nog moeilijk te kunnen beoordelen; de lijst is nu voor enkele keren 1x ingevuld en deze 10% denkt dat oefening kunst baart.

2. Bevindingen dyslexiekaart leerlingen



	nee	soms	meestal	ja
Invullen met leerling				100%
Meerwaarde in aanpak begeleiding			20%	80%
Compleet overzicht	10%		15%	75%
Actief gebruik door leerling	10%		20%	70%
Tweejaarlijks evalueren met leerling		5%	15%	80%
Hanteerbaar voor leerkracht		10%	20%	70%
Hanteerbaar voor leerling		10%	25%	65%
Voorkeur op A4 formaat	100%			
Voorkeur op A5 formaat				100%
Voldoet aan verwachting			25%	75%

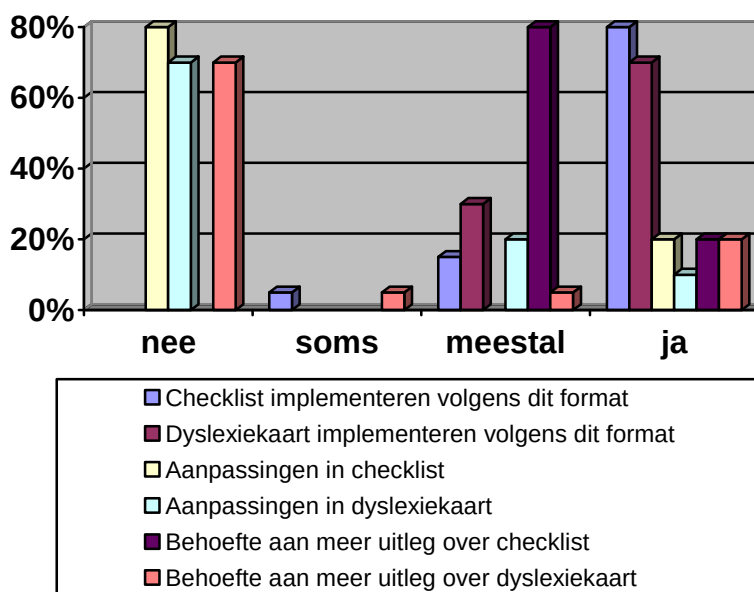
Resultaten en toelichting vragenlijst 'dyslexiekaart' (deze toelichting komt voort uit de opmerkingen/suggesties en vragen die leerkrachten konden toevoegen):

- Alle betrokkenen vinden het belangrijk de kaart samen met de leerling in te vullen.
- Alle betrokkenen vinden de kaart op A5 formaat het meest werkbaar.
- 80% vindt de kaart een meerwaarde in de aanpak van de begeleiding van leerlingen met dyslexie. 20% vindt dit meestal een meerwaarde; als reden wordt opgegeven dat de kaart niet voor alle kinderen nodig is en er dus goed gekeken moet worden voor wie wel en voor wie niet.
- 75% geeft aan dat de kaart een compleet overzicht van maatregelen voor de leerling geeft. 15% zou hier per kind wat toevoegingen wensen te doen (maar geeft tegelijkertijd aan dat hier wel ruimte voor is op de kaart). 10% wil graag

nadere informatie waarom deze items op de kaart zijn geplaatst om tot inzicht van keuzes te komen.

- 70% vindt het belangrijk dat de kaart actief door de leerling wordt gebruikt. 20% geeft aan dat dit afhankelijk is van de behoefte van de leerling en leerkracht. 10% geeft aan de kaart eerder als passief instrument in te willen zetten.
- 80% vindt het belangrijk om de kaart twee keer per jaar samen met de leerling te evalueren en bij te stellen. 15% vindt het ook belangrijk om te evalueren en bij te stellen maar denkt dat 1x per jaar voldoende is. 5% vraagt zich af of het evalueren met de leerling wel een meerwaarde heeft; de leerkracht moet zorgen voor goede bijstelling.
- 70% ervaart de kaart als hanteerbaar voor de leerkracht. 20% geeft aan, wat meer uitleg te wensen over enkele items en hoe de kaart het beste actief te gebruiken. 10% geeft aan of de onderdelen ook praktisch uitvoerbaar zijn en wie hier dan zorg voor moet dragen; ze wensen nog verder in gesprek te gaan over de organisatorische kant.
- 65% vindt de kaart hanteerbaar voor de leerling. 25% geeft aan dat de kaart wel hanteerbaar is voor de oudere leerling maar misschien aanpassing behoeft voor de leerlingen in groep 5. 10% geeft aan de kaart meer kindvriendelijk te willen maken qua vormgeving.
- 75% geeft aan dat de kaart voldoet aan hun verwachting. 25% geeft aan dat de kaart wel merendeels voldoet maar dat er nog afspraken gemaakt moeten worden over toevoegingen, organisatie, inzet, evaluatie en lay-out.

