

Meesterstuk

“Lezen, zo kan het ook!”

Naam: Kim Schiedon

Opleiding: Fontys

Opleidingscentrum

Speciale Onderwijszorg

Master SEN

Gespecialiseerde leerkracht

Studentnr: 2100691

Docent: Catholien Aalders

Datum: juni 2010

Inhoudsopgave

Titel	Paginanummer
Voorwoord	4
Samenvatting	5
Hoofdstuk 1: Inleiding	6
1.1 <i>Motivatie</i>	6
1.2 <i>Context</i>	7
1.3 <i>Onderzoeksvraag</i>	7
1.4 <i>Deelvragen</i>	8
1.5 <i>Doelstelling</i>	8
1.6 <i>Indeling meesterstuk</i>	8
Hoofdstuk 2: Het belang van lezen	10
2.1 <i>Lezen en de maatschappij</i>	10
2.2 <i>Waarom kinderen lezen belangrijk vinden</i>	11
2.3 <i>Samenvatting</i>	12
Hoofdstuk 3: Het leesproces	13
3.1 <i>Het alfabetisch principe en fonemisch bewustzijn</i>	13
3.2 <i>Deelvaardigheden</i>	14
3.3 <i>De elementaire leeshandeling</i>	15
3.4 <i>Automatisering van de woordherkenning</i>	16
3.5 <i>Drie wegen voor woordherkenning</i>	16
3.6 <i>Samenvatting</i>	17
Hoofdstuk 4: Leesproblemen	19
4.1 <i>Soorten leesproblemen</i>	19
4.2 <i>Verschijnselen van leesproblemen</i>	20
4.3 <i>Dyslexie</i>	22
4.4 <i>Samenvatting</i>	25

Hoofdstuk 5: Het bieden van leeshulp	27
5.1 <i>Effectieve leeshulp</i>	27
5.2 <i>De ZWALUW-systematiek</i>	28
5.3 <i>Het Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma</i>	29
5.4 <i>Leeshulp, gericht op dyslexie</i>	30
5.5 <i>Gekozen werkwijze</i>	33
5.6 <i>Samenvatting</i>	35
Hoofdstuk 6: Praktijkervaringen	35
6.1 <i>AVI gegevens, november 2009</i>	35
6.2 <i>Leesanalyses en observatielijsten, november 2009</i>	36
6.3 <i>Groepshandelingsplan en individuele handelingsplannen</i>	37
6.4 <i>Tussenevaluaties groepshandelingsplan</i>	38
6.5 <i>Samenvatting</i>	39
Hoofdstuk 7: Conclusies	40
7.1 <i>Onderzoeksvraag</i>	40
7.2 <i>AVI gegevens, april 2010</i>	40
7.3 <i>Leesanalyses en observatielijsten, april 2010</i>	41
7.4 <i>Conclusies</i>	42
7.5 <i>Samenvatting</i>	43
Hoofdstuk 8: Reflectie	45
Literatuur	48
Bijlagen	50
<i>Bijlage 1: Observatielijst leesproblemen</i>	51
<i>Bijlage 2: Overzicht bevindingen n.a.v. leesanalyses en observatielijsten, november 2009</i>	52
<i>Bijlage 3: Groepshandelingsplan lezen</i>	53
<i>Bijlage 4: Voorbeeld werkboekje, behorende bij groepshandelingsplan lezen</i>	57
<i>Bijlage 5: Voorbeeld individueel handelingsplan lezen</i>	68
<i>Bijlage 6: Overzicht bevindingen n.a.v. leesanalyses en observatielijsten, april 2010</i>	71

Voorwoord

Dyslexie

*Het is misschien niet te geloven
Maar bij mij dansen de letters voor mijn ogen
Het gaat niet zo goed als bij de rest
Al doe ik voor 200% mijn best
Een 4 voor dictee, ik hoor ze denken: "wat is die Jeroen dom"
Maar twifelen aan mijn eigen verstand dat is pas echt stom
Ik ben niet anders dan een ander kind
Ik ben alleen maar woordenblind
Soms word ik er echt verdrietig van
Het lijkt alsof ik niks van de spellingsregels begrijpen kan
Soms doe ik stoer of vervelend tegen de juf en andere kinderen
Net alsof ik zo mijn verdriet kan verminderen
Want pijn doet het, geloof me maar
Jullie dictee is af en ik ben weer niet klaar
Een proefwerk zie ik met buikpijn tegemoet
Al doe ik nog zo mijn best, ik weet: het gaat niet goed
Ze zeggen dat ik ermee moet leren leven
En me altijd voor 100% zal moeten blijven geven*

Jeroen, 12 jaar (Bron: Balans Belang nummer 78, juli 2002)

Met veel toewijding heb ik het afgelopen half jaar gewerkt aan mijn meesterstuk "Lezen, zo kan het ook!", ter afronding van de opleiding tot gespecialiseerde leerkracht.

Het is me mede gelukt om dit meesterstuk tot stand te brengen, doordat ik geholpen ben bij het zoeken naar bruikbare literatuur over het onderwerp leesproblemen. Ook heb ik erg prettig samengewerkt met twee collega's, bij het in praktijk brengen van mijn bevindingen. Graag wil ik hiervoor mijn collega's/ remedial teachers Bert Duivenvoorde en Jamie Weber bedanken.

Verder gaat mijn dank uit naar mijn begeleidster Catholien Aalders en naar mijn critical friends Janneke Hollander en Jessica Weemaes, die me met hun feedback op een heel fijne manier hebben ondersteund gedurende mijn schrijfproces.

Kim Schiedon

Roosendaal, juni 2010

Samenvatting

Ieder jaar heeft een aantal leerlingen uit de middenbouw 1 - groepen van SBO De Sponder de methode Veilig Leren Lezen al tenminste één keer doorlopen, maar nog geen AVI 1 - niveau behaald. Ik zag het als een uitdaging om met deze leerlingen aan de slag te gaan. Daarom ben ik gaan onderzoeken hoe ik hen zo passend mogelijk kan begeleiden in hun leesontwikkeling, waardoor zij binnen 6 maanden wel het AVI 1 - niveau behalen.

Leren lezen is van groot belang in het dagelijks leven. Het is daarom noodzakelijk om de leesontwikkeling van kinderen zo vroeg mogelijk in kaart te brengen en zonodig bij te sturen. Het leesproces is onder te verdelen in verschillende fasen: uit het alfabetisch principe en het fonemisch bewustzijn behoort de elementaire leeshandeling voort te vloeien, welke bestaat uit verschillende deelvaardigheden. Na veel oefenen behoort automatisering van woordherkenning tot stand te komen. In grote lijnen zijn er drie soorten leesproblemen te onderscheiden, namelijk: decodeerproblemen, begripsproblemen en algemene leesproblemen. Ik heb mijn meesterstuk met name gericht op decodeerproblemen.

Wanneer leesproblemen erg hardnekkig zijn, zou er sprake kunnen zijn van dyslexie. Dyslexie kent een aantal subtyperingen, waaronder perceptuele dyslexie. Daarbij herkennen leerlingen vrijwel geen woordstructuren.

Ik heb me verdiept in drie vormen van het bieden van leeshulp, namelijk:

de ZWALUW-systematiek, het Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma en het bieden van leeshulp volgens de visie van drs. L.C.H.M. Merkelbach.

Met de visie van Merkelbach zijn we dit schooljaar gaan werken, op SBO De Sponder.

Eerst zijn we nagegaan welke middenbouw-leerlingen nog geen AVI 1 - niveau behaalden. Daarna is door ons van alle leerlingen een leesanalyse gemaakt en een observatielijst met betrekking tot leesproblemen ingevuld. De meest voorkomende leesproblemen hoorden met name bij het dyslexie-subtype perceptuele dyslexie. We hebben daarom een groeps-handelingsplan en individuele handelingsplannen opgesteld en in praktijk gebracht, welke met name uitgaan van perceptuele dyslexie. Dit betekent dat we de leerlingen gericht hebben op de waarneming van structuren in woorden.

Een half jaar later zijn we opnieuw nagegaan welk AVI - niveau de betreffende leerlingen behaalden en hebben we opnieuw leesanalyses gemaakt en observatielijsten ingevuld.

Het werken volgens het groepshandelingsplan en de individuele handelingsplannen bleek succes gehad te hebben. De resultaten waren twee gelijk gebleven AVI - scores, elf hogere AVI - scores, een hoger leestempo, minder spellend leesgedrag, nauwkeuriger leesgedrag en vooral: enthousiasme bij zowel de leerlingen als de begeleiders en meer zelfvertrouwen bij de leerlingen.

Hoofdstuk 1 Inleiding

“Lees maar even wat hier staat...” of “Dit moet je echt eens lezen...” opmerkingen die vaak als vanzelfsprekend gemaakt en vervolgens in praktijk gebracht worden.

Maar is lezen eigenlijk wel zo vanzelfsprekend...?

Lezen is van groot belang om goed te kunnen functioneren in het dagelijkse leven.

Door te lezen, zowel op school als in je vrije tijd, kun je informatie tot je nemen en daar vervolgens wat mee doen.

Veel kinderen ondervinden echter problemen gedurende hun leesontwikkeling.

Het is belangrijk dat deze leesproblemen gesignaleerd en op de juiste wijze behandeld worden. Dit, om de leesontwikkeling van de betreffende kinderen ondanks alles zo optimaal mogelijk te laten verlopen: “om eruit te halen wat erin zit”.

1.1 Motivatie

In september 2008 ben ik begonnen aan de opleiding Master Special Educational Needs.

In het tweede jaar van deze opleiding diende, als afstudeeropdracht, een meesterstuk geschreven te worden. Ik heb ervoor gekozen om mijn meesterstuk te wijden aan het vakgebied lezen, omdat ik dit een ontzettend belangrijk en boeiend vakgebied vind binnen het basisonderwijs.

Wat ik heel bijzonder vind, is dat kinderen het leesproces op zoveel verschillende manieren kunnen doorlopen: één vakgebied, met een grote diversiteit aan leerprocessen.

Zoals ik hierboven al aangaf, ondervinden veel kinderen problemen gedurende hun leesontwikkeling. Gezien het belang van lezen in het dagelijks leven, vind ik het noodzakelijk dat je als leerkracht het leesproces van alle leerlingen ontzettend goed in beeld hebt en leerlingen zonodig extra begeleiding biedt.

Naast de opleiding Master SEN, heb ik dit schooljaar ook een cursus dyslexie gevolgd. Deze cursus werd gegeven door drs. L.C.H.M. Merkelbach, een autoriteit op het gebied van dyslexie.

De informatie die ik verkregen heb gedurende de cursus dyslexie heb ik op passende wijze te aan mijn meesterstuk te kunnen koppelen.

1.2 Context

Ik heb als context gekozen voor de school waarop ik werk:

SBO De Sponder te Roosendaal, een school voor speciaal basisonderwijs. Op deze school heb ik in het schooljaar 2004-2005 mijn LIO-stage gedaan. Daarna ben ik op SBO De Sponder gaan werken, als inval-groepsleerkracht. In februari 2007 heb ik een vaste aanstelling gekregen als groepsleerkracht.

Ik heb tot op heden steeds les gegeven aan een middenbouw 1 - groep. Dit is te vergelijken met een groep 3-4 op een reguliere basisschool.

Ieder jaar heeft een aantal leerlingen uit mijn groep in het voorgaande schooljaar/ de voorgaande schooljaren de methode Veilig Leren Lezen al tenminste één keer doorlopen. Wat opvalt is dat steeds meer van deze leerlingen, ondanks dat, nog geen AVI 1 - niveau behalen.

De afkorting AVI betekent: Analyse Van Individualiseringsvormen.

Het werken met AVI - niveaus heeft als doel het individualiseren van het leesonderwijs.

Het AVI - systeem omvat negen niveaus, die elk overeenstemmen met een bepaalde complexiteit in het woordgebruik en de zinsstructuur.

Middels het AVI - systeem kunnen teksten naar moeilijkheidsgraad ingedeeld worden en kan de leesvaardigheid van leerlingen bepaald worden.

Bij AVI gaat het vooral om de vlotheid waarmee leerlingen teksten kunnen verklanken.

De leerlingen hebben op maandag-, dinsdag- en donderdagmiddag drie kwartier leesles.

Ze worden hiervoor ingedeeld op leesniveau.

In september 2009 ben ik leesles gaan geven aan een niveaugroep met leerlingen die de methode Veilig Leren Lezen al tenminste één keer doorlopen hebben, maar nog geen AVI 1 - niveau behalen. De context kan dus specifiek als volgt omschreven worden:

De lees-niveaugroep "AVI 0", met leerlingen uit de middenbouw 1 - groepen, op SBO De Sponder.

1.3 Onderzoeksvraag

Hoe kan ik als groepsleerkracht, leerlingen die de methode Veilig Leren Lezen al tenminste één keer doorlopen hebben en nog geen AVI 1 - niveau behalen, zo passend mogelijk begeleiden in hun leesontwikkeling, waardoor zij binnen 6 maanden wel tot het behalen van het AVI 1 - niveau komen?

1.4 Deelvragen

1.4.1 Deelvraag 1

Hoe behoort het leesproces (nauwkeurig, in deelstappen uitgewerkt) te verlopen?

1.4.2 Deelvraag 2

Welke problemen kunnen zich voordoen gedurende het leesproces, wat maakt dat leerlingen niet komen tot het behalen van het AVI 1 - niveau?

1.4.3 Deelvraag 3

Met welke werkwijzen kan ik als groepsleerkracht leerlingen begeleiden, die de methode Veilig Leren Lezen al tenminste één keer doorlopen hebben en nog geen AVI 1 - niveau behalen?

1.5 Doelstelling

Ik kan als groepsleerkracht, leerlingen die de methode Veilig Leren Lezen al tenminste één keer doorlopen hebben en nog geen AVI 1 - niveau behalen, zo passend mogelijk begeleiden in hun leesontwikkeling, waardoor zij binnen 6 maanden wel tot het behalen van het AVI 1 - niveau komen.

De conclusies die uit mijn onderzoek voort komen, wil ik delen met collega's die eveneens met de hierboven genoemde leesproblemen te maken hebben.

1.6 Indeling meesterstuk

In de volgende vier hoofdstukken van mijn meesterstuk zal ik beschrijven hoe ik onderzoek heb gedaan naar:

- het belang van lezen, in het dagelijks leven
- het leesproces, zoals dit behoort te verlopen
- de meest voorkomende leesproblemen
- de manieren waarop en de middelen waarmee je als groepsleerkracht leerlingen met ernstige leesproblemen passend kunt begeleiden.

