

ZORGNIVEAUS OP NIVEAU

TEKENING: JOOST VOSS, STUDENT AAN MEDIACOLLEGE TE AMSTERDAM (GEINSPIREERD OP ZIJN EIGEN DYSLEXIE)

**EEN ONDERZOEK NAAR DE INVULLING VAN ZORGNIVEAU 3 EN 4
BIJ LEESPROBLEMEN EN DYSLEXIE OP DE DR. H.
BAVINCKSCHOL TE HAARLEM**

SAMENVATTING.....	3
VOORWOORD	4
1. INLEIDING.....	5
1.1 Verlegenheidsituatie	5
1.2 Centrale vraagstelling.....	6
1.3 Doelstelling.....	6
1.4 Onderzoeksvragen en deelvragen	6
2. THEORETISCH ONDERZOEK	8
2.1 Vooraf.....	8
2.2 Leesonderwijs in Nederland	8
2.3 De zorgniveaus	8
2.4 Zorgniveau 1.....	10
2.5 Zorgniveau 2.....	12
2.6 Zorgniveau 3.....	13
2.8 Zorgniveau 4.....	15
3. ONDERZOEKSOPZET	16
3.1 Literatuuronderzoek	17
3.2 Data-analyse	17
3.3 Document-analyse.....	17
3.4 Vragenlijsten	17
3.5 Interviews.....	17
3.6 Communicatie over het onderzoek.....	18
3.7 Onderzoeksgroepen en triangulatie	18
3.8 Verwerking van de gegevens.....	18
4. RESULTATEN.....	18
4.1 Opbrengsten leesonderwijs Bavinckschool	18
4.2 Zorgniveau 3 en 4 in de praktijk op de Bavinckschool	19
4.3 Materialen en methodes voor zorgniveau 3 en 4.....	22
4.4 De begeleiding op zorgniveau 3 & 4	23
4.5 Ondersteuningsbehoeften leerkrachten	24
5. CONCLUSIES, discussie en aanbevelingen.....	26
5.1 Conclusie	27
5.2 Aanbevelingen.....	28
5.3 Discussie.....	30
5.4 Suggesties voor verder onderzoek.....	31
LITERATUURLIJST	32
BIJLAGEN	32
Bijlage 1 t/m 7:Vragenlijsten (separaat bestand).....	32
Bijlage 8 t/m 13 :Gespreksvoorbereidingen.....	33

SAMENVATTING

De doelstelling van dit onderzoek is om de zorg te verbeteren voor leerlingen met leesproblemen en dyslexie op de Bavinckschool. Daarbij staat de volgende vraag centraal:

Op welke wijze kan er op de Dr. H. Bavinckschool invulling worden gegeven aan de begeleiding van leerlingen met leesproblemen in zorgniveau 3 en 4 en aan welke voorwaarden moet worden voldaan om dit in de praktijk te kunnen realiseren?

Kader

De genoemde zorgniveaus worden beschreven in de protocollen “Leesproblemen en dyslexie”, hierna te noemen protocollen LD (Gijssel, van Druenen, Scheltinga & Verhoeven, 2011). In dit onderzoek worden aanbevelingen gedaan ter verbetering van de invulling van zorgniveau 3 en 4 op leesgebied. Zorgniveau 1 en 2 worden in de beschouwing meegenomen omdat ze met zorgniveau 3 en 4 één geheel vormen. In het onderzoek worden de bevindingen uit het literatuuronderzoek gespiegeld aan de verzamelde informatie uit de praktijk op de Dr. H. Bavinckschool.

Zorgniveau 1, 2, 3 en 4

Op de Bavinckschool wordt er weinig aandacht besteed aan leesmotivatie en leesbeleving. Het stimuleren van leesmotivatie en het werken aan een positieve attitude ten aanzien van lezen, heeft een sterk positief effect op leesresultaten (Layne, 2009). Als het doel van het leesonderwijs is om vlot en accuraat een tekst te leren lezen en begrijpen, dan geeft de Avi-toets een betere indicatie dan de Drie Minuten Test (DMT) omdat deze toets immers het lezen op zinsniveau meet (Oostdam & Blok, 2011). Momenteel worden leerlingen op de Bavinckschool standaard ingedeeld voor extra begeleiding indien de score op de DMT laag is (IV of V).

Het beeld dat voor zorgniveau 3 en 4 op hoofdlijnen naar voren komt is dat de differentiatie in begeleiding en zorg op de Dr. H. Bavinckschool niet voldoende is gerealiseerd. In de protocollen LD bestaat zorgniveau 2 uit het geven van verlengde instructie en/of pre-teaching met de gewone lesmaterialen door de eigen leerkracht. Zorgniveau 3 wordt hiermee verder uitgebreid door het inzetten van gerichte interventies, het liefst uitgevoerd door een specialist. Zorgniveau 4, de leerling met (vermoedelijke) dyslexie kent ook een specifieke aanpak waarbij de leerling in de regel enkele keren per week een behandeling krijgt bij een externe behandelaar. Daarnaast heeft deze leerling recht op een aantal compensatie- en dispensatiemaatregelen.

Op de Dr. H. Bavinckschool zijn de zorgniveaus 2, 3 en 4 samengevoegd in één niveaugroep: de breedtegroep. Doordat voornoemde zorgniveaus onderling sterk verschillen in aanpak en begeleiding is het samenvoegen echter geen goede optie. Een van de gevolgen is dat er geen extra tijd voor risicolezers wordt gecreëerd (convergente differentiatie). In meerdere onderzoeken is de effectiviteit van convergente differentiatie aangetoond (Vaughn & Fuchs, 2003) en (Haager, Klingner & Vaughn, 2007). De begeleiding in genoemde breedtegroep bestaat nu hoofdzakelijk uit het lezen met Nieuwsbegrip (CED-groep, 2005) gecombineerd met de aanpak van “Connect vloeiend lezen” (Smits, 2008). Deze aanpak blijkt niet passend voor alle leeftijdsgroepen en leesfases. Aanbevolen wordt dat de school een heroverweging maakt ten aanzien van de interventies die er ingezet worden, belangrijk hierbij is dat ze evidence-based zijn (Hattie, 2009).

Ten aanzien van zorgniveau 4 is het van belang dat het dyslexieprotocol gebruikt gaat worden en dat er dyslexiebeleid ontwikkeld wordt dat een doorgaande lijn vormt binnen de school. Om dit te realiseren worden in dit onderzoek een aantal aanbevelingen gedaan.

Randvoorwaarden

Op de Bavinckschool is het team ontevreden over de begeleiding die zij nu (kunnen) geven aan leerlingen met leesproblemen. Op grond van de door leerkrachten aangegeven ondersteuningsbehoeften, wordt bijscholing geadviseerd ten aanzien van dyslexie. Verder dient te school te overwegen of er mogelijkheden zijn om extra ondersteuning te realiseren (meer handen in de klas). Tot slot is het noodzakelijk dat de onduidelijkheid die er momenteel bestaat over de taakverdeling en verantwoordelijkheden tussen leerkrachten, intern begeleiders, en directeur met betrekking tot de aanpak van de leesproblematiek, wordt aangepakt. Dit bevordert de efficiëntie van de begeleiding (Gijssel, van Druenen, Scheltinga, & Verhoeven, 2011).

Vanuit de behoefte om meer te kunnen betekenen voor kinderen met leerproblemen ben ik twee jaar geleden gestart met de opleiding Master-SEN, specialisatie Leerproblemen. Het waren bewogen jaren, van hard werken, maar ook van verrijking en kennisverdieping. Ik had nooit zo ver kunnen komen zonder de hulp van een aantal mensen die ik dan ook graag bij deze wil bedanken.

Mijn studiegenoten en critical friends Margriet Cederhout en Anja van de Plas wil ik bedanken voor jullie feedback op de werkstukken, maar ik kijk ook terug op de momenten dat we elkaar steunden als het even niet meezat.

Joost Uitermark, collega en ook medestudent, wil ik bedanken voor zijn feedback op mijn stukken en praktische adviezen die mij geholpen hebben bij de uitvoering van dit onderzoek. Als we beiden weer dagen achter de computer woonden was het fijn om via face-time te overleggen en om even te relativeren. De studiereis we samen met Rianne Kathmann naar de VS hebben gemaakt is een waardevolle herinnering, die ons samen nieuwe inzichten heeft gebracht. Ik wil Rianne ook bedanken voor de fijne samenwerking tijdens en na de studiereis en voor alle feedback die zij mij afgelopen jaar gegeven heeft.

Mijn collega's van de Dr. H. Bavinckschool wil ik ook hartelijk danken voor alle informatie die zij hebben verstrekt en de tijd die zij vrij hebben gemaakt om mee te werken aan mijn werkstukken voor de studie Master SEN.

Ook wil ik Guillaume Vèlu bedanken voor de tijd die hij genomen heeft om dit onderzoek door te lezen en van feedback te voorzien, zelfs nog vanuit Brazilië. Joost Voss wil ik bedanken voor het creatieve ontwerp dat hij heeft gemaakt voor het voorblad van dit onderzoek.

Nanda Klaassen, directeur van de Bavinckschool wil ik bedanken voor een aantal zaken. Ten eerste bedankt voor je positieve en stimulerende houding jegens het studeren en voor het feit dat mijn studieverlof twee jaar lang goed geregeld was. Bedankt verder dat Joost, Rianne en ik een week op studiereis naar New York konden gaan, iets was onze inzichten en kennis over onderwijs enorm verdiept heeft. Heel erg jammer dat je zelf niet mee kon, maar ik hoop dat we bij thuiskomst iets van onze inspiratie en inzichten hebben kunnen delen met jou en het team. En last but not least wil ik je bedanken dat je mij de kans en het vertrouwen geeft om volgend jaar mijn geleerde kennis te gaan toepassen als taalspecialist.

Mijn studiecoach Maarten Pronk wil ik bedanken voor twee jaar begeleiding die zich kenmerkte door duidelijkheid en zorgvuldigheid, maar ook door persoonlijke aandacht en betrokkenheid. Bedankt Maarten!

Ook wil ik mijn zonen Raven en Quinten bedanken voor hun steun en belangstelling de afgelopen jaren, ik was niet altijd een gezellige moeder en "woonde" veel achter de computer.

De meeste dank gaat echter uit naar mijn man, Rob die mij de afgelopen twee jaar ontzien heeft door het hele huishouden op zich te nemen. Daarnaast heb je me gesteund door naar mijn verhalen te luisteren, mee te denken en mijn stukken te lezen. Nadat jij jarenlang veel van huis was geweest en ik het huishouden draaide vond jij dat het nu tijd was om de rollen om te draaien. De afgelopen twee jaar was er weinig tijd om samen dingen te ondernemen, dank voor je begrip hiervoor en ik hoop dat we dit de komende tijd kunnen gaan inhalen!

1. INLEIDING

1.1 VERLEGENHEIDSITUATIE

De Dr. H. Bavinckschool is een Protestant-Christelijke basisschool in Haarlem met 420 leerlingen. Het grootste deel van de ouders (95%) heeft een middelbare tot hoge opleiding. Het team bestaat uit 32 leden en de directie bestaat uit een directeur en een vacature voor adjunct-directeur. Daarnaast is er een zorgteam werkzaam bestaande uit twee intern-begeleiders en een rugzakbegeleider. Sinds dit jaar beschikt de school over een plusklas voor de hoogbegaafde leerlingen. Ik ben leerkracht van een groep 4 met 29 leerlingen.

In februari 2012 heeft er een inspectiebezoek plaatsgevonden. De beoordeling van de inspectie was net voldoende, maar de inspectie geeft aan dat de opbrengsten lager zijn dan verwacht zou kunnen worden gezien de kenmerken van de leerlingenpopulatie. Uit dit rapport kwam verder dat de school wel de kenmerken van de leerlingen in kaart brengt maar de gegevens onvoldoende analyseert. Hierdoor is er te weinig zicht op de onderwijsbehoeften van haar leerlingen en de effecten daarvan op de inrichting van het onderwijs.

De school is in 2008 overgestapt naar de 1-zorgroute. Daarbij heeft men ervoor gekozen om de zorgstructuur drastisch te veranderen. Eerst werd de leerkracht voor de zorgleerling ondersteund door de intern begeleider die tevens remedial teacher was. Zij bood hulp buiten de klas aan in individuele groepen. De hulp aan de zorgleerling wordt momenteel in de klas door de leerkracht zelf gegeven. Naar aanleiding van het inspectiebezoek en het feit dat in de gang gezette vernieuwingen samenhangend met de 1-zorgroute en passend onderwijs, maar moeilijk op gang kwamen is er een rigoureuze verbetertraject ingezet. Het managementteam is (tijdelijk) opgeheven en er zijn werkgroepen ingesteld die elk een verbeterpunt aanpakken en uitwerken. Het overkoepelende doel van dit verbetertraject is door de directie als volgt geformuleerd:

De Dr. H. Bavinckschool is een school waar kinderen een goede en opbrengstgerichte ontwikkeling kunnen doormaken in een doorgaande lijn, zowel op sociaal- emotioneel als op cognitief gebied. Dit proces is momenteel nog in volle gang. Diverse werkgroepen zijn ingesteld om deelproblemen aan te pakken en dit gebeurt via een bottom-up aanpak. De werkgroepen bedenken regels en plannen die vervolgens in het team gepresenteerd worden.

Een onderdeel van het verbeterprogramma is het verbeteren van de zorg aan leerlingen met leer- en gedragsproblemen. Mij is verzocht om te onderzoeken hoe de zorg verbeterd kan worden voor leerlingen met leesproblemen en dyslexie.

Uit een onderzoek dat ik in december 2012 heb uitgevoerd naar het huidige beleid op de Dr. Bavinckschool ten aanzien van leerlingen met ernstige leesproblemen en dyslexie (module "Leerproblemen en Beleid"- Master Sen) kwamen de volgende punten naar voren:

- Er is in het zorgplan van de school niets beschreven ten aanzien van de zorg voor leerlingen met leerproblemen. Er is geen dyslexieprotocol en er zijn geen verwijzingen te vinden naar de 1-zorgroute. Aanvulling: sinds januari 2013 heeft de school een dyslexieprotocol.
- Vanaf groep 4 zijn er geen groepsplannen voor leesonderwijs. Aanvulling: de school is januari 2013 hiermee gestart.
- Leerkrachten voelen zich te weinig gesteund en toegerust voor de zorgleerlingen in de zorgniveaus 3 en 4. De standaard-interventie die momenteel worden ingezet voor zwakke lezers bestaat uit het aanbieden van Nieuwsbegrip als een vorm van voorgezet technisch lezen. Men noemt dit "connectlezen".
- Zorgniveau 3 en 4 zijn niet terug te vinden in de groepshandelingsplannen, maar zijn samen ondergebracht in de breedtegroep, die extra begeleiding krijgen door middel van voornoemd Nieuwsbegrip.

- Er zijn geen afspraken ten aanzien van de begeleiding van leerlingen met dyslexie, zijnde zorgniveau 4. Het contact met de externe zorgverleners is hoofdzakelijk eenzijdig door middel van verslagen over de behandeling. De behandeling wordt op school niet voortgezet. Leerkrachten zijn niet op de hoogte van de (verschillende) behandelmethodes van de dyslexiespecialisten.
- Ouders zijn zeer ontevreden over de begeleiding en signalering van leerlingen met dyslexie. Zij voelen zich niet gehoord door school en missen een doorgaande lijn in de aanpak.

Naar aanleiding van bovenstaande wil ik gaan onderzoeken hoe leerlingen met leesproblemen begeleid kunnen gaan worden op de Bavinckschool en welke ondersteuningsbehoeften er bestaan bij leerkrachten om dit in de praktijk goed te kunnen uitvoeren. Door informatie uit de literatuur, de praktijk op de onderzoeksschool te onderzoeken wil ik een plan ontwikkelen dat werkbaar is in de praktijk en waarbij wordt tegemoetgekomen aan de behoeften van de leerlingen met leesproblemen.

1.2 CENTRALE VRAAGSTELLING

Aan de hand van de hierboven beschreven verlegenheidssituatie kan de hoofdvraag van dit onderzoek gesplitst worden in twee delen: op welke wijze kunnen de zorgniveaus 3 en 4 worden ingevuld en hoe kan dit in de praktijk worden vormgegeven? Daaruit is de volgende centrale vraag geformuleerd:

Op welke wijze kan er op de Dr. H. Bavinckschool invulling worden gegeven aan de begeleiding van leerlingen met leesproblemen in zorgniveau 3 en 4 en aan welke voorwaarden moet worden voldaan om dit in de praktijk te kunnen realiseren?

1.3 DOELSTELLING

De doelstelling van dit onderzoek om aan de hand van de geanalyseerde data te komen tot aanbevelingen welke zullen bijdragen aan het verbeteren van de begeleiding van leerlingen met leesproblemen op zorgniveau 3 en 4 van de Dr. H. Bavinckschool.

1.4 ONDERZOEKSVRAGEN EN DEELVRAGEN

De voornoemde centrale vraag kan verder uitgesplitst worden in de volgende deelvragen:

Onderzoeksvraag 1 :

Wat wordt beschreven ten aanzien van de begeleiding van leesproblemen in de literatuur?

Deelvragen:

- Welke verschillende aanpakken worden in de literatuur beschreven?
- Wat houden de zorgniveaus uit de protocollen dyslexie in?
- Welke interventies worden in de literatuur beschreven?
- Aan welke voorwaarden moeten interventies voldoen?
- Door wie zouden deze interventies moeten worden uitgevoerd?

Onderzoeksvraag 2:

Wat is volgens de literatuur een verantwoorde invulling van zorgniveau 3 ?