3. Bevindingen checklist en dyslexiekaart in 2010-2011



	nee	soms	meestal	ja	
Checklist implementeren volgens dit format			5%	15%	80%
Dyslexiekaart implementeren volgens dit format			30%	70%	
Aanpassingen in checklist	80%			20%	
Aanpassingen in dyslexiekaart	70%		20%	10%	
Behoefte aan meer uitleg over checklist			80%	20%	
Behoefte aan meer uitleg over dyslexiekaart	70%	5%	5%	20%	

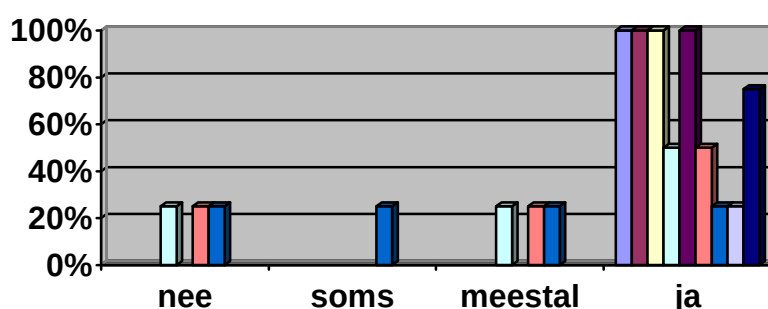
Resultaten en toelichting 2010-2011 (deze toelichting komt voort uit de opmerkingen/suggesties en vragen die leerkrachten konden toevoegen):

- 80% vindt dat de checklist in zijn huidige vorm kan worden geïmplementeerd in het volgende schooljaar. 15 % is het daar grotendeels mee eens maar wil wel nog afspraken maken, meer verduidelijking en suggesties kunnen doen. 5% geeft aan de checklist het liefst nog een langere periode te willen uitproberen alvorens over te gaan op implementatie.
- 70% geeft aan dat de dyslexiekaart in de huidige vorm kan worden geïmplementeerd in het volgende schooljaar. 30% is het daar grotendeels mee eens maar wenst voor implementatie ruimte te krijgen voor het maken van afspraken en verduidelijking en suggesties.
- 80% zegt geen aanpassingen te willen in het huidige format van de checklist. 20% geeft aan wel suggesties te hebben en deze bespreekbaar te willen maken.
- 70% zegt geen aanpassingen te willen in het huidige format van de dyslexiekaart. 20% geeft aan wel suggesties te hebben , bijvoorbeeld voor het jongere kind. 10% geeft aan aanpassingen in lay-out te willen.
- 80% heeft meestal behoefte aan extra uitleg over de checklist. 20% geeft aan zeker extra uitleg te willen over de checklist.
- 70% heeft geen behoefte aan extra uitleg over de dyslexiekaart. 10% geeft aan op enkele onderdelen wat uitleg te wensen. 20% geeft aan wel behoefte te hebben aan extra uitleg over gebruik, inzet en organisatie.

Bijlage 13 Uitwerking vragenlijst leerlingen 'ervaringen dyslexiekaart'

De vragenlijsten zijn ingevuld door 12 leerlingen, uit de leerjaren 5,6,7 en 8 telkens 3 leerlingen. Iedere stelling kon beantwoord worden op een schaal van 1 tot 4, waarbij 1 als laagste (niet/nooit/onprettig) en 4 als hoogste (ja/prettig). Wanneer 12 betrokkenen een stelling scoren met een 4, behaal je een score van 100%. We zijn er vanuit gegaan dat iedere betrokkene een aandeel van 8,33% vertegenwoordigd. Door te turven hoeveel betrokkenen per onderdeel een 1, 2, 3 of 4 score invulden, konden we de scores omzetten in procenten.