Vervolgens zal ik mijn praktijkervaringen beschrijven, met betrekking tot het begeleiden van een aantal leerlingen met ernstige leesproblemen, met als doel het hen laten behalen van het AVI 1 - niveau.

Ik zal mijn meesterstuk afsluiten met mijn conclusies met betrekking tot het passend begeleiden van leerlingen met ernstige leesproblemen, met als doel het hen laten behalen van het AVI 1 - niveau en met een reflectie over mijn meesterstuk.

Hoofdstuk 2 Het belang van lezen

In het tweede hoofdstuk van mijn meesterstuk beschrijf ik wat het belang van lezen is in onze huidige maatschappij. Ik zal zowel ingaan op het belang van lezen op jongere leeftijd, als op het belang van lezen op latere leeftijd.

2.1 Lezen en de maatschappij

Wie moeite heeft met lezen, heeft in onze maatschappij een probleem. In de wereld om ons heen wordt namelijk vooral middels schrifttekens gecommuniceerd. Als je deze tekens niet goed begrijpt, loop je het risico om bepaalde essentiële informatie te missen.

Lezen is, samen met de vaardigheid in het schriftelijk weergeven van taal, de belangrijkste voorwaarde voor verdere ontwikkeling. Voor mensen die moeite hebben met lezen is het dus lastig om hun kennis en vaardigheden (verder) te ontwikkelen.

Niet goed kunnen lezen is allereerst een ernstige belemmering voor de schoolcarrière van leerlingen. (Van der Leij, 2003, p. 14)

Er is namelijk bij vrijwel alle vakken sprake van te lezen teksten:

bij begrijpend lezen, maar bijvoorbeeld ook bij rekenen en bij de zaakvakken.

Lezen is in het basisonderwijs, als alles goed gaat, slechts een middel om toegang te krijgen tot informatie. Heeft een leerling echter blijvend moeite met lezen, dan wordt lezen juist het belangrijkste leerdoel. (Struiksma & Van der Leij, 2004, p. 11)

Op de langere termijn kunnen leesproblemen minder kansen op de arbeidsmarkt tot gevolg hebben. Voorbeelden daarvan zijn:

- een verminderd uitzicht op aantrekkelijk en goed betaald werk
- minder (na)scholingsmogelijkheden.

Een ander gevolg kan een verminderde toegang tot diverse maatschappelijke voorzieningen op het gebied van huisvesting en gezondheidszorg zijn.

Mensen met leesproblemen kunnen het dagelijks leven als een “hindernisbaan” ervaren, waarbij ze steeds geconfronteerd worden met zaken die ze niet of slechts met veel moeite kunnen, zoals:

- het lezen van kranten, tijdschriften en boeken
- het volgen van ondertitels van films
- het raadplegen van internet of het sturen van een email
- lezen wat er op aanbiedingen en reclamebiljetten staat
- het afhandelen van bank- en verzekeringszaken

- het invullen van formulieren
- voorlezen aan hun kinderen
- hun kinderen helpen met hun huiswerk
- de bijsluiters van medicijnen lezen
- de gebruiksaanwijzing van apparatuur lezen
- het begrijpen van een routebeschrijving
- kennis nemen van de inhoud van veiligheidsvoorschriften

Leesproblemen kunnen zelfs tot een sociaal economische achterstandspositie en sociale uitsluiting leiden.

De genoemde gevolgen van leesproblemen in acht nemend, is het dus noodzakelijk om de leesontwikkeling van kinderen al zo vroeg mogelijk in kaart te brengen en vervolgens nauwlettend te volgen en te sturen.

2.2 Waarom kinderen lezen belangrijk vinden

Om me een beeld te vormen van wat kinderen zelf belangrijk vinden aan lezen, heb ik dit met de leerlingen uit mijn huidige groep besproken.

Het betreft 16 leerlingen uit een middenbouw 1 - groep: zes jongens en negen meisjes, in de leeftijd van acht à negen jaar.

Ik ben allereerst met de leerlingen in een kring gaan zitten, waarna ik aan de groep in zijn geheel vroeg wat volgens hen het belang van lezen is. De meeste leerlingen wilden mijn vraag graag beantwoorden. Ik heb deze leerlingen allemaal laten vertellen,

Een aantal leerlingen luisterde naar de anderen en had geen behoefte om zelf wat te vertellen over het belang van lezen.

Om ook hen actief bezig te laten zijn met wat zijzélf het belang van lezen vinden, heb ik alle leerlingen na het kringgesprek op een briefje laten schrijven waarom zij lezen belangrijk vinden.

Uit het kringgesprek en uit hetgeen de leerlingen daarna op hebben geschreven, kwam onder andere naar voren dat zij lezen belangrijk vinden, omdat je daarmee:

- boeken kunt begrijpen zodat je kennis op kunt doen
- boeken kunt begrijpen zodat je je kunt ontspannen
- de krant kunt lezen
- post kunt lezen
- verkeersborden, straatnaamborden en dergelijke kunt lezen
- veel kunt leren
- slimmer kunt worden

- kunt gaan studeren
- op de middelbare school nog moeilijkere boeken kunt lezen
- de ondertiteling op de televisie kunt lezen
- later aan je kinderen voor kunt lezen
- aan je opa of oma voor kunt lezen
- een goed rapportcijfer voor lezen kunt behalen
- kunt lezen of je wel/ niet allergisch bent voor bepaald eten/ drinken
- gezellig samen kunt lezen
- kunt lezen wat voor medicijnen je inneemt
- recepten kunt lezen
- op teletekst kunt lezen waar files staan
- als je groot bent, het rapport van je kind kunt lezen

Een aantal door de leerlingen genoemde voorbeelden komt overeen met de voorbeelden die ik zelf geef, in paragraaf 1.1. Opvallend is echter dat de leerlingen ook tot een aantal verrassende andere voorbeelden zijn gekomen. Ik dacht zelf bijvoorbeeld niet aan “gezellig samen lezen”, “recepten lezen”, “lezen waar files staan” en “het rapport van je kind lezen”, terwijl de kinderen uit mijn groep dit erg belangrijk vonden.

2.3 Samenvatting

Leren lezen is van groot belang voor de schoolcarrière, de kansen op de arbeidsmarkt en de toegang tot diverse maatschappelijke voorzieningen van mensen.

Als er sprake is van leesproblemen, kunnen zich binnen deze drie gebieden problemen voor gaan doen.

Het is dan ook noodzakelijk om de leesontwikkeling van kinderen al zo vroeg mogelijk in kaart te brengen en vervolgens nauwlettend te volgen en te sturen.

Hoofdstuk 3 Het leesproces

In hoofdstuk 3 ga ik in op het leesproces, zoals dit behoort te verlopen.

Het doel van leesonderwijs is het tot stand brengen van een zo vlot mogelijk verlopend leesproces. De weg naar het behalen van dit doel kan variëren, maar toch is in grote lijnen aan te geven welke fasen in de meeste gevallen doorlopen worden.

Om zicht te krijgen op het leren lezen, is het nuttig deze fasen te onderscheiden aan de hand van tussendoelen die achtereenvolgens dienen te worden behaald.

3.1 Het alfabetisch principe en fonemisch bewustzijn

In veel gevallen doen kleuters al de nodige kennis op met betrekking tot gedrukte en geschreven taal. Heel wat kinderen die in groep 3 komen, weten dat hun naam geschreven kan worden en vaak zijn zij daar zelf al toe in staat. Ze hebben meestal voldoende taalbewustzijn om te begrijpen dat gesproken taal en geschreven taal met elkaar corresponderen. De meeste kleuters doorzien echter nog niet hoe het “alfabetisch principe” werkt, dat uitgaat van een min of meer vaste structuur tussen letters en spraakklanken.

Om dit principe te begrijpen, moeten kinderen zich bewust worden van de manier waarop het klanksysteem van de taal werkt. Daarbij gaat het om het verkrijgen “fonemisch bewustzijn” en om het systematisch aanleren van de letters.

Bij het verkrijgen van fonemisch bewustzijn ontdekken kinderen dat de kleinste zelfstandige elementen in de gesproken taal een beperkt aantal spraakklanken zijn. Die kleinste zelfstandige eenheden noemen we “fonemen” (klanken). In ons schriftsysteem worden fonemen aangeduid met behulp van lettertekens. Vaak wordt een foneem aangeduid met één letterteken, wat bijvoorbeeld het geval is bij de a, de r en de m. Soms wordt een foneem aangeduid met twee lettertekens, wat bijvoorbeeld het geval is bij de ei, de ui en de aa.

Wanneer een kind in staat is om een aantal fonemen in een gesproken woord te onderscheiden, beschikt het over fonemisch bewustzijn.

Leren lezen en de ontwikkeling van fonemisch bewustzijn zijn nauw met elkaar verbonden.

Voor de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn is het belangrijk dat kinderen leren om onderscheid te maken tussen de medeklinker(s) aan het begin van een woord (“beginrijm”, “stafrijm” of “aanzet”) en de rest van dat woord (“eindrijm”), bijvoorbeeld: /maan/ → /m/-/aan/, waarbij de /m/ beginrijm is en /aan/ eindrijm.

Beginrijm van één medeklinker is gemakkelijker dan beginrijm van twee of drie medeklinkers.

Lastiger dan rijm is het kunnen verbinden (“plakken”/ “synthetiseren”) van afzonderlijke fonemen tot een woord (van het type “medeklinker-klinker-medeklinker”) en het kunnen ontbinden (“hakken”/ “analyseren”) van een woord in fonemen.

Plakken en hakken verloopt vaak parallel, al blijkt het hakken vaak wat moeilijker te zijn dan het plakken. Deze vaardigheid komt bij kleuters vaak pas tijdens het leren lezen volledig tot ontwikkeling. Het beheersen van de “hak-vaardigheid” is dan ook geen noodzakelijke voorwaarde om met het formele leesonderwijs te beginnen.

De volledige analyse en synthese van woorden met clusters van medeklinkers aan het begin (zoals bij “stok”) of aan het eind (zoals bij “kast”) is een bekwaamheid die beschouwd moet worden als een onderdeel van het formele leesonderwijs.

Het alfabetisch principe houdt in dat er overeenstemming is tussen de klanken van een woord en de weergave van dit woord in lettertekens. Dit betekent dat kinderen de letters moeten leren die de spraakklanken van het Nederlands weergeven. Uitgaande van 34 fonemen kent het Nederlands ook 34 verschillende grafemen (lettertekens).

Kinderen leren de letters niet als afzonderlijke eenheden, maar als onderdelen van woorden. De letters van geschreven woorden zijn gelijktijdig zichtbaar. De klanken van gesproken woorden hoor je achter elkaar.

Als je een kind vraagt: ‘Wat zie je vooraan bij “roos”?’ dan heeft het begrip “vooraan” in het betrekking op een plaats in het platte vlak. Als je een kind vraagt: ‘Wat hoor je vooraan bij “roos”?’ dan heeft het begrip “vooraan” betrekking op de rangorde in de tijd.

Wanneer een kind dit begrepen heeft dan kan het de relatie leggen tussen een letter en de corresponderende klank.

Het duurt even voordat bij een kind alle koppelingen (correspondenties) tussen grafemen en fonemen correct en snel verlopen. Dit is echter een noodzakelijke voorwaarde om vlot te leren lezen.

(Mommers, Verhoeven, Koekebacker, Linden van der, Stegeman & Warnaar, p. 16 en 17)

3.2 Deelvaardigheden

Wanneer een kind leest, zet het een geschreven woord om in een klankvorm.

Deelvaardigheden zijn de vaardigheden waar een beroep op gedaan dient te worden, bij deze omzetting.

Er zijn zes deelvaardigheden te onderscheiden, welke ik hieronder zal beschrijven.

- visuele analyse:
het analyseren van het totale letterpatroon dat een woord vormt, in zinvolle elementen.
- visuele discriminatie:
het onderscheiden van grafemen.
- auditieve discriminatie:
Het onderscheiden van spraakklanken.
- klank-tekenkoppeling:
het koppelen van de juiste fonemen aan de waargenomen grafemen.
- auditieve synthese:
het herkennen van een klankenstroom (t/ie/n) als een klankvorm (tien),
het samen kunnen voegen van afzonderlijke klanken tot een woord.
- temporele ordewaarneming:
het inzien dat de volgorde van klanken (t/ie/n) mede bepalend is voor het woord dat hierin herkend kan worden, een voorbeeld hiervan is het feit dat de volgorde van klanken het woord /tien/ van het woord /niet/ onderscheidt.

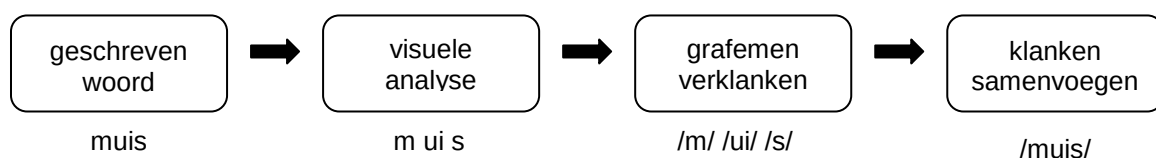
(Struiksma, Leij van der & Vieijra, 2004, p. 44 t/m 47)

De genoemde deelvaardigheden spelen een belangrijke rol in de fasen die ik in de volgende drie paragrafen van dit hoofdstuk beschrijf.

3.3 De elementaire leeshandeling

Het alfabetisch principe en het fonemisch bewustzijn maken het mogelijk om zelfstandig eenvoudige woorden te ontsleutelen: “de elementaire leeshandeling”.

Dit is de techniek om geschreven, klankzuivere, eenlettergrepige woorden te ontsleutelen door de grafemen te verklanken en de fonemen vervolgens samen te voegen tot een woord (het spellend ontcijferen van een woord).



De visuele analyse houdt onder andere in dat een kind ziet dat het woord “muis” niet uit vier, maar uit drie grafemen bestaat: het totale letterpatroon dat het woord vormt, wordt geanalyseerd in zinvolle elementen. Daarna worden de grafemen afzonderlijk verklankt.

Vervolgens moeten deze klanken samen worden gevoegd, wat “auditieve synthese” heet.

Voor sommige kinderen is dit een moeilijke stap. Zij vinden het lastig om in te zien dat er een reëel onderscheid is tussen spraakklanken en fonemen.