Deelvragen:

- Wat wordt in de literatuur beschreven over de invulling van zorgniveau 3?
- Welke interventies zijn wenselijk en waar moeten ze aan voldoen?
- Hoeveel extra instructietijd is er minimaal nodig?
- Op grond waarvan moet een leerling in dit zorgniveau worden ingedeeld?
- Hoe kan dit opgenomen worden in de groepsplannen?
- Op welke wijze kunnen ouders hierbij betrokken worden?

- Op welke wijze kan de leerling hierbij betrokken worden?

Onderzoeksvraag 3:

Wat is volgens de literatuur een verantwoorde invulling van zorgniveau 4 ?

Deelvragen:

- Wat wordt in de literatuur beschreven over de invulling van zorgniveau 4?
- Hoe kan worden bepaald welke leerlingen in dit zorgniveau horen?
- Hoe kan dit opgenomen worden in de groepsplannen?
- Op welke wijze kunnen ouders hierbij betrokken worden?
- Op welke wijze kan de leerling hierbij betrokken worden?
- Aan welke kwaliteitseisen moet een externe behandelaar voldoen?
- Welke visies bestaan er over de communicatie tussen school en externe (dyslexie) behandelaar?

Onderzoeksvraag 4:

Op welke wijze gaat het team momenteel om met de zorgniveaus 3 en 4 voor lezen?

Deelvragen:

- Wat is er beschreven in het zorgplan van de school ten aanzien van leesproblemen?
- Hoe ziet de huidige visie van de school en leerkrachten er uit ten aanzien van leesonderwijs?
- Hoe tevreden zijn leerkrachten over de begeleiding die zij geven?
- Hoe tevreden zijn de intern begeleiders over de begeleiding/ondersteuning die zij geven?
- Hoe tevreden is de directeur over de begeleiding?
- Wat is de taak en verantwoordelijkheid van de directeur in deze?
- Wat zijn de taken en verantwoordelijkheden van de interne begeleiders in deze?
- Wat zijn de taken en verantwoordelijkheden van de leerkrachten?
- Hoe verloopt de communicatie tussen de externe zorgverleners (dyslexiebehandelaars) en het team?

Onderzoeksvraag 5:

Van welke materialen en methodes voor zorgniveau 3 en 4 voor lezen wordt momenteel gebruik gemaakt?

Deelvragen:

- Van welke materialen wordt momenteel gebruik gemaakt in de zorgniveaus 3 en 4?
- Hoeveel tijd wordt er per week besteedt aan de begeleiding van leerlingen in zorgniveau 3 en 4?
- Door wie wordt deze begeleiding gegeven?

Onderzoeksvraag 6:

Welke begeleiding krijgen leerlingen op zorgniveau 3 en 4 voor lezen?

Deelvragen:

- Welke interventies worden ingezet?
- Hoe ervaren leerlingen de begeleiding?
- In welke mate zijn leerlingen gemotiveerd om aan de extra begeleiding deel te nemen?
- In welke mate zijn leerlingen gemotiveerd om te willen lezen?
- Wat vinden leerlingen goed gaan en wat minder goed?

Onderzoeksvraag 7:

Welke randvoorwaarden zijn van belang om in de praktijk de zorgniveaus 3 en 4 voor lezen goed te kunnen uitvoeren?

Deelvragen:

- Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten? van de groepen 1,2, 3, 4 en 5 t/m 8?

- Op welke wijze zou een externe dyslexiebehandelaar behandelingen binnen de school kunnen geven?
- Welke problemen doen zich voor bij uitvoering in praktijk?
- Welke leerkrachtaardigheden zijn nodig bij de uitvoering op zorgniveau 3?
- Welke kennis/scholing is noodzakelijk voor leerkrachten?
- Wat hebben leerlingen nodig?
- Wat hebben ouders nodig?
- Welke materialen zijn nodig?

2. THEORETISCH ONDERZOEK

2.1 VOORAF

Om het beschrevene in een breder perspectief te plaatsen zal er eerst kort een beschrijving gegeven worden van de huidige stand van zaken van het leesonderwijs in Nederland. Vervolgens zal er nader ingegaan worden op de eerste drie onderzoeksvragen uit deze paper. Dit betekent dat de zorgniveaus voor leesproblemen en dyslexie nader onderzocht en beschreven worden.

Omdat de zorgniveaus 1 en 2 de basis vormen voor de zorgniveau 3 en 4 worden deze ook toegelicht. Daarna zullen de zorgniveaus 3 en 4 die centraal staan in dit onderzoek verder uitgediept worden. Omdat er op de onderzoeksschool een andere indeling wordt gehanteerd van de zorgniveaus dan in de protocollen Leesproblemen en Dyslexie zullen de twee modellen die hieraan ten grondslag liggen met elkaar worden vergeleken zodat er een duidelijk beeld ontstaat van wat er verstaan wordt onder zorgniveau 3 en 4. Vervolgens zal er worden ingegaan op de invulling van deze niveaus en de daarbij behorende interventies, waarbij ook de rol van de ouders en de leerling zullen worden toegelicht.

2.2 LEESONDERWIJS IN NEDERLAND

Volgens het onderwijsverslag (2007/2008) verlaat een kwart van de leerlingen de basisschool met het vaardigheidsniveau van een groep 6 leerling (Onderwijsinspectie, 2009). Deze achterstand wordt in de schooljaren ervoor opgelopen. Aan het eind van groep 3 heeft ongeveer een op de zeven leerlingen een onvoldoende voor technische leesvaardigheid, aan het eind van groep 4 gaat het om ongeveer een op de drie leerlingen. Dit heeft een grote impact op zowel het kind als de samenleving. Als het onderwijs goed ingericht is zou volgens Vernooij (2009) in principe iedere leerling een goede lezer moeten kunnen worden. Dit is niet afhankelijk van intelligentie of aanleg. Door het aanbieden van goed (leesonderwijs) zou in principe ieder leerling goed moeten kunnen leren lezen.

Vernooij stelt in zijn afscheidsrede dat hij er van is overtuigd dat we in Nederland nog steeds een weg te gaan hebben voordat het leesonderwijs op orde is. De afgelopen jaren is veel energie gestoken in de verbetering van het Nederlandse leesonderwijs, maar te weinig is daarbij gekeken naar wat daadwerkelijk werkt (Vernooij, 2012).

Een citaat dat hier bij aansluit van Edward Deming is:

"Je best doen is niet genoeg. Je moet eerst weten wat je moet doen en vervolgens je best doen".

2.3 DE ZORGNIVEAUS

Er bestaan verschillende modellen voor de indelingen van de zorgniveaus.

Het basisprincipe van waaruit deze modellen zijn ontwikkeld is het zogenaamde Response To Instruction model, afgekort RTI-model. Hierin wordt uitgegaan van een stapeling van instructietijd,

oftewel convergente differentiatie (Vaughn & Fuchs, 2003) of 'response to intervention' (Haager, Klinger & Vaughn, 2007) .

Deze manier van lesopbouw wordt ook gehanteerd in de protocollen protocollen LD (Gijssels, Scheltinga, van Druenen, & Verhoeven, 2011). De vier zorggroepen uit deze protocollen zijn gebaseerd op hetzelfde principe van convergente differentiatie.

Verder zijn de zorgniveaus uit de protocollen LD gebaseerd op het continuüm van zorg (Struiksma, 2005) en het Onderwijs continuüm (Struiksma & Rurup, 2008) . Dit zijn cyclische organisatorische modellen die niet alleen op groepsniveau kunnen worden ingezet maar ook op school -en bovenscholings niveau. Ze zijn ontwikkeld in het kader van passend onderwijs en de 1-zorgroute (Clijnen, de Lange, & Spaans, 2007). Hieronder een uitwerking ervan voor het leesonderwijs (fig. 1).

Fig.1 "zorgniveaus uit de protocollen LD"

Hoewel deze zorgniveaus gebaseerd zijn op het Continuüm van zorg en het Onderwijs continuüm verschillen de zorgniveaus in dit model op een aantal punten. Zie fig. 2.

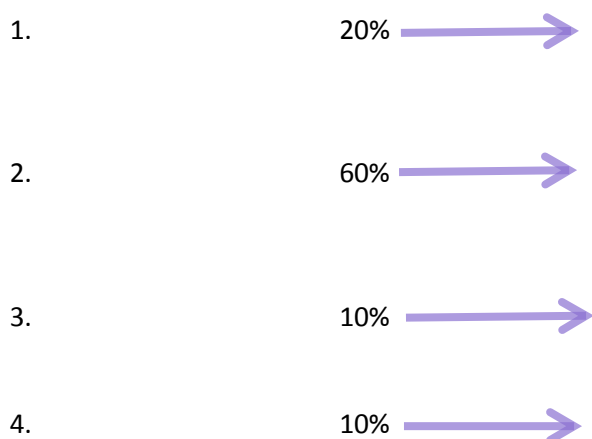
Fig. 2: Onderwijscontinuüm (Bron: www.1zorgroute.nl)

Als bovenstaande model wordt vergeleken met de zorgniveaus uit de protocollen LD, dan zien we dat de zorgniveaus zijn vervangen door "arrangementen". Het is echter niet alleen een semantisch verschil: er is een extra groep bijgekomen namelijk het "verdiept arrangement". Dit is bedoeld voor de zogenaamde plusleerlingen, de leerling die qua niveau en prestaties boven de gemiddelde groep uitsteekt.

De zorgniveaus 2, 3 en 4 zijn ondergebracht in arrangement "intensief" en "zeer intensief".

Verder is in het doorontwikkelde model zorgniveau 3 en 4 ondergebracht in Zeer intensief arrangement en Zeer intensief + zorg. Zie fig. 4. Ook de percentages van leerlingen verdeeld over de zorgniveaus zijn aangepast en kunnen beter afgestemd worden op o.a. de 1 t/m V scores van Cito.

Percentage leerlingen verdeeld over de lagen:



Waarvan 3 á 4% zeer intensieve zorg (extern)

Als in dit onderzoek gesproken wordt over de invulling van zorgniveau 3 en 4, dan betreft dit overeenkomstige zorgniveaus uit de protocollen LD, en deze komen overeen met het Zeer intensief arrangement en Zeer intensief arr. + zorg uit Onderwijs continuüm. Dit betreft ook de zwakste 10% waarvan ongeveer 4% van het zeer intensieve arrangement plus externe zorg (dyslexiebehandelaar) gebruik maakt.

2.4 ZORGNIVEAU 1

Volgens de protocollen LD en volgens de principes van handelingsgericht werken is het aan te bevelen om in de basis goed leesonderwijs te geven aan de hele groep (Pameijer, Beukering, & de Lange, 2011).

Dit aanbod wordt aan de hele groep gegeven. Het percentage van de groep die hier voldoende aan heeft is volgens het Onderwijs continuüm ongeveer 60%.

De basisprincipes van goed leesonderwijs zijn in twee hoofdzaken te verdelen, namelijk het inhoudelijke principe en het didactische principe.

Inhoudelijk is het belangrijk dat er aandacht is voor de leerlijn van het technisch lezen en de verschillende aspecten daarvan.

Volgens de protocollen LD zijn in het basisonderwijs zijn de volgende fases te onderscheiden:

- Voorbereidend lezen of beginnende geletterdheid: lezen in de kleutergroepen
- Aanvankelijk lezen: lezen in groep 3, onderverdeeld naar:
 - Aanvankelijk lezen fase 1
 - Aanvankelijk lezen fase 2
- Voortgezet lezen onderverdeeld naar:
 - Voortgezet technisch lezen
 - Begrijpend lezen
 - Studerend lezen / informatieverwerking

Naast de inhoudelijke kant van het leesonderwijs is de didactische kant van belang.

Volgens Vernooy (2007) zijn er een aantal pijlers van effectief leesonderwijs namelijk;

1. Duidelijke doelen stellen.
2. Monitoren van onderwijs.
3. Vroegtijdige signalering en reactie.
4. Voldoende tijd inroosteren .
5. Extra tijd voor risicoleerlingen.
6. Gebruik van convergente differentiatie.
7. Effectieve instructie.

Hieronder zullen deze doelen nader toegelicht worden.

Ad.1 Duidelijke doelen stellen

Er zijn een aantal factoren waar een school rekening mee moet houden bij het vaststellen van de doelen voor het leesonderwijs.

1. Referentieniveaus en leerlijnen

Ook de overheid heeft landelijke doelen en tussendoelen gedefinieerd voor het onderwijs. Tot voor kort waren dit de doelen en tussendoelen zoals beschreven door de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Sinds de wet “referentieniveaus in taal en rekenen” in 2010 gefaseerd in werking is getreden is hiermee vastgelegd wat leerlingen eind groep 8 moeten kennen en kunnen op het gebied van taal, lezen en rekenen. Er geldt een fundamenteel niveau (voor alle kinderen) en een streef-niveau (voor de kinderen die meer kunnen).

de school moet ze h

doel te komen ontwerpen en invullen. Het is dan ook belangrijk voor een school om bij het vaststellen van de doelen per leerjaar hier rekening mee te houden.

2. Schooldoelen: prioriteiten en accenten

Naast de vastgelegde landelijke einddoelen, heeft een school een keuze hoe zij weg naar dit einddoel willen invullen. Er zijn verschillende manieren om dit te benaderen.

Hieronder enkele zienswijzen.

Volgens Layne (2009) is lezen meer dan het verwerven van technische vaardigheden. Een “complete reader” is iemand die de verschillende aspecten van het technisch lezen beheerst (linkerkant van de cirkel fig.5), maar ook de affectieve kant van het lezen (rechterkant van de cirkel fig.5). Onderzoek heeft uitgewezen dat in landen, waaronder Nederland, waar het technische aspect van het lezen de boventoon voert er minder goede resultaten worden behaald dan in landen waar leesbeleving en leesstrategieën een meer prominente plaats innemen in het curriculum (Smits & Braams, 2006).

Fig. 5 “a complete reader” (Layne, 2009)

Volgens Smits (2011) is het einddoel van het leesonderwijs een gemotiveerde en zelfstandige lezer die leest voor het plezier en om te leren. Een tussendoel hierbij is dat een leerling voldoende stillees-tempo ~~Voldoende snel kunnen lezen~~ van minimaal 80-100 woorden per minuut. Als doel voor lezen van boeken (affectief) adviseert Smits om het minimaal lezen van 25 leeftijds-adequate boeken per jaar als een richtlijn te nemen. De technische doelen vastleggen zou kunnen door middel van de AVI en DMT toets, deze meten respectievelijk het lezen op zinsniveau en het lezen op woordniveau en er zijn duidelijke criteria wat een leerling zou moeten scoren op deze toetsen op groepsniveau. Als het uiteindelijke doel van het leesonderwijs is om vlot en accuraat een tekst te leren lezen, dan weegt de AVI-toets zwaarder dan de DMT, omdat deze toets immers het lezen op zinsniveau meet, en dit ligt dicht bij de te verwerven competentie, het vlot en accuraat lezen van coherente tekst (Oostdam & Blok, 2011).

Hieronder een twee voorbeelden van modellen (fig. 7 en 8) waarbij een indeling in instructiegroepen gebeurt aan de hand van een kruising tussen de scores van de DMT en de AVI-toetsen. Fig. 7 is een tweede en latere versie van fig. 6, duidelijk hierin is de verschuiving van de zwaarte die toegekend wordt aan de DMT-toets ten gunste van de AVI-toets.

fig. 6 bron: www.schoolaanzet.nl (model 2010)

fig. 7 www.steunpuntonderwijszorg.nl (model 2012)

Ad. 2 Monitoren van onderwijs

De doelen die gesteld zijn worden geëvalueerd, geanalyseerd en bijgesteld. Dit is een cyclisch proces. Door een goed monitoring van de resultaten kan er meteen ingegrepen worden indien nodig.

Aangezien de fases van het leren lezen elk hun eigen doelen en tussendoelen hebben is het belangrijk om deze schoolbreed eerst vast te leggen in een doorgaande lijn. Bij het stellen van deze doelen moet een school zich aan de landelijke normen houden zoals gedefinieerd in de referentiekaders, maar daarnaast kan een school ervoor kiezen om hogere doelen te kiezen of gefaseerd te werken aan hogere opbrengst in het leesonderwijs. Monitoring kan geschieden door een regelmatige evaluatie en bijstelling van de doelen volgens de principes van handelingsgericht werken (Clijnen, de Lange, & Spaans, 2007). Een verankering van evaluatie in de groepsplannen draagt bij tot een inbedding in de praktijk.

Ad. 3 Vroegtijdige signalering

De lees- en spellingontwikkeling van de leerlingen kan gevolgd worden door een zorgvuldig samengestelde toetskalender, zoals aanbevolen in de protocollen LD. Door een goede overdracht tussen de verschillende leerjaren kunnen risicolezers meteen gesignaleerd worden en kan er meteen ingegrepen worden aan het begin van ieder schooljaar. Bij de kleuters kan er al gesignaleerd worden en ingegrepen.

Ad. 4 Tijd

Volgens Fletcher & Reid Lyon (1998) is de grote invloed van instructie op het (leren) lezen onderschat. Doelgericht, gestructureerd onderwijs, waarin de kennis en vaardigheden die leerlingen moeten verwerven centraal staan, leidt tot betere leesresultaten, maar ook tot een positiever zelfbeeld van leerlingen. Aan de hand van diverse onderzoeken zijn er richtlijnen ontwikkeld voor de tijd die er besteed zou moeten worden per groep aan technische lezen (taalpilots).

Instructie-onafhankelijke leerlingen bestaan eigenlijk niet voor lezen. Leerlingen die verder zijn met lezen hebben een andere didactiek nodig. Dit kan bijvoorbeeld door in duo's te lezen of als tutor op te treden.