1. Bevindingen dyslexiekaart leerlingen



■ Kaart laat zien wat ik nodig heb	■ Invullen met leerkracht samen
■ Kaart helpt bij aangeven van behoeftes	■ Makkelijk in te vullen
■ Staan goede afspraken op	■ Afspraken zijn goed te begrijpen
■ Kaart ligt op tafel	■ Voorkeur voor groot formaat
■ Voorkeur voor klein formaat	

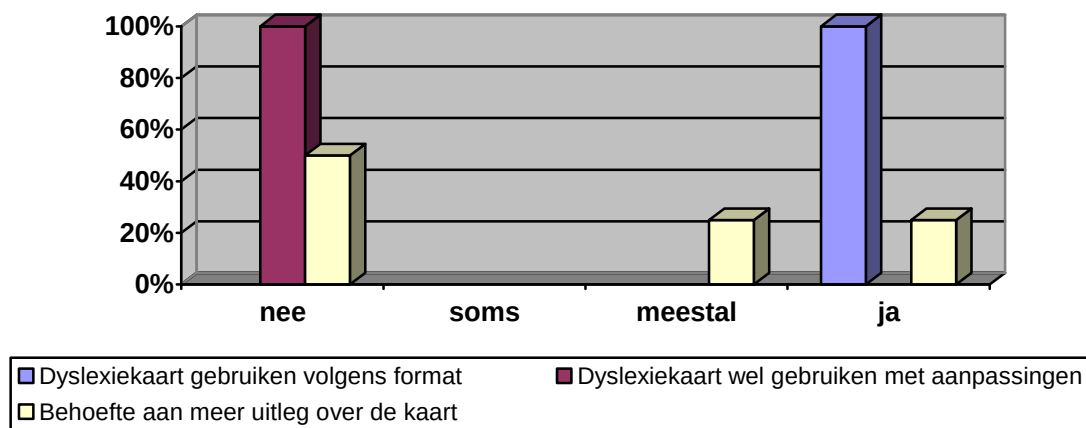
	nee	soms	meestal	ja
Kaart laat zien wat ik nodig heb				100%
Invullen met leerkracht samen				100%
Kaart helpt bij aangeven van behoeftes				100%
Makkelijk in te vullen		25%	25%	50%
Staan goede afspraken op				100%
Afspraken zijn goed te begrijpen	25%		25%	50%
Kaart ligt op tafel	25%	25%	25%	25%
Voorkeur voor groot formaat				25%
Voorkeur voor klein formaat				5%

Resultaten en toelichting vragenlijst 'checklist dyslexie' (deze toelichting komt voort uit de opmerkingen/suggesties en vragen die leerlingen konden toevoegen, waar nodig mondeling):

- Alle leerlingen vinden dat de kaart een goed instrument is om te laten zien welke maatregelen en afspraken er nodig zijn om hun te ondersteunen.
- Alle leerlingen vinden het door de kaart makkelijker om hun behoeftes aan te geven.
- Alle leerlingen vinden het prettig om de kaart samen met de leerkracht in te vullen.
- Alle leerlingen geven aan dat er goede afspraken op de kaart staan die hun kunnen ondersteunen.

- 50% geeft aan de kaart makkelijk in te kunnen vullen. Opvallend is dat deze leerlingen in de groepen 7 en 8 zitten. 25% vindt de kaart meestal goed in te vullen maar begrijpt niet alles. 25% (dit betreft de 3 leerlingen uit de groepen 5) vindt de kaart moeilijk om in te vullen omdat ze niet alles begrijpen wat erop staat.
- 50% geeft aan alle afspraken op de kaart te begrijpen. (leerlingen uit de groepen 7 en 8). 25% geeft aan de meeste afspraken te begrijpen maar over enkele niet zeker te zijn. 25% geeft aan wat meer uitleg te willen over sommige afspraken.
- 25% heeft de kaart niet op tafel liggen (groep 8 leerlingen). 25% van de leerlingen heeft de kaart soms op tafel liggen (groep 5 leerlingen). 25% heeft ze meestal op tafel liggen (groep 6 leerlingen). 25% heeft de kaart altijd op tafel liggen (groep 7 leerlingen)
- 25% heeft een voorkeur voor het grote formaat omdat dit makkelijker leest. (2 leerlingen uit groep 5 en 1 leerling uit groep 6)
- 75% vindt het kleine formaat handiger in gebruik omdat dit minder plaats in beslag neemt.

