

Ook wij leren lezen!

Een onderzoek naar de inzet van ondersteunende middelen bij het leren lezen van ZML-leerlingen

Naam: Nicole Thoonen

Studentnummer: s1041126

E-mail: s1041126@student.windesheim.nl

Opleiding: Master Special Educational Needs

Hogeschool: Windesheim, locatie Marnixcollege Utrecht

Leerroute: taalspecialist/dyslexie PO

Modulenaam en –code: Praktijkgericht onderzoek, 9SO-PGO

Onderzoeksdocent: Marian van Popta-Erkens

Datum: 3 juli 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1: Inleiding	5
1.1 De St. Maartenschool	5
1.2 Het onderwijs op de St. Maartenschool	5
1.3 Leesprotocol St. Maartenschool	5
1.4 Leesonderwijs binnen de ontwikkelingsgericht leerweg van de St. Maartenschool	6
1.5 Verlegenheidssituatie	6
1.6 Centrale vraagstelling en doelen	7
1.7 Onderzoeksvragen	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Wat zijn specifieke onderwijsbehoeften van ZML-leerlingen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen?	8
2.2.1 Onderwijsbehoeften	8
2.2.2 Kenmerken ZML-leerlingen	8
2.2.3 Onderwijsbehoeften ZML-leerlingen	9
2.2.4 Aanvankelijk technisch lezen ZML-leerlingen: beïnvloedende factoren	9
2.2.5 Aanvankelijk technisch lezen ZML-leerlingen: specifieke onderwijsbehoeften ...	10
2.3 Wat zijn ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen?	10
2.4 Wat houdt aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 in?	11
2.4.1 Aanvankelijk technisch leesonderwijs	11
2.4.2 Zorgniveau 2	11
2.5 Welke <i>evidence based</i> ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 zijn er?	12
2.5.1 Ondersteunende middelen bij het oefenen van de elementaire leeshandeling.	12
2.5.2 Ondersteunende middelen bij het oefenen van de directe woordidentificatie	13
2.6 Welke ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 komen tegemoet aan de onderwijsbehoeften van ZML-leerlingen op dit gebied?	14
2.7 Wat is volgens de literatuur van belang bij het inzetten van ondersteunende middelen, zodat ze tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van ZML-leerlingen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2?	14
Hoofdstuk 3: Onderzoeksopzet	15
3.1 Onderzoeksgroep	15
3.2 Onderzoeksinstrumenten	15
3.2.1 Vragenlijsten leerlingen	16
3.2.2 Vragenlijsten leerkrachten	16
3.2.3 Vragenlijsten ZML-scholen	16

Hoofdstuk 4: Resultaten	18
4.1 Inleiding	18
4.2 Resultaten onderzoeksvraag 1	18
4.3 Resultaten onderzoeksvraag 2	21
4.4 Resultaten onderzoeksvraag 3	23
Hoofdstuk 5: Conclusie	28
5.1 Conclusies	28
5.1.1 Conclusies onderzoeksvraag 1 en 3	28
5.1.2 Conclusies onderzoeksvraag 2	30
5.2 Discussie	31
5.3 Aanbevelingen	31
Literatuurlijst	33
Bijlage 1: Instrument leerlingen concept	35
Bijlage 2: Instrument leerlingen	40
Bijlage 3: Instrument leerkrachten	47
Bijlage 4: Instrument interne begeleiders ZML-scholen	52
Bijlage 5: Resultaten onderzoeksvraag 1.2 en 3.3	56
Bijlage 6: Resultaten onderzoeksvraag 1.3	59

Samenvatting

Al jaren speelt op de St. Maartenschool de vraag hoe het leesonderwijs aan zeer moeilijk lerenden (ZML) op deze school het beste vorm gegeven kan worden. De ZML-leerlingen worden op deze school ondergebracht binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool. Er wordt gebruik gemaakt van een methode voor aanvankelijk technisch lezen, zoveel mogelijk afgestemd op de onderwijsbehoeften van deze ZML-leerlingen. De leerkrachten ervaren echter onvoldoende houvast aan enkel het gebruik van de leesmethode. Ze vinden het moeilijk om op een efficiënte wijze ondersteunende middelen in te zetten binnen het leesonderwijs aan deze doelgroep. Op basis hiervan is de centrale vraagstelling van dit praktijkonderzoek geformuleerd: “Op welke manier kunnen welke ondersteunende middelen ten aanzien van het aanvankelijk technisch lezen binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool op zorgniveau 2 zo ingezet worden dat ze tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen?”. Het doel in dit onderzoek is het verkrijgen van duidelijkheid over welke middelen op welke manier kunnen ter ondersteuning kunnen worden ingezet. Middels het doen van literatuurstudie en praktijkonderzoek zijn een aantal uitkomsten naar voren gekomen. ZML-leerlingen kunnen leren lezen door middel van het doorlopen van dezelfde ontwikkelingsstadia als normaal begaafde leerlingen. Rekening houdend met de specifieke onderwijsbehoeften van ZML-leerlingen kunnen voor hen dan ook dezelfde ondersteunende middelen ingezet worden als voor normaal begaafde leerlingen. Aangezien ZML-leerlingen eerder dan normaal begaafde leerlingen problemen kunnen ondervinden met het fonologisch bewustzijn en het fonologisch werkgeheugen dient de leesondersteuning zich met name hierop te richten. Het is belangrijk om voor een multisensoriële aanpak te kiezen waarbij vooral het visuele kanaal van de ZML-leerlingen benut wordt binnen een rijke leesomgeving. De ondersteunende middelen die gebruikt worden dienen in aansluiting op de leesmethode gehanteerd te worden. Hierbij is de leerkracht van cruciaal belang. De leerkracht dient eenduidige instructie te geven en voldoende tijd in te plannen voor het leesonderwijs.

1 Inleiding

1.1 De St. Maartenschool

Dit praktijkonderzoek is uitgevoerd op de St. Maartenschool in Nijmegen. De St. Maartenschool valt binnen cluster 3 van het speciaal onderwijs. Er wordt onderwijs geboden aan leerlingen in de basisschoolleeftijd met een verstandelijke en/of lichamelijke beperking of aan leerlingen die langdurig ziek zijn. Er wordt gewerkt vanuit een algemeen bijzondere inslag, waarbij wordt uitgegaan van respect voor en gelijkwaardigheid van levensbeschouwingen en geestelijke stromingen. De St. Maartenschool werkt nauw samen met revalidatiecentrum de St. Maartenskliniek. Het doel van het onderwijs op de St. Maartenschool kan in het kort worden samengevat als: 'Leerlingen in staat stellen op een volwaardige wijze te participeren in de maatschappij.' (schoolgids St. Maartenschool 2011-2012, p. 6) Om dit doel te bereiken, is er sprake van een totaalaanbod waarin onderwijs, opvoeding, zorg en revalidatie worden geïntegreerd.

1.2 Het onderwijs op de St. Maartenschool

Het onderwijsaanbod is zeer uiteenlopend. Er wordt onderwijs gegeven aan leerlingen die met leerstof bezig zijn die overeenkomt met het reguliere basisonderwijs. Daarnaast is er aanbod dat vergelijkbaar is met het speciaal onderwijs aan meervoudig complex gehandicapte leerlingen op het niveau van zeer moeilijk lerende kinderen. Dit uiteenlopende onderwijsaanbod wordt onderverdeeld in verschillende leerwegen, te weten de kleuterleerweg, de ontwikkelingsgerichte leerweg en de leergerichte leerweg. Dit praktijkgericht onderzoek spitst zich toe op de ontwikkelingsgerichte leerweg. Deze leerweg is bedoeld voor leerlingen van 7 tot 14 jaar met een IQ van 70 of lager. Er wordt gewerkt aan de landelijk vastgestelde kerndoelen speciaal onderwijs voor zeer moeilijk lerende/meervoudig gehandicapte leerlingen, vastgesteld door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (ministerie van OCW, 2010). In de ontwikkelingsgerichte leerweg zijn alle leerlingen ondergebracht, bij wie het accent ligt op het aanleren van schoolse vaardigheden als lezen, rekenen en schrijven. Andere belangrijke aandachtsgebieden zijn: leren leren, sociaal-emotionele ontwikkeling en zelfredzaamheid. Verder is er sprake van een grote begeleidings- en verzorgingsbehoefte en kunnen zowel communicatie- als gedragsproblemen een rol spelen. Per kerndoel zijn ontwikkelingsdoelen opgesteld (ministerie van OCW, 2010). Vanaf het moment dat een leerling op de St. Maartenschool school start, worden de resultaten van het onderwijsproces nauwkeurig geregistreerd in het digitale leerlingvolgsysteem. De vorderingen van de leerling worden zo de hele schoolperiode bijgehouden, waardoor zo veel mogelijk wordt geprobeerd een doorlopende lijn te waarborgen.

In de uitvoering van de leerlingenzorg- en begeleiding hebben de procesbegeleiders een belangrijke rol. De procesbegeleiders adviseren en coachen de leerkrachten en bewaken het onderwijsproces en de voortgang van leerlingen. De taal-/leescoördinator bewaakt en ontwikkelt specifiek het taal-/leesonderwijs. De taal-/leescoördinator is op dit gebied het aanspreekpunt voor de leerkrachten.

1.3 Leesprotocol St. Maartenschool

De leerlingen van de St. Maartenschool hebben extra onderwijs- en ondersteuningsbehoeften op het gebied van leren lezen. Om hieraan tegemoet te komen, wordt met een leesprotocol gewerkt. Voor het tot stand komen van het leesprotocol van de St. Maartenschool is gebruik gemaakt van Protocol leesproblemen en dyslexie voor het speciaal basisonderwijs (Wouters & Wentink, 2005). Daarnaast is de inbreng tijdens intervisiemomenten van leerkrachten van de St. Maartenschool gebruikt om het leesprotocol van de St. Maartenschool vorm te geven. Het doel van het leesprotocol van de St. Maartenschool is de preventie van leesproblemen en het zo vroeg mogelijk signaleren en verhelpen ervan. Middels het leesprotocol van de St. Maartenschool werken de leerkrachten van de

St. Maartenschool binnen duidelijke en vastomlijnde kaders. Er wordt aangegeven hoeveel lestijd ingepland moet worden voor voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet lezen. Binnen het leesprotocol van de St. Maartenschool zijn streefdoelen vastgesteld voor zowel de kleuterleerweg, de ontwikkelingsgerichte leerweg als de leergerichte leerweg. Middels leerlijnen wordt op een planmatige en doelgerichte manier leesonderwijs verzorgd. In het leesprotocol zijn afspraken opgenomen over wanneer welke toetsen afgenomen worden. Er wordt zowel methode-gebonden als methode-onafhankelijk getoetst. Er zijn afspraken opgenomen over registratie van de toetsresultaten in het digitale leerlingvolgsysteem. Aan de hand van de toetsresultaten wordt vroegtijdig duidelijk welke leerlingen uitvallen. Er wordt geprobeerd de leesprestaties van deze leerlingen te verbeteren middels een leesinterventie. Deze leesinterventies worden uitgevoerd of ondersteund door de taal/leescoördinator van de St. Maartenschool. Hiervoor wordt Connect klanken en letters, Connect woordherkenning of Connect vloeiend lezen (Smits & Braams, 2006) ingezet.

1.4 Leesonderwijs binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool

De afgelopen jaren is er fors geïnvesteerd in het technisch leesonderwijs. Dit heeft geresulteerd in een leerlijn, een leesprotocol zoals hierboven beschreven en een nieuwe leesmethode, te weten Leeslijn (De Baar, 2006). Het aanbod, zoals vastgesteld in het leesprotocol van de St. Maartenschool, komt overeen met het leesonderwijs op zorgniveau 2 binnen het continuüm van zorg (Struiksmā, 2005). Het continuüm van zorg gaat uit van zorgniveaus waarop het onderwijs aan en de begeleiding van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen gebaseerd kunnen worden. Het continuüm van zorg bestaat uit 4 zorgniveaus. Zorgniveau 1 bestaat uit goed lees- en spellingonderwijs in klassenverband. Op zorgniveau 2 ontvangen leerlingen extra zorg in de groepssituatie. Deze extra zorg wordt verleend door de groepsleerkracht. Op zorgniveau 3 worden specifieke interventies uitgevoerd en/of ondersteund door de zorgspecialist in de school. Zorgniveau 4 bestaat uit diagnostiek en behandeling in een zorginstituut. Dat het volledige leesonderwijs van de St. Maartenschool op zorgniveau 2 plaatsvindt, houdt in dat het onderwijs wordt geïntensiveerd door middel van 'stapelen'. Bovenop goed lees- en spellingonderwijs in klassenverband (zorgniveau 1), ontvangen de leerlingen meer instructie en meer leertijd (Gijssel et al., 2011). In het leesprotocol van de St. Maartenschool zijn uitgangspunten opgenomen om deze extra zorg te bewerkstelligen. Voor het aanvankelijk technisch lezen wordt elke dag 1,5 uur lestijd ingeroosterd. Er wordt veel waarde gehecht aan een goede instructie, waarbij rekening gehouden wordt met multisensoriële input (Smits & Braams, 2006). Het belang van een multisensoriële input wordt in het leesprotocol van de St. Maartenschool niet alleen aangegeven voor de instructie, maar ook voor de verwerking van de leerstof middels gevarieerde werkvormen. Smits & Braams (2006) noemen verschillende sensorische inputkanalen, zoals: luisteren, emotionele leerprocessen, schrijfmotoriek en gebaren. Er is binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool gekozen voor een aantal werkvormen, zoals: schrijfactiviteiten ter ondersteuning van het leren lezen, ondersteund lezen middels voor- en koorlezen, duo lezen, zelfstandig lezen en gesprekjes over wat er gelezen is. Deze werkvormen worden aangeboden in instructieblokken volgens het blokkenmodel aanvankelijk lezen van Houtveen, Smits & Brokamp (2010). Verder zijn er in het leesprotocol van de St. Maartenschool afspraken ten aanzien van leerkrachtvaardigheden opgenomen. Elke letter wordt aangeboden met het bijbehorende klankgebaar (Gijssel et al., 2011), de leerkracht staat model, de leerkracht geeft gerichte en concrete feedback, de leerkracht maakt er een gewoonte van om veel te schrijven waar de kinderen bij zijn en de leerkracht benut zoveel mogelijk inputkanalen middels multisensorieel lesgeven. Verder wordt er in het leesprotocol van de St. Maartenschool belang gehecht aan een rijke leesomgeving waarbinnen kiezen, lezen en reageren aan bod komen in de leescirkel van Chambers (Koekebacker, 2005). Het leren lezen wordt gezien als een sociaal, betekenisvol en strategisch proces (Van Elsäcker, Stolwijk & Bruggink, 2007).

1.5 Verlegenheidssituatie

Uit observaties van de taal-/leescoördinator en de procesbegeleider blijkt dat het niet alle leerkrachten van de ontwikkelingsgerichte groepen die met aanvankelijk technisch lezen bezig zijn,

lukt om de uitgangspunten van het leesprotocol van de St. Maartenschool goed in de praktijk te brengen. Als gevolg van deze observaties, is het uitvoeren van aanvankelijk technisch leesonderwijs op zorgniveau 2 met de betreffende leerkrachten besproken in een teamvergadering. Het gaat in totaal om tien leerkrachten in de ontwikkelingsgerichte leerweg die met aanvankelijk technisch lezen bezig zijn. De leerkrachten geven aan dat ze onvoldoende houvast ervaren ten aanzien van ondersteunende middelen binnen het leesprotocol van de St. Maartenschool om op adequate wijze vorm te geven aan het aanvankelijk technisch leesonderwijs. De leerkrachten krijgen de vastgestelde leestijd onvoldoende gevuld met het bestaande aanbod, omdat ze aanvullende, ondersteunende middelen missen. De leerkrachten geven aan dat ze niet weten wat ze, naast de methode, kunnen inzetten binnen de instructieblokken om de leertijd vol te krijgen rekening houdend met een multisensoriële input en gevarieerde werkvormen binnen een sociaal, betekenisvol en strategisch proces. Er zijn volgens de leerkrachten onvoldoende ondersteunende middelen om invulling te geven aan de beschreven manier van werken in het leesprotocol van de St. Maartenschool (notulen teamvergadering d.d. 03-11-2011). Dit heeft geleid tot de centrale vraagstelling in dit onderzoek en het doel in dit onderzoek.

1.6 Centrale vraagstelling en doelen

De centrale vraagstelling van dit onderzoek is: “Op welke manier kunnen welke ondersteunende middelen ten aanzien van het aanvankelijk technisch lezen binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool op zorgniveau 2 zo ingezet worden dat ze tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen?” In dit onderzoek wordt een ‘doel van’ en een ‘doel in’ geformuleerd. Het ‘doel van’ dit onderzoek is: “Er wordt binnen het aanvankelijk technisch leesonderwijs op zorgniveau 2 binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool optimaal gewerkt met ondersteunende middelen.” Het ‘doel van’ het onderzoek wordt ook wel gezien als de aanleiding van het onderzoek ofwel een globale beschrijving van het onderwerp van het onderzoek. (Harinck, 2010). Naast ‘het doel van’ het onderzoek onderscheidt Harinck (2010) het ‘doel in’ in het onderzoek. Het ‘doel in’ geeft aan wat precies onderzocht gaat worden. (Harinck, 2010). In het geval van dit onderzoek is dat: “Er is duidelijkheid over welke ondersteunende middelen ten aanzien van het aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool op welke manier optimaal ingezet kunnen worden.” Er is een directe relatie tussen de centrale vraagstelling en het ‘doel in’ het onderzoek.

1.7 Onderzoeksvragen

De centrale vraagstelling valt uiteen in onderzoeksvragen (Harinck, 2010). In het geval van dit onderzoek gaat het om de volgende 3 onderzoeksvragen.

1. “Wat zijn de onderwijsbehoeften op zorgniveau 2 op het gebied van aanvankelijk technisch lezen van de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool?”
2. “Welke ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool zijn er beschikbaar?”
3. “Welke aspecten zijn van belang bij het inzetten van de beschikbare ondersteunende middelen, zodat ze tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool ten aanzien van het aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2?”

Deze onderzoeksvragen zijn geoperationaliseerd in een aantal deelvragen aan de literatuur en aan de praktijk. De deelvragen aan de literatuur zijn terug te vinden in hoofdstuk 2 en hoofdstuk 4 bevat de deelvragen aan de praktijk. In hoofdstuk 3 is de onderzoeksopzet te vinden en in hoofdstuk 5 de conclusies van dit onderzoek en de aanbevelingen die daaruit voortkomen.

2 Theoretisch kader

Om de centrale vraagstelling en de daaraan gekoppelde onderzoeksvragen zoals deze beschreven zijn in hoofdstuk 1 te beantwoorden, is een literatuurstudie gedaan. De onderzoeksvragen zijn opgesplitst in deelvragen aan de literatuur en deelvragen aan de praktijk. Ook deze zijn terug te vinden in hoofdstuk 1. In dit hoofdstuk worden de deelvragen aan de literatuur beantwoord.

2.1 Inleiding

Het vormgeven van het leesonderwijs voor het ZML-onderwijs is volgens Van der Laan (2007) een complex vraagstuk. De diversiteit van de leerlingen in het ZML-onderwijs maakt dat het generaliseren van bevindingen met enige voorzichtigheid gedaan moet worden. Daarnaast geeft Van der Laan (2007) aan dat de geringe beschikbaarheid van *evidence based* onderzoeksgegevens over effectieve strategieën voor deze doelgroep een belemmerende factor is. Hierdoor is het voor ZML-scholen lastig om efficiënte didactiek, methodiek en ondersteuning in te zetten voor het leesonderwijs aan deze groep leerlingen met een verstandelijke beperking (Van der Laan, 2007).

2.2 Wat zijn specifieke onderwijsbehoeften van ZML-leerlingen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen?

Om uiteindelijk antwoord te kunnen geven op de vraag: ‘Wat zijn specifieke onderwijsbehoeften van ZML-leerlingen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen?’ in paragraaf 2.2.5, worden eerst in de paragrafen 2.2.1 t/m 2.2.4 de kernbegrippen die in deze vraag voorkomen, belicht vanuit de literatuur.

2.2.1 Onderwijsbehoeften

Pameijer et al. (2010) definiëren onderwijsbehoeften als volgt: “Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om zowel pedagogische als didactische onderwijsdoelen te bereiken.” Onderwijsbehoeften geven volgens Pameijer et al. (2010) inzicht in het gewenste onderwijsaanbod voor een leerling en wat dit betekent voor de aanpak van de leerkracht.

2.2.2 Kenmerken ZML-leerlingen

‘ZML’ staat voor zeer moeilijk lerend (Van der Laan, 2007). Damen & Cordan (2007) geven aan dat ZML-leerlingen specifieke kenmerken hebben met daaruit voortvloeiende onderwijsbehoeften. Er is bij deze leerlingen volgens hen sprake van een ontwikkelingsstoornis. Zowel het IQ als de aard van de stoornis van ZML-leerlingen loopt behoorlijk uiteen. Het IQ van deze leerlingen ligt gemiddeld tussen de 30 en de 70 (Damen & Cordan, 2007). De IQ’s zijn volgens Damen & Cordan (2007) in te delen naar de mate van verstandelijke beperking. Dit onderzoek richt zich op leerlingen met een licht verstandelijke beperking. Hun IQ ligt tussen de 50-55 en ongeveer 70. Hoewel de groep ZML-leerlingen met een licht verstandelijke beperking zeer heterogeen is als gevolg van de verschillende ontwikkelingsstoornissen, zijn er volgens Damen & Timmers-Huigens (2005) een aantal kenmerken te onderscheiden. Deze leerlingen vertonen gebrek aan planmatig en strategisch handelen. Hun probleemoplossend vermogen is belemmerd. Er is sprake van geringe mentale activiteit. Dit uit zich in een beperkte initiatiefname, weinig motivatie, concentratie- en geheugenproblemen en weinig intellectuele belangstelling. Daarnaast hebben ze een gering voorstellingsvermogen en geringe transfermogelijkheden van handelen. ZML-leerlingen zijn weinig flexibel in denken, hebben een trage informatieverwerking en handelen en generaliseren opgedane kennis moeizaam. Deze kenmerken worden niet alleen aangegeven door Damen & Timmers-Huigens (2005), maar ook door Damen & Cordan (2007) en Van der Laan (2007).

2.2.3 Onderwijsbehoeften ZML-leerlingen

Rekening houdend met de in paragraaf 2.2.2 beschreven kenmerken van ZML-leerlingen kunnen er een aantal onderwijsbehoeften specifiek voor deze doelgroep geformuleerd worden.

Aangezien ZML-leerlingen een beperkte motivatie en intellectuele belangstelling hebben, raden Damen & Cordan (2007) aan om betekenisvol met deze leerlingen te werken door aan te sluiten bij hun beleavingswereld. Het is volgens hen het beste om dit op een doelgerichte en concrete manier te doen. Hierdoor wordt tegemoet gekomen aan het gebrek aan planmatig en strategisch handelen, de geringe transfermogelijkheden en het geringe probleemoplossend vermogen van ZML-leerlingen. Met het oog op hun beperkte mentale activiteit en hun geringe voorstellingsvermogen hebben ZML-leerlingen volgens Damen & Timmers-Huigens (2005) behoefte aan contextgebonden lesstof waarbij het concreet handelen centraal staat. Damen & Timmers-Huigens (2005) noemen dit perfoormaal leren. Ze raden aan om geen nadruk te leggen op inbeelden. De leerlingen moeten kunnen handelen. Het onderwijs moet aansluiten op wat de leerling al weet en kan binnen een prikkelarme omgeving in verband met de concentratieproblemen die een rol kunnen spelen (Damen & Cordan, 2007). Bovendien moet de lesstof volgens Damen & Timmers-Huigens (2005) duidelijk en voorspelbaar zijn. Ze adviseren om hiervoor te zorgen door veel te herhalen op een laag tempo. ZML-leerlingen hebben hier profijt van, omdat ze weinig flexibel in denken zijn en een trage informatieverwerking hebben. Ook wordt op deze manier tegemoet gekomen aan de geheugenproblemen die ZML-leerlingen parten spelen. Verder moet, in verband met deze geheugenproblemen, het maken van fouten zoveel mogelijk wordt vermeden. Dit laatste wordt ook wel 'errorless learning' genoemd door Duker, Didden & Sigafoos (2004). In tegenstelling tot kinderen zonder verstandelijke handicap is het geheugen van ZML-leerlingen volgens hen namelijk niet sterk genoeg om te kunnen leren van fouten. Zij leggen dit uit als: "Het blijkt dat, wanneer het geheugen zwak is, het maken van fouten het feitelijk aanleren van de correcte associatie sterkt belemmert." Gecorrigeerd worden werkt bij hen demotiverend en kan leiden tot problematisch gedrag. In plaats daarvan zijn succeservaringen belangrijk (Duker, Didden & Sigafoos, 2004).

2.2.4 Aanvankelijk technisch lezen ZML-leerlingen: beïnvloedende factoren

Zowel Lankhorst, Bosman & Didden (2008) als Hoogeveen (1986) gaan ervan uit dat het niet de verstandelijke beperking, oftewel het IQ van ZML-leerlingen, op zich is die ervoor zorgt dat ZML-leerlingen niet of moeizaam tot lezen komen. Op basis van dit uitgangspunt kan worden geconcludeerd dat ZML-leerlingen zich langzamer ontwikkelen en eerder hun cognitieve plafond bereiken, maar dat de ontwikkelingsstadia wel dezelfde zijn als die van leerlingen zonder een verstandelijke beperking. Volgens Lankhorst, Bosman & Didden (2008) en Hoogeveen (1986) is het fonologisch bewustzijn een goede voorspeller van de leesprestaties van ZML-leerlingen. Aarnoutse (2004, p. 10) legt fonologisch bewustzijn als volgt uit: "dat iemand zich bewust is van en kennis heeft over de klankstructuur van zijn eigen gesproken taal." Hoogeveen (1986) noemt een viertal taakgebonden factoren met betrekking tot dit fonologisch bewustzijn waarmee ZML-leerlingen moeite kunnen hebben bij het leren lezen. De eerste factor is de samenstelling van woorden en letters uit ingewikkelde vormen en tekens. Daarnaast hebben ZML-leerlingen moeite met de nietszeggende betekenis van de vormen en letters. Letters zijn abstracte symbolen die op hun beurt verwijzen naar abstracte eenheden, namelijk klanken. Zowel letters als klanken hebben op zich geen betekenis. De derde factor die Hoogeveen (1986) noemt, is de wisselende uitspraak van opeenvolgende klanken. Als laatste is het onregelmatige karakter van de klanken en letters een factor die het leren lezen van ZML-leerlingen negatief beïnvloed. Een woord kan namelijk anders geschreven worden dan het klinkt (Hoogeveen, 1986). Ook Hoogeveen, Smeets & Lancioni (1989) beschrijven deze factoren.

Deze taakgebonden factoren duiden op het moeizaam leren van klank-tekenkoppelingen en kunnen volgens Hoogeveen (1986) aangevuld worden met specifieke leerlingkenmerken die gevolgen hebben voor het leesleerproces. Connors et al. (2006) geven aan dat ZML-leerlingen naast een zwak fonologisch bewustzijn, ook een zwak functionerend fonologisch werkgeheugen hebben. In het fonologisch werkgeheugen wordt verbaal gecodeerde informatie kort opgeslagen om daarna

gereproduceerd te worden (Connors et al., 2006). De problemen met het fonologisch werkgeheugen die ZML-leerlingen ervaren, komen volgens Connors et al. (2006) vooral tot uiting in problemen met het synthetiseren, oftewel het aan elkaar plakken van letter of klanken tot een woord. Om te kunnen synthetiseren dienen eerst, afhankelijk van de lengte van het woord, een aantal klank-tekenkoppelingen te worden onthouden. Daarna dienen deze in de goede volgorde geplaatst te worden om pas uiteindelijk aan elkaar geplakt te worden. De complexiteit van dit proces is moeilijk voor ZML-leerlingen.

Samenvattend kan worden vastgesteld dat ZML-leerlingen in staat zijn om te leren lezen middels het doorlopen van dezelfde ontwikkelingsstadia als normaal begaafde leerlingen, maar dat zij eerder problemen kunnen ondervinden met het fonologisch bewustzijn en het fonologisch werkgeheugen.

2.2.5 Aanvankelijk technisch lezen ZML-leerlingen: specifieke onderwijsbehoeften

Bovenstaande kenmerken en factoren maken het aannemelijk dat het leesproces van ZML-leerlingen wordt belemmerd. Er dient hierbij wel rekening gehouden te worden met de specifieke onderwijsbehoeften die ZML-leerlingen zowel in het algemeen als ten aanzien van het leren lezen hebben. Ten aanzien van het leren lezen betekent dit dat er rekening gehouden moet worden met het zwakke fonologisch bewustzijn en het fonologisch werkgeheugen zoals uitgelegd in paragraaf 2.2.4. Volgens Lankhorst, Bosman & Didden (2008) komt bij ZML-leerlingen het leesproces op gang, mits deze leerlingen directe, sobere en structurele instructie ontvangen die aansluit bij het niveau van de leerlingen. Het gebruik van visuele ondersteuning is een wezenlijke factor binnen het leesonderwijs aan ZML-leerlingen. Het visuele kanaal is volgens Hoozevee et al. (1989) erg belangrijk bij ZML-leerlingen. Door dit kanaal te benutten, kunnen zij geleidelijk aan auditieve vaardigheden ontwikkelen en hun fonologisch bewustzijn verbeteren. Wanneer het concreet handelen centraal staat en er gekozen wordt voor een klank-synthetische benadering waarbij het decoderen centraal staat, voldoet een les aan de criteria voor het leesonderwijs aan ZML-leerlingen (Hoozevee et al., 1989). Lankhorst, Bosman & Didden (2008) geven aan dat het, naast het concreet handelen, belangrijk is om met behulp van alle zintuigen te leren. Dat betekent dat er gebruik gemaakt moet worden van zowel auditieve, visuele als motorische ondersteuning, ook wel multisensorieel leren genoemd (Smits & Braams, 2006). Het inzetten van klankgebaren hierbij wordt aangeraden door Gijssel et al. (2011). In tegenstelling tot het leren lezen via globaalwoorden (Didden et al., 2006) dat lange tijd de meest gebruikte manier was, pleiten Hoozevee et al. (1989) voor het leren lezen via decoderen binnen het ZML-onderwijs. Uit hun onderzoek blijkt dat ZML-leerlingen kunnen leren decoderen. ZML-leerlingen die via decoderen hebben leren lezen en schrijven komen volgens hen veel verder op het gebied van woordherkenning, tekststructuur, metalinguïstiek en geschreven taal dan andere ZML-leerlingen. In het kader van 'errorless learning' (Duker, Didden & Sigafos, 2004), is het van belang dat er gerichte, directe feedback gegeven wordt op de leesprestaties van de ZML-leerlingen. Hierdoor wordt geprobeerd om interne attributies van succes te stimuleren, waardoor het zelfvertrouwen van de leerlingen toeneemt (Smits & Braams, 2006).

2.3 Wat zijn ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen?

Als leerlingen onvoldoende vooruitgang laten zien ten aanzien van technisch lezen, moet het onderwijsaanbod worden geïntensiveerd (Vernooy, 2006). Om leerlingen de gelegenheid te geven extra te oefenen, raden Gijssel et al. (2011) aan gebruik te maken van aanvullende materialen uit de methode. Deze materialen sluiten direct aan bij de in de klas behandelende lesstof. Als deze materialen niet toereikend zijn, kan er volgens Vernooy (2006) gebruik worden gemaakt van (extra) ondersteunende middelen. Gijssel et al. (2011) delen deze mening.

Ondersteunende middelen kunnen worden onderverdeeld in remediërende, compenserende en dispenserende middelen (Smeets & Kleijnen, 2008). Ook Wentink & Goudswaard (2011) maken deze onderverdeling. Volgens Smeets & Kleijnen (2008) houdt remediëren in dat door middel van het inzetten van ondersteunende middelen wordt gestreefd naar het maximaal haalbare leesniveau. Er wordt van compenserende maatregelen gesproken als er maatregelen worden getroffen die de gevolgen van de leesproblemen verminderen. De taak wordt verlicht (Smeets & Kleijnen, 2008).

Smeets & Kleijnen (2008) leggen dispensereren uit als een vrijstelling van de taak als gevolg van de leesproblemen. Het is volgens Smeets & Kleijnen (2008) een misvatting dat remediëren, compenseren en dispensereren elkaar lineair opvolgen. Hierdoor kan volgens hen te snel besloten worden dat er sprake is van een te hardnekkig leesprobleem. Remediëring wordt dan achterwege gelaten en er wordt overgegaan op compenseren of zelfs dispensereren. Smeets & Kleijnen (2008) geven echter aan dat scholen de taak hebben om een zo hoog mogelijk niveau van geletterdheid te halen, ook al zijn de vorderingen gering. Wentink & Goudswaard (2011) zijn het hier mee eens. Doordat technisch moeilijkere teksten volgens hen te snel achterwege gelaten worden, worden leerlingen onvoldoende gestimuleerd. Leerlingen die dan al moeite hebben met lezen en op eigen initiatief niet veel lezen, krijgen dan ook nog teksten aangeboden die weinig uitdagend zijn. Door leerlingen moeilijkere teksten te laten lezen met behulp van compenserende of dispenserende hulpmiddelen, blijft de leerling oefenen en is er sprake van remediëring. De compenserende en dispenserende maatregelen hebben dan een remediërend effect (Smeets & Kleijnen, 2008 en Wentink & Goudswaard, 2011). Ook Houtveen, Smits & Brokamp (2010) pleiten voor het niet te lang oefenen op letter- en woordniveau, zodra leerlingen zowel in het basisonderwijs als in het speciaal onderwijs, de letterherkenning en de elementaire leeshandeling voldoende beheersen. Het in aanraking komen met betekenisvolle, uitdagende teksten is volgens hen van belang voor het leren lezen.

2.4 Wat houdt aanvankelijk technisch leesonderwijs op zorgniveau 2 in?

In paragraaf 2.4.1 en 2.4.2 wordt uitgelegd wat aanvankelijk technisch leesonderwijs op zorgniveau 2 inhoudt.

2.4.1 Aanvankelijk technisch leesonderwijs

Voor een niveau-indeling van de technische leesvaardigheid maken Struiksmā, Van der Leij & Vieijra (2009) gebruik van het AVI-systeem. Het aanvankelijk technisch lezen omvat de niveaus M3 tot en met M4, dit komt overeen met midden groep 3 tot en met midden groep 4 in het regulier onderwijs (Struiksmā, Van der Leij & Vieijra, 2009). In het speciaal onderwijs doen leerlingen langer over het beheersen van het aanvankelijk technisch lezen. In het leesprotocol van de St. Maartenschool is vastgelegd dat leerlingen in de ontwikkelingsgerichte leerweg hier drie jaar over mogen doen (Thoonen, 2011). Gijsel et al. (2011) onderscheiden in het aanvankelijk technisch leesonderwijs twee fasen. In de eerste fase van het aanvankelijk technisch leesonderwijs wordt volgens hen het alfabetisch principe aan de hand van een systematische leesmethode stap voor stap uitgelegd. Aan bod komt hoe de klanken van onze taal met letters worden weergegeven. Gelijktijdig komt de elementaire leeshandeling aan bod. Gijsel et al. (2011) noemen de elementaire leeshandeling ook wel spellend lezen. Hieronder wordt verstaan de basistechniek om korte woorden te analyseren door de letters te verklanken en die afzonderlijke klanken vervolgens weer samen te voegen tot een woord. In deze fase gaat het om klankzuivere woorden met een medeklinker – klinker- medeklinker (mkm) – structuur (Struiksmā, Van der Leij & Vieijra (2009). Als leerlingen de elementaire leeshandeling kunnen toepassing bij mkm-woorden, leren ze volgens Gijsel et al. (2011), in de tweede fase, woorden met medeklinkercombinaties, meerlettergrepige woorden en niet-klankzuivere woorden lezen. Gijsel et al. (2011) geven aan dat er steeds meer nadruk gelegd wordt op het snel en accuraat lezen van deze woorden. Ze zeggen hierover: “Het spellend lezen maakt plaats voor het direct identificeren van woorddelen waarbij leerlingen gebruik maken van betekenisvolle elementen in een woord of directe woordherkenning.”

2.4.2 Zorgniveau 2

Het continuüm van zorg (Struiksmā, 2005) gaat uit van zorgniveaus waarop het onderwijs aan en de begeleiding van leerlingen met leesproblemen gebaseerd kunnen worden. Dit continuüm van zorg wordt ook door Gijsel et al. (2011) beschreven. Het bestaat uit 4 zorgniveaus. In deze paragraaf ligt de nadruk op zorgniveau 2, omdat het volledige leesonderwijs binnen de ontwikkelingsgerichte

leerweg van de St. Maartenschool plaats vindt op dit niveau. Eerst worden kort de andere drie zorgniveaus besproken.

Zorgniveau 1 bestaat uit goed lees- en spellingonderwijs in klassenverband. Op zorgniveau 2 ontvangen leerlingen extra zorg in de groepsituatie. Deze extra zorg wordt verleend door de groepsleerkracht. Op zorgniveau 3 worden specifieke interventies uitgevoerd en/of ondersteund door de zorgspecialist in de school. Zorgniveau 4 bestaat uit diagnostiek en behandeling in een zorginstituut. Het aanvankelijk technisch lezen binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool vindt plaats op zorgniveau 2. Dat houdt in dat het onderwijs wordt geïntensiveerd door middel van 'stapelen'. Bovenop goed lees- en spellingonderwijs in klassenverband (zorgniveau 1), ontvangen alle leerlingen meer instructie en meer leertijd (Gijsel et al., 2011). Struiksmā (2007) en Kovaleski (2004) pleiten beiden voor 'response-to-instruction'. Dat betekent dat de scholen zo snel mogelijk reageren met het intensiveren van het onderwijsaanbod op zorgniveau 2. De onderwijssituatie wordt op deze manier gaandeweg aangepast naar gelang leerlingen dit nodig hebben. Er wordt bekeken welke factoren op groepsniveau verbeterd kunnen worden in plaats van het treffen van voorzieningen op zorgniveau 3 voor uitvallers. Ook Vernooij (2006) pleit voor het vergroten van de deskundigheid van leerkrachten en het intensiever gebruiken van de methodes en middelen op zorgniveau 2 middels extra instructie en/of meer herhaling. Vernooij (2006) raadt aan om middels convergente differentiatie alle leerlingen in dezelfde groep minstens een minimumdoel te laten bereiken. Convergente differentiatie is erop gericht de kloof tussen goede en zwakke lezers te dichten doordat de leerkracht alle leerlingen laat profiteren van de groepsinstructie en tijdens de verwerking rekening houdt met de verschillen tussen leerlingen. Volgens Vernooij (2006) doen zwakke lezers gefragmenteerde ervaringen op door de inzet van extra personeel en remediërende programma's op zorgniveau 3. Daardoor zijn deze middelen weinig effectief. Ook kan 'cognitieve verwarring' of 'dubbel leren' als gevolg van de gefragmenteerde ervaringen ontstaan, doordat leerlingen op zorgniveau 3 andere begeleiding krijgen en met andere middelen werken (Vernooij, 2006).

Struiksmā (2007), Kovaleski (2004) en Vernooij (2006) raden dus aan om voor zwakke lezers het aanvankelijk technisch leesonderwijs in de klas te intensiveren met behulp van de methodes en middelen die in de klas gehanteerd worden. Dit komt overeen met een aanvankelijk technisch leesaanbod op zorgniveau 2 binnen het continuüm van zorg van Struiksmā (2005).

2.5 Welke *evidence based* ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 zijn er?

Om de leerling extra herhaling, meer instructie en meer leer- en oefentijd op zorgniveau 2 te geven, raden Gijsel et al. (2011) het gebruik van aanvullende materialen uit de methode aan. Eventueel kan er gebruik worden gemaakt van andere middelen, mits deze goed aansluiten bij de methode (Gijsel et al., 2011). In de volgende opsomming van ondersteunende middelen is een tweetal uitgangspunten genomen. Er is steeds gekeken of het middel als *evidence based* in de literatuur wordt aangegeven en of het ingezet kan worden in aansluiting op de gehanteerde leesmethode, ongeacht welke. Aangezien de elementaire leeshandeling en het automatiseren daarvan middels directe woordidentificatie de belangrijkste doelen zijn binnen het aanvankelijk technisch lezen (Gijsel et al., 2011), is er gekeken naar ondersteunende middelen die bij het werken aan deze doelen kunnen worden ingezet. Hierbij is rekening gehouden met de manier waarop aanvankelijk technisch leesonderwijs beschreven wordt in paragraaf 2.4. In paragraaf 2.5.1 en 2.5.2 worden per doel *evidence based* ondersteunende middelen aangegeven die in aansluiting op de gehanteerde leesmethode kunnen worden ingezet.

2.5.1 Ondersteunende middelen bij het oefenen van de elementaire leeshandeling

Simultaan spellen en lezen

Lankhorst, Bosman & Didden (2008) raden het simultaan aanbieden van lezen en spellen aan. Houtveen, Smits & Brokamp (2010) spreken in dit opzicht over creatief schrijven. Spelling wordt gezien als een ondersteunend middel bij het aanleren van de elementaire leeshandeling. In

aansluiting op de bestaande methode, kan dit geoefend worden met behulp van open spellingsoftware. In een open spellingprogramma worden een aantal woorden geplaatst op de manier en conform de volgorde van de leesmethode. Voorbeelden van open spellingprogramma's zijn: WOEf (www.tandem-digitaal.nl), WrtS (www.wrts.nl), Woordentotaal (www.ambrasoft.nl) en Flits (www.NIB.nl).

Leesspelletjes

Gijsel et al. (2011) wijzen op de inzet van leesspelletjes behorende bij de leesmethode om het fonologisch bewustzijn te stimuleren en te oefenen met analyseren en synthetiseren. Middels leesspelletjes worden deelvaardigheden op een speelse manier ingeoeft.

Multisensorieel (visueel, tactiel, auditief, betekenis, emotie) aanbod

Multisensoriële aanbieding van letter-klankkoppelingen zorgt ervoor dat letter klankkoppelingen minder 'willekeurig' worden: dat wil zeggen rijker geassocieerd worden in de hersenen (Smits & Braams, 2006). Middels het inzetten van bijvoorbeeld klankgebaren, klei, scheerschuim, zand, plaatjes, foto's, filmpjes, etc. wordt gewerkt aan een multisensorieel leesaanbod (Gijsel et al., 2011).

2.5.2 Ondersteunende middelen bij het oefenen van de directe woordidentificatie

Wisselrijtjes of Connectrijtjes

Gijsel et al. (2011) geven aan dat onvoorspelbare wisselrijtjes, zoals deze gebruikt worden in het interventieprogramma Connect, ook op zorgniveau 2 ingezet kunnen worden ter ondersteuning van de directe woordidentificatie.