Het helpt kinderen om te werken met geïsoleerde structuurwoorden die niet alleen visueel, maar ook auditief en spraakmotorisch gestructureerd moeten worden.

Ook is het wenselijk dat eenzelfde foneem in meerdere woorden aan bod komt, omdat de spraakklanken beïnvloed worden door naburige klanken terwijl het om eenzelfde foneem gaat. Verder versterkt het gebruik van wisselrijtjes ongemerkt de ervaring dat de afzonderlijke fonemen elk een gemeenschappelijke groep van spraakklanken vertegenwoordigen.

Geleidelijk aan behoren kinderen te leren om woorden te lezen, zonder de letters eerst afzonderlijk te verklanken.

Daarna volgt nog een belangrijke en vaak langdurige fase, waarin de woordherkenning steeds sneller zou moeten gaan verlopen: de fase van de automatisering van de woordherkenning.

(Mommers, Verhoeven, Koekebacker, Linden van der, Stegeman & Warnaar, p. 17)

3.4 Automatisering van de woordherkenning

Met “automatisering van de woordherkenning” wordt een snel en zonder veel inspanning verlopend proces van woordherkenning bedoeld. In deze fase worden in de woorden naast afzonderlijke letters ook deelstructuren herkend, waardoor de woordherkenning wordt versneld. Het geautomatiseerd herkennen van woorden behoort het resultaat te zijn van veel oefenen. Het aantal nieuwe woorden mag niet te snel toenemen, want dan stimuleer je kinderen tot spellend lezen. Nieuwe woorden moeten vaak herhaald worden, het liefst in wisselende contexten. Daarbij kun je denken aan woordrijtjes, zinnen en teksten. Als er onvoldoende aandacht besteed wordt aan de automatisering, kan dit frustrerend zijn voor kinderen en zelfs leiden tot leesproblemen.

(Mommers, Verhoeven, Koekebacker, Linden van der, Stegeman & Warnaar, p. 17)

3.5 Drie wegen voor woordherkenning

Binnen het aanvankelijk leesproces worden drie wegen voor woordherkenning onderscheiden, welke ik hieronder zal beschrijven.

3.5.1 Weg 1: Indirecte woordherkenning via volledige verklanking

Van indirecte woordherkenning via volledige verklanking is sprake als een woord niet direct herkend wordt, maar langs de weg van volledige verklanking toch ontdekt wordt om welke woord het gaat. Dit gebeurt vooral door het omzetten van het geschreven woord in een klankvorm, zodat woordherkenning op grond van fonologische informatie mogelijk wordt. (Leij van der, 2003, p. 38)

3.5.2 Weg 2: Indirecte woordherkenning via visuele synthese

Bij indirecte woordherkenning via visuele synthese worden delen van een woord verkend en verklankt die groter zijn dan een enkel grafeem.

Het voordeel van het lezen via deze tweede weg ten opzichte van het lezen via de eerste weg is dat het aantal eenheden dat in de juiste volgorde onthouden en auditief gesynthetiseerd moet worden kleiner is. Het belang hiervan wordt vooral duidelijk bij het lezen van woorden van een hoger niveau.

(Leij van der, 2003, p. 40)

3.5.3 Weg 3: Directe woordherkenning

Van directe woordherkenning is sprake wanneer een woord herkend wordt, uitsluitend op grond van orthografische informatie: het unieke patroon van letters dat het woord onderscheidt van andere woorden.

(Leij van der, 2003, p. 37)

3.6 Samenvatting

Het leesproces is onder te verdelen in verschillende fasen.

Uit het alfabetisch principe en het fonemisch bewustzijn behoort de elementaire leeshandeling voort te vloeien: de techniek om geschreven, klankzuivere, eenlettergrepige woorden te ontsleutelen door de grafemen (letters) te verklanken en de fonemen daarna samen te voegen tot een woord (het spellend ontcijferen van een woord).

Hierbij staan de volgende deelvaardigheden centraal:

- visuele analyse
- visuele discriminatie
- auditieve discriminatie
- klank-tekenkoppeling
- auditieve synthese

- temporele ordewaarneming

Na veel oefenen zou automatisering van woordherkenning tot stand moeten komen.

Op het gebied van woordherkenning zijn drie wegen te onderscheiden, namelijk:

indirecte woordherkenning via volledige verklanking, indirecte woordherkenning via visuele synthese en directe woordherkenning.

Hoofdstuk 4 Leesproblemen

In het vierde hoofdstuk van mijn meesterstuk beschrijf ik de meest voorkomende problemen die zich voor kunnen doen gedurende de leesontwikkeling van kinderen.

4.1 Soorten leesproblemen

In grote lijnen zijn er drie soorten leesproblemen te onderscheiden:

- 1) decodeerproblemen
- 2) begripsproblemen
- 3) algemene leesproblemen

Ik zal mijn meesterstuk met name richten op decodeerproblemen. Begripsproblemen hangen hier echter nauw mee samen, dus ook daarvan geef ik een beschrijving.

4.1.1 *Decodeerproblemen*

Wanneer er sprake is van decodeerproblemen, is het technisch lezen (zeer) zwak en het begrijpend lezen relatief beter. Het decoderen van woorden kost de leerling in dit geval zoveel tijd dat hij niet aan het begrip toekomt. Het begripstalent dat hij wellicht heeft, kan hij niet goed gebruiken bij het begrijpend lezen.

Decodeerproblemen zijn te herkennen aan de volgende verschijnselen:

- onvoldoende beheersing van één of meerdere van de volgende deelvaardigheden:
 - * visuele analyse
 - * visuele discriminatie
 - * auditieve discriminatie
 - * klank-tekenkoppeling
 - * auditieve synthese
 - * temporele ordewaarneming
- het niet flexibel toepassen van decodeerstrategieën of het hardnekkig spellend of radend lezen
- onvoldoende integratie van de deelvaardigheden
- het spontaan gebruik maken van verbale competentie
(het overmatig gebruik maken van de woord- en wereldkennis, hiervan kan bijvoorbeeld sprake zijn wanneer zinnen en teksten relatief veel beter gelezen worden dan losse woorden)

(Leij van der, 2003, p. 74)

4.1.2 Begripsproblemen

Bij leerlingen met begripsproblemen, is het begrijpend lezen (zeer) zwak en het technisch lezen relatief beter. Er is in dit geval geen beperking door de leesteknik en het begripsprobleem kan daar niet aan toegeschreven worden.

Begripsproblemen zijn te herkennen aan de volgende verschijnselen:

- een gebrek aan spontaan gebruik van begripsstrategieën
- stagnatie in de opbouw van de woord- en wereldkennis
- problemen met de beschikbaarheid van die kennis
- een gebrekkige luistervaardigheid

(Leij van der, 2003, p. 92)

4.1.3 Algemene leesproblemen

Wanneer er sprake is van algemene leesproblemen, doen zich zowel decodeerproblemen als begripsproblemen voor.

(Leij van der, 2003, p. 70)

4.2 Verschijnselen van leesproblemen

Ik zal een beschrijving geven van de meest voorkomende verschijnselen van leesproblemen, binnen het basisonderwijs:

- *Analytisch lezen*

Analytisch leesgedrag past bij een leerling in groep 3, tot in de tweede helft van het schooljaar. Daarna behoort er een geleidelijke overgang plaats te vinden, van analytisch leesgedrag naar een meer structurerende woordperceptie.

Leerlingen die problemen blijven houden met het snel herkennen van deelstructuren van woorden, blijven genoodzaakt om meer analytisch (letter voor letter) te lezen. Deze kinderen komen vaak via innerspeech (het maken van lipbewegingen tijdens het lezen) tot de klankvoorstelling en vervolgens tot de betekenis van woorden.

- *Radend lezen*

Een leerling die radend leest, krijgt onvoldoende snel greep op de woordstructuur (het decoderingsvermogen komt onvoldoende tot stand) en slaat kleinere woorden of woordgedeelten over. Deze kinderen weten echter de contextervaring in stand te houden en kunnen na afloop van een gelezen stuk toch vaak duidelijk aangeven wat zij gelezen hebben. Radend lezen kan grote onzekerheid veroorzaken bij de betreffende lezers, omdat zij vaak beseffen dat door hun leesstijl de kans bestaat dat ze een woord fout lezen. Stillees-activiteiten verlopen vaak gemakkelijker dan hardop lezen.

Verder kan het verhogen van de tempodruk in dit geval een negatief effect hebben.
Dit belemmert namelijk de oriëntatie op de woordstructuren.

- *Visuele inprentingsproblemen*

Bij visuele inprentingsproblemen treedt er geen automatische herkenning op van deelstructuren van woorden. Het inprenten van letterclusters verloopt niet goed, waardoor het geautomatiseerde lezen belemmerd wordt. Een gelezen woord wordt kort daarna in de tekst niet direct herkend. Bij het lezen van lange woorden is de beginstructuur weer weg, wanneer het kind met het decoderen van de laatste lettergreep bezig is. Bij deze problemen moet het kind steeds opnieuw terug naar een eerder waargenomen deelgebied van het woord, om uiteindelijk greep te krijgen op het woordgeheel.

Visuele inprentingsproblemen kunnen radend lezen in de hand werken en het leestempo van leerlingen negatief te beïnvloeden. Het visueel korte-termijn geheugen blijkt bij dergelijke kinderen erg zwak te zijn.

- *Talig semantische problemen*

Een groot aantal leerlingen met leesproblemen heeft een traag verlopende taalontwikkeling en heeft moeite met het formuleren van gedachten en gevoelens.

Een kind met talig-semantische problemen kan weinig tot geen gebruik maken van betekenisondersteuning binnen een zin, om te achterhalen wat de betekenis van een woord is. Door het niet begrijpen van de inhoud van teksten kan de leesmotivatie van een kind sterk afnemen. Verder kan weinig lezen weer van negatieve invloed zijn op de ontwikkeling van de woordenschat.

- *Temporele problemen*

Een leerling met temporele problemen heeft moeite met het weergeven van meerletterige woorden, met korte klinkerwisselingen.

Het sequentele geheugen stelt ons in staat om volgordes juist te reproduceren. Wanneer dit geheugen niet goed functioneert, krijgt een kind problemen met het goed weergeven van woorden (zowel bij lezen als bij spelling).

Temporele problemen kunnen een aanleiding zijn voor omkeringen en weglatingen bij meerlettergrepige woorden en bij woorden met medeklinkerconstructies.

- *Problemen met foneem-analyse*

Een leerling die problemen heeft met foneem-analyse, heeft moeite met het analyseren van klanken en klankstructuren en met het onderscheiden van discriminerende klanken.

- *Problemen met tijdsbeleving*

Bij leerlingen met leesproblemen blijkt tijdsbeleving vaak een bijkomend probleem te zijn: verleden tijd en tegenwoordige tijd worden niet goed aangevoeld, wat lastig kan zijn bij het schrijven van opstellen en dergelijke.

Problemen met tijdsbeleving komen ook tot uiting wanneer een leerling moet bepalen in welke vorm een werkwoord geschreven dient te worden.

- *Problemen met comorbiditeit*

Er is sprake van comorbiditeit wanneer twee ontwikkelingsstoornissen samengaan, bijvoorbeeld: ernstige leesproblemen (dyslexie) en ADHD of ernstige leesproblemen (dyslexie) en een stoornis met betrekking tot de motorische vaardigheden.

- *Concentratieproblemen*

Bij een aantal leerlingen met leesproblemen blijkt de selectieve gerichtheid op prikkels niet goed te verlopen. Deze kinderen hebben moeite met het richten van hun aandacht op de waarneming van woorden of op het schrijven van niet-geautomatiseerde woorden.

Concentratieproblemen zijn nooit direct de oorzaak van leesproblemen, maar kunnen deze problemen wel versterken.

(Temmink & Merkelbach, 1998, p. 72 t/m 78)

4.3 Dyslexie

Wanneer leesproblemen erg hardnekkig zijn, zou er sprake kunnen zijn van dyslexie: een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/ of vlot toepassen van het lezen en/ of het spellen op woordniveau.

(Bos van den, Bosman, Henneman, Jong de, Kleijnen, Leij van der, Pasman, Paternotte, Ruijsenaars, Struiksmā, Verhoeven & Wijnen, 2008, p. 11)

4.3.1 Achtergronden van dyslexie

Dyslexie is al aanwezig vanaf de eerste levensfase. De verschijnselen van dyslexie manifesteren zich doorgaans echter pas op de basisschool, ongeveer vanaf groep 2.

Een traag ontwikkelend leesproces hoeft nog niet direct een indicatie te zijn voor een leesstoornis. Er kan bijvoorbeeld sprake zijn van een traag verlopende visuele rijping, wat een belemmering kan zijn voor de leesontwikkeling van een leerling.

Ook problemen op het gebied van het korte termijn geheugen (met name het sequentiële geheugen en de visuele inprenting) kunnen een negatieve invloed hebben op de leesontwikkeling.

Wanneer de lees- en spellingprestaties van een leerling een relatief grote achterstand gaan vertonen, zou dit een indicatie kunnen zijn voor een leesstoornis.

Dit is zeker het geval wanneer de leerling op andere leergebieden voldoende tot goed presteert. Het is erg belangrijk dat een leesstoornis zo vroeg mogelijk en op nauwkeurige wijze in kaart gebracht wordt.

Dit, om de betreffende leerlingen zo snel mogelijk leesonderwijs op maat te kunnen bieden, met als doel: de leerlingen op een zo hoog mogelijk niveau van lezen brengen.
(Temmink & Merkelbach, 1998, p. 70 en 71)

4.3.2 *Subtyperingen dyslexie*

Het begrip dyslexie kent een aantal subtyperingen:

- *Perceptuele dyslexie*

Bij perceptuele dyslexie treedt de overgang van de processen in de rechter hersenhelft naar de processen in de linker hersenhelft vertraagd op. Leerlingen met perceptuele dyslexie hebben veel moeite met het krijgen van greep op woorden en leest deze bijna letter voor letter. Ze herkennen geen vrijwel geen structuren. Daarbij ontwikkelen deze leerlingen innerspeech, om tot woordherkenning te komen. Doordat een woord niet onmiddellijk wordt herkend en doordat er veel visuele informatie over een woord nodig is om tot woordherkenning te komen, lezen leerlingen met perceptuele dyslexie langzaam, maar met weinig fouten.