2. De dyslexiekaart volgend jaar



	nee	soms	meestal	ja
Dyslexiekaart gebruiken volgens format				
100%				
Dyslexiekaart wel gebruiken met aanpassingen	100%			
Behoefte aan meer uitleg over de kaart	50%		25%	25%

Resultaten en toelichting vragenlijst 'dyslexiekaart volgend jaar' (deze toelichting komt voort uit de opmerkingen/suggesties en vragen die leerlingen konden toevoegen, waar nodig mondeling):

- Alle leerlingen vinden dat de kaart volgens de huidige opzet gebruikt kan worden
- Alle leerlingen vinden dat de kaart geen aanpassingen nodig heeft.
- 50% van de leerlingen heeft geen behoefte aan meer uitleg over de afspraken op de kaart. Dit betreft de leerlingen uit de groepen 7 en 8. 25% heeft behoefte aan uitleg over bepaalde afspraken en 25% heeft behoefte aan meer uitleg over alle afspraken.

Bijlage 14 SWOT Inclusiegedachte

Cultuur
Beleid
 Praktijk

Leerkrachten	
Sterkten	Zwakten
-vinden een respectvolle omgang van leerlingen en leerkrachten belangrijk -vinden dat maatjeswerk ingezet moet worden -ervaren een goede samenwerking in het team -vinden dat pesten beleidsmatig goed wordt aangepakt -voelen zich thuis op school en ervaren een veilige omgeving -vinden de zorg goed gecoördineerd en voelen zich ondersteund. -wederzijds respect wordt ervaren	-delen de inclusiegedachte niet -verwachten soms te weinig van hun leerlingen -zijn niet op de hoogte van inclusief beleid -hebben behoefte aan meer kansen op nascholing -lessen worden wisselend en leerkrachtafhankelijk adaptief gepland
Kansen	Bedreigingen
-men voelt zich in het algemeen welkom op onze school maar dit wordt niet door iedereen als even sterk ervaren -men heet in het algemeen alle kinderen welkom maar ziet in de praktijk haken en ogen -uitgaan van positieve verwachtingen; kijken naar wat wel kan i.p.v. wat niet kan -uitgaan van behoefte -omgang met ouders, gemeenschap, bestuur kan nog geoptimaliseerd worden -nascholing komt het laatste jaar meer aan bod -duidelijk uitzetten van inclusief beleid en de praktijk hierop inrichten -expertise van leerkrachten onderling kan nog meer benut worden -het adaptiever plannen van de lessen -maatjeswerk en samen leren verbreden -leerlingen mogen meer betrokken worden bij hun leerproces	-waarderen hun leerlingen wisselend, verwachtingen zijn ook wisselend -delen de inclusiegedachte niet -wisselend bereid om barrières en participeren van leerlingen te bevorderen -zijn niet op de hoogte van inclusief beleid

Leerlingen	
Sterkten	Zwakten
-leerkrachten tonen interesse in de leerlingen -er worden duidelijke regels gehanteerd -pesten wordt aangepakt	-weinig keuze in eigen leerproces, leerkrachtafhankelijk -weinig structurele, onderlinge samenwerking -werk wordt onvoldoende getoond
Kansen	Bedreigingen
-leerkrachten hebben meestal een luisterend oor -er mag meer onderling worden samengewerkt	

