

Het verschil een kopje kleiner maken?

Een onderzoek naar de praktijkervaring met Lezen bij Leerlingen met dyslexie en ADHD

Door: Miriam van der Berg (3454630) en Kirsten Nijhof (0210250), Jan-Willem van Noord (3043975) en Hielke Wijnia (0065145)

Introductie

“Wat een lange tekst... hier heb ik dus echt geen zin in”. “Pff... moet dit?”. “Wat een lang kutwoord, dat kan toch ook anders?”.

Deze voorbeelden zijn slechts een kleine greep aan uitspraken van leerlingen bij het lezen van een tekst voor geschiedenis op de middelbare school. Een meerderheid van de schoolvakken in het voortgezet onderwijs kenmerkt zich door het gebruik van tekstgerichte lesmethodes. Maar is deze manier van werken voor alle leerlingen wel even prettig, of makkelijk? De praktijk wijst al jaren uit van niet, en desondanks blijft tekstuele informatieverwerking nog altijd de meest toegepaste leer methode bij veel schoolvakken in het voortgezet onderwijs. Maar hoe denken de leerlingen over deze teksten?

Inleiding

Vanaf augustus 2013 heeft elke school een zorgplicht, de plicht om passend onderwijs aan te bieden voor elk kind dat extra ondersteuning vraagt. Als dit niet op de school kan, is de school verantwoordelijk voor het vinden van een passende plek. Dit moeten de scholen gaan doen binnen de tijd waarin de zogenaamde Ruzzak verdwijnt en er fors bezuinigd gaat worden (300 miljoen euro in 2015)¹. Er wordt dus verwacht dat docenten steeds meer zorgleerlingen in de klas zullen krijgen. Bewezen is dat de verwachtingen van een reguliere klas zeer motiverend werken voor deze leerlingen. Dit is echter alleen zo als de leerling zich competent kan blijven voelen, dit is immers één van de basisbehoeften die leren mogelijk maakt. Niet elke docent voelt zich even capabel om zorgleerlingen hierbij op de juiste manier te begeleiden. Docenten krijgen minder tijd voor steeds meer (zorg)taken. Daarom zou het volgens ons efficiënt zijn om proberen leerproblemen te voorkomen in plaats van te moeten begeleiden. Een manier waarop invloed uit te oefenen valt op leerproblemen zit in de keuze van de lesmethode.

Naast deze praktische relevantie is dit onderzoek grotendeels ontstaan vanuit persoonlijke interesse. Wij zijn erg geïnteresseerd in het differentiëren in de klas en het omgaan met de lesmethode. Voor twee van ons komt deze interesse vanuit de lesmethode zelf, en vanuit de vraag hoe een efficiënte lesmethode eruit ziet voor de 'individu in de groep'. Voor de ander twee komt deze interesse uit praktijkervaring. Zo heeft één van ons heeft al ervaring in het onderwijs en aan de praktijk ondervonden dat leerlingen moeilijkheden hebben

¹ <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/plannen-passend-onderwijs>, geraadpleegd op 03-02-12.

met het lezen van teksten bij het vak geschiedenis. De ander heeft zelf ervaring met moeite met langere teksten mede dankzij de diagnose ADHD. Deze verschillende interesses lieten zich erg makkelijk combineren tot dit onderzoek. Ondanks verschillen in neurologische oorzaak, hebben dyslexie en ADHD sterk vergelijkbare leerproblemen tot gevolg. Slechtere schoolprestaties en een tekorschietend zelfbeeld kunnen hierdoor bij beide afwijkingen makkelijk ontstaan. Genoeg rede voor de onderzoekers om onderzoek uit te voeren naar de uitwerking van zowel dyslexie als ADHD.

1.1 ADHD - Algemene omschrijving en probleemschets

ADHD, oftewel 'Attention Deficit/Hyperactive Disorder', is een veelvoorkomende afwijking in de werking van de hersenen. Het gebied in de hersenen waar de afwijking voorkomt, is de frontale cortex. Door de afwijking is er minder bloeddorstrooming, waardoor er een tekort aan neurotransmitters ontstaat. Neurotransmitters zorgen voor het kanaliseren en doorgeven van allerlei informatie, zodat impulsen adequaat kunnen worden verwerkt. Dit tekort aan neurotransmitters heeft zodoende een overmatige trage activiteit in de hersenen tot gevolg, waardoor plannen en organiseren, evenals het vasthouden van de concentratie en focus op die taken én het bewaren van lichamelijke rust, bemoeilijkt worden. Hierdoor kunnen leerproblemen, geheugenstoornissen, impulsiviteit en hyperactiviteit ontstaan. Tevens komt ADHD vaak voor in combinatie met andere afwijkingen en psychologische stoornissen, waaronder bijvoorbeeld hooggevoeligheid en depressiviteit. Omdat de kenmerken van de afwijking per persoon kunnen verschillen, is een onderscheid gemaakt van drie subtypen van de stoornis. De meest voorkomende vorm van ADHD kenmerkt zich als een aandachts-tekort-stoornis met overmatige hyperactiviteit en impulsiviteit, waarbij deze kenmerken zichtbaar zijn in het gedrag. Daarnaast bestaat er ook een vorm van ADHD waarbij hyperactiviteit niet in het gedrag zichtbaar is, maar als innerlijke onrust (in de vorm van oncontroleerbare gedachtestromen) wordt ervaren. Dit subtype wordt ook wel ADD genoemd, omdat de hyperactieve kenmerken voor omstanders niet zichtbaar is. Het minst voorkomende type heeft in mindere mate last van een aandachtstekort, maar ervaart veel lichamelijke onrust, waardoor hyperactiviteit de boventoon voert.

Diagnosticering

Om ADHD bij een persoon vast te stellen, wordt gebruik gemaakt van een vragenlijst, bestaande uit twee hoofdonderdelen: één over concentratieproblemen en één over hyperactiviteit. Per onderdeel zijn er 9 vragen, waarbij 5 of meer kenmerken aanwezig moeten zijn in het gedrag van nu én van de kindertijd om de diagnose te kunnen stellen.

Het in kaart brengen van de probleemgebieden in de hersenen kan ook door middel van een EEG scan (Electro Encephalo Gram), die de activiteit van de hersenen in bepaalde gebieden meet. Zo kan een neuroloog vaststellen of de hersenactiviteit in bepaalde gebieden afwijkt van de norm. Hoewel deze methode nog niet wetenschappelijk erkend is, kunnen de uitkomsten wel gebruikt worden ter ondersteuning van de diagnose van het psychologisch instituut.

Behandelvormen

Voor de behandeling van ADHD kan medicatie gebruikt worden, die het tekort aan neurotransmitters aanvult. De meest gebruikte medicijnen werken op basis van

Methylfenidaat. Daarnaast kunnen antidepressiva een oplossing bieden, ondanks het feit dat het positieve effect van dit medicijn bij ADHD onverklaarbaar is. De medicatie wordt voorgeschreven door een psychiater, die meestal verbonden is aan een psychologisch instituut. Daar kan een hulpverleningsprogramma worden aangeboden, waarbij individuele coaching, groepstherapie, en medicatie (en de controle van het gebruik daarvan) centraal staan.

Een niet vergoede behandelvorm is 'neurofeedback', waarbij technologische apparatuur met synapsen wordt gebruikt om de hersenen te trainen. Hiervoor maakt de neuropsycholoog gebruik van beeldmateriaal dat reageert op de hersenactiviteit van de patiënt. Daarnaast kunnen bijvoorbeeld reguliere therapie sessies, mindfulness-trainingen en gedragstherapie een uitkomst bieden.

ADHD in het dagelijks Leven

ADHD kan voor veel problemen zorgen in het dagelijks leven. Door onderontwikkelde vaardigheden, impulsief gedrag, hyperactiviteit en concentratieproblemen, kan de afwijking voor de patiënt én diens omgeving lastig zijn.

Op school

Sinds de invoering van de (vernieuwde) tweede fase in het voortgezet onderwijs ligt de nadruk op het zelfstandig plannen en uitvoeren van het huiswerk en opdrachten. Het toepassen en aanleren van deze vaardigheden blijkt voor leerlingen met ADHD erg problematisch, omdat het tekort aan neurotransmitters de ontwikkeling van deze vaardigheden belemmert. Men zou dus kunnen stellen dat ADHD voor een 'natuurlijke achterstand' zorgt.

Bij de vakken geschiedenis en kunstgeschiedenis wordt veel gebruik gemaakt van lange teksten. Leerlingen met ADHD hebben daarvoor een goede begeleiding nodig, omdat zij anders sneller 'faalmomenten' zullen ervaren, waardoor mogelijk het zelfvertrouwen beschadigd raakt en de schoolprestaties achteruit gaan. Ondanks de individuele verschillen, behoren de meeste leerlingen met ADHD tot de 'doeners': zij leren door middel van aanpakken en doen. De meeste werkvormen die gebruikt worden bij geschiedenis en kunstgeschiedenis zijn met deze manier van leren vaak moeilijk verenigbaar (tenzij het lezen en de vakinhoud juist behoren tot de interessegebieden van de leerling). In de klas zorgt dit ervoor dat een leerling met ADHD snel afgeleid kan raken of de inhoud moeilijk in zich kan opnemen.

1.2 Dyslexie - Algemene omschrijving en probleemschets

Het ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschappen heeft een gids voor scholen in het voortgezet onderwijs gepubliceerd, waarin dyslexie uitgebreid behandeld wordt. De definitie van dyslexie wordt daarin als volgt verwoord: "dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt in de automatisering in de woordindicatie (lezen) en/of schriftbeeldvorming (spellen)".

