

MET LEZEN AAN DE SLAG IN CLUSTER 4

Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie

cluster

4

MET LEZEN AAN DE SLAG IN CLUSTER 4

Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie

Hanneke Wentink, M&O-groep

Nanda van Oorschot, KPC Groep

's-Hertogenbosch, Masterplan Dyslexie, 2010

Deze uitgave is tot stand gekomen dankzij een subsidie van het Ministerie van OCW.

Ten behoeve van de leesbaarheid is in dit boek voor de verwijzing naar personen gekozen voor het gebruik van 'hij', 'zijn' en 'hem'. Het spreekt vanzelf dat dit overal als 'zij' en 'haar' gelezen kan worden.

Dit katern is gratis te downloaden van www.masterplandyslexie.nl



[INHOUD]

WOORD VOORAF	7
1 LEREN LEZEN MET EEN PSYCHIATRISCHE STOORNIS EN/OF GEDRAGSSTOORNIS	9
DEEL 1 REGULIER AANBOD IN DE GROEP	13
2 EFFECTIEF LEESONDERWIJS AAN ALLE LEERLINGEN	15
3 LEERKRACHTGEDRAG EN LEEROMGEVING	16
3.1 Een ondersteunende, effectieve leerkracht	17
3.2 Een geletterde leeromgeving	20
3.2.1 De boekenhoek	21
3.2.2 Ondersteunend materiaal aan de wanden	26
3.2.3 Multimedia en ICT	26
3.2.4 Interactief voorlezen	28
4 VOORBEREIDEND, AANVANKELIJK EN VOORTGEZET TECHNISCH LEZEN	31
4.1 Beginnende geletterdheid	32
4.2 Aanvankelijk lezen	35
4.3 Voortgezet technisch lezen	39
5 VAARDIGHEDEN DIE EEN NAUWE RELATIE HEBBEN MET TECHNISCH LEZEN	44
5.1 Woordenschat	44
5.2 Begrijpend lezen	45
5.3 Lezen in de zaakvakken	48
5.4 Spellen en stellen	50
DEEL 2 SIGNALEREN EN AANPAKKEN VAN LEESPROBLEMEN	53
6 LEERLINGVOLGSYSTEEM EN HET GEBRUIK VAN TOETSEN	55
7 VASTSTELLEN VAN (ERNSTIGE) LEESPROBLEMEN OF DYSLEXIE	58
8 AANPAKKEN VAN LEESPROBLEMEN	59
8.1 Interventie bij beginnende geletterdheid	62
8.2 Interventie in de fase van het aanvankelijk lezen	64
8.3 Interventie in de fase van het voortgezet technisch lezen	68
9 EVALUATIE VAN DE INTERVENTIES	74
10 AFSTEMMING MET OUDERS/VERZORGERS EN THERAPEUTEN	75

DEEL 3	DIAGNOSTICEREN EN BEHANDELEN VAN DYSLEXIE	77
11	DIAGNOSTICEREN VAN DYSLEXIE	79
12	BEHANDELEN VAN DYSLEXIE	82
12.1	Compenseren/dispenseren van ernstige lees- en spellingproblemen	83
DEEL 4	IMPLEMENTEREN VAN LEESBELEID OP SCHOOL	87
13	OPBRENGSTGERICHT WERKEN EN DOORLOPENDE LEERLIJNEN	89
13.1	Een opbrengstgerichte school	89
13.2	Doorlopende leerlijnen en passend onderwijs	91
13.3	Groepsplannen en individuele handelingsplannen	92
13.4	Samenwerken met ouders/verzorgers	94
14	HET LEESBELEIDSPLAN	95
14.1	Stappen om te komen tot een leesbeleidsplan	95
14.2	Monitoren en bijstellen van het leesbeleidsplan	96
LITERATUUR		99
BIJLAGEN		107
Bijlage 1	Relevante websites	109
Bijlage 2	Kinderboeken met thema's als autisme, ADHD of dyslexie	110

[WOORD VOORAF]

De meeste kinderen leren lezen op school. Dat geldt zeker voor kinderen die psychosociale problemen ondervinden, uit een problematische opvoedingsomgeving komen of een ernstige gedragsstoornis hebben. School biedt hun een leeromgeving die structuur biedt en overzichtelijk, veilig en in een bepaalde mate voorspelbaar is. Dit zijn belangrijke elementen die leren mogelijk maken. Op veel cluster 4-scholen ligt echter de nadruk in het onderwijs meer op het pedagogische dan op het didactische vlak (Inspectie van het Onderwijs, 2007). De gedragsproblemen worden gezien als een belemmering voor het leren, terwijl niet kunnen lezen (en rekenen) de gedragsproblemen ook kan verergeren. In dit katern pleiten we er dan ook voor om in cluster 4 zo vroeg mogelijk te beginnen met leren lezen, rekening houdend met de gedragsproblemen, om te voorkomen dat zij een cognitieve achterstand oplopen die later maar heel moeilijk is in te halen. Geletterd zijn geeft kinderen de mogelijkheid om de wereld waarin zij leven te begrijpen en daarin deel te nemen. Het geeft hun de mogelijkheid op een veilige manier hun angsten en frustraties te uiten zonder daarvoor direct in contact te hoeven treden met een medemens. Geletterd zijn kan de gedragstherapie ondersteunen, net als dat technieken die kinderen tijdens gedragstherapie aanleren ook het leren lezen kunnen ondersteunen. Hierbij kun je denken aan zelfcontrole- en zelfreflectietechnieken die in verschillende leersituaties van belang zijn om een activiteit tot een goed einde te brengen. Geletterd zijn biedt de leerling vanzelfsprekend ook meer mogelijkheden voor zijn schoolloopbaan en later functioneren in de maatschappij. Scholen die goed leesonderwijs geven, bieden hun leerlingen een betere basis voor een succesvol en gelukkig leven. We spreken de wens dan ook uit dat alle scholen in cluster 4 met lezen aan de slag gaan en hopen dat dit katern hun samen met de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie (Wentink & Verhoeven, 2003; 2004; Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008; Gijssel, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van en Verhoeven, L., 2010) handvatten biedt om het leesonderwijs op een goede manier verder vorm te geven.

We hebben getracht zo veel mogelijk rekening te houden met de belemmeringen die leerlingen in cluster 4 ondervinden bij het leren. De populatie is echter dusdanig heterogeen van aard, dat we ons hebben beperkt tot de meest voorkomende gedragsstoornissen: ADHD, ASS, angststoornissen, ODD en CD. Hiermee richten we ons voornamelijk op de grootste groep leerlingen in cluster 4, namelijk de zogenaamde ZMOK-populatie. Omdat er bij het merendeel van de leerlingen sprake is van comorbiditeit, is het bijna onmogelijk om leerlingen in strikt afgebakende groepen te onderscheiden en is onderwijs op maat dus van groot belang, zonder daarmee te zeggen dat geïndividualiseerd onderwijs de oplossing is. Kinderen leren van en met elkaar, dat geldt ook in cluster 4. We benadrukken daarom met volle overtuiging het belang van sociaal, interactief leren in het leesonderwijs.

Dit katern kan als naslagwerk worden gebruikt, door leerkrachten maar ook door ondersteuners en specialisten. Met behulp van de inhoudsopgave kan de lezer bepalen welke onderdelen hij wil lezen. Het katern kan door wie dat wil uiteraard ook in zijn geheel van de eerste tot de laatste bladzijde worden doorgelezen.

Wij danken de leden van de expertgroep voor de inspirerende gesprekken, waardevolle adviezen en kritisch meedenken bij de totstandkoming van dit katern: Esther van Efferen en Machteld Bakker van CED-Groep, Femke Scheltinga van het Expertisecentrum Nederlands, en Esther Willems en Inge Janssen van de Roelant Berk en Beukschool in Nijmegen.

Hanneke Wentink
Nanda van Oorschot

's-Hertogenbosch, juni 2010

1 LEREN LEZEN MET EEN PSYCHIATRISCHE STOORNIS EN/OF GEDRAGSSTOORNIS

Op de meeste scholen voor leerlingen met een psychiatrische stoornis en/of gedragsstoornis is sprake van een goed pedagogisch klimaat. Scholen doen er alles aan om deze leerlingen een veilige omgeving te bieden om in te leren. Door de psychiatrische stoornis en/of gedragsstoornis raakt de aandacht voor de cognitieve ontwikkeling (taal, lezen, schrijven, rekenen) echter nogal eens in het gedrang. Het didactisch klimaat is op het merendeel van de scholen onvoldoende (Inspectie van het Onderwijs, 2007). In dit katern richten we ons dan ook voornamelijk op het verbeteren van het didactisch klimaat tijdens de leeslessen. Vragen als 'Wat betekent het om te leren lezen met een psychiatrische stoornis en/of gedragsstoornis?' (*hoofdstuk 1*), 'Hoe ziet goed leesonderwijs aan deze leerlingen eruit?' (*deel 1*) en 'Wat moet een leerkracht doen als de leesontwikkeling bij een leerling stagneert?' (*deel 2*) komen uitgebreid aan bod. In *deel 3* van dit katern zetten we de diagnosticering en begeleiding van leerlingen met dyslexie uiteen. In *deel 4* ten slotte komt aan de orde hoe het leesbeleid geïmplementeerd en verder ontwikkeld kan worden op de school.

Specifieke problemen bij leren lezen

Globaal onderscheiden we vier groepen leerlingen die scholen in cluster 4 bezoeken (Van der Wolf & Van Beukering, 2009): (1) leerlingen met ADHD (in drie vormen: overwegend onoplettend, overwegend hyperactief-impulsief of een combinatie hiervan), (2) leerlingen die een stoornis hebben in het autistisch spectrum (ASS, waaronder autistische stoornis, PDD-NOS, syndroom van Asperger), (3) leerlingen met een angststoornis (sociale angsten, paniekstoornis, fobieën, separatieangst) en (4) leerlingen met een oppositionele, opstandige en/of antisociale gedragsstoornis (ODD, CD).

Deze groepen leerlingen zullen elk hun specifieke aandachtspunten hebben bij het leren in het algemeen en bij het leren lezen in het bijzonder. Hoewel veel hiervan bekend zal zijn bij de lezers van dit katern, zetten we de belangrijkste punten nog even op een rij:

specifieke aandachtspunten:

• bij ADHD

1. *Leerlingen met ADHD* hebben bij alle leeractiviteiten, dus ook bij lezen, last van hun rusteloze, impulsieve en ongeconcentreerde gedrag. Door hun ongeconcentreerdheid en overbeweeglijkheid lijken ze vaak onvoldoende betrokken bij taken en maken ze een vluchtige indruk. Ze missen de innerlijke organisatie om hun concentratie te richten en hebben moeite om onbelangrijke prikkels te negeren. Opvallend is dat hun concentratie beter wordt bij sterke prikkels. Zij leren beter in een leeromgeving met sterke functionele, werkgerelateerde prikkels, dan in een prikkelarme omgeving. Alleen leerlingen met een ernstige vorm van ADHD komen in het speciaal onderwijs terecht. Zij hebben naast ADHD meestal een of meer bijkomende stoornissen (comorbiditeit). Zo is er bij een derde tot de helft van de leerlingen met ADHD sprake van comorbiditeit met ODD of CD, 10 tot 20 procent heeft PDD-NOS en ongeveer een kwart heeft angst- en stemmingsstoornissen of lijdt aan depressiviteit (Gezondheidsraad, 2000; zie ook Van Lieshout, 2009). Ongeveer een kwart van de leerlingen met ADHD heeft ook een specifieke leerstoornis, waaronder meestal dyslexie (in deel 3 gaan we hier verder op in). Leerlingen met ADHD van het type 'overwegend onoplettend' (meestal ADD genoemd, maar dit is geen officiële DSM-IV classificatie) hebben vaker moeite met leren lezen dan leerlingen met ADHD van het type 'overwegend hyperactief-impulsief'. Ze lijken ongeïnteresseerd en afwezig tijdens de (lees)les, maar hebben in feiten meer hulp nodig bij lezen dan ze laten merken.

Omdat de diagnose ADHD officieel pas vanaf het zevende levensjaar gesteld wordt en de meeste kinderen zo lang mogelijk op de reguliere basisschool blijven, hebben ze al een moeilijke periode achter de rug en een aanzienlijke didactische achterstand opgelopen als ze in het speciaal onderwijs komen. Ze beginnen pas op latere leeftijd echt met leren lezen. Wetende dat er een zekere kritische periode is voor technisch leren lezen van het vierde tot het negende levensjaar, is dit niet gunstig. Als een leerling rond zijn negende levensjaar nog niet vlot kan lezen, is de kans klein dat hij het nog zal leren. Verkeerde leesgewoonten zijn dan al dusdanig ingeslepen, dat ze weer moeilijk af te leren zijn. Daarbij hebben leerlingen met ADHD, mede door hun moeizame start, zoveel faalervaringen met lezen opgedaan, dat ze meestal niet meer gemotiveerd zijn om het nog te leren.

De hyperactiviteit van leerlingen met ADHD kan ook in hun voordeel werken. Hun activiteit kunnen zij, mits ze voldoende gemotiveerd zijn, omzetten in een grote wilskracht. Ze kunnen spontaan en energiek zijn, creatief en doortastend. In een consequente en positieve leeromgeving waarin ze zich competent voelen, zijn ze tot veel in staat. Als het lukt om de negatieve spiraal te doorbreken, zijn veel leerlingen met ADHD in staat goede lezers te worden.

• bij ASS

2. *Leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS, waaronder autistische stoornis, PDD-NOS en syndroom van Asperger)* vormen ongeveer 35 procent van de populatie op scholen in cluster 4 (Inspectie van het Onderwijs, 2007). Deze leerlingen hebben over het algemeen meer moeite met begrijpend dan met technisch lezen. Een uitzondering hierop zijn de leerlingen met het syndroom van Asperger. Zij zijn bijzonder ruimtelijk ingesteld en hebben de neiging op elkaar lijkende letters, zoals 'b', 'p' en 'd', als dezelfde letter te zien, maar dan gedraaid in de ruimte.

De meeste problemen bij leerlingen met ASS treden op bij begrijpend lezen. Dit heeft te maken met hun beperkte woordenschat, woordvindingsproblemen en hun beperkt of specifiek voorstellings- en inlevingsvermogen. Teksten zouden daarom feitelijk en concreet moeten zijn. Leerlingen met ASS zijn vaak niet geïnteresseerd in romans (fictie) en kunnen zich veel meer vinden in bijvoorbeeld informatieve boeken over een bepaald onderwerp of encyclopedieën (non-fictie). Belangrijk voor deze groep leerlingen is, dat lezen een duidelijke functie heeft; er kan iets van geleerd worden. Illustraties in boeken vragen speciale aandacht van de leerkracht. Tekeningen zijn vaak te simpel, worden verkeerd geïnterpreteerd of als kinderachtig ervaren. Deze leerlingen zijn meer gebaat bij functionele illustraties bij een tekst, te meer omdat ze gefragmenteerd denken en moeite hebben met generaliseren.

• bij angststoornis

3. *Leerlingen met een angststoornis* hebben voornamelijk door hun beperking op het gebied van concentratie en taakgerichtheid als gevolg van een groot gevoel van onveiligheid moeite met leren (lezen). Deze leerlingen zijn veelal faalangstig en komen gauw in een neerwaartse spiraal terecht als ze niet veel positieve feedback krijgen, worden aangemoedigd tijdens (veilige) leeractiviteiten en succeservaringen opdoen op hun eigen niveau.

• bij OCD/ODD

4. *Leerlingen met een oppositionele, opstandige gedragsstoornis (ODD) en/of een antisociale gedragsstoornis (CD)* hebben voornamelijk moeite met leren lezen door hun geringe taakgerichtheid. De motivatie om te willen leren is bij hen vaak ver te zoeken. Door een tekort aan zelfcontrole (ze handelen daardoor vaak impulsief) en hun gering probleem-

oplossend vermogen hebben ze moeite geconcentreerd aan een taak te werken en deze tot een goed einde te brengen, zonder voortdurend met hun omgeving bezig te zijn. Deze kinderen moeten alsmaar bezig gehouden worden, om te voorkomen dat hun gedrag escaleert. Eerst denken en dan doen is een veelgebruikte aanpak waarmee ze leren hun impulsieve gedrag onder controle te houden.