Het lezen vergt veel inspanning en het belemmert het begrijpend leesvermogen. Leerlingen met perceptuele dyslexie lezen woord voor woord en komen alleen tot een snelle woordherkenning bij woorden die zij al zeer vaak gezien hebben.

- *Visuele dyslexie*

Kenmerkend voor leerlingen met visuele dyslexie is dat bij het lezen sprake is van een vertraagd visueel waarnemingsproces. Er doen zich spiegelingen en rotaties voor en er kan verwarring optreden met betrekking tot de lettervolgorde van woorden.

Leerlingen met visuele dyslexie krijgen bij het lezen minder makkelijk greep op de woordstructuur, maar op een andere wijze dan leerlingen met perceptuele dyslexie.

Ze herkennen al wel structuren in woorden, maar leggen de nadruk op niet-relevante structuren, bijvoorbeeld: het woord “dierevel” uitspreken als “diereeven” of niet inzien dat de structuur “eo” in de woorden “geografie” en “geopend” op verschillende wijzen uitgesproken dient te worden.

Mensen zonder een leesstoornis hebben aan beperkte visuele informatie over woorden voldoende, om de betekenis van deze woorden te herleiden. Deze mensen gebruiken bij het lezen slechts een gedeelte van woorden om deze te kunnen herkennen. Mede daardoor kunnen zij snel lezen: zij zijn niet meer gericht op technische decoderen, maar veel meer op inhoudelijk decoderen.

Leerlingen met visuele dyslexie hebben er moeite mee om tot een acceptabele woordherkenning te komen, omdat zij onvoldoende inzicht hebben in bepaalde structuren.

- *Auditieve dyslexie*

Bij auditieve dyslexie is er vooral sprake van problemen op het gebied van de auditieve informatieverwerking. De auditieve analyse komt onvoldoende tot stand en vaak doen zich ook problemen voor op het gebied van de auditieve discriminatie.

Leerlingen met auditieve dyslexie kunnen onvoldoende onderscheid maken tussen medeklinkers en klinkers die op elkaar lijken. Het lukt de leerlingen niet goed om auditieve informatie te verwerken, waardoor het lastig is voor hen om greep te krijgen op de klankstructuur van woorden. Bij deze vorm van dyslexie blijken de problemen op het gebied van spelling meestal veel groter te zijn dan de problemen op het gebied van lezen.

- *Eidetische dyslexie*

Kenmerkend voor leerlingen met eidetische dyslexie is dat zij onvoldoende snel greep krijgen op woordstructuren. Dit, omdat de woordherkenning niet goed verloopt, mede door een niet goed lopende klankvoorstelling. Visuele informatie wordt door deze leerlingen niet direct omgezet in een passende klankvoorstelling. Het gehoor en de auditieve functies van leerlingen met eidetische dyslexie zijn voldoende ontwikkeld. Bij deze leerlingen blijkt stillezen veel beter en gemakkelijker te verlopen dan hardop lezen.

Eidetische dyslexie vertoont overeenkomsten met visuele dyslexie en met auditieve dyslexie.

- *Dysfatische dyslexie*

Bij dysfatische dyslexie is er sprake van een dysfatische taalontwikkeling, in combinatie met stoornissen op het gebied van lezen en spelling.

Dysfatische leerlingen hebben er moeite mee om zich snel en goed uit te drukken. Er doen zich vaak woordvindingsproblemen voor: de leerlingen kennen de woorden wel, maar “vinden” deze niet en geven dan een synoniem woord of een verbale omschrijving van de betekenisinhoud.

Bij het lezen van teksten komen leerlingen met dysfatische dyslexie niet gemakkelijk tot betekenisontsleuteling. Deze leerlingen begrijpen abstracte begrippen onvoldoende, waardoor problemen ontstaan bij het begrijpend lezen, verwerken van teksten en vragen en bij het omgaan met spreekwoorden en gezegden.

Dysfatische dyslexie blijkt ook consequenties te hebben de spellingontwikkeling van leerlingen: voor het op de juiste wijze leren schrijven van woorden.

4.3.3 *Dyslexie in de sociaal-emotionele context*

Dyslexie heeft niet alleen gevolgen voor het cognitieve functioneren, maar is ook van invloed op de sociaal emotionele ontwikkeling.

Bij het onderzoeken van dyslectische leerlingen, komt men vaak faalangstindicaties tegen: leerlingen geven aan dat zij niet hardop durven te lezen, dat zij zich schamen voor fouten in een dictee en dat zij niet graag brieven en dergelijke schrijven.

Veel leerlingen begrijpen zelf niet precies wat er gebeurt: de motivatie tot leren is namelijk aanwezig en de inzet is over het algemeen goed, maar het presteren blijft daar ver bij achter. Op school voelen leerlingen zich vaak evenmin goed begrepen, bijvoorbeeld doordat ze te horen krijgen dat ze beter hun best moeten doen, er wordt getwijfeld aan hun inzet, ze extra worden belast wanneer de ouders na schooltijd met hen gaan lezen en woorden gaan trainen en/ of doordat ze het risico lopen dat ze in hun klas worden uitgelachen.

In het voortgezet onderwijs verergert de situatie meestal, wanneer leerlingen met andere talen geconfronteerd worden. Regelmatig komen dyslectische leerlingen, vanwege hun leesprobleem, in het voortgezet onderwijs terecht op een schooltype dat beneden hun capaciteiten ligt.

Ook in de gezinssituatie komen dyslectische kinderen vaak in een spanningsveld terecht, bijvoorbeeld doordat het presteren achterblijft en hun gedrag niet begrepen wordt.

Een mogelijke reactie van kinderen op het hebben van dyslexie is het gaan vertonen van opvallend internaliserend of opvallend externaliserend gedrag. Voor ouders kan dit een moeilijke situatie zijn, omdat zij zich machteloos kunnen voelen in het bieden van hulp aan hun kind.

Op het moment dat problemen ontstaan op school, is het belangrijk dat er niet wordt afgewacht. Het is dan noodzakelijk om direct extra hulp te gaan bieden. Wanneer blijkt dat er dan nog steeds onvoldoende resultaten worden geboekt, dan is een diagnostisch onderzoek door een gespecialiseerd orthopedagoog op zijn plaats.

De diagnostiek van lezen dient zich te richten op de achtergronden van de problemen, om een zo passend mogelijk handelingsplan op te kunnen stellen.

Het vaststellen van achterstanden op het gebied van lezen valt onder screening en gaat vooraf aan het diagnosticeren.

(Temmink & Merkelbach, 1998, p. 83 t/m 93)

4.4 Samenvatting

In grote lijnen zijn er drie soorten leesproblemen te onderscheiden, namelijk:

- 1) decodeerproblemen
- 2) begripsproblemen
- 3) algemene leesproblemen (wanneer er sprake is van decodeer- én begripsproblemen)

Ik zal mijn meesterstuk met name richten op decodeerproblemen.

De meest voorkomende verschijnselen van leesproblemen binnen het basisonderwijs zijn:

- analytisch lezen
- radend lezen
- visuele inprentingsproblemen
- talig semantische problemen
- temporele problemen
- problemen met foneem-analyse
- problemen met tijdsbeleving
- problemen met comorbiditeit
- concentratieproblemen

Wanneer leesproblemen erg hardnekkig zijn, zou er sprake kunnen zijn van dyslexie:

een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/ of vlot toepassen van het lezen en/ of het spellen op woordniveau.

Het begrip dyslexie kent een aantal subtyperingen:

- perceptuele dyslexie
- visuele dyslexie
- auditieve dyslexie
- eidetische dyslexie
- dysfatische dyslexie

Dyslexie heeft niet alleen gevolgen voor het cognitieve functioneren, maar is ook van invloed op de sociaal emotionele ontwikkeling.

Hoofdstuk 5 Het bieden van leeshulp

In hoofdstuk 5 ga ik in op de manieren waarop en de middelen waarmee je als groepsleerkracht leerlingen met de in hoofdstuk 3 genoemde leesproblemen passend kunt begeleiden, met als doel het hen laten behalen van het AVI 1 - niveau.

5.1 Effectieve leeshulp

5.1.1 *Pedagogisch didactisch kader*

Wanneer iemand erg veel moeite moet doen om een bepaalde vaardigheid onder de knie te krijgen, loopt diens motivatie gevaar. Dit is ook het geval bij leerlingen die moeite hebben met leren lezen. Als zij onvoldoende gesteund worden bij het lezen en het proces zeer moeizaam blijft verlopen, bestaat het gevaar dat ze de moed op gaan geven. Om deze situatie te voorkomen is het van groot belang dat groepsleerkrachten op passende wijze instructie geven:

- De leerlingen moeten naar aanleiding van de instructie precies weten wat ze moeten doen en hoe ze het aan moeten pakken.
- De instructie moet altijd ingebed zijn in activiteiten die betekenis hebben voor de leerlingen, zoals het lezen van een verhaal of brief.

Verder kunnen leerlingen veel van elkaar leren, als ze met elkaar over hun werk praten. Ze zien dan goede voorbeelden van anderen en leren om te reflecteren over hun werk.

Bij het leren lezen maken leerlingen bewust of onbewust gebruik van strategieën. Wanneer een leerling moeite heeft met leren lezen, is het van belang om hem/ haar bewust te maken van de strategieën die hij/ zij gebruikt en om nieuwe strategieën aan te leren.

5.1.2 *Uitbreiden van de leestijd*

De begeleiding van leerlingen met een leesprobleem dient gericht te zijn op automatisering van het leesproces en directe woordherkenning. Om dit te bereiken zullen de leerlingen veel moeten lezen. Dit kan gerealiseerd worden door extra individuele hulp te bieden bij het lezen en door de leerlingen veel boeken op hun niveau aan te bieden.

5.1.3 *Begeleiding in of buiten de groep*

Leerlingen dienen zo lang mogelijk begeleid te worden in de groep, zolang ze zich geen uitzondering gaan voelen. Dit zou namelijk een negatief effect kunnen hebben op de sociaal emotionele ontwikkeling.

Alleen wanneer het aantoonbaar beter is voor leerlingen, zou leesbegeleiding buiten de groep gegeven moeten worden, bijvoorbeeld wanneer leerlingen zich slecht kunnen concentreren en snel afgeleid zijn. Het is dan wel van groot belang dat er een goede afstemming is tussen de leesles in de groep en de individuele leesbegeleiding buiten de groep.

5.1.4 De rol van de ouders

Het verloop van de leesontwikkeling van een leerling is enerzijds afhankelijk van de mogelijkheden van de leerling zelf, anderzijds van de invloed en kwaliteit van diens omgeving. Met name de thuisomgeving en de school spelen een belangrijke rol.

Ouders kunnen een grote bijdrage leveren aan de leesontwikkeling van hun kind. Zij kunnen zorgen voor een stimulerende leescultuur in de thuissituatie, maar zij kunnen ook een bepaalde rol vervullen in de begeleiding van hun kind. Dit laatste kan echter alleen wat opleveren als ouders begeleid worden door de groepsleerkracht en/ of remedial teacher van hun kind.

(Wentink & Verhoeven, 2001, p. 19 t/m 22)

5.2 De ZWALUW-systematiek

Het project “Zelfstandig werken bij aanvankelijk/ technisch lezen met uiteenlopende werkvormen” (Zwaluw) (Clijsen, 1990) is bedoeld om de differentiatiecapaciteit van groepsleerkrachten te verhogen.

Door het invoeren van zelfstandige werkvormen kan het leesonderwijs zo ingericht worden dat voor alle leerlingen, ook voor de zwakkere lezers, gestreefd wordt naar een ononderbroken leesontwikkeling. Door de invoering van zelfstandige werkvormen krijgen groepsleerkrachten de handen vrij voor het geven van extra instructie en begeleiding aan de zwakkere lezers.

Er is bovendien een vergroting van de effectieve leertijd, doordat leerlingen oefenen op het juiste instructieniveau, met voor hen geschikte leesactiviteiten. Er gaat geen tijd verloren, zoals het geval is wanneer leerlingen op een te hoog of te laag niveau functioneren en steeds lang moeten wachten op instructie of begeleiding.

Het aansluiten bij het instructieniveau vergroot de kans op succeservaringen en ondersteunt daarmee de motivatie. De lees- en oefenstof is per niveau bijeengebracht in leerstofpakketten, waarmee leerlingen zelfstandig kunnen werken.

De ZWALUW-systematiek volgt de fases die horen bij het directe instructiemodel: eerst presentatie en uitleg van de groepsleerkracht, vervolgens begeleide oefening en tot slot zelfstandige oefening.

Het bijzondere van de systematiek betreft vooral de laatste fase, waarin de groepsleerkracht de handen vrij krijgt voor het extra begeleiden van zwakkere lezers.

Het zelfstandig werken wordt vergemakkelijkt doordat het bij de ZWALUW-systematiek gedeeltelijk om materialen gaat die niet afhankelijk zijn van instructie door de groepsleerkracht. De sterkere lezers kunnen al vlot zelfstandig en op hun niveau aan het werk, de zwakke lezers volgen later.

(Leij van der, 2003, p. 274 t/m 282)

Op SBO De Sponder werken de leerlingen al gedurende drie maal per week in lees-niveaugroepen, tijdens de leesles. De manier van werken tijdens deze leeslessen komt overeen met de ZWALUW-systematiek. Deze systematiek zou echter ook nog toegepast kunnen worden binnen de taallessen. Tijdens deze lessen blijven de kinderen steeds in hun stamgroep, waardoor er sprake is van niveauverschillen. Middels de ZWALUW-systematiek zou je als groepsleerkracht passend kunnen differentiëren, binnen je stamgroep.

5.3 Het Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma

Het Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma (ELLO) is een vroegtijdig interventieprogramma, gericht op preventie van beginnende leesproblemen.

(Verhoeven & Vernooij, 1996)

Het programma sluit aan bij de methode “Veilig Leren Lezen”. Op basis van vroegtijdige signalering krijgen zwakkere lezers dagelijks, gedurende 30 minuten, les van een remedial teacher. Methodische motieven zijn vooral het remediëren van de leesachterstand en het stimuleren van het leesplezier.

Het leerlingen voorzien van veel extra effectieve leertijd is een belangrijk middel. Daarnaast sluit het programma aan bij de andere instructiebehoeften van de zwakkere lezers, namelijk:

- de keuze van een boek om te lezen
- het verkennen van het boek
- het hardop lezen van het boek, met positieve feedback en ondersteuning
- het navertellen van het boek in eigen woorden, met controle op begrip
- het oefenen van problematische deelvaardigheden
- de voorbereiding op de klassikale leesles

(Leij van der, A. 2003, p. 311 en 312)

Het Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma lijkt een passend programma te zijn, wat zowel aandacht besteed aan technisch lezen als aan begrijpend lezen.