-tonen van gemaakt werk -meer inbreng in eigen leerproces	
--	--

Ouders	
Sterkten	Zwakten
<i>-vinden dat er een respectvolle omgang is tussen personeel en leerlingen</i> <i>-ervaren een goede samenwerking binnen het team</i> <i>-voelen zich welkom in de school</i> <i>-vinden het belangrijk dat leerlingen elkaar helpen</i> <i>-vinden het belangrijk dat leerlingen gewaardeerd worden</i> -pestbeleid werkt goed -ervaren een veilige omgeving <i>-ervaren dat leerkrachten en leerlingen onderling het 'anders' zijn waarderen</i> <i>-vinden dat lessen adaptief worden gegeven</i>	<i>-zijn niet op de hoogte van inclusief beleid</i>
Kansen	Bedreigingen
<i>-ouderparticipatie kan nog verbeterd worden</i> <i>-vinden de verwachtingen die aan leerlingen worden gesteld, wisselend</i> -meer info bieden over inclusief beleid <i>-nog meer bieden van adaptief onderwijs</i>	

Conclusies:

Het gedachtegoed 'inclusief onderwijs' is voor het team en de ouders nog niet voldoende bekend. Team en ouders geven aan weinig op de hoogte te zijn van de inclusie-gedachte. Hier liggen dan ook nog kansen; zorgen dat mensen op de hoogte zijn wat inclusie inhoudt maar vooral samen bekijken wat we hier al van toepassen (en dit blijkt best al veel te zijn) en hoe we nog meer tegemoet kunnen komen aan de behoeftes van de leerlingen maar tegelijkertijd de praktijk van alledag werkbaar kunnen houden. Het gevoel dat we 'bottum-up' moeten werken, is heel sterk aanwezig. Vanuit de praktijk werken aan een inclusieve school. Het moet niet beleidsmatig worden opgelegd want dan gaan de hakken in het zand.

Beleidsmatig ligt er wel een kans om de visie sterker neer te zetten, deze is nu niet voor iedereen duidelijk, voelbaar en zichtbaar. Als we samen weten wat we belangrijk vinden en willen uitstralen naar elkaar, leerlingen en ouders toe, is dat een mooi begin om te werken aan een inclusieve school. Vooral positief denken kan een grotere rol spelen in onze gedachten en in ons handelen; uitgaan van wat al gebeurt en kleine stapjes waarderen.

De meningen van het team, ouders en kinderen over respectvol omgaan met elkaar zijn unaniem. Men vindt dit belangrijk en hecht er veel waarde aan. Men ervaart dit ook zo in de praktijk. De school wordt gezien als een veilige omgeving met duidelijke regels, rust en zorg voor elkaar.

In principe gaan we op onze school uit van de stelling 'iedereen is welkom'. Men doet moeite om op beleidsniveau en in de praktijk iedereen te helpen zich thuis te voelen. Dit uit zich in onze enquête ook als zijnde gelukt. De welwillendheid is groot. In de praktijk is het soms moeilijk te realiseren en lopen we aan tegen problemen aan; wat betreft organisatie en uitvoering zijn er haken en ogen om iedereen ook daadwerkelijk recht te

doen. De laatste jaren zijn we derhalve bezig met het maken van steeds duidelijker beleid hierin middels het ontwerpen van o.a. een aannameprotocol.

Er liggen kansen op het gebied van nascholing, expertise van elkaar meer delen en gebruiken en het werken aan adaptief onderwijs. Nu is dit nog te leerkrachtafhankelijk. Ook het betrekken van de leerlingen bij hun eigen proces is een belangrijke onderdeel van het hele proces.

In onze school wordt gesproken over de 'zorgleerling' en niet over de leerling met specifieke onderwijsbehoeftes. Het invoeren van deze laatste term is een kans om positief met elkaar in gesprek te gaan waarbij je respect toont voor het anders zijn van elkaar.

Ouders voelen zich welkom in onze school en zijn grotendeels positief. Toch ligt ook hier een kans; ouderparticipatie kan nog groeien. Meer gebruik maken van elkaars talenten en betrokkenheid zijn de kernwoorden. Een intensievere samenwerking is een wezenlijk onderdeel van inclusief onderwijs.

Als school zijn we al op weg om te werken aan het inclusieve onderwijs, soms bewust, soms onbewust. We staan aan het begin van een weg vol positieve uitdagingen en kansen.