Het is ook aan te bevelen dat een methode wordt ingezet op dit niveau zodat een gestructureerde aanpak gewaarborgd blijft.

Indien het model van Layne als basis zou dienen voor het stellen van de doelen dan zouden de doelen voor dit niveau zowel op technisch als op affectief niveau moeten worden gedefinieerd.

Gezien de complexiteit van het combineren van beide verschillende doelen in een groepsplan zien wij bij ontwikkelde groepsplannen voor technisch lezen o.a. zoals voorgesteld door Smits (2010) een apart groepsplan voor het affectieve lezen, ook wel stilleesbeleid genoemd. De stichting "School aan zet" en stichting "steunpunt onderwijszorg" hebben hier formats voor ontwikkeld die een school kan aanpassen aan zijn eigen doelen.

Ad. 5 en Ad.6 Extra tijd voor risicoleerlingen en toepassen van convergente differentiatie

Zoals eerder besproken is het toepassen van convergente differentiatie van essentieel belang voor risicoleerlingen. Dit komt ook nader aan de orde bij zorgniveau 2.

Ad. 7 Effectieve instructie

De leerkracht maakt het verschil! De leerkracht heeft hoge verwachtingen, zorgt voor succeservaringen en zorgt voor een stimulerende leesomgeving. Hij of zij kan de klas goed managen waardoor er ruimte wordt gecreëerd voor instructie op verschillende niveaus (Marzano, 2003).

2.5 ZORGNIVEAU 2

Indien de leerling de doelen van zorgniveau 1 niet haalt wordt de aanpak van zorgniveau 2 ingezet. Deze doelen kunnen, zoals hierboven beschreven bij zorgniveau 1, bestaan uit een combinatie doelen op technisch leesniveau en op affectief niveau. Deze doelen zijn door de school gedefinieerd en vastgelegd (b.v. zoals in fig. 8). Indien een leerling in het "gele" gebied scoort van fig. 8 dan wordt de leerling in zorgniveau 2 geplaatst. De aanpak van de zorgniveaus 1 en 2 wordt voortgezet maar daarnaast wordt er extra instructie en oefentijd gegeven waardoor er een intensivering van het leesonderwijs ontstaat. Dit kan gebeuren door pre-teaching en re-teaching in de groep door de eigen leerkracht. Indien er een methode voor technisch lezen wordt gebruikt voorziet deze vaak hierin met materialen en aanwijzingen.

De aanpak op zorgniveau 2 kan goed in de klas plaatsvinden door de eigen leerkracht (Gijssels M., Scheltinga, van Druenen, & Verhoeven, 2011)

Deze groep heeft veel baat bij herhaald lezen (zeker 3 tot 4 keer). Door teksten meermalen te lezen ervaren de leerlingen dat het lezen beter gaat (Foorman & Torgesen, 2001). Een goede manier om te oefenen is volgens de methode "Voor – koor – zelf" : De leerkracht leest voor, daarna wordt er gezamenlijk gelezen en tot slot leest de leerling zelfstandig of in duo's. Leerlingen ervaren zo ondersteuning bij het lezen. Hoewel het oefenen van de techniek van het lezen centraal staat is het be-

langrijk aandacht te besteden aan het begrijpen van de tekst. Dit gebeurt met name door met de leerlingen te praten over het onderwerp waar de tekst over gaat en hierbij ook aandacht te besteden aan eigen ervaringen van de leerlingen. Vooral (zwakkere) lezers hebben vaak moeite om een tekst goed te begrijpen.

Als deze aanpak nog niet voldoende resultaat afwerpt en de leerling blijft nog steeds achter met zijn leesontwikkeling dan wordt de instructie- en oefentijd verder geïntensiveerd op zorgniveau 3.

2.6 ZORGNIVEAU 3

De aanpak op zorgniveau 3 wordt ingezet bij leerlingen die ondanks de extra instructie op zorgniveau 2 de gestelde doelen niet halen. Deze doelen zijn door de school gedefinieerd en vastgelegd (b.v. zoals in fig. 8). Indien een leerling meteen in het “rode” gebied scoort dan wordt de leerling meteen in zorgniveau 3 geplaatst. De aanpak van de zorgniveaus 1 en 2 wordt voortgezet maar daarnaast krijgen deze leerlingen nog specifieke begeleiding ondersteund of uitgevoerd door een zorgspecialist. Het leesonderwijs wordt dus verder geïntensiveerd door interventies te gaan inzetten. De leertijd wordt met minimaal 60 minuten per week uitgebreid. Daarbij kan beter vaak en wat korter geoefend worden dan één keer heel lang. Aanbevolen wordt om minimaal drie keer per week 20 minuten extra instructie- en oefentijd in te plannen. De interventie voor zwakke lezers en spellers kan het beste plaatsvinden in één-op-één situatie of in kleine groepjes van maximaal vier leerlingen (Alexander & Slinger-Constant, 2004; Elbaum, Vaughn, Hughes, & Moody, 2000).

INTERVENTIES OP ZORGNIVEAU 3

Binnen een school moet goed onderzocht worden wie de interventie kan uitvoeren. Is er veel expertise bij nodig of is de begeleiding nauwkeurig beschreven in zowel inhoud als wijze van aanbidding? In het laatste geval kan misschien ook een onderwijsassistent voor de extra begeleiding zorgen (Oostdam, Blok, & Boendemaker, 2012).

Een meta-analyse uitgevoerd door Hattie (2009) heeft uitgewezen welke interventies en aanpakken effectief zijn bij leerproblemen. In fig. 6 een overzicht van deze analyse.

Fig. 6 meta-analyse (Hattie, 2009)

Verklaring van de gebruikte cijfers:	
Boven 0.4 :	zeer effectief
Tussen 0.0 en 0.4:	licht effectief
Onder 0.0 :	negatief effect

Uit deze analyse komt naar voren dat het betrekken van ouders in de school of thuis bij het begeleiden van leerlingen zeer effectief is. Ook het gezamenlijk stellen van doelen met leerlingen is in hoge mate effectief, waarbij het inzicht hebben in eigen schoolprestaties van een leerling nog in hogere mate bijdraagt aan het halen van de doelen. Indien dit vertaald wordt naar handelingsgericht werken (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2009) dan zouden er de volgende vragen gesteld kunnen worden alvorens een interventie op te zetten of te starten:

- Is leerling actief betrokken bij opstellen, uitvoeren & evalueren plan?
- Is het ook zijn plan (eigenaarschap)?
- Sluit plan aan bij talenten & interesses?
- Is het positief geformuleerd? Zin in?

Verder zien we dat feedback een belangrijke factor is. Feedback tijdens de instructie kan het beste positief en proces- en taakgericht zijn (Smits & Braams, 2006). Feedback op de gestelde doelen kan de volgende vragen (handelingsgerichte vragen) bevatten :

- Feed up (FU): waar willen we heen (doel): wat zien/horen/merken we dan?
- Feedback (FB): hoe dichtbij doel zijn we al?
- Feed forward (FF): hoe verder om dicht bij doel te komen?

Belangrijk bij de uitvoering van een interventieprogramma in dit zorgniveau is dat dit gebeurt aan de hand van beproefde methodes. Volgens Smits en Braams (2006) zijn de volgende factoren van invloed op de mate van succes van de interventies:

- De duur van de interventie.
- De hoeveelheid instructietijd (extra tijd!).
- Gebruik van zinvolle tekst.
- Schrijven is belangrijk.
- Goed uitgekozen materialen die aansluiten bij de onderwijsbehoefte.
- Regelmatige evaluatie en bijstelling.

Interventies die aan deze kenmerken voldoen zijn bijvoorbeeld:

CONNECT KLANKEN EN LETTERS, CONNECT WOORDHERKENNING, EN CONNECT VLOEIEND LEZEN

Connect is een interventieprogramma voor zwakke lezers uit groep 3 en 4 (Smits & Braams, 2006). Het totale connectprogramma bestaat uit drie afzonderlijke delen, namelijk 'Connect Klanken en Letters' (oktober-februari groep 3) en 'Connect Woordherkenning' (februari-juni groep 3) en 'Connect Vloeiend Lezen' (groep 4).

Binnen Connect wordt een verbinding gelegd tussen schrijven en lezen. Neurologisch onderzoek heeft uitgewezen dat hoe onze hersenen meer informatie kunnen opslaan als het op verschillende manieren worden aangeboden. Vandaar de koppeling tussen lezen en schrijven in deze aanpak. De leerkracht en leerling(en) werken drie keer per week in sessies van 20 minuten aan de instructietafel met het programma.

DRIE STERREN LEZEN

Deze aanpak is in bedoeld voor kinderen in groep 3 en 4 die de eerste stadia van het aanvankelijk lezen en bij wie de leesontwikkeling stagneert. Maar ook oudere kinderen in groep 5 tot en met 8 met een leesachterstand kunnen er baat bij hebben. Het belangrijkste doel van het Drie Sterren Lezen is het vloeiend, foutloos en op tempo leren lezen en het leren inzetten van leesstrategieën. Daarnaast is het vergroten van leesbegrip en leesplezier een belangrijk onderdeel (van Elsäcker & Korst, 2006).

RALFI – LEZEN

RALFI is een programma voor kinderen die de spellende leeshandeling (grotendeels) beheersen, maar langdurig veel te traag blijven lezen. Ze vorderen minder dan twee AVI-niveaus per jaar. Het is gericht op het verhogen van het leesniveau en vloeiend lezen, en de teksten die gebruikt worden leeftijds-adequate teksten. De frequentie van de sessie is gesteld op vijf keer per week. Het programma is ontwikkeld door Smits en gebaseerd op diverse evidence-based methodieken (Smits & Braams, 2006).

RALFI staat voor R = repeated, A = Assisted, L = level, F = Feedback, I = interactie. Vijf achtereenvolgende keren wordt een zelfde stukje tekst gelezen. Er wordt gebruik gemaakt van koorlezen en hardop lezen. Directe feedback (woord voorzeggend) en gerichte procesgerichte zijn belangrijke elementen in de instructie.

RALFI LEZEN “LIGHT”

Het hierboven genoemde Ralfi lezen is doorontwikkeld tot Ralfi-light en Smits adviseert deze werkvorm als leerlingen AVI-E4 beheersen op tempo (Smits, 2011). Dit is tevens het moment dat leerlingen kunnen stillezen.

Bij RALFI-light ligt de nadruk op het lanceren van een leerling in een boek. Dat kan niet met herhaald lezen, maar met veel lezen.

RALFI-light heeft een positieve uitwerking op vergroten van de woordenschat en het verbeteren van begrijpend lezen. De fases komen gedeeltelijk overeen met het gewone Ralfi-lezen, maar de herhaling is minder.

Bovengenoemde interventies zijn gebaseerd en ontwikkeld op wetenschappelijk verkregen inzichten. Belangrijk is daarbij dat de aanwijzingen nauwkeurig worden gevolgd, anders kan het effect van de behandeling afnemen.

Bij het uitvoeren van interventies is het belangrijk om vooraf de volgende punten in gedachten te houden. De leerling op zorgniveau 3 heeft moeite met lezen en het gevaar bestaat er een weerstand wordt (of al is) opgebouwd tegen lezen. Het is dan ook belangrijk om naast de gerichte didactische aanpak, rekening te houden met een aantal pedagogische aspecten (Loonstra & Braams, 2012).

Afstemming: Volgens diverse onderzoeken is de leerkracht de meest bepalende factor in de leesontwikkeling van kinderen. Het is belangrijk dat in eerste instantie de leerkracht expliciete en intensieve instructie geeft. Vaak werken interventie-programma's buiten de klas minder goed dan verwacht. Dit komt waarschijnlijk omdat er geen doorgaande lijn is tussen het programma binnen en buiten de klas. Indien er interventies buiten de klas plaats vinden dan is het belangrijk dat er goede afstemming plaats vindt tussen de leerkracht en de externe begeleider of behandelaar (Allington, 2009).

Andere onderzoeken geven aan dat de interventie voor zwakke lezers het beste kan plaatsvinden in een een-op-een situatie of in kleine groepen van maximaal vier leerlingen (Alexander & Slinger-Constant, 2004; Elbaum, Vaughn, Hughues & Moody, 2000; National Reading Panel, 2000). Een zorg-specialist of taal- of leesspecialist heeft waarschijnlijk meer kennis en mogelijkheden om leerlingen met ernstige leesproblemen te begeleiden.

Motivatie en effect: op ieder zorgniveau is de motivatie een belangrijke bepalende factor voor de leesontwikkeling, maar in dit zorgniveau moet er nog meer aandacht aan besteed worden. Het gevaar bestaat dat de zwakke lezers gedemotiveerd raken en er afwerend gedrag ontwikkelen.. Dit kan o.a.t tot gevolg hebben dat interventieprogramma's en extra hulp niet aanslaan.

Uit onderzoek is gebleken dat het verhogen van de "self-efficacy" zeer motiverend kan werken. Dit houdt dat in dat samen met de leerling (haalbare) doelen worden gesteld en dat er succeservaringen worden geboekt die leerlingen aan zichzelf kunnen schrijven.

Verder is het belangrijk om competitie te vermijden en een positieve sfeer te waarborgen (Quirk & Schwaneflugel, 2005).

De school dient volgens de richtlijnen uit de protocollen Leesproblemen en dyslexie een aantal meetmomenten uit te voeren. Om voor vergoede zorg in aanmerking te komen is op moment van schrijven de eis dat er drie meetmomenten worden uitgevoerd. Een startmeting om het beginniveau te bepalen van het lees- en spellingniveau, vervolgens vinden er interventies plaats, bijvoorbeeld zoals hierboven beschreven. Na een periode van 12 weken intensieve begeleiding vindt er opnieuw een meetmoment plaats teneinde te bepalen of de leerling vorderingen heeft gemaakt. Vervolgens start er weer een periode van 12 weken intensieve begeleiding, gevolgd door een nieuw meetmoment. Dit is niet alleen bedoeld om de hardnekkigheid te kunnen aantonen of in aanmerking te komen voor vergoede zorg, maar ook als een onderdeel van goed leesonderwijs. Bij sommige leerlingen komt door deze begeleiding het leesproces alsnog op gang. Is de leerling wederom niet vooruitgegaan dan wordt overgeschakeld zorgniveau 4.

2.8 ZORGNIVEAU 4

Voorwaarden

De leerlingen uit zorgniveau 3 waarbij de behandeling/interventies niet voldoende aanslaan worden doorverwezen naar externe zorg.

Dit betekent dat ondanks de inzet op de vorige zorgniveaus gedurende minimaal een half jaar, de leerling onvoldoende blijft scoren op de DMT en AVI-toetsen, en er is geen of nauwelijks vaardigheidsgroei te zien.

Aanpak

De leerlingen hebben een individueel handelingsplan los van het groepsplan, dit kan eventueel als een bijlage bij het groepshandelingsplan. Belangrijk is dat er aangepaste doelen worden gedefini-

eerd, geëvalueerd en bijgesteld. Verder blijven deze leerlingen meedoen mee met het arrangement van laag 3, maar hebben daarnaast nog extra begeleiding. De instructietijd wordt hier dus weer uitgebreid met ongeveer 60 minuten door hulp buiten de klas door een externe behandelaar of intern begeleider (Gijssel M., Scheltinga, van Druenen, & Verhoeven, 2011)

De school dient nu stappen te ondernemen om te onderzoeken of er mogelijk sprake is van dyslexie of andere belemmerende factoren.

Externe behandelaar en samenwerking

Om een aanvraag te kunnen doen bij een externe behandelaar voor een diagnostisch onderzoek naar dyslexie moet de school de gegevens van de leerling en de geboden hulp goed documenteren. Indien de zorgniveaus adequaat zijn uitgevoerd dan is deze geboden hulp voldoende als ouders aanspraak willen maken op de vergoedingsregeling dyslexie bij een zorgverzekeraar. Er moet dan namelijk aangetoond kunnen worden dat er sprake is van didactische resistentie en een significante achterstand op basis van leeftijd en gevolgd onderwijs.

Het is essentieel dat er ook daarna een goede uitwisseling van informatie plaats vindt tussen de behandelaar/instituut en school. De doorgaande lijn is immers heel belangrijk (Gijssel, Scheltinga, van Druenen, & Verhoeven, 2011) (Allington, 2009).

De keuze voor een externe behandelaar ligt bij de ouders, zij kiezen eventueel in overleg met de zorgverzekeraar en de school voor een externe behandelaar. De school kan adviseren maar de ouders kiezen. De externe behandelaars dienen te werken volgens het "Protocol Diagnose en behandeling Dyslexie" (Blomert, 2006).

Dit protocol is ontwikkeld voor kinderen in de leeftijd van 4-12 jaar (met mogelijke ernstige dyslexie) en is in opdracht van een aantal zorgverzekeraars opgesteld.

Het is bedoeld om als leidraad te dienen voor het aan het diagnosticeren, indiceren en om richtlijnen te geven aan de behandeling. Daarbij worden evidence-based methodieken aanbevolen voor de behandeling en duidelijke criteria gesteld voor het stellen van de diagnose "ernstige enkelvoudige dyslexie".

Waarbij "ernstig" staat voor didactisch resistentie en "enkelvoudig" betekent dat er geen sprake mag zijn van co-morbiditeit (Blomert, 2006).

Volgens het protocol moet een behandeling bij een externe behandelaar in ieder geval een duidelijke begin- eindmeting hebben en de doelen moeten duidelijk zijn omschreven. Een behandelsessie moet bestaan uit een combinatie van schriftelijke en mondelinge interactie en veelal computerondersteund. Een sessie per week wordt aanbevolen gedurende 12-18 maanden (40-60 behandelingen). De duur van de behandeling hangt natuurlijk af van de ernst van de dyslexie en persoonsgebonden factoren als motivatie.