Het is momenteel echter niet haalbaar op SBO De Sponder om alle zwakkere lezers dagelijks gedurende 30 minuten remedial teaching te geven. Dit, omdat er slechts twee dagen per week een remedial teacher werkt.

5.4 Leeshulp, gericht op dyslexie

In deze paragraaf zal ik de visie op leeshulp met betrekking tot dyslexie weergeven, van drs. L.C.H.M. Merkelbach, een autoriteit op het gebied van dyslexie.

5.4.1 Screening leesproblemen

Op SBO De Sponder is dit schooljaar een cursus dyslexie verzorgd door Drs. L.C.H.M. Merkelbach. Hij adviseerde SBO De Sponder het volgende, met betrekking tot leerlingen die de methode Veilig Leren Lezen al tenminste één keer doorlopen hebben, maar nog geen AVI 1 - niveau behalen:

1) Doorloop met de leerlingen het “stappenplan leesanalyse”

- Lezen tekst leesboekje
 - * Kopie van leestekst bijhouden om aantekeningen op te maken
 - * Spellende/ radende lezer, vloeiend lezen, lettergreep decodering, woord voor woord, begrip van de tekst
- Letters benoemen
 - * Letters aanwijzen in de tekst (tempo!)
- Indien nodig auditief geheugen oefenen, met behulp van boek “Curriculum schoolrijpheid”.
(Dumont, Kok, Kleef e.a.,1997)
 - * Woorden nazeggen
 - * Cijfers nazeggen (omgekeerde volgorde)

2) Vul de “observatielijst leesproblemen” in, over de leerlingen. (Bijlage 1.)

Deze observatielijst heeft betrekking op veel van de in hoofdstuk 4 genoemde leesproblemen.

3) Stel aan de hand van punt 1 en 2 groeps- en/ of individuele handelingsplannen op.

5.4.2 Subtyperingen dyslexie

Het begrip dyslexie kent een aantal subtyperingen, welke ik in hoofdstuk 4 beschreven heb. Ik zal nu de behandelstrategieën noemen, welke bij de subtyperingen horen.

- *Perceptuele dyslexie*

Bij de behandeling van deze vorm van dyslexie dient men de leerlingen te richten op waarneming van structuren.

De diagnose perceptuele dyslexie heeft een gunstige prognose. Door een juiste aanpak kunnen de betreffende problemen verholpen worden. Door een onjuiste aanpak kunnen leerlingen wel sneller gaan lezen, maar blijven zij zich richten op de woordperceptie van bijvoorbeeld lettergrepen. Het gevolg daarvan is dat het geautomatiseerd lezen zich niet goed ontwikkelt en dat dit ten koste gaat van het begrijpend lezen.

- *Visuele dyslexie*

Bij de behandeling van deze vorm van dyslexie dient men het kind zoveel mogelijk te richten op relevante deelstructuren van woorden:

- * door deze in een woord te markeren
- * door gebruik te maken van technieken waarbij bepaalde structuren worden aangereikt, die de leerlingen daarna moeten herkennen.

- *Auditieve dyslexie*

De behandeling van auditieve dyslexie dient vooral gericht te zijn op het ontwikkelen van goede klankvoorstellen en training van de auditieve voorwaarden.

Leerlingen met auditieve dyslexie komen vaak in aanmerking voor logopedische hulp.

- *Eidetische dyslexie*

De behandeling van eidetische dyslexie dient vooral gericht te zijn op training van het zo snel mogelijk tot stand brengen van de koppeling tussen woordperceptie en klankvoorstelling.

Wat spelling betreft dient met name het ontwikkelen van goede klank-tekenkoppelingen getraind te worden.

- *Dysfatische dyslexie*

Evenals bij de auditieve dyslexie komen leerlingen met dysfatische dyslexie vaak in contact met logopedische hulp. Doordat de taalontwikkeling laat tot stand komt, worden de leerproblemen van deze leerlingen doorgaans vroeg gesignaleerd en worden zij vroeg doorverwezen voor taaltraining.

De prognose voor deze vorm van dyslexie is niet gunstig. Omdat het onderwijs sterk verbaal georiënteerd is, ontstaan er vaak problemen op alle vakgebieden.

(Temmink & Merkelbach, 1998, p. 83 t/m 93)

5.4.3 *Belangrijk voor leerkrachten*

- Wanneer er zich lees- en/ of spellingprobleem aandienen, is het belangrijk om leerlingen binnen de groep gedurende een korte tijd extra te ondersteunen.

- Wanneer de extra ondersteuning weinig oplevert, dient individuele leeshulp geboden te worden.
- Wanneer deze individuele hulp na enige tijd onvoldoende resultaat geeft, dan is verder onderzoek gewenst.

Veel leerlingen blijken te lang in een bepaald hulpverleningscircuit te blijven, zonder dat een nauwkeurige probleemdefinitie is geformuleerd. Daardoor kan de ontwikkeling van deze leerlingen steeds meer belemmerd worden.

- Probleemdefiniëring met behulp van een intelligentietest en een productonderzoek met AVI is niet afdoende om tot een juiste probleemdefinitie en/ of een juist behandelplan te komen.

De afkorting AVI betekent: Analyse Van Individualiseringsvormen.

Het werken met AVI - niveaus heeft als doel het individualiseren van het leesonderwijs.

Het AVI - systeem omvat negen niveaus, die elk overeenstemmen met een bepaalde complexiteit in het woordgebruik en de zinsstructuur.

Middels het AVI - systeem kunnen teksten naar moeilijkheidsgraad ingedeeld worden en kan de leesvaardigheid van leerlingen bepaald worden.

Bij AVI gaat het vooral om de vlotheid waarmee leerlingen teksten kunnen verklanken.

- Laat (vermoedelijk) dyslectische leerlingen in de klas stillezen of bereid leesbeurten voor en besteed extra aandacht aan het begrijpend lezen.
- Het werken met leerhulpprogramma's in de klas of met remedial teaching kan risico's inhouden, zodanig dat leerlingen inadequate leesstrategieën gaan ontwikkelen. Daardoor kunnen leerlingen in latere fasen steeds meer in de problemen komen.
- Geef de leerlingen zoveel mogelijk positieve feedback en toon begrip voor zijn problemen.
- Laat de leerlingen niet onder tempodruk lezen en beperk het aantal toetsingssituaties van het lezen zoveel mogelijk.
- Geef de leerlingen meer leestijd bij proefwerken en geef duidelijk aan wat minimaal verwerkt moet zijn.
- Geef de leerlingen leuke leesopdrachten mee naar huis, die daar stillezend verwerkt kunnen worden.
- Beloon de leerlingen, wanneer blijkt dat zij thuis gelezen hebben.
- Belast de ouders niet met leesopdrachten die zij met hun kind moeten doornemen: het lost de (vermoedelijke) dyslexie niet op en beïnvloedt de leesmotivatie meestal negatief.

- Geef aan ouders aan dat zij, als zij dat wenselijk en mogelijk achten, door een gespecialiseerd orthopedagoog onderzoek kunnen laten verrichten met betrekking tot de leesproblemen van hun kind.

(Temmink & Merkelbach, 1998, p. 94 en 95)

5.4.4 *Belangrijk voor ouders*

- Toon begrip voor uw kind en bevestig het kind zoveel mogelijk, wat betreft de zaken die goed gaan.
- Lees uw kind vaak voor, wat een positieve bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van de woordenschat en een actieve luisterhouding. In de bovenbouw van de basisschool kunt u dit onder anderen doen aan de hand van schoolboeken op het gebied van de wereldoriënterende vakken.
- Wanneer uw kind zelf wil lezen, corrigeer fouten dan niet en besteed aandacht aan de inhoud die gelezen is.
- Probeer een zo rustig en gezellig mogelijke leesomgeving te creëren.
- Zorg voor een goed contact met de school van uw kind.
Bespreek met de leerkracht van uw kind regelmaat de problemen die zich in de thuissituatie voordoen, als gevolg van de leesstoornis.
- Toon vertrouwen in de toekomst van uw kind en probeer ook in de thuissituatie een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van een positief zelfbeeld van uw kind.

(Temmink & Merkelbach, 1998, p. 95)

5.5 **Gekozen werkwijze**

Bij de ZWALUW-systematiek staat het binnen de groep werken met de zwakkere lezers centraal en bij het Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma staat het buiten de groep werken met de zwakkere lezers centraal.

De visie van Merkelbach omvat echter zowel het binnen de groep met zwakkere lezers werken, als het buiten de groep met zwakkere lezers werken, wat in mijn ogen een erg goede combinatie van leeshulp is. Het is fijn voor leerlingen om deel te kunnen blijven nemen aan de groepslessen en om daarnaast nog wat extra individuele begeleiding te krijgen. Hoofd onderwijs mevrouw M. Dekkers, intern begeleidster E. Muurmans en de twee eerder genoemde remedial teachers dachten hier begin dit schooljaar eveneens zo over. Er was, gezien de ernst van de leesproblemen die op dat moment veelvuldig aan de orde waren, namelijk behoefte aan een heel intensieve manier van werken.

Samen hebben we besloten om gedurende dit schooljaar met de visie van Merkelbach aan de slag te gaan. Hierover lees je meer in hoofdstuk 6 van mijn meesterstuk.

5.6 Samenvatting

Effectieve leerhulp heeft te maken met het pedagogisch didactisch kader, het uitbreiden van de leestijd, begeleiding in of buiten de groep en de rol van de ouders.

Ik heb me verdiept in drie vormen van het bieden van leeshulp, namelijk:

De ZWALUW-systematiek, het Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma en het bieden van leeshulp volgens de visie van drs. L.C.H.M. Merkelbach (op basis van onder andere het “stappenplan leesanalyse”).

De visie van Merkelbach omvat zowel het binnen de groep met zwakkere lezers werken, als het buiten de groep met zwakkere lezers werken, waar we op SBO De Sponder erg over te spreken waren. Er is dan ook besloten om gedurende dit schooljaar volgens de visie van Merkelbach te gaan werken.

Hoofdstuk 6 Praktijkervaringen

In het zesde hoofdstuk van mijn meesterstuk beschrijf ik mijn praktijkervaringen met betrekking tot het begeleiden van een aantal leerlingen met een leesprobleem, met als doel het hen laten behalen van het AVI 1 - niveau.

6.1 AVI gegevens, november 2009

In november 2009 ben ik samen met twee remedial teachers van SBO De Sponder, de heer B. Duivenvoorde en mevrouw J. Weber, nagegaan welke middenbouw-leerlingen nog geen AVI 1 - niveau behaalden. Beide remedial teachers zijn gespecialiseerd in het begeleiden van leerlingen met leesproblemen.

Werkwijze AVI:

Per kaart wordt gekeken naar het aantal fout gelezen woorden en naar de tijd per kaart. Zowel voor het aantal fouten als voor de tijd zijn er twee grenswaarden vastgesteld.

Leest de leerling een kaart binnen de gestelde laagste grenzen, dan wordt dit niveau beheerst. Wordt één van de beide hoogste grenzen overschreden, dan geeft de kaart het frustratieniveau aan. In de overige gevallen correspondeert de kaart met het instructieniveau, wat het niveau is waarop de leerlingen instructie dienen te krijgen.

(Struiksma & Leij van der, 2004)

We hebben een overzicht gemaakt met daarin de AVI-gegevens van de betreffende 13 leerlingen:

<u>Naam leerling</u>	Beheersingsniveau *	Instructieniveau *	Frustratieniveau *
C. de B.	-	1	2
G. de B.	-	-	1
B. B.	-	2	3
M. C.	-	1	2
B. D.	-	1	2
E. E.	-	1	2
S. van E.	-	1	2
D. L.	-	1	2
P. M.	-	-	1
Q. van M.	-	1	2
W. N.	-	1	2
R. P.	-	-	1
Y. Z.	-	-	1

Van alle middenbouw-leerlingen bleken 13 leerlingen nog geen AVI 1 niveau te behalen.

Leerling B.B. behaalde als enige AVI 2 - instructieniveau, wat betekende dat hij al instructie mocht krijgen op AVI 2 - niveau. Deze leerling heeft echter een erg moeizaam verlopende leesontwikkeling doorgemaakt. Hij is onderzocht in praktijk Merkelbach en daar bleek dat hij dyslexie heeft. Hij leest sinds kort volgens een behandelplan wat geschreven is door Praktijk Merkelbach. Vanwege het feit dat B.B. nog geen AVI 1 - niveau beheerst, hebben de twee eerder genoemde remedial teachers en ik er voor gekozen om hem ook op school nog een periode te laten lezen volgens een groepshandelingsplan wat vergelijkbaar is met het behandelplan wat geschreven is door Praktijk Merkelbach.

6.2 Leesanalyses en observatielijsten, november 2009

Na het verzamelen van de AVI-gegevens is, door de remedial teachers en door mij, bij de 13 leerlingen die nog geen AVI 1 - niveau bleken te hebben het “stappenplan leesanalyse” doorlopen en is over hen de “observatielijst leesproblemen” ingevuld.

Hiervoor zijn maanleesboekjes met tekst op AVI 1 - niveau gebruikt, behorende bij de methode Veilig Leren Lezen. De leerlingen mochten zelf een leesboekje kiezen.

Van de gegevens die we middels het doorlopen van het “stappenplan leesanalyse” en het invullen van de “observatielijst leesproblemen” verkregen, hebben we eveneens een overzicht gemaakt. (Bijlage 2.)

De meest voorkomende leesproblemen bleken de volgende te zijn:

- laag leestempo
- bijwijzen
- hardop spellend lezen
- innerspeech spellend lezen
- woord voor woord lezen
- letters toevoegen
- fouten maken achteraan in een woord
- woorden raden

Deze leesproblemen horen met name bij het dyslexie-subtype “perceptuele dyslexie”.

6.3 Groepshandelingsplan en individuele handelingsplannen

6.3.1 Groepshandelingsplan

We hebben naar aanleiding van de meest voorkomende leesproblemen bij de 13 leerlingen die nog geen AVI 1 - niveau hadden, een groepshandelingsplan opgesteld wat met name uitgaat van perceptuele dyslexie. (Bijlage 3.)