Leeswerkvormen

Smits & Braams (2006) presenteren een aantal leeswerkvormen waarmee de directe woordidentificatie geoefend en geautomatiseerd kan worden. Zij stellen dat het volledig en correct gebruik van de leesmethode niet voldoende is om leerlingen zich te laten ontwikkelen tot geëngageerde lezers. Het is van belang dat de door Smits & Braams (2006) gepresenteerde leeswerkvormen dagelijks ingeroosterd worden. Smits & Braams (2006) noemen: voorlezen, meelesen van teksten, hardop denken, radio-lezen, theater-lezen, voorlezen aan kleuters, duo-lezen, tutorlezen en stillezen. Hieronder wordt wat uitgebreider stil gestaan bij de veel voorkomende werkvormen: voor-koor-door lezen en hardop meelesen met een technisch middel dat gezien kan worden als een vorm van koorlezen.

Voor-koor-door lezen

Houtveen, Smits & Brokamp (2010) presenteren het voor-koor-door lezen waarbij de leerkracht voorleest (staat model), waarop vervolgens de tekst door alle leerling en de leerkracht nogmaals hardop wordt gelezen (koorlezen). Daarna lezen de leerlingen de tekst nogmaals in duo's (doorlezen).

Hardop meelesen met technisch middel

Uitgaande van het remediërend effect van technische middelen kunnen deze middelen ingezet worden ter ondersteuning van het leren lezen (Houtveen, Smits, Brokamp, 2010). Software die hiervoor gebruikt kan worden, is: boekje – cd behorend bij de leesmethode en 'tekst tot speech' software, zoals Sprint, Sprint Plus of Kurzweil. Vernooy (2006) geeft aan dat de computer kan worden ingezet in het kader van het uitbreiden van de leertijd. Onderzoek wijst uit dat het een geschikt instrument is voor het herhalen van leerstof. Hierbij is het van belang dat er met name gebruik gemaakt wordt van methodegebonden software. Ook Wentink & Goudswaard (2011) gaan uit van de remediërende werking van technische hulpmiddelen voor het intensiveren en verrijken van het leesonderwijs. Wentink & Goudsmid (2011) geven een opsomming van 'tekst to speech'-software, zoals: BrowseAloud, ClaroRead, Daisy-speler, Klankie en Clevy, Sprint Plus en Sprinto, Kurzweil, luisterboeken en readingpen. Deze opsomming komt overeen met de technische middelen aangegeven door Smeets & Kleijnen (2008).

2.6 Welke ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 komen tegemoet aan de onderwijsbehoeften van ZML-leerlingen op dit gebied?

Lankhorst, Bosman & Didden (2008) en Hoozeveld (1986) gaan ervan uit dat ZML-leerlingen zich langzamer ontwikkelen, maar wel dezelfde ontwikkelingsstadia doorlopen als normaal begaafde leerlingen. Vernooy (2010) geeft aan dat leerlingen met ernstige leesproblemen, bijvoorbeeld in het speciaal onderwijs, hetzelfde leesonderwijs moeten krijgen als leerlingen zonder leesproblemen, maar dat het onderwijs intensiever moet zijn. Ook volgens Koekebacker (2009) hebben risicolezers geen andere methodiek, maar wel meer instructie- en oefentijd nodig. Rekening houdend met de onderwijsbehoeften van ZML-leerlingen kunnen voor deze leerlingen dezelfde ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 ingezet worden. Aangezien ZML-leerlingen voornamelijk problemen kunnen hebben met de klank-tekenkoppeling (Hoozeveld, 1986) en synthetiseren (Connors et. al., 2006) dienen de ondersteunende middelen met name hierop gericht te zijn.

2.7 Wat is volgens de literatuur van belang bij het inzetten van ondersteunende middelen, zodat ze tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van ZML-leerlingen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2?

Uit onderzoek (International Reading Association, 2002) blijkt dat het beste programma voor leesinstructie niet bewezen is, maar het beste leerkrachtgedrag wel. Volgens de International Reading Association (2002) hebben leerkrachten een krachtige invloed op de leesprestaties van leerlingen. Het is de leerkracht die het verschil maakt. Juist, omdat leerkracht zo van belang zijn bij het leren lezen, moeten zij beschikken over een kritische houding ten aanzien van wat ze leerlingen aanbieden en hoe ze onderwijs geven, rekening houdend met de onderwijsbehoeften van de betreffende leerlingen. Op basis hiervan is allereerst de leerkracht volgens de International Reading Association (2002) van cruciaal belang bij het tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van ZML-leerlingen bij het inzetten van ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen. De leerkracht dient op de hoogte te zijn van deze onderwijsbehoeften, zoals deze zijn beschreven in paragraaf 2.2.3 en 2.2.5. Op basis daarvan dient de leerkracht zijn pedagogisch en didactisch handelen af te stemmen op deze onderwijsbehoeften. Specifiek kijkend naar de onderwijsbehoeften van ZML-leerlingen in relatie tot de inzet van ondersteunende middelen geven Houtveen, Smits & Brokamp (2010) aan dat het van belang is dat de leerkracht preteaching en reteaching gebruikt. Het gaat dan volgens hen om het voordoen en samendoen van letters, leeshandeling, de schrijfbeweging en woorden lezen. Het gaat om extra instructie (preteaching) en herhaling (reteaching). Hierbij is het belangrijk dat er gewerkt wordt met dezelfde didactiek en dezelfde inhoud als binnen de methode.

Ook ouders zijn van belang. De betrokkenheid van ouders heeft invloed op de leesontwikkeling van kinderen. Het is van belang dat ouders met hun kinderen lezen. De kracht van de ouder-kind relatie heeft een positief effect op de leesattitude van het kind en op de wil om te leren. Hierbij is het van belang dat de ouders de doelen en werkwijze van de school ondersteunen en hierbij aansluiten (Vernooy, 2006).

3 Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk wordt een uiteenzetting gedaan over dit onderzoek in een cyclus van planmatig handelen. De geplande stappen in het onderzoek worden beschreven. Om de in hoofdstuk 1 beschreven onderzoeksvragen te beantwoorden, is voor een bepaalde methodiek gekozen. Deze methodiek wordt in dit hoofdstuk toegelicht. Evenals de verantwoording van keuzes en beslissingen ten aanzien van de onderzoeksgroep en de onderzoeksinstrumenten (Harinck, 2010).

3.1 Onderzoeksgroep

Het onderzoek wordt uitgevoerd met behulp van 3 onderzoeksgroepen, te weten: leerkrachten van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool, leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool die bezig zijn met aanvankelijk technisch lezen en interne begeleiders van ZML-scholen. Hiermee voldoet dit onderzoek aan een belangrijk kwaliteitscriterium, namelijk triangulatie (Harinck, 2010). In hoofdstuk 2 zijn de bevindingen uit de literatuur beschreven. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van het praktijkonderzoek gepresenteerd. De eerste onderzoeksgroep zijn de leerkrachten van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool die in aanraking komen met aanvankelijk technisch lezen. Deze onderzoeksgroep bestaat uit 10 leerkrachten (N=10). Er zijn tien leerkrachten benaderd waarvan er 10 leerkrachten de vragenlijst hebben ingevuld. De tweede onderzoeksgroep zijn de leerlingen van groep O11 van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool. Er is juist voor groep O11 gekozen, omdat deze groep een leergegericht karakter heeft in de ontwikkelingsgerichte leerweg. De leerlingen werken reeds het derde schooljaar aan aanvankelijk onderwijs op het gebied van taal, lezen en rekenen. Op basis van de ervaring die zij in bijna drie jaar hebben opgedaan met aanvankelijk technisch lezen, is de verwachting dat zij ten opzichte van jongere groepen meer informatie kunnen verschaffen. Daarnaast is voor deze groep gekozen, omdat de leerlingen in groep O11 verbaal sterker zijn dan andere leerlingen die binnen de onderzoeksgroep vallen. Bovendien kennen zij de onderzoeker relatief goed, omdat deze met alle leerlingen in groep O11 eerder gewerkt heeft. Groep O11 is een jonge middenbouwgroep. Er zitten tien leerlingen in deze groep, variërend in leeftijd tussen 8 en 10 jaar (N=10). Ten gevolge van verschillende ziektebeelden functioneren alle leerlingen op ZML-niveau. Naast cognitieve beperkingen is er sprake van motorische en sociaal-emotionele beperkingen. De derde onderzoeksgroep zijn interne begeleiders van ZML-scholen. Het gaat om vier scholen (N=4), namelijk: ZML Mikado in Gennep, ZML Talita Koemi in Nijmegen, ZML De KOM in Druten en ZML Cambier van Nootenschool in Tiel. Er zijn vier interne begeleiders benaderd waarvan twee interne begeleiders de vragenlijst hebben ingevuld. De onderzoeker heeft telefonisch contact gezocht met de interne begeleiders om uitleg te geven over het onderzoek en te vragen of de interne begeleider bereid was om de vragenlijst in te vullen. Daar is door alle interne begeleiders bevestigend op geantwoord. Toen er slechts twee interne begeleiders op de uiterlijke datum de vragenlijst terug gemaïld hadden, heeft de onderzoeker de interne begeleiders die niet gereageerd hadden, nogmaals gemaïld. Door één interne begeleider werd aangegeven dat zij door tijdgebrek toch niet in staat was de vragenlijst in te vullen. De andere interne begeleider heeft niet gereageerd.

3.2 Onderzoeksinstrumenten

Vragenlijsten zijn het meest passende instrument om de gestelde onderzoeksvragen te beantwoorden, omdat er op een gestructureerde, nauwkeurige wijze informatie mee verzameld kan worden. Daarnaast zijn vragenlijsten geschikt om zowel meningen, ervaringen als inventarisaties helder te krijgen (Harinck, 2010). In dit onderzoek wordt middels vragenlijsten informatie verkregen van leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool, leerkrachten van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool en interne begeleiders van andere ZML-scholen. Middels het inzetten van vragenlijsten voor leerkrachten en interne begeleiders van ZML-scholen, wordt geprobeerd om, binnen de drukke praktijk van alledag, op een zo efficiënt mogelijke

manier zoveel mogelijk informatie te verkrijgen. Doordat middels vragenlijsten op een gestructureerde manier informatie verkregen wordt, is het een geschikt instrument voor ZML-leerlingen. Zij hebben behoefte aan duidelijkheid, voorspelbaarheid en structuur. Hier kan voor gezorgd worden door opdrachten steeds op dezelfde manier aan te bieden (Damen & Timmers-Huigens, 2005).

3.2.1 Vragenlijsten leerlingen

Er is een conceptvragenlijst (bijlage 1) gemaakt met behulp van de feedback van de leerkracht van groep O11. De conceptvragenlijst is proefondervindelijk afgenomen bij Joppe, een leerling van O11. Aan de hand van de bevindingen van de onderzoeker en de feedback van Joppe is het concept aangepast en is de uiteindelijke vragenlijst (bijlage 2) en de manier van afnemen tot stand gekomen. Aangezien het invullen van een vragenlijst een nieuwe activiteit is voor de ZML-leerlingen en het belangrijk is dat de informatie zo valide mogelijk te verkrijgen, is ervoor gekozen om de vragenlijst mondeling af te nemen. De onderzoeker of de leerkracht leest voor of samen met de leerlingen de vragen en geeft uitleg waar nodig. Deze uitleg vindt zoveel mogelijk van tevoren plaats, zodat de onderzoeker of de leerkracht zo min mogelijk sturend is. De onderzoeker laat voorbeelden zien van ondersteunende middelen die in de vragenlijst aan bod komen. Hierdoor en door de vragen zo gesloten mogelijk te stellen, is geprobeerd om zo mogelijk informatie van de leerlingen te verkrijgen. Volgens Damen & Timmers-Huigens (2005) is het geven van voorbeelden en het doen van een concreet onderwijsaanbod van belang bij de begripsvorming van ZML-leerlingen. De leerlingen geven zelf antwoord middels het kleuren van ja/lachende smiley of nee/huilende smiley en het aankruisen van wat ze belangrijk vinden middels een uitroepteken. I.v.m. faalangst, gespannenheid en probleemgedrag neemt de juf de vragenlijst af bij een groepje van 3 leerlingen. Er zullen video-opnames gemaakt worden, zodat de onderzoeker terug kan kijken waarom leerlingen bepaalde keuzes hebben gemaakt. Op het moment van het afnemen van de vragenlijst kan de onderzoeker zich zodoende volledig op het begeleiden van de leerlingen richten.

De vragenlijst voor de leerlingen is gebaseerd op de 'hulpzinnen onderwijsbehoeften' van Pameijer et al., (2010). Deze hulpzinnen zijn vertaald naar zo gesloten mogelijke vragen die door hun vaste, eenduidige structuur te begrijpen zijn voor de leerlingen. Bij het tot stand komen van de vragen, is rekening gehouden met de specifieke onderwijsbehoeften van ZML-leerlingen op basis van taakgebonden factoren waarmee deze leerlingen moeite kunnen hebben (Hoogeveen, 1986). Ook zijn de kenmerken van ZML-leerlingen en daaruit voortvloeiende specifieke onderwijsbehoeften (Damen & Cordang, 2007) van belang geweest bij de keuze van de vragen.

3.2.2 Vragenlijsten leerkrachten

Vraag 1 en 3 van de vragenlijst voor de leerkrachten (bijlage 3) bevraagt hen over welke onderwijsbehoeften leerlingen in de ontwikkelingsgerichte leerweg hebben en aanzien van aanvankelijk technisch lezen en welke onderwijsbehoeften van belang zijn bij het inzetten van ondersteunende middelen op dit gebied. De 'hulpzinnen onderwijsbehoeften' van Pameijer et al. (2010) zijn te herkennen in vraag 1. Om deze hulpzinnen toe te spitsen op de leerlingen in de ontwikkelingsgerichte leerweg is gebruik gemaakt van taakgebonden factoren waarmee ZML-leerlingen moeite kunnen hebben (Hoogeveen, 1986) en kenmerken van ZML-leerlingen (Damen & Cordang, 2007). Vraag 2 bevraagt de leerkrachten over ondersteunende middelen die ingezet worden. Deze vraag is tot stand gekomen door gebruik te maken van literatuur over mogelijke werkvormen op zorgniveau 2 (Gijssels et al., 2011) en literatuur over remediërende, compenserende en dispenserende middelen die ingezet kunnen worden bij het aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 (Smeets & Kleijnen, 2008) en (Wentink & Goudswaard, 2011).

3.2.3 Vragenlijsten ZML-scholen

De vragenlijst voor andere ZML-scholen (bijlage 4) heeft als doel te inventariseren welke ondersteunende middelen op welke manier worden ingezet door andere ZML-scholen. Bij het opstellen van de vragen is gebruik gemaakt van literatuur over mogelijke werkvormen op zorgniveau

2 (Gijssels et al., 2011) en literatuur over remediërende, compenserende en dispenserende middelen die ingezet kunnen worden bij het aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 (Smeets & Kleijnen, 2008) en (Wentink & Goudswaard, 2011).

4 Resultaten

4.1 Inleiding

Om uiteindelijk antwoord te kunnen geven op de centrale vraagstelling van dit onderzoek: “Op welke manier kunnen welke ondersteunende middelen ten aanzien van het aanvankelijk technisch lezen binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool op zorgniveau 2 zo ingezet worden dat ze tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen?” is een drietal onderzoeksvragen geformuleerd. Deze onderzoeksvragen vallen uiteen in deelvragen aan de theorie en deelvragen aan de praktijk, zoals beschreven in hoofdstuk 1. In dit hoofdstuk worden de resultaten van de deelvragen aan de praktijk weergegeven en geanalyseerd. De deelvragen aan de praktijk zijn middels vragenlijsten onderzocht. Deze vragenlijsten zijn ingevuld door respectievelijk leerlingen onder begeleiding van de onderzoeker of de leerkracht, leerkrachten van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool en interne begeleiders van ZML-scholen.

In paragraaf 4.2 worden de resultaten ten aanzien van onderzoeksvraag 1 weergegeven. Het betreft de antwoorden op deelvragen 1.2 en 1.3 die gesteld zijn aan de leerlingen en leerkrachten. In paragraaf 4.3 zijn de gegevens verwerkt van de resultaten van onderzoeksvraag 2. Het gaat om de antwoorden op deelvragen 2.5 en 2.6. Het antwoord van deelvraag 2.5 is door de leerkrachten gegeven en deelvraag 2.6 is beantwoord door de interne begeleiders van ZML-scholen. Tenslotte zijn in paragraaf 4.4 de resultaten wat betreft onderzoeksvraag 3 te vinden. Deelvragen 3.2 en 3.4 zijn door de leerkrachten beantwoord, deelvraag 3.3 is door de leerlingen beantwoord en deelvraag 3.5 is door de interne begeleiders van ZML-scholen beantwoord.

4.2 Resultaten onderzoeksvraag 1

Onderzoeksvraag 1:

Wat zijn de onderwijsbehoeften op zorgniveau 2 op het gebied van aanvankelijk technisch lezen van de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool?

De eerste deelvraag bij onderzoeksvraag 1 is: “Welke onderwijsbehoeften ten aanzien van technisch aanvankelijk lezen op zorgniveau 2 hebben de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool volgens de leerlingen zelf?”

In bijlage 5 zijn alle antwoorden op deze deelvraag terug te vinden. Deze deelvraag is beantwoord door tien leerlingen (N= 10). Elk item (leerkracht, ouders, klasgenoten, leermiddelen, leermiddelen: computer en opdrachten) is weergegeven in een aparte figuur in bijlage 5. Elk figuur in bijlage 5 laat zien hoeveel leerlingen hebben aangegeven welke onderwijsbehoefte ze hebben en welke onderwijsbehoefte ze belangrijk vinden. Het gaat om welke onderwijsbehoeften de meeste leerlingen aangeven nodig te hebben en tegelijkertijd belangrijk te vinden. De leerlingen hebben middels het aankruisen van ‘ja’ onder de groene smiley in de vragenlijst aangegeven of ze de betreffende onderwijsbehoefte hebben. Middels een kruis onder het uitroepteken konden de leerlingen aangeven of ze deze onderwijsbehoefte belangrijk vinden. Alleen onderwijsbehoeften waarbij ‘ja’ aangekruist werd, konden belangrijk gevonden worden. In figuur 1 wordt weergegeven welke onderwijsbehoeften door de leerlingen het vaakst als ‘nodig’ en belangrijk werden beoordeeld. In de laatste twee kolommen wordt duidelijk gemaakt door hoeveel leerlingen (N=10) de vaakst ingevulde onderwijsbehoefte als ‘nodig’ dan wel belangrijk is genoemd.

Figuur 1: belangrijkste onderwijsbehoeften per item door de meeste leerlingen (N=10) aangegeven

item	onderwijsbehoefte(n)	nodig	belangrijk
leerkracht	voordoen	9	7
ouders	thuis oefenen	7	6
klasgenoten	alleen lezen	7	3
leermiddelen	flitskaarten	7	6
leermiddelen: computer	Flits	9	8
opdrachten	vrij lezen	8	7

De tweede deelvraag bij onderzoeksvraag 1 is:

“Welke onderwijsbehoeften ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 hebben de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool volgens de leerkrachten?” In bijlage 6 zijn alle antwoorden op deze deelvraag terug te vinden. Deze deelvraag is beantwoord door tien leerkrachten (N=10). Elk item (instructie, opdrachten, leermiddelen, leeromgeving, spel, feedback, klasgenoten, leerkracht, ouders, hulp/ondersteuning en overig) is weergegeven in een aparte figuur in bijlage 6. Elk figuur in bijlage 6 laat zien welke onderwijsbehoeften door hoeveel leerkrachten per item worden aangegeven. Figuur 2 presenteert de onderwijsbehoeften die per item door de meeste leerkrachten (N=10) aangegeven worden.

Figuur 2: onderwijsbehoeften door de meeste leerkrachten (N=10) per item aangegeven

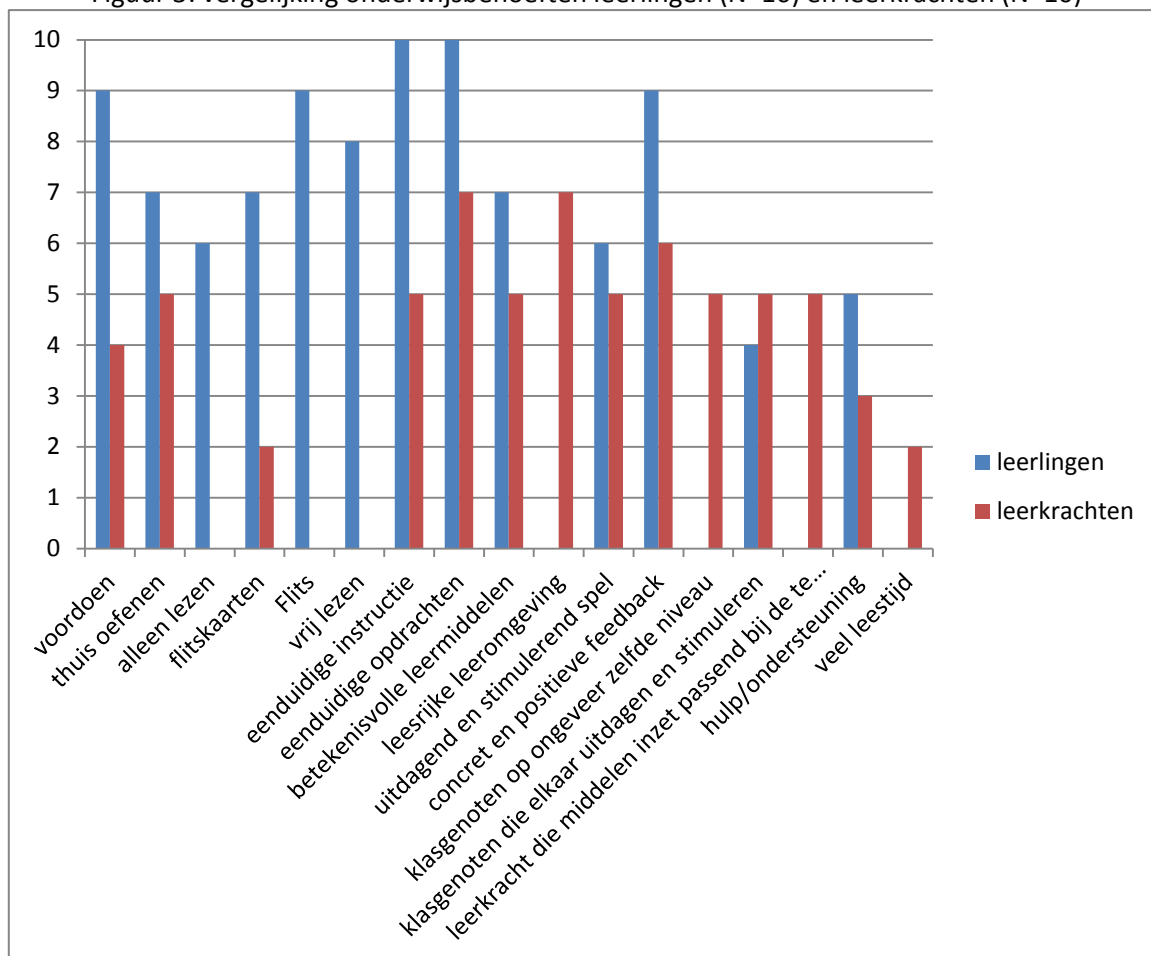
item	onderwijsbehoefte(n)	aantal keren genoemd
instructie	eenduidige instructie	5
opdrachten	eenduidige opdrachten	7
leermiddelen	betekenisvolle leermiddelen	5
leeromgeving	leesrijke leeromgeving	7
spel	uitdagend en stimulerend spel	5
feedback	concrete en positieve feedback	6
klasgenoten	klasgenoten die elkaar uitdagen en stimuleren en ongeveer op hetzelfde niveau functioneren	5
leerkracht	leerkracht die middelen inzet passend bij de te behalen doelen	5
ouders	ouders die samen met hun kind lezen en voorlezen	5
hulp/ondersteuning	hulp/ondersteuning bij het automatiseren, richten van aandacht en structureren van het leerproces;	3
overig	veel leestijd	2
	minstens 2 jaar dezelfde leerkracht	1

Als de antwoorden van zowel de leerlingen als de leerkrachten op de deelvragen bij onderzoeksvraag 1 gerelateerd worden aan deze onderzoeksvraag: “Wat zijn de onderwijsbehoeften op zorgniveau 2 op het gebied van aanvankelijk technisch lezen van de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool?”, wordt duidelijk dat door zowel de leerlingen als de leerkrachten aangegeven wordt dat deze leerlingen onderwijsbehoeften hebben op het gebied van: leerkracht, instructie, ouders, leermiddelen (op de computer) en opdrachten.

Daarnaast worden door de leerkrachten nog onderwijsbehoeften aangegeven op het gebied van: leeromgeving, spel, feedback, klasgenoten. De specifieke onderwijsbehoeften die genoemd worden zijn allemaal terug te vinden in bijlage 5 en 6. In figuur 1 en 2 in dit hoofdstuk zijn de onderwijsbehoeften terug te vinden die het vaakst genoemd zijn (èn door de leerlingen belangrijk gevonden worden). De vergelijking tussen de leerlingen en leerkrachten wat betreft de

onderwijsbehoeften wordt nog eens gepresenteerd in figuur 3. Er zit met name overlap in wat de leerlingen en de leerkrachten hebben genoemd op het gebied van 'leerkracht' en 'instructie'. Verder geven de leerlingen op het gebied van 'ouders' aan dat ze het belangrijk vinden dat er thuis met hen geoefend wordt en noemen de leerkrachten dit 'samen lezen' en 'voorlezen'. Ten aanzien van het item 'leermiddelen' en 'leermiddelen op de computer' worden door de leerlingen 'flitskaarten' en 'Flits' aangegeven. De leerkrachten noemen op dit gebied 'betekenisvolle leermiddelen' als onderwijsbehoefte. Bij de ondersteunende middelen die genoemd worden bij onderzoeksvraag 2 wordt 'flitskaarten' slechts door twee leerkrachten genoemd en 'Flits' niet. Een reden hiervoor kan liggen in het feit dat de werkvorm 'flitsen' niet betekenisvol is, terwijl dit wel door de leerkrachten als onderwijsbehoefte gezien wordt. Er kan geconcludeerd worden dat er sprake is van een grote discrepantie tussen wat de leerlingen en de leerkrachten aangeven ten aanzien van de items 'leermiddelen' en 'leermiddelen op de computer'. Hetzelfde geldt voor de onderwijsbehoefte 'vrij lezen'. Deze onderwijsbehoefte wordt door acht leerlingen aangegeven, terwijl 'vrij lezen' door geen enkele leerkracht genoemd wordt. Aangezien er in de vragenlijst van de leerlingen andere termen worden gebruikt dan in de vragenlijst van de leerkrachten, is er steeds naar vergelijkbare termen gezocht. Bijvoorbeeld 'voordoen', een term in de vragenlijst van de leerlingen, is vergeleken met 'begeleid inoefenen' dat door vier leerkrachten werd genoemd. Een ander voorbeeld is dat de term 'betekenisvolle leermiddelen', een onderwijsbehoefte genoemd door vijf leerkrachten, vergeleken is met zelf kiezen/zelf bedenken dat door zeven leerlingen wordt genoemd.

Figuur 3: vergelijking onderwijsbehoeften leerlingen (N=10) en leerkrachten (N=10)



4.3 Resultaten onderzoeksvraag 2

Onderzoeksvraag 2:

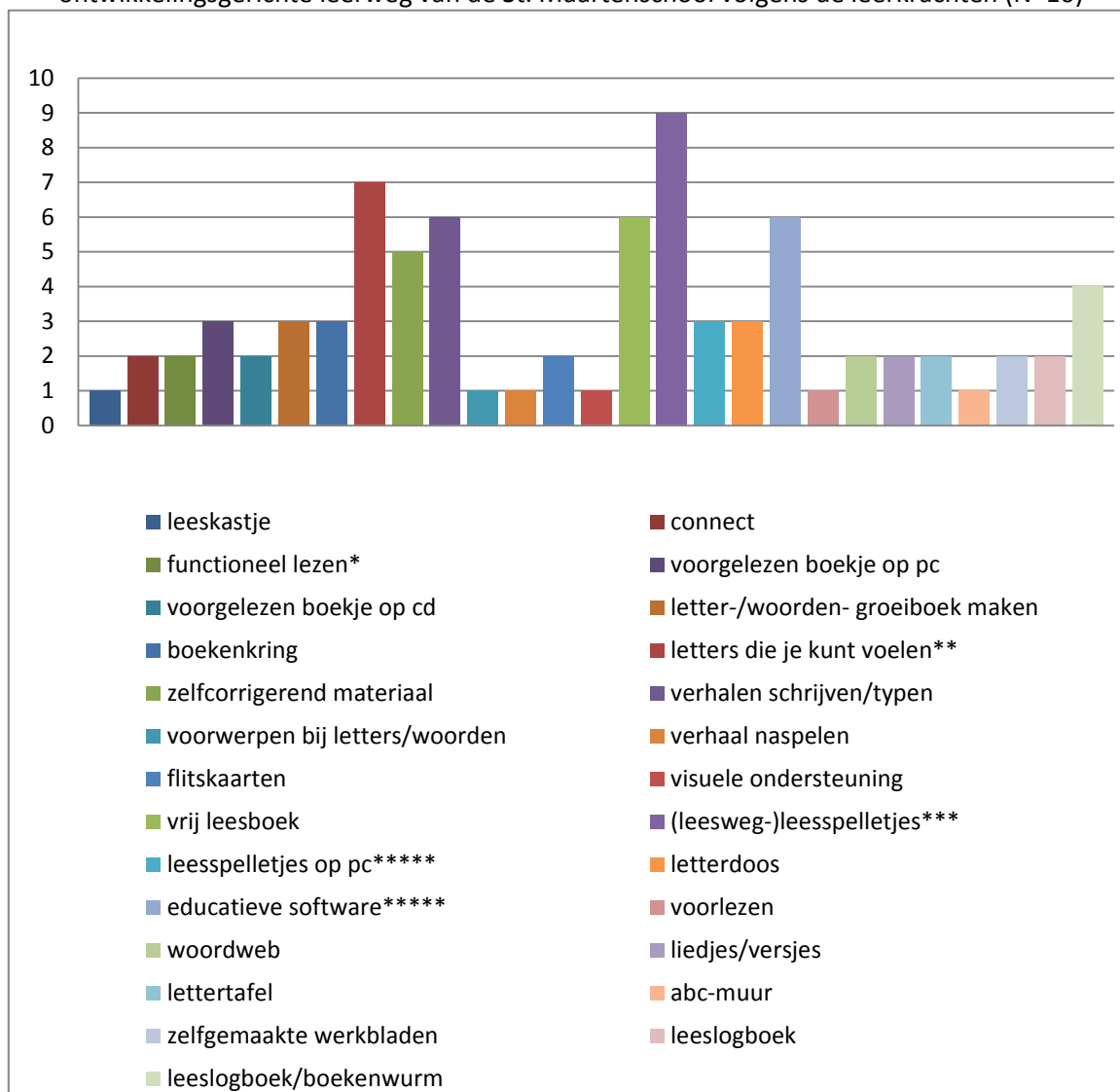
Welke ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool zijn er beschikbaar?

De eerste deelvraag bij onderzoeksvraag 2 is: “Welke ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen worden er binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool op zorgniveau 2 reeds ingezet?” Deze deelvraag is beantwoord door tien leerkrachten (N=10). Het antwoord op deze deelvraag is hieronder terug te vinden in figuur 4. Er worden 27 ondersteunende middelen door de leerkrachten van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool aangegeven. De ondersteunende middelen die door vijf of meer leerkrachten worden aangegeven, zijn: letters die je kunt voelen, zelfcorrigerend materiaal, verhalen schrijven/typen, vrij leesboek, (leesweg-)leesspelletjes en educatieve software. Hierbij wordt (leesweg-)leesspelletjes het meeste genoemd, namelijk door negen van de tien leerkrachten.

De tweede deelvraag bij onderzoeksvraag 3 is: Welke ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 worden op andere scholen met ZML-leerlingen ingezet? Deze deelvraag is beantwoord door twee interne begeleiders van andere ZML-scholen, namelijk ZML-school Mikado te Gennep en ZML-school Cambier van Nooten te Tiel (N=2). Het inzetten van klankgebaren wordt door beide scholen genoemd en wordt tevens genoemd door leerkrachten van de St. Maartenschool onder ‘letters die je kunt voelen’. Verder worden zowel (Leesweg-)leesspelletjes, flitskaarten en Ambrasoft (onder ‘educatieve software’) door zowel de leerkrachten van de ontwikkelingsgerichte leerweg als interne begeleiders van andere ZML-scholen genoemd.

Als de antwoorden van zowel de leerkrachten als de interne begeleiders op de deelvragen bij onderzoeksvraag 2 gerelateerd worden aan deze onderzoeksvraag: “Welke ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool zijn er beschikbaar?”, kan worden geconcludeerd dat er 27 ondersteunende middelen zijn die reeds in de ontwikkelingsgerichte leerweg in meerdere of mindere mate worden ingezet. Vier van deze middelen worden tevens door andere ZML-scholen ingezet. Daarnaast worden er nog vier andere ondersteunende middelen op andere ZML-scholen ingezet, te weten: Spreekbeeld, klassenkaarten, begrijpend leesactiviteiten en Zuid-Vallei.

Figuur 4: reeds ingezette ondersteunende middelen in de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool volgens de leerkrachten (N=10)



NB.

* Functioneel lezen = mailtjes typen/schrijven of lezen, brieven typen/schrijven of lezen, eigen naam of naam van klasgenoten typen/schrijven of lezen, boodschappenlijstje typen/schrijven of lezen

**Letters die je kunt voelen = zand, scheerschuim, klei, letter met touw leggen, stoepkrijt, schuurpapieren letters, letter op rug 'schrijven' en raden, wasco, klankgebaren, letterzak, letter laten knippen en plakken

*** (Leesweg-)leesspelletjes = Mini loco, Pico piccolo, Lettertje tik, galgje, letterbal (werkwijze Pim-pam-pet), memory met woorden met de aangeboden letter, letterbingo, woordjes hengelen, Letterrondo

**** Leesspelletjes op de PC = site Veilig leren lezen, site Sprekend boek

***** Educatieve software = Type-rustig, Leesweg, Ambra soft, site Dyslectische kinderen leren lezen

4.4 Resultaten onderzoeksvraag 3

Onderzoeksvraag 3:

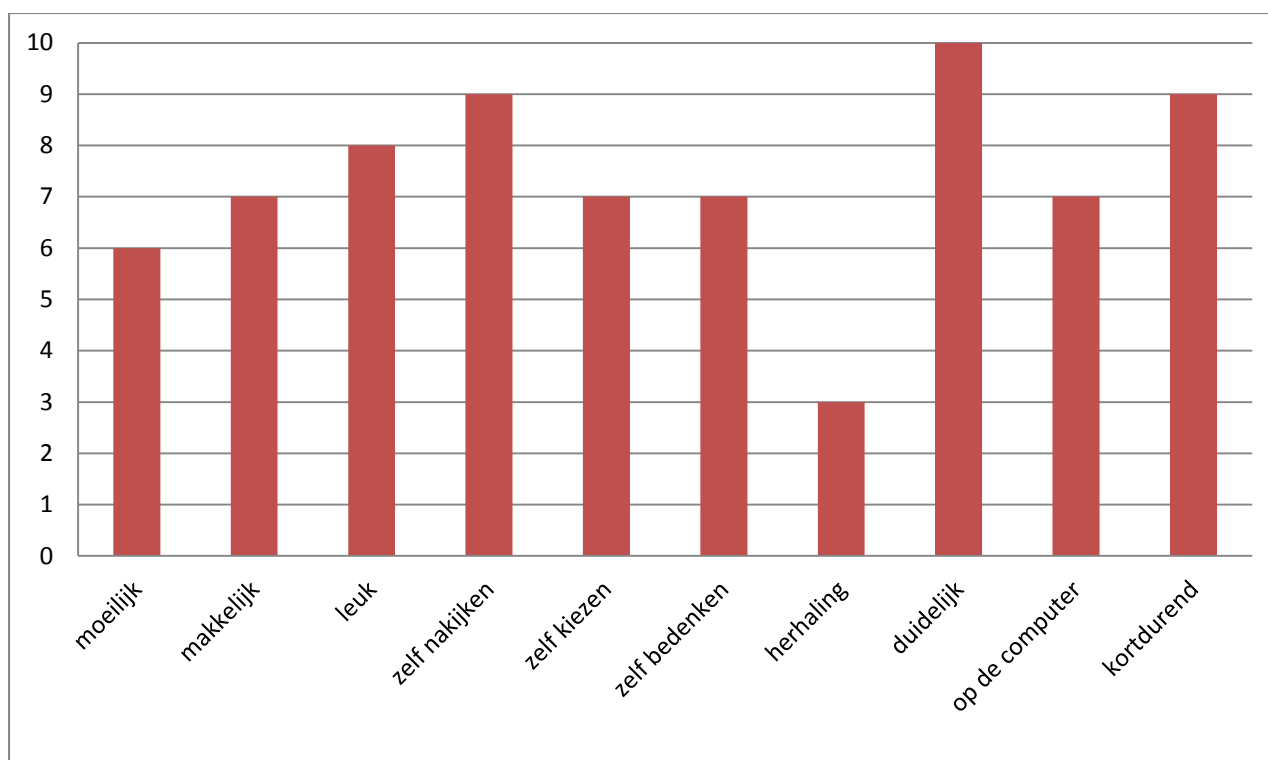
Welke aspecten zijn van belang bij het inzetten van de beschikbare ondersteunende middelen, zodat ze tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool ten aanzien van het aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2?

De eerste deelvraag bij onderzoeksvraag 3 is:

“Wat vinden leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool van belang bij het optimaal inzetten van ondersteunende middelen, zodat ze tegemoet komen aan hun onderwijsbehoeften ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2?”

Deze deelvraag is beantwoord door tien leerlingen. Het antwoord is hieronder te vinden in figuur 5. Behalve het herhaald aanbieden van een opdracht (dit vinden drie leerlingen van belang) worden alle andere aspecten door vijf of meer leerlingen van belang gevonden. Alle leerlingen geven aan dat ze het belangrijk vinden dat de opdracht duidelijk is. In figuur 2 geven ook de leerkrachten aan dat zij, zowel ten aanzien van instructie als de opdrachten ‘eenduidigheid’ de belangrijkste onderwijsbehoefte vinden. Verder geven negen van de tien leerlingen aan dat zij het van belang vinden dat de opdracht door hen zelf nagekeken kan worden en dat de opdracht niet te lang duurt. Dit wordt in figuur 2 niet door de leerkrachten ondersteund. De meeste leerkrachten hebben ten aanzien van het item ‘opdrachten’ als onderwijsbehoefte ‘eenduidige opdrachten’ aangegeven. Er wordt slechts door twee leerkrachten aangegeven dat de opdrachten zelfcorrigerend moeten zijn (zie bijlage 5). Wel komt in figuur 3 naar voren dat vijf leerkrachten zelfcorrigerend materiaal inzetten waarmee zij tegemoet komen aan de onderwijsbehoefte: ‘zelf nakijken’.

Figuur 5: aspecten die door de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg (N=10) van belang gevonden worden bij het inzetten van ondersteunende middelen bij het lezen

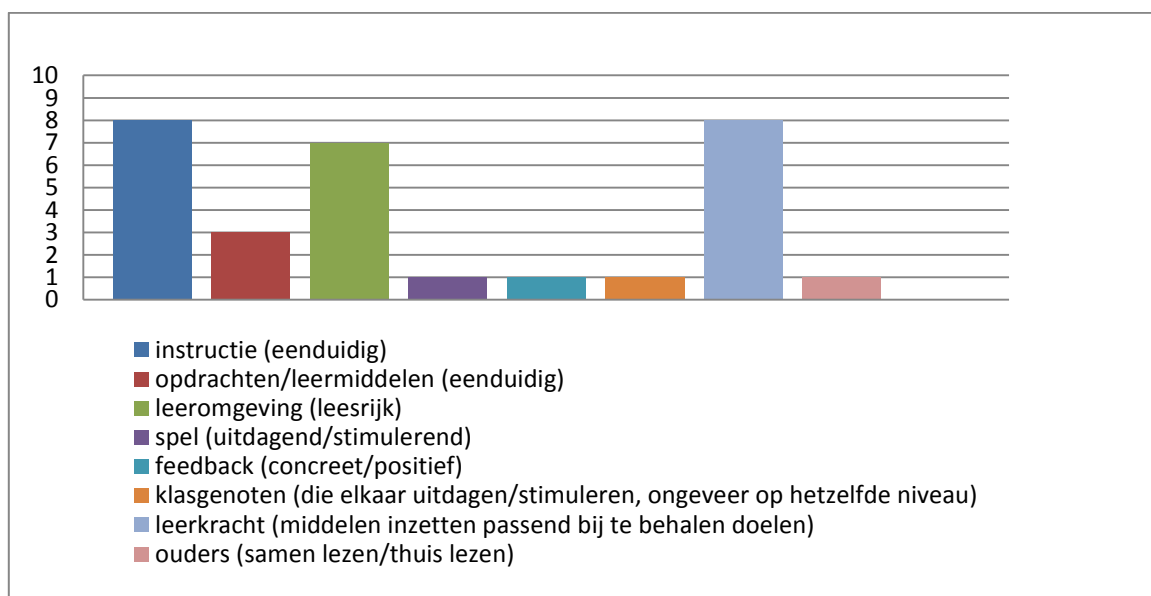


De tweede deelvraag bij onderzoeksvraag 3 is:

“Wat vinden leerkrachten van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool van belang bij het inzetten van ondersteunende middelen, zodat ze tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2?”

Deze vraag is beantwoord door tien leerkrachten. Deze leerkrachten moesten in de vragenlijst aangeven bij welke drie items zij het tegemoet komen aan onderwijsbehoeften het meest van belang vinden. Het antwoord is hieronder te vinden in figuur 6. Er is een verband tussen figuur 2 en figuur 6 in dit hoofdstuk. In figuur 6 geven leerkrachten per item aan of zij het van belang vinden om tegemoet te komen aan onderwijsbehoeften. In figuur 2 is af te lezen welke onderwijsbehoeften ten aanzien van dat item door de meeste leerkrachten genoemd zijn. Voor de duidelijkheid worden de gegevens van figuur 2 herhaald in figuur 6. Per item is/zijn tussen haakjes de meest genoemde onderwijsbehoefte(n) weergegeven, zoals gepresenteerd in figuur 2. De items, ‘instructie’, ‘leeromgeving’ en ‘leerkracht’ worden het meest genoemd. Acht leerkrachten geven aan dat ze onderwijsbehoeften op het gebied van ‘instructie’ van belang vinden. De meeste leerkrachten geven de onderwijsbehoefte ‘eenduidige instructie’ aan bij dit item. Verder geven zeven leerkrachten aan dat ze onderwijsbehoeften op het gebied van ‘leeromgeving’ van belang vinden. De meeste leerkrachten hebben aangegeven dat het dan gaat om de onderwijsbehoefte: ‘leesrijke leeromgeving’. Leerkrachten geven dus aan dat leerlingen een leesrijke leeromgeving nodig hebben om ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen zo in te kunnen zetten dat ze tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg. Verder wordt door acht leerkrachten genoemd dat ze onderwijsbehoeften ten aanzien van het item ‘leerkracht’ van belang vinden. De meeste leerkrachten vinden dat de onderwijsbehoefte op dit gebied gaat om een ‘leerkracht die middelen kiest passend bij de te behalen doelen’. Onderwijsbehoeften op het gebied van: spel, feedback, klasgenoten en ouders worden door slechts één leerkracht van belang gevonden. Onderwijsbehoeften op het gebied van: opdrachten en leermiddelen worden door drie leerkrachten van belang gevonden. Doordat leerkrachten moesten aangeven bij welke drie items zij onderwijsbehoeften het belangrijkste vinden, kan de indruk gewekt worden dat zij de andere items niet belangrijk vinden. Dit hoeft echter niet het geval te zijn.

Figuur 6: items waarbij onderwijsbehoeften van belang gevonden worden door leerkrachten van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool (N=10)

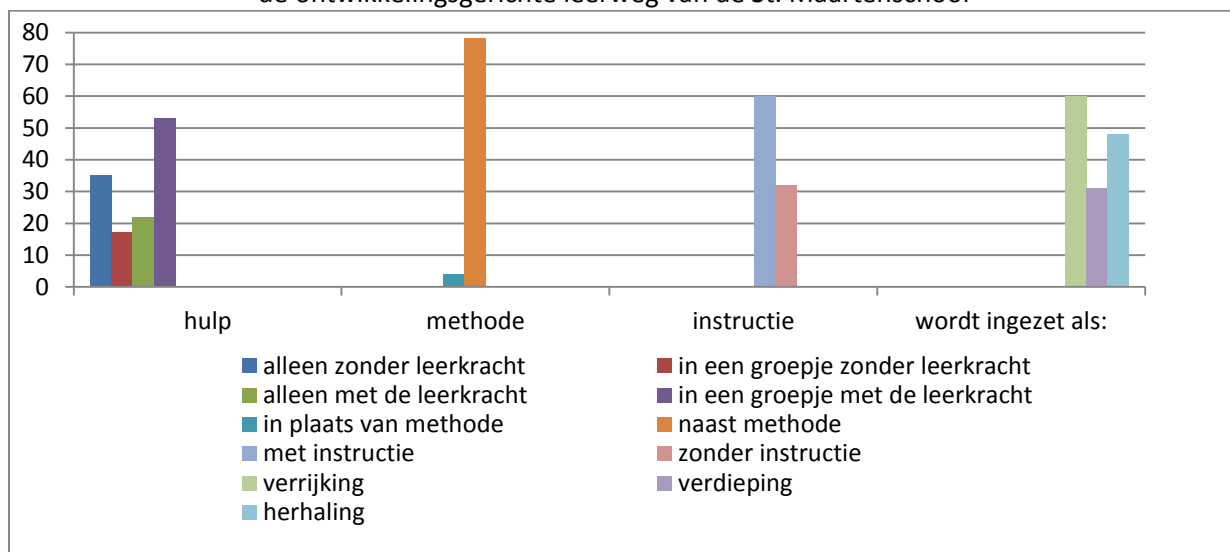


De derde deelvraag bij onderzoeksvraag 3 is:

“Op welke manier worden ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 reeds ingezet binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool?”

Er is per, door de leerkrachten genoemd, ondersteunend middel (zie figuur 4) gekeken hoe het wordt ingezet. Ten aanzien van het aspect ‘hulp’ konden leerkrachten kiezen uit: alleen zonder leerkracht, alleen met leerkracht, in een groepje zonder leerkracht, in een groepje met leerkracht. Ten aanzien van het aspect ‘methode’ konden de leerkrachten kiezen uit: in plaats van de methode en/of naast methode. Ten aanzien van het aspect ‘instructie’ konden de leerkrachten kiezen uit: met instructie en/of zonder instructie en ten aanzien van het aspect ‘wordt ingezet als’ konden de leerkrachten kiezen uit: verrijking, verdieping en/of herhaling. Per aspect konden meer mogelijkheden aangegeven worden. In figuur 7 hieronder zijn deze aspecten bij elkaar gezet in één figuur. Er wordt op de Y-as aangegeven hoeveel middelen op welke manier (X-as) ingezet worden. Deze deelvraag is door tien leerkrachten (N=10) beantwoord. Er zijn 27 verschillende ondersteunende middelen door de leerkrachten genoemd. Omdat elk ondersteunend middel door een ander aantal leerkrachten genoemd is (variërend tussen de één en negen leerkrachten, zie figuur 4), worden de 27 genoemde ondersteunende middelen in totaal 82 keer ingezet. De meeste ondersteunende middelen worden in een groepje met de leerkracht ingezet. Bijna alle ondersteunende middelen worden naast de methode gebruikt. Er worden slechts vier ondersteunende middelen in plaats van de methode ingezet. Het gaat dan om onderwijs waarbij een koppeling gemaakt wordt tussen schrijven, spelling, taal en lezen. Deze koppeling als ondersteunend middel wordt door vier leerkrachten genoemd. Er wordt in de minste gevallen, namelijk bij 17 van de 82 keren dat de middelen worden ingezet, gewerkt in een groepje zonder leerkracht. De leerlingen ontvangen in de meeste gevallen, namelijk bij 60 van de 82 keren dat de middelen worden ingezet gebruikte ondersteunende middelen, instructie bij het gebruiken van het ondersteunende middel. In 32 van de 82 gevallen, ontvangen de leerlingen geen instructie. De meeste keren dat de 27 ondersteunende middelen worden ingezet, namelijk 60 van de 82 keren, worden ze als verrijkingsmiddel ingezet. 48 Ondersteunende middelen worden als herhalingsmiddel ingezet. In 31 van de 82 keren dat de middelen worden ingezet, worden de ondersteunende middelen ingezet als verdiepingsmiddel. Er is geen duidelijke relatie tussen bepaalde ondersteunende middelen en de manier waarop deze middelen ingezet worden. De leerkrachten noemen de meest uiteenlopende ondersteunende middelen en gebruiken deze op verschillende manieren. Het door leerkrachten vaakst genoemde ondersteunende middel (Leesweg)-leesspelletjes (zie figuur 4) wordt bijvoorbeeld door drie leerkrachten ingezet als verrijkingsmiddel, door twee leerkrachten als herhalingsmiddel, door drie leerkrachten als verdiepingsmiddel en door één leerkracht als herhalingsmiddel en als verdiepingsmiddel. Afhankelijk van de onderwijsbehoefte van de betreffende leerling worden de middelen op verschillende manieren ingezet.

Figuur 7: manieren waarop ondersteunende middelen worden ingezet door leerkrachten (N=10) in de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartensschool

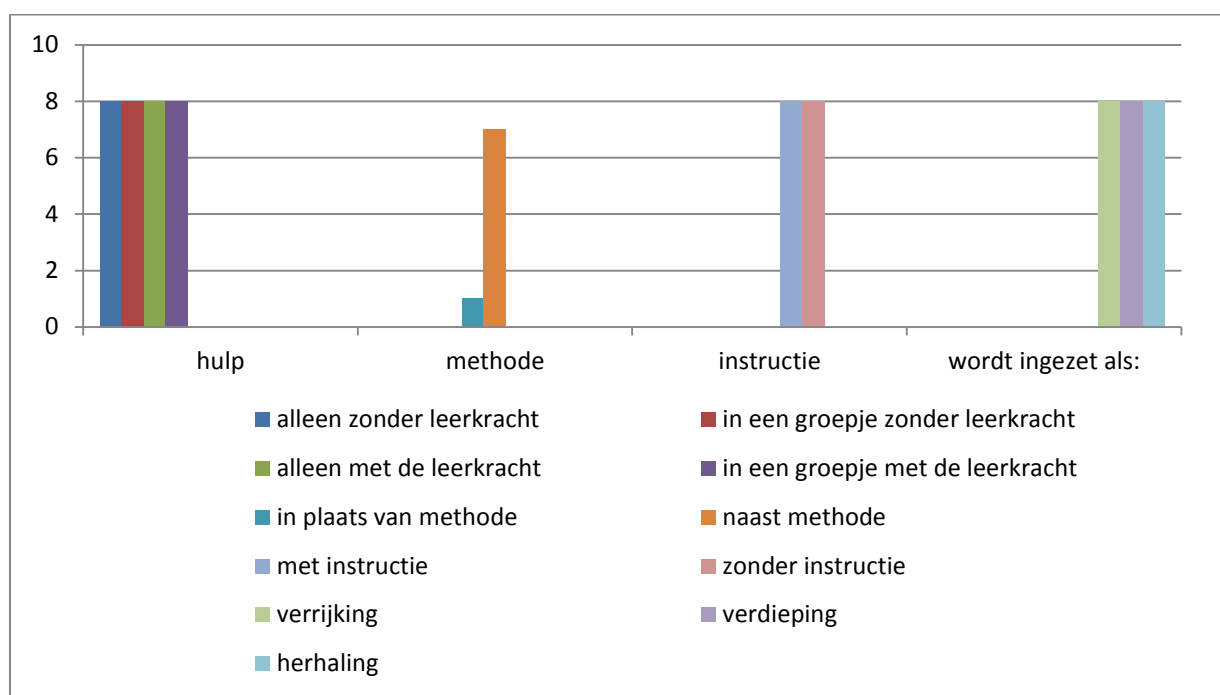


De vierde deelvraag bij onderzoeksvraag 3 is:

“Op welke manier worden ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 ingezet op andere scholen met ZML-leerlingen?”

Er is per, door de interne begeleiders van andere ZML-scholen genoemd, ondersteunend middel gekeken hoe het wordt ingezet. Dit is op dezelfde manier gebeurd als bij de leerkrachten het geval was. Ten aanzien van het aspect ‘hulp’ konden de interne begeleiders kiezen uit: alleen zonder leerkracht, alleen met leerkracht, in een groepje zonder leerkracht, in een groepje met leerkracht. Ten aanzien van het aspect ‘methode’ konden de interne begeleiders kiezen uit: in plaats van methode en/of naast methode. Ten aanzien van het aspect ‘instructie’ konden de interne begeleiders kiezen uit: met instructie en/of zonder instructie en ten aanzien van het aspect ‘wordt ingezet als’ konden de interne begeleiders kiezen uit: verrijking, verdieping en/of herhaling. Per aspect konden meer mogelijkheden aangegeven worden. Deze vraag wordt door de interne begeleiders op dezelfde manier beantwoord als door de leerkrachten gedaan is bij deelvraag 3. In figuur 8 hieronder zijn deze aspecten bij elkaar gezet in één figuur. Er wordt op de Y-as aangegeven hoeveel middelen op welke manier (X-as) ingezet worden. Deze deelvraag is door twee interne begeleiders (N=2) beantwoord. De interne begeleiders geven aan dat de ondersteunende middelen op alle aangegeven manieren ingezet kunnen worden. Alleen wat betreft: ‘in plaats van en/of naast de methode’ geven ze aan dat het inzetten van ondersteunende middelen in plaats van de methode slechts wat betreft één ondersteunend middel ingezet kan worden, namelijk Spreekbeeld. Dit wordt niet genoemd als ondersteunend middel in plaats van de methode door de leerkrachten van de ontwikkelingsgerichte leerweg. Wanneer figuur 7 met figuur 8 vergeleken wordt, blijkt dat de leerkrachten van de ontwikkelingsgerichte leerweg per ondersteunende middel bekijken hoe het ingezet wordt. Er wordt per ondersteunend middel naar een manier van inzetten gekeken. De interne begeleiders van de andere ZML-scholen geven echter aan dat de ondersteunende middelen op het gebied van: hulp, instructie, verrijking, herhaling en verdieping per definitie op alle mogelijke manieren ingezet kunnen worden. Alleen wat betreft het inzetten van de ondersteunende middelen naast de methode is er een overeenkomst tussen de leerkrachten en de interne begeleiders.

Figuur 8: manieren waarop ondersteunende middelen worden ingezet op andere ZML-scholen (N=2)



Als de antwoorden van zowel de leerlingen, de leerkrachten als de interne begeleiders op de deelvragen bij onderzoeksvraag 3 gerelateerd worden aan deze onderzoeksvraag: “Welke aspecten zijn van belang bij het inzetten van de beschikbare ondersteunende middelen, zodat ze tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool ten aanzien van het aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2?” kan worden geconcludeerd dat de leerkrachten vooral de aspecten ‘leerkracht’, ‘instructie’ en ‘leeromgeving’ van belang vinden. Uit onderzoeksvraag 1 bleek al dat ook de leerlingen het aspect ‘instructie’ van belang vinden. Zij geven daar aan dat ze het met name belangrijk vinden dat de leerkracht uitlegt en voordoet. De leerlingen geven in het antwoord op deze onderzoeksvraag aan wat zij van belang vinden bij het werken met de ondersteunende middelen. Bijna alle genoemde aspecten in figuur 5 wordt door meer dan de helft van de leerlingen van belang gevonden. ‘Eenduidigheid in de opdracht’ wordt door alle leerlingen van belang gevonden. Dit komt terug in de onderwijsbehoefte ‘eenduidigheid in instructie’ die door de leerkrachten van belang gevonden worden, zoals is af te lezen in figuur 2 en 6. De reeds gebruikte middelen in de ontwikkelingsgerichte leerweg worden in de meeste gevallen in een groepje leerlingen met de leerkracht erbij, naast de methode, met instructie en als verrijkingsmiddel ingezet. Op andere ZML-scholen worden de ondersteunende middelen ook naast de methode ingezet. Verder wordt er door beide andere ZML-scholen (N=2) aangegeven dat zij, in tegenstelling tot de leerkrachten van de St. Maartenschool, alle ondersteunende middelen op alle manieren inzetten.

5 Conclusie

In dit hoofdstuk worden de conclusies getrokken vanuit het literatuuronderzoek (hoofdstuk 2) en het praktijkonderzoek (hoofdstuk 4). De centrale vraagstelling en de onderzoeksvragen worden hiermee beantwoord. Daarnaast wordt in paragraaf 5.2 teruggeblikt op de kwaliteit van het onderzoek en worden in paragraaf 5.3 aanbevelingen gedaan.

5.1 Conclusies

In deze paragraaf worden per onderzoeksvraag de belangrijkste conclusies weergegeven.

5.1.1 Conclusies onderzoeksvraag 1 en 3

Onderzoeksvraag 1:

“Wat zijn de onderwijsbehoeften op zorgniveau 2 op het gebied van aanvankelijk technisch lezen van de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool?”

Onderzoeksvraag 3:

“Welke aspecten zijn van belang bij het inzetten van de beschikbare ondersteunende middelen, zodat ze tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool ten aanzien van het aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2?”

Conclusie I:

Uit de literatuur blijkt (paragraaf 2.2.4) dat ZML-leerlingen en dus leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool in staat zijn om te leren decoderen, maar dat zij hierbij belemmerd worden door hun zwakke fonologisch bewustzijn en fonologisch werkgeheugen. Hierdoor hebben ze moeite met de klank-tekenkoppelingen en het synthetiseren. Op dit gebied ligt een belangrijke onderwijsbehoefte, namelijk het benutten van het visuele kanaal (paragraaf 2.2.5), zodat ZML-leerlingen auditieve vaardigheden kunnen ontwikkelen en hun fonologisch bewustzijn kunnen verbeteren. Uit het praktijkonderzoek blijkt dat deze onderwijsbehoefte door de leerkrachten niet expliciet wordt herkend (paragraaf 4.4, figuur 6 en bijlage 6). Wel komt uit paragraaf 4.3, figuur 4 naar voren dat de leerkrachten ondersteunende middelen inzetten die tegemoet komen aan het benutten van het visuele kanaal. Er worden onder andere klankgebaren ingezet. Het inzetten van klankgebaren gebeurt zowel binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool als op andere ZML-scholen (paragraaf 4.3). Ook uit de literatuur blijkt dat het inzetten van klankgebaren van belang is (paragraaf 2.5.1). De eerste conclusie is dus dat de literatuur visuele ondersteuning als een belangrijke onderwijsbehoefte van ZML-leerlingen aangeeft, maar dat dit niet door de leerkrachten herkend wordt. Er bestaat hierover dus een verschil tussen de literatuur en de praktijk. De leerkrachten benutten het visuele kanaal echter wel door de inzet van verschillende ondersteunende middelen, waaronder klankgebaren. Dit gebeurt ook op andere ZML-scholen. De inzet van klankgebaren komt ook in de literatuur naar voren. Er is dus een overeenkomst wat betreft het belang en de inzet van klankgebaren tussen de literatuur en de praktijk.

Conclusie II:

Uit zowel de literatuur (paragraaf 2.7) als het praktijkonderzoek (paragraaf 4.2 en paragraaf 4.4) blijkt dat de leerkracht een grote rol heeft bij het tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg. De instructie dient door de leerkracht op een directe, sobere, gestructureerde manier gegeven te worden (paragraaf 2.2.5). Het concreet handelen staat hierbij centraal. De leerlingen geven in het onderzoek aan dat ze het prettig vinden dat de

leerkracht hierbij voordoet (paragraaf 4.2, figuur 1). De leerkrachten geven aan dat ze eenduidige instructie van belang vinden (paragraaf 4.4, figuur 6). Ook geven de leerkrachten aan dat de leerkracht middelen in dient te zetten passend bij de te behalen doelen. Naast instructie en middelen inzetten, dient de leerkracht feedback te geven. Dit blijkt zowel uit de literatuur (paragraaf 2.2.5) als uit het praktijkonderzoek (paragraaf 4.2, figuur 3). De literatuur geeft aan dat 'errorless learning' van belang is (paragraaf 2.2.3). Leerkrachten dienen directe, gerichte feedback te geven, zodat leerlingen geen fouten maken. Door hun beperkingen in hun werkgeheugen leren leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg namelijk niet van hun fouten. De leerlingen geven in het onderzoek aan (paragraaf 4.2, figuur 3) dat ze het fijn vinden als de leerkracht vertelt hoe ze gewerkt hebben. De leerkrachten geven aan dat de feedback concreet en positief moet zijn (paragraaf 4.2, figuur 2). Concluderend kan worden vastgesteld dat de manier waarop leerkrachten volgens de literatuur feedback moeten geven, deels overeen met wat leerkrachten en leerlingen belangrijk vinden.

Conclusie III:

Naast de leerkracht hebben ook de ouders volgens de literatuur (paragraaf 2.7) een belangrijke rol bij het inzetten van ondersteunende middelen. Zowel de leerlingen (paragraaf 4.2, figuur 1) als de leerkrachten (paragraaf 4.2, figuur 2) sluiten zich hierbij aan in het praktijkonderzoek. De leerlingen geven aan dat ze het nodig hebben dat er thuis met hen gelezen wordt. De leerkrachten vinden het van belang dat er door de ouders zowel samen met de kinderen gelezen wordt als dat er voorgelezen wordt. Ten aanzien van de rol van ouders is er dus een overeenkomst tussen de literatuur en het praktijkonderzoek.

Conclusie IV:

Behalve de leerkracht en de ouders hebben ook klasgenoten volgens de leerkrachten (paragraaf 4.2, figuur 2) een aandeel bij het tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen in de ontwikkelingsgerichte leerweg bij het aanvankelijk technisch lezen. De leerkrachten vinden het belangrijk dat de leerlingen elkaar stimuleren en uitdagen. De leerlingen geven dit ook aan, maar in mindere mate. Meer leerlingen geven aan dat ze het nodig hebben om veel alleen te lezen, juist zonder klasgenoten (paragraaf 4.2, figuur 1). Leerkrachten en leerlingen verschillen dus in hun opvatting over het belang dat gehecht wordt aan samenwerking. In de literatuur komt niets naar voren over de rol van de klasgenoten.

Conclusie V:

Uit de literatuur blijkt dat de in te zetten ondersteunende middelen moeten aansluiten bij de methode (paragraaf 2.3). De leerkrachten geven aan dat ze het vooral belangrijk vinden dat de leermiddelen betekenisvol zijn en dat ze worden ingezet binnen een betekenisvolle, leesrijke leeromgeving (paragraaf 4.2, figuur 2 en paragraaf 4.4, figuur 6). De leerlingen geven niet expliciet aan dat de ondersteunende middelen aan moeten sluiten bij de methode. Wel vinden ze het van belang dat de middelen eenduidig zijn. De leerkrachten onderschrijven dit (paragraaf 4.2, figuur 3). Ook de literatuur geeft aan dat concrete en doelgericht werken baat heeft (paragraaf 2.2.3). De leerkrachten geven aan dat het van belang is dat de leerkracht de middelen inzet passend bij de te behalen doelen (paragraaf 4.4, figuur 6). De leerlingen hebben behoefte aan zelfcorrigerend materiaal (paragraaf 4.4, figuur 5). Ze vinden het prettig om zelf na te kijken. Hoewel zelfcorrigerend materiaal ingezet wordt door de leerkrachten (paragraaf 4.3, figuur 4), geven zij dit niet aan als iets dat ze van belang vinden (paragraaf 4.4, figuur 6). De leerlingen geven aan dat ze het van belang vinden dat de opdrachten kortdurend zijn (paragraaf 4.4, figuur 5). Zowel in de literatuur als door de leerkrachten wordt hierover niets gezegd. De leerlingen geven overduidelijk aan dat ze het ondersteunende middel 'flitsen' (op de computer 'Flits') nodig hebben (paragraaf 4.2, figuur 3). Dit komt niet terug in de literatuur en niet expliciet in het praktijkonderzoek bij de leerkrachten en interne begeleiders van andere ZML-scholen. De conclusie is dus dat er alleen overeenstemming is tussen de literatuur en de onderzoeksgroepen leerlingen en leerkrachten wat betreft het belang van eenduidigheid bij de inzet van ondersteunende middelen. Verder worden er door zowel de literatuur,

de leerlingen, als de leerkrachten verschillende prioriteiten genoemd ten aanzien van wat belangrijk gevonden wordt bij de inzet van ondersteunende middelen.

Conclusie VI:

De ondersteunende middelen worden in de ontwikkelingsgerichte leerweg voornamelijk ingezet als verrijkmiddel naast de methode, in een groepje met een leerkracht die instructie geeft (paragraaf 4.4, figuur 7). De leerkrachten bekijken echter per ondersteunend middel hoe het ingezet wordt. De interne begeleiders van de ZML-scholen geven aan dat alle ondersteunende middelen op alle manieren ingezet kunnen worden (paragraaf 4.4, figuur 8). Concluderend kan worden vastgesteld dat er door de leerkrachten en de interne begeleiders verschillend gedacht wordt over de manier waarop ondersteunende middelen kunnen worden ingezet.

5.1.2 Conclusies onderzoeksvraag 2

“Welke ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool zijn er beschikbaar?”

Conclusie I:

Uit de literatuur blijkt dat de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg dezelfde ondersteunende middelen nodig hebben als normaal begaafde leerlingen (paragraaf 2.6). Rekening houdend met de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen in de ontwikkelingsgerichte leerweg dient het leesonderwijs echter wel geïntensiveerd te worden. Er is meer instructie en meer oefentijd nodig (paragraaf 2.4.2). De literatuur geeft aan dat er remediërende middelen ingezet dienen te worden, maar dat ook compenserende en dispenserende middelen een remediërend effect kunnen hebben (paragraaf 2.3). Het is van belang dat er niet te lang alleen op letter- en woordniveau wordt geoefend. Ook de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg dienen in aanraking te komen met uitdagende teksten binnen hun belevingswereld (paragraaf 2.3). De literatuur noemt ondersteunende middelen waarbij het spellen en lezen simultaan aangeboden wordt (paragraaf 2.5.1). Creatief schrijven is hier een voorbeeld van. Het schrijven/typen van verhalen wordt ook door de leerkrachten van de ontwikkelingsgerichte leerweg als ondersteunend middel genoemd (paragraaf 4.3, figuur 4). Daarnaast worden leesspelletjes en ondersteunende middelen die onder multisensorieel lesgeven vallen, door de literatuur aangegeven (paragraaf 2.5.1). Ook de leerkrachten van de St. Maartenschool (paragraaf 4.3, figuur 4) en de interne begeleiders van ZML-scholen (paragraaf 4.3) noemen leesspelletjes en aspecten die vallen onder multisensorieel lesgeven, zoals het inzetten van klankgebaren of letters die je kunt voelen. De eerste conclusie is dus dat ondersteunende middelen die simultaan spellen en lezen, bij voorkeur met een multisensoriële aanpak aanbieden, belangrijk gevonden worden door zowel de literatuur als de praktijk.

Conclusie II:

In het kader van het automatiseren van de directe woordidentificatie noemt de literatuur het inzetten van wisselrijtjes of Connectrijtjes en allerlei leeswerkvormen (paragraaf 2.5.3). Dit wordt niet door de leerkrachten en de interne begeleiders genoemd. Zowel de leerkrachten als de interne begeleiders noemen echter wel: flitskaarten en educatieve software (Ambrasoft) (paragraaf 4.3). Flitskaarten wordt ook door de leerlingen genoemd, maar veel nadrukkelijker (paragraaf 4.2). Concluderend kan worden vastgesteld dat er wat betreft het automatiseren van de directe woordidentificatie verschillen bestaan tussen wat door de literatuur aangegeven wordt ten opzichte van wat er in de praktijk gebeurt.

Conclusie III:

Ondersteunende middelen die door de leerkrachten genoemd worden, maar niet door de interne begeleiders of door de literatuur zijn: zelfcorrigerend materiaal en vrij lezen (paragraaf 4.3, figuur 4). Door het inzetten van deze middelen komen de leerkrachten tegemoet aan de door de leerlingen genoemde onderwijsbehoeften: ‘zelf nakijken’ en ‘alleen lezen’ (paragraaf 4.2, figuur 3). Er is op dit

gebied een overeenkomst tussen de leerkrachten en de leerlingen van de St. Maartenschool. Wat betreft de literatuur en andere ZML-scholen bestaat er een verschil op dit gebied ten opzichte van de praktijk van de St. Maartenschool.

Conclusie IV:

Ondersteunende middelen die wel op andere ZML-scholen worden ingezet, maar niet in de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool zijn: Spreekbeeld, klassenkaarten, begrijpend leesactiviteiten en Zuid-Vallei (paragraaf 4.3). Ook in de voor dit onderzoek bestudeerde literatuur komen deze ondersteunende middelen niet naar voren.

5.2 Discussie

Ondanks telefonisch contact voorafgaand aan het mailen van de vragenlijsten en nog een reminder na het verstrijken van de uiterlijke datum van inleveren, hebben slechts twee van de vier interne begeleiders van ZML-scholen de vragenlijst ingevuld. Daarbij is één vragenlijst summier ingevuld. Hierdoor is deze onderzoeksgroep erg klein en is de verkregen informatie minder valide dan de bedoeling was. Dit had wellicht voorkomen kunnen worden door voor een interview als onderzoeksinstrument te kiezen. De onderzoeker kan dan meer toelichting geven en er is een grotere kans van slagen dat de onderzoeker daadwerkelijk de informatie krijgt die wordt beoogd.

Ten aanzien van onderzoeksvraag 1 en 3 is ervoor gekozen om andere termen te gebruiken voor het beschrijven van de onderwijsbehoeften en wat daarbij van belang is, binnen het praktijkonderzoek van de leerlingen en de leerkrachten. Daarnaast zijn de onderwijsbehoeften, zoals beschreven bij de leerlingen en de leerkrachten niet één-op-één op elkaar te leggen wat betreft betekenis en aantal. Hoewel het kiezen van andere termen noodzakelijk was voor de begripsvorming van de leerlingen, was het beter geweest als de onderwijsbehoeften één-op-één vergeleken hadden kunnen worden bij het verwerken van de data in hoofdstuk 4. Door, voorafgaand aan het ontwerpen van de onderzoeksinstrumenten voor de leerlingen en de leerkrachten, de te onderzoeken begrippen vast te stellen en door het maken van een vergelijking van de gekozen termen voor zowel de leerlingen als de leerkrachten daarbij, wordt eenduidigheid verkregen. Hierdoor kan data van leerlingen en leerkrachten beter vergeleken worden.

Onderzoeksvraag 1 en 3 bleken zowel binnen het literatuuronderzoek als binnen het praktijkonderzoek veel op elkaar te lijken. Onderzoeksvraag 1 beschrijft de onderwijsbehoeften en onderzoeksvraag 3 welke aspecten van belang zijn rekening houdend met de onderwijsbehoeften. Deze aspecten hingen echter dusdanig samen met de onderwijsbehoeften op zich dat deze eigenlijk al bij onderzoeksvraag 1 aan bod waren geweest. Hierdoor was het zowel in hoofdstuk 2 als bij het samenstellen van de vragenlijst moeilijk om duidelijk te krijgen wat de inhoud ten aanzien van onderzoeksvraag 3 moest zijn.

De onderzoeksgroep ZML-leerlingen zoals deze in dit onderzoek gebruikt is, blijkt valide informatie te kunnen verschaffen. Dit inzicht kan worden gebruikt bij vervolgonderzoek ten aanzien van deze doelgroep.

5.3 Aanbevelingen

Binnen dit onderzoek is het onvoldoende gelukt om duidelijk te krijgen wat er op andere ZML-scholen gebeurt ten aanzien van het inzetten van ondersteunende middelen op zorgniveau 2. Om dat helder te krijgen, dient er vervolgonderzoek plaats te vinden.

Er dient een terugkoppeling gedaan te worden in het team van de ontwikkelingsgerichte leerweg middels een presentatie van dit onderzoek door de onderzoeker en tevens de taal- en leesspecialist van de St. Maartenschool. Het is hierbij van belang dat het enthousiasme van de onderzoeker over de mogelijkheden die ZML-leerlingen hebben om te leren lezen, overgebracht wordt op de leerkrachten van de St. Maartenschool. Tijdens de presentatie worden de uitkomsten van het

onderzoek toegelicht. Hierbij wordt de nadruk gelegd op het feit dat ZML-leerlingen in staat zijn om te leren lezen, maar dat hierbij rekening gehouden dient te worden met hun specifieke onderwijsbehoeften. De specifieke onderwijsbehoeften die in dit onderzoek naar voren zijn gekomen, zullen worden weergegeven. Op basis hiervan worden de ondersteunende middelen en de wijze waarop deze ingezet moeten worden volgens de bevindingen van dit onderzoek gepresenteerd.

In het vervolg op deze presentatie dient de onderzoeker en tevens taal- en leesspecialist van de St. Maartenschool middels klassenbezoek, workshops en coaching de leerkrachten van de ontwikkelingsgerichte leerweg te begeleiden bij het in de praktijk brengen van de opbrengsten van dit onderzoek.

Middels dit onderzoek is duidelijkheid verkregen over de in te zetten ondersteunende middelen ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen tegemoetkomend aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen in de ontwikkelingsgerichte leerweg. Als vervolg op de resultaten van dit onderzoek kan concreet gemaakt worden welk middel, wanneer en hoe vaak ingezet kan worden. Er dient een aanpassing gemaakt te worden in het huidige leesprotocol van de St. Maartenschool waarin dit opgenomen wordt. Ook dienen er middelen aangeschaft te worden die betekenisvol, eenduidig, zelfcorrigerend zijn en aansluiten bij de gehanteerde leesmethode.

Er zijn in de resultaten naar aanleiding van de vragenlijsten van de leerlingen een aantal onderwijsbehoeften c.q. ondersteunende middelen duidelijk geworden die nog onvoldoende in de praktijk van de St. Maartenschool aanwezig zijn en ook niet in de literatuur naar voren kwamen, terwijl ze wel door de leerlingen genoemd worden. Hier dient extra aandacht voor te zijn. Het gaat om: het inzetten van het ondersteunende middel 'flitsen', alleen lezen, kortdurende opdrachten en zelfcorrigerend materiaal.

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C. A. J. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Baar, K., de (2006). *Leeslijn*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Connors, F. A., Rosenquist, C.J., Sligh, A.C., Atwell, J.A., & Kiser, T. (2006). *Phonological reading skills acquisition by children with mental retardation*. Research in Developmental Disabilities, 27, 121-137.
- Damen, L.H., Cordang, M., (2007). *Het leren van ZML. Op je hurken voor de klas*. Enschede:SLO
- Damen, L.H., Timmers-Huigens, D., (2005). *Het leren van zeer moeilijk lerenden: leerstijlen didactische uitgangspunten*. Enschede: SLO.
- Didden, R., De Graaf, S., Nelemans, M., Vooren, M. & Lancioni, G. (2006). *Teaching sight words to children with moderate to mild mental retardation: a comparison between instructional procedures*. American Journal in Mental Retardation, 111, 357-365.
- Duker, P., Didden, R. & Sigafoos, J. (2004). *One-to One training (p. 16,0139-140, 161)*. Texas: Pro-ed.
- Elsäcker, W., van Stolwijk D., & Bruggink, M. (2007). *Zie je ze vliegen? De Taallijn voor groep 3 en 4*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gijsel, M., Scheltinga, F., Druenen, M., van, & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie SBO*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Gigant.
- Hoogeveen, F.R. (1986). *Leesproblematiek bij zeer moeilijk lerende kinderen: taakgebonden aspecten*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 15, 253-260.
- Hoogeveen, F.R., Smeet, P.M. & Lancioni, G.E. (1989). *Teaching moderately retarded children basic reading skills*. Leiden: universiteit van Leiden.
- Houtveen, A.A.M, Smits, A.E.H. & Brokamp, S.k. (2010). *Lezen is weer lezen. Achtergronden en ontwikkelingen in de eerste twee projectjaren van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie van de Faculteit Educatie.
- International Reading Association (2000). *Position Statement: Excellent Reading Teachers*. Delaware: International Reading Association.
- Koekebacker, E. (2005). *De leesomgeving: Of: waarom het goed is als het onderwijs kinderen slapeloze nachten bezorgt. Conferentiebundel "Dyslexie, een doorlopende zorg". 9^e landelijke conferentie Taal Lezen*. Utrecht: Seminarium van Orthopedagogiek.
- Koekebacker, E. & Mortel, van, de, K. (2009). *Technisch (leren) lezen in het speciaal basisonderwijs. Onderzoek naar de beslismomenten in de leesontwikkeling van de stagnerende lezers in het sbo*. Amersfoort: CPS.
- Kovaleski, J. (2004). *Response to instruction in the identification of learning disabilities: a guide for schoolteams*. Chicago: National Association of School Psychologists.

Lankhorst, W.B., Bosman, A.M.T., & Didden, R. (2008). *Het effect van twee instructiemethoden op lees- en spellingvaardigheden bij kinderen met een lichte tot matige verstandelijke beperking*. NTZ, 3, 181-193.

Laan, A., van, der. (2007). *Leren lezen en begrijpen. Een verkenning naar het leesonderwijs in het ZML*. Enschede: SLO.

Ministerie van OCW (2010). *Rapport kerndoelen speciaal onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Pameijer, N., Beukering, T. van., Lange, S., de., Schulpen, Y. & Veire, H., van, de. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe!*. Leuven: Acco.

Smeets, J. & Kleijnen, R. (2008). *Technische maatjes bij dyslexie. Compenserende en dispenserende hulpmiddelen*. Den Bosch: Masterplan Dyslexie.

St. Maartenschool (2011). *Schoolgids St. Maartenschool 2011-2012*.

Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Meppel: Boom.

Struiksmā, C. (2005). *Organisatorisch continuūm voor de zorgroute van leerlingen met leesproblemen en dyslexie. Notitie rond 'Tussenvormen' in het kader van het Masterplan Dyslexie*. Rotterdam: CED-groep.

Struiksmā, C. (2007). *Passend onderwijs bij leesproblemen en dyslexie: pleidooi voor een geïntegreerde aanpak*. Utrecht: VHZ.

Struiksmā, A.J.C., Leij A., van der, Vieijra J.P.M. (2009). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen* (p. 51 – 58). Amsterdam: VU Uitgeverij.

Thoonen, N.J.W. (2011). *Leesprotocol St. Maartenschool*. Nijmegen: St. Maartenschool.

Vernooy, K. (2010). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.

Vernooy, K. (2006). *Elke leerling een competent lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS.

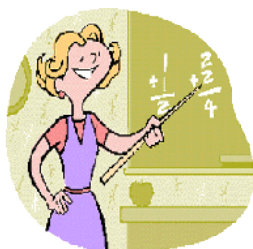
Wentink, H. & Goudswaard M. (2011). *Handreiking Ict-hulpmiddelen bij lezen en spellen in het s(b)o*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit.

Wouters, E. & Wentink, H. (2005). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het Speciaal Basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Bijlage 1: Instrument leerlingen concept

Naam:

Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig dat mijn juf.....:



JUF

	voordoet	ja	nee
	uitlegt	Ja	nee
	plaatjes, foto's, picto's laat zien	Ja	nee
	mij nog een keer extra uitleg geeft als ik het niet snap	Ja	nee
	bij mij blijft zitten tijdens het werken	Ja	nee
	mij vertelt of ik het goed heb gedaan	ja	nee

Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig dat mijn papa en mama.....:



PAPA EN MAMA

	thuis met mij oefenen	Ja	nee
--	-----------------------	----	-----

Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig dat de kinderen uit mijn klas.....:



KINDEREN UIT MIJN KLAS

mij helpen	ja	nee
mij rustig en alleen laten werken	ja	nee
samen met mij lezen	Ja	Nee

Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig.....:



COMPUTER

Leesweg	ja	nee
Woordentotaal	ja	nee
Flits	ja	nee
Typerustig	ja	nee
Klankie	ja	nee
meelezen met een voorgelezen verhaal	ja	nee

Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig.....:



SCHRIJVEN / TYPEN

woorden die ik moet lezen schrijven of typen	ja	nee
zelf een verhaal bedenken en schrijven of typen	Ja	nee

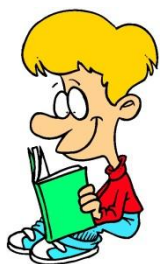
Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig.....:



LEESSPELLETJES

van de Leesweg	ja	nee
andere :	ja	nee

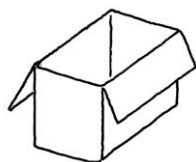
Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig.....:



LEZEN

vrij lezen	Ja	nee
extra boekjes van de Leesweg	Ja	nee
	Ja	nee
voor-, door-, koor-lezen	Ja	nee

Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig.....:



OOK NOG

filmpjes / schooltv	ja	nee
letters en woorden maken met klein, scheerschuim of zand	ja	nee
Lettergroeiboek	ja	nee
plaatjes, picto's, foto's bij de woorden	ja	nee
Klankgebaren	ja	nee
flitskaartjes	ja	nee
iets anders:	ja	nee



Ik vind het belangrijk dat wat ik moet doen.....:

niet te makkelijk is	ja	nee
niet te moeilijk is	ja	nee
leuk is	ja	nee
door mij zelf nagekeken wordt	ja	nee
door mij zelf gekozen wordt	ja	nee
door mij zelf bedacht wordt	ja	nee
steeds hetzelfde is / vaker gedaan moeten worden	ja	nee
duidelijk is	ja	nee
op de computer gedaan kunnen worden	ja	nee
niet te lang duurt	ja	nee

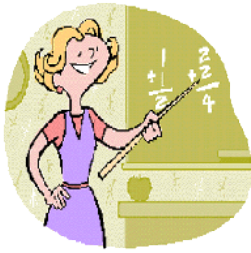
Bijlage 2: Instrument leerlingen

Naam:

Jullie kunnen in O11 al heel goed lezen. Ik ben benieuwd hoe dat komt. Daarom heb ik wat vragen bedacht. Willen jullie me helpen door deze vragen te beantwoorden? Ik gebruik jullie antwoorden om andere kinderen te helpen net zo goed te leren lezen als jullie in O11!

Luister goed naar de uitleg. De vragen worden samen met jullie gelezen. Je hoeft steeds alleen ja 😊 of nee 😞 te kleuren. Daarvoor mag je zelf een kleurpotlood uitkiezen. Als iets héél belangrijk voor jou is, mag je ook nog een kruisje zetten in het hokje onder het uitroepteken 🚨. Dit hoeft niet en mag steeds één keer per vraag. Na elke vraag wordt aan je gevraagd of je iets héél belangrijk vond. Bij de laatste vraag geef je steeds aan of je iets belangrijk vindt.

-- We gaan beginnen. Doe je best!--



JUF

Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig dat mijn juf.....:

			
	voordoet	ja	nee
	uitlegt	ja	nee
	plaatjes, foto's, picto's laat zien	ja	nee
	mij nog een keer extra uitleg geeft als ik het niet snap	ja	nee
	bij mij blijft zitten tijdens het werken	ja	nee
	mij vertelt of ik het goed heb gedaan	ja	nee



PAPA EN MAMA

Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig dat mijn papa en mama.....:

			
	thuis met mij oefenen	ja	nee



KINDEREN UIT MIJN KLAS

Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig dat de kinderen uit mijn klas.....:

			
	mij helpen	ja	nee
	mij rustig en alleen laten werken	ja	nee
	samen met mij lezen	Ja	nee



COMPUTER

Om goed te kunnen leren lezen, heb ik op de computer nodig.....:

			
	Leesweg	ja	nee
	Woordentotaal	ja	nee
	Flits	ja	nee
	Typerustig	ja	nee
	Klankie	ja	nee
	meelezen met een voorgelezen verhaal	ja	nee



SCHRIJVEN / TYPEN

Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig.....:

			
	dat ik de woorden die ik lees ook moet schrijven of typen	ja	nee
	dat ik zelf een verhaal mag bedenken en schrijven of typen	ja	nee



LEESSPELLETJES

Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig.....:

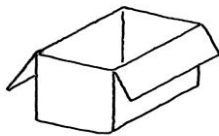
			
	leesspelletjes van de Leesweg	ja	nee
	andere leesspelletjes:	ja	nee



LEZEN

Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig.....:

			
	vrij lezen	ja	nee
	extra boekjes van de Leesweg	ja	nee
	voor-, koor-, door-lezen	ja	nee



OOK NOG

Om goed te kunnen leren lezen, heb ik nodig.....:

			
	filmpjes / schooltv	ja	nee
	letters en woorden maken met klei, scheerschuim of zand	ja	nee
	lettergroeiboek	ja	nee
	plaatjes, picto's, foto's bij de woorden	ja	nee
	klankgebaren	ja	nee
	flitskaartjes	ja	nee

	iets anders:	ja	nee
--	--------------	----	-----



BELANGRIJK

Ik vind het ook nog belangrijk dat wat ik moet doen.....:

		
niet te makkelijk is	ja	nee
niet te moeilijk is	ja	nee
leuk is	ja	nee
door mij zelf nagekeken wordt	ja	nee
door mij zelf gekozen wordt	ja	nee
door mij zelf bedacht wordt	ja	nee
steeds hetzelfde is / vaker gedaan moet worden	ja	nee
duidelijk is	ja	nee
op de computer gedaan kan worden	ja	nee
niet te lang duurt	ja	nee

Dat waren de vragen. Fijn dat je me geholpen hebt, dank je wel! Als je nog iets tegen me wilt zeggen, mag je dat nu doen. Ik schrijf het dan voor je op.

Groetjes, juf Nicole

Bijlage 3: Instrument leerkrachten

Hoi collega',

Zoals jullie wellicht weten, volg ik de Master SEN-opleiding tot taal-/leesspecialist. Inmiddels ben ik aan het afstuderen en hiervoor doe ik een onderzoek. De centrale vraagstelling van dit onderzoek is:

'Op welke manier kunnen welke ondersteunende middelen ten aanzien van het aanvankelijk technisch lezen binnen de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool zo ingezet worden dat ze tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen?'

Om antwoord te krijgen op deze centrale vraagstelling heb ik een aantal deelvragen geformuleerd. Deze zijn in deze vragenlijst terug te vinden. Graag zou ik gebruik maken van jullie kennis en ervaring door jullie te vragen om deze vragenlijst in te vullen. Dus.....:

Zouden jullie deze vragenlijst digitaal in willen vullen en deze aan mij terug willen mailen vóór 11 mei a.s.? Er zijn 3 vragen, waarbij vraag 3 in het schema van vraag 1 beantwoord wordt.

Alvast enorm bedankt!

Groet, Nicole

Vragenlijst

aanvankelijk technisch leesonderwijs in de ontwikkelingsgerichte leerweg

1. onderwijsbehoeften

Onderwijsbehoeften geven aan wat leerlingen nodig hebben om onderwijsdoelen te bereiken.

Onderwijsbehoeften beschrijven het wenselijk aanbod voor de betreffende leerlingen.

Instructie bij het invullen van de vragenlijst:

- Geef hieronder in de linkerkolom aan wat volgens jou onderwijsbehoeften ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen zijn, die van toepassing zijn op de leerlingen in de ontwikkelingsgerichte leerweg.
- Probeer datgene op te schrijven wat volgens jou geldt voor alle leerlingen in de ontwikkelingsgerichte leerweg.
- Graag zo uitgebreid mogelijk antwoorden.

<u>onderwijsbehoeften</u> leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg hebben ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen:	Belangrijkste (zie vraag 3)
☐ instructie nodig die	
☐ opdrachten nodig die...	
☐ materialen / leermiddelen nodig die ...	
☐ een leeromgeving nodig die	
☐ spel nodig dat	
☐ feedback nodig die ...	
☐ klasgenoten nodig die	
☐ een leerkracht nodig die ...	
☐ ouders nodig die ...	
☐ hulp / ondersteuning nodig bij ...	

○ overig ...	
--------------	--

2. ondersteunende middelen

Leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg hebben baat bij een multisensorieel, rijk en gevarieerd leesaanbod. Ondersteunende middelen helpen hierbij. Ondersteunende middelen zijn alle middelen die ingezet worden buiten de leesmethode om.

Instructie bij het invullen van de vragenlijst:

- Welke ondersteunende middelen zet jij (naast de leesmethode) in jouw klas in bij het aanvankelijk technisch lezen? Geef de middelen die jij inzet hieronder in de linkerkolom van de tabel aan. Het kan zijn dat je minder middelen inzet dan waarvoor plaats is in de tabel. Het kan ook zijn dat je meer middelen inzet dan waarvoor plaats is in de tabel. Wil je, in dat geval, deze lijst een keer 'opslaan als', zodat je in de tweede lijst verder kunt gaan?
- Op welke manier zet jij deze middelen in? Geef dit aan in de rechterkolom door per regel weg te halen wat niet van toepassing is. Per regel zijn er meerdere antwoorden mogelijk.

2a. middel	2b. op welke manier?*
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode met instructie / zonder instructie

	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling

* weghalen wat niet van toepassing is

3. onderwijsbehoeften en ondersteunende middelen; wat is belangrijk?

Instructie bij het invullen van de vragenlijst:

- Welke 3 onderwijsbehoeften vind jij het belangrijkste om aan tegemoet te komen, zodat ondersteunende middelen optimaal ingezet kunnen worden op het gebied van aanvankelijk technisch lezen bij leerlingen in de ontwikkelingsgerichte leerweg?
- Geef dit bij vraag 1 aan door een kruis te zetten in de laatste kolom bij de 3 betreffende onderwijsbehoeften.

Dat waren de vragen.

Nogmaals dank je wel voor het invullen!

Als je nog vragen en/of opmerkingen hebt, kun je dat hieronder aangeven.

Deze vragenlijst is ingevuld door (hoeft niet, mag wel):

Bijlage 4: Instrument interne begeleiders ZML-scholen

Beste (naam van de IB'er van de betreffende ZML-school),

Onlangs hadden wij via de mail contact. Bij deze ontvang je de vragenlijst waarover ik het toen had. Fijn dat je deze vragenlijst wilt invullen!

Nog even kort wat ik eerder al mailde:

Ik ben leerkracht en taal-/leescoördinator op de St. Maartenschool. Ik volg de Master SEN-opleiding tot taal-/leesspecialist. Inmiddels ben ik aan het afstuderen en hiervoor doe ik een onderzoek. De centrale vraagstelling van dit onderzoek is:

'Op welke manier kunnen welke ondersteunende middelen ten aanzien van het aanvankelijk technisch lezen zo ingezet worden dat ze tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van ZML- leerlingen?'

Om antwoord te krijgen op deze centrale vraagstelling heb ik een aantal deelvragen geformuleerd. Graag zou ik te weten komen met welke ondersteunende middelen er op de (naam ZML-school) gewerkt wordt en hoe deze ingezet worden binnen het aanvankelijk technisch leesonderwijs.

Zou je deze vragenlijst digitaal in willen vullen en deze aan mij terug willen mailen vóór 11 mei a.s.?

Alvast enorm bedankt!

*Met vriendelijke groet,
Nicole Thoonen*

Vragenlijst ondersteunende middelen

aanvankelijk technisch leesonderwijs

ZML-leerlingen hebben baat bij een multisensorieel, rijk en gevarieerd leesaanbod. Ondersteunende middelen helpen hierbij. Ondersteunende middelen zijn alle middelen die ingezet worden buiten de leesmethode om.

Instructie bij het invullen van de vragenlijst:

- Welke ondersteunende middelen worden er (naast de leesmethode) op de (naam ZML-school) ingezet bij het aanvankelijk technisch leesonderwijs? Geef de middelen die worden ingezet hieronder in de linkerkolom van de tabel aan. Het kan zijn dat er minder middelen ingezet worden dan waarvoor plaats is in de tabel. Het kan ook zijn dat er meer middelen ingezet worden dan waarvoor plaats is in de tabel. In dat geval kun je deze lijst een keer 'opslaan als', zodat je in de tweede lijst verder kunt gaan.
- Op welke manier worden deze middelen ingezet? Geef dit aan in de rechterkolom door per regel weg te halen wat niet van toepassing is. Per regel zijn er meerdere antwoorden mogelijk.

NB. Deze vragenlijst is van toepassing op ZML-leerlingen met een licht verstandelijke beperking (TIQ ongeveer tussen 50/55 en 70).

Wij werken met de methode:.....

1. middel	2. op welke manier?*
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode

	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling
	alleen zonder leerkracht/ in een groepje zonder leerkracht / alleen met de leerkracht / in een groepje met de leerkracht
	in plaats van methode / naast methode
	met instructie / zonder instructie
	verrijking / verdieping / herhaling

* weghalen wat niet van toepassing is

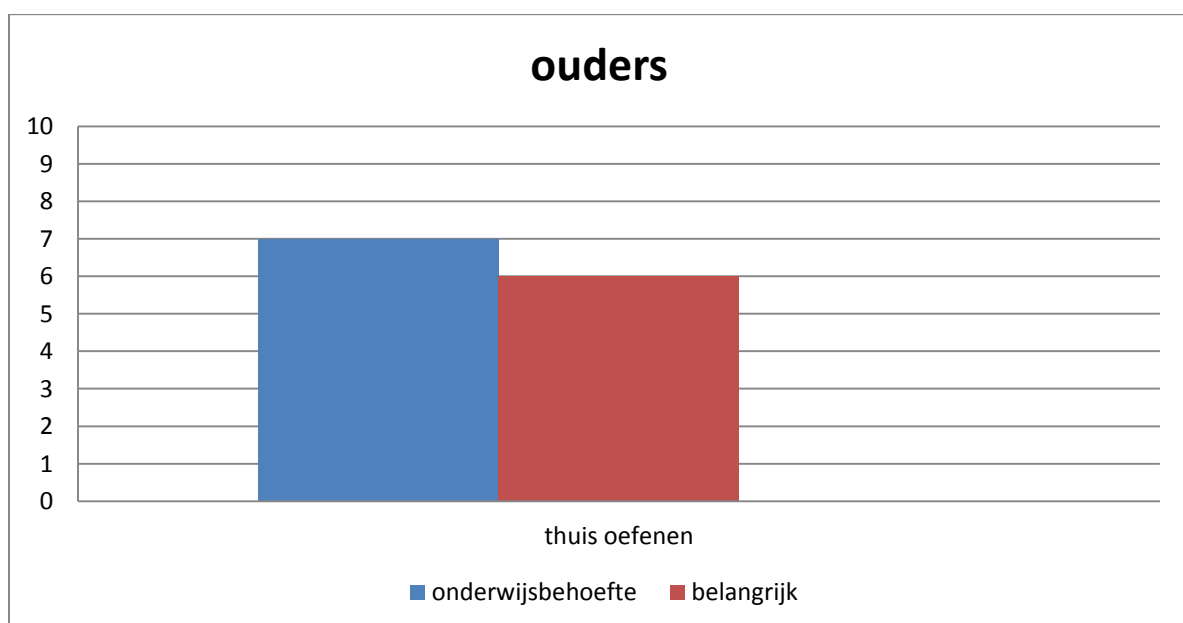
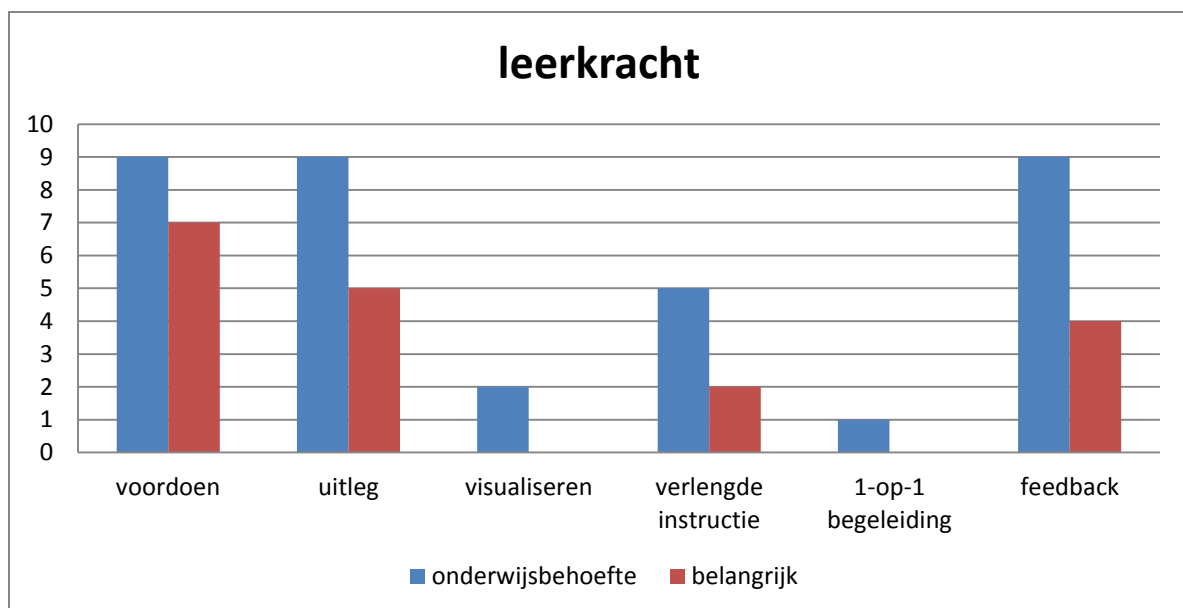
Dat waren de vragen.
Heel veel dank voor het invullen!
Als er nog vragen en/of opmerkingen zijn, kunnen die hieronder aangeven worden.

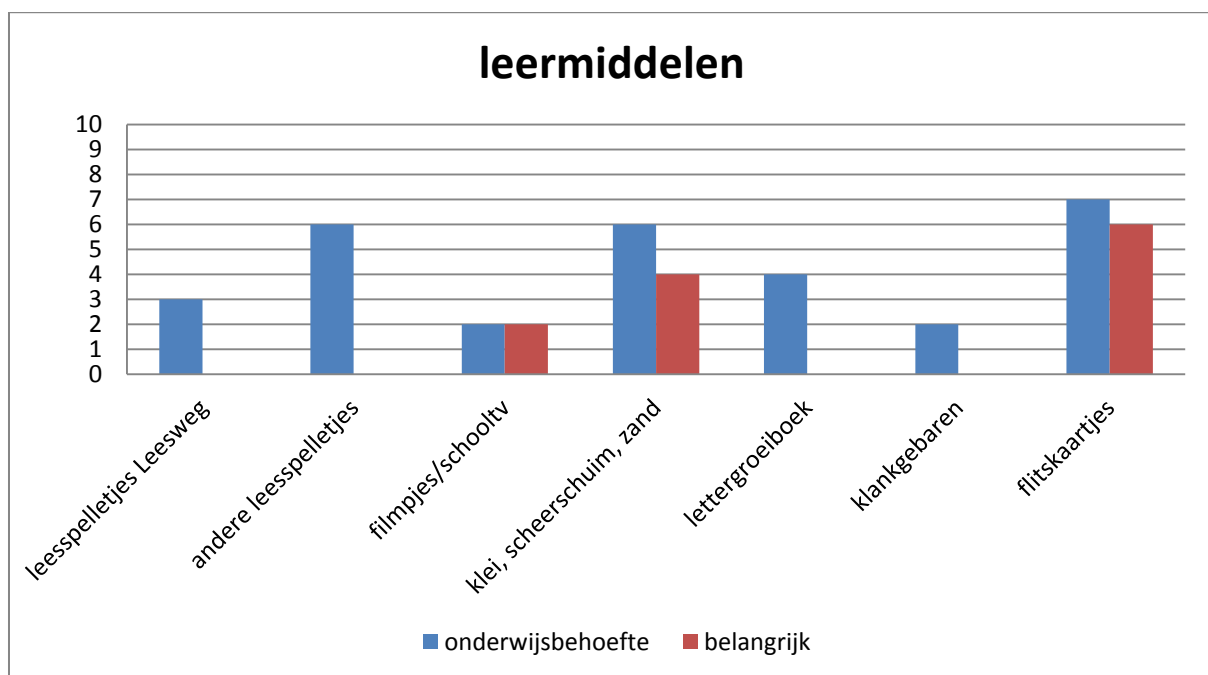
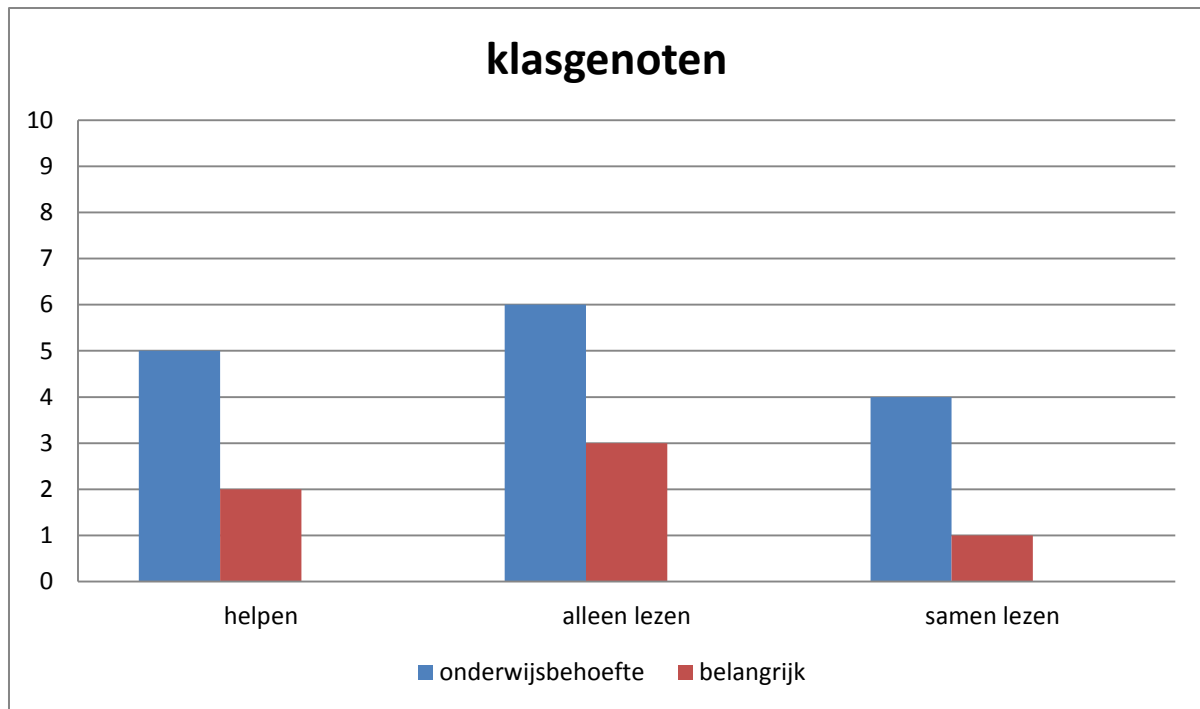
Deze vragenlijst is ingevuld door:
School:.....

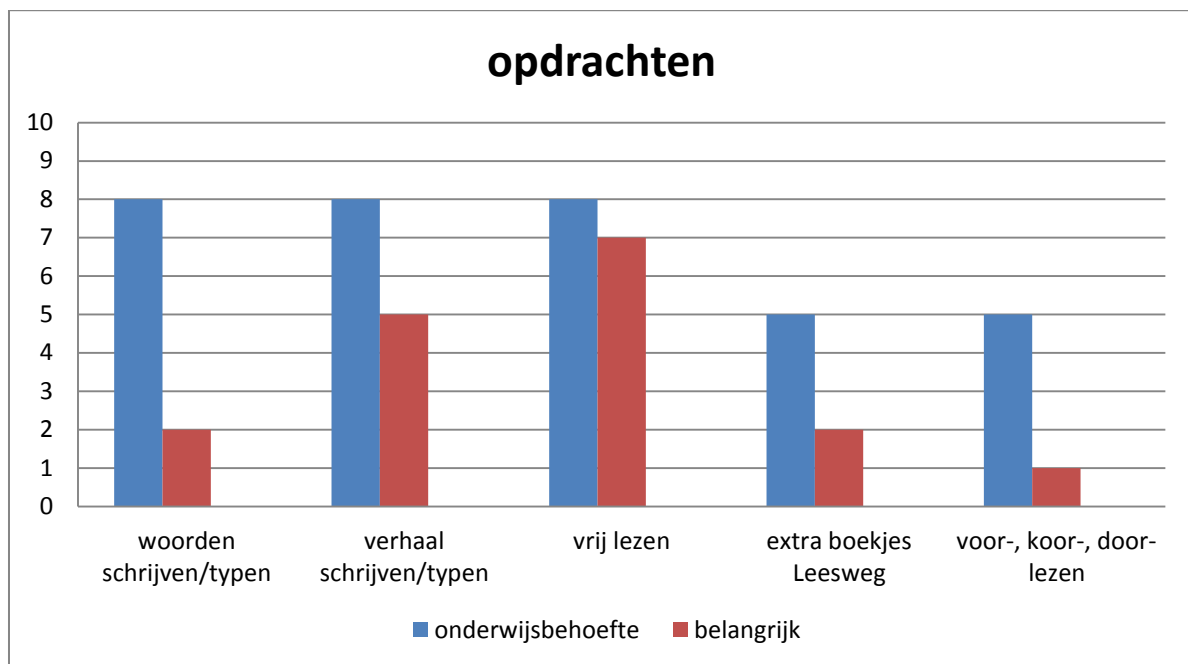
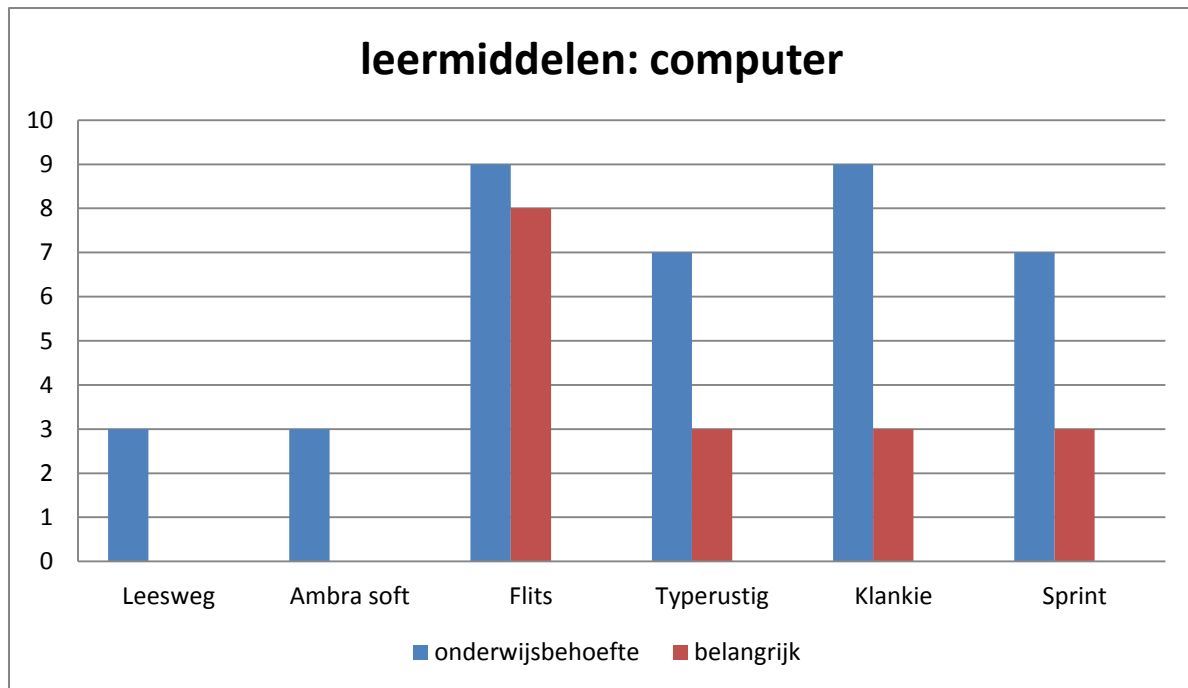
Bijlage 5: Resultaten onderzoeksvraag 1.2 en 3.3

1.2 Welke onderwijsbehoeften ten aanzien van technisch aanvankelijk lezen op zorgniveau 2 hebben de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool volgens de leerlingen zelf?

3.3 Wat vinden leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool van belang bij het optimaal inzetten van ondersteunende middelen, zodat ze tegemoet komen aan hun onderwijsbehoeften ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2?

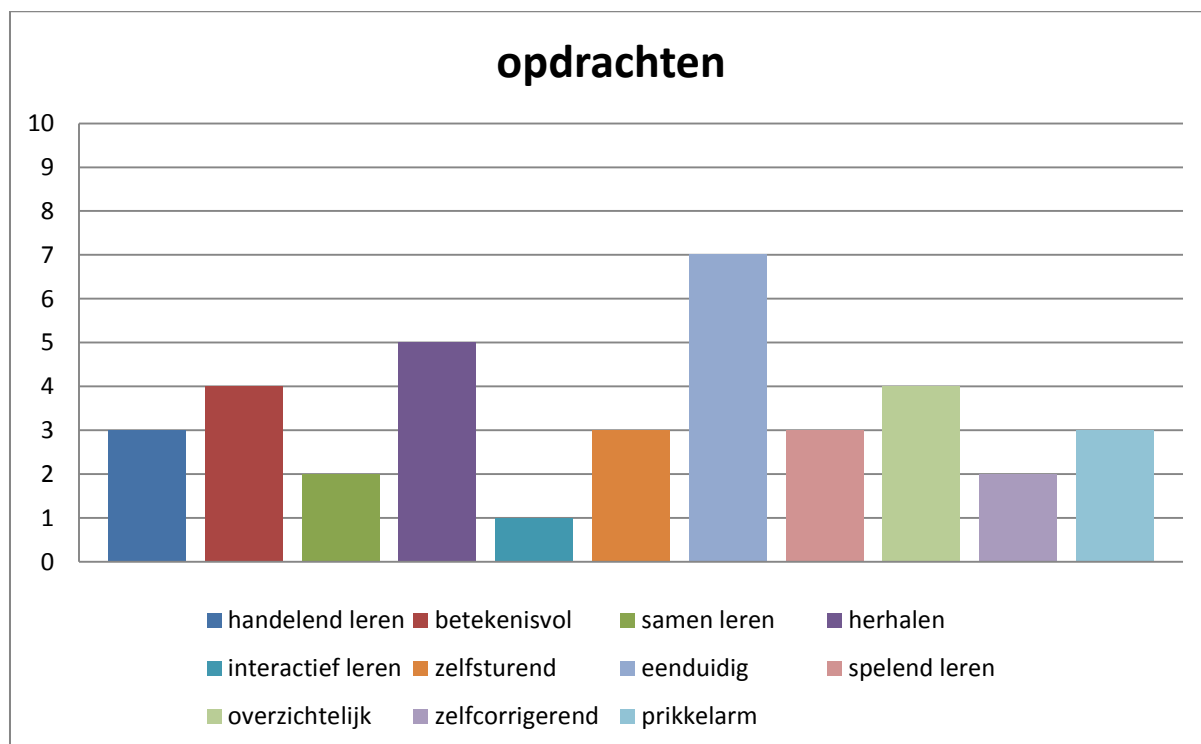
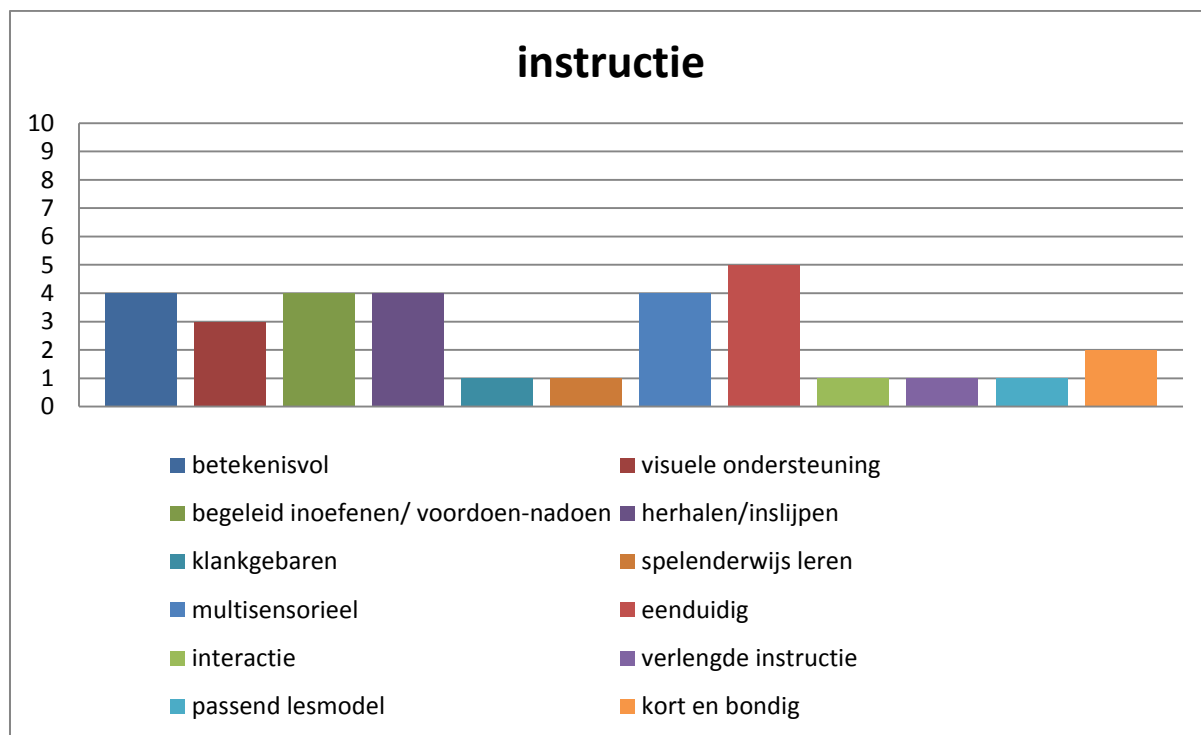


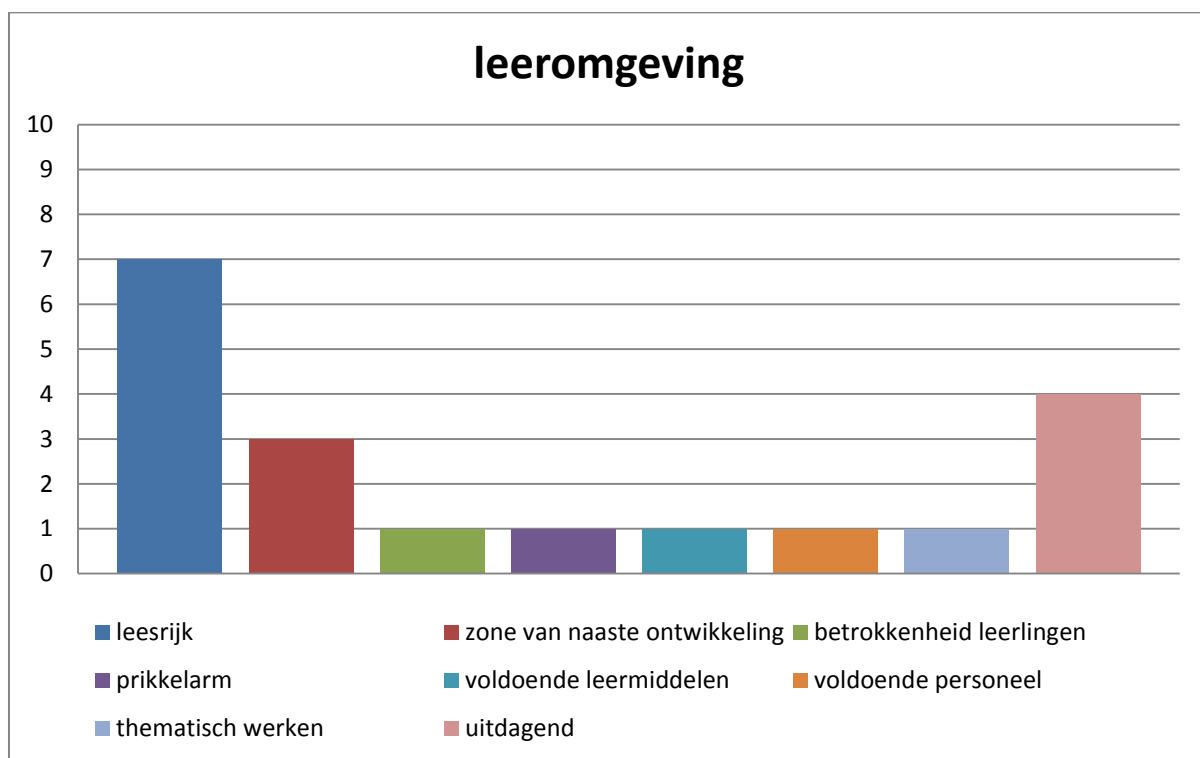
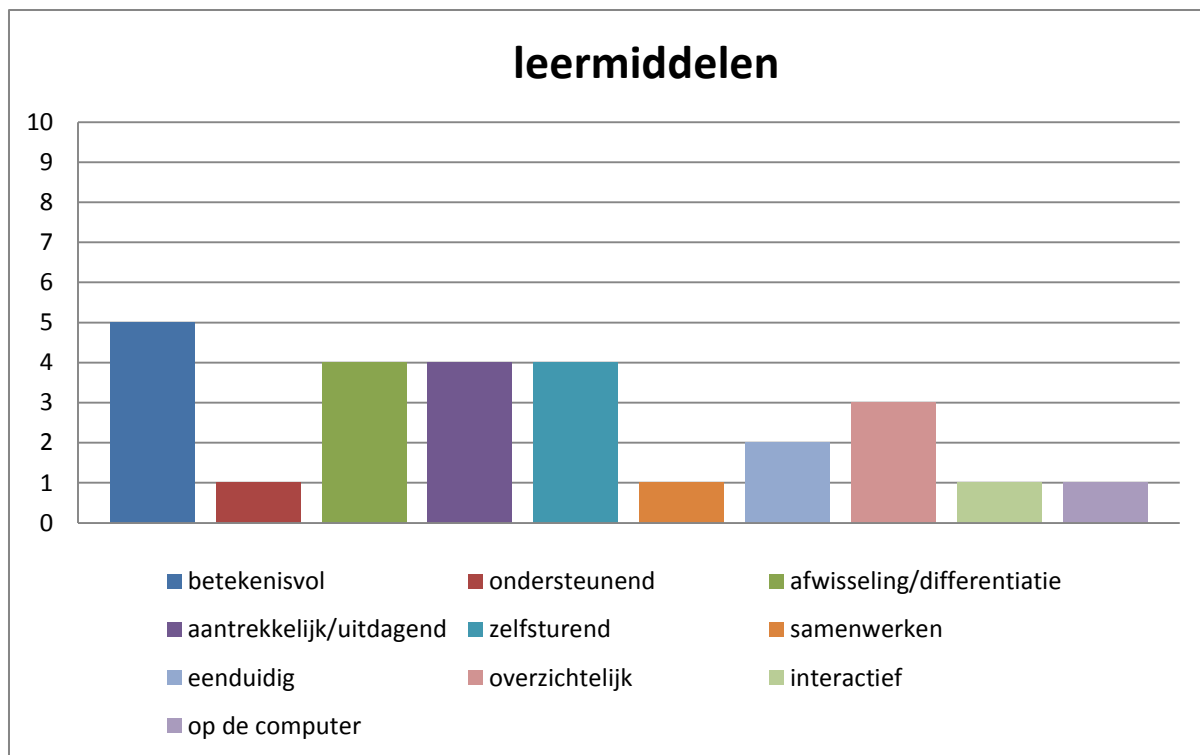


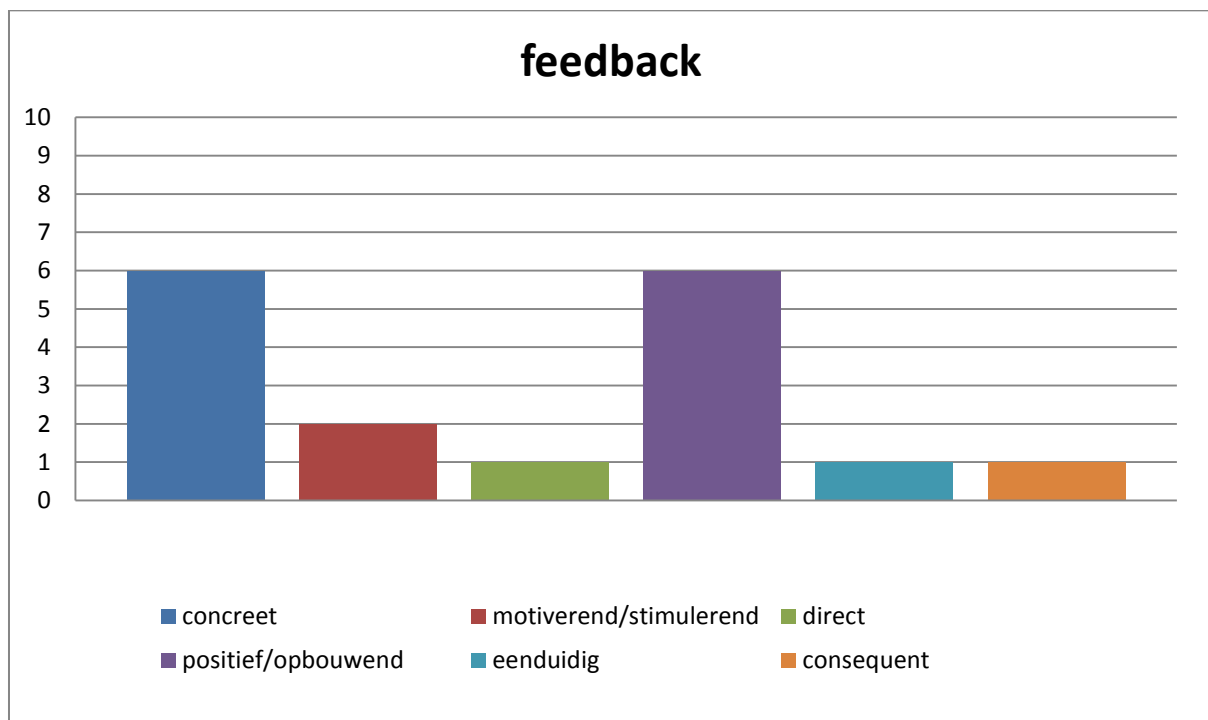
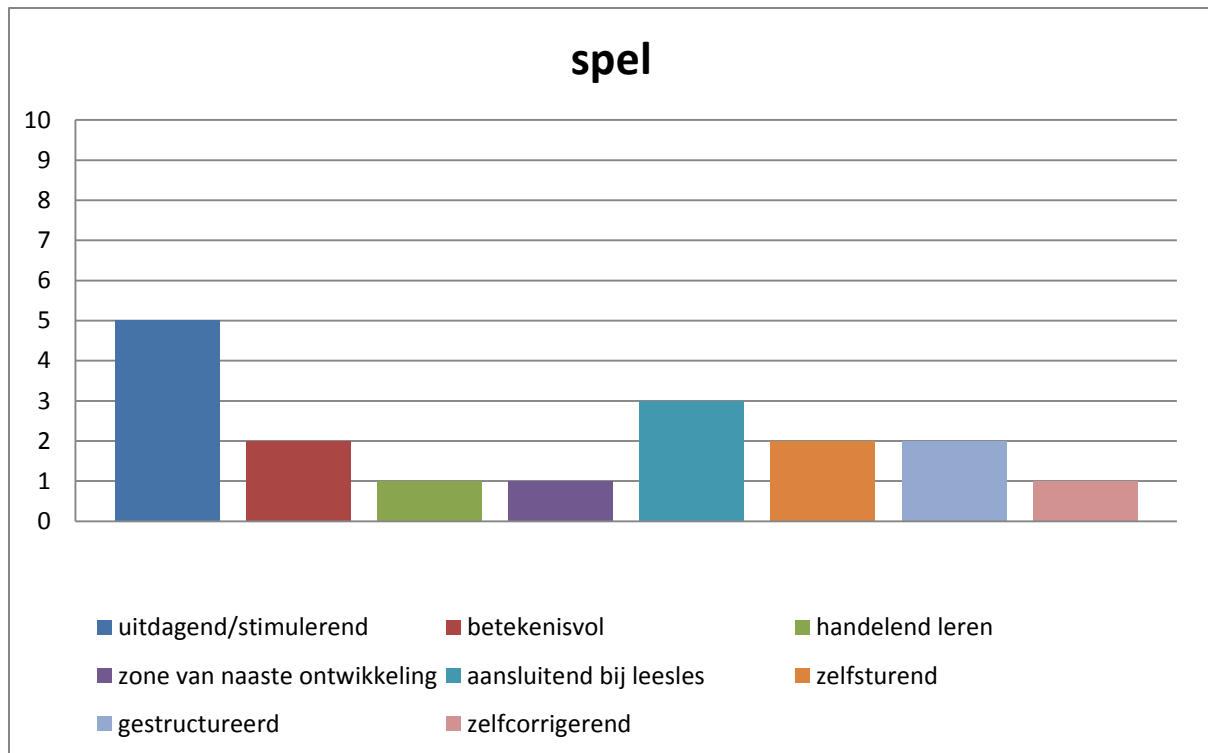


Bijlage 5: Resultaten onderzoeksvraag 1.3

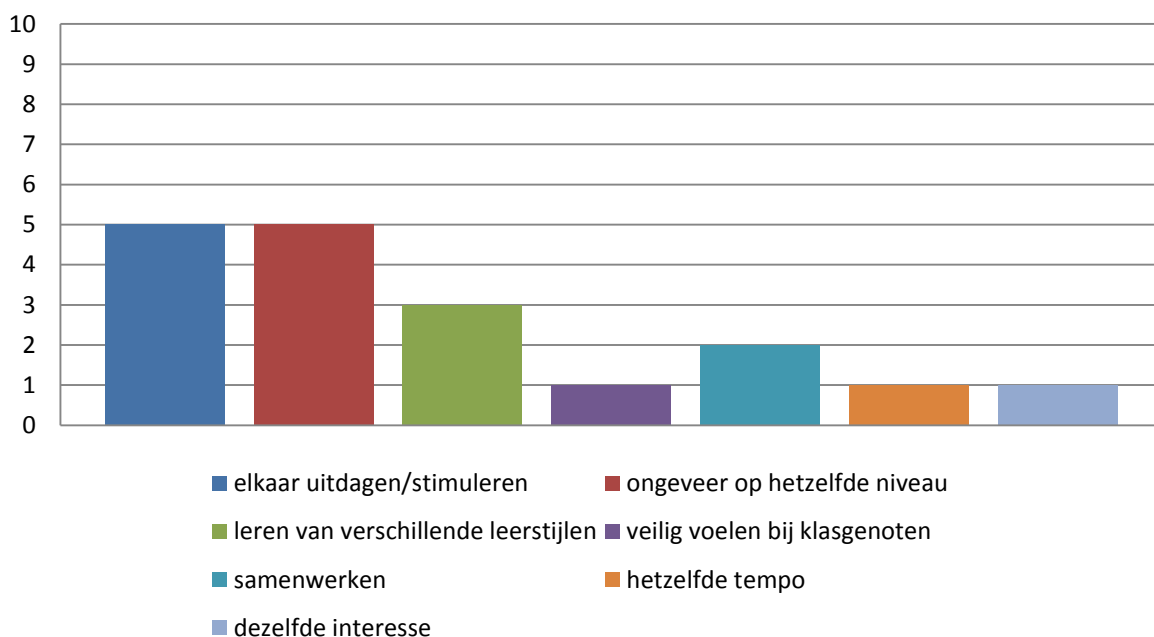
1.3 Welke onderwijsbehoeften ten aanzien van aanvankelijk technisch lezen op zorgniveau 2 hebben de leerlingen van de ontwikkelingsgerichte leerweg van de St. Maartenschool volgens de leerkrachten?







klasgenoten



leerkracht