Er is echter ook veel kritiek op dit protocol zoals werd verwoord tijdens het jubileumcongres van de Stichting Dyslexie Nederland in een presentatie door (Geudens, van Kerckhove, & Meerschaer, 2013). Een van de punten van kritiek die zij hierin uiten is dat aan de basisvoorwaarde, het bestaan van een sterke communicatie tussen alle actoren die bij de behandeling van dyslexie betrokken zijn, in de praktijk niet of nauwelijks plaatsvindt. Zij baseren hun kritiek op verschillende onderzoeken waarin wordt aangetoond dat een effectieve behandeling moet zijn ingebed in de alledaagse schoolse en didactische praktijk

inhoud van de buitenschoolse interventies aangepast zou moeten worden aan de situatie op school en thuis (Steenbeek-Planting & Kleijnen, 2011).

Slavin et al., 20

3. ONDERZOEKSOPZET

In dit hoofdstuk wordt beschreven op welke manier dit onderzoek is uitgevoerd en welke instrumenten hierbij gebruikt zijn.

De eerste drie onderzoeksvragen zijn beantwoord door middel van een literatuuronderzoek in hoofdstuk 2. Onderzoeksvraag 4 t/m 7 zullen beantwoord worden in hoofdstuk 4 door de praktijk te onderzoeken op de Bavinckschool. Door middel van interviews en vragenlijsten zal er gezocht worden naar antwoorden op de verschillende onderzoeksvragen.

Hieronder volgt een beschrijving van de gebruikte instrumenten in dit onderzoek.

3.1 LITERATUURONDERZOEK

In het literatuuronderzoek is onderzocht wat de algemene definiëring van de zorgniveaus op het gebied van leesproblemen inhoudt en op welke wijze deze ingevuld kunnen worden. Daarbij zijn de zorgniveaus 3 en 4 uitgebreid en meer gedetailleerd onderzocht als zijnde het onderwerp van dit onderzoek.

3.2 DATA-ANALYSE

Er is een analyse gemaakt van de scores op leesgebied op de Bavinckschool van de laatste drie schooljaren. Daarbij zijn de Avi-toets, de DMT, en de toets “begrijpend lezen” van Cito gebruikt om een zo breed mogelijk beeld te verkrijgen. Dit is gedaan door gegevens uit het LVS te verwerken in een grafiek.

3.3 DOCUMENT-ANALYSE

Ten aanzien van het beleid: daarvoor zal gebruik worden gemaakt van het school- en zorgplan, het bestaande verbeterplan en de huidige groepsplannen met betrekking tot technisch lezen. Daarbij zal onderzocht worden of er afspraken vastliggen ten aanzien van de omgang met dyslexie en de signalering hiervan, en of de taken en verantwoordelijkheden duidelijk zijn omschreven.

Ten aanzien van de visie: onderzocht zal worden in hoeverre de directie en het zorgteam samen met het team een visie heeft geformuleerd op taalbeleid en in het bijzonder op de omgang en aanpak van leesproblemen en dyslexie.

Ten aanzien van de uitvoering van beleid: zijn er groepsplannen voor technisch lezen en hoe zijn deze opgebouwd? Voldoen zij aan de kenmerken van handelingsgericht werken en de basisprincipes zoals zijn omschreven in de protocollen LD?

3.4 VRAGENLIJSTEN

Teneinde een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van de huidige begeleiding van leerlingen met leesproblemen en dyslexie zijn er een aantal vragenlijsten ontworpen, afgestemd voor de verschillende doelgroepen. De vragen zijn gebaseerd op de Protocollen Leesproblemen en dyslexie (Gijzel, Scheltinga, van Druenen, & Verhoeven, 2011) en (van Druenen, Verhoeven, & Wentink, 2011) en het Protocol Dyslexie Diagnose en Behandeling (Blomert, 2006).

Verder is informatie van de websites van “Kwaliteitsinstituut Dyslexie” en “Stichting Dyslexie Nederland” gebruikt en de Kwaliteitskaarten van Technisch en opbrengstgericht leesonderwijs.

Er is gekozen voor het gebruik van digitale vragenlijsten. Deze vragenlijsten zijn ontworpen via de site MonkeySurvey.nl. Deze vragenlijsten zijn te vinden in een aparte bijlage “vragenlijsten” vanwege een afwijkend format (PDF). De volgende vragenlijsten zijn afgenomen:

1. Vragenlijst directeur: N= 1.
2. Vragenlijst intern begeleider: N=2.
3. Vragenlijst leerkrachten groep 1&2: N= 8.
4. Vragenlijst leerkrachten groep 3 t/m 8: N=15.
5. Vragenlijst leerlingen: N=9.
6. Vragenlijst ouders: N=10.
7. Vragenlijst externe behandelaar: N=2.

3.5 INTERVIEWS

Harinck (2010) stelt dat het antwoord op gesloten vragen vaak onvoldoende informatief is. Daarom is gekozen om naast de vragenlijsten gebruik te maken van semigestructureerde interviews. De interviews zijn gebaseerd en voorbereid naar de principes van een bestaand gespreksmodel van Handelingsgericht werken (Pameijer, Beukering, & Lange, 2011) en worden uitgevoerd met aan-

dacht voor algemene gesprekstechnieken (Wiertzema & Jansen, 2004). Deze gespreksvoorbereidingen zijn te vinden in bijlage 2 t/m 8.

De volgende interviews zijn afgenomen:

- Interview met directeur: N=1.
- Interview met intern begeleider: N=1.
- Interview met leerkracht groep 1 of 2: N=1
- Interview met leerkracht uit de groepen 3-8: N=2
- Interview met een externe behandelaar: N=1
- Interview met een ouders: N=3
- Interview met leerlingen: N=3

3.6 COMMUNICATIE OVER HET ONDERZOEK

Volgens Harinck (2010) betekent communicatie in de beginfase ook een uitnodiging tot participatie. Tijdige communicatie in het begin helpt ook om draagvlak te scheppen en weerstanden te onderkennen. Een aanzet hiertoe wordt gedaan door het afnemen van interviews. Verder is de directeur is het eerste aanspreekpunt tijdens dit onderzoek. Tijdens teamvergaderingen zal er verslag worden gedaan over de activiteiten en bevindingen van dit onderzoek. De critical friends zijn mijn zelfstandig leerteam waarmee regelmatig overleg zal plaatsvinden in Hoofddorp en via Blackboard. De presentatie van dit totale onderzoek wordt aan het team gegeven op een studiedag eind juni 2013.

3.7 ONDERZOEKSGROEPEN EN TRIANGULATIE

Triangulatie, oftewel het gebruik van meerdere gegevensbronnen, is een belangrijk kwaliteitscriterium in het praktijkonderzoek (Harinck, 2010). Teneinde een zo compleet mogelijk beeld te verkrijgen is triangulatie in dit onderzoek op de volgende manieren toegepast:

Brontriangulatie: door verschillende informanten te bevragen (leerkrachten, leerlingen, ouders, directie, intern begeleiders, externe behandelaars).

Methodische triangulatie: door het gebruik van verschillende onderzoeksinstrumenten zijn zo veel mogelijk verschillende gegevens verzameld. Door het gebruik van vragenlijsten en interviews, zijn er zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens verzameld.

3.8 VERWERKING VAN DE GEGEVENS

De kwantitatieve informatie, dat wil zeggen de antwoorden op de gesloten vragen, uit de leerkrachten en leerlingenvragenlijst zal weergegeven worden in verschillende tabellen en grafieken. Op deze manier kunnen de gegevens vergeleken worden. Alle interviews zijn opgenomen op film zodat de gesprekken na afloop teruggekeken en verwerkt kunnen worden. Daardoor hoeft er tijdens het interview niet geschreven te worden waardoor de aandacht naar het gesprek kan gaan. Vooraf wordt hiervoor toestemming gevraagd aan betreffende personen.

4. RESULTATEN

In dit hoofdstuk zullen de onderzoeksresultaten beschreven worden waarbij de onderzoeksvragen leidend zijn. Informatie verkregen uit de vragenlijsten zullen waar dit bijdraagt aan duidelijkheid, weergegeven worden in tabellen of grafieken.

4.1 OPBRENGSTEN LEESONDERWIJS BAVINCKSCHOOLO

Huidige opbrengsten van het leesonderwijs

Er is een analyse gemaakt van de opbrengsten van het leesonderwijs op de Bavinckschool. Daarvoor zijn de resultaten van de volgende toetsen in kaart gebracht: Taal voor Kleuters, DMT, Avi-toets en Begrijpend Lezen (Cito). Van de Avi-toets is de score van de laatst afgenomen toets van dit schooljaar opgenomen. Van de andere toetsen zijn de scores vanaf het schooljaar 2011-2012 weergegeven in onderstaande grafiek aan de hand van de behaalde vaardigheidsscores. Deze behaalde scores zijn afgezet tegen de streefdoelen van de school die zijn gesteld op 80% van de leerlingen haalt een score van I t/m III, waarvan 55% weer een I en II.

De cijfers in de kleur groen geven de scores aan boven de streefdoelen, de scores in de kleuren rood liggen onder de streefdoelen en de geel geeft de scores aan die op of dichtbij de streefdoelen liggen. Opvallend zijn de scores op de DMT die bij bijna alle jaargroepen, behalve groep 8, onder het streefdoel liggen. De Avi-scores in de groepen 3 en 5 zijn onder niveau. Ook opvallend is dat er relatief weinig scores in het gele gebied zijn (op niveau). Het is voornamelijk rood (onder niveau) of groen (boven niveau).

Tabel 1: leeropbrengsten leesonderwijs Bavinckschool: Taal voor kleuters – Drie Minuten Test - Avi

4.2 ZORGNIVEAU 3 EN 4 IN DE PRAKTIJK OP DE BAVINCKSCHOOL

In het literatuuronderzoek van hoofdstuk 2 is onderzocht op welke wijze de begeleiding van leerlingen met leesproblemen op zorgniveau 3 en 4 kan worden ingevuld. In dit hoofdstuk wordt verder onderzocht hoe de zorgniveaus 3 en 4 op de Bavinckschool worden vormgegeven

Er is onderzocht hoe er momenteel vorm wordt gegeven op de Bavinckschool aan zorgniveau 3 en 4 bij leesproblemen. Daartoe is gebruik gemaakt van documentanalyse, data-analyse, resultaten uit de interviews en de vragenlijsten.

Vastgelegd beleid en visie met betrekking tot zorgniveau 3 en 4

Instrument: document-analyse

In het schoolplan staat het volgende t.a.v. het taalbeleid: “Met ons taalbeleid willen we de leerlingen de mogelijkheden geven zich te oriënteren op en te handhaven in de wereld om hen heen. Taal speelt een belangrijke rol bij de overige vakken en is daarom een belangrijk aspect van ons onderwijs. Taal omvat spreken, schrijven en luisteren. Daarnaast streven wij een goede aansluiting met het vervolgonderwijs na.” Er wordt ook een vermelding gedaan dat de school zo snel als mogelijk de referentieniveaus voor taal en rekenen wil gaan verwerken in de leerdoelen en groepsplannen.

In het zorgplan van de Dr. H. Bavinckschool staat niet beschreven hoe de signalering en begeleiding van leerlingen met ernstige lees- spellingsproblemen of dyslexie moet gebeuren. De school heeft sinds december 2012 een dyslexie-protocol maar dit is niet terug te vinden in het zorgplan.

Er is ook geen verwijzing naar de protocollen leesproblemen en dyslexie.

De visie op de aanpak van leesproblemen en dyslexie van leerkrachten, intern begeleiders en directeur

Instrument: interview (n=4). Respondenten: leerkracht, intern begeleider, directeur.

Onderzocht is welke de visie er op de aanpak van leesproblemen en dyslexie bestaat binnen het team. Uit interviews met bovengenoemde respondenten komt naar voren dat de gemeenschappelijke factor in de visie is dat men het belang van goed leesonderwijs onderschrijft. De aanpak en verbetering van het technisch leesonderwijs heeft de aandacht van de directie, de intern begeleiders en ook de leerkrachten zien noodzaak tot verbetering. Tot vorig jaar bestond het technisch lezen alleen uit stillezen, het zogenaamde Bavi-lezen. Bavi-lezen staat voor **Belevend Avi** Lezen en is gericht op stillezen (leeskilometers maken) en dient eigenlijk ter bevordering van de motivatie voor lezen. In de loop der jaren is dit veranderd in een uitgedeelde versie waarbij de aandacht voor leesmotivatie ver-

dwenen is. Omdat de schoolresultaten op het gebied van technisch lezen achterblijven is het besef gegroeid dat er meer nodig is. Sinds begin van dit jaar is de school hiermee aan de slag gegaan. Ook de signalering van dyslexie vindt men belangrijk, en men is unaniem van mening dat dit laatste nog verbeterd moet worden op de Bavinckschool.

Groepsplannen voor technisch lezen

Instrument: document-analyse.

De huidige groepsplannen voor technisch lezen, die recent ontwikkeld zijn, zijn gebaseerd op de drie instructiegroepen: de plus, basis en breedtegroep. Daarbij is zorgniveau 3 en 4 ondergebracht in de breedtegroep. De basis wordt gevormd door het Bavi-lezen en de “map speciale leesbegeleiding” en de interventies bestaan voornamelijk uit Connectlezen met Nieuwsbegrip.

Voor de groepen drie zijn ze gebaseerd op de niveaugroepen van Veilig Lerende Lezen en de interventies bestaan ook uit materialen uit deze methode. Leerlingen worden momenteel altijd in de breedtegroep ingedeeld als ze of een score IV of V hebben bij de DMT-toets, of als het Avi-niveau beneden de norm is. Indien het Avi-niveau op orde is, of zelfs boven niveau, dan wordt een leerling met een IV of V score alsnog ingedeeld in de breedtegroep.

Bij de kleuters worden leerlingen in groep 1 ingedeeld op basis van observatie en in de groepen 2 op basis van de info uit de groepen 1, observaties en de Cito-toets Taal voor Kleuters. Indien een leerling onvoldoende scoort op de laatste toets dat krijgt hij/zij extra begeleiding in de kleine kring. Er is geen voorschotbehandeling opgenomen in de groepsplannen.

Tevredenheid over de huidige begeleiding op zorgniveau 3 en 4 door leerkrachten, directeur en intern begeleider

De volgende groepen zijn bevraagd in hoeverre zij tevreden zijn met de begeleiding op zorgniveau 3 en 4 zoals dit nu door henzelf wordt gegeven.

Leerkrachten

Instrumenten: vragenlijsten (n=15) interview (n=2). Respondenten: leerkrachten uit groep 3 t/m 8.

Uit de vragenlijst komt naar voren dat het merendeel van de leerkrachten van groep 3 t/m 8 niet tevreden is over de begeleiding die ze nu geven aan leerlingen met leesproblemen en dyslexie. Van de respondenten is 93% ontevreden en 7% is tevreden. Bij de groepen 1 en 2 geeft de helft van de leerkrachten aan niet tevreden te zijn met de begeleiding die erin wordt gegeven aan kleuters die achterblijven op het gebied van beginnende geletterdheid.

Intern begeleiders

Instrumenten: vragenlijsten (n =2), interview (n=1). Respondenten: intern begeleiders.

Intern begeleiders geven in de vragenlijst aan dat zij beiden niet tevreden zijn met de begeleiding die zij zelf momenteel kunnen bieden aan leerlingen met leesproblemen en dyslexie, daarnaast zijn zij ook niet tevreden over de manier waarop zij momenteel leerkrachten hierin coachen en begeleiden. Als verbeterpunten worden de volgende punten aangegeven:

“de ondersteuning van de leerkrachten”

“Nee, wil meer de groepen in om beter te kunnen begeleiden” .

De directeur

Instrumenten: vragenlijsten & interview (n=1). Respondent: directeur.

De directeur is niet tevreden over de huidige signalering en begeleiding van leerlingen met leesproblemen en dyslexie door leerkrachten. Ze is van mening dat er meer scholing noodzakelijk is van leerkrachten en zij ziet ook een rol hierin voor een toekomstig taal- en dyslexiespecialist op school.

Taken en verantwoordelijkheden bij leesproblemen en dyslexie

Instrumenten: vragenlijst en interview. Respondenten: leerkrachten, ib, en directeur (n=18, interviews: n=3)

Onderzocht is welke opvattingen over de taken en verantwoordelijkheden van de respectievelijk leerkrachten, intern begeleiders en directeur er bestaan op de Bavinckschool. Eerst is aan de leerkrachten gevraagd of de taakverdeling tussen intern begeleiders en leerkrachten duidelijk is. 70% van de leerkrachten van groep 3 t/m 8 geeft aan dat dit niet duidelijk is. Van de leerkrachten van groep 1 en 2 geeft 83% aan dat het niet duidelijk is welke taken bij de intern begeleider horen en welke taken bij de groepsleerkrachten. Intern begeleiders geven zelf aan dat het voor hen wel duidelijk is. Er is verder onderzocht waar de verschillen en overeenstemming bestaan ten aanzien van taken en verantwoordelijkheden bij de aanpak van leerlingen met leesproblemen en dyslexie van groep 3 t/m 8. Hieronder staan de gegeven antwoorden weergegeven in diagrammen per onderzoeksgroep. Daarbij hebben leerkrachten, intern begeleiders en directie telkens aangegeven welke van de omschreven taken zij vonden horen bij iedere beroepsgroep. In de verticale as staan de percentages aangegeven van de onderzochte groep die betreffende taak heeft gekozen.

Analyse van grafiek 1: uit bovenstaande grafiek blijkt dat er per onderzoeksgroep over een aantal taken/verantwoordelijkheden van de intern begeleider verschillend gedacht wordt. Met betrekking de signalering vindt ongeveer 20% van de leerkrachten dat dit niet bij de intern begeleider thuisheeft. Contacten onderhouden met de dyslexiebehandelaar behoort volgens de directeur niet tot de taken van de intern begeleider, maar de intern begeleiders vinden van wel.

Over het afnemen van vervoltoetsen lopen de mening ver uiteen; 50% van de intern begeleiders vindt dit een taak, en bijna 30% van de leerkrachten ook. De directeur ziet dit niet als een taak. Meer overeenstemming is ten aanzien van het leveren van geschikt RT materiaal. 80% van de leerkrachten vindt dit ook een taak voor de lb'ers, en ook directeur en lb'ers zelfs onderschrijven dit. Eensgezind is men over de taken "advies geven en ondersteuning", het aanvragen van dyslexie-onderzoeken en op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen op dit vakgebied en delen met het team, tot de taken van de intern begeleider horen.

Grafiek 2

Analyse grafiek 2: Iedereen vindt dat de signalering van mogelijke dyslexie bij de leerkracht hoort. Ten aanzien van het coachen van dyslectische leerlingen vindt ongeveer 80% van de leerkrachten dat dit hun taak is. De directeur vindt dit geen taak voor de leerkracht en van de intern begeleiders vindt 1 persoon dat deze taak bij de leerkracht hoort. In het interview is nagevraagd waarop dit gebaseerd is. Het blijkt dat de vraagstelling verschillend geïnterpreteerd is. Sommigen hebben dit uitgelegd als een speciaal coaching traject met een psychologische behandeling. Als de term "coaching" wordt uitgelegd als zijnde "begrip en aandacht voor de problematiek van de dyslectische leerling" dan wordt het percentage van leerkrachten en directeur die dit als een taak van de leerkracht zien, hoger. 20% van de leerkrachten vindt dat het niet tot hun taak behoort om leerlingen met leesproblemen in hun eigen klas (minimaal 1 uur per week) te begeleiden. De rest van het team vindt van wel. Het zorgen voor passende remediërende materialen behoort volgens 40% van de leerkrachten tot hun taak, en de intern begeleiders zijn het hier mee eens. De directeur ziet dit niet als een taak van de leerkrachten.

Grafiek 3

Analyse: 30% van de leerkrachten vindt het bepalen van beleid geen taak voor de directeur. De rest van de respondenten is wel deze mening toegedaan. Het stellen van (lees)doelen samen met het team daarvan vindt ongeveer 85% van de leerkrachten dat dit een taak van de directeur is, de intern begeleiders en de directeur zien dit niet als een taak. Ook dit is nagevraagd in het interview: het blijkt ook hier weer een kwestie van interpretatie te zijn. Een aantal ondervraagden hebben dit geïnterpreteerd als zijnde de doelen per jaargroep (Avi-niveau en DMT-toets) anderen hebben dit gelezen als het stellen van schoolbrede doelen gebaseerd op visie en populatie. Dit laatste is de intentie van de vraag. Het percentage van leerkrachten dat dit wel een taak van de directeur vindt zou daarmee hoger uitvallen. 80% van de leerkrachten en de intern begeleiders zien het evalueren en bijstellen van beleid een taak van de directeur. Het bieden van faciliteiten (studie, materiaal etc.) wordt door 90% van de leerkrachten als een taak van de directeur gezien, evenals de directeur zelf en de intern begeleiders.

De communicatie tussen de externe zorgverleners (dyslexiebehandelaars) en het team

Instrumenten: vragenlijsten: leerkrachten (n=7), interne begeleiders (n=2) en de dyslexiebehandelaren (n=2), interview: dyslexiebehandelaar: (n=1) leerkrachten: (n=1).

Er is onderzocht op welke wijze er contact is tussen de externe dyslexiebehandelaars en de school. Daarbij zijn de volgende aspecten onderzocht:

De frequentie van het contact

De leerkrachten die leerlingen in de klas hebben die een behandeling volgen bij een dyslexiebehandelaar hebben deze vragen beantwoord. Op de vraag of er regelmatig contact is met de dyslexiebehandelaar gaven vier van de zeven leerkrachten aan regelmatig contact te hebben met de behandelaar.

De aard van het contact

Uit de interviews komt naar voren dat sommige leerkrachten van leerlingen die een behandeling volgen bij het dyslexie-collectief te Haarlem, inloggen op een online-database waarin alle wetenswaardigheden van de behandeling van de leerling vermeld staat. Ook de leerkracht kan hier vragen of opmerkingen in kwijt. Niet alle leerkrachten zijn hier van de op de hoogte. Verder beperkt het contact van de andere dyslexiebehandelaar(Iwal) zich hoofdzakelijk tot een verslaglegging van het dyslexie-instituut dat naar school wordt gezonden.

Tevredenheid over het contact

Uit de vragenlijsten blijkt dat een intern begeleider tevreden is met het contact tussen school en externe behandelaar, maar met name dan het Dyslexiecollectief Haarlem. De andere intern begeleider vindt dat het beter kan.

Een intern begeleider geeft aan een voorkeur te hebben voor het Dyslexiecollectief Haarlem omdat de samenwerking, communicatie en terugkoppeling naar school goed verloopt.

4.3 MATERIALEN EN METHODES VOOR ZORGNIVEAU 3 EN 4

Inventarisatie van materialen en methodes in gebruik voor zorgniveau 3 en 4.

Instrumenten: vragenlijsten (n=14), interviews (n=3). Respondenten: leerkrachten groepen 3 t/m 8.

Er is onderzocht welke materialen en methodes er momenteel worden gebruikt voor de begeleiding van leerlingen op zorgniveau 3 en 4 voor de groepen 3 t/m 8. In grafiek nr. 4 een overzicht van de antwoorden.

Grafiek 4

Analyse

12 van de 14 leerkrachten geven aan Nieuwsbegrip teksten te gebruiken op met de aanpak van Connect.

Als “andere materialen/programma’s” worden de volgende materialen genoemd:

- Map Speciale leesbegeleiding (2012, Koning).
- Veilig In Stapjes, Woordzetter Veilig en Vlot (VLL).

Deze begeleiding wordt gegeven door de groepsleerkracht en soms door een stagiaire. Ook worden ouders ingezet om leerlingen te lezen in kleine groepjes. Daarnaast worden Nieuwsbegrip teksten mee naar huis gegeven om deze of thuis te maken met de ouders, of om deze voor te bereiden met de ouders waarna de verwerking op school plaats vindt.

4.4 DE BEGELEIDING OP ZORGNIVEAU 3 & 4

Meer tijd voor risicolezers?

Instrumenten: vragenlijsten: n=15, interview n=2. Respondenten: leerkrachten groepen 3 t/m 8.

Onderzocht is in hoeverre convergente differentiatie wordt toegepast of met andere woorden, in hoeverre risicoleerlingen meer instructietijd krijgen ten opzichte van de basisgroep. In onderstaande grafiek is te zien dat in slechts 21% van de leerkrachten aangeeft dit standaard te doen. 21% geeft aan dit soms te kunnen realiseren maar niet altijd, en 57% zegt dat dit niet geval is.

Diagram 1: “toepassen van convergentie differentiatie”

De Interventies op de Bavinckschool

Instrument: vragenlijst (n=15). Respondenten: leerkrachten groepen 3 t/m 8.

Onderzocht is welke interventies worden gebruikt in de groepen 3 t/m 8 voor de begeleiding van leerlingen op zorgniveau 3 en 4.

In de onderstaande grafiek zijn deze antwoorden weergegeven.

grafiek 5: “interventies op de Bavinckschool”

Analyse

Door 57% van de leerkrachten wordt Nieuwsbegrip ingezet op de “connectmanier”. Daarnaast wordt connectlezen zonder nieuwsbegrip ingezet, Ralfi-lezen en Ralfi-light. Deze laatste twee vormen worden in de beide groepen 4 g ingezet aangezien Nieuwsbegrip op de wijze van “connectlezen” niet voldoet voor groep 4. De teksten zijn te moeilijk en daardoor gaat er veel tijd verloren in het verklaren van woorden en praten over de tekst, ten opzicht van het lezen zelf. In groep 3 bestaat de extra begeleiding uit het aanbieden van het extra materiaal uit de methode VVL. Verder worden onder “overige” de volgende interventies weergegeven:

- “DMT vlot woordjes en teksten lezen 4x 10 minuten”
- “Extra instructie en begeleiding volgens de methode VLL en “veilig in stapjes” ook van VLL”
- “Woorden flitsen via Gynzy (digitaal schoolbord) en DMT oefenmap”.
- “Connectlezen, maar groep overstijgend met de groepen 7 en 8”
- “Luisterboek op de Daisyspeler, uitvergroten van toetsen”
- “pre-teaching: thuis worden taal en Begrijpend lezen teksten vast doorgelezen”
- “Aanpak volgens Veilig Leren Lezen, Voor-Koor-Zelf”.

De mening van leerlingen uit zorgniveau 3 en 4 over stillezen, motivatie, begeleiding en schoolbibliotheek.

Instrumenten: vragenlijst (n=9) en interview (n=3). Respondenten: leerlingen uit verschillende groepen met dyslexieverklaring of ernstige leesproblemen.

Onderzocht is hoe de leerlingen op zorgniveau 3 of 4 de huidige begeleiding ervaren en in hoeverre zij gemotiveerd zijn ten aanzien van hun begeleiding. Tevens is geïnventariseerd hoe deze leerlingen de schoolbibliotheek waarderen om na te gaan of dit voldoende uitdaging en motivatie biedt om te (willen) lezen. Daarnaast is nagegaan (indien van toepassing) of zij de technieken die zij leren bij de externe behandelaar ook op school toepassen.

Hieronder in diagrammen de antwoorden van de ondervraagde leerlingen ten aanzien van bovenstaande.

Wil jij beter leren lezen?

Diagram 2: "beleving Bavi-lezen"

Diagram 3: "motivatie leerlingen"

Diagram 4: waardering schoolbibliotheek

Diagram 4: gebruik aanpak dyslexiebehandelaar op school

Analyse

De leerlingen geven aan dat ze het lezen met Nieuwsbegrip op de connectmanier over het algemeen als prettig ervaren. Dit komt overeen met de uitslag van de vragenlijsten; daar geeft 75% aan dit als leuk te ervaren en 25% vindt dit niet leuk.

Waar sommige leerlingen niet tevreden over zijn is de signalering van dyslexie, dat duurde lang. Een leerling uit groep acht legt bijvoorbeeld uit dat het voor haar een enorme opluchting was toen dyslexie uiteindelijk in groep 6 werd vastgesteld. Daarvoor voelde zij zich erg dom. Vooral groep 4 en 5 waren geen leuke jaren voor haar. Verder vinden leerlingen het niet prettig dat er niet in iedere groep dezelfde vrijstellingen en extra hulpmiddelen worden gebruikt. Uit de interviews komt naar voren dat leerlingen vooral behoefte hebben aan duidelijkheid over dispensatie en compensatie en aan duidelijkheid over het wel/niet hebben van dyslexie. Ook het "anders" zijn wordt als vervelend ervaren.

Het Bavi-lezen (stillezen) wordt niet door alle leerlingen gewaardeerd. Punten die verbeterd kunnen worden volgens de leerlingen zijn: de soort en kwaliteit van de boeken uit de schoolbibliotheek. Verder pleiten ze voor het loslaten van de verplichte keuze van boeken op het eigen behaalde Avi-niveau, en voor meer afwisseling tijdens het stillezen omdat de "letters gaan dansen" na 10 minuten stillezen. Dit zou volgens de leerlingen kunnen door het maken van bijvoorbeeld boekbeschrijvingen met een tekening erbij. Van de acht leerlingen die de vragenlijsten hebben ingevuld is er 1 leerling die niet gemotiveerd is om beter te leren lezen. Bijna 43% van de leerlingen geeft aan dat de aanpak van de dyslexiebehandelaar op school te gebruiken, de rest van de ondervraagde groep doet dit soms, of helemaal niet.

4.5 ONDERSTEUNINGSBEHOEFTE LEERKRACHTEN

Ondersteuningsbehoeften van leerkrachten uit groep 1 en 2

Instrumenten: vragenlijsten (n=8) en interview (n=1). Respondenten: leerkrachten uit groep 1 en 2.

Onderzocht is welke ondersteuningsbehoeften leerkrachten in de kleuterbouw op zorgniveau 3 en 4 hebben. In de vragenlijst waren een aantal opties aangegeven, daarnaast kon men kiezen voor de optie "anders" die naar eigen inzicht kon worden ingevuld. In onderstaande grafiek zijn de antwoorden weergegeven.

Grafiek 6: "Leerkrachten groep 1 & 2: mogelijke bijdrage aan verbetering begeleiding van risicokleuters"

Analyse van grafiek 6.

Er wordt verschillend gedacht over welke hulp of materialen ingezet kunnen worden om risicoleerlingen nog beter te kunnen begeleiden in groep 1 en 2. Veel leerkrachten (83,3%) geven aan dat beter ontwikkelingsmateriaal zeer goed zou kunnen helpen. 66,7% denkt positief over de hulp van een onderwijsassistent (extra handen in de klas) 16,7% is van mening dat de hulp van ouders waarschijnlijk niet zal bijdragen, terwijl 50% denkt dat dit zeer goed zou kunnen helpen. Er wordt geen enkele keer gekozen voor de optie "zeker niet".

Ondersteuningsbehoeften van leerkrachten uit de groepen 3 t/m 8

Instrumenten: vragenlijsten (n=14) en interview (n=1). Respondenten leerkrachten uit groep 3 t/m 8.

Onderzocht is welke ondersteuningsbehoeften leerkrachten in de groepen 3 t/m 8 hebben op zorgniveau 3 en 4. Deze vragenlijst is hetzelfde opgezet als de vragenlijst voor de kleutergroepen. Hieronder de zijn de antwoorden op de vragenlijsten weergegeven in grafiek 7.

Grafiek 7: Leerkrachten groep 3 t/m 8: ondersteuningsbehoeften op zorgniveau 3

Analyse

het merendeel van de leerkrachten van de groepen 3 t/m 8 geeft aan dat zij denken dat indien iemand (intern begeleider of remedial teacher) een klein groepje leerlingen met leesproblemen zou begeleiden, dit goed zou kunnen helpen. Deze mogelijkheid wordt op de voet gevolgd door de optie dat iemand anders de rest van de groep opvangt, terwijl de leerkracht de extra begeleiding geeft. De hulp van oudere leerlingen inzetten wordt het minst gekozen. Op de derde plaats als wordt een cursus of bijscholing gekozen als bijdragend aan het verbeteren van de begeleiding van leerlingen met leesproblemen en dyslexie.

Organisatie en klassenmanagement bij de uitvoering van zorgniveau 3&4.

Instrument: interview (n=2). Respondenten: leerkracht onderbouw, leerkracht bovenbouw.

Onderzocht is hoe in de verschillende groepen de begeleiding op zorgniveau 3 en 4 wordt uitgevoerd in de groepen. Daarbij is in kaart gebracht hoe de begeleiding voor zorgniveau 3 en 4 wordt vorm gegeven ten aanzien van klassenmanagement en organisatie.

In de huidige situatie op de Dr. H. Bavinkschool staat de leerkracht in principe alleen voor de taak om de interventies behorende bij zorgniveau 3, uit te voeren. In de praktijk is zorgniveau 2, 3 en 4 ook nog samengevoegd in de breedtegroep. Aangezien de interventies in een kleine groep moeten plaatsvinden betekent dit dat de rest van de groep zelfstandig aan het werk moet zijn met andere taken. Dit blijkt moeilijk te organiseren en men geeft aan zoekende te zijn naar geschikte werkwijzen. Meestal kiest men ervoor om de interventie uit te voeren op het moment dat de andere leerlingen lezen, omdat dit een zelfstandige activiteit is waar de leerkracht in principe niet voor nodig is. Vaak is het onrustiger bij andere taken, zoals een weektaak waar leerlingen soms nog begeleiding bij nodig hebben. In de groepen 7 en 8 is er daarom voor gekozen om de uitvallers te clusteren en door één leerkracht te laten begeleiden. De rest van de leerlingen leest dan bij de andere leerkrachten. Dit heeft wel tot gevolg dat een relatief grote groep (17 leerlingen) deelnemen aan de interventie (Nieuwsbegrip op de manier van connectlezen). In de groepen 3 wordt er voor de interventies op zorgniveau 2, 3 en 4 gebruik gemaakt van extra materialen uit de methode Veilig Lerende Lezen, dit gebeurt op het moment dat de andere leerlingen aan het werk zijn met andere opdrachten uit VVL. In de groepen 4 wordt er gewerkt met de map "speciale Leesbegeleiding" van Luc Koning. De leerlingen die boven niveau lezen (Avi- E5 of hoger) doen hier niet aan mee maar mogen vrij lezen of

naar keuze een boekbespreking houden. Verder worden er in deze groepen ouders ingezet om daarnaast nog te lezen met een klein groepje van vier kinderen. Het blijkt dat veel leerkrachten zoekende zijn naar modellen om kleine groepjes effectief te kunnen begeleiden, geen van de ondervraagde leerkrachten is echter tevreden met de manier waarop zij het nu vorm (kunnen) geven.

De mening van ouders inzake de signalering van(mogelijke) dyslexie bij hun

Instrumenten: vragenlijsten (n=10), interview (n=2). Respondenten: ouders van (mogelijke) dyslectische leerlingen.

Onderzocht is of de ouders tevreden zijn over de signalering van dyslexie bij hun kind door de school, en indien ze niet tevreden zijn waarover men niet dan tevreden is. In onderstaand diagram nr.4 en grafiek nr.8 zijn deze antwoorden weergegeven.

Diagram 4: "Tevredenheid ouders signalering dyslexie"

Grafiek 8: "punten ontevredenheid ouders"

Uit diagram 4 blijkt dat van de ondervraagde ouders 30% niet tevreden is. Deze 30% heeft vervolgens in grafiek 8 aangegeven op welke vlakken zij niet tevreden zijn. Hiervan geeft 50% aan niet tevreden te zijn omdat de school de vermoedens inzake dyslexie niet serieus heeft genomen.

In de interviews (N=3) geven deze ouders aan behoefte te hebben aan duidelijke communicatie inzake de begeleiding van hun kinderen. Daarnaast willen zij graag gehoord worden en serieus genomen worden. Bij de antwoordoptie "anders" in grafiek 8 staan de volgende opmerkingen:

"twee jaar geleden al gesuggereerd" en "we zijn wel tevreden maar de signalering is wat laat".

Dyslexie-behandelaar in de school

Instrumenten: vragenlijst: (n=2) en interview (n=1). Respondenten: dyslexiebehandelaar en hoofd-behandelaar van het Dyslexie-collectief Haarlem.

Momenteel loopt een pilot op de Dr. H. Bavinckschool waarbij een externe dyslexiebehandelaar in school extra begeleiding geeft aan twee dyslectische leerlingen. Deze pilot is gestart vanuit de behoefte om iets te kunnen betekenen voor leerlingen die net niet in aanmerking komen voor vergoede behandeling maar wel dyslectisch zijn. Er zijn (nog) geen doelstellingen of evaluatiecriteria verbonden aan deze pilot.

Onderzocht is hoe dit momenteel verloopt, en welke voor- en nadelen er eventueel naar voren komen bij deze manier van behandelen. Op het moment van onderzoek hebben er slechts enkele behandelingen plaatsgevonden waardoor het antwoord op sommige vragen nog niet geheel duidelijk is.

Uit het interview met de uitvoerend behandelaar komt naar voren dat het behandelen van twee leerlingen tot nu toe goed lijkt te verlopen. Er is op het moment van interview nog geen definitief plan hoe de behandeling geëvalueerd gaat worden en hoe de effectiviteit onderzocht gaat worden. Dit is ook moeilijk aangezien de pilot maar 10 weken gaat lopen en een effectieve dyslexiebehandeling in de regel minstens 15 maanden duurt (Blomert, 2006).

De behandelaar werkt volgens de aanpak zoals beschreven in het boek "Goed geregeld" (Ruissenaars, et al. 2009). Het verbeteren van het leesniveau maakt geen deel uit van deze begeleiding. Volgens het protocol "Diagnose en Behandeling van Dyslexie" dient leesbegeleiding deel uit te maken van een behandeling (Blomert, 2006). De antwoorden op de vragenlijst zoals ingevuld door de dyslexiebehandelaar en hoofdbehandelaar zijn weergegeven in onderstaande grafiek.

Grafiek 9: "bevindingen pilot"

5. CONCLUSIES, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk wordt een vergelijk gemaakt tussen de onderzochte praktijk op de Bavinckschool en de bevindingen uit het literatuuronderzoek in hoofdstuk 2. In paragraaf 5.1 zullen de beperkingen van dit onderzoek besproken worden. Tot slot zal op grond van bovenstaande in paragraaf 5.3 een aantal aanbevelingen gedaan worden waarbij de centrale onderzoeksvraag als uitgangspunt dient:

Op welke wijze kan er op de Dr. H. Bavinckschool invulling worden gegeven aan de begeleiding van leerlingen met leesproblemen in zorgniveau 3 en 4 en aan welke voorwaarden moet worden voldaan om dit in de praktijk te kunnen realiseren?

5.1 CONCLUSIE

Zorgniveau 3

De zorgniveaus 1 t/m 4 vormen een geheel. Zorgniveau 1 vormt de basis, de volgende zorgniveaus betreffen telkens een uitbreiding van het onderliggende zorgniveau. Het betreft dus een uitbreiding van instructietijd en begeleiding.

Zorgniveau 1 dient te bestaan uit goed leesonderwijs aan de hele groep. Hierbij is het belangrijk om de 7 punten van effectief leesonderwijs zoals geformuleerd door Vernooij (2007) te volgen. Als via deze punten naar het huidige leesonderwijs op de Bavinckschool wordt gekeken dan vallen de volgende verschillen op. Naast een gerichte aanpak voor de technische kant van het lezen is er nog weinig aandacht voor motivatie, leesbeleving en attitude (Layne, 2009). Verder wordt convergente differentiatie (meer tijd voor risicolezers) niet toegepast: de zwakke lezers krijgen op hetzelfde moment weliswaar andere begeleiding als de rest van de groep, maar geen extra begeleiding in tijd. De te behalen (lees) doelen zijn nu gesteld op het halen van de basisdoelen van de Avi-toets en de Drie Minuten Toets van Cito (DMT). Bij de DMT-toets heeft de school als streefdoel dat 80% van de leerlingen een score van I t/m III haalt, waarvan 55% weer een I en II.

In de literatuur wordt aanbevolen om hoge doelen te stellen die niet alleen gericht zijn op de technische kant van het lezen (o.a. Layne, 2009 & Vernooij, 2009).

Op de Bavinckschool zijn de zorgniveaus, niveaugroepen genoemd, verdeeld in een plus-, basis- en breedtegroep.

Voor het leesonderwijs gebeurt de indeling in deze niveaugroepen op basis van de scores van de DMT-toets. Smits (2011) stelt dat indien het einddoel van de basisschool is dat een leerling goed en begrijpend kan lezen, de Avi-toets een betere indicator is dan het woordjes lezen (DMT).

Op de Bavinckschool zijn de zorgniveau 2, 3 **en** 4 samengevoegd in één niveaugroep: de breedtegroep.

In de protocollen LD bestaat zorgniveau 2 uit het geven van verlengde instructie of pre-teaching met de gewone lesmaterialen door de eigen leerkracht en zorgniveau 3 wordt hiermee verder uitgebreid door het inzetten van gerichte interventies, het liefst uitgevoerd door een specialist. Zorgniveau 4 (de leerling met dyslexie of met een vermoeden van) kent ook een eigen aanpak. Gezien de totaal verschillende aanpak van deze zorgniveaus, past dit moeilijk binnen één niveaugroep.

De breedtegroep wordt op de Bavinckschool als volgt vorm gegeven. In groep 3 krijgen zorgleerlingen extra begeleiding met de materialen van de methode Veilig Leren Lezen en vanaf groep 4 t/m 8 wordt gebruik gemaakt van Nieuwsbegrip (CED-groep, 2005). De afspraak binnen de school is dat Nieuwsbegrip, dat eigenlijk bedoeld is voor begrijpend lezen, wordt ingezet volgens de principes van "Connect Vloeiend Lezen" (Smits & Braams, 2006). Het dient op deze wijze als een leesinterventie in de breedtegroep.

Uit dit onderzoek blijkt dat deze interventies niet voor alle groepen en leerlingen goed werken; voor de leerlingen uit groep 4 blijken de teksten van Nieuwsbegrip vaak te moeilijk. Daarnaast gebruiken veel leerkrachten niet alle voorschreven stappen die horen bij de werkwijze van Connectlezen. Om effectief te kunnen zijn is het belangrijk dat connectlezen nauwgezet volgens de voorgeschreven stappen wordt uitgevoerd. Smits en Braams (2006) bevelen verschillende interventies aan passend bij verschillende leeftijdsgroepen en leesfasen. Naast de drie vormen van Connectlezen die in principe geschikt zijn tot en met groep 4, is er ook nog Ralfi-lezen en Ralfi-light voor de hogere groepen.

Voor de kleuterbouw wordt het inzetten van de voorschotbehandeling geadviseerd, dit gebeurt op de Bavinckschool niet.

Zorgniveau 4

Volgens de protocollen LD moeten de leerlingen bij wie alle vorige zorgniveaus nog niet hebben bijgedragen aan (voldoende) vooruitgang, en de leerlingen die reeds een dyslexieverklaring hebben een plek krijgen in zorgniveau 3. Deze leerlingen doen mee met zorgniveau 3 maar hebben dan daarnaast een aantal compensatie en dispensatiemaatregelen, passend bij hun beperking. Ze krijgen in de regel 1x per week behandeling bij een externe behandelaar.

Ouders zijn vooral ontevreden over de signalering van dyslexie (te laat) en ze voelen zich niet serieus genomen. Ouders meer benaderen als gelijkwaardige partners en medebegeleiders draagt bovendien bij tot een effectieve begeleiding (Hattie, 2009) (Pameijer, Beukering en de Lange, 2011).

Er is weinig contact en uitwisseling tussen de school en externe behandelaar. Uit verschillende onderzoeken naar effectiviteit van interventies is gebleken dat een goed contact tussen behandelaar en school in hoge mate bijdraagt aan de effectiviteit van de behandeling. Externe behandelaars geven aan dat zij in de samenwerking met school nog verbeterpunten zien.

De pilot met de externe behandelaar in de school is op het moment van schrijven nog in volle gang en diens gevolge nog niet goed te beoordelen.

Het dyslexieprotocol van de school wordt nog niet gebruikt en een doorgaande lijn in de begeleiding (waaronder ook compensatie en dispensatie) voor dyslectische leerlingen ontbreekt.

Ondersteuningsbehoeften en randvoorwaarden

Naast de inhoud van het leesonderwijs is onderzocht welke ondersteuningsbehoeften leerkrachten hebben inzake de begeleiding van leerlingen op zorgniveau 3&4. Zij zijn niet tevreden en hebben vooral behoefte aan ondersteuning in de vorm van extra handen in de klas.

Ook hebben zij behoefte aan meer kennis en scholing op het gebied van dyslexie. De intern begeleiders zijn ook niet tevreden over de begeleiding en coaching die zij nu (kunnen) geven aan leerkrachten inzake dit onderwerp, dit heeft vooral met beschikbare tijd te maken.

Uit dit onderzoek blijkt verder dat het er onduidelijkheid heerst over de taakverdeling tussen leerkrachten, intern begeleiders en directeur inzake de begeleiding en aanpak van leerlingen met leesproblemen en dyslexie.

Naar aanleiding van bovenstaande bevindingen worden er in §5.3 een aantal concrete aanbevelingen gedaan om de zorg voor leerlingen met leesproblemen en dyslexie op de Dr. H. Bavinckschool te verbeteren.

5.2 AANBEVELINGEN

META-NIVEAU (SCHOOLNIVEAU)

Duidelijke afbakening van taken en verantwoordelijkheden

Het verdient aanbeveling dat er een duidelijke afbakening komt van de taken en verantwoordelijkheden ten aanzien van de aanpak van zorgniveau 3 en 4 bij leesproblemen en dyslexie, tussen intern begeleiders, leerkrachten en directie.

Afspraken vastleggen ten aanzien van dyslexiebeleid

Het is belangrijk dat er schoolbrede afspraken worden gemaakt ten aanzien van de begeleiding van leerlingen met leesproblemen en dyslexie. Het dyslexieprotocol lijkt momenteel een “papieren tijger” te zijn.

Aan te bevelen is om tijdens een studiedag of vergadering uitgebreid aandacht te besteden en de afspraken die hier in staan te borgen. Een exemplaar hoort gevoegd te worden bij het zorgplan in iedere klas. Daarnaast moet een verkorte signaleringslijst met de kenmerken die specifiek zijn voor iedere groep in de groepsmap gevoegd worden.

In het zorgplan dient een verwijzing te komen naar dit protocol en is het belangrijk dat het ieder jaar geëvalueerd te wordt en bijgesteld. Borging geschiedt door middel van verankering in de groepsplannen.

Een handig hulpmiddel voor de leerling en leerkracht voor het vastleggen van individuele afspraken omtrent vrijstellingen en dispensatie voor dyslexie, is een dyslexie-kaart. Hierop kan in overleg met de leerling en de ouders de afspraken vastgelegd worden. De doorgaande lijn wordt zo gewaarborgd tussen de verschillende jaargroepen en bij invallers.

Professionalisering en scholing

Uit de analyse in hoofdstuk 3 blijkt dat er behoefte is aan meer kennis en scholing.

Door verbetering van de kennis op dit gebied zullen leerkrachten in staat zijn om dyslexie beter te herkennen en te signaleren.

Verbeteren communicatie met ouders

Het is belangrijk dat het team niet alleen meer doordrongen wordt van het feit dat de ouders volwaardige partners zijn in de educatie van hun kind, het is ook belangrijk dat leerkrachten leren hoe ze dit kunnen inzetten (Heldoorn, Hoogenboom, Vries de, & Vrije, 2011).

In de directe communicatie met ouders en leerkrachten ligt ook een verbeterpunt. Vooral het succesvol voeren van gesprekken is een basisvaardigheid en daarbij is veel oefening nodig. (Wiertzema & Jansen, 2004). Een video-interactiebegeleiding of een gezamenlijke cursus communicatie als team staat al op de planning voor het komende schooljaar en sluit aan bij deze aanbeveling uit dit onderzoek.

MACRONIVEAU: (GROEPSNIVEAU)

Groepsplannen en doelen

Aan te bevelen is om ook het Bavi-lezen nieuw leven in te blazen met aandacht voor motivatie en leesbeleving, waarbij de cirkel van Layne (2009) als leidraad kan dienen.

Door de invoering van een datamuur (zie hfst.2, fig.7,) waarbij de school een duidelijke keuze maakt in welke mate het Avi-niveau en de DMT-toets meewegen ten aanzien van de plaatsing van een leerling in een niveaugroep.

Het groepsplan kan in principe een vast format zijn, dat de leerkracht eventueel kan uitbreiden indien gewenst. Een format dat gebaseerd is op handelingsgericht werken en rekening houdt met motivatie en de technische leesdoelen is te vinden in bijlage ...

Deze vorm van groepsplannen opstellen zou ook tijdbesparend kunnen werken waardoor de leerkracht minder belast wordt. Daarnaast zou de school kunnen onderzoeken of de inzet van software voor het maken van groepsplannen (<http://groepsplanversneller.nl>) ondersteunend en tijdbesparend zou kunnen werken bij het opstellen van de groepsplannen.

Evidence based interventies

Er moeten meer interventies ingezet worden die beter afgestemd zijn op de leeftijdsgroepen en leesproblematiek. Ralfi en Ralfi-light zijn geschikt voor de hogere groepen en al vanaf groep 4 bij vloeiende lezers bruikbaar. Daarnaast kan Nieuwsbegrip gehandhaafd blijven, eventueel niet noodzakelijkerwijze als een interventievorm voor technisch lezen maar als een aanvulling op het begripPEND lezen.

Kleuterbouw

In groep 2 moet door een vervroeging van de afname van de toets voor Fonemisch bewustzijn in januari de mogelijkheid gecreëerd worden voor het inzetten van de voorschotbehandeling voor de risicokleuters. Dit zou o.a. de kans op uitval aanzienlijk verkleinen (Wentink, Verhoeven, & van Druenen, 2011).

Convergente differentiatie en niveau groepen

Aangezien er momenteel niet of nauwelijks convergente differentiatie plaatsvindt verdient het aanbeveling om dit in de toekomst wel mogelijk te maken. Indien zorgniveau 1 en 2 door de leerkracht worden uitgevoerd, wellicht ondersteund door een goede methode, zou zorgniveau 3 door een zorgspecialist kunnen worden ondersteund en uitgevoerd. Indien dit niet mogelijk blijkt dan verdient

het aanbeveling om andere werkvormen te proberen zoals tutorlezen, lezen met ouders of zoals nu ook incidenteel gebeurt door groepsdoorbrekend te werken.

MICRONIVEAU: (LESNIVEAU EN LEERLINGNIVEAU)

Op leerlingniveau is het belangrijk dat het voor de (dyslectische) leerling duidelijk is welke compensatie en dispensatie hij krijgt, niet afhankelijk van de leerkracht of de groep. Daarnaast is het belangrijk dat leerkrachten proberen duidelijk te krijgen welke aanpak de externe behandelaar gebruikt. Daarbij hoeft de hele methode niet duidelijk te zijn maar een verwijzing naar de methode of interesse hierin is voor een leerling ook belangrijk.

Randvoorwaarden en ondersteuning

Indien de niveaugroepen conform de arrangementen uit het zorgcontinuüm (zie hfst.2, §2.3) zouden worden ingevoerd dan zou een leerkracht te maken krijgen met zes verschillende niveaugroepen. Er zijn grenzen aan het succesvol en effectief differentiëren binnen een groep met een leerkracht (Bosker, 2005). Aangezien op de Bavinckschool de tendens is dat er steeds grotere groepen zijn (gemiddeld 30 leerlingen) zijn deze groepen waarschijnlijk te groot om meer dan drie niveaugroepen succesvol zonder ondersteuning in de groep van de leerkracht te kunnen managen. Belangrijk voor de school is om zorgniveau 1 en 2 nu eerst goed vorm te geven, en vervolgens kan zorgniveau 3 (gerichte interventies) nader uitgewerkt worden. Dit zou bijvoorbeeld kunnen met de hulp en ondersteuning van een taal-of dyslexiespecialist.

Communicatie over het plan

Er is inmiddels een presentatie gegeven over de belangrijkste bevindingen uit dit onderzoek aan het team op de Dr. H. Bavinckschool (22-05-13). Het hoofddoel van de presentatie was om leerkrachten bewust te maken van de noodzaak tot verandering en daaruit meteen actiepunten te realiseren.

Dit idee wordt ondersteund door Mars en Kotter die beiden het belang van urgentie ondersteunen als een duwende kracht die voortkomt uit een probleem en die mensen aanzet tot het volgen van veranderingen (Mars, 2006) (Kotter, 2008).

Vooraf heeft er een overleg plaatsgevonden met een externe taalspecialist (Expertis) en het zorgteam. Daarbij is besproken welke punten het meest belangrijk zijn op dit moment gezien de ontwikkeling van de school. Er is gekozen voor punten die betrekking hebben op een goede opbouw van het leesonderwijs en de verbetering van de signalering en begeleiding van dyslectische leerlingen.

De presentatie is gegeven door middel van een PowerPoint (zie bijlage...) waarbij bewust ruimte voor discussie was ingeruimd. Op deze manier is getracht het team actief te betrekken bij de voorgestelde veranderingen en om zodoende draagvlak te creëren. Er kwam echter niet veel discussie op gang. Iedereen was het eens met de voorgestelde verbeterpunten. Ik heb dit naderhand de mening van de directeur hierover gevraagd. Zij gaf aan dit wel vaker mee te maken, soms kan dit team dan wel uitgedaagd tot discussie door hele prikkelende stellingen.

Tijdens deze presentatie is besloten om op de geplande studiedag in juni o.a. de groepsplannen te herzien, met team te onderzoeken op welke wijze het aspect "motivatie en leesattitude" een structurele plek binnen het onderwijs kan krijgen en bij de kleuterbouw zal bekeken hoe de voorschotbehandeling kan worden geïmplementeerd.

Voor deze studiedag zal er verder door mij en de externe taalspecialist een presentatie worden voorbereid over de signalering en aanpak van dyslectische leerlingen. Zo wordt tegemoet gekomen aan de behoefte van het team omtrent meer kennis over dit onderwerp.

Voor het volgende schooljaar staat gepland dat onderzocht gaat worden op welke wijze zorgniveau 3 en 4 beter ingevuld kunnen worden. Daarbij zal worden bekeken welke interventies het meest geschikt zijn, en welke ondersteuning daarbij nodig is.

N.B. Een dag na deze bijeenkomst heeft de school officieel bericht gekregen dat binnen de formatie plek is voor een taal- en dyslexiespecialist, een rol die ik mag gaan vervullen.

5.3 DISCUSSIE

De omvang van dit onderzoek laat niet toe om te onderzoeken in hoeverre leerkrachten effectieve instructie gebruiken met betrekking tot technisch lezen. Dit is echter een van de pijlers van effectief leesonderwijs en een belangrijk onderdeel.

Verder zijn de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en de randvoorwaarden om te komen tot ene verantwoorde invulling van zorgniveau 3 en 4 onderzocht door middel van vragenlijsten en interviews. Rechtstreekse toetsing aan de praktijk zou een completer beeld opleveren.

Tot slot heeft dit onderzoek als beperking dat de spelling buiten beschouwing wordt gelaten. Goed leren lezen en spellen zijn nauw met elkaar verbonden. Dyslexiebehandelingen bestaan in de regel ook altijd uit een combinatie van verbetering van beide punten.

5.4 SUGGESTIES VOOR VERDER ONDERZOEK

In de toekomst zou in aanvulling op dit onderzoek nog onderzocht kunnen worden in welke mate er effectieve instructie plaatsvindt in de groepen. Effectieve instructie is een van de pijlers van goed leesonderwijs. Dit zou kunnen door middel van observaties en een kijkwijzer.

Een ander onderzoek zou kunnen handelen over de mogelijkheden om leerlingen met dyslexie die niet in aanmerking komen voor een vergoede behandeling, te laten begeleiden door de taal- en dyslexiespecialist binnen de school, eventueel in samenwerking met de externe behandelaar.

Een laatste suggestie voor verder onderzoek betreft de rol van de leerling: hoe kunnen leerlingen meer betrokken worden bij hun eigen handelingsplan en leesbegeleiding?

elux.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1 T/M 7:VRAGENLIJSTEN (SEPARAAT BESTAND)

- Bijlage 1: Vragenlijst directeur/zorgteam
- Bijlage 2: Vragenlijst interne begeleiders
- Bijlage 3: Vragenlijst leerkracht groep 1-2
- Bijlage 4: Vragenlijst leerkracht groep 3-8
- Bijlage 5: Vragenlijst leerling
- Bijlage 6: Vragenlijst ouders
- Bijlage 7: Vragenlijst externe behandelaar

Bijlage 8 :
Gespreksvoorbereiding directeur

DOEL VAN HET GESPREK

Het doel is om zoveel mogelijk informatie te krijgen over de visie van de directeur op de omgang met leesproblemen en dyslexie en hoe denkt zover de huidige de begeleiding. Daarnaast is het doel om zicht te krijgen op de zienswijze van de directeur t.a.v. de taakverdeling in de begeleiding van leesproblemen en dyslexie. Daarnaast is dit interview ook bedoeld om eventuele vragen of onduidelijkheden die uit de vragenlijsten naar voren zijn gekomen, helder te krijgen.

GESPREKSMODEL

Semigestructureerd interview dat wordt uitgevoerd door de technieken van actief luisteren toe te passen. (Vrolijk, Dijkema, & Timmerman, 1988).

VOORBEREIDING:

Ik kies een gesprekspositie waarbij we naast elkaar zitten en niet tegenover elkaar. Ook een open lichaamshouding is belangrijk, goed oogcontact, en korte non-verbale stimulansen zoals knikjes, instemmend benoemen (Shulz von Thun, 1982). Ik wil er speciaal opletten dat ik mijn collega laat praten en zijn mening laat verkondigen, zonder hierin te sturen. Ik wil er alert op zijn dat een boodschap vier aspecten kan hebben; appellerend, expressief, zakelijk en relationeel. Ik zal proberen om zoveel mogelijk te benoemen wat ik zie en verder neutraal te blijven.

OPENING

Het is belangrijk om in een luistergesprek zo snel mogelijk ter zake te komen dus ik leg meteen uit wat de bedoeling is..

OPENINGSVRAAG:

“Hoe zouden we op de Bavinckschool om moeten gaan met leesproblemen en dyslexie”?

Ik wil ook ruimte bieden aan mijn collega en goed luisteren om zijn mening en ideeën in kaart te brengen.

Dit zal ik doen door tussendoor spontane feedback te geven om het hem te stimuleren om zoveel mogelijk te vertellen (Shulz von Thun, 1982).

GESPREK

Verder zal ik open vragen stellen om mijn collega zoveel mogelijk aan het woord te laten.

Omdat er in gesprekken “ruis” kan ontstaan is het belangrijk om tussentijds na te gaan of de boodschap van de zender goed is overgekomen (Wiertzema & Jansen, 2004). Dit doe ik regelmatig door op een neutrale manier samen te vatten wat er gezegd is. Dit stimuleert het verder vertellen en voorkomt dat er miscommunicatie kan ontstaan.

UITDIEPING

Door hier weer een verdiepende vraag aan te koppelen kan een gesprek meer de diepte in gaan, waardoor er soms tijdens het gesprek inzichten kunnen ontstaan (Schulz von Thun, 1982).

Ook wil ik het laten vallen van stiltes in acht nemen zodat de ondervraagde rustig kan nadenken

AFRONDING

Bij de afronding van het gesprek vat ik nog eens de belangrijkste zaken samen en wordt nagevraagd of dit klopt. Indien nodig kan er nog een verdiepende vraag gesteld worden om nog iets helder te krijgen, anders bedank ik voor het gesprek.

Bijlage 9

Gespreksvoorbereiding : intern begeleider

DOEL VAN HET GESPREK

Het doel is om zoveel mogelijk informatie te krijgen over de werkwijze en visie van de intern begeleider. Daarnaast is het doel om zicht te krijgen op de zienswijze van de intern begeleider t.a.v. de taakverdeling in de begeleiding van leesproblemen en dyslexie. Ook wordt onderzocht hoe de communicatie en samenwerking verloopt met de leerkrachten, en welke ondersteuningsbehoeften intern begeleiders hebben? Daarnaast is dit interview ook bedoeld om eventuele vragen of onduidelijkheden die uit de vragenlijsten naar voren zijn gekomen, helder te krijgen.

GESPREKSMODEL

Semigestructureerd interview dat wordt uitgevoerd door de technieken van actief luisteren toe te passen. (Vrolijk, Dijkema, & Timmerman, 1988).

VOORBEREIDING:

Ik wil mijn collega niet in de indruk geven dat het een controle-gesprek is. Het is alleen bedoeld om zijn mening en handelen met betrekking tot beginnende geletterdheid en de uitval van risicokleuters te bespreken. Ik kies een gesprekspositie waarbij we naast elkaar zitten en niet tegenover elkaar. Ook een open lichaamshouding is belangrijk, goed oogcontact, en korte non-verbale stimulansen zoals knikjes, instemmend benoemen (Shulz von Thun, 1982). Ik wil er speciaal opletten dat ik mijn collega laat praten en zijn mening laat verkondigen, zonder hierin te sturen. Ik wil er alert op zijn dat een boodschap vier aspecten kan hebben; appellerend, expressief, zakelijk en relationeel. Ik zal proberen om zoveel mogelijk te benoemen wat ik zie en verder neutraal te blijven.

OPENING

Het is belangrijk om in een luistergesprek zo snel mogelijk ter zake te komen dus ik leg meteen uit wat de bedoeling is. Informatie verzamelen om dit te verwerken in adviezen hoe we op de school dyslectische leerlingen nog beter kunnen begeleiden. Inzicht krijgen in hoe hij de leerling begeleidt orthodidactisch, orthopedagogisch en of hij zelf nog ondersteuningsbehoeften heeft. Verder zijn alle andere ideeën en suggesties zijn welkom.

OPENINGSVRAAG:

“Hoe zouden we op de Bavinckschool om moeten gaan met leesproblemen en dyslexie”
Ik wil echter ook ruimte bieden aan mijn collega en goed luisteren om zijn mening en ideeën in kaart te brengen.

Dit zal ik doen door tussendoor spontane feedback te geven om het hem te stimuleren om zoveel mogelijk te vertellen (Shulz von Thun, 1982).

GESPREK

Verder zal ik open vragen stellen om mijn collega zoveel mogelijk aan het woord te laten. Omdat er in gesprekken “ruis” kan ontstaan is het belangrijk om tussentijds na te gaan of de boodschap van de zender goed is overgekomen (Wiertzema & Jansen, 2004). Dit doe ik regelmatig door op een neutrale manier samen te vatten wat er gezegd is. Dit stimuleert het verder vertellen en voorkomt dat er miscommunicatie kan ontstaan.

UITDIEPING

Door hier weer een verdiepende vraag aan te koppelen kan een gesprek meer de diepte in gaan, waardoor er soms tijdens het gesprek inzichten kunnen ontstaan (Schulz von Thun, 1982).

Ook wil ik het laten vallen van stiltes in acht nemen zodat de ondervraagde rustig kan nadenken

AFRONDING

Bij de afronding van het gesprek vat ik nog eens de belangrijkste zaken samen en zal ik navragen of dit klopt. Indien nodig kan er nog een verdiepende vraag gesteld worden om nog iets helder te krijgen.
Anders zal ik het gesprek afsluiten mijn collega bedanken voor het gesprek.

Bijlage 10:

Gespreksvoorbereiding : interview met leerkracht groep 1 & 2

DOEL VAN HET GESPREK

Het doel is om zoveel mogelijk informatie te krijgen over de begeleiding in de groep van leerlingen met ernstige leesproblemen en dyslexie en de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten die er mogelijk zijn om dit goed (of nog beter) te kunnen uitvoeren. De inhoudelijke vragen zijn gebaseerd op de protocollen Leesproblemen en dyslexie en de ondersteuningsbehoeften zijn gebaseerd op de principes van handelingsgericht werken.

Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten?

Kennis van

Vaardigheden om

Ondersteuning tijdens

Materialen waarmee

Collega's, IB'er, directie die...

Meer handen in de klas in de vorm van

Ouders die...

Overige namelijk....

Begeleiding in de groep t.a.v. fonemisch bewustzijn

Welke begeleiding wordt in de groep gegeven?

Didactisch

Inhoudelijk.

Hoe worden risicokleutersesignaleerd?

Welke afspraken zijn hiervoor in de kleuterbouw?

Wordt de voorschotbenadering toegepast?

Is de leerkracht bekend met dyslexieprotocol en signalering van mogelijke dyslexie bij kleuters?

Indien ja, hoe wordt dit gebruikt?

Welke taken en verantwoordelijkheden heeft de leerkracht volgens hem/haar?

Hoe verloopt de communicatie/samenwerking met de interne begeleider?

Gespreksmodel

Semigestructureerd interview dat wordt uitgevoerd door de technieken van actief luisteren toe te passen. (Vrolijk, Dijkema, & Timmerman, 1988).

VOORBEREIDING:

Ik wil mijn collega niet in de indruk geven dat het een controle-gesprek is. Het is alleen bedoeld om zijn mening en handelen met betrekking tot beginnende geletterdheid en de uitval van risicokleuters te bespreken. Ik kies een gesprekspositie waarbij we naast elkaar zitten en niet tegenover elkaar. Ook een open lichaamshouding is belangrijk, goed oogcontact, en korte non-verbale stimulansen zoals knikjes, instemmend benoemen (Shulz von Thun, 1982). Ik wil er speciaal opletten dat ik mijn collega laat praten en zijn mening laat verkondigen, zonder hierin te sturen. Ik wil er alert op zijn dat een boodschap vier aspecten kan hebben; appellerend, expressief, zakelijk en relationeel. Ik zal proberen om zoveel mogelijk te benoemen wat ik zie en verder neutraal te blijven.

OPENING

Het is belangrijk om in een luistergesprek zo snel mogelijk ter zake te komen dus ik leg meteen uit wat de bedoeling is. Informatie verzamelen om dit te verwerken in adviezen hoe we op de school dyslectische leerlingen nog beter kunnen begeleiden. Inzicht krijgen in hoe hij de leerling begeleidt orthodidactisch, orthopedagogisch en of hij zelf nog

ondersteuningsbehoeften heeft. Verder zijn alle andere ideeën en suggesties zijn welkom.

OPENINGSVRAAG:

Hoe ga jij om met beginnende geletterdheid en fonemisch bewustzijn in de groep?

Ik probeer zo veel mogelijk een natuurlijk gesprek op gang te houden waarbij ik mijn vragen wel in mijn achterhoofd hou en probeer om deze aan bod te laten komen. Ik wil echter ook ruimte bieden aan mijn collega en goed luisteren om zijn mening en ideeën in kaart te brengen.

Dit zal ik doen door tussendoor spontane feedback te geven om het hem te stimuleren om zoveel mogelijk te vertellen (Shulz von Thun, 1982).

GESPREK

Verder zal ik open vragen stellen om mijn collega zoveel mogelijk aan het woord te laten.

Omdat er in gesprekken “ruis” kan ontstaan is het belangrijk om tussentijds na te gaan of de boodschap van de zender goed is overgekomen (Wiertzema & Jansen, 2004). Dit doe ik regelmatig door op een neutrale manier samen te vatten wat er gezegd is. Dit stimuleert het verder vertellen en voorkomt dat er miscommunicatie kan ontstaan.

UITDIEPING

Door hier weer een verdiepende vraag aan te koppelen kan een gesprek meer de diepte in gaan, waardoor er soms tijdens het gesprek inzichten kunnen ontstaan (Schulz von Thun, 1982).

Ook wil ik het laten vallen van stiltes in acht nemen zodat de ondervraagde rustig kan nadenken

AFRONDING

Bij de afronding van het gesprek vat ik nog eens de belangrijkste zaken samen en zal ik navragen of dit klopt. Indien nodig kan er nog een verdiepende vraag gesteld worden om nog iets helder te krijgen.

Anders zal ik het gesprek afsluiten mijn collega bedanken voor het gesprek.

Bijlage 11:

Gespreksvoorbereiding : interview met leerkracht uit groep 3 t/m 8

DOEL VAN HET GESPREK

Het doel is om zoveel mogelijk informatie te krijgen over de begeleiding in de groep van leerlingen met ernstige leesproblemen en dyslexie en de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten die er mogelijk zijn om dit goed (of nog beter) te kunnen uitvoeren. De inhoudelijke vragen zijn gebaseerd op de protocollen Leesproblemen en dyslexie en de ondersteuningsbehoeften zijn gebaseerd op de principes van handelingsgericht werken. *Speciale aandachtspunten voor een v.d. collega's.*

Deze collega heeft zelf het Connectlezen met nieuwsbegrip succesvol (AVI-niveaus zijn gestegen) ingezet in haar eigen groep. Nu heeft zij de uitvallers onder haar hoede van twee groepen (17 kinderen) en begeleidt deze met dezelfde methodiek. Daarom is naast het verkrijgen van informatie zoals boven beschreven het doel van het interview ook om deze collega actief te betrekken bij het onderzoek en zo ook draagvlak te creëren voor mogelijke verandering in de toekomst.

Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten?

Kennis van

Vaardigheden om

Ondersteuning tijdens

Materialen waarmee

Collega's, lb'ers, directie die...

Meer handen in de klas in de vorm van

Ouders die...

Overige namelijk....

Sociaal emotionele aspecten van het leesprobleem en het zelfbeeld.

Hoe schat je het zelfbeeld in van jouw dyslectische leerling? Lezen – rekenen (zelfbeeld)

hoe denk je dat de leerling zich voelt?

Spreken jullie in de klas over de dyslexie?

Doe jij verder iets met de sociaal emotionele kant van dit leerprobleem?

Suggesties ter verbetering?

Motivatie/bewust zijn van leesprobleem.

Maakt de leerkracht de leerling mede-eigenaar van zijn behandelplan en begeleiding?

Hoe belangrijk vindt de leerkracht motivatie?

Begeleiding in de groep/ stilleesbeleid.

Welke begeleiding wordt in de groep gegeven?

Didactisch

Inhoudelijk.

Is de leerkracht bekend met dyslexieprotocol en signalering van dyslexie?

Indien ja, hoe wordt dit gebruikt?

Welke taken en verantwoordelijkheden heeft de leerkracht volgens hem/haar?

Hoe verloopt de communicatie/samenwerking met dyslexiebehandelaar ?

Is de leerkracht op de hoogte van de werkwijze v.d. externe behandelaar?

Gebruikt hij zij dit ook in de klas?

Welke compensatie/dispensatie wordt er ingezet voor dyslectische leerlingen?

Suggesties ter verbetering?

GESPREKSMODEL

Semigestructureerd interview dat wordt uitgevoerd door de technieken van actief luisteren toe te passen. (Vrolijk, Dijkema, & Timmerman, 1988).

VOORBEREIDING:

Ik wil mijn collega niet in de indruk geven dat het een controle-gesprek is. Het is alleen bedoeld om zijn mening en handelen t.a.v. dyslexie te bespreken. Ik kies een gesprekspositie waarbij we naast elkaar zitten en niet tegenover elkaar. Ook een open lichaamshouding is belangrijk, goed oogcontact, en korte non-verbale stimulansen zoals knikjes, instemmend benoemen (Shulz von Thun, 1982). Ik wil er speciaal opletten dat ik mijn collega laat praten en zijn mening laat verkondigen, zonder hierin te sturen. Ik wil er alert op zijn dat een boodschap vier aspecten kan hebben; appellerend, expressief, zake-lijk en relationeel. Ik zal proberen om zoveel mogelijk te benoemen wat ik zie en verder neutraal te blijven.

OPENING

Het is belangrijk om in een luistergesprek zo snel mogelijk ter zake te komen dus ik leg meteen uit wat de bedoeling is. Informatie verzamelen om dit te verwerken in adviezen hoe we op de school dyslectische leerlingen nog beter kunnen begeleiden. Inzicht krijgen in hoe hij de leerling begeleidt orthodidactisch, orthopedagogisch en of hij zelf nog ondersteuningsbehoeften heeft. Verder zijn alle andere ideeën en suggesties zijn welkom.

OPENINGSVRAAG:

Hoe ziet de begeleid je leerlingen met leesproblemen?

Ik probeer zo veel mogelijk een natuurlijk gesprek op gang te houden waarbij ik mijn vragen wel in mijn achterhoofd hou en probeer om deze aan bod te laten komen. Ik wil echter ook ruimte bieden aan mijn collega en goed luisteren om zijn mening en ideeën in kaart te brengen.

Dit zal ik doen door tussendoor spontane feedback te geven om het hem te stimuleren om zoveel mogelijk te vertellen (Shulz von Thun, 1982).

GESPREK

Verder zal ik open vragen stellen om mijn collega zoveel mogelijk aan het woord te laten.

Omdat er in gesprekken “ruis” kan ontstaan is het belangrijk om tussentijds na te gaan of de boodschap van de zender goed is overgekomen (Wiertzema & Jansen, 2004). Dit doe ik regelmatig door op een neutrale manier samen te vatten wat er gezegd is. Dit stimuleert het verder vertellen en voorkomt dat er miscommunicatie kan ontstaan.

UITDIEPING

Door hier weer een verdiepende vraag aan te koppelen kan een gesprek meer de diepte in gaan, waardoor er soms tijdens het gesprek inzichten kunnen ontstaan (Schulz von Thun, 1982).

Ook wil ik het laten vallen van stiltes in acht nemen zodat de ondervraagde rustig kan nadenken

AFRONDING

Bij de afronding van het gesprek vat ik nog eens de belangrijkste zaken samen en zal ik navragen of dit klopt. Indien nodig kan er nog een verdiepende vraag gesteld worden om nog iets helder te krijgen.

Anders zal ik het gesprek afsluiten mijn collega bedanken voor het gesprek.

Bijlage 12:

Gespreksvoorbereiding : interview met leerling met ernstige leesproblemen/dyslexie

DOEL VAN HET GESPREK

De gespreksdoelen zijn hieronder geordend per categorie.

Sociaal emotioneel aspecten van het leesprobleem en het zelfbeeld.

Hoe het is gesteld met het zelfvertrouwen van de leerling?

Hoe gaat de leerling (emotioneel) om met dyslexie?

Heeft de leerling het gevoel (emotioneel) ondersteund te worden door de leerkracht?

Hoe reageren klasgenoten?

Wat vindt de leerling goed/niet goed gaan? Tips?

Hoe is de acceptatie in de groep? Wordt er wel eens gepest/geplaagd hierover?

Motivatie/bewust zijn van leesprobleem.

Weet de leerling welk niveau hij/zij leest?

Weet de leerling wat zijn leerdoel is?

Worden er doelen opgesteld samen met leerkracht?

Wil de leerling beter leren lezen?

Is de leerling gemotiveerd om te lezen?

Tevredenheid over/mening over behandeling school/ leesbeleid.

De mening over de begeleiding op school

Uitzonderingspositie?

Beleving begeleiding: effect/saai/leuk?

Suggesties?

Stilleesbeleid

boeken

tijd

Suggesties ter verbetering?

Tevredenheid/mening over externe behandeling

Hoe wordt dit ervaren?

Weet leerling wat hij leert?

Denkt de leerling dat hij vooruitgaat?

Wordt het geleerde ook in de klas gebruikt?

Door leerling

Door leerkracht

Hoeveel huiswerk voor externe behandelaar en school?

Is de leerling gemotiveerd hiervoor?

Hoe ervaart de leerling dit?

Alle andere opmerkingen en suggesties van het kind

Hoe gemotiveerd de leerling om te lezen

Hoe de leerling het stilleesbeleid op school ervaart

GESPREKSMODEL

Semigestructureerd interview volgens het gespreksmodel zoals beschreven door Pameijer, Beukering en de Lange (2011) met als doel de “beleving en mening van een kind” te achterhalen. Dit interview wordt uitgevoerd door de technieken van actief luisteren toe te passen. (Vrolijk, Dijkema, & Timmerman, 1988).

VOORBEREIDING:

De non-verbale communicatie is belangrijk dus ik ga op dezelfde ooghoogte zitten als het kind om een gelijkwaardige situatie te creëren (Delfos, 2011). Ook een open lichaamshouding is belangrijk, goed oogcontact, en korte non-verbale stimulansen zoals knikjes, instemmend benoemen (Shulz von Thun, 1982). Ik zal dus een actieve luisterhouding aannemen.

OPENING

Volgens Delfos (2011) is het noodzakelijk om bij een gesprek met een kind het eerst op zijn gemak te stellen. Ik zal dus eerst starten met mijzelf nog eens voor te stellen (kent hij/zij mij wel?) Hoe vind je het in de groep? Als het gesprek een beetje op gang komt dan schakel ik over naar de uitleg van het doel van het gesprek. Hierin ga ik uit van de meta communicatieve aspecten van een leerling/leerkracht gesprek.

Het kind is immers gewend dat in een gesprek met een leerkracht er een ongelijke situatie bestaat: de leerkracht bepaalt en wil graag iets horen van de leerling. Het is dus belangrijk om uit te leggen dat er bij dit gesprek geen foute of goede antwoorden zijn maar dat het gaat om zijn/haar mening. Aangezien het gesprek moet worden opgenomen zal ik de leerling daar iets over vertellen. Wie het gesprek wel/niet te zien krijgt en hoe vertrouwelijk de informatie is.

Vervolgens zal ik duidelijk maken wat het uiteindelijke doel van het gesprek is: met de verkregen informatie het nog beter maken voor kinderen met dyslexie op school.

OPENINGSVRAAG:

Hoe vond je het toen je hoorde dat je dyslexie had?

Tussendoor zal ik spontane feedback geven om het kind te stimuleren om zoveel mogelijk te vertellen (Shulz von Thun, 1982).

GESPREK

Verder zal ik open vragen stellen om het kind zoveel mogelijk aan het woord te laten. Omdat er in gesprekken “ruis” kan ontstaan (Wiertzema & Jansen, 2004) is het belangrijk om tussentijds na te gaan of de boodschap van de zender goed is overgekomen. Dit doe ik door op een neutrale manier samen te vatten wat er gezegd is. Dit stimuleert het verder vertellen en voorkomt dat er miscommunicatie kan ontstaan.

UITDIEPING

Door hier weer een verdiepende vraag aan te koppelen kan een gesprek meer de diepte in gaan, waardoor er soms tijdens het gesprek inzichten kunnen ontstaan (Schulz von Thun, 1982).

Ook wil ik het laten vallen van stiltes in acht nemen zodat de leerling rustig kan nadenken

AFRONDING

Bij de afronding van het gesprek vat ik nog eens de belangrijkste zaken samen en zal ik navragen of dit klopt. Indien nodig kan er nog een verdiepende vraag gesteld worden om nog iets helder te krijgen.

Anders al ik het gesprek afsluiten en de leerling bedanken voor het gesprek.

Eventueel kan er nog informeel nagepraat worden indien het gesprek emotioneel was en er nog een cool-down nodig is.

Bijlage 13:

gespreksvoorbereiding : interview met ouder van een dyslectische leerling

DOEL VAN HET GESPREK

Informatie verzamelen over hoe ouders de dyslexie ervaren van hun kind en at zij vinden van de begeleiding van hun kind op school en wat ze vinden van de externe begeleiding. Daarnaast wil ik de ondersteuningsbehoeften van de ouders onderzoeken. De inhoudelijke vragen zijn gebaseerd op de protocollen Leesproblemen en dyslexie en de ondersteuningsbehoeften zijn gebaseerd op de principes van handelingsgericht werken (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2009).

Vragen waar ik graag een antwoord op zou willen krijgen zijn in drie categorieën te verdelen: Sociaal emotioneel (met name zelfbeeld) – begeleiding op school- begeleiding dyslexiebehandelaar – voortzetting begeleiding dyslexiebehandelaar .

Vragen als ondersteuning:

Wat waren de eerste signalen van dyslexie voor jullie

Hoe ervaren jullie de dyslexie van jullie kind/hoe gaan jullie ermee om?

Spreken jullie er thuis veel over?

Hoe denken jullie dat het zelfbeeld is?

Hoe wordt er school aandacht aan geschonken?

Hoe ervaren jullie de signalering en de begeleiding op school?

Hebben jullie in het algemeen suggesties voor verbetering van de begeleiding?

Hoe hebben jullie een keuze gemaakt voor een externe behandelaar

Wat doet /leert het kind bij de externe behandelaar?

Waarom hebben jullie voor deze behandelaar gekozen?

Oefenen jullie ook thuis?

Gespreksmodel

Semigestructureerd interview gebaseerd op de richtlijnen van “constructief communiceren met ouders” zoals beschreven door Pameijer, Beukering en de Lange (2011). Dit interview wordt uitgevoerd door de technieken van actief luisteren toe te passen.

(Vrolijk, Dijkema, & Timmerman, 1988).

VOORBEREIDING:

De non-verbale communicatie is belangrijk. Ik wil de ouders op hun gemak stellen en ze bejegenen als deskundige partners (Pameijer en Beukering, 2011) Ik kies een gesprekspositie waarbij we naast elkaar zitten en niet tegenover elkaar. Ook een open lichaamshouding is belangrijk, goed oogcontact, en korte non-verbale stimulansen zoals knikjes, instemmend benoemen (Shulz von Thun, 1982). Ik zal dus een actieve luisterhouding aannemen. Ik wil er speciaal opletten dat ik de ouders laat praten en hun mening laat verkondigen, zonder hierin te sturen. Ik wil er alert op zijn dat een boodschap vier aspecten kan hebben; appellerend, expressief, zakelijk en relationeel. Ik zal proberen om zoveel mogelijk te benoemen wat ik zie en verder neutraal te blijven.

OPENING

Het is belangrijk om in een luistergesprek zo snel mogelijk ter zake te komen dus ik leg meteen uit wat de bedoeling is. Informatie verzamelen om dit te verwerken in adviezen hoe we op de school dyslectische leerlingen nog beter kunnen begeleiden. Dat kan zijn in de signalering, de begeleiding op school, maar ook de verwijzing naar de externe hulpverlener. Alle suggesties zijn welkom.

OPENINGSVRAAG:

Hoe ervaren jullie de dyslexie van jullie kind/hoe gaan jullie ermee om?

Ik probeer zo veel mogelijk een natuurlijk gesprek op gang te houden waarbij ik mijn vragen wel in mijn achterhoofd hou en probeer om deze aan bod te laten komen. Ik wil

echter ook ruimte bieden aan de ouders en goed luisteren om hun mening en ideeën in kaart te brengen.

Dit zal ik doen door tussendoor spontane feedback te geven om hen te stimuleren om zoveel mogelijk te vertellen (Shulz von Thun, 1982)

GESPREEK

Verder zal ik open vragen stellen om de ouders zoveel mogelijk aan het woord te laten. Omdat er in gesprekken “ruis” kan ontstaan is het belangrijk om tussentijds na te gaan of de boodschap van de zender goed is overgekomen (Watzlawick, 1974). Dit doe ik regelmatig door op een neutrale manier samen te vatten wat er gezegd is. Dit stimuleert het verder vertellen en voorkomt dat er miscommunicatie kan ontstaan.

UITDIEPING

Door hier weer een verdiepende vraag aan te koppelen kan een gesprek meer de diepte in gaan, waardoor er soms tijdens het gesprek inzichten kunnen ontstaan (Schulz von Thun, 1982).

Ook wil ik het laten vallen van stiltes in acht nemen zodat de ouder rustig kan nadenken

AFRONDING

Bij de afronding van het gesprek vat ik nog eens de belangrijkste zaken samen en zal ik navragen of dit klopt. Indien nodig kan er nog een verdiepende vraag gesteld worden om nog iets helder te krijgen.

Anders al ik het gesprek afsluiten en de ouders bedanken voor het gesprek. Ik zal ook vertellen dat ik hun mening zal meenemen in de aanbevelingen die ik ga doen om het dyslexiebeleid te verbeteren op school.

Bijlage 14: gespreksvoorbereiding: interview met externe behandelaar

DOEL VAN HET GESPREK

Het doel is om zoveel mogelijk informatie te krijgen over de kwaliteit van de begeleiding die de externe behandelaar geeft en de hoe de communicatie met school verloopt . De vragen zijn gebaseerd op de protocollen Ernstige leesproblemen en dyslexie (Wentink, Druenen van, & Verhoeven, 2010) , het protocol Diagnose en Behandeling van Dyslexie (PDBH) (Blomert, Protocol Dyslexie Diagnostiek & Behandeling, 2006), en informatie van de websites van het Kwaliteitsinstituut Dyslexie (KD) en de Stichting Dyslexie Nederland. (SDN).

GESPREKSMODEL

Semigestructureerd interview dat wordt uitgevoerd door de technieken van actief luisteren toe te passen. (Vrolijk, Dijkema, & Timmerman, 1988).

OPENING

Het is belangrijk om in een luistergesprek zo snel mogelijk ter zake te komen dus ik leg meteen uit dat de bedoeling is om meer duidelijkheid te krijgen over de werkwijze van de behandelaar en hoe de samenwerking tussen school en behandelaar (eventueel) verbeterd of geoptimaliseerd kan worden.

OPENINGSVRAAG:

Kunt u uitleggen wat de behandeling van een leerling inhoudt?

Ik probeer zo veel mogelijk een natuurlijk gesprek op gang te houden waarbij ik mijn vragen wel in mijn achterhoofd hou en probeer om deze aan bod te laten komen door tussendoor samen te vatten.

GESPREK

Door middel van open vragen zoveel mogelijk informatie verkrijgen. Omdat er in gesprekken “ruis” kan ontstaan is het belangrijk om tussentijds na te gaan of de boodschap van de zender goed is overgekomen (Wiertzema & Jansen, 2004). Dit doe ik regelmatig door op een neutrale manier samen te vatten wat er gezegd is. Dit stimuleert het verder vertellen en voorkomt dat er miscommunicatie kan ontstaan.

UITDIEPING

Door hier weer een verdiepende vraag aan te koppelen kan een gesprek meer de diepte in gaan, waardoor er soms tijdens het gesprek inzichten kunnen ontstaan (Schulz von Thun, 1982).

Ook wil ik het laten vallen van stiltes in acht nemen zodat de ondervraagde rustig kan nadenken

AFRONDING

Bij de afronding van het gesprek vat ik nog eens de belangrijkste zaken samen en zal ik navragen of dit klopt. Indien nodig kan er nog een verdiepende vraag gesteld worden om nog iets helder te krijgen.

Anders zal ik het gesprek afsluiten de behandelaar bedanken voor het gesprek.

Vragen:

Hoe ziet een behandeling er over het algemeen uit?

Welke elementen bevat een behandeling?

Wordt er gewerkt volgens een vaste opbouw?

Naast didactische begeleiding ook emotionele ondersteuning?

Volgens welk methode werken jullie?

Welke meetmomenten worden er gehanteerd?

Wat wordt er gedaan voor spelling/lezen?

Werken jullie volgens het protocol PDBH?

*Hoe verloopt de communicatie met school/leerkracht?
Hoe belangrijk vindt u de communicatie met de leerkracht?
Wanneer is een leerling uitbehandeld?
Wat gebeurt er na de behandeling?*

Speciaal voor de pilot met het Dyslexiecollectief:

*Hoe bevalt het om twee leerlingen samen te behandelen?
Hoe gaan jullie meten of het effectief is?
Hoe ziet de opbouw van de behandeling eruit?
Hoe verloopt de samenwerking met ouders/leerkracht?*