Dit betekent dat we de leerlingen gericht hebben op de waarneming van structuren in woorden. Daarbij hebben we de volgende vier stappen onderscheiden:

- 1) het auditief uitluisteren en opschrijven van eindstructuren van woorden
- 2) het lezen van woorden vanuit een eindstructuur
- 3) het lezen van zinnen met woordvoorbereiding
- 4) het lezen van teksten

Wat materialen betreft hebben we zelf leesboekjes op AVI 1 - niveau gezocht en gekopieerd (zodat de kinderen er in konden kleuren) en bijpassende werkboekjes gemaakt.

(Voorbeeld werkboekje, behorende bij groepshandelingsplan lezen: Bijlage 4.)

Op SBO de Sponder hebben de leerlingen vanaf de middenbouw drie maal per week gedurende 45 minuten leesles, in niveaugroepen.

Ik ben de betreffende 13 leerlingen als niveaugroep gaan begeleiden, aan de hand van het opgestelde groepshandelingsplan.

6.3.2 *Individuele handelingsplannen*

Naast het volgen van de leeslessen welke gegeven werden volgens het opgestelde groepshandelingsplan, zijn de 13 betreffende leerlingen vanaf 24 november ook wekelijks een half uur individueel begeleid door remedial teacher J. Weber.

Dit, om het nemen van de 4 stappen waaruit het groepshandelingsplan bestaat nog wat intensiever te trainen met de leerlingen.

(Voorbeeld individueel handelingsplan lezen: Bijlage 5.)

6.4 **Tussenevaluaties groepshandelingsplan**

Het werken volgens het groepshandelingsplan is in de periode van 23 november 2009 tot en met 29 maart op drie momenten geëvalueerd.

Tijdens deze evaluaties waren steeds de remedial teachers en ik als groepsleerkracht aanwezig.

6.4.1 *Tussenevaluatie 21 december 2009*

Ik ervaar het als fijn om met het groepshandelingsplan te werken. De leerlingen lijken er ook plezier in te hebben. Ze pakken de eindstructuren al vrij vlot op. Enkele reacties van de leerlingen: "Het kleuren van de woordstukjes vind ik leuk.", "Ik vind dit een handig maniertje om te lezen.", "Ik zie nu eerder welk woord er staat" en "Zo kan ik sneller lezen".

Ik heb gemerkt dat een aantal leerlingen een zin toch eerst helemaal in zichzelf leest en de zin daarna pas hardop in een keer goed zegt. B. Duivenvoorde zegt dat ik dan aan de leerling kan vragen of hij/ zij hardop wil laten horen hoe hij/ zij de zin leest. Hij wijst me er wel op dat ik de leerling niet mag dwingen om dit te doen.

6.4.2 *Tussenevaluatie 15 februari 2010*

Veel leerlingen gaan het lezen van eindstructuren ook tijdens andere vakken toepassen.

Dit kan al gezien worden als behaalde winst.

Een aantal leerlingen gaat wat kortere woorden omgedraaid lezen (fee-eef, eens-snee, vla-alv). B. Duivenvoorde vertelt dat ik het omdraaien van dergelijke woorden tegen kan gaan, door de leerlingen het hele woord te laten kleuren.

Verder worden er nog vrij veel fouten gemaakt in korte woorden als "de", "het" en "een".

J. Weber zegt dat ik deze woorden apart kan laten kleuren in de tekst, bijvoorbeeld: alle woordjes "de" rood laten maken, alle woordjes "het" geel laten maken en alle woordjes "en" groen laten maken.

Kinderen worden dan tijdens het lezen alerter gemaakt op deze woordjes, doordat ze in een bepaalde manier gekleurd zijn.

Leerlingen hebben soms de voorkeur voor het markeren van de begin- of middenstructuur van een woord, in plaats van de eindstructuur. Volgens B. Duivenvoorde mag ik dit toestaan, zolang het relevante woordstructuren betreft. Het gaat erom dat de leerlingen (relevante) structuren herkennen, die het lezen voor hén vergemakkelijken.

6.4.3 Tussenevaluatie 29 maart 2010

De meeste leerlingen ontwikkelen zich, op het gebied van het lezen volgens woordstructuren. Ik merk dat zij steeds moeilijkere woorden zelfstandig kunnen lezen.

Een aantal leerlingen blijft momenteel echter wat op hetzelfde niveau lezen, namelijk:

G. de B., B. D., P. M. en W. N.

Samen hebben we besloten om de onderwijsassistent waarmee ik samenwerk tijdens de leeslessen wat extra begeleiding aan deze leerlingen te laten geven. Zij zal hen iedere les even apart nemen, om samen met hen te lezen.

6.5 Samenvatting

In november 2009 ben ik samen met twee remedial nagegaan welke middenbouw-leerlingen nog geen AVI 1 - niveau behaalden.

Van alle middenbouw-leerlingen bleken 13 leerlingen nog geen AVI 1 niveau te behalen..

We hebben een overzicht gemaakt met daarin de AVI-gegevens van deze leerlingen.

Na het verzamelen van de AVI-gegevens is door ons bij de 13 leerlingen het “stappenplan leesanalyse” doorlopen en is over hen de “observatielijst leesproblemen” ingevuld.

Van de gegevens die we verkregen, hebben we ook een overzicht gemaakt.

De meest voorkomende leesproblemen hoorden met name bij het dyslexie-subtype “perceptuele dyslexie”. We hebben daarom een groepshandelingsplan opgesteld wat met name uitgaat van perceptuele dyslexie. Dit betekent dat we de leerlingen gericht hebben op de waarneming van structuren in woorden.

Naast het volgen van de leeslessen welke gegeven werden volgens het opgestelde groepshandelingsplan, zijn de 13 betreffende leerlingen vanaf 24 november ook wekelijks een half uur individueel begeleid door één van de remedial teachers.

Het werken volgens het groepshandelingsplan is in de periode van 23 november 2009 tot en met 29 maart op drie momenten geëvalueerd.

Hoofdstuk 7 Conclusies

In hoofdstuk 7 geef ik mijn conclusies en aanbevelingen weer met betrekking tot het passend begeleiden van leerlingen met een leesprobleem, met als doel het hen laten behalen van het AVI 1 - niveau.

7.1 Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag die ik mezelf gesteld heb in hoofdstuk 1 van mijn meesterstuk, luidde als volgt:

Hoe kan ik als groepsleerkracht, leerlingen die de methode Veilig Leren Lezen al tenminste één keer doorlopen hebben en nog geen AVI 1 - niveau behalen, zo passend mogelijk begeleiden in hun leesontwikkeling, waardoor zij binnen 4 maanden wel tot het behalen van het AVI 1 - niveau komen?

Ik heb literatuuronderzoek verricht, waarna de visie van drs. L.C.H.M. Merkelbach mijn collega's en mij het meest aansprak. Deze visie zijn we in praktijk gaan brengen.

De resultaten van deze periode van intensief werken met de betreffende leerlingen zal ik in de volgende paragrafen nader toelichten.

7.2 AVI gegevens, april 2010*

In april 2009 ben ik samen met remedial teachers B. Duivenvoorde en J. Weber opnieuw nagegaan welk AVI niveau de 13 leerlingen waarmee volgens het groepshandelingsplan gewerkt is, behaalden. We hebben een overzicht gemaakt van de AVI gegevens van april 2010, in vergelijking met de AVI gegevens van november 2009:

<u>Naam leerling</u>	Beheersingsniveau nov. '09	Beheersingsniveau april '09	Instructieniveau nov. '09	Instructieniveau april '09	Frustratieniveau nov '09	Frustratieniveau april '09
C. de B.	-	-	1	2	2	3
G. de B.	-	-	-	-	1	1
B. B.	-	2	2	3	3	4
M. C.	-	2	1	3	2	4
B. D.	-	-	1	1	2	2
E. E.	-	-	1	2	2	3
S. van E.	-	1	1	2	2	3
D. L.	-	1	1	2	2	3
P. M.	-	-	-	1	1	-
Q. van M.	-	-	1	2	2	3
W. N.	-	1	1	-	2	2
R. P.	-	-	-	1	1	2
Y. Z.	-	1	-	3	1	4

* ----- = AVI gegevens november 2009

----- = AVI gegevens april 2010

AVI 2 is bij P. M. bewust niet afgenomen. De kans was erg groot dat P. M. deze op frustratieniveau zou lezen, in verband met zijn leestempo. Het was voor P. M. al een hele opgave om de AVI 1 - kaart te lezen.

7.3 Leesanalyses en observatielijsten, april 2010

Na het verzamelen van de AVI-gegevens is, door de remedial teachers en door mij, bij de 13 leerlingen ook het “stappenplan leesanalyse” nog eens doorlopen en de “observatielijst leesproblemen” nog eens ingevuld.

Hiervoor zijn maanleesboekjes met tekst op AVI 1 -/ AVI 2 - niveau gebruikt, behorende bij de methode Veilig Leren Lezen. De leerlingen mochten zelf een leesboekje kiezen.

Van de gegevens die we middels het doorlopen van het “stappenplan leesanalyse” en het invullen van de “observatielijst leesproblemen” verkregen, hebben we ook weer een overzicht gemaakt. (Bijlage 6.)

Het meest voorkomende leesprobleem bleek slechts nog het innerspeech spellend lezen te zijn. Verder bleken 8 leerlingen moeite te hebben met het onderscheiden van open/ gesloten klankstructuren. Hier hadden zij tijdens de leeslessen en tijdens de individuele remedial teaching echter nog niet veel mee geoefend, wat een verklaring zou kunnen zijn.

7.4 Conclusies

De resultaten van de tweede AVI afname, het voor de tweede maal doorlopen van het “stappenplan leesanalyse” en het voor de tweede maal invullen van de “observatielijst leesproblemen” zijn besproken in een eindevaluatie, op 26 april 2010.

Het werken volgens het groepshandelingsplan en de individuele handelingsplannen bleek het volgende te hebben opgeleverd:

- Gelijk gebleven AVI scores
 - * 1 leerling behaalde zowel in november 2009 als in april 2010 AVI 1 – frustratieniveau
 - * 1 leerling behaalde zowel in november 2009 als in april 2010 AVI 1 - instructieniveau
- Hogere AVI scores
 - * 2 leerlingen behaalden in november 2009 AVI 1 - frustratieniveau en in april 2010 AVI 1 - instructieniveau
 - * 1 leerling behaalde in november 2009 AVI 1 frustratieniveau en in april 2010 AVI 1 - beheersingsniveau en AVI 3 - instructieniveau
 - * 1 leerling behaalde in november 2009 AVI 1 - instructieniveau en in april 2010 AVI 1 - beheersingsniveau
 - * 3 leerlingen behaalden in november 2009 AVI 1 - instructieniveau en in april 2010 AVI 2 - instructieniveau
 - * 2 leerlingen behaalden in november 2009 AVI 1 - instructieniveau en in april 2010 AVI 1 - beheersingsniveau en AVI 2 - instructieniveau
 - * 1 leerling behaalde in november 2009 AVI 1 - instructieniveau en in april 2010 AVI 2 - beheersingsniveau en AVI 3 instructieniveau
 - * 1 leerling behaalde in november 2009 AVI 2 - instructieniveau en in april 2010 AVI 2 - beheersingsniveau en AVI 3 - instructieniveau
 - * 8 leerlingen zijn toe aan het trainen van het onderscheiden van open en gesloten lettergrepen

- Hoger leestempo
 - * 6 van de 11 leerlingen die in november 2009 een laag leestempo hadden, hebben nu een gemiddeld leestempo
 - * 9 van de 13 leerlingen die woord voor woord lazten, doen dit vrijwel niet meer
- Minder spellend leesgedrag
 - * 9 van de 10 leerlingen die bijwezen tijdens het lezen, doen dit vrijwel niet meer
 - * alle 7 de leerlingen die hardop spellend lazten, doen dit vrijwel niet meer
 - * van de 13 leerlingen die innerspeech spellend las, doen 13 leerlingen dit alleen nog maar bij lastige woorden
- Nauwkeuriger leesgedrag
 - * de 7 leerlingen die letters toevoegde, doen dit vrijwel niet meer
 - * de 7 leerlingen die fouten maakte achteraan in een woord, doen dit vrijwel niet meer
 - * 8 van de 9 leerlingen die woorden raadden, doen dit vrijwel niet meer

Slechts twee van de 13 leerlingen hebben geen vooruitgang geboekt, op het gebied van technisch lezen. Deze leerlingen blijken nog veel behoefte te hebben aan het inoefenen van het lezen vanuit eindstructuren. Verder is nader onderzoek met betrekking tot de leesproblemen van deze twee leerlingen een optie. Daarbij kun je denken aan een neurologisch onderzoek of een capaciteitenonderzoek.

De overige leerlingen kunnen aan de hand van een aangepast groepshandelingsplan gaan oefenen met het lezen van steeds moeilijkere woorden. Het blijft voorlopig wel noodzakelijk dat zij daarbij (in ieder geval bij het lezen van voor hen lastige woorden) gebruik blijven maken van woordstructuren. Het zou een te grote stap voor hen zijn om dit nu al achterwege te gaan laten, mogelijk gaan de leerlingen dan weer wat achteruit op het gebied van lezen.

Wat ook een erg belangrijke conclusie is, is het feit dat zowel de leerlingen als de begeleiders erg enthousiast zijn over de manier van werken. De leerlingen ervaren dat ze vlotter kunnen lezen, wat hen meer zelfvertrouwen geeft. Verder lijken ze het kleuren van de structuren en het vervolgens lezen van woorden en zinnen een leuke combinatie te vinden. De leerlingen hebben zo meer het gevoel dat ze actief bezig zijn, dan wanneer ze de woorden en zinnen alleen maar (en vaak tevergeefs) probeerden te lezen. Niet alleen tijdens de leesles, maar ook tijdens lessen van andere vakgebieden, hebben de leerlingen profijt van hun veranderde leesgedrag. Dit is bijvoorbeeld het geval tijdens de verkeersles. Het is dan wel belangrijk dat de pagina's uit de lesboeken gekopieerd worden voor de leerlingen, zodat zij in deze woorden zonodig ook structuren kunnen kleuren.

7.5 Samenvatting

In april 2009 ben ik samen met de remedial teachers opnieuw nagegaan welk AVI niveau de 13 leerlingen waarmee volgens het groepshandelingsplan gewerkt is, behaalden.