Dyslexie heeft net als ADHD een neurologische oorzaak, waarbij men heeft aangetoond dat de rechterhersenhelft veel meer activiteit vertoont dan de linkerhelft van de hersenen. Omdat de taalcentra zich in de linkerhersenhelft bevinden, levert dyslexie leesproblemen op. Ondanks het feit dat over het ontstaan van dyslexie geen wetenschappelijk eenduidigheid is, is de

ontwikkelingsstoornis is opgenomen in het DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) IV. De opname van de afwijking in dit handboek betekent dat dyslexie meer is dan slechts een beperking bij lezen en spellen. Van der Leij probeert de stoornis vanuit de biologie en de cognitieve wetenschappen te verklaren. De afwijking kan genetische overdraagbaar zijn, of ontstaan door een tekort aan zuurstof tijdens de bevalling. Vanuit de cognitieve wetenschappen gezien zorgt dyslexie voor een ongevoeligheid voor het decoderen allerhande impulsen.

Diagnosticering

Een officiële diagnoseverklaring van dyslexie stellen, gebeurt via een dyslexiedeskundige die met het kind een aantal tests afneemt. Eerst bepaalt deze het niveau van lezen en spellen, waarna enkele dyslexie-indicatoren getoetst worden. Nauwkeurigheid en snelheid van woordherkenning, evenals de vergelijking van vaardigheden met niet-dyslecten staan in dit onderzoek centraal. Daarnaast onderzoekt men beperkingen die vaak samengaan met de afwijking, waaronder auditieve en visuele waarnemingsproblemen, rekenproblemen en ADHD.

Behandelvormen

Er zijn op het moment verschillende therapieën die oplossingen aanbieden. Mensen betalen hier veel voor, hoewel van bepaalde therapieën nog niet is bewezen ze tot verbetering leiden. De autoriteiten op het gebied van dyslexie hebben vaak weinig goeds te zeggen over de verschillende beschikbare therapieën.

Dyslexie in het dagelijks Leven

In de praktijk levert de aandoening verschillende problemen op, waaronder moeite met het verwerken van fonologische (klankgestuurde) informatie, een trager leestempo, spellingsproblemen, moeite met informatieverwerking, moeite met het oproepen van reeds opgedane kennis, een verstoorde werking van de letter-klankkoppeling in de hersenen, moeite bij het automatiseren van taken, moeite bij het opvolgen van instructies. Het is van belang dat scholen met deze problemen rekening houden.

Op school

Ten eerste is het van groot belang dat docenten dyslexie als zodanig beschouwen als een verzamelnaam voor een grote groep verschillende individuen. Het komt vaak voor dat dyslectici op dezelfde manier worden 'geholpen'. Het is daarom zaak dat docenten bewust zijn van het feit dat elke leerling op een andere manier geholpen wil worden. Begeleiding van dyslectici is pas effectief als deze op maat wordt aangeboden.

Ten tweede mag er in de onderwijspraktijk geen twijfel over bestaan dat de manier van omgaan met de stoornis per dyslect sterkt kan variëren. De ene leerling gebruikt dyslexie als excuus om onder elke vorm van huiswerk uit te komen, terwijl een andere leerling zich helemaal niet achter deze stoornis wil verstoppen. Kortom: de ene dyslect is de andere niet. Net als bij de omgang met dyslexie zijn er logischerwijs ook grote verschillen in de cognitieve- en sociaal-emotionele ontwikkeling van jongeren met deze stoornis. Zo kunnen de

beperkingen van dyslexie leiden tot een slecht zelfbeeld, wat in de meeste gevallen ook een negatieve invloed heeft op de schoolprestaties. Een goede begeleiding is hiervoor van groot belang. Voor dyslecten is het bij de talen belangrijk het plezier van lezen te ontdekken. Een aantal manieren om dyslecten met hun problemen te helpen zijn: het aanbieden van overzichten van taalregels, klassikaal lezen, handvatten bij het leren van woordjes aanbieden en de klassikale uitleg bij de vreemde talen in het Nederlands geven.

Geschiedenis en kunstgeschiedenis zijn vakken waarmee dyslecten meer moeite kunnen hebben, vanwege de tekstgerichtheid van die vakken. Door het tragere lees-, schrijf- en verwerkingstempo kunnen dyslecten hier mogelijk meer problemen ondervinden. Ook het tegelijkertijd luisteren en aantekeningen maken bij deze vakken kan tot achterstanden en slechtere prestaties leiden.

1.3 Eerder onderzoek

Uit verschillende onderzoeken naar de achterstallige vaardigheden bij personen met ADHD en dyslexie, blijkt dat de verwerkingssnelheid van informatie (processiesnelheid) trager verloopt dan bij mensen zonder geconstateerde afwijking (Homack & Riccio, 2004; Savitz & Jansen, 2003). Het enige aantoonbare verschil bij het verwerken van tekstuele informatie tussen dyslecten en mensen met ADHD, is de tijd die zij nodig hebben om dezelfde tekst te lezen. (Deans, O'Laghlin, Brubaker, Gay & Krug, 2010). Dyslecten hebben hiervoor meer tijd nodig. Ook is gebleken dat zowel ADHD als dyslexie geen invloed hebben op het IQ. Eerdere onderzoeken naar dergelijke hersenafwijkingen richtten zich op tekstuele processiesnelheid, oogbewegingen, de invloed van medicijnen bij informatieverwerking (bij ADHD) en de oorzaken van de afwijkingen, en zijn zodoende voornamelijk vanuit een biologisch/genetische/pharmaceutische invalshoek uitgevoerd.

Vooralsnog is niet duidelijk wat er omgaat in de middelbare scholier zélf, die met ADHD of dyslexie gediagnosticeerd is. Dat deze leerlingen leesproblemen hebben, is niet nieuw, dus bevestiging van deze uitkomsten is overbodig. De focus van dit onderzoek ligt daarom op de leerling en zijn/haar gedachten bij het uitvoeren van een leesopdracht, waarvoor in dit onderzoek gebruik wordt gemaakt van de 'hardop-denken-methode', die nog niet toegepast op mensen met ADHD en dyslexie.

Bij het afnemen van de interviews voor het onderzoek zal aandacht besteed worden aan de manier waarop de tekst als ontologisch verschijnsel inwerkt op leerlingen met ADHD en dyslexie. Anders geformuleerd: welke problemen ervaren zij bij lezen als zodanig én bij de tekstuele inhoud? Naar aanleiding van de uitkomsten is het wellicht mogelijk suggesties te doen ter verbeteringen van de onderzochte werkvormen. Aan de hand daarvan is het mogelijk geschiktere werkvormen te ontwikkelen. Vanwege de aanhoudende problemen waar leerlingen met dyslexie en ADHD in het voortgezet onderwijs mee te maken krijgen, kwamen wij tot de volgende vaagstelling:

Welke leesproblemen ervaren leerlingen met dyslexie of ADHD van het havo 3/4 bij het uitvoeren van een leesopdracht voor het vak Geschiedenis?

Docenten die lesgeven in het voortgezet onderwijs kunnen baat hebben bij de uitkomsten van dit onderzoek, omdat zij mogelijk meer inzicht krijgen in hun

mogelijke bijdrage om de leesproblemen bij leerlingen met dyslexie en ADHD aan te pakken.

Verwachtingen en hypothesen

Gezien de aard van de gebruikte methode en de sterk verschillende manieren waarop leerlingen met neurologische afwijkingen omgaan met hun problemen, is het moeilijk onze verwachtingen van de uitkomsten te verwoorden. Desondanks gaan wij ervan uit dat het lezen van teksten voor veel middelbare scholieren de nodige problemen oplevert. Dyslecten hebben wellicht meer tijd nodig bij het lezen van de tekst, terwijl leerlingen met ADHD waarschijnlijk meer last hebben van het vasthouden van de concentratie bij de tekst, waardoor het afdwalen naar andere gedachten mogelijk is. Dat betekent niet dat de participanten zonder gediagnosticeerde afwijking geen problemen zullen ondervinden bij het lezen van de tekst. Ook deze leerlingen kunnen moeite hebben met het opnemen van de inhoud van de tekst, zeker als deze niet tot de interessegebieden behoort. Daarom verwachten we dat de verschillende leerlingen op hun eigen manier moeite hebben met het verwerken van de tekstuele informatie die zij in dit onderzoek voorgeschoteld krijgen. Derhalve gaan we verwachten wij vanuit onze eigen intuïtie (en mogelijk die van andere docenten) dat leerlingen met ADHD en dyslexie meer moeite zullen ervaren bij het lezen van de door ons gepresenteerde tekst, vanwege hun neurologische beperkingen.

Methode en variabelen

Voor onze data zullen er 15 leerlingen uit leerjaar 3 en 4 van de HAVO een tekst lezen middels de hardop-denken-methode (Eveland & Dunwoody, 2000). Wij realiseren ons zeker dat dit te weinig respondenten zijn om daar algemeen geldende conclusies uit te halen. Er is echter gekozen om inzicht te krijgen in de gedachten van leerlingen tijdens het lezen van een tekst en daarbij gaat het in dit onderzoek in de eerste plaats om de kwaliteit. Hoewel bij het interpreteren van de verzamelde gegevens gelet zal worden op mogelijk generaliseerbare uitkomsten, zal rekening gehouden worden met de uniciteit van elk onderzocht individu.

De leerlingen die gekozen zijn voor dit onderzoek zijn tussen de 14 en 16 jaar oud. Het geslacht van de leerlingen is buiten beschouwing gelaten. Dit heeft ertoe geleid dat er 5 jongens met AD(H)D, 4 jongens en 1 meisje met Dyslexie en 3 jongens en 2 meisjes als reguliere leerlingen zijn geïnterviewd. De verdeling tussen jongens en meisjes is daardoor helaas niet gelijk, wat mede te maken had met de beperkte tijd en mogelijkheden van de onderzoekers, én de afbakening van de recipienten. De leerlingen die mee hebben gedaan, zaten op onze stagescholen, te weten het Christelijk Lyceum Veenendaal, het Nieuwe Eemland in Amersfoort en het Koningin Wilhelmina College in Culemborg. Zoals in de inleiding al is genoemd, is er gekozen om zowel leerlingen met ADHD als met dyslexie te onderzoeken vanwege de grote overeenkomsten in de gevolgen van de stoornis die de leerlingen ondervinden bij het lezen. Het belang van de keuze om hiervoor alleen gediagnosticeerde leerlingen te gebruiken, spreekt voor zich: op basis van enkel een vermoedelijke aanwezigheid van dergelijke afwijkingen kan men geen geldige uitspraken doen. Het verschil tussen ADHD en dyslexie is het gebied in de hersenen waar de neurologische afwijking ten opzichte van controlegroepen meetbaar is. ADHD kenmerkt zich door een tekort aan informatie-kanaliserende neurotransmitters, met aandachtsproblemen als gevolg, terwijl de problemen bij dyslexie ontstaan door beperkingen in de

werking van de linkerhersen helft waar de taalcentra zich bevinden. De praktische uitwerking van ADHD op de leerprestaties is, op leestijd na, nagenoeg gelijk aan die van dyslexie. Zodoende is voor dit onderzoek gekozen voor respondenten met ADHD dan wel dyslexie. De controlegroep bestaat uit leerlingen van eveneens havo 3/4 die niet gediagnosticeerd zijn met één van deze afwijkingen.

De respondenten die deelnamen aan het onderzoek volgen het Havo en zitten in de 3^e of 4^e klas. Het argument voor deze keuze heeft voornamelijk te maken met het niveauverschil met het VMBO en het VWO. Het verschil tussen leerlingen van het VMBO en HAVO, evenals het verschil tussen leerlingen van het Havo en het VWO, zagen wij als te groot om tot eenduidige conclusies te kunnen komen. Daarom hebben wij voor een 'middenweg' gekozen tussen het praktijkgerichte onderwijs van het VMBO en het theoretisch-georiënteerde onderwijs van het VWO, zodat de geldigheid van de uitkomsten beter te generaliseren en te verantwoorden is. Docenten op het HAVO maken veel gebruik van combinaties van een theorie- en praktijkgestuurd leren. De tekst die wij voor dit onderzoek gebruiken, is goed vergelijkbaar met de teksten die in het HAVO-onderwijs worden gebruikt. Omdat de 3^e en 4^e leerjaren van het Havo voorbereiding bieden op de centrale examens en de brug slaan tussen onder- en bovenbouw, is gekozen voor leerlingen uit deze leerjaren, omdat deze zich in het 'midden' bevinden van het HAVO.

Om de gedachten van leerlingen tijdens het lezen van een tekst inzichtelijk te kunnen maken is er gekozen voor de hardop-denken-methode. Deze methode heeft een psychologische grondslag, waarbij de ψυχή (geest) wordt onderzocht door de λόγος (het woord of, in dit geval, de redenering). Hierbij is het de bedoeling dat leerlingen tijdens het lezen van de tekst elke gedachte verwoorden die er door hun hoofd gaat, oftewel het 'redeneren over de geest'. Daarbij zal de onderzoeker enkel iets zeggen wanneer de leerlingen langere tijd stil zijn, op dat moment zal de onderzoeker ze er slechts aan herinneren hardop te denken (Eveland & Dunwoody, 2000). Ook als het lezen van de tekst slechts voorlezen wordt in plaats van hardop-denken mag de onderzoeker de leerling hieraan herinneren. De onderzoeker heeft daardoor totaal geen leidende rol en de opmerkingen van de leerlingen zijn dus geenszins gestructureerd of gestuurd. Het onderzoek is daarom uitgevoerd vanuit een fenomenologische benadering, waarbij de subjectieve waardeoordelen van de onderzoekers moeten worden uitgebannen om beïnvloeding van de respondenten te voorkomen (De Looft & Berghout, 2010). Het doel van deze methode is om het cognitieve proces tijdens het lezen beter te begrijpen, en waar mogelijk verklaren (Eveland & Dunwoody 2000, Ericson & Simon 1993).

Het lezen met de hard-op-denken methode duurt in dit onderzoek ongeveer 45 minuten en gebeurt 1 op 1 (onderzoeker en leerling/ respondent). Na de introductie waarbij de respondent hoort wat er van hem/haar verwacht wordt gaat deze ongeveer 10 minuten oefenen met de hardop-denken-methode. De respondent oefent met het verwoorden van zijn gedachten terwijl hij/zij een telefoonnummer memoriseert, een anagram oplost, een rekenreeks oplost en een alinea tekst leest. De onderzoeker houdt in de gaten of de respondent het hardop-denken beheerst voor deze aan de werkelijke leestekst begint. Tijdens de uiteindelijke leestekst wordt er een geluidsopname gemaakt.

De lesmethode waaruit de leesopdracht voor het onderzoek is gebruikt, komt uit een uitgave van Malmberg onder de naam MEMO. De keuze voor het gebruiken van

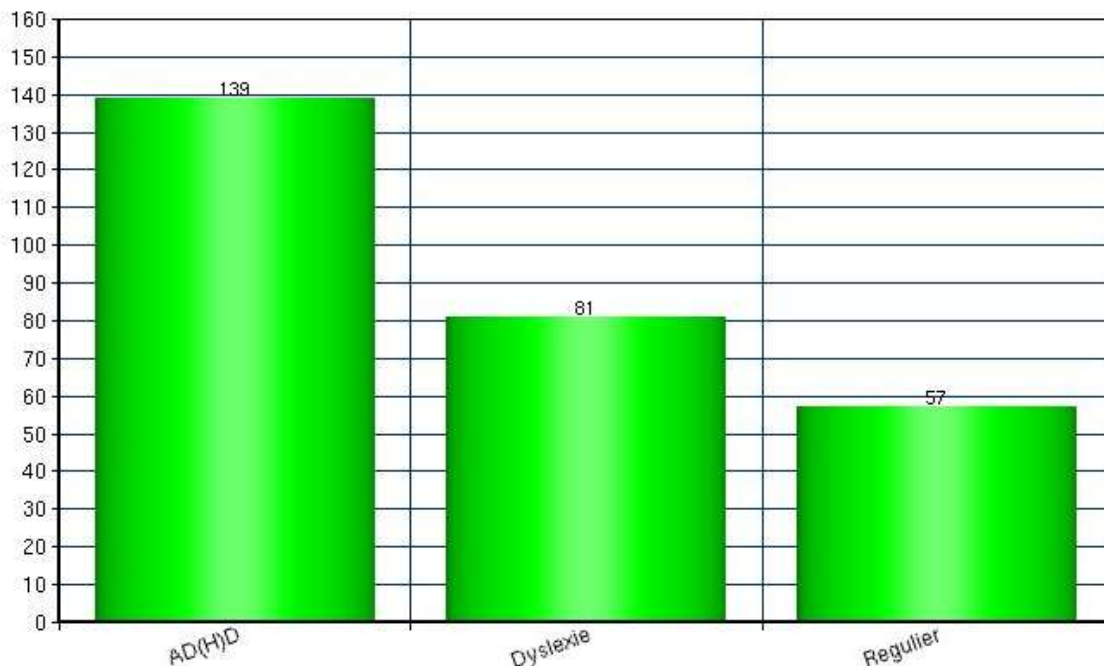
deze methode, is vanwege het feit dat deze veelgebruikt is in het voortgezet onderwijs én ruimte biedt voor zelfstandig werken van de leerling.

Bij het verwerken van de resultaten worden de gedachte-uitingen van de leerlingen door de onderzoeker gecategoriseerd. Vervolgens wordt gekeken naar de frequentie van de gedachte-uitingen per categorie. Hierdoor wordt in kaart gebracht hoe vaak een opmerking van een bepaalde aard per groep geuit wordt. Zodoende kunnen conclusies getrokken worden ten aanzien van de meest uitgesproken gedachten van de respondenten tijdens het lezen van de tekst. Op basis van de intuïtie van de onderzoekers en verwachtingen die gebaseerd zijn op de resultaten uit eerder onderzoek, is gekozen voor de volgende categorieën: *onbekende woorden, haperen tijdens het voorlezen, verkeerde uitspraak, inhoudelijke opmerkingen, lay-out, emotionele opmerkingen en opmerkingen over moeilijke zinnen*. Hoewel er gebruik wordt gemaakt van directe citaten, blijft het categoriseren een kwestie van interpretatie, en derhalve een subjectief construct. Het uiten van de gedachten blijkt niet voor elke leerling even makkelijk te zijn en zo ontstaat een kans op bewuste of onbewuste zelfcensuur bij de respondenten.

Resultaten

De hard-op-denken methode heeft in totaal 276 opmerkingen tijdens het lezen van de tekst opgeleverd. In figuur 1 is te zien hoe deze opmerkingen verdeeld zijn over de drie groepen leerlingen. De leerlingen met AD(H)D maakten met 61,2% van het totaal de meeste opmerkingen, gevolgd door de 35,7% van de leerlingen met dyslexie. De reguliere leerlingen uitten 25,1% van alle opmerkingen.

Opmerkingen tijdens Hard-op-Denken



Figuur 1

De gemaakte opmerkingen zijn verdeeld in de volgende categorieën, van elke categorie zijn enkele voorbeelden genoemd van opmerkingen die hieronder vallen. Een volledig overzicht van de opmerkingen is te vinden in de bijlage.

Onbekende woorden

- Onzedig, ik weet niet wat dit inhoudt (Gaia, Elias, Vera, Stijn)
- politica (Raoul, Vera, Mike, Isabella, Leon,)
- hoorcollege (Joël, Fernand)
- mondialisering, wat houdt dit in? Dit kan ik opzoeken in de begrippenlijst (Gaia)

Hapere bij het voorlezen

- indi, indivi, individueleit, dat dus genoemd (Gaia)
- in-for-matie-maatschappij (Vera, Raoul, Isabelle, Stijn, Leon, Chris)
- mon-mon-mondialsering? (Chris)

Verkeerde uitspraak

- Mohammed Boueh (kan de naam niet uitspreken, Mohammed B (Joël)
- Hij rijdt de Li-n-n-n-n-n, wat, Linnjausstraat op. (Fernand)
- Onzendig gedrag (Mike)

Inhoudelijke opmerkingen

- Moslims zagen de films als een belediging van het geloof, net als de film van Geert Wilders. (Fernand)
- Pff, hij ziet hem ook in één keer doodvallen (Leon)
- Theo van Gogh (“oh die gast”)

Lay Out

- Een ander kleurtje, weer een ander kleurtje, gezellig (Fernand)
- Er is een plaatje van de schreeuw. Heb ik weleens van gehoord, maar ik vind het een lelijk plaatje. Ik zie er niet echt een schreeuw in. Ik zie alleen een neus. (Niels)
- opvallende plaatjes, een beetje apart (Leon)

Emotionele opmerkingen

- Ik vraag me af of dit echt gebeurd is (Jeroen)
- Hij heeft zijn huiswerk niet gedaan, grappig. Dan moet hij naar het MOT (Niels)

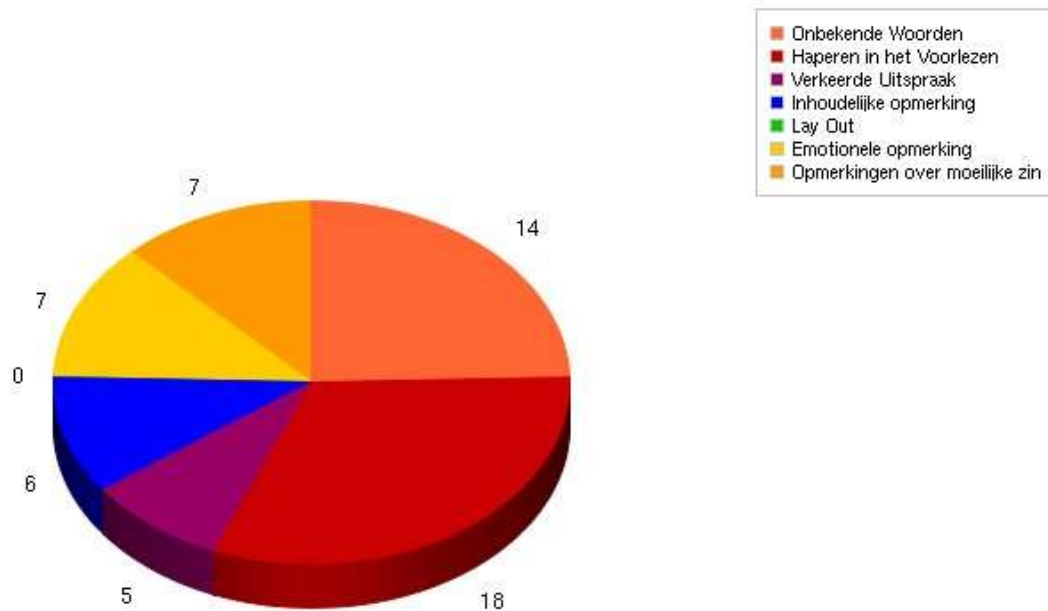
- Ayaan Hirsi Ali. Handig, zo'n lastige naam (Chris)
- Ik weet niet meer waar ik ben (Elias)

Opmerkingen over moeilijke zinnen

- Hirsi Ali, oh dat is een naam (Joël)
- De eerste zin, die was lastig om te lezen (Elias)
- Dit snap ik niet, want dat is een rare overgang (Fernand)

Er is gekozen om onbekende woorden, haperen in het voorlezen en verkeerde uitspraak los te trekken van elkaar. Dit omdat bij een onderzoek naar het lezen één categorie voor taalgebruik, waar dan alles onder kon vallen, te algemeen zou zijn. In de figuren 2, 3 en 4 is te zien op welke manier de opmerkingen in absolute aantallen verdeeld zijn per groep leerlingen.

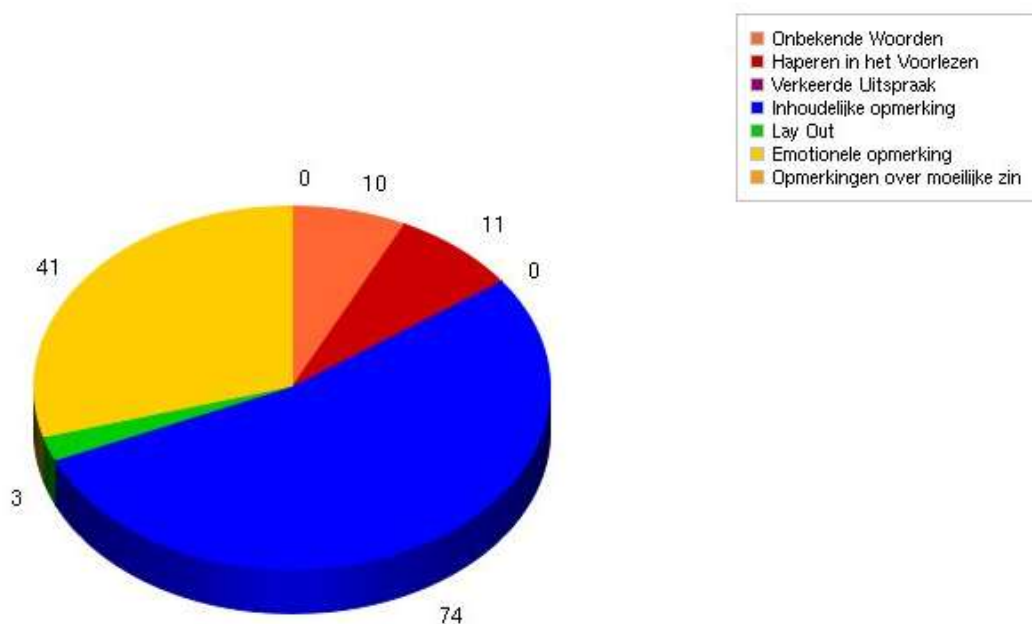
Reguliere Leerlingen



Figuur 2

Van de opmerkingen die gemaakt werden door de reguliere leerlingen had 56.3% betrekking op onbekende woorden en haperen in de tekst. De rest van de opmerkingen waren ongeveer gelijk verdeeld over de categorieën verkeerde uitspraak, inhoudelijke opmerkingen, emotionele opmerkingen en opmerkingen over hele zinnen. Er zijn geen opmerkingen gemaakt over de Lay-out.

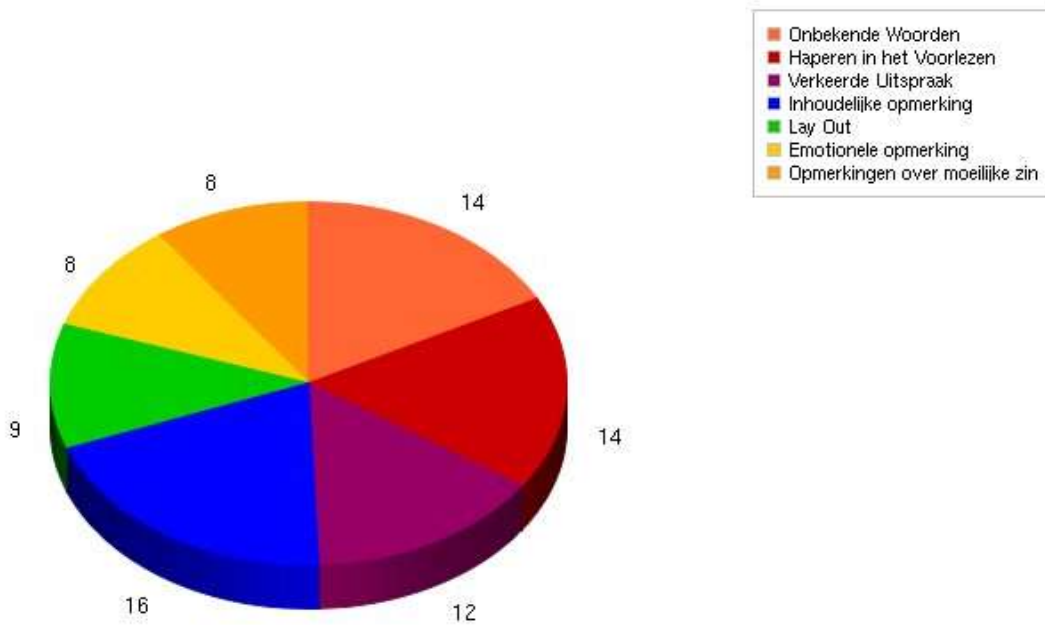
Leerlingen met AD(H)D



Figuur 3

Van de opmerkingen die de leerlingen met AD(H)D hebben gemaakt waren 53.24% inhoudelijke opmerkingen. Voor emotionele reacties was 29.5% van de opmerkingen gereserveerd. Er zijn enkele opmerkingen gemaakt over de Lay-out. Van alle opmerkingen ging 15.1% over moeilijke woorden of haperen in de tekst. Er zijn geen opmerkingen gemaakt over moeilijke zinnen of verkeerde uitspraken.

Leerlingen met Dyslexie



Figuur 4

Iets minder dan de helft namelijk 49.8% van de opmerkingen is gereserveerd voor de categorieën onbekende woorden, haperen tijdens het voorlezen en verkeerde uitspraak. Het grootste aantal opmerkingen heeft een inhoudelijke betrekking op de tekst namelijk 19.75%. De opmerkingen over de Lay-out is 11.11%, emotionele opmerkingen en opmerkingen over moeilijke zinnen zijn gelijk namelijk 9.88%.

Vergelijkingen en conclusies

De verzamelde data die hierboven gepresenteerd is, biedt mogelijkheden tot conclusies van zeer verschillende aard. Hiertoe zullen de resultaten per groep tegen elkaar worden afgezet, om zodoende in kaart te brengen hoe de gedachte-uitingen van de verschillende groepen per categorie van elkaar verschillen. Hieronder volgt een bespreking van de meest opvallende resultaten.

AD(H)D - regulier

Het meest opvallende verschil tussen leerlingen met AD(H)d en de reguliere leerlingen, is het totaal aantal gemaakte opmerkingen (zie figuur 1). Leerlingen met AD(H)D maakten ruim twee keer zoveel opmerkingen dan de reguliere leerlingen. Als we kijken naar de verdeling van de gedachte-uitingen over de verschillende categorieën, valt op dat leerlingen met ADHD verhoudingsgewijs de meeste (tekst)inhoudelijke en emotionele opmerkingen maakten. De reguliere leerlingen maakten in deze categorieën in totaal 13 opmerkingen (5,73 % t.o.v. het totaal aantal opmerkingen). De 115 inhoudelijke en emotionele gedachte-uitingen van de leerlingen met AD(H)D vormen 50,66 % van het totaal aantal opmerkingen. De inhoudelijke opmerkingen van de leerlingen met AD(H)D beslaan zelfs 32.6% van de in totaal gemaakte opmerkingen. Zoals al eerder gezegd is, leidt het tekort aan neurotransmitters bij leerlingen met AD(H)D tot moeite met impulscontrole. De resultaten van het onderzoek bevestigen dit gegeven en laten zien dat leerlingen met AD(H)D sneller en makkelijker reacties geven, zeker als het gaat om (tekst)inhoudelijke en emotionele zaken. Als gevolg van de oncontroleerbare gedachtenstromen en hyperreponsiviteit verliezen deze leerlingen de hoofdtak uit het oog. Dit is ook te zien aan het feit dat 18,06 % van het totaal aantal gedachte-uitingen van emotionele aard waren én afkomstig van leerlingen met AD(H)D. Reguliere leerlingen maakten in totaal slechts 7 emotionele opmerkingen, gelijk aan 3,08 % ten opzichte van het totaal.

Daarnaast waren de opmerkingen van leerlingen met AD(H)D sterk verschillend, als we gaan kijken naar hoe zij hun opmerkingen maakten. Ter verduidelijking geven wij hieronder enkele voorbeelden van inhoudelijke opmerkingen van leerlingen met AD(H)D.

- “Dat zijn meer dan enkele, dat zijn er een hele hoop” (Jeroen)
- “Wow zouden ze ook in de krant moeten doen met de achternaam erbij” (Jeroen)
- “Onbeperkt zou ik niet willen zeggen (na het lezen van de zin tegenwoordig onbeperkte informatie verspreiding) want tijdens een werkstuk maken kom je vaak weleens uhh informatie tekort” (Jeroen)
- “Ik heb de film niet gezien dus ik kan ook niet zeggen of het een mooie film is geworden” (Niels)
- “Bezuinigingen hee dat doen we nu weer” (Niels)
- “Het beeld dat hij nooit meer kwijt zal raken, het vallende lichaam van Theo van Gogh, huh maar hij keek toch juist weg?” (Pieter)
- “Yugoslaven? Wie? De slaven van Yugo?” (Chris)

- “Gaat geeneens over geschiedenis ofzo, slaat nergens op dat het in dit boek staat” (Karel)

Uit de bovenstaande gedachte-uitingen blijkt duidelijk hoe de oncontroleerbare gedachtenstromen (het onuitputtende associatievermogen) van deze leerlingen hun gedachten alle kanten uit sturen. Een concreet voorbeeld hiervan tijdens het uitvoeren van het onderzoek, was het moment dat Jeroen begon te lachen toen hij las dat Max, de figuur uit de tekst, haast moet maken, snel zijn jas aan doet en zijn tas pakt. Een klasgenoot van Jeroen bleek die ochtend zijn tas vergeten te zijn. Direct na deze passage in de tekst gelezen te hebben, vertelde Jeroen eerst over zijn klasgenoot, voor hij verder ging met lezen. Duidelijk is dat de vele associaties die opgeroepen kunnen worden door elke willekeurige indruk het voor Jeroen op dat moment onmogelijk maakte om zijn concentratie bij de tekst vast te houden.

Concluderend blijkt het tekort aan neurotransmitters gevolg te hebben op de moeite met impulscontrole en het vasthouden van de concentratie bij leerlingen met AD(H)D bij het uitvoeren van de leesopdracht. Deze leerlingen zijn blijkbaar meer geneigd om elke gedachten te uiten die in hun opkomt, en zodoende uiten ze alle inhoudelijke en emotionele opmerkingen die te binnen schieten.

AD(H)D - dyslexie

De uitkomsten van eerder onderzoek blijken in dit onderzoek bevestigd te worden. De gemiddelde tijd die een leerling met dyslexie nodig had om de leesopdracht uit te voeren, was 10 minuten en 6 seconden, terwijl de reguliere leerlingen hier gemiddeld 6 minuten en 34 seconden voor nodig hadden. Eén van de leerlingen met dyslexie had zelfs 16:30 minuten nodig om de leesopdracht uit te voeren. Leerlingen met AD(H)D hadden gemiddeld 8:21 nodig om de tekst helemaal te lezen. Ook deze gegevens blijken te bevestigen wat uit eerder is gebleken.

In de interviews werden in totaal 12 opmerkingen gemaakt over de Lay-out, die hiermee 5.26 % beslaan van het totaal. Dit resultaat is anders dan verwacht: wij gingen ervan uit dat er veel gedachte-uitingen over de lay-out zouden worden uitgesproken. Toch noemde slechts een enkeling indirect het verschil in kleurgebruik bij sommige woorden; “mondialisering, wat houdt dit in?”, en “dit kan ik opzoeken in de begrippenlijst”. Mogelijk hebben de leerlingen hier wel gedachten over gehad tijdens het lezen, maar deze niet geuit omdat het bekend was dat dit een onderzoek was naar het leesgedrag. Dyslecten maakten de meeste opmerkingen over de lay-out, namelijk 9, goed voor 3,97% van de totale opmerkingen. Leerlingen met AD(H)D maakten in totaal 3 uitingen over de lay-out (1,32 % t.o.v. het totaal). Daarmee zijn deze groepen verantwoordelijk voor alle opmerkingen over de lay-out. Van alle opmerkingen over de lay-out, was 75% afkomstig van leerlingen met dyslexie.

Een interessant effect van de hard-op-denkenmethode kwam naar voren bij Niels. Hij merkte dat hij door het hard-op-denken juist extra bewust associaties en ezelsbruggetjes maakte waardoor de tekst beter bleef hangen. Zou de hard-op-denken methode zelf een oplossing kunnen zijn voor leerlingen met AD(H)D?

Dyslexie - regulier

Erg opvallend aan de praktijk is het verschil in de absolute aantallen bij de opmerkingen over onbekende woorden en haperen in het voorlezen tussen de

reguliere leerlingen en de leerlingen met dyslexie: die zijn bijna gelijk. Bij beide groepen is het aantal opmerkingen over onbekende woorden 6.17 % van het totaal aantal gemaakte opmerkingen. Onze verwachtingen, gebaseerd op de intuïtie die wij, en met ons mogelijk anderen hebben, zouden de leerlingen met dyslexie hier juist veel meer moeite mee moeten hebben. Uit de gedachte-uitingen van leerlingen met dyslexie blijkt dit niet. Ook opvallend is dat beide groepen leerlingen moeite hebben met dezelfde woorden. De woorden die het vaakst genoemd werden zijn: *individualisering, autoriteiten, politica en onzedig*. Bijna alle blauw gedrukte begrippen in de tekst bleken onbekende woorden voor de leerlingen. De betekenis van deze woorden kunnen in de MEMO methode in de begrippenlijst nagezocht worden. Daarnaast bleek dat leerlingen uit elke groep ongeveer even vaak moeite hadden met onbekende de namen die in de tekst gebruikt worden, zoals *Ayaan Hirsi Ali, Mohammed Bouyeri* en de *Linnaeusstraat*. Het verschil tussen reguliere leerlingen en leerlingen met dyslexie lijkt niet te zitten in de gedachten *an sich* maar slechts in de snelheid waarmee zij deze nieuwe begrippen en namen verwerken. De reguliere leerlingen doen er gemiddeld tussen de 6 en 7,5 minuten over, terwijl de dyslecten de tekst in 8 tot 10 minuten lezen. Bij de dyslecten heeft Elias qua tijd het meeste problemen met zijn tekst hij doet er bijna 20 minuten over om de tekst te lezen en is ook regelmatig kwijt waar hij is.

De gevolgen

Wat betekenen de hierboven gepresenteerde resultaten voor de situatie in de klas? Ons onderzoek heeft inzichtelijk proberen te maken wat er gebeurt bij verschillende leerlingen tijdens het lezen van een tekst. Voor onszelf is dit werkelijk een zeer waardevolle eye-opener geweest. Theoretisch gezien weten we immers dat bijvoorbeeld leerlingen met AD(H)D moeite hebben met de aandacht bij de tekst houden of een hoofdlijn in de gaten houden. Maar om hardop een groot deel van deze gedachten te horen maakt het heel concreet. Ook weten we allemaal dat leerlingen met dyslexie moeilijkheden hebben met het lezen van een tekst. Echter, dankzij de hard-op-denken methode hebben we nu werkelijk gehoord dat iemand zoveel moeite heeft met het aan elkaar breien van letters, en zoveel moeite heeft met het lezen van een zin dat er geen energie over is om de inhoud van de vorige zin te onthouden, laat staan de hoofdlijn van de tekst te kunnen ontdekken. Tijdens dit PGO hebben wij ervaren dat het kennis hebben van de theorie en beseffen wat er in de praktijk gebeurt hele verschillende dingen zijn.

Om te kunnen zeggen wat dit betekent voor scholen blijft op basis van data van 15 leerlingen erg moeilijk. Elke AD(H)Der en elke dyslect heeft immers een vrij unieke combinatie van leesproblemen wat betekent dat algemene oplossingen zeker niet voor iedereen werken. Een aanbeveling op dit vlak zou daarom heel algemeen zijn. We kunnen bijvoorbeeld aanbevelen om leerlingen, wanneer je hen moeilijke nieuwe woorden/begrippen aan wilt leren, de stof aan te reiken op verschillende intelligentieniveaus (Gardner). Of hen in ieder geval, uitgaande van de verbaalcommunicatieve intelligentie, de woorden te laten lezen en deze eens hardop te laten herhalen.

Op onderwijs niveau roept dit onderzoek interessante vraagstukken op. Middels meerdere onderzoeken is gebleken dat AD(H)D en Dyslexie geen enkel verband heeft met intelligentie. Ook is bekend dat in het huidige onderwijs systeem voornamelijk gevraagd wordt naar de verbaal-communicatieve intelligentie. Iets waarbij het kunnen lezen van langere teksten erg belangrijk is. In dit onderwijssysteem is AD(H)D of Dyslexie een serieuze handicap. Binnen het

rooster is er immers bijna geen tijd om de leerlingen extra tijd te geven voor deze teksten. Kan er gezegd worden dat leerlingen die extra tijd nodig hebben voor tekst daarom het niveau niet aankunnen? Past dit binnen het gewenste passend onderwijs concept? Of moet er nodig opnieuw nagedacht worden over de gebruikte onderwijs methodes?

Discussie

Hoewel de uitkomsten grotendeels verdere bevestiging van eerder uitgevoerde onderzoeken hebben opgeleverd, is een aantal aanbevelingen te doen voor mogelijke vervolgonderzoeken. Door beperkingen in de mogelijkheden van de onderzoekers is het bijvoorbeeld lastig gebleken om bij het selecteren van de onderzoeksobjecten (participanten) rekening te houden met de mogelijke invloed van demografische feitgegevens. Er is in dit onderzoek geen rekening gehouden met de mogelijke invloed van deze gegevens op de onderzoeksresultaten. Een identieke demografische achtergrond van de participanten levert mogelijk resultaten van een meer legitiem karakter op.

Bovendien bleek de categorisering binnen de bestudeerde afwijkingen enigszins problematisch. Wellicht is dit inherent aan het onderzoeksobject: men krijgt onvermijdelijk te maken met grote verschillen in karaktereigenschappen van de participanten, die mogelijk afwijkende onderzoeksresultaten tot gevolg hebben. Het blijkt onmogelijk om rekening te houden met de individuele leerling bij het uitwerken van de onderzoeksresultaten. Dit probleem ontstaat deels door de eisen van de moderne onderzoekswetenschappen, die nadrukkelijk vragen om generalisatie van de uitkomsten.

Inherent aan de gebruikte methode zijn de uitkomsten, hoewel zij gebaseerd zijn op directe uitspraken van de participanten, subjectief van aard. Het verwoorden van gedachten is een ingewikkeld aan te leren vaardigheid, die niet iedereen evenzeer bezit.

In dit onderzoek is slechts gekeken naar de pure handeling van het lezen. Er is geen aandacht besteed aan de verwerking van deze tekst of getoetst of deze tekst tijdens het lezen beklijft. Omdat dit zeker ook te maken heeft met de problemen die leerlingen ondervinden bij het lezen van een tekst, is vervolgonderzoek hierover aanbevolen.

Daarnaast is het moeilijk om binnen de mogelijkheden van de onderzoekers van dit onderzoek een goede demografische verklaring af te leggen voor de keuze van de participanten.

In vervolgonderzoek kan men mogelijk ook meer rekening houden met het medicatiegebruik van de leerlingen met ADHD. Omdat het onderzoek niet als doel had om dit in kaart te brengen, is dit onderdeel niet meegenomen in de resultaten. Mogelijk leidt dit tot afwijkende resultaten, waar in toekomstig onderzoek rekening mee gehouden kan worden.

Literatuur

- Karen L. Purvis en Rosemary Tannock, 'Language Abilities in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, Reading Disabilities, and Normal Controls', in: *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol .25, No. 2, 1997, pp. 133-144.
- Leon de Looff en Egon Berghout, 'Vormen van onderzoek naar informatievoorziening in organisaties. Geëffende paden bestaan niet', in: *Document TWI-IS-OIV-LdL/EB*, 2 november, 2010.
- William P. Eveland en Sharon Dunwoody, 'Examining Information Processing on the World Wide Web Using Think Aloud Protocols', in: *Mediapsychology* 2, 2000, pp. 219-244.

Bijlage 1 - Cijfers onderzoek

Aantal opmerkingen

Totaal: 277 (100 %)

ADHD: 139 (61.2 %)

Dyslexie: 81 (35,7 %)

Regulier: 57 (25,1 %)

ADHD: 139

Onbekende woorden: 10

Haperen in het voorlezen: 11

Verkeerde uitspraak: 0

Inhoudelijke opmerking: 74

Lay out: 3

Emotionele opmerking: 41

Opmerking over moeilijke zin: 0

Dyslexie: 81

Onbekende woorden: 14

Haperen in het voorlezen: 14

Verkeerde uitspraak: 12

Inhoudelijke opmerking: 16

Lay out: 9

Emotionele opmerking: 8

Opmerking over moeilijke zin: 8

Regulier: 57

Onbekende woorden: 14

Haperen in het voorlezen: 18

Verkeerde uitspraak: 5

Inhoudelijke opmerking: 6

Lay out: 0

Emotionele opmerking: 7

Opmerking over moeilijke zin: 7

Percentages

Groep → Categorie ↓	ADHD t.o.v. groep	ADHD t.o.v. totaal	Dyslexie t.o.v. groep	Dyslexie t.o.v. totaal	Regulier t.o.v. groep	Regulier t.o.v. totaal
Onbekende woorden	7,19 %	4,41 %	17,28 %	6,17 %	24,56 %	6,17 %
Hapere<i>n</i> in het voorLezen	7,91 %	4,85 %	17,28 %	6,17 %	31,58 %	7,93 %
Verkeerde uitspraak	0 %	0 %	14,82 %	5,29 %	8,77 %	2,20 %
Inhoudelijk	53,24 %	32,60 %	19,75 %	7,05 %	10,53 %	2,64 %
Lay out	2,16 %	1,32 %	11,11 %	3,97 %	0 %	0 %
Emotioneel	29,50 %	18,06 %	9,88 %	3,52 %	12,28 %	3,08 %
Moeilijke zin	0 %	0 %	9,88 %	3,53 %	12,28 %	3,08 %

Leestijden onderzoek

Regulier:

Stijn, Havo 3: 5:56 min. (356 s.)

Isabelle, Havo 3: 6:11 min. (371 s.)

Mike, Havo 3: 7:29 min. (449 s.)

Vera, Havo 3: 6:31 min. (391 s.)

Raoul, Havo 3, 6:43 min. (403 s.)

Gemiddeld: 6:34 min.

Dyslexie:

Joël, Havo 3: 8:16 min. (496 s.)

Gaia, Havo 3, 8:09 min. (489 s.)

Elias, Havo 3: 16:30 min. (990 s.)

Leon, Havo 3: 6:57 min. (417 s.)

Fernand, Havo 4: 10:39 min. (639 s.)

Gemiddeld: 10:06 min.

AD(H)D:

Jeroen, Havo 3: 7:14 min. (434 s.)

Niels, Havo 3: 8:34 min. (514 s.)

Karel, Havo 3: 9:03 min. (543 s.)

Chris, Havo2: 9:35 min. (575 s.)

Pieter, Havo 4: 7:21 min. (441 s.)

Gemiddeld: 8:21 min

Bijlage 2 - Gecatagoriseerde opmerkingen respondenten

Reguliere Leerlingen

Onbekende woorden

Stijn

“Politica?” (aarzelend)

“On...zedig gedrag” (stilte)

“Koranverzen” (aarzelend)

“Com-com-communicatiemiddelen” (aarzelend)

Isabelle

“Li-naeusstraat”

“Politica” (aarzelend)

“Au-autoriteiten” (aarzelend)

Mike

“Informatie...maatschappij” (aarzelend)

“Politica” (aarzelend)

Vera

“Onzedig gedrag” (aarzelend)

“Politica” (aarzelend)

Raoul

“Politica?” (aarzelend)

“Koranverzen” (aarzelend)

“Com-com-communicatiemiddelen” (aarzelend)

Hapere in het voorlezen

Stijn

“Mon-di-ali-sering” (in stukjes)

“In-for-matie-maatschappij” (in stukjes)

“In-di... In-di-vidualisering”

“Economische...economische...” (roept “aaah!”) “de economie!” (glimlacht)

“A ...yaan Hirsi Ali”

Isabelle

“In-for-matie-maatschappij” (in stukjes)

“Mon-dia-lisering” (in stukjes)

“In-di-vidualisering” (in stukjes)

Mike

“Poli...politiesirenes” (haperend)

“Meningsuit-ing” (haperend)

“Opeens ziet Max dat hij nog...dat hij zijn huiswerk nog niet heeft gedaan...nog niet gedaan heeft”

Vera

“Cultuur en inden...iden...identiteit Cultureel” (haperend)

“Verzor...verzorgingsstaat” (haperend)

“In-for-matie-maatschappij” (in stukjes)

“In-di-vi-du-ali-sering” (in stukjes)

Raoul

“Mon-di-ali-sering” (in stukjes)

“In-for-matie-maatschappij” (in stukjes)

“In-di... In-di-vidualisering”

Verkeerde uitspraak

Stijn

“Lina-eusstraat” (verkeerde uitspraak)

Isabella

“Dreigbrieg...dreigbrief”

“Gebruiken.. euh.. bereiken!” (“shit”)

Mike

“Onzendig gedrag” (niet verbeterend)

Vera

-

Raoul

“Lina-eusstraat” (verkeerde uitspraak)

Inhoudelijk commentaar

Stijn

-

Isabella

-

Mike

“rare zin toch?” (Een... aantal moslima’s)

“Dit kleine stukje ook?”

“Op het plaatje zie ik een beeld, een mens denk ik, maar ik snap niet waarom”

Vera

“huh, klopt dat?” (..Vertelt een aantal...)

Raoul

“Pff, moeilijk” (Mohammed Bouyeeeeee, Mohammed B)

“oh die gast” (Theo van Gogh)

Niemand zegt iets over Lay out

Emotioneel commentaar

Stijn

(Theo van Gogh) (herkenning:) “oja”

(Het stuk over de beschieting van Van Gogh wordt sneller gelezen)

Isabella

-

Mike

In-di-vi-du-ali-sering... Individualisering! (opgelucht)

(Het stuk over de beschieting van Van Gogh wordt sneller gelezen)

Vera

Theo van Gogh (herkenbaar)

Raoul

Mosli-maaaaas (lacht hardop)

Econ...econ...economische (kijkt opgelucht)

Problemen met de zin

Stijn

Een... aantal moslima's

Mohammed Bouyeri (wordt vlot uitgesproken)

Isabella

“Oh, nieuwe zin” (...voor onzedig gedrag hun naakte...)

Martelaar voor zijn ge.. voel, voor zijn geloof
De economische crisis van de jaren tachtig.. (glimlacht)

“jaren zeventig liep tot ver in de jaren tachtig”

Mike

-

Vera

Linnus, Linnas, Linneus....straat (glimlacht)

Raoul

-

Leerlingen met AD(H)D

Onbekende woorden

Jeroen

“Het verspreidt raken over de hele wereld ofzo” (mondialisering)

Niels

“Wat een rare naam voor een college” (hoorcollege)

“mondialiseren, nooit van gehoord”

Pieter

Indi..individualisering... (aarzelend)

Lineeee, linayus..laan (mompelt)

Koran, koraan, koranverzen. Koran....koran (oefent een paar keer)

Chris

Co-munica-tie-middelen (aarzelend)

Tegenwoordig (aarzelend)

Karel

Co-munica-tie-middelen (aarzelend)

Tegenwoordig (aarzelend)

*Hapere*n* in het voorLezen*

Jeroen

Koranvarse, uhhh, Koranverzen

producti, producten

Niels

Koranverzelven (koranverzen)

“Mohammed Bouaaarie, ken ik niet”

bé-argum, beargumenteert

Pieter

-

Chris

Mon-mon-mondialsering? (vragend?)

1910 (negentienhondertien, verbeterd zichzelf)

in-for-ma-tie-maat-schap-pij (hakt in stukjes)

In-di-vi-du-al-i-se-ring (hakt in stukjes)

Karel

“Mondialisering: kutwoord!”

“Individualisering: lang woord, kan ook anders”

Bij niemand wordt verkeerde uitspraak genoemd

Er zijn geen opmerkingen gemaakt die duiden op moeilijkheden met een zin

Inhoudelijk commentaar

Jeroen

“Van Gogh is niet die ene gozer die de schilderijen maakt, maar uh hehehe”

“Dat is ook niet erg publiekelijk, maar uhh”

“Dat zijn er wel meer dan enkele, dat zijn er een hele hoop”

“Dus Hirsi Ali niet” (bij stukje van Gogh verdedigde zich)

“Heeft hij een half uur” lopen nadenken, oh nee een kwartier

“Okee als hij dus klaar is met van Gogh doodschieten, is hij dus klaar en loopt hij dus, okee”

Die komen ook echt laat aan (op de achtergrond hoort hij politiesirenes)

“OHH het is een vrouw, ha” (Ayaan Hirsi Ali, zij)

“Een trauma, okee”

“Het beeld is een paar strepen in de vorm van een gezicht die een geluidsgolf uitbeelden, niet erg creatief” (de schreeuw)

“Wow zouden ze ook in de krant moeten doen met de achternaam erbij”

“Hé een terrorist, hebben we ook niet vaak in Nederland”

“Dat zijn de Twin Towers geloof ik”

“Ja, dan moeten ze werk zoeken, ja uhh dat deden ze ook wel, maar ja, moeten ze een baan maken hehehe” (Er waren veel mensen werkeloos)

“En toch deden ze dat, lijkt wel of het langer gaat hierdoor, Jeeh!”

“Ook snel bloei”

“Oh de wereldeconomie, geen maar? Oke”

“kleine groepen ook”

“onbeperkt zou ik niet zeggen, want tijdens een werkstuk kom je vaak weleens uhh informatie tekort” (tegenwoordig onbeperkte informatieverbreiding)

“Zouden ze ook geld voor kunnen vragen, Hehe” (tegenwoordig is er een informatiemaatschappij ontstaan)

Niels

“De moord op Theo zegt mij wel wat, eigenlijk dat hij dood wordt geschoten”

“Is het vandaag dinsdag, nee het is donderdag”

“Theo van Gogh ken ik wel”

“Hirsi Ali en Van Gogh werden bedreigd. Niets van meegekregen bij de geschiedenis van vorig jaar”

“Ik heb de film niet gezien dus kan ook niet zeggen of het een mooie film is geworden”

“Dat is wel slecht”

“Huhu, moet hij haast maken, snel zijn jas aan en zijn tas pakken. Jelle was vanochtend zijn tas vergeten”

“Zal wel dat dat een straat is”

“Theo van Gogh, dat is toevallig, huh hij is al lang dood, toch? Hoop ik, of zeg ik iets raars”

“Hé dat zei ik net ook al dat hij van zijn fiets is geschoten”

“Dan komt hij te laat op school”

“Heeft hij hem al gebeld? Het is pas net geleden”

“Best lang geleden volgens mij, zal wel dood zijn”

“Huhu, politie heeft steeds vaker vuurgevechten. Bij de rellen van dat voetbal”

“Islamitische plegen nog steeds aanslagen overal. Dus dat is niet zo bijzonder”

“2001 oh, ik dacht dat het langer geleden was” (Aanslag 9/11, wordt hier verwisseld met de aanslag op Theo van Gogh)

“Huh van Gogh was toch veel eerder dood al, zal wel”

“Kleine wereld, nou ik vind de wereld best groot”

“Economische crisis, heb ik ook niets van meegekregen”

“’70 tot ’80 maakt niets uit, hebben mijn ouders misschien iets van gemerkt, maar...”

“Huhu lijkt ook economie”

“Okee, noem het dan verbinding” (ipv mondialisering)

“Oh nog meer, oh het is 1910, laat maar, toen hadden ze nog geen telefoon”

“Bezuinigen doen we nu weer”

“Hé de jaren ’90 herstelden ze zich weer, werd ik tenminste ook geboren, yes!”

“Komt denk ik door de Verenigde Staten dat die ondersteuning had gegeven”

“ja dat geloof ik wel met de grote haven”

“Lage lonen, Afrika, China”

“Telefoon, What’s app”

“Hadden ze al internet? Oh ja jaren ’90 hadden ze dat wel”

“Wij weten nu niet anders dan dat je snel informatie kan verspreiden”

“informatiemaatschappij, zal wel zijn dat we snel kunnen communiceren enzo”

“individualiseren is toch alleen gaan, afzonderen”

Pieter

“maf woord”

“leeft die nog?” (Ayaan Hirsi Ali)

“waar gaat dit heen?” (De kloof tussen de bevolkingsgroepen is in ieder geval dieper geworden)

“Kijkt weg? Waarom kijkt ‘ie weg?” (Max kijkt weg)
“Maar hij keek toch weg?” (Het beeld dat hij nooit meer kwijt zal raken, het vallende lichaam van Theo van Gogh...)

Leertekst: “is dit dezelfde tekst?” (door de hoge loonkosten...)

“jaaaa?” (Mensen bepalen zelf hun manier van opvattingen en manier van leven)

“Je meetn het!” (In Nederland wonen mensen met verschillende culturen en achtergronden)

“zooo, dat is veel” (300.000 duizend)

Chris

“lastig woord” (Inte-gratie)
“wat is in godsnaam onzedig?” (Onzedig gedrag)

“beargumenteerde...is dat een woord?” (beargumenteerde)

Lynuuu, linies (“hmm, dat is vast niet goed”)

Multicu-lierele... (wat is dat, multiculti-erele?)
Fun...euhm, funda-men-ta-listen (“nooit van gehoord”)

“wie zijn dat?” (Molukkers)

“ok, wat is dat?” (Geïntegreerd)
“wie, de slaven van Yugo?” (Yugoslaven)

Karel

“gaat geeneens over geschiedenis ofzo”

“gaat niet echt over geschiedenis ofzo, slaat nergens op dat het in dit boek staat”

“bij de aanslagen denk ik aan de Twin-Towers”

Er wordt niets gezegd over de Lay out.

Indirect over Lay-out

Jeroen -Fijn de blauwe kleur van de woorden, bij rode woorden ga je je eerder zorgen maken over de woorden. Blauw maakt het een goed woord

Niels -Er is een plaatje van de schreeuw. Heb ik weleens van gehoord, maar ik vind het een lelijk plaatje. Ik zie er niet echt een schreeuw in. Ik zie alleen een neus

Emotioneel commentaar

Jeroen

“Erg informatief” (met een sarcastische ondertoon)
“Dat vind ik ook onzin”
“Dat lijkt me ook niet”
“Ook handig door een film”
“Ik vraag me af of dit echt gebeurd is”
“ook saai” (levenslange gevangenisstraf)
“Dat klopt”
“Natuurlijk”
“Jee, dood aan de kerk” (lijkt te schrikken van zijn eigen uitspraak)

Niels

(Kreunt) “vind ik niet echt een woord, een beetje raar woord”
“super saai, immigratie, dat hebben wij niet als dat een vak is”
“die heeft ook geen zin in school dus”
“Ha, hij moet eerst douchen”
“Hij heeft zijn huiswerk niet gedaan, grappig. Dan moet hij naar het MOT”
“Moslima’s mishandelen, vind ik niet kunnen. Dat ze mishandeld worden door hun eigen familie”
“Meningsuiting wel, maar daar hoef je niet iemands godsdienst belachelijk mee te maken”
“haha Max”
“net ook al”
“Schutter rent weg. Slim”
“Daar hebben we het precies over. Grappig”
“Er is een plaatje van de schreeuw. Heb ik weleens van gehoord, maar ik vind het een lelijk plaatje. Ik zie er niet echt een schreeuw in. Ik zie alleen een neus”
“Konden ze alle reclames zien, wat wij nu stom vinden”
(Niels gaat de methode zelf thuis ook eens gebruiken want door het hardopdenken ezelsbruggetjes)

Pieter

“nou, vervelend voor ze!” (...en ze zijn zelfs bedreigd)

“nou, moet hij weten!” (Mohammed B wilde sterven voor zijn geloof)

“ja want dat waren we nog niet zeker?” (Nederland wordt steeds meer onderdeel van de wereldeconomie)

“ja, dat wisten we ook al” (en lage lonen...)

Chris

“Waarom arg? Waar slaat dat op?” (Arg)

“ja, heel saai” (Immigratie)

“met kruidenkaas?” (smeert een paar boterhammen)

“looooser” (huiswerk nog niet gedaan heeft)

“handig, zo’n lastige naam” (Ayaan Hirsi Ali)

“hmm, bekend!” (Theo van Gogh)

“Logisch toch?” (Van Gogh verdedigde zich)

“ja, eigen schuld” (en weer hoort hij diens smekende stem)

“logisch!” (naar landen met lage lonen)

“hmm..handig” (informatie voor veel mensen toegankelijk)

“doe ik lekker niet, huiswerk maken” (Verwerk de opdracht..)

Karel

“Ik weet het niet, maakt niet echt uit”

“gewoon echt geen zin in, vervelend”

“niet leuk om de tekst te lezen

“Ik heb een liedje in mijn hoofd dus daar denk ik de hele tijd aan”

Leerlingen met Dyslexie

Onbekende woorden

Joël

“hoorcollege moeilijk woord”

“immigratie is ook onbekend”

“Beargumenteerde moeilijk woord”

“fundamentalisten, begrijp dat woord niet”

Gaia

“onzedig ik weet niet wat dat inhoud”

“Ik weet niet wat fundamentalisten inhoud”

“modialisering, wat houdt dit in, dit kan ik opzoeken in de begrippenlijst”

“autoriteiten, ik weet niet wat dat betekent”

Elias

“on-ze-dig. Dit woord snap ik niet”

Leon

-

Fernand

“Hoorcollege, ken ik niet”

“submission, ken ik niet”

“monndialisering, ken ik niet”

“informatiemaatschappij, weer een dikgedrukt woord, ken ik weer niet”

“individudadi, wat individu, individualisering, weer zo een moeilijk woord, weer een woord wat ik niet snap”

Haperen in het voorLezen

Joël

“mos-li-maas”

“communicatiemiddelen” (2x herhaald)

“mon-da-li-se-ring”

“in-di-vi-du-li-se-ring”

“indivudulisering” (2x herhaald)

Gaia

“econo, econo, econom, economische” (werd drie keer voorgelezen voor ze eruit kwam)

“special, specialistschische, ik vind een moeilijk woord om uit te spreken” (leerling slaat het woord uiteindelijk over)

“indi, indivi, individ, individualiet, dat dus genoemd”

Elias

“Hir-si Alli”

Leon

“politi, politica”

“informatie, informatiemaatschappij ontstaan”

“individu, individualisering genoemd”

Fernand

“Aya-a-aan Hirschi Ali, hmm zal wel een buitenlander zijn”

“fun-da-men-ta-lis-ten”

Verkeerde Uitspraak

Joël

“Lina-eusstraat” (verkeerde uitspraak)

“Mohammed Boueh” (kan de naam niet uitspreken) Mohammed B

Gaia

“Mohammed Boureeeee, Mohammed B, waarom zetten ze zijn achternaam erachter, het is een best moeilijke naam”

“Linairstraat (Linnaeusstraat). Waarom doen ze meteen zo een moeilijke naam van een straat”

“politia” (politica)

Elias

“dit woord is lastig commudi-mattielen” (communicatiemiddelen)

Leon

-

Fernand

“beargumeerde” (beargumenteerde)

“Max kijkt verschikkelijk op de klok, hmm verschrikt, opletten met lezen”

“hij rijdt de Li-n-n-n-n, wat, Linnjausstraat (Linnaeusstraat) op”

“Ay-weer die moeilijke naam- Ayan Hirsi Ali”

“Mohammed Boujejeri, Mohammed B”

“sinds de jaren '60, oh '90 door de 6 en 9, die kan ik omdraaien”

Problemen met een zin

Joël

(opvallend) onzedig gedrag

“Hirsi Ali oh een naam”

“cultuur en identiteit” (opgelezen)

“Ayaan Hirsi Ali is de hele naam”

Gaia

-

Elias

“de eerste zin die was lastig om te lezen”

Leon

-

Fernand

“die zin snap ik niet helemaal” (Of er iets voor mishandelde vrouwen verandert, betwijfelt hij)

“wat moeilijke straat, zeg”

“dit snap ik niet, want is een rare overgang”

Lay Out

Joël

“veel tekst”

“schuin lettertype”

“intro eigen verhaal”

Gaia

“irritant is dat ze hele korte zin zetten na een hele lange zin”

Elias

-

Leon

“opvallende plaatjes, een beetje apart”

Fernand

“roze tekst bij de bron”

“een ander kleurtje, weer een ander kleurje, gezellig”

“is blauw gedrukt, dus is wel duidelijk”

“specialisten staat tussen aanhalingstekens, ik weet niet wat ze hier mee willen, maar zal wel iets betekenen”

Inhoudelijk commentaar

Joël

“Theo van Gogh” (herkenning)

“discussie integratie moslims”

“informatiemaatschappij, dus dat mensen elkaar kunnen bereiken”

Gaia

“Nou wat een toeval”

“Belangrijkste vraag die je in de paragraaf onderzoekt is fijn” (ze leest ze hard op)

Elias

-

Leon

“8 uur 's avonds of 's ochtends-Waarom zijn naakte lichamen beschilderd?”

“Waarom maakt de film heftige reacties los?”

“wel toevallig dat Max Theo van Gogh ziet fietsen”

“pfff hij ziet hem ook in één keer doodvallen”

“Soort trauma heeft hij dan opgelopen-Hoezo mogen de lonen niet stijgen?”

Fernand

“de moord op Theo, dan ik gelijk aan de moord op Theo van Gogh”

“Dinsdag, hé dat is het vandaag ook”

“Hirsi Ali en Van Gogh zijn zelfs bedreigd, zal wel”

“Moslims zagen de films als een belediging van het geloof, net als de film van Geert Wilders”

“Welke gebeurtenissen, welke spanningen?”

“Het boek zal wel gelijk hebben”

Emotioneel commentaar

Joël

-

Gaia

“irritant om te lezen wat hij (Max) denkt en doet”

“interesseert me geen bal wat hij doet en denkt”

“irritant dat ze vertellen wat hij precies doet” (verhalen lopen door elkaar)

Elias

“Ergens in dit stuk wist ik niet meer precies waar ik was”

“Ik weet niet waar ik ben”

Leon

“Wat een enge gozer dat hij dood wil worden geschoten door de politie”

Fernand

“de film maakt hevige reacties los, dat kan ik begrijpen,”

“hij rent en kijkt, een beetje raar”

Bijlage 3 – Kenmerken ADHD

Concentratie:

- Snel afgeleid (intern/extern)
- Geen overzicht (te laat komen, oplopende schulden)
- Slechte planning en organisatie
- Veel aan dingen beginnen, weinig afmaken
- Dromerig, traag en vaag
- Chaotisch en vergeetachtig
- Uitstelgedrag
- Hoofdtzaak uit het oog verliezen
- Gemakzucht
- Moeit met opvolgen van instructies
- Ongelijkmatig patroon van werken

Hyperactiviteit:

- Constant druk, onrustig
- Innerlijk onrustig (oncontroleerbare gedachtestromen)
- Beweeglijk, actief
- Constant friemelen, tikken en geluiden maken
- Constant aan het praten

Impulsiviteit:

- Hyperresponsief ((te) snel reageren)
- Dingen eruit flappen
- Eerst doen, dan denken
- Mensen in gesprek onderbreken
- Ongeduldig
- Impulsaankopen doen, gokken, makkelijk relaties aangaan en verbreken
- Problemen met uitstel van beloning
- Makkelijk risico's nemen
- Stressgevoelig