In deel 1 van dit katern wordt ingegaan op de vraag hoe scholen goed leesonderwijs kunnen geven aan leerlingen in cluster 4, rekening houdend met hun specifieke onderwijsbehoeften al dan niet gerelateerd aan hun psychiatrische stoornis en/of gedragsstoornis en eventueel bijkomende leerproblemen.

Meer lezen over specifieke aanpakken voor leerlingen met ADHD, ASS, een angststoornis, ODD of CD

- Van Lieshout, T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Van der Wolf, K. & Van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Zwijnenburg, C. (2004). *Wijzer Onderwijs: Autisme. Een praktische aanpak van het onderwijs aan leerlingen met een autisme spectrum stoornis*, Rotterdam: CED-Groep.
- Van der Veer, K. & Vos, J. (2008). *Wijzer Onderwijs: Aandachtstekort- en Gedragsstoornissen. Een praktische aanpak van het onderwijs aan leerlingen met ADHD, agressief gedrag of ODD en CD (gedragsstoornissen)*, Rotterdam: CED-Groep.
- Hoogenboezem, H. & Kelderman, H. (2008). *Wijzer over Angst*. Rotterdam: CED-Groep.

[DEEL 1] Regulier aanbod in de groep

DEEL 1	REGULIER AANBOD IN DE GROEP	13
2	EFFECTIEF LEESONDERWIJS AAN ALLE LEERLINGEN	15
3	LEERKRACHTGEDRAG EN LEEROMGEVING	16
3.1	Een ondersteunende, effectieve leerkracht	17
3.2	Een geletterde leeromgeving	20
3.2.1	De boekenhoek	21
3.2.2	Ondersteunend materiaal aan de wanden	26
3.2.3	Multimedia en ICT	26
3.2.4	Interactief voorlezen	28
4	VOORBEREIDEND, AANVANKELIJK EN VOORTGEZET TECHNISCH LEZEN	30
4.1	Beginnende geletterdheid	31
4.2	Aanvankelijk lezen	35
4.3	Voortgezet technisch lezen	39
5	VAARDIGHEDEN DIE EEN NAUWE RELATIE HEBBEN MET TECHNISCH LEZEN	43
5.1	Woordenschat	44
5.2	Begrijpend lezen	45
5.3	Lezen in de zaakvakken	48
5.4	Spellen en stellen	50

2 EFFECTIEF LEESONDERWIJS AAN ALLE LEERLINGEN

De leerkracht en de school zijn belangrijke factoren bij de leerprestaties en het welbevinden van leerlingen. Dit heeft onderzoek inmiddels overtuigend aangetoond (zie bijvoorbeeld Van der Wolf & Beukering, 2009). Leerlingen met een psychiatrische stoornis en/of gedragsstoornis en een ongunstige voorgeschiedenis, thuis en/of op de vorige school, lopen een groot risico laaggeletterd te worden. Zij hebben veel positieve ervaringen op de nieuwe school nodig om gemotiveerd te raken om zo snel mogelijk te leren lezen. Een gebrekkige leesvaardigheid kan de psychiatrische problemen en/of gedragsproblemen namelijk verergeren. Laaggeletterd zijn betekent voor deze leerlingen een handicap erbij en maakt het voor hen extra moeilijk om zich een goede plek te verwerven in onze samenleving.

Leren lezen is voor de meeste leerlingen een complex proces, dat zorgvuldig en systematisch onderwezen moet worden in een ondersteunende, goed gestructureerde en voorspelbare leeromgeving. De meeste leerlingen krijgen het technisch lezen verbazingwekkend snel en zonder al te veel moeite onder de knie, mits zij goede instructie krijgen en voldoende gelegenheid om te oefenen. Omdat vlot technisch kunnen lezen naast woordenschat bepalend is voor begrijpend lezen (zonder goed vlot te kunnen lezen is begrijpend lezen niet mogelijk), is het belangrijk dat op scholen systematisch gewerkt wordt aan het technisch lezen. In dit katern is het uitgangspunt dat het reguliere aanbod, zoals dat op de basisschool geboden wordt, voor de meeste leerlingen in cluster 4 voldoende passend is om goed te leren lezen, mits rekening wordt gehouden met hun stoornis(sen). Concentratie en werkhouding zijn belangrijke aandachtspunten bij alle leerlingen in cluster 4 om tot vloeiend lezen te kunnen komen. Slechts een beperkt aantal leerlingen heeft een aanvullend of aangepast programma nodig. In dit deel van het katern zetten we uiteen welke aspecten cruciaal zijn om te komen tot goed leesonderwijs voor leerlingen met een psychiatrische stoornis en/of gedragsstoornis. Om niet te veel in herhaling te vervallen, verwijzen we zo veel mogelijk naar reeds bestaande informatiebronnen, zoals de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie (Wentink & Verhoeven, 2003a; 2004; Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008; Wouters & Wentink, 2005) en de kwaliteitskaarten van de taalpilots (zie www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/kwaliteitskaarten).

Wat er toe doet bij goed leesonderwijs

- Een ondersteunende leerkracht en leeromgeving
- Instructie van hoge kwaliteit
- Effectieve methoden of programma's
- Planmatig en doelgericht inrichten van het leesonderwijs
- Voldoende tijd voor lezen
- Bevorderen van wederzijdse positieve beïnvloeding van technisch lezen en vaardigheden die er een nauwe relatie mee hebben
- Systematisch volgen van de leesontwikkeling bij leerlingen
- Direct en effectief aanpakken van leesproblemen/dyslexie
- Leesbeleid op school
- Eensgezindheid in opvattingen over goed leesonderwijs binnen het team

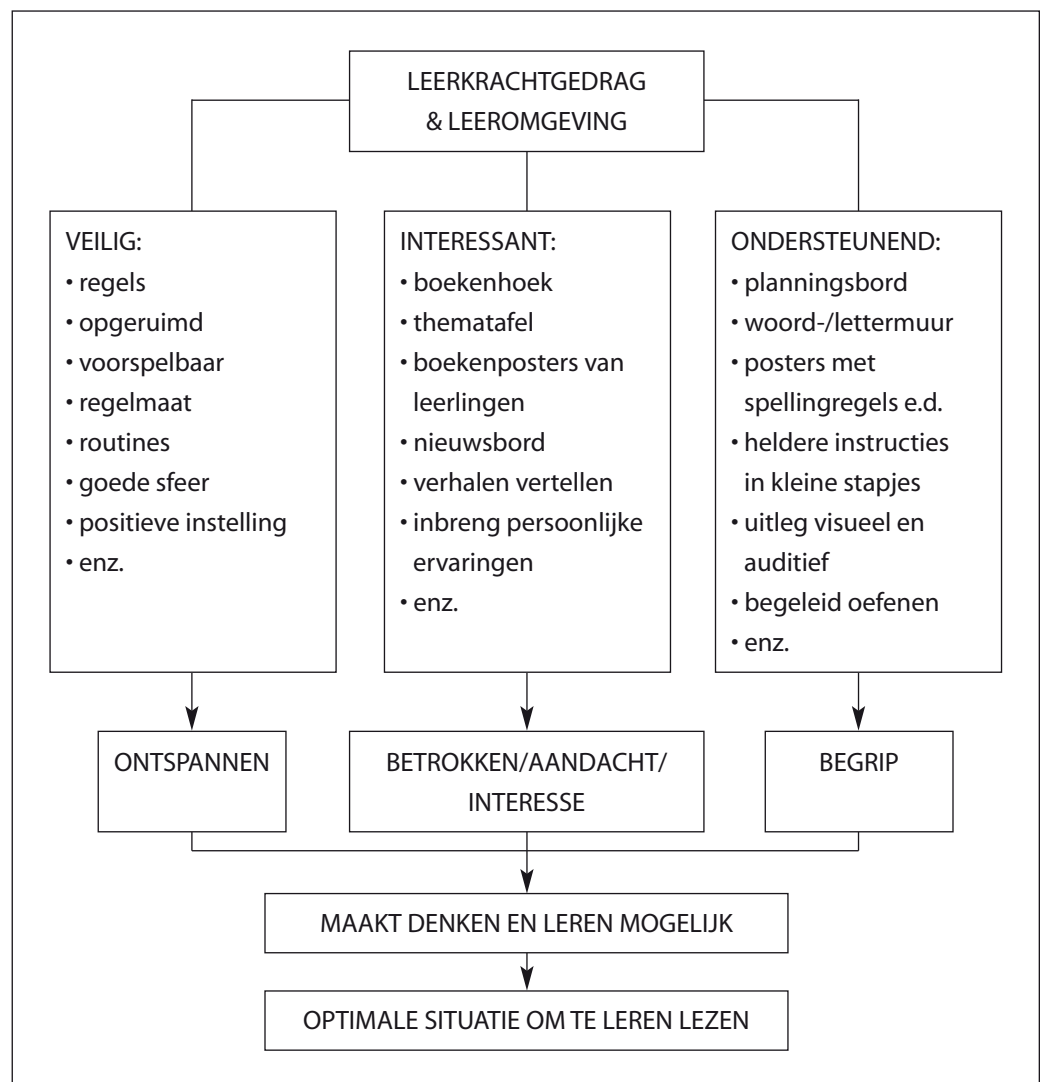
3 LEERKRACHTGEDRAG EN LEEROMGEVING

**ontspannen zijn is
voorwaarde voor leren**

**leeromgeving en
leerkracht:**

- veilig
- interessant
- ondersteunend

Goed leesonderwijs begint bij een goede leerkracht en een ondersteunende leeromgeving. Bij leerlingen met een psychiatrische stoornis en/of een gedragsstoornis luistert dit nogal nauw. Een groot deel van de leerlingen voelt zich onveilig, is faalangstig of totaal niet gemotiveerd om te leren lezen. De uitgangspositie voor leren is bij deze leerlingen dus ongunstig. Het is neurofysiologisch gezien vrijwel onmogelijk om te leren wanneer iemand zich onveilig voelt en gespannen is. Onze hersenen gaan dan als het ware 'op slot' en ons lichaam stelt zich in op vechten (externaliserend gedrag) of vluchten (internaliserend gedrag). Dit is een interessant gegeven als we kijken naar leerlingen in cluster 4. Vrijwel al deze leerlingen ervaren stress op school. Om leren voor deze leerlingen dus mogelijk te maken, of het nu om lezen, schrijven of rekenen gaat, is het noodzakelijk de leeromgeving en het leerkrachtgedrag dusdanig aan te passen dat ze zo ontspannen mogelijk worden. Dit lukt alleen als de leeromgeving en de leerkracht veilig, interessant en ondersteunend zijn. Het is de kunst om een goede mix van bescherming en veiligheid enerzijds en stimulans, prikkeling en uitdaging anderzijds te bieden. In figuur 1 zijn de verbanden tussen leeromgeving en leerkrachtgedrag enerzijds en het mogelijk maken voor leerlingen om te leren anderzijds schematisch weergegeven.



Figuur 1. De optimale situatie waarin leren lezen mogelijk is. ¹

¹ Deze figuur is geïnspireerd op het boek *Ijs verkopen aan Eskimo's* door P. van Goethem (2008).

In het vervolg van dit hoofdstuk gaan we wat dieper in op het leerkrachtgedrag en de leeromgeving waarbij de focus is om de omstandigheden waarin leerlingen in cluster 4 leren lezen zo optimaal mogelijk te maken.

*Een leerling moet ontspannen zijn om te kúnnen leren
en een motief hebben om te willen leren.²*

succeservaringen

**aansluiten bij
leesniveau**

**oplossingsgericht
onderwijzen**

**verwachtingen
aangeven**

**leerling regisseur maken
van eigen leerproces**

3.1 Een ondersteunende, effectieve leerkracht

De meeste leerlingen hebben al een periode van falen achter de rug als ze in het speciaal onderwijs komen. Voor het lees- en schrijfonderwijs is het als eerste van belang vast te stellen wat het lees- en schrijfniveau van de leerling op dat moment is en te bedenken hoe hij bij lezen en schrijven zo veel mogelijk succeservaringen kan opdoen. Dit betekent: niet focussen op fouten, maar juist het goede waarderen en bespreken. Met andere woorden: niet probleemgericht onderwijzen maar oplossingsgericht onderwijzen. Vanuit wat de leerling al goed doet bij lezen en schrijven en dit hardop verwoorden, kan hij zijn arsenaal aan lees- en schrijfstrategieën uitbreiden. Stimuleer leerlingen daarbij zo veel mogelijk hun eigen kapstokken en ezelsbruggetjes te gebruiken en om zowel mondelinge als schriftelijke taal te gebruiken in communicatie met anderen. Ook precies aangeven wat er van de leerling wordt verwacht bij een lees- en/of schrijfactiviteit (lesdoel), draagt bij aan het gevoel van veiligheid. Van belang is dat de leerling zijn mogelijkheden en beperkingen kent, en de ruimte krijgt en/of ertoe gestimuleerd wordt om zelfbewust keuzes te maken. Zo wordt hij regisseur van zijn eigen leerproces. Wanneer leerlingen leren initiatief te nemen in talige activiteiten, kunnen ze laten zien wat ze (zelfstandig) kunnen. De leerkracht kan daarop aansluiten, uitbreiden en (positieve) feedback geven.

Van der Wolf en Van Beukering (2009) geven een concrete opsomming van vereiste kennis en vaardigheden die onontbeerlijk zijn bij een effectieve leerkracht:

- Kennis van leerlijnen, dat wil zeggen kennis van cruciale leermomenten of ankerpunten: wat is voorwaardelijk aan kennis/vaardigheden om door te kunnen in de leerstof;
- Kennis van leerprincipes;
- Kennis van de methoden van de verschillende vak- en vormingsgebieden, dat wil zeggen kennis van de onderliggende ideeën en leerprincipes en kennis van de didactische opbouw;
- Kennis van diverse instructie- en verwerkingsvormen en het kunnen toepassen daarvan;
- Kennis van diverse vormen van feedback en het kunnen geven van gerichte feedback;
- Kennis van klassenmanagement en het kunnen toepassen van de principes daarvan, bijvoorbeeld anticiperende maatregelen kunnen nemen waardoor probleemgedrag wordt voorkomen.

In het vervolg van dit katern komen deze punten aan bod.

Goede instructie

goede instructie =

- kort en direct
- eenvoudige zinnen
- kleine stappen
- vaste routines

De kwaliteit van de instructie door de leerkracht speelt een cruciale rol bij het al dan niet leren lezen. Bij leerlingen in cluster 4 is het in het algemeen belangrijk om korte directe instructies te geven in eenvoudige zinnen en in kleine stapjes, voor te doen, te herhalen,

² Deze stelling is overgenomen uit: *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen* door T. van Lieshout, 2009.

te visualiseren en samen te vatten. Werken met vaste routines in de instructie geeft leerlingen houvast en overzicht. Naast instructie en begeleide oefening is het belangrijk dat de leerkracht aandacht heeft voor:

- Leesplezier en leesmotivatie;
- Ondersteuning tijdens het oefenen aan de hand van het principe 'voor - koor - zelf lezen'. Hierbij doet de leerkracht eerst voor, daarna lezen de leerlingen samen hardop en pas daarna lezen leerlingen zelf. Laat leerlingen nooit onvoorbereid een tekst voorlezen;
- Oefenen in een betekenisvolle context. Dit wil zeggen dat oefeningen op woord- en zinniveau gekoppeld worden aan een interessante tekst (zie bijvoorbeeld het SLIM-programma; Wentink e.a., 2006; 2007);
- Specifieke en doelgerichte feedback op het leesproces en het -resultaat. Leerlingen krijgen hiermee geleidelijk inzicht in hun eigen leesvaardigheid. Naarmate leerlingen ouder worden, kunnen ze steeds beter reflecteren op hun eigen leerproces. Ze ontwikkelen zichzelf steeds meer tot zelfstandige leerders. Het is daarom van belang leerlingen bewust te maken van hun eigen leesvorderingen, gekoppeld aan de leerdoelen en resultaten, en ze te leren hoe ze hun eigen leerproces kunnen beïnvloeden;
- Leesbegrip door met de leerlingen over de tekst te praten en eigen ervaringen rondom het centrale onderwerp uit te wisselen;
- Vrij lezen en voorlezen. Smits & Braams (2006) beschrijven een reeks van klassikale activiteiten die naast de leeslessen ingeroosterd kunnen worden, zoals voorlezen, meelesen van korte teksten, meelesen van boeken, radio-lezen, theater-lezen, voorlezen aan kleuters, duo-lezen en tutor-lezen.

ondersteuning bij gedragsstoornissen:

- *zichtbare duidelijke regels, routines*
- *consequent omgaan met afspraken*
- *voorspelbaar gedrag als leerkracht*
- *selectief omgaan met belonen*
- *voorbereiden op veranderingen*
- *visuele ondersteuning bij auditieve informatie (bijv. picto's)*
- *geef de leerling de tijd om te antwoorden*

Specifieke ondersteuning bij gedragsstoornissen

Hieronder sommen we wat kenmerken op van een ondersteunende, effectieve leerkracht. Veel zal bekend zijn, maar is wellicht voor sommigen een welkome opfrisser:

- *Omgaan met afspraken:* Voor de meeste leerlingen in cluster 4 is het van belang consequent en in grote mate voorspelbaar te handelen. Dit betekent dat regels, afspraken, routines en planningen helder moeten worden afgesproken, bij voorkeur ook visueel gemaakt op goed zichtbare kaarten aan de wand en consequent worden nageleefd/uitgevoerd. Wanneer er bijvoorbeeld in de klas een stoplicht wordt gebruikt bij zelfstandig werken en daarbij is afgesproken met de groep dat de leerkracht niet gestoord mag worden als het licht op rood staat, dan mag hier niet van worden afgeweken. Elke regel en afspraak verliest in kracht, zodra ervan wordt afgeweken en het scheidt onduidelijkheid (en dus onveiligheid) en vaak ook chaos. Hetzelfde geldt voor de kleurenklok die in steeds meer klassen wordt gebruikt om met leerlingen af te spreken hoelang ze aan een activiteit werken. Voor leerlingen met ASS is het een hulpmiddel om het abstracte begrip tijd concreet te maken en voor leerlingen met ADHD om ze gedurende een afgesproken tijd te richten op een taak. Dit soort hulpmiddelen werken zolang ze consequent en volgens afspraak worden ingezet. Belangrijk hierbij is ook om selectief om te gaan met belonen wanneer afspraken worden nagekomen. Door leerlingen met ADHD wordt neutraal blijven wanneer ze volgens de regels en afspraken handelen ook als compliment gezien.
- *Omgaan met wijzigingen in de planning:* Het kan natuurlijk een keer zo zijn dat er moet worden afgeweken van de dag- of weekplanning. Vooral voor leerlingen met ASS, maar ook voor leerlingen met ADHD, is het van belang om dit van tevoren goed met ze door te spreken (auditief en visueel), zodat ze weten waar ze aan toe zijn.

**aandacht voor
leesmotivatie**

- *Omgaan met een trage(re) verwerkingssnelheid:* Houd er bij uitleg en instructie, maar ook bij voorlezen of vertellen, rekening mee dat sommige leerlingen, met name leerlingen met ASS, informatie trager verwerken. Zorg daarom zo veel mogelijk voor visuele ondersteuning bij auditieve informatie. Bekende voorbeelden zijn: het gebruik van pictogrammen, plaatjes en foto's, de verschillende stappen bij een activiteit kort en overzichtelijk op het bord en op papier, een rij kernwoorden of woordweb van een verhaal op het bord enzovoort. Geef de leerling ook voldoende tijd om te antwoorden op een vraag of om een activiteit af te ronden. Niets is zo frustrerend als steeds maar je werk niet kunnen afmaken, omdat je overal wat langer over doet. Het is ook nadelig voor het leren, omdat ze hun denkproces niet afmaken bij elke afgebroken taak. Ze zullen aan zelfreflectie bijvoorbeeld vaak niet toekomen, terwijl dit misschien juist een van hun leerdoelen is.
- *Omgaan met een zwakke motivatie om te leren:* Veel leerlingen in cluster 4 hebben een zwakke (intrinsieke) motivatie voor leren, ofwel als gevolg van hun stoornis, ofwel als gevolg van een moeizame start in het onderwijs. De Inspectie noemt als oorzaak van een zwakke leermotivatie het feit dat plaatsing op een cluster-4-school vrijwel altijd tegen de wil van de leerling in is en door de leerling, ouders en voormalige onderwijsinstelling gezien wordt als het sluitstuk van een mislukte onderwijs carrière (Inspectie van het Onderwijs, 2007). Het vraagt dus over het algemeen veel aandacht en inzet van de leerkracht om de leermotivatie van leerlingen in cluster 4 te verbeteren. Enkele bekende en minder bekende manieren om de leesmotivatie te verbeteren zijn:
 - Werken met een beloningssysteem, bij voorkeur samen met de leerling bedacht, is voor de meeste kinderen motiverend. Bijvoorbeeld: een diploma voor elke vijf en een cadeautje voor elke tien gelezen boeken. Alleen bij consequent toepassen heeft een beloningssysteem effect;
 - Hoge, maar reële, verwachtingen geven de leerling het gevoel dat hij iets kan, dat anderen hem hoog achten. Ook hierbij is het van belang om, zeker met oudere kinderen, de doelen voor bijvoorbeeld lezen samen vast te stellen en af te spreken hoe ze worden getoetst;
 - Vooral voor leerlingen met ADHD is het van belang om voldoende afwisseling te hebben in activiteiten en werkvormen, die nauw aansluiten bij hun interesses. Ook is het zaak de leerling een zekere mate van zeggenschap te geven over zijn eigen leerproces. Dit vergroot niet alleen de motivatie, maar ook de zelfstandigheid.
 - Sommige leerlingen zijn misschien niet te motiveren om zelf te lezen, maar worden wel graag voorgelezen. Bij deze leerlingen is het zinvol te onderzoeken of ze wel interesse hebben in luisterboeken, waarbij ze bij voorkeur meelesen in het boek, zodat ze op die manier hun leesvaardigheid verder kunnen ontwikkelen.
 - Leesactiviteiten goed laten aansluiten bij het niveau van de leerling (de zone van de naaste ontwikkeling);
 - Lezen koppelen aan 'nuttige' situaties, zoals het lezen van een recept (en dat dan ook gaan maken), een gebruiksaanwijzing (bij het gebruiken van een apparaat) of een tv-gids (een programma maken voor een avondje televisie kijken);
 - Zorgen voor veel succeservaringen.

Ondanks alle verwoede pogingen, zullen er altijd leerlingen zijn die ongemotiveerd blijven voor leesactiviteiten. Belangrijk is dit te accepteren en het vertrouwen te behouden dat het bij een volgende leerling wel weer zal lukken.

faalangst:

- veelvuldig succeservaring opdoen
- positief bekrachtigen
- aandacht hebben voor de positieve kanten

taakgerichtheid:

- herkenbaarheid, overzichtelijke enkelvoudige taken
- variatie

zelfregulatie:

- leer leerlingen aanpakstrategieën (bijvoorbeeld PAD)

- *Omgaan met faalangst en een negatief zelfbeeld:* Om leerlingen aan het lezen te houden, is het van belang te voorkomen dat ze negatieve schema's over zichzelf als lezer opbouwen. Mensen bouwen van nature op basis van ervaringen en gedachten voortdurend schema's op over zichzelf en de wereld om hen heen. Bij kinderen die een negatief zelfbeeld hebben, neemt het aantal negatieve schema's in een hoog tempo toe zolang er niet wordt ingegrepen. Eenmaal gevormde schema's automatiseren snel en zijn zeer moeilijk te veranderen. De enige remedie is het zelfbeeld in een zo vroeg mogelijk stadium te verbeteren en het zelfvertrouwen van de leerling te vergroten door hem veelvuldig positieve ervaringen te laten opdoen en positief te bekrachtigen, aandacht te hebben voor de sterke en positieve kanten van de leerling (bij lezen kunnen ze uitblinken!), oplossingen te bieden voor moeilijke situaties en veel voor te doen. Bij zeer faalangstige leerlingen is het van belang ze te leren succeservaringen toe te schrijven aan het eigen handelen met behulp van psycho-educatie (Beck, 1999).
- *Omgaan met onvoldoende taakgerichtheid:* Zorg voor korte duidelijke opgaven, deel grote en complexe taken op in kleine, enkelvoudige taken, geef de leerlingen steeds één werkblad tegelijk om aan te werken en laat taken op de computer uitvoeren (vooral wanneer het handschrift moeilijk leesbaar is). Varieer in werkvormen die veel of weinig concentratie vergen, zodat met name leerlingen met ADHD het langer vol kunnen houden om gericht aan het werk te zijn.
- *Omgaan met een gebrekkige zelfregulatie en probleemoplossend vermogen:* Leer leerlingen bewust aanpakstrategieën aan voor veel voorkomende activiteiten of routines. In de praktijk wordt hiervoor vaak het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) gebruikt (Greenberg, Kusché, Calderon & Gustafson, 1987). Dit programma is gericht op het opbouwen van een positief en realistisch zelfbeeld, het ontwikkelen van zelfcontrole, het onderkennen van eigen gevoelens en het zelfstandig oplossen van problemen. Het is van belang dat leerlingen de denkstrategieën goed aanleren, veel herhalen en in verschillende situaties oefenen (ook binnen en buiten de klas), zodat de werkwijze kan inslijpen en leerlingen leren ze in verschillende situaties toe te passen. De stappen worden bij voorkeur gevisualiseerd op kaartjes, die de leerling consequent leert gebruiken zolang dat nodig is.

Meer lezen over omgaan met het gedrag van leerlingen in cluster 4

- *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen* door Van Lieshout, 2009.
- *Leerlingen met autisme in de klas* door Baltussen, Clijsen & Leenders, 2004.
- *POBOS Pedagogische Kijk- en Handelingwijzer* door Haartmans, 1999.
- *Gedragsproblemen in scholen* door Van de Wolf en Beukering, 2009.
- www.lvc4.nl > pi7.
- www.balansdigitaal.nl.
- www.wijzeronderwijs.nl.

3.2 Een geletterde leeromgeving

Zoals eerder gezegd, moet de leeromgeving in eerste instantie veilig zijn, zodat leerlingen zo ontspannen mogelijk zijn om te kunnen leren. Daarnaast hebben leerlingen met een

de leeromgeving ondersteunt de leeractiviteiten

psychiatrische stoornis en/of gedragsstoornis behoefte aan een leeromgeving die ondersteunend is aan de activiteiten die erin plaatsvinden. Bovendien speelt de inrichting van de leeromgeving in de school en in de klas een belangrijke rol in de motivatie van leerlingen om te gaan en te blijven lezen (Chambers, 2002). Denk hierbij bijvoorbeeld aan een boekenhoek, een woord- of lettermuur, een verteltafel, een woordweb, een nieuwsbord, door leerlingen gemaakte posters over een boek of project of posters met lees- en spellingstrategieën. Vooral leerlingen met ADHD hebben behoefte aan ondersteunende prikkels in hun omgeving om naartoe te kunnen lopen tijdens een activiteit of om hun aandacht enige tijd op te richten ter ontspanning of om even iets anders te doen.

Om de leeromgeving ondersteunend te maken voor het leren lezen (en schrijven), is het nodig om hem talig in te richten. Inbreng van leerlingen is hierbij van groot belang om goed aan te sluiten bij hun voorkeuren en interesses. Het ligt daarom voor de hand om dit samen met de leerlingen te doen. Hieronder bespreken we enkele ideeën voor het inrichten van een talige leeromgeving wat uitvoeriger. Leidend hierbij is de gedachte geweest, dat de leeromgeving ondersteunend en stimulerend is voor de ontwikkeling van geletterdheid (maar ook voor woordenschatontwikkeling en de ontwikkeling van begrijpend lezen en luisteren), wanneer er:

een talige omgeving:

- boeken toegankelijk
- ondersteunend materiaal aan de wand
- toegankelijk leesmateriaal via multimedia
- voorlezen

1. Een ruim aanbod is van boeken die op een aantrekkelijke manier toegankelijk zijn gemaakt voor de leerlingen (paragraaf 3.2.1);
2. Aan de wanden ondersteunend materiaal hangt zoals een letter- of woordmuur (paragraaf 3.2.2);
3. Met behulp van multimedia toegang is tot leesmateriaal (zoals websites van kinderboekenschrijvers, schooltv, verfilmde boeken, luisterboeken, digitale (prenten)boeken of oefen- en hulpprogramma's voor lezen en schrijven) (paragraaf 3.2.3);
4. In alle jaargroepen dagelijks (interactief) wordt voorgelezen (paragraaf 3.2.4).

Dit alles rekening houdend met de specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen in cluster 4. Hieronder werken we deze vier punten verder uit in concrete suggesties.

3.2.1 De boekenhoek

Om lezen van teksten en boeken te stimuleren is een gezellige boekenhoek in de klas of op school een must. Let bij het inrichten van zo'n hoek op de volgende zaken:

1. Bied verschillende genres aan;
2. Zorg voor voldoende verschillen in niveau of moeilijkheidsgraad;
3. Besteed aandacht aan de presentatie en beschikbaarheid van het materiaal;
4. Vernieuw het aanbod met een zekere regelmaat.

**aandachtspunten
boekenhoek**

Hieronder volgt een nadere toelichting op deze vier punten.

genres:

- fictie en nonfictie
- ruim aanbod verschillend leesmateriaal
- persoonlijke verhalen (bijvoorbeeld over ASS) via boeken
- social stories

Verschillende genres

Bied leesmateriaal van verschillende genres aan, zodat er voor ieder wat wils is. Sommige kinderen met ASS vinden vooral leesmateriaal met feitelijke informatie interessant die aansluit bij hun interesse. Deze leerlingen zullen bijvoorbeeld informatieve boeken, tijdschriften zoals National Geographic of een blad over dieren en Kidsweek graag lezen. Andere kinderen hebben meer een voorkeur voor vertellingen, verhalenbundels of boekenseries. Het is een idee om aan het begin van het jaar alle kinderen te laten vertellen over hun hobby's en interesses en daarop de keuze van het leesmateriaal aan te passen. Het is daarom als eerste van belang om op school en in de klas een gevarieerd aanbod aan leesmateriaal te hebben, zodat

leerlingen kunnen kiezen wat ze lezen. Hieronder vallen ook kinderpoëzie, stripboeken, prentenboeken, tijdschriften en kranten voor kinderen, luisterboeken en zelfgemaakte boeken. In principe geldt dat alles mag, zolang er maar iets te lezen valt. Door veel verschillend leesmateriaal te lezen, ontwikkelen kinderen hun smaak. Leren genieten van lezen is de basis om een goede en zelfstandige lezer te worden.

Voeg zeker ook boeken toe waarin de situatie van de kinderen zelf aan bod komt. Ze kunnen hiervan op een ontspannen manier leren over elkaar en zichzelf en tot acceptatie en begrip komen. Voorbeelden van dit soort boeken zijn: *Ze vinden me druk!* (over ADHD) en *De wereld van Luuk* (over autisme). In bijlage 2 staan meer voorbeelden genoemd. Als aanvulling hierop kunnen kinderen ook persoonlijke verhalen schrijven en/of tekenen. De methodiek van *social stories* is hiervoor een beproefde aanpak voor met name leerlingen met ASS, maar ook kinderen met ADHD kan het helpen persoonlijke ervaringen te vertellen (zie het kader hieronder voor meer informatie over *social stories*). Van een verzameling persoonlijke verhalen kan een boek gemaakt worden voor in de boekenhoek. Gezamenlijk een poëziemuur maken in de boekenhoek, waarop grote magnetische woorden gecombineerd kunnen worden tot een eigen gedicht (naar idee van 'koelkastpoëzie') is ook een manier om kinderen te leren hun gevoelens en gedachten in woorden om te zetten en met anderen te delen.

Social stories

Kinderen met een stoornis als ADHD of ASS kunnen zich veelal moeilijk staande houden in sociale situaties, zich erin verplaatsen en erover praten. Carol Gray ontwikkelde een techniek om deze kinderen een houvast te bieden in dit soort situaties, de zogenaamde *sociale stories* (of: sociale verhalen). In deze verhalen worden passende sociale gedragingen in een bepaalde context beschreven in een verhaal. Op deze manier kan voor kinderen met ASS, maar ook voor kinderen met ADHD, hun interactie met anderen (mondeling en schriftelijk) worden ondersteund. Ook in Nederland zijn er inmiddels goede ervaringen met *social stories* en striptekeningen om kinderen in cluster 4 inzicht te geven in allerlei sociale situaties en gebeurtenissen.

In sociale verhalen worden vier typen zinnen gebruikt: descriptieve, directieve, perspectieve en controlezinnen.

- In een *descriptieve zin* wordt beschreven wat personen doen in een bepaalde sociale situatie. Ze worden gebruikt om een sociale setting weer te geven. Bijvoorbeeld: Aan het einde van de pauze gaat de bel. De kinderen gaan naar hun klaslokaal en daar leest de leraar een verhaal voor.
- In *directieve zinnen* wordt kinderen op een positieve manier uitgelegd wat een gepaste reactie is die de situatie verlangt. Bijvoorbeeld: Ik speel tijdens de pauze. De bel gaat. Ik stop met spelen en ga in de rij staan. Ik volg de andere kinderen en ga stil naar het klaslokaal. In het klaslokaal ga ik naar mijn tafel en ga zitten. Ik luister, terwijl de leraar een verhaal voorleest.
- Met de *zinnen die perspectief uitdrukken* worden de reacties van andere mensen in een bepaalde situatie behandeld, waardoor kinderen leren zich in het perspectief van een ander persoon te verplaatsen. Bijvoorbeeld: Als de bel gaat om het einde

van de pauze aan te geven, ziet de leraar graag dat de kinderen in de rij gaan staan en rustig naar hun klaslokaal lopen. Veel kinderen zijn enthousiast, omdat er een verhaal voorgelezen gaat worden. De leraar vindt het leuk als de kinderen luisteren naar het verhaal en rustig zijn.

- Met het laatste type zin, *de controlezin*, kunnen bepaalde strategieën verzonnen worden die het kind kan gebruiken om zich het sociale verhaal snel te herinneren en te begrijpen. Deze zinnen worden dus toegevoegd door het kind nadat een sociaal verhaal is gelezen. Bijvoorbeeld: Ik herinner mij dat als de bel gaat, de pauze afgelopen is, doordat ik denk aan een fluitketel. Ik weet dat wanneer de ketel fluit het water klaar is. De schoolbel is net zoets: als hij afgaat, is de pauze afgelopen.

Het schrijven van sociale verhalen lijkt een veelbelovende methodiek om het sociale gedrag van leerlingen met gedragsproblemen te verbeteren. Omdat de verhalen worden geschreven en vervolgens (voor)gelezen, biedt het mogelijkheden om de sociale verhalen te gebruiken in leesactiviteiten.

Leestips voor als u hier meer over wilt weten:

- *Van sociale vertelsels en striptekeningen tot ervaringsbibliotheek* door Anderson, 2003;
- *My Social Stories Book* door Gray, 2003;
- www.sociaalbijdehand.nl (Landelijk Netwerk Autisme en CED-Groep).

voeg voor thema's ook foto's, voorwerpen en eigen ervaringen toe

boeken met een rustige bladspiegel en duidelijke illustraties

bij ASS letten op:

- *fantasie*
- *figuurlijk taalgebruik*

Door verhalende teksten (fictie) en informatieve teksten (non-fictie) rondom een bepaald onderwerp of thema naast elkaar aan te bieden, leren kinderen verzonnen verhalen te koppelen aan de realiteit. Juist de koppeling van een emotioneel kader in een fictief verhaal met de werkelijkheid zorgt voor een betekenisvolle context, waardoor leerlingen hun woordenschat en kennis van de wereld vergroten. Dit kan nog extra worden aangezet door foto's, voorwerpen en eigen ervaringen rondom het onderwerp (van de leerlingen en de leerkracht) toe te voegen. Let er bij de keuze van nieuwe boeken op dat de tekst en de illustraties gescheiden zijn. De meeste lezers hebben er last van als illustraties (half) door de tekst staan afgedrukt. Ook is het belangrijk bij tekst die in blokken staat afgedrukt te kijken of direct duidelijk is in welke volgorde de blokken gelezen moeten worden. Een rustige bladspiegel met veel wit, zo min mogelijk afleidingen en een duidelijke relatie tussen tekst en illustraties is voor de meeste lezers het prettigst.

Boekentaal levert een belangrijke bijdrage aan de woordenschatontwikkeling van leerlingen, aan hun taalbegrip en hun kennis van de wereld. Boeken spelen bijvoorbeeld een belangrijke rol in het overdragen van culturele waarden, tradities, normen en ervaringen van anderen. Sprookjes zijn hiervan een goed voorbeeld. Die kunnen al op jonge leeftijd worden aangeboden (denk ook aan de verfilming ervan!). Ook sprookjes uit andere culturen zijn verrijkend, vooral als er kinderen in de klas zitten die vanuit een andere cultuur worden opgevoed. Voor leerlingen met ASS, die moeite hebben met het scheiden van fantasie en werkelijkheid, vraagt het bespreken van sprookjes extra aandacht.

Boeken bieden een variatie aan taalgebruik. Door zelf verschillende tekstsoorten te lezen en voorgelezen te worden, zien en horen leerlingen voorbeelden van verschillend taalgebruik. Dit zal invloed hebben op hun eigen taalgebruik. Bepaald type taalgebruik kan voor leerlingen

met een specifieke stoornis echter problemen opleveren. Zo is voor leerlingen met ASS figuurlijke taal en ‘zaken tussen de regels’ moeilijk te bevatten. Dit geldt ook voor synoniemen, ambigue woorden, verwijzwoorden, voegwoorden, passieve zinnen en de voorwaardelijke wijs (bijvoorbeeld: ‘Als het was gaan sneeuwen, dan...’). Bij het kiezen van leesteksten is het goed om hiermee rekening te houden.

Suggesties voor leesmateriaal

- Op www.leesplein.nl staan boekentips, informatie over auteurs en tekenaars, films, luisterboeken, tijdschriften et cetera;
- Op www.makkelijklezenplein.nl staan tips voor verhalende en informatie boeken en series, verfilmde boeken en luisterboeken;
- De website www.levendeboeken.nl biedt animatiefilms bij prentenboeken, waardoor het verhaal tot leven komt. Bij elk prentenboek zijn ook interactieve taalspellen ontwikkeld;
- Troefreeks van uitgeverij Van Tricht (verhalen voor oudere kinderen in wat eenvoudigere taal);
- Samenleesboeken (boeken die sterke en zwakke lezers samen kunnen lezen), bij verschillende uitgeverijen verkrijgbaar;
- Kidsweek en Kidsweek Junior (weekkrant voor kinderen met een uitgebreide website);
- Nieuwsbegrip (begrijpend lezen met nieuws van de dag);
- Bijlage 2 van dit katern voor kinderboeken met thema’s als autisme, ADHD of dyslexie.

rijke teksten van:

- *verschillende AVI-niveaus*
- *aansluiten bij belevingswereld van kinderen*

Verschillende niveaus

Naast variatie in genre is variatie in niveau een belangrijk aandachtspunt in het aanbod van geschreven taal. Er is geen enkel bewijs dat leerlingen beter gaan lezen als ze alleen teksten lezen op hun AVI-niveau. Op veel scholen is het zogenaamde niveaulezen dan ook afgeschaft. Dat is vooral voor de leerlingen met een laag AVI-niveau een verademing, omdat zij nu ook de gelegenheid krijgen boeken te lezen die aansluiten bij hun belevingswereld en interesses. Teksten met een laag AVI-niveau zijn over het algemeen zo taalarm, dat ze voor de meeste leerlingen niet meer te begrijpen zijn. Je moet er als lezer te veel bij bedenken om de tekst begrijpelijk te maken en dat is voor veel leerlingen in cluster 4 een moeilijke opgave. Rijke teksten daarentegen, bieden meer houvast, meer context en spreken meer tot de verbeelding. Op www.makkelijklezenplein.nl staan boeken genoemd die niet moeilijk zijn, maar wel graag door kinderen worden gelezen. Illustraties en foto’s die aansluiten bij de tekst ondersteunen het tekstbegrip. Let dus bij de selectie van boeken op taalgebruik en gebruik van illustraties. Om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, is het raadzaam om ze te betrekken bij de aanschaf van nieuwe boeken.

Presentatie en beschikbaarheid

De ervaring wijst uit dat leerlingen in het speciaal onderwijs het niet gemakkelijk vinden om zelf te kiezen wat ze willen lezen. Er zijn enkele tips die het kiezen vergemakkelijken. Het begint met een aantrekkelijke, uitdagende hoek in de klas waar boeken op ooghoogte van de leerlingen zijn uitgestald en gemakkelijk gepakt kunnen worden. De boeken staan zo veel

mogelijk met de voorkant in het zicht, omdat de kaft vaak veel zegt over de inhoud van het boek. Meestal is van boeken alleen de rug zichtbaar en die vertelt niet meer dan alleen de titel, die dan ook nog op zijn kant gelezen moet worden. Wanneer er een luister-cd of een film bij een boek beschikbaar is, staat die bij het boek opgesteld.

presentatie:

- *op ooghoogte*
- *gemakkelijk te pakken*
- *met de kaft naar voren*
- *lees de boeken zelf*
- *presenteer/markeer (nieuwe) boeken*

Nieuwe boeken worden altijd gepresenteerd door de leerkracht en in de boekenhoek gemarkeerd met bijvoorbeeld een kaartje 'Nieuw', 'Boek van de week' of 'Topper'. Dit betekent dat de leerkracht alle boeken die in de klas aanwezig zijn ook zelf gelezen moet hebben. Het is anders niet mogelijk om enthousiast over een boek te vertellen, denkvragen over het verhaal te stellen of relaties met andere boeken te leggen. Een advies is om bijvoorbeeld tijdens het vrij lezen zelf ook een kinderboek te lezen. Dit heeft als bijkomend voordeel dat kinderen, terwijl ze zelf aan het lezen zijn, zien dat volwassenen ook kunnen genieten van een boek. Dit voorbeeldgedrag is belangrijk voor het ontwikkelen van hun eigen leesattitude.

**boekbeoordelings-
kaartjes**

Kinderen kunnen elkaar boeken aanraden door bijvoorbeeld met elkaar over boeken te praten of boekenkaarten te maken die in de boekenhoek worden bewaard. Het is niet aan te raden om kinderen uittreksels of boekverslagen te laten maken. Dit gebeurt vaak om te controleren of een leerling de strekking van het boek heeft begrepen. De meeste leerlingen hebben er echter een hekel aan en daarmee schiet het zijn doel voorbij. Er zijn meer aansprekende manieren om te praten en te schrijven over boeken waarmee je ook kunt nagaan of een leerling het verhaal heeft begrepen. Bij jongere lezers kan bijvoorbeeld gebruik worden gemaakt van kaartjes waarmee de leerling kan aangeven of hij het boek 'lief', 'grappig' of 'moeilijk' vond. Bij oudere lezers zijn 'boekbeoordelingskaartjes' een zeer geschikt middel om hun mening over een boek boven tafel te krijgen. Dit zijn geplastificeerde kaartjes waarop verschillende beoordelingen staan, zoals 'onweerstaanbaar', 'een jongensboek', 'ik werd er verdrietig van', 'om nooit te vergeten', 'saai', 'aanrader' en dergelijke. Ook kunnen leerlingen zelf op een kaartje hun beoordeling schrijven. Aan de hand van deze beoordeling kan een gesprekje met de leerkracht over het boek plaatsvinden. Ook vinden kinderen het leuk om bijvoorbeeld een poster te maken over een boek, die vervolgens in de boekenhoek wordt opgehangen (zie voor meer ideeën met boeken: Brasseur, 2003; zie ook Chambers, 2002; Van Elsäcker & Verhoeven, 2001).

Eenmaal gekozen betekent niet dat het boek ook moet worden uitgelezen. Volwassenen leggen immers een boek ook weg als het ze bij nader inzien niet aanspreekt. Leerlingen hebben dat recht ook en moeten daarbij leren aangeven waarom ze een boek niet willen uitlezen. Ze ontwikkelen daarmee het reflecteren op teksten, een belangrijke vaardigheid die ze later ook nodig hebben bij bijvoorbeeld studerend lezen.

Aanbod vernieuwen

Om de belangstelling van leerlingen voor lezen telkens weer te prikkelen, is het van belang dat er regelmatig nieuw leesmateriaal de klas in komt. Een nummer van Kidsweek bijvoorbeeld is maar hooguit een week interessant; het nieuwe en de actualiteit(!) is er dan wel vanaf. Ook de meeste tijdschriften gaan maar een beperkte tijd mee en zien er na enige tijd door het vele bladeren ook niet meer aantrekkelijk uit. Voor boeken geldt eveneens dat het goed is om met een zekere regelmaat te zorgen voor nieuwe aanwinsten. Belangrijk is om leerlingen te betrekken bij de keuze van nieuw leesmateriaal. Om het leesaanbod in de groepen regelmatig te kunnen verversen, is het raadzaam om op schoolniveau het aanbod bij te houden, frequent aan te vullen met nieuwe uitgaven en het materiaal op afgesproken momenten tussen de groepen te wisselen. Stimuleer ook bij kinderen waarbij het mogelijk is om

**zorg voor een actueel
aanbod**

**betrek leerlingen bij
de keuze van nieuw
leesmateriaal**

foto's, voorwerpen en boeken van huis mee te nemen om in de klas een brug te slaan tussen school en thuis. Dit kan een extra gevoel van veiligheid en vertrouwdheid geven.

Kwaliteitskaart Leesbevordering

Op de Kwaliteitskaart 'Leesbevordering' staan per groep verschillende manieren beschreven waarop gewerkt kan worden aan leesbevordering (zie www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/kwaliteitskaarten).

3.2.2 Ondersteunend materiaal aan de wanden

De letter- of woordmuur

**lettermuur voor
het opbouwen van
letterkennis**

In de periode dat kinderen bezig zijn hun letterkennis op te bouwen (dus vanaf de kleuterperiode) is het raadzaam om samen met de leerlingen een lettermuur (ook wel ABC-muur genoemd) in de klas te maken. Bij de letters komen plaatjes, tekeningen en woorden (geschreven, gestempeld of uitgeknipt) die de kinderen hebben gemaakt of die samen met hen zijn uitgezocht. Op deze manier gaat de muur voor ze 'leven' en leren ze informatie op de muur te gebruiken voor lees- en schrijfactiviteiten. De leerkracht kan voorbeeldgedrag tonen door bijvoorbeeld bij een voorleesactiviteit of bij het leren van een liedje de aandacht van de leerlingen te richten op een bepaalde letter op de muur. Ze leren zo relaties te leggen tussen hun leeromgeving en de activiteiten die ze uitvoeren in die omgeving (zie ook Van Kleef & Tomesen, 2002a).

**woordmuur bij
woordenschat-
ontwikkeling en
ondersteuning lees- en
schrijfactiviteiten**

Voor oudere leerlingen kan een woordmuur bij een bepaald thema of project een ondersteuning zijn bij hun woordenschatontwikkeling en lees- en schrijfactiviteiten. Woorden die aan bod komen in het thema of project krijgen samen met de leerlingen een plek op de muur. Let erop dat de woorden van een afstand goed te lezen zijn. Bij de woorden kunnen plaatjes, tekeningen of korte teksten worden opgehangen. De leerlingen kunnen de informatie op de muur vervolgens gebruiken bij lees- en schrijfactiviteiten binnen het project of thema, maar natuurlijk ook daarbuiten (zie ook Kienstra, 2003).

Het nieuwsprikbord

Het werkt heel motiverend als schrijfproducten van leerlingen worden opgehangen in de klas. Dit kan bijvoorbeeld op een nieuwsprikbord. Een nieuwsprikbord kan gezien worden als een middel om met elkaar informatie uit te wisselen via geschreven taal. Hierop kunnen bijvoorbeeld verhaaltjes, strips, een brief of uitnodiging aan de klas of een boekenposter worden gehangen. Belangrijk is dat nieuwe berichten voor het nieuwsprikbord eerst worden gepresenteerd aan de groep voordat ze, samen met de leerlingen, worden opgehangen. Ze zijn er dan allemaal op geattendeerd dat er nieuwe berichten te lezen zijn op het bord. Het nieuwsprikbord moet elke week geactualiseerd worden om de interesse van de leerlingen vast te houden. Anders verliest het zijn functie (zie ook Tomesen & Van Kleef, 2005).

3.2.3 Multimedia en ICT

Met multimedia haal je de wereld in de klas, bijvoorbeeld met programma's van schooltv, informatieve dvd's of verfilmingen van boeken, of met informatieve websites voor kinderen.

Multimedia heeft een grote aantrekkingskracht op kinderen. Het verrijkt hun belevingswereld met taal en beelden. Bovendien heeft het een sterk motiverende werking, bevordert het zelfstandig werken, geeft het een gevoel van veiligheid (het wordt bijvoorbeeld als veiliger ervaren wanneer een computer feedback geeft, dan wanneer de leerkracht dat doet) en nieuwe communicatiemogelijkheden (sms, chat, e-mail enzovoort). Daar komt bij dat veel leerlingen zich langer kunnen concentreren op een taak die ze op de computer uitvoeren. Op een computer kun je ook gemakkelijker wat proberen en dat weer ongedaan maken zonder dat je daar direct feedback op krijgt. Daardoor wordt het maken van fouten gerelativeerd en is het minder beladen. Kortom, computers en een digitaal schoolbord mogen tegenwoordig eigenlijk niet meer ontbreken in de schoolse leeromgeving.

ICT als ondersteuning bij geletterdheid

Bij kleuters kunnen educatieve software, digitale prentenboeken en levende boeken al een bijdrage leveren aan hun ontwikkeling van geletterdheid. Voorbeelden van software voor kleuters zijn *Schatkist lezen* (Zwijsen) en *Letterpret* (Malmberg). Voorbeelden van digitale prentenboeken staan onder andere op www.levendeboeken.nl.

groep 1-2 (kleuters):

- educatieve software
- digitale prentenboeken
- levende boeken

Vanaf groep 3 kan oefensoftware behorend bij de leesmethode of aanvullend op de leesmethode en de leesinstructie worden ingezet. Voorbeelden zijn *Leesladder* (Zwijsen) en *Leeshulp* (Meulenhoff Educatief). Zie voor meer suggesties de Protocolen Leesproblemen en Dyslexie.

groep 3 en hoger:

- oefensoftware bij of aanvullend op de methode

Naast oefenprogramma's kunnen bij leerlingen vanaf ongeveer negen jaar ook compenserende en dispenserende ICT-hulpmiddelen worden ingezet. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen voorleessoftware ter ondersteuning van het lezen (waaronder luisterboeken en Daisy-boeken) en dicteersoftware ter ondersteuning van het spellen en schrijven (zoals Sprint Plus). Toepassingsmogelijkheden van ICT-hulpmiddelen staan uitgebreid beschreven in Smeets & Kleijnen (2007). In deel 3 van dit katern gaan we verder in op dit onderwerp.

vanaf 9 jaar:

- compenserende en dispenserende software

Veel leerlingen met ASS vinden het prettig om op de computer te werken. Dat kan namelijk veelal individueel, afgeschermd van anderen en de drukte om hen heen. Bovendien zijn de setting, de interactie en de reactie van de computer redelijk voorspelbaar. Bij een computer verloopt de informatieoverdracht visueel. Dat sluit goed aan bij de behoefte van leerlingen met ASS. Zelfstandig (ver)werken op de computer kan leerlingen met ASS een competent gevoel geven en het zelfvertrouwen versterken. Sommige computerprogramma's zijn overdadig opgezet, met het gevaar dat leerlingen overprikkeld of zelfs angstig worden. Het is daarom van belang van te voren te bekijken of software goed aansluit bij de leerbehoeften van de leerling.

- ICT sluit aan bij behoefte van ASS-leerlingen

Meer informatie over gebruik van multimedia in de klas

Werken met een digibord

- <http://digiborden.kennisnet.nl>: voor adviezen en tips voor het werken met een digitaal schoolbord in de klas.

Beeldmateriaal op internet

- www.hetklokhuis.nl
- www.schooltv.nl

- <http://po.teleblik.nl>
- www.willemwever.nl
- www.youtube.nl

Informatie over educatieve software en ICT-hulpmiddelen

- <http://ictpo.kennisnet.nl/ictindeklas>: voor adviezen en suggesties voor ICT-gebruik in de klas
- websites van educatieve uitgeverijen: voor oefensoftware bij de leesmethode
- www.leermiddelenplein.nl: voor educatieve software
- www.onderwijsplein.nl: voor educatieve spelletjes en oefensoftware
- www.spelletjesplein.nl: voor educatieve spelletjes
- www.letop.be > [surfplank](#): stappenplannen voor het invoeren van ICT-hulpmiddelen in de klas
- www.masterplandyslexie.nl > [producten](#): voor informatie over ICT-hulpmiddelen bij dyslexie
- www.lexima.nl: voor hulpmiddelen bij dyslexie
- www.dedicon-educatief.nl: voor hulpmiddelen bij dyslexie

Boeken over werken met ICT in de klas

- *Werken aan taal met gebruik van tussendoelen en ICT* door Bronkhorst e.a. (2009) over de mogelijkheden van ICT bij mondelinge en schriftelijke communicatie, gekoppeld aan de tussendoelen taal.
- *Technische maatjes bij dyslexie* door Smeets & Kleijnen (2007) over de mogelijkheden van compenserende en dispenserende software bij leerlingen met ernstige leesproblemen/dyslexie.

3.2.4 Interactief voorlezen

- op vaste momenten
- vijf tot tien minuten per dag

Voorlezen is belangrijk en plezierig voor alle leerlingen in de basisschoolleeftijd. Dus ook in de bovenbouwgroepen is het essentieel dat voorlezen is ingeroosterd, bij voorkeur dagelijks vijf tot vijftien minuten en op vaste momenten. Dit is van belang om te voorkomen dat voorlezen slechts een activiteit wordt om verloren minuten op te vullen.

- voorbereiding op technisch en begrijpend lezen

Voorlezen is een manier om met taal bezig te zijn, om de functies van geschreven taal te leren begrijpen, woordenschat, taalvaardigheid en kennis van de wereld (kennis van andere culturen) en mensenkennis (op verschillende manieren tegen iets aankijken, verschillende meningen) uit te breiden, zonder dat het een taalles wordt! Daarnaast biedt voorlezen een goede voorbereiding op het zelf leren technisch en begrijpend lezen en op begrijpend luisteren. Door voorlezen ontwikkelen kinderen inzicht in verhaalstructuren, dat ze vervolgens kunnen gebruiken om zelf verhalen te vertellen of te schrijven. De leerkracht laat tijdens het voorlezen zien hoe een ervaren lezer met een verhaal omgaat, welke vragen je jezelf als lezer kunt stellen en hoe je het verhaal kunt integreren in je eigen denken en handelen.

Bij de keuze van een verhaal/boek is het belangrijk om van tevoren goed het doel van de voorleesactiviteit te formuleren. Een doel kan bijvoorbeeld zijn: kennisuitbreiding, woordenschatuitbreiding of rust creëren na een inspannende ochtend. Het doel bepaalt de activiteit

**bepaal van te voren
het doel:**

- kennisuitbreiding
- woordenschat
- ontspanning

**bespreek het doel
met de leerlingen**

van de leerlingen en daarbij wordt vervolgens een passend boek gekozen. Bij een denkactiviteit is het voorstelbaar dat gekozen wordt voor een verhaal dat gebaseerd is op biologische of historische feiten, bij een stelactiviteit kan een prentenboek of een kort verhaal meer voor de hand liggen. Ook teksten die een onderwerp uit het dagelijks leven aan de orde stellen, zoals geboorte, vakantie of verhalen door leerlingen geschreven, lokken vaak interactie uit. Bedenk van tevoren wat van de leerlingen wordt verwacht tijdens een voorleesactiviteit: worden ze gevraagd alleen te luisteren of ook mee te lezen of te luisteren om het verhaal daarna te kunnen reproduceren? Bespreek het voorleesdoel ook altijd met de leerlingen.

Boeken of verhalen met een uitdagende verhaallijn en een goed plot zijn bij uitstek geschikt om interactief voor te lezen. Het taalniveau moet iets boven dat van de leerlingen liggen en de illustraties moeten de verhaallijn ondersteunen. Vaak sluit het gekozen boek of verhaal aan bij een project of thema, zodat het taal bij de leerlingen uitlokt rondom het onderwerp waar ze mee bezig zijn in de klas. Ze ontwikkelen zo hun denken en breiden hun woordenschat en taalgebruik uit.

Op de Kwaliteitskaart Voorlezen op www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/kwaliteitskaarten staan de belangrijkste aandachtspunten rondom interactief voorlezen samengevat. Denk verder aan de volgende punten:

1. Kies boeken die de leerlingen qua begripsniveau aankunnen;
2. Bied visuele ondersteuning;
3. Toon de illustraties, bijvoorbeeld op het digibord;
4. Stel niet te veel vragen tijdens het voorlezen. Hiermee wordt de verhaallijn onderbroken. Je loopt hiermee het risico dat leerlingen de draad kwijtraken en het plezier in voorlezen verliezen;
5. Herhaal het verhaal in een kleine groep met als doel het verhaalbegrip te verdiepen;
6. Moedig leerlingen aan om boeken of korte teksten mee te nemen van huis. Belangrijk is om hieraan op die betreffende dag aandacht te besteden!

Bronnenboeken interactief voorlezen

- In Van Elsäcker e.a. (2006; hoofdstuk 5) staan activiteiten uitgewerkt die voorafgaand, tijdens en na het voorlezen kunnen worden uitgevoerd;
- In Van Kleef & Tomesen (2002b; deel 2) staan verschillende interactieve leessituaties beschreven en welke activiteiten voor, tijdens en na het voorlezen geschikt zijn;
- In Van Elsäcker & Verhoeven (2001) staan interactieve lees- en schrijfactiviteiten uitgewerkt voor de midden- en bovenbouw, waaronder voorlezen aan kleuters;
- Zie ook het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (hoofdstuk 3).

Meer lezen over de geletterde leeromgeving

1. *Interactief lezen en schrijven. Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs* door Van Elsäcker en Verhoeven, 2001, met onder andere een uitwerking van: prentenboeken voorlezen aan kleuters, beoordelen van boeken en zelf boeken maken.

2. *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag* door Van Kleef en Tomesen, 2002b, met onder andere een uitwerking van: een boekenberg, werken met informatieve boeken, verhalenbundels en boekenhangers.
3. *Strategisch lezen en schrijven met jonge kinderen* door Tomesen en Van Kleef, 2005, met onder andere een uitwerking van: werken met ankers en routines, een stappenplan strategisch lezen en een nieuwsprikbord.
4. *Werken aan taalbewustzijn. Prototypen voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten* door Van Kleef en Tomesen, 2002a, met onder andere uitwerkingen van: een ABC-muur, verschillende vormen van taalspel en werken met ABC-boeken.
5. *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool* door Kienstra, 2003, met onder andere een uitwerking van: de ontdekcyclus, spelen met woorden, een persoonlijk woordenboek of een woordweb maken en woordspelletjes.

4 VOORBEREIDEND, AANVANKELIJK EN VOORTGEZET TECHNISCH LEZEN

uitgangspunt:

- *volg leerlijn regulier basisonderwijs zo lang mogelijk*

Het leesonderwijs bestaat uit drie fasen: (1) de periode van beginnende geletterdheid voorafgaand aan de formele leesinstructie, (2) de periode van het aanvankelijk lezen en (3) de periode van het voortgezet lezen. In dit hoofdstuk gaan we in op hoe het leesonderwijs in deze verschillende fasen op een effectieve manier kan worden ingericht. Ons uitgangspunt hierbij is, zoals eerder gezegd, de leerlijn van het reguliere basisonderwijs zo lang mogelijk te volgen. Als kader gebruiken we de Tussendoelen Beginnende en Gevorderde Geletterdheid (Verhoeven e.a., 1999; Aarnoutse e.a., 2003), de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008; Wentink & Verhoeven, 2003a; Wentink & Verhoeven, 2004; Wouters & Wentink, 2005) en de Kwaliteitskaarten Taal/Lezen (www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/kwaliteitskaarten). Aansluitend op dit hoofdstuk bespreken we de relatie tussen technisch lezen enerzijds en woordenschat, begrijpend lezen, lezen in de zaakvakken en spellen en stellen anderzijds.

aandachtspunten:

- *vaste, gestructureerde lesopbouw*
- *verschillende werkvormen*
- *routines*
- *sla de activiteiten die niet bijdragen aan lezen over!*

Gebruik van een effectieve methode

Op scholen in cluster 4 worden over het algemeen methoden voor het regulier onderwijs gebruikt, zoals Leeslijn en Veilig Leren Lezen. Deze methoden kennen een vaste, gestructureerde lesopbouw waardoor de lessen houvast bieden voor leerlingen. Dit is onder andere belangrijk voor leerlingen met ASS. Daarnaast bieden de methoden zoveel verschillende werkvormen, dat het voor leerlingen met ADHD bijvoorbeeld goed mogelijk is om aan te sluiten bij hun behoefte aan variatie (neem bijvoorbeeld in elke les verplichte activiteiten en keuzeopdrachten op). Voor leerlingen met ASS moet een selectie gemaakt worden van werkvormen met dezelfde opbouw, zodat zij een routine kunnen aanleren. Verder is het voor alle leerlingen nodig, maar dat geldt ook voor het regulier onderwijs, om alle activiteiten in de methode die niet bijdragen aan de leesvaardigheid, zoals kleur- en tekenopdrachten, over te slaan. Deze zijn vaak tijdrovend en de leerling leert er in ieder geval niet van lezen. Dit vraagt om een kritische leerkracht die doelgericht naar opdrachten kan kijken en durft te schrappen!. Soms is het ook nodig om leesboekjes bij de methode weg te laten, omdat het verhaal heftige reacties oproept bij de leerlingen (bijvoorbeeld als er agressie in voorkomt of het verhaal heeft een verdrietig einde). Informatieve boeken zijn meestal veilig en kunnen een mooie aanvulling zijn op de methode.

Aandachtspunten bij het kiezen van een methode

In de Methode-Wijzers van Wijzer Onderwijs (www.cedgroep.nl) staan aandachtspunten voor leerlingen met gedragsstoornissen en autisme bij het kiezen van een methode. Hierbij wordt onder andere gelet op de opbouw van de leerstof, onderwerpen die aan bod komen, de lay-out, het taalgebruik, de opdrachten en gebruik van illustraties. Het advies is om deze wijzers te raadplegen bij het kiezen van een (nieuwe) leesmethode. Daarnaast raden we aan ook de analyses van methoden op www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/methoden te bekijken.

Aandacht voor technisch lezen gedurende de hele basisschoolperiode

In het speciaal onderwijs is een structureel aanbod voor beginnende geletterdheid voor kleuters, voor aanvankelijk lezen in het eerste leerjaar en voor voortgezet technisch lezen in de jaren daarna noodzakelijk. Gedurende de hele basisschoolperiode is er namelijk, elke dag,

**systematisch aanbod
voortgezet lezen**

**elke dag voorlezen
in alle groepen**

aandacht nodig voor technisch lezen, ook als het hoogste AVI-niveau is bereikt. Omdat leerlingen in cluster 4 naar verwachting niet veel uit zichzelf zullen lezen en er thuis vaak te weinig tijd, rust en/of ondersteuning voor is, zal dat op school moeten gebeuren. Voor het aanvankelijk lezen hebben de meeste scholen al een methode. Dit is echter niet het geval voor voortgezet technisch lezen (zie bijvoorbeeld Zwets, Wentink & Hoogenboom, 2008). Ook voor leerlingen die het AVI-eindniveau hebben bereikt, moet op de meeste scholen nog een systematisch aanbod worden ontwikkeld om het behaalde leesniveau te onderhouden. Hierbij valt te denken aan allerlei motiverende vormen van voordrachtslezen, zoals voorlezen aan kleuters of jongere leerlingen, een voorleeswedstrijd met de hele school of theater lezen. Daarnaast is het van belang om in alle groepen elke dag tijd te reserveren voor voorlezen (zie paragraaf 3.2.4). Naast het feit dat de meeste leerlingen dat leuk en ontspannend vinden, zien ze zo ook dagelijks het model van een ervaren lezer waaraan ze zichzelf kunnen spiegelen en waarvan ze kunnen leren.

voorspellers leren lezen:

- fonemisch bewustzijn
- letterkennis
- benoemsnelheid

4.1 Beginnende geletterdheid

De voorbereiding op het formele leesonderwijs begint al in de kleuterperiode. Stimulering van geletterdheid bij kleuters is cruciaal om ze voor te bereiden op een goede start in groep 3 en om leesproblemen op latere leeftijd zo veel mogelijk te voorkomen. De belangrijkste voorspellers voor succesvol leren lezen zijn fonemisch bewustzijn (klankbewustzijn), letterkennis en taalproductie (zie o.a. Vloedgraven, 2008). Een kleuter met een ontwikkeld fonemisch bewustzijn is in staat om korte woorden op te delen in losse klanken (auditieve analyse of 'hakken') en klanken samen te voegen tot een woord (auditieve synthese of 'plakken'). Ook weet hij dat de woorden 'peer' en 'pet' allebei met de letter 'p' beginnen en dat je de letter 'p' door een andere letter kunt vervangen waardoor er een nieuw woord ontstaat. Vanwege de sterke voorspellende waarde van fonemisch bewustzijn en letterkennis, is het van belang kleuters voor te bereiden op het leren lezen door ze vanaf groep 2 (of vanaf het vijfde levensjaar) activiteiten rondom beginnende geletterdheid aan te bieden met specifieke aandacht voor fonemisch bewustzijn en letterkennis. Daarnaast zijn activiteiten rondom woordenschat, mondelinge taal en begrijpend luisteren van belang als voorbereiding op begrijpend lezen. Ook benoemsnelheid, bijvoorbeeld van plaatjes of kleurnamen, is een voorspellende factor, maar is in tegenstelling tot fonemische vaardigheden, woordenschat et cetera niet te oefenen.

Tussendoelen en streefdoelen beginnende geletterdheid

Bij activiteiten rondom geletterdheid bieden de tussendoelen beginnende geletterdheid een inhoudelijk kader om het aanbod vorm te geven. Ze beschrijven op welke manier kinderen in groep 1 en 2 betekenisvol en op een speelse manier bezig kunnen zijn met geletterde activiteiten, als voorbereiding op het formele lees- en schrijfonderwijs. De tussendoelen beginnende geletterdheid voor kleuters zijn:

**tussendoelen
beginnende
geletterdheid**

1. Boekoriëntatie
2. Verhaalbegrip
3. Functies van geschreven taal
4. Relatie tussen gesproken en geschreven taal
5. Taalbewustzijn
6. Alfabetisch principe
7. Functioneel 'schrijven' en 'lezen'

**streefdoelen
beginnende
geletterdheid:**

- letterkennis
- analyse
- synthese

Om een goede overgang naar de fase van het aanvankelijk lezen te kunnen maken, is het streefdoel dat leerlingen aan het eind van de fase van het voorbereidend lezen (of eind groep 2) ten minste 12 letters kunnen benoemen en korte woorden met een eenvoudige structuur kunnen analyseren en synthetiseren (Wentink, Van Druenen & Verhoeven, 2008) In deel 2 van dit katern bespreken we wat de begeleidingsmogelijkheden zijn voor leerlingen die dit streefdoel niet halen.

Tijd voor beginnende geletterdheid

De landelijke richtlijn rondom tijd voor doelgerichte taalactiviteiten, inclusief beginnende geletterdheid, in de fase van het voorbereidend lezen is 5 à 8 uur per week. Risicoleerlingen profiteren van meer intensieve aandacht door de leerkracht. Als aanvulling op de tijd voor de hele groep moeten risicoleerlingen ten minste 1 uur per week extra instructie en begeleidde oefening krijgen. Het volgende wordt geadviseerd:

tijd:

- 5 - 8 uur per week

Fase	Geplande tijd per week en per dag	Doelgerichte instructie en oefening
Beginnende geletterdheid (groep 1 – 2)	5 à 8 uur per week (1 à 1,5 uur per dag)	<p>Minimaal elke dag een kwaliteitsuur met doelgerichte taalactiviteiten.</p> <p>Belangrijke onderdelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beginnende geletterdheid • Mondelinge taalontwikkeling • Woordenschat • Begrijpend luisteren <p>Elke dag (interactief) voorlezen (zie paragraaf 3.2.4).</p> <p>In het tweede kleuterjaar (groep 2) 4 à 5 keer per week 15 minuten gerichte aandacht voor fonemisch bewustzijn en letterkennis, bijvoorbeeld volgens de voorschotbenadering (zie paragraaf 8.1).</p>

(Bron: Kwaliteitskaart tijd voor lezen en taal, www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/kwaliteitskaarten)

Ankers en routines

anker:

- betekenisvolle startsituatie voor taalleren

Door met ankers en routines te werken kan structuur in het activiteitenaanbod worden gebracht. Een anker is een betekenisvolle startsituatie voor taalleren, zoals een film, een verhaal of een actuele gebeurtenis. Het anker is zo gekozen, dat het de leerlingen aanspreekt, vragen oproept, nieuwsgierig maakt en motiveert om meer van het onderwerp te weten te komen. Een routine daarentegen is een betekenisvolle activiteit die iedere dag of iedere week terugkomt in de klas en die aanzet geeft tot communicatie. Hierbij kan gedacht worden aan een dagritmeactiviteit, verjaardag, (interactief) voorlezen, thematafel opbouwen, verteltafel, -koffer of -tas, lettermuur of taalspel gericht op de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn.

routine:

- betekenisvolle activiteit die iedere dag of week terugkomt en aanzet tot communicatie

Bronnenboeken beginnende geletterdheid

Er is al heel veel geschreven over geletterde activiteiten in de kleutergroepen. We raden naast de methoden voor kleuters de volgende bronnenboeken aan ter inspiratie:

- In de Taallijn voor groep 1 en 2 (Van Elsäcker e.a., 2006; zie ook www.detaallijn.nl) staat stap voor stap uitgewerkt hoe geletterde activiteiten samen met activiteiten rondom mondelinge taal en woordenschat aangeboden kunnen worden in een zogenaamde activiteitencyclus.
- In drie boeken van Van Kleef en Tomesen (2002a, 2002b, 2005) wordt een breed scala van geletterde activiteiten beschreven, waaronder taalspel met boeken en teksten, een kansrijke lees- en schrijfomgeving, werken met een ABC-muur en werken met een nieuwsprikbord. De titels van de boeken zijn:
 - Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw;
 - Werken aan taalbewustzijn;
 - Strategisch lezen en schrijven met jonge kinderen.
- In bouwsteen nr. 10 'Werken met een anker' (Tomesen & Van Kleef, 2006) van het Expertisecentrum Nederlands staat aan de hand van een aantal praktijkvoorbeelden uitgewerkt hoe leerkrachten kunnen werken met een anker. Deze bouwsteen is gratis te downloaden van www.taalonderwijs.nl > producten > bouwstenen.

Aandachtspunten en tips bij beginnende geletterdheid in cluster 4

Aandachtspunten

Jonge leerlingen met een gedragsstoornis:

- voelen zich snel bedreigd;
- vermijden nieuwe situaties;
- geven snel op;
- kunnen zich niet lang concentreren op één taak.

Jonge leerlingen met ASS:

- hebben moeite met het construeren van de samenhang, met het generaliseren van wat ze geleerd hebben en met abstract denken;
- hebben een langere verwerkingstijd nodig voordat de boodschap verwerkt is;
- hebben moeite met groepsinstructies. Ze voelen zich niet aangesproken of pikken maar een deel van de instructie op;
- verwerken visueel aangeboden informatie veel beter dan auditief aangeboden informatie. Leerlingen met het syndroom van Asperger zijn juist auditief sterker;
- hebben moeite met abstracte taal. Ze nemen alles letterlijk of verliezen zich in details tijdens de instructie. Ook non-verbale taal bij een instructie wordt vaak niet of verkeerd begrepen.

Tips

- Zorg voor variatie in activiteiten en geef de leerling aan welke activiteiten verplicht zijn en wat keuzeactiviteiten zijn.
- Gebruik visuele ondersteuning bij het dagprogramma, instructie en lesonderdelen.
- Geef duidelijke, enkelvoudige instructies in kleine stapjes.
- Laat de leerling de stapjes in een opdracht verwoorden en controleer op begrip en overzicht.

- Leer de leerling vaste handelingen bij de uitvoering van opdrachten aan door veel te herhalen. Hanteer zelf ook vaste routines waar mogelijk, bijvoorbeeld tijdens interactief voorlezen (zie paragraaf 3.2.4) of het aanleren van een nieuwe letter (zie bijvoorbeeld de voorschotbenadering in paragraaf 8.1).
- Help de leerling bij het ontdekken van de samenhang tussen activiteiten, bijvoorbeeld binnen een thema of project. Koppel nieuwe activiteiten en lesstof expliciet aan activiteiten/lesstof dat eerder aan de orde is geweest.
- Bespreek bij voorlezen altijd wat al eerder aan bod is geweest voordat het verhaal verder wordt voorgelezen.
- Geef de leerling voldoende tijd om te reageren.
- Geef instructies in een rustig tempo en hou het kort. Treed niet in details, beperk de instructie tot de kern van de les.
- Gebruik een positieve aanspreekvorm.
- Geef niet te veel informatie ineens.
- Geef tijdens instructies veel visuele ondersteuning (schematiseer en/of geef een stappenplannetje). Kies bij leerlingen met het syndroom van Asperger juist de auditiële ingang voor instructies. Bij deze leerlingen komt het praatje voor het plaatje.
- Noem bij een groepsinstructie de leerling regelmatig bij de naam en ga na een groepsinstructie na of de leerling de instructie heeft begrepen.
- Maak een vaste afspraak met de leerling wat hij moet doen als hij de instructie niet heeft begrepen.
- Geef expliciet aan wat na de instructie van een leerling wordt verwacht.
- Bied activiteiten in deelstapjes aan (in enkelvoudige opdrachten) en oefen vaardigheden stapsgewijs, maar leg wel steeds het verband met de taak waarvan de vaardigheid deel uitmaakt zodat de leerling het geheel blijft zien.
- Maak zo veel mogelijk gebruik van realistische leersituaties, die dicht bij de leefwereld en werkelijkheid van de leerling staan.
- Gesloten opdrachten, waarin precies voorgeschreven staat wat de leerling moet doen, zijn gemakkelijker dan vrije opdrachten waarin de leerling zelf moet plannen, kiezen en organiseren.

4.2 Aanvankelijk lezen

Net als in het regulier basisonderwijs is het op scholen in cluster 4 belangrijk om op de leeftijd van zes jaar te starten met het formele leesonderwijs. In de fase van het aanvankelijk lezen leren leerlingen relaties te leggen tussen klanken en letters, de zogenaamde klank-letterkoppelingen. Ze leren dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat die klanken naar letters verwijzen. Kinderen leren in deze fase de spellende leesstrategie bewust toe te passen bij het verklanken van geschreven woorden. Het proces van geschreven woorden omzetten in de bijbehorende klankvorm wordt *decoderen* genoemd. Het omgekeerde proces, namelijk het omzetten van een klankcode in de bijbehorende letterreeks, wat gebeurt bij spelling, wordt *coderen* genoemd.

- *klank-letterkoppelingen*
- *decoderen (lezen)*
- *coderen (spellen)*

van spellend naar vloeiend lezen

Doordat kinderen in toenemende mate geschreven taal tegenkomen in boeken of in andersoortig leesmateriaal, breiden ze geleidelijk aan hun langetermijngeheugen uit met de geschreven vorm (de orthografische code) van woorden. Er ontstaan neurale verbindingen tussen de betekenis, de klankvorm en de geschreven vorm van woorden. Deze verbindingen

worden verstevigd met oefening en herhaling, waardoor het steeds gemakkelijker wordt om de nodige informatie van woorden snel op te halen uit het geheugen. Na ongeveer een halfjaar gaat het spellend lezen als gevolg hiervan geleidelijk over in steeds vloeiender lezen. Hoe sterker de neurale verbindingen, des te sneller de opgeslagen informatie van woorden uit het geheugen kan worden opgehaald tijdens lezen, schrijven en/of spreken.

Instromers

aansluiten bij huidig leesniveau

Leerlingen die op de basisschool een doublure hebben gehad en vanaf zeven jaar instromen moeten, eventueel met extra instructie, zo snel mogelijk een start maken met leren lezen. Het is bij deze leerlingen van belang de beginsituatie nauwkeurig in kaart te brengen, zodat met het leesonderwijs zo goed mogelijk kan worden aangesloten op hun huidige leesniveau. Zij hebben vaak veel onderwijstijd gemist, waardoor er hiaten zijn ontstaan in de leesontwikkeling. Bij leerlingen die direct al vanaf het begin problemen ondervinden bij het leren lezen moet het leesproces niet worden vertraagd, maar juist geïntensiveerd door in een vroeg stadium al gerichte extra hulp te bieden. Intensiveren betekent meer instructie en oefening dan een gemiddelde leerling krijgt. We gaan hier in deel 2 uitgebreid op in.

intensiveren door meer instructie en oefenen

streefdoel

Streefdoel aanvankelijk lezen

Het streefdoel is, dat ten minste 75% van de leerlingen na ongeveer zes maanden leesonderwijs (rond februari) alle klank-letterkoppelingen beheerst en aan het einde van het schooljaar op het niveau van AVI-2/AVI-E3 en/of DMT-E3 zonder hulp een boek of tekst kan lezen. Voor leerlingen die de streefdoelen niet halen, is intensivering van de begeleiding nodig (zie deel 2). Het kan voorkomen dat een team of leerkracht bij bepaalde leerlingen een weloverwogen keuze maakt om van de leerlijn of streefdoelen af te wijken. Belangrijk is om hierover heldere afspraken te maken met het team en de ouders, en de afspraken vast te leggen.

beredeneerde afwijking

tijd:

- 1 ½ - 2 uur per dag

Tijd voor aanvankelijk lezen

In deze fase is er elke dag 1,5 tot 2 uur nodig voor gerichte instructie en (begeleide) oefening van de elementaire leeshandeling. De richtlijn, uitgaande van 8 à 10 uur per week aandacht voor technisch lezen, mondelinge taal en woordenschat, is als volgt:

Fase	Geplande tijd per week	Doelgerichte instructie en oefening
Aanvankelijk lezen (groep 3)	8 à 10 uur per week (1,5 à 2 uur per dag)	<ul style="list-style-type: none"> • Aanvankelijk lezen volgens een moderne methode • Taal • Voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rondom boeken in samenhang met woordenschatontwikkeling.
	60 minuten	4 à 5 keer per week 20 minuten extra instructie en begeleide oefening voor leerlingen die moeite hebben met leren lezen, gericht op automatiseren en herhaald lezen (pre- en re-teaching; zie paragraaf 8.2).

(Bron: Kwaliteitskaart tijd voor lezen en taal, www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/kwaliteitskaarten)

streefdoel:

- AVI-2/AVI-E3 of DMT-E3
- benoemsnelheid
- automatiseren
- woordjes leren maken
- korte teksten lezen

Methoden voor aanvankelijk lezen

Door systematisch met een moderne methode voor aanvankelijk lezen te werken, aan de hand van een jaarplanning (met de te behandelen stof per week) en een toetskalender, en kritisch naar de inzet van leestijd te kijken, is het mogelijk om de periode van het aanvankelijk lezen in één jaar af te ronden. Dit betekent concreet, dat alle letters worden aangeboden in (lieft de eerste helft) van groep 3 en dat het streefdoel aan het eind van het schooljaar AVI-2/AVI-E3 of DMT-E3 is. Voor de meeste scholen betekent dit een versnelling van het aanvankelijk leesproces ten opzichte van de huidige situatie. Deze versnelling is alleen mogelijk als leerkrachten kritisch naar de methode kunnen kijken en onderdelen durven over te slaan die niet direct aansluiten bij de leerdoelen.

De meest gebruikte methoden voor aanvankelijk lezen op scholen in cluster 4 zijn: Veilig Leren Lezen (1^e of 2^e maandversie) en Leeslijn (oude of herziene versie). Vanaf het schooljaar 2009-2010 is Veilig Stap voor Stap beschikbaar, een op Veilig Leren Lezen gebaseerde methode voor het speciaal onderwijs. Om het streefdoel AVI-2/AVI-E3 of DMT-E3 aan het eind van groep 3 te kunnen halen, moet Veilig Leren Lezen in principe helemaal zijn aangeboden, maar ten minste tot en met kern 10. Met Veilig Stap voor Stap wordt dit streefdoel na ongeveer 15 maanden (anderhalfjaar) gehaald. Voor Leeslijn/Leesweg betekent dit dat voor het eind van groep 3 blok a tot en met blok 2 zijn behandeld. Belangrijk hierbij is om te weten dat de benoemsnelheid van letters een grote invloed heeft op directe woordherkenning en daarmee ook op tekst lezen. Om AVI-2/AVI-E3 of DMT-E3 te kunnen halen aan het eind van groep 3, is het daarom van belang dat de klank-letterkoppelingen in een hoog tempo worden aangeboden en goed worden geautomatiseerd. Daarnaast is het van belang dat leerlingen in een zo vroeg mogelijk stadium woordjes leren maken van letters die ze al aangeboden hebben gekregen en korte teksten met de aangeleerde letters leren lezen.

Kwaliteitskaarten aanvankelijk lezen

Kijk op www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/methoden voor een beschrijving van de verschillende aanvankelijk leesmethoden.

**methode
aanpassen aan
ondersteuningsbehoefte**

De leerkracht zal bestaande methoden hier en daar moeten aanpassen om de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. Het kan bijvoorbeeld nodig zijn om meer structuur te brengen in de opdrachten of instructies te vereenvoudigen. Ook kunnen aanvullende maatregelen zoals visualiseren, schematiseren en het gebruik van algoritmen soms nodig zijn. Het is daarbij niet verstandig om leerstof van verschillende methoden in elkaar te schuiven. Het gevaar is dat de samenhang binnen of tussen de lessen verloren gaat of aanpakken door elkaar gaan lopen. Leerlingen kunnen hierdoor in verwarring raken.

één methode gebruiken

methode voor ASS

Voor leerlingen met ASS bestaat de speciale leesmethode 'Aap, zee, koe' (Cornelis & Van Beversluys, 2006). De lessen zijn visueel gestructureerd, voorspelbaar en realistisch. De essentie van het lezen staat bij aanvang centraal: een woord wordt geanalyseerd in de afzonderlijke letters en vervolgens weer samengevoegd tot het woord. Er wordt aandacht besteed aan de betekenis van het woord. De leeshandeling wordt zo veel mogelijk visueel ondersteund. Het lezen wordt ook onmiddellijk functioneel gemaakt. Leerlingen leren dat je woorden niet alleen kunt lezen, maar ook kunt opschrijven, zodat je ze op een later tijdstip kunt teruglezen.

Aandachtspunten en tips bij het aanvankelijk lezen in cluster 4

Aandachtspunten

- Voor een grote groep leerlingen in cluster 4 geldt dat de eenmaal verworven leesvaardigheid snel terugzakt. Dit is het meest opvallend na een vakantie.

Leerlingen met een gedragsstoornis:

- hebben door hun korte concentratieboog behoefte aan variatie in activiteiten tijdens de leesles;
- leerlingen met ADHD hebben een verhoogd risico op dyslexie. Bij deze leerlingen kan al in een vroeg stadium opvallen dat de klank-letterkoppelingen niet beklijven.

Leerlingen met ASS:

- leren contextspecifiek en hebben moeite geleerde vaardigheden in nieuwe contexten toe te passen;
- hebben moeite met nieuwe situaties en zijn niet direct vanuit zichzelf geïnteresseerd en gemotiveerd om nieuwe vaardigheden aan te leren;
- hebben vaak moeite met de (veel te abstracte en ingewikkelde) instructies in de verwerkingsboekjes;
- hebben vaak moeite om tot uitvoering van een opdracht te komen na de instructie;
- hebben vaak moeite met de opdrachten in de verwerkingsboekjes, omdat ze te complex en/of te onoverzichtelijk zijn;
- hebben door hun vertraagde verwerkingstijd meer tijd nodig voor opdrachten.

Tips

- Zorg ervoor dat leerlingen gelegenheid krijgen voor veel herhaling van geoefende vaardigheden en leeskilometers maken om het leesniveau op peil te houden en verder te ontwikkelen;
- Bied de leerling elke leesles verplichte activiteiten en keuzeactiviteiten;
- Blijf systematisch oefenen en herhalen. Dit is essentieel voor het inslijpen van de klank-tekenkoppelingen en de elementaire leeshandeling. Zie deel 2 voor verdere handelingsuggesties;
- Pas de leercontext zo veel mogelijk aan aan de voorkeuren van de leerling en houd deze zo dicht mogelijk bij het 'echte leven';
- Kies bij het aanleren van een nieuwe klank-tekenkoppeling of woordstructuur voor een vaste routine met duidelijke stapjes (ook visueel gemaakt). Het directe instructiemodel sluit goed aan bij leerlingen in cluster 4;
- Maak per leeropdracht een A4'tje voor de leerling waarop de leerdoelen staan aangegeven;
- Vereenvoudig de instructies in de verwerkingsboekjes met behulp van instructiekaartjes waarop de stappen staan. Bijvoorbeeld:
stap 1: pak je leesboek
stap 2: lees eerst het verhaaltje
stap 3: beantwoord de vragen in opdracht 1

stap 4: maak de zinnen af in opdracht 2

stap 5: bespreek samen met... je werk

- Breng waar nodig structuur aan in de opdrachten uit de verwerkingsboekjes. Soms is het nodig om ze te kopiëren, te vergroten en/of in onderdelen te knippen. Het kan ook helpen om onderdelen van een werkblad af te dekken met een blanco blad.
- Nummer de opdrachten wanneer er meer achter elkaar moeten worden uitgevoerd.
- Doe na de instructie het eerste deel van een opdracht samen met de leerling om hem op gang te helpen.
- Gebruik model-leren met veel herhalingen, totdat de leerling de vaardigheid zelf kan toepassen. Inoefening is intensief en kost veel tijd.
- Zorg bij leerlingen met ASS voor voldoende rustmomenten, omdat ze zich kunnen vastbijten in een taak en daar erg moe van kunnen worden.
- Geef de leerling voldoende tijd om opdrachten af te ronden (gebruik hierbij een klok).
- Maak bij vrije opdrachten gebruik van een stappenschema en bespreek deze vooraf met de leerling.
- Geef na afronding van een opdracht direct feedback.
- Creëer een vast moment op de dag en vaste momenten in de week voor leeslessen, voorlezen en zelf lezen.
- Doe veel voor en herhaal.
- Stop pas met oefenen wanneer de leerling een vaardigheid helemaal beheerst. Overtrainen is beter dan te kort trainen.
- Breng variatie in oefensituatie aan.
- Geef toepassingsmogelijkheden van het geleerde expliciet aan.

4.3 Voortgezet technisch lezen

In de fase van het voortgezet technisch lezen, die over het algemeen begint in groep 4 en doorloopt tot het einde van de basisschoolperiode en soms nog tot in het voortgezet onderwijs, leren kinderen het proces van decoderen te automatiseren. Als gevolg van toenemende leeservaring kunnen ze de letter- en klankrepresentatie van woorden steeds sneller ophalen uit hun geheugen, waardoor ze de geschreven vorm van die woorden en daarmee ook de betekenis min of meer automatisch herkennen. Dit wordt in de praktijk meestal aangeduid als directe woordherkenning. Spellend lezen, wat bij aanvankelijk lezen een effectieve leesstrategie is, verandert met toenemende leeservaring in steeds vloeiender lezen. Vloeiend lezen is dan ook het onderwijsdoel in de periode van het voortgezet technisch lezen. Onder vloeiend lezen wordt verstaan: vlot lezen waarbij de woorden samenvloeien tot een zin en met intonatie. Directe woordherkenning en vloeiend lezen zijn belangrijke voorwaarden voor begrijpend lezen. Hoe sneller (automatischer, onbewuster) het proces van technisch lezen verloopt, des te meer de lezer zich kan richten op het begrijpen van wat hij aan het lezen is. Omdat begrijpend lezen uiteindelijk het doel is van al het lezen dat we doen, is het van uitermate groot belang dat alle leerlingen zo snel mogelijk het technisch lezen onder de knie krijgen. Dit is alleen mogelijk na veel oefening met lezen op woord- en tekstniveau. Lezen leer je door heel veel te lezen.

**directe
woordherkenning**

vloeiend lezen

**leeskilometers
maken**

Bij voortgezet technisch lezen staan de volgende inhouden centraal:

- Leren lezen van meerlettergrepige woorden, waarbij deelstructuren van woorden een belangrijke rol spelen;
- Nauwkeurig lezen zonder fouten;
- Vlot lezen: verhogen van de leessnelheid om directe woordherkenning te stimuleren en het leesproces zo veel mogelijk te automatiseren. Dit is een belangrijk aandachtspunt, omdat de meeste leesproblemen tempoproblemen zijn;
- Vloeiend lezen met een correcte intonatie;
- Naast het aanleren van nieuwe vaardigheden is er ook aandacht voor het herhalen en onderhouden van reeds geleerde vaardigheden. Dit is ook weer om het automatiseringsproces te ondersteunen.

einddoel functionele geletterdheid

streefdoel per halfjaar één AVI-niveau vooruitgang

Streefdoelen voortgezet technisch lezen

Om ervoor te kunnen zorgen dat zo veel mogelijk leerlingen voor het einde van de basisschoolperiode een acceptabel niveau van functionele geletterdheid halen (dit is tenminste AVI-9 of AVI-M7), is het noodzakelijk om ook in de groepen 4 tot en met 8 toetsbare streefdoelen en tussendoelen in termen van leerlingresultaten te formuleren. Ook in de periode van voortgezet lezen is het uitgangspunt dat leerlingen per halfjaar een AVI-beheersingsniveau vooruitgaan. De streefdoelen zijn per leerjaar als volgt:

Meetmoment	Streefdoel AVI-beheersingsniveau voor $\geq 75\%$ van de leerlingen				
	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Start schooljaar	AVI 2 / E3	AVI 4 / E4	AVI 6 / E5	AVI 8 / E6	AVI 9+ / E7
Na 6 maanden	AVI 3 / M4	AVI 5 / M5	AVI 7 / M6	AVI 9 / M7	AVI 9+ / Plus
Einde schooljaar	AVI 4 / E4	AVI 6 / E5	AVI 8 / E6	AVI 9+ / E7	AVI 9+ / Plus

(Bron: Kwaliteitskaart Tijdschema. Meetlat voor goed voortgezet technisch lezen, www.taalpilots.nl)

Bij sommige leerlingen in cluster 4 is het niet mogelijk om de AVI-toets af te nemen. Bij deze leerlingen is het dan in ieder geval van belang het niveau met de Drie-Minuten-Toets te bepalen. Hiervoor gelden de volgende streefdoelen:

Meetmoment	Streefdoel DMT voor $\geq 75\%$ van de leerlingen				
	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Start schooljaar	E3	E4	E5	E6	E7
Na 6 maanden	M4	M5	M6	M7	M8
Einde schooljaar	E4	E5	E6	E7	E8

leesvaardigheid onderhouden

Bij leerlingen die AVI-9/AVI-M7 hebben bereikt, is het van belang dit niveau te onderhouden om te voorkomen dat de leesvaardigheid terugvalt (zie verderop in deze paragraaf). Voor leerlingen die de streefdoelen niet halen, is intensivering in de begeleiding nodig (zie deel 2).

Tijd voor voortgezet technisch lezen

tijd:

- 6 uur per week tot aanvankelijk leesmethode is afgerond
- 2 ½ uur per week daarna

AVI-eind:

- 1 uur per week onderhoud

In een reguliere groep 4 is twee uur per week voor voortgezet technisch lezen een absoluut minimum; voor scholen in cluster 4 is het advies om in de eerste helft van groep 4 (tot het moment dat de aanvankelijk leesmethode is afgerond) nog 6 uur per week aan te houden voor instructie en begeleide oefening en daarna, tot het AVI-eindniveau is bereikt, ten minste 2,5 uur (een halfuur per dag). Daarnaast is het van belang dat leerlingen elke dag zelfstandig lezen en worden voorgelezen. Zodra leerlingen het AVI-eindniveau hebben bereikt, is het van belang dat er minimaal 1 uur per week is ingeroosterd voor het onderhouden van de vaardigheid in het voortgezet technisch lezen. Risicolezers dienen minimaal 1 uur extra directie instructie en begeleide oefening per week, verspreid over ten minste vier dagen, te krijgen.

Uitgaande van 8 à 10 uur per week aandacht voor technisch lezen, mondelinge taal, woordenschat en begrijpend lezen, is de richtlijn voor groep 4 tot en met 8 als volgt:

Groep	Geplande tijd per week	Doelgerichte instructie en oefening
4	2,5 – 6 uur per week	Voortgezet technisch lezen
	0,75 – 1 uur per week	Voorlezen, vrij lezen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met leesbegrip en woordenschatontwikkeling
	4 à 6 uur per week	Taal; spreken en luisteren, spellen en stellen, taalbeschouwing
	1 uur per week	Extra instructie en begeleide oefening voor leerlingen die moeite hebben met technisch lezen (zie paragraaf 8.3).
5	2,5 uur per week	Voortgezet technisch lezen
	1 uur per week	Methode Begrijpend lezen / Nieuwsbegrip / Kidsweek / begrijpend lezen binnen de zaakvakken in samenhang met woordenschatontwikkeling
	45 minuten per week	Voorlezen, vrij lezen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met leesbegrip en woordenschatontwikkeling
	4 à 6 uur per week	Taal; spreken en luisteren, spellen en stellen, taalbeschouwing
	1 uur per week	Extra instructie en begeleide oefening voor leerlingen die moeite hebben met technisch lezen (zie paragraaf 8.3).

Groep	Geplande tijd per week	Doelgerichte instructie en oefening
6	2 uur per week	Voortgezet technisch lezen
	1,5 à 2 uur per week	Methode Begrijpend lezen / Nieuwsbegrip / Kidsweek / begrijpend lezen binnen de zaakvakken in samenhang met woordenschatontwikkeling
	0,5 uur per week	Voorlezen, vrij lezen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met leesbegrip en woordenschatontwikkeling
	4 à 6 uur per week	Taal; spreken en luisteren, spellen en stellen, taalbeschouwing
	1 uur per week	Extra instructie en begeleide oefening voor leerlingen die moeite hebben met technisch lezen (zie paragraaf 8.3).
7-8	1 à 2 uur per week	Voortgezet technisch lezen (onderhouden bij leerlingen die het AVI-eindniveau al hebben behaald)
	1,5 à 2 uur per week	Begrijpend lezen (methode) / Nieuwsbegrip / Kidsweek / begrijpend lezen binnen de zaakvakken in samenhang met woordenschatontwikkeling.
	0,5 uur per week	Voorlezen, vrij lezen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met leesbegrip en woordenschatontwikkeling
	4 à 6 uur per week	Taal; spreken en luisteren, spellen en stellen, taalbeschouwing
	1 uur per week	Extra instructie en begeleide oefening voor leerlingen die moeite hebben met technisch lezen (zie paragraaf 8.3).

(Bron: Kwaliteitskaart tijd voor lezen en taal, www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/kwaliteitskaarten)

kies een methode die aansluit bij methode aanvankelijk lezen

kwaliteitskaarten

Methoden voor voortgezet technisch lezen

Belangrijk is om de overgang van aanvankelijk naar voortgezet technisch lezen zo vloeiend mogelijk te laten verlopen. Het advies is dan ook om te werken met een methode voor voortgezet technisch lezen die aansluit op de methode voor aanvankelijk lezen. Voorbeelden van methoden voor voortgezet technisch lezen zijn: Leeslijn (Thieme Meulenhoff), Estafette (Zwijssen), Goed Gelezen (Malmberg), Lees maar door (Bekadidakt), Leeshuis (Wolters Noordhoff), Leesparade (Delubas), Ondersteboven van lezen (Zwijssen) en Tekst verwerken voortgezet technisch lezen (Wolters Noordhoff). Al deze methoden zijn op basis van een aantal kwaliteitscriteria beoordeeld en beschreven op de Kwaliteitskaarten Voortgezet Technisch Lezen (zie www.taalpilots.nl). Veel scholen voor speciaal onderwijs maken na de periode van het aanvankelijk lezen met Veilig Leren Lezen de overstap naar Leeslijn. Dit is begrijpelijk, omdat beide methoden veel oefeningen bieden op woord- en tekstniveau en dat hebben

hun leerlingen nodig. De nieuwste versie van Estafette biedt echter ook veel oefening op woord- en tekstniveau en sluit naadloos aan op Veilig Leren Lezen (2^e maandversie). Wanneer scholen het SLIM-programma (Wentink e.a., 2006; 2007) integreren in Leeslijn, vangen ze twee zwakke punten van Leeslijn op, namelijk de organisatie en aandacht voor leessnelheid.

Kwaliteitskaarten voortgezet technisch lezen

Kijk op www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/methoden voor een beschrijving van de verschillende voortgezet technisch leesmethoden.

Aandachtspunten en tips bij voortgezet technisch lezen in cluster 4

Aandachtspunten (zie ook het kader in paragraaf 4.2)

Leerlingen met een gedragsstoornis:

- hebben moeite zich lang te concentreren bij lange teksten;
- hebben moeite informatie uit een les te ordenen en zelf een logische volgorde in leerstappen te bedenken.

Leerlingen met ASS:

- hebben moeite met figuurlijk taalgebruik in teksten;
- kunnen zich verliezen in langere teksten, vooral bij sterk beeldend taalgebruik.

Tips

- Gebruik een vast lesmodel voor de leeslessen. Dit bevordert de concentratie en motivatie bij leerlingen met ADHD. Bij leerlingen met ODD of CD helpt een vaste structuur om zich aan de regels te houden (in een nieuwe lessituatie is het risico groter dat ze regels gaan overtreden, omdat ze minder ingeslepen zijn).
- Bied korte teksten aan die zo veel mogelijk aansluiten bij de belevingswereld van de leerling.
- Bied ook kinderboeken of teksten aan die ingaan op de stoornis van de leerling ter vergroting van het inzicht in de eigen stoornis (zie voor suggesties bijlage 2). Dit kan een onderdeel zijn van psycho-educatie. Betrek indien mogelijk de ouders hierbij.
- Schrijf afspraken, zoals strategiegebruik, manier van woordjes oefenen, gebruik van ezelsbruggetjes, rondom het technisch lezen stapsgewijs voor de leerling op en verzamel de afspraken in een afsprakenmap of schrift.
- Gebruik deze afsprakenlijstjes onder andere tijdens reflectiegesprekken.
- Leer leerlingen in de midden- en bovenbouw ook thuis te lezen (bijvoorbeeld een afgesproken aantal bladzijden per dag op een vast tijdstip). Gebruik hiervoor een aantrekkelijk vormgegeven leeslogboekje en koppel hieraan een beloningssysteem dat indien mogelijk ook thuis wordt ingezet (voorlichting aan ouders is dan noodzakelijk). Hierdoor leren leerlingen naast (zelfstandig) leeskilometers maken, wat belangrijk is voor de leesontwikkeling, ook schoolwerk thuis te doen, wat een goede voorbereiding is op het voortgezet onderwijs.
- Kies voor leerlingen met ASS niet te lange teksten, die concreet zijn en aansluiten bij hun belevingswereld.

5 VAARDIGHEDEN DIE EEN NAUWE RELATIE HEBBEN MET TECHNISCH LEZEN

onderliggende taalvaardigheden

Leren lezen is een interactief proces tussen taal- en leesvaardigheden. Bij het verklanken van geschreven of gedrukte woorden spelen taalvaardigheden als auditieve verwerking, fonemisch bewustzijn en woordbetekenis een rol. Met andere woorden, lezen is in belangrijke mate afhankelijk van de onderliggende taalvaardigheden van een individu. Een van die onderliggende taalvaardigheden is woordenschat. Woordenschat heeft een directe relatie met zowel technisch als begrijpend lezen.

passieve en actieve woordenschat

5.1 Woordenschat

Door te luisteren, te praten, te lezen en te schrijven leren kinderen dagelijks nieuwe woorden. Leerlingen verwerven nieuwe woorden onder andere door veel en diverse soorten teksten te lezen. Daarnaast leren ze veel nieuwe woorden tijdens de zaakvaklessen en projecten. Met lezen alleen komen ze echter niet tot vergroting van hun actieve woordenschat. Lezen is in een bepaald opzicht een passieve bezigheid en het is niet gezegd dat leerlingen nieuwe woorden die ze in een tekst lezen ook zelf actief gaan gebruiken. Lezen heeft dus vooral invloed op de passieve woordenschat. Leerlingen kennen over het algemeen veel meer woorden dan ze actief gebruiken.

instructie technisch lezen en woordenschat scheiden

In de praktijk wordt een leesinstructie nogal eens een soort woordenschatinstructie wanneer er een tekst aan bod is met veel nieuwe woorden. Het is echter zaak om de leesinstructie en de woordenschatinstructie duidelijk van elkaar te scheiden om beide taaldomeinen voldoende aan bod te laten komen. Bij een woordenschatles is vooral het doel leerlingen te leren (nieuwe) woorden actief te gebruiken; bij een technisch leesles is het doel om woorden te verklanken door ze zo snel mogelijk uit het geheugen op te halen. Dit zijn twee verschillende doelen. Het advies is om een tekst uit de leesles met veel onbekende woorden eerst voor te lezen en enkele woorden waar het verhaal om draait (maximaal vijf) kort uit te leggen, zodat de leerlingen de strekking van het verhaal kunnen volgen. Ook is het van belang om aangeleerde woorden tijdens de woordenschatlessen terug te laten komen in andere vakken, dus ook in de leeslessen, zodat leerlingen ze beter kunnen onthouden en leren gebruiken in verschillende contexten. Het is bijvoorbeeld ondersteunend voor leerlingen om een woordweb uit de woordenschatles ook in andere vakken te gebruiken. Het woordenschatbeleid en leesbeleid van een school moeten dus op elkaar zijn afgestemd.

Voor wie meer wil weten over het inrichten van goed woordenschatonderwijs raden we de volgende bronnenboeken aan:

- *Meer en beter woorden leren* door Verhallen (2009);
- *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool* door Kienstra (2003);
- *Met woorden in de weer* door Van den Nulft & Verhallen (2002);
- *Tussendoelen Mondelinge Communicatie, Leerlijn Woordenschat* door Verhoeven e.a. (2007).

In deze bronnenboeken wordt ook uitgebreid aandacht besteed aan NT2-leerlingen met een beperkte woordenschat.

Kwaliteitskaarten woordenschat

- Kijk op www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/methoden voor informatie over woordenschat in de verschillende taalmethoden.
- Op www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/kwaliteitskaarten staan kwaliteitskaarten voor woordenschatinstructie.
- Op www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/watdoetetoefening geeft Vernooij (2008) in de publicatie *Een goede woordenschat* een samenvatting van de literatuur over goed woordenschatonderwijs.

Aandachtspunten en tips bij woordenschat in cluster 4

Aandachtspunten

Leerlingen met een gedragsstoornis:

- hebben over het algemeen meer dan 10 keer herhaling nodig van nieuwe woorden voordat ze zijn ingeslepen in het geheugen.

Leerlingen met ASS:

- halen betekenissen vaak niet uit de context, maar moeten elk nieuw woord expliciet aangeleerd krijgen. Dit is met name ingewikkeld bij de zaakvakken;
- hebben moeite met abstracte begrippen, zoals 'geheimhouding' en 'tact';
- hebben moeite de context te gebruiken bij het afleiden van woordbetekenissen;
- kunnen soms wel woorden oppikken uit films of boeken, maar gebruiken ze dan vaak in een verkeerde context.

Tips

- Spreek met het team af hoe vaak nieuwe woorden worden aangeboden.
- Help leerlingen, naast ze de woorden te leren die ze nodig hebben om de lessen te kunnen volgen, een basiswoordenschat op te bouwen op het gebied van gevoelens, zodat ze hun behoeften en frustraties in de juiste woorden kunnen uitdrukken. Dit zal ze helpen in de interactie en het contact met anderen.
- Gebruik visuele hulpmiddelen, zoals tekeningen, foto's en voorwerpen ter ondersteuning bij instructie van nieuwe woorden.

componenten

begrijpend lezen:

- *woordenschat*
- *technisch lezen*
- *zinsbegrip*
- *grammaticale regels*
- *pragmatische regels*

5.2 Begrijpend lezen

Woordenschat en technische leesvaardigheid zijn belangrijke componenten van begrijpend lezen. Hoe groter de woordenschat, des te gemakkelijker het is om een tekst te lezen en te begrijpen. Om een tekst redelijk goed te kunnen begrijpen, moet je ongeveer 85% van de woorden kennen. En, zoals reeds eerder gezegd, hoe vlotter en vloeiender het technisch leesproces verloopt, des te meer geheugencapaciteit er beschikbaar is om de betekenis van een tekst te doorgronden.

Uiteindelijk willen we bereiken dat alle leerlingen goede begrijpend lezers worden. Hiervoor is het in eerste instantie belangrijk dat ze gemotiveerd zijn, en blijven, om teksten te lezen. In cluster 4 is een belangrijk aandachtspunt hierbij om korte teksten te gebruiken. Anders

gebruik korte teksten om motivatie hoog te houden

haken de meeste leerlingen al bij voorbaat af. Daarnaast is het noodzakelijk dat ze hun technische leesvaardigheid blijven onderhouden door veel te lezen, hun woordenschat en kennis van de wereld uitbreiden en een set relevante leesstrategieën flexibel leren toepassen.

voorkennis en kennis van de wereld

Naast de vaardigheid in technisch lezen en woordenschat wordt begrijpend lezen ook beïnvloed door zinsbegrip en het begrijpen van grammaticale en pragmatische regels. Al in een vroeg stadium bouwen kinderen kennis op over de manier waarop woorden voorkomen in verschillende contexten, zoals woordvolgorde in een zin, vervoegingen en verbuigingen van woorden en de zinsopbouw van teksten. Ze leren ook op basis van voorkennis en kennis van de wereld om hen heen voorspellen wat er verderop in het verhaal zal gebeuren. Deze kennis bouwen ze op voor zowel geschreven als gesproken teksten. Bij gesproken taal bouwen leerlingen contextinformatie op via luisteren naar verhalen, voorlezen en gesprekken met anderen; bij schriftelijke taal bouwen ze deze informatie op door veel verschillende tekstsoorten te lezen en erover te schrijven en te praten. Begrijpend lezen en begrijpend luisteren hebben dus veel met elkaar gemeen en kunnen elkaar versterken en/of compenseren. Daarom is het zo belangrijk om leerlingen gedurende de gehele basisschoolperiode, naast het bieden van gelegenheid om veel en gevarieerd te lezen, veel voor te lezen (zie hoofdstuk 3). Niet alleen omdat ze dan regelmatig een ervaren lezer zien en horen, maar ook omdat ze daarmee hun luistervaardigheid en taalbegrip kunnen oefenen en verbeteren, wat een weerslag heeft op hun leesontwikkeling.

begrijpend luisteren

Kwaliteitskaarten begrijpend lezen

Kijk op www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/methoden voor informatie over begrijpend leesmethoden. Het staat ook een kwaliteitskaart over Nieuwsbegrip en Kidsweek.

Onafhankelijk van welke methode of werkwijze wordt gekozen, moeten leerlingen met goede instructie en begeleide oefening de volgende set leesstrategieën voorafgaand, tijdens en na het lezen van een tekst flexibel leren toepassen (Vernooy, 2007):

begrijpend leesstrategieën

Fase	Strategie
Voorafgaand aan het lezen van een tekst	<ul style="list-style-type: none"> • Leesdoel bepalen: waarom ga ik deze tekst lezen? • Voorspellen: waar zou de tekst over gaan? • Gebruikmaken van voorkennis over het onderwerp: wat weet ik hier al van?
Tijdens het lezen	<ul style="list-style-type: none"> • Jezelf vragen stellen tijdens het lezen: begrijp ik het nog? Wat kan ik doen als ik het niet begrijp?
Na het lezen	<ul style="list-style-type: none"> • Visualiseren van de tekst: voorstellingen maken bij de tekst en schema's of woordwebben maken. • Samenvatten van de tekst: waar gaat de tekst over? Wat is het belangrijkste thema? Wat is de hoofdgedachte? • Jezelf vragen stellen na het lezen van de tekst: ben ik te weten gekomen wat ik wilde weten? Wat vind ik van de tekst? Wat weet ik nog niet?

- expliciet uitleggen en voordoen
- begeleiden bij toepassen
- observeren
- in verschillende situaties toepassen
- doorgaande lijn
- ondersteuning door middel van picto's

Deze strategieën worden door de leerkracht expliciet uitgelegd en (hardop denkend) voorgedaan. Vervolgens begeleidt hij de leerlingen bij het toepassen van de strategieën en laat hij hen dit in toenemende mate zelfstandig doen. Door de leerlingen daarbij te observeren, krijgt de leerkracht informatie die hij kan gebruiken om beter aan te sluiten bij wat de leerling aan ondersteuning nodig heeft. De leerlingen worden gestimuleerd de strategieën in verschillende leessituaties zelfstandig toe te passen, zodat ze beklijven.

De begrijpend leesstrategieën moeten als doorgaande lijn terugkomen in alle jaargroepen en consequent worden toegepast bij verschillende soorten teksten. Ondersteuning met pictogrammen, die in de hele school worden gebruikt, zijn een onmisbare ondersteuning voor leerlingen in cluster 4.

Voor een uitgebreide beschrijving van aanpakken en activiteiten rondom begrijpend lezen raden we de volgende bronnen aan:

- *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen* door Stoeldraijer & Förner (2008);
- *Interactief lezen en schrijven. Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs* door Van Elsäcker & Verhoeven (2001).

Aandachtspunten en tips bij begrijpend lezen in cluster 4

Aandachtspunten

Leerlingen met een gedragsstoornis:

- hebben moeite om hun aandacht vast te houden bij lange teksten vanwege concentratieproblemen en een kort werkgeheugen;
- hebben een stoornis in het leren van eerdere (levens)ervaringen; daardoor kunnen ze niet goed terugblikken of vooruitkijken (dit is bijvoorbeeld een probleem bij het lezen van een tekst verspreid over verschillende momenten/dagen).

Leerlingen met ASS:

- hebben moeite met inleven in de situatie of personen in een verhaal;
- hebben de neiging om letterlijk te nemen wat er staat; ze hebben moeite met figuurlijk taalgebruik;
- hebben moeite samenhang te zien tussen verschillende onderdelen in een tekst;
- hebben moeite met 'stel dat... wat dan'-vragen; ze kunnen zich moeilijk nieuwe of onbekende situaties inbeelden;
- hebben moeite met 'tussen de regels' lezen.

Tips

- Zorg voor interessante, korte teksten die zo veel mogelijk aansluiten bij de beleevingswereld van de leerling.
- Haal bij bijvoorbeeld een vervolgverhaal of langere tekst die over verschillende lessen wordt uitgesmeerd altijd voorafgaande informatie over de tekst terug in het geheugen.
- Maak zo veel mogelijk een koppeling met de actualiteit (bijvoorbeeld door een artikel uit Kidsweek Junior te gebruiken als leestekst) of met de realiteit (gebruik bijvoorbeeld informatieve teksten waarbij leerlingen ook het gevoel hebben er echt iets van te leren. Dit kunnen ook zaakvakteksten zijn).

- Gebruik korte teksten met zo concreet mogelijk taalgebruik en ondersteunende illustraties, pictogrammen of foto's.
- Gebruik bij voorkeur teksten met kopjes, zodat de structuur duidelijk is.
- Bied de leerling een vaste werkwijze of leeswijzer aan de hand waarvan hij teksten kan aanpakken. Dit biedt houvast.
- Gebruik geen felle kleuren in en rond teksten.

kennisverwerving door middel van lezen

koppeling taal en zaakvakken

toepassen van leesstrategieën

ondersteuning vanuit context

win-win-model

5.3 Lezen in de zaakvakken

Taal- en leesvaardigheid spelen een belangrijke rol bij de kennisverwerving in de zaakvakken. Bij de zaakvakken komen mondelinge taal, technisch lezen, woordenschat en begrijpend lezen bij elkaar. Nieuwe kennis wordt immers door middel van mondelinge en schriftelijke taal overgebracht. Taal-/leesvaardigheid en zaakvakken zijn dan ook onlosmakelijk met elkaar verbonden. Daarom is het van belang om in de zaakvakken specifieke aandacht te hebben voor taal en tekst lezen en te zoeken naar mogelijkheden om taal en zaakvakken zo veel mogelijk te integreren. Belangrijk is bijvoorbeeld, dat er afstemming is tussen de verschillende vakken bij het leren van nieuwe leesstrategieën, zodat leerlingen deze nieuwe kennis en vaardigheden leren toepassen in verschillende leercontexten.

Werken in onderzoeksgroepen

Een krachtige manier om taal, lezen en de zaakvakken te integreren is werken in onderzoeksgroepen (Van Elsäcker & Verhoeven, 2001). Leerlingen gaan hierbij actief op zoek naar antwoorden op vragen die ze zelf van