We hebben een overzicht gemaakt van de AVI gegevens van april 2010, in vergelijking met de AVI gegevens van november 2009. Na het verzamelen van de AVI-gegevens is door ons bij de 13 leerlingen ook het “stappenplan leesanalyse” nog eens doorlopen en de “observatielijst leesproblemen” nog eens ingevuld.

Van de gegevens die we verkregen, hebben we ook weer een overzicht gemaakt.

De resultaten van de tweede AVI afname, het voor de tweede maal doorlopen van het “stappenplan leesanalyse” en het voor de tweede maal invullen van de “observatielijst leesproblemen” zijn besproken in een eindevaluatie, op 26 april 2010.

Het werken volgens het groepshandelingsplan en de individuele handelingsplannen bleek het volgende te hebben opgeleverd:

- Twee gelijk gebleven AVI scores
- Elf hogere AVI scores
- Hoger leestempo
- Minder spellend leesgedrag
- Nauwkeuriger leesgedrag
- Enthousiasme bij zowel de leerlingen als de begeleiders
- Meer zelfvertrouwen bij de leerlingen

Hoofdstuk 8 Reflectie

Nu ik mijn onderzoek met betrekking tot het begeleiden van leerlingen met ernstige leesproblemen heb afgerond, is het moment daar om terug te kijken op mijn leerproces gedurende het onderzoek.

Het maken van een start verliep vrij vlot: ik wist al snel dat ik aan de slag wilde met leerlingen die de methode Veilig Leren Lezen al tenminste één keer doorlopen hebben, maar nog geen AVI 1 - niveau behaalden. Met een deze leerlingen had ik dagelijks van heel dichtbij te maken. Ik zag hoe veel van hen zich met grote moeite door leesteksten heen “worstelden” en wat ik nog het meest sneu vond: ik zag hoe veel van hen zich een uitzondering begonnen te voelen. Ik heb mezelf daarom een “wondervraag” gesteld, namelijk: Hoe kan ik de betreffende leerlingen zo begeleiden dat zij komen tot het behalen van het AVI 1 - niveau?

Toen op SBO De Sponder een cursus dyslexie, gegeven door drs. L.C.H.M. Merkelbach, werd aangeboden, was ik dan ook meteen erg enthousiast. Ik had al veel succesverhalen gehoord, over de manier waarop Merkelbach leerlingen met leesproblemen begeleidt en wilde hier zelf ook graag ervaring mee op doen.

Aanvankelijk ging ik wat te “klein” te werk: ik verdiepte me met name in Merkelbach's visie op het bieden van leeshulp. Dit past wel bij mij als persoon: ik richt me vaak op één bepaalde taak en ga daar dan helemaal voor. Ik heb er wat moeite mee om met meerdere dingen tegelijk bezig te zijn. Om toch een wat bredere blik op de mogelijkheden met betrekking tot het bieden van leeshulp te kunnen werpen, heb ik ook literatuur onderzocht aangaande de ZWALUW-systematiek en het Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma).

Het uitwerken van het theoretische gedeelte van mijn meesterstuk verliep wat moeizaam: “met horten en stoten”. Doordat het literatuur betrof waarmee ik zelf nog geen ervaring had, “leefde” dit alles nog niet zo voor mij. Ik vond het wat lastig om alle door mij gevonden informatie tot een “lopend” gedeelte van mijn meesterstuk te maken. Als de computer nog niet bestaan had, was bij mij thuis regelmatig een aantal propen papier te vinden geweest...

Ik heb echter doorgezet, zodat ik daarna fijn aan de slag kon in de praktijk.

Voorheen was ik nooit zo “kordaat” in het vormen van een oordeel over bepaalde werkwijzen/ materialen en om dit oordeel kenbaar te maken. Ik was bereid om van alles te proberen en zag vaak zowel voor- als nadelen, maar ik uitte dit niet erg duidelijk.

Na in mijn meesterstuk een vergelijking gemaakt te hebben tussen drie manieren van het bieden van leeshulp, heb ik geprobeerd een duidelijk en goed onderbouwd oordeel te geven over alledrie de manieren. Tijdens de evaluaties van het groepshandelingsplan heb ik tevens geoefend met het verbaal geven van mijn oordeel.

Ik realiseer me echter dat het in meer onverwachtse situaties geven van mijn oordeel nog een aandachtspunt is voor mij. Ik heb er nog behoefte aan om een oordeel vooraf wat voor te bereiden, maar dit is niet altijd mogelijk.

Het meeste plezier heb ik beleefd aan het uitwerken van de praktijk-gerelateerde hoofdstukken, te beginnen met hoofdstuk 2. Ik vond het ontroerend om van leerlingen te horen dat lezen belangrijk is om slimmer te worden, of om later aan je kinderen voor te kunnen lezen: hele pure, eerlijke voorbeelden.

Het observeren van leerlingen aan de hand van de “observatielijst leesproblemen” was voor mij een “eye-opener”. Ik had het leesproces van leerlingen nog niet eerder zo nauwkeurig bekeken. Er werd mij veel duidelijk, naar aanleiding van de observaties.

Zo had ik bij een aantal leerlingen al wel opgemerkt dat zij een erg laag leestempo hadden, maar was ik me nog niet bewust van hun “innerspeech” leesgedrag. Nu weet ik dat beide aspecten nauw met elkaar verbonden zijn.

Ook van het in praktijk brengen van het groepshandelingsplan met betrekking tot lezen heb ik ontzettend genoten. Ik zag hoe het “worstelen” met leesteksten minder werd en hoe de leerlingen meer zelfvertrouwen kregen.

Ik heb veel profijt gehad van het bijhouden van een logboek, gedurende het werken met het groepshandelingsplan. Het boekje bestaat uit zowel woorden of “losse krabbels” als uit wat langere teksten, welke me later enorm hielpen bij het schrijven van met name hoofdstuk 6.

Zo heb ik in het logboek een notitie gemaakt over het “loslaten” van de leerlingen:

het leerlingen zelfstandig woordstructuren laten kleuren. Hier had ik wat moeite mee.

Eindelijk had ik samen met de leerlingen een manier gevonden om wat vlotter te lezen en nu moest ik ze hier zelfstandig “hun gang” mee laten gaan... Ik was bang dat de leerlingen weer zouden hervallen in oude leespatronen (veelvuldig spellend lezen). Niets bleek echter minder waar te zijn. De meeste leerlingen pakten ook het zelfstandig kleuren van woordstructuren vlot op en ondertussen had ik mijn handen vrij voor het extra begeleiden van de leerlingen waarbij dit nog niet zo goed lukte.

Het was prettig om het groepshandelingsplan regelmatig met mijn twee collega’s (remedial teachers) te evalueren. Aanvankelijk keek ik wat tegen hen op, maar met name door de goede sfeer tijdens het eerste evaluatiegesprek voelde ik me al snel erg op mijn gemak, gesteund en serieus genomen.

Het bezorgde me wat stress, dat ik hoofdstuk 7 van mijn meesterstuk pas begin mei kon gaan schrijven. Dit, omdat ik toen pas een compleet overzicht over de nieuwe AVI-toetsgegevens tot mijn beschikking had. Ik heb aan het einde van mijn leerproces dus nog een “inhaalslag” moeten maken. Het was hard werken, waarbij ik regelmatig prioriteiten heb moeten stellen (wat vroeger naar huis vanuit mijn werk, een aantal maal niet naar de repetitie van de harmonie...), maar het is gelukt.

Ook het resultaat van het werken volgens het groepshandelingsplan en de individuele handelingsplannen mag er zijn: De meeste kinderen zijn vooruit gegaan op het gebied van lezen en ik ben als groepsleerkracht heel wat lees kennis en -ervaring rijker.

Samen is dit goed voor een prachtige nieuwe opvatting over lezen:

“Lezen, zo (aan de hand van woordstructuren) kan het ook!”

Literatuurlijst

Boeken

Dumont, J., Kok J., Kleef in den, T. e.a. (1997). *Curriculum schoolrijpheid*. Uitgeverij Malmberg B.V. BAO.

Leij van der, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie - Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.

Struiksma, A.J.C., Leij van der, A. & Vieijra, J.P.M. (2004). *Diagnostiek van Technisch Lezen en Aanvankelijk Spell*. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Temmink, A.H. & Merkelbach, L.C.H.M. (1998). *Kinderen met leer- en gedragsstoornissen*. Raamsdonksveer: Verse Hoeven uitgeverij.

Wentink, H. & Verhoeven, L. (2001). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Methode

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

Brochure

Bos van den, K.P., Bosman, E., Henneman, K., Jong de, P., Kleijnen, R., Leij van der, L., Pasman, J., Paternotte, A., Ruijsenaars, A., Struiksma, A., Verhoeven, L. & Wijnen, F. (2008). *Diagnose en behandeling van dyslexie*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.

Artikel

Verhoeven, L. & Vernooy, C. (1996). *Meer greep krijgen op het eigen leesproces*. Didactief - opinie en onderzoek voor de schoolpraktijk, 1996/ 01.

Rapport

Clijsen, A. (1990). *Eindrapportage Zwaluw-project*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Bijlagen

Bijlage 1: Observatielijst leesproblemen

(Drs. L.C.H.M. Merkelbach)

Naam:

Groep:

Datum:

Observatiepunten

- Leest een langere tekst vloeiend (2-3 pagina's)
- Maakt gebruik van bijwijzen
- Tijdens het lezen ontstaat spanning of neemt spanning toe
- Leest hardop spellend bij korte woorden
- Leest hardop spellend bij lange woorden
- Leest innerspeech spellend bij korte woorden
- Leest innerspeech spellend bij lange woorden
- Leest woord voor woord
- Slaat woorden over
- Slaat regels over
- Zet letters op een andere plaats neer in een woord
- Laat letters weg in een woord
- Voegt letters toe aan een woord
- Verwisselt open/gesloten klankstructuren
- Maakt fouten vooraan in een woord
- Maakt fouten achteraan in een woord
- Kan de klank van klanktekenstructuren zich niet goed voorstellen (scheur/schuur)
- Maakt kleine fouten (de-het-een)
- Verwisselt de b en de d
- Houdt delen van een woord langer aan (zingt het woord)
- Herhaalt delen van een woord of delen van een zin
- Raadt een woord, dat verwacht kan worden vanuit de context
- Intonatie neemt af, er ontstaat een monotoon leesproces
- Let onvoldoende op de interpunctie
- Corrigeert zichzelf wel/niet onder invloed van de context
- Kan tekstinhoud globaal navertellen
- Kan tekstinhoud in details weergeven

Overige opmerkingen:

Bijlage 2: Overzicht bevindingen n.a.v. leesanalyses en observatielijsten, november 2009

Naam leerling	Leestempo + +/- -	Bijwijken	Leest hardop spellend	Leest innerspeech spellend	Leest woord voor woord	Zet letters op een andere plaats neer	Laat letters weg	Voegt letters toe	Verwisselt open/ gesloten klankstruct.	Maakt fouten vooraan in een woord	Maakt fouten achteraan in een woord	Fout in klanktekenstructuur	Kleine fouten (de-het-een)	Verwisselt de b en d	Raadt een woord	Intonatie neemt af	Slaat woorden/regels over	Concentratie matig/ onvoldoende
C. de B.	+/-	X	x	x	x										x			
G. de B.	-	X		x	x							x		x	x			
B. B.	-	X		x	x			x				x		x	x			
M. C.	-	X		x			x	x	x			x	x		x		x	
B. D.	-	X	x	x											x			
E. E.	+/-			x	x						x						x	X
S. van E.	-	X	x	x	x			x			x	x				x		
D. L.	-			x	x					x	x							
P. M.	-	X	x	x	x			x			x	x		x	x	x		
Q. van M.	+/-		x	x	x			x			x							
W. N.	-	x		x	x		x	x		x	x	x			x			
R. P.	-	x	x	x	x									x	x			X
Y. Z.	-	x	x	x	x		x	x			x		x		x	x		
Totaal	+/- →3x - →10x	<u>10</u>	<u>7</u>	<u>13</u>	<u>11</u>	<u>0</u>	<u>3</u>	<u>7</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>7</u>	<u>6</u>	<u>2</u>	<u>4</u>	<u>9</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>2</u>

Bijlage 3: Groepshandelingsplan lezen

Groepshandelingsplan

Groep:	Leerlingen uit verschillende middenbouwgroepen
Leerlingen:	C. de B. G. de B. B. B. M. C. B. D. E. E. S. van E. D. L. P. M. Q. van M. W. M. R. P. Y. Z.
Naam leerkracht:	Kim Schiedon
Datum invullen:	16 november 2009
Start groepshandelingsplan:	23 november 2009

Probleemstelling:

De leerlingen hebben in het voorgaande schooljaar/ de voorgaande schooljaren de methode Veilig Leren Lezen al tenminste één keer doorlopen, maar behalen nog geen AVI 1 - beheersingsniveau.

De volgende kenmerken of een aantal ervan typeren/ typeert het leesgedrag van de leerlingen:

- laag leestempo
- bijwijzen
- hardop spellend lezen
- innerspeech spellend lezen
- woord voor woord lezen
- letters toevoegen
- fouten maken achteraan in een woord
- woorden raden

Beginsituatie:

- De leerlingen hebben in het voorgaande schooljaar/ de voorgaande schooljaren de methode Veilig Leren Lezen al tenminste één keer doorlopen.
- De kinderen zijn bekend met het lezen in niveaugroepen.

Doelen:

De kinderen leren geautomatiseerd te lezen, waarbij ze uitgaan van structuren in woorden.

Deelstappen:

- a. het auditief uitluisteren en opschrijven van eindstructuren
- b. het lezen van woorden vanuit een eindstructuur
- c. het lezen van zinnen met woordvoorbereiding
- d. het lezen van teksten

Naast deze deelstappen worden leesspelletjes en leeswerkbladen aangeboden om letterstructuur en woordherkenning te automatiseren.

Inhoud:

a. Het auditief uitluisteren en opschrijven van eindstructuren.

- De leerkracht biedt een woord aan, en vraagt een leerling de eindstructuur te benoemen.
- De leerlingen schrijven de eindstructuur op een oefenvel.
- Na het opschrijven van de structuren worden de rijen nog een aantal keer gelezen (samen/ om de beurt).
- Bij het lezen is het belangrijk dat de leerlingen de structuren in een keer vlot lezen.

b. Het lezen van woorden vanuit een eindstructuur.

- De leerlingen hebben een oefenvel voor zich met verschillende woorden.
- De leerkracht schrijft een ander woord dan op het oefenvel op het bord.
- De leerlingen gaan op zoek naar een woord op het oefenvel met dezelfde eindstructuur.
- De eindstructuur wordt herkend, gekleurd en daarna benoemd.
- Het woord wordt daarna gelezen.

c. Het lezen van zinnen met woordvoorbereiding.

- De leerlingen lezen zinnen zonder te hakken en plakken met een goede leesintonatie.
- Boven iedere zin staat een woordpaar met een analoge structuur.
 - De zin wordt afgedekt.
 - De analoge structuren worden benoemd en gekleurd, de woorden worden gelezen.
 - Het afdekblad wordt naar beneden geschoven tot de zin zichtbaar is.
 - De leerlingen zoeken de structuur op, markeren en benoemen de structuur.
 - Het woord wordt gelezen.
 - Daarna wordt de zin gelezen.
- Tijdens het lezen van zinnen wordt aandacht besteed aan de leesintonatie door de leerlingen bewust te maken van:
 - vloeiend leesgedrag
(de leerkracht demonstreert wat er met vloeiend leesgedrag wordt bedoeld en probeert elke vorm van tempodruk te vermijden)
 - het belang van het niet woord voor woord te lezen van een zin
 - een passende aanpak bij moeilijke woorden

d. Het lezen van teksten.

- De leestekst wordt gekopieerd aangeboden.
- De leerkracht leest de tekst langzaam voor.
- Bij woorden waarbij problemen worden verwacht wordt door de leerkracht eerst de eindstructuur gelezen.
- De structuur wordt door de leerlingen in het woord gekleurd.
- Na het kleuren komt de leerkracht tot woordzegging door de overige letters aan het woord vast te kijken.
- Na deze voorbereiding mogen de leerlingen om beurten de tekst lezen.
- De gekleurde structuren worden eerst gelezen, daarna het hele woord.
 - Let bij het lezen op een goede intonatie (doe het voor).
 - Laat elke leerling om de beurt 1 of 2 zinnen lezen.
 - Geef regelmatig directe feedback (laat horen wat goed is gegaan en wat beter kan).
 - Praat voor of achteraf over de inhoud van de tekst.

Methodiek, instructie en begeleiding:

In dit groepshandelingsplan zijn opvattingen over methodiek en instructie bij behandeling van perceptuele dyslexie verwerkt, volgens drs. L.C.H.M. Merkelbach.

De leerkracht speelt bij de begeleiding van het leesproces een belangrijke rol.

De leerkracht zal tijdens het lezen het leesgedrag van de leerlingen blijven observeren.

Door observatie komt de leerkracht erachter welk type woorden nog problemen geeft.

Middelen:

- werkboekje leerkracht
- werkboekje leerlingen
- gekopieerd leesboek
- potlood en kleurpotloden

Organisatie:

- maandag, dinsdag en donderdag tijdens het lezen in de niveaugroepen.

Evaluatie:

Start groepsplan: 23 november 2009

Tussenevaluatie: 21 december 2009

Tussenevaluatie: 15 februari 2010

Tussenevaluatie: 29 maart 2010

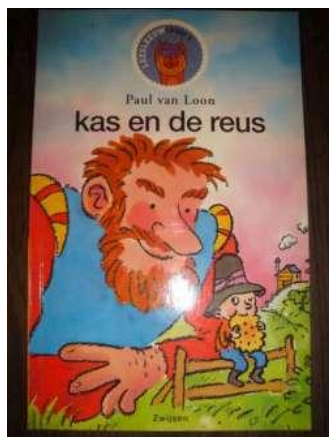
Opnieuw afnemen AVI: 12 tot en met 16 april

Eindevaluatie: 26 april 2010

Voortgang:

Bijlage 4: Voorbeeld werkboekje, behorende bij groepshandelingsplan lezen

Naam: _____



Kas en de reus

1a	1b	1c	1d	Lezen bladzijde 1 t/m 3
2a	2b	2c	2d	Lezen bladzijde 4 t/m 6
3a	3b	3c	3d	Lezen bladzijde 7 t/m 10
4a	4b	4c	4d	Lezen bladzijde 11 t/m 14
5a	5b	5c	5d	Lezen bladzijde 15 t/m 19

1a

1b

zaal

ziek

val

meet

zuur

vier

mug

neef

riem

voet

1c blz. 3 leesboek

dos	los
tim is in het bos	
bak	mak
hij bakt hout	
koop	doop
dan loopt hij naar huis	
raak	kaak
hij maakt een vuur	
kan	van
hij zet de pan op het vuur	

1d

Lezen bladzijde 1 t/m 3 uit het leesboek

2a

2b

wijn	vis	geel
	roep	voet
jaag	rem	niek
	wit	hier

2c blz. 5 leesboek

riet piet

wie ziet saar

pon kon

daar is de zon

paar saar

en daar is een boom
daar is een hut

raak kaak

hij maakt een vuur

muis ruis

en daar is een bos
daar is het huis van roos

2d

Lezen blz. 4 t/m 6

3a

3b

roos

gaat

som

haar

han

geit

ruik

jaap

hiel

rol

3c blz. 7 leesboek

keus neus

de reus wil op de wip

kip nip

wie wil er met mij op de wip?

tom gom

daar komt jaap

raak kaap

jaap is dun

neus keus

ik wil wel reus

3d

Lezen bladzijde 7 t/m 10 uit het leesboek

4a

4b

guus

haar

rug

goot

neef

room

ruik

hoop

ruk

lijn

4c blz. 10 leesboek

raak	kaak
kees maakt een boek	koos maakt een hok van hout
rijk	lijk
kees kijkt op van het boek	koos kijkt naar kees
pil	til
kees rilt, koos rilt	
pak	zak
koos hakt hout met een bijl	
mout	fout
koos maakt een hok van hout	

4d

Lezen bladzijde 11 t/m 14 uit het leesboek

5a

5b

zaag

noot

wiel

huis

fien

geel

woon

ruik

man

val

5c blz. 11 leesboek

koop hoop
de reus loopt naar de hut
pil ril
hij tilt het dak op
rijk dijk
de reus kijkt in de hut
duik luik
de neus ruikt aan de doos
mus rus
hij lust wel wat

5d

Lezen bladzijde 15 t/m 19 uit het leesboek

Bijlage 5: Voorbeeld individueel handelingsplan lezen

Individueel handelingsplan

Naam leerling:	D. L.
Geboortedatum:	05-01-2001
Actuele leeftijd:	9 jaar
Groep:	M1B
Naam leerkracht:	Kim Schiedon
Ingevuld door:	Jaimie Weber
Datum invullen:	16 november 2009

Probleemstelling:

- D. leest op AVI 1 instructieniveau
- Leesresultaten blijven achter.
- D. gebruikt een spellende leesstrategie.
- D. leest onnauwkeurig.
- Het leestempo van D. ligt laag.

Beginsituatie:

D. hanteert een sterk spellende leesstrategie. Ondanks een aantal jaren leesonderwijs gaat J. nauwelijks vooruit.

Doelen: (Leerdoelen globaal, leerdoelen in toetsbare termen)

D. leert geautomatiseerd te lezen, hierbij wordt uitgegaan van structuren.

Tijdens de RT worden de volgende deelstappen gemaakt:

- auditief uitluisteren en opschrijven van eindstructuren
- lezen van woorden vanuit een eindstructuur
- lezen van zinnen met woordvoorbereiding
- lezen van teksten

Inhoud: (Wat bied ik aan?)

a. Auditief uitluisteren en opschrijven van eindstructuren.

- De RT'er biedt een woord aan, en vraagt de eindstructuur te benoemen.
- Leerling schrijft de eindstructuur op het oefenvel.
- Na het opschrijven van de structuren worden de rijen nog een aantal keer gelezen (samen/om de beurt)
- Bij het lezen is het belangrijk dat ze de structuren in een keer vlot lezen.

b. Lezen van woorden vanuit een eindstructuur.

- Met de opgeschreven structuren worden nieuwe woorden gemaakt.
- Leerling bedenkt samen met RT'er nieuwe woorden door een letter voor de eindstructuur te schrijven.
- De nieuwe woordrij wordt een aantal keer opgelezen.

c. Lezen van zinnen met woordvoorbereiding.

- Leerling leest zinnen zonder te hakken en plakken met een goede leesintonatie.
- De tekst is gekopieerd en vergroot. Leerling en RT'er kleuren eindstructuren van lastige woorden.
- Tijdens het lezen van de zin wordt eerst de eindstructuur gelezen, daarna pas het hele woord.
- Tijdens het lezen van zinnen wordt aandacht besteed aan de leesintonatie door de leerling bewust te maken van:
 - vloeiend leesgedrag (de leerkracht demonstreert wat er met vloeiend leesgedrag wordt bedoeld en probeert elke vorm van tempodruk te vermijden)
 - de zin niet woord voor woord te lezen
 - aanpak bij moeilijke woorden

d. Lezen van teksten.

- De leestekst wordt als laatste stap in het boek gelezen.
- De leerkracht leest de tekst langzaam voor.
- Daarna wordt om beurten gelezen (leerling/ RT'er) of door leerling zelf.
 - let bij het lezen op een goede intonatie
 - geef regelmatig directe feedback (laat horen wat goed is gegaan en wat beter kan)
 - praat voor of achteraf over de inhoud van de tekst.

Methodiek, instructie en begeleiding: (Hoe bied ik dit aan?)

Zie ook inhoud

Er wordt vanuit een leesboek gewerkt. Tijdens iedere sessie wordt 1 (of meerdere) bladzijde behandeld. RT'er speelt in op moeilijkheden die D. tijdens het maken van oefeningen/lezen van de woorden/zinnen/teksten tegenkomt.

Middelen:

- leesboek
- schrijfpotlood, kleurpotlood
- schrijfpapier

Organisatie:

Dinsdag 10.40 uur

RT ruimte

Evaluatie: (Wanneer en waarmee beoordeel ik de vorderingen?)

- toetsgegevens april'10
- observatie tijdens begeleiding
- overleg leerkracht stamgroep en leerkracht niveaugroep lezen

Voortgang:

Tussenevaluatie 2-03-2010:

D. komt misschien wat ongemotiveerd over als hij naar RT gaat, maar zodra hij begint met zijn leeswerk is hij gedreven en juist ontzettend gemotiveerd! D. gaat met sprongen vooruit. Het leesboekje 'Schiet hem erin' van John van Aalst (AVI4) gaat hem goed af. De tekst wordt nauwelijks meer uitgebreid voorbereid. Moeilijke woorden die we tegenkomen schrijf ik op en behandelen we. De oefeningen die ik onlangs gedaan heb betreft sequentieel geheugen verlopen prima.

Toetsgegevens 6-04-2010:

AVI afname:

- AVI 2: Instructie 2.31/2ft
- AVI 3: Frustratie: 3.56/11ft

DMT afname:

- kaart 1: 39-4=35 goed DLE 8
- kaart 2: 25-5=20 goed DLE 8
- kaart 3: 18-6=12 goed DLE 7

Observatie:

D. blijft innerspeech lezen, maar alleen bij lange woorden. Ik denk dat dit ook vaak woorden zijn die hij niet kent (woordenschatprobleem). Hij maakt nog gebruik van bijwijzen en raadt soms woorden die verwacht kunnen worden vanuit de context.

D. ontwikkelt zich op technisch leesgebied wel. Hij maakt regelmatig gebruik van aangeleerde strategie en zijn leestempo ligt al een stuk hoger dan voorheen.

Bijlage 6: Overzicht bevindingen n.a.v. leesanalyses en observatielijsten, april 2010*

Naam leerling	Leestempo + +/- -	Bijwijken	Leest hardop spellend	Leest innerspeech spellend	Leest woord voor woord	Zet letters op een andere plaats neer	Laat letters weg	Voegt letters toe	Verwisselt open/ gesloten klankstruct.	Maakt fouten vooraan in een woord	Maakt fouten achteraan in een woord	Fout in klanktekenstructuur	Kleine fouten (de-het-een)	Verwisselt de b en d	Raadt een woord	Intonatie neemt af	Slaat woorden/regels over	Concentratie matig/ onvoldoende
C. de B.	+/- +/-	x	x	x x *1	x x				nvt x						x			
G. de B.	- -	x		x x	x x				nvt nvt			x x	x x	x x	x x	x		
B. B.	- +/-	x		x x *1	x			x	nvt x			x		x x	x			
M. C.	- +/-	x		x x *1	x		x	x	nvt x			x	x		x		x	
B. D.	- -*2	x	x	x x *1	x x				nvt nvt				x		x			
E. E.	- -*2			x x *1	x				nvt x		x						x	X
S. van E.	- +/-	x	x	x x *1	x			x	nvt x		x					x		
D. L.	- +/-			x x *1	x				nvt x	x	x							
P. M.	- -*2	x x	x	x x *1	x			x	nvt nvt		x	x		x	x	x		

Q. van M.	+/- +/-		x	x x *1	x x			x	nvt x		x							
W. N.	- +/-	x		x x *1	x		x	x	nvt nvt	x	x	x			x			
R. P.	- -*2	x	x	x x *1	x				nvt nvt					x	x			x
Y. Z.	- +/-	x		x x *1	x		x	x	nvt x		x		x		x	x		
Totaal	<u>2x+/-</u> <u>11x-</u> <u>8x+/-</u> <u>5x-</u>	<u>10</u> <u>1</u>	<u>7</u> <u>0</u>	<u>13</u> <u>13*3</u>	<u>13</u> <u>4</u>	<u>0</u> <u>0</u>	<u>3</u> <u>0</u>	<u>7</u> <u>0</u>	<u>nvt</u> <u>8x</u> <u>(5xnvt)</u>	<u>2</u> <u>0</u>	<u>7</u> <u>0</u>	<u>5</u> <u>1</u>	<u>4</u> <u>1</u>	<u>4</u> <u>2</u>	<u>9</u> <u>1</u>	<u>4</u> <u>0</u>	<u>2</u> <u>0</u>	<u>2</u> <u>0</u>

* ----- = observaties november 2009

----- = observaties april 2010

*1 Het innerspeech spellend lezen komt alleen nog voor bij woorden die de leerling erg lastig vindt.

*2 Wanneer de leerling individuele remedial teaching krijgt, ligt het leestempo hoger dan tijdens de leesles en tijdens de AVI afname.

*3 Bij 12 leerlingen komt het innerspeech spellend lezen alleen nog voor bij woorden die de leerling erg lastig vindt (*1).

Bij 1 leerling komt het innerspeech spellend lezen nog veelvuldig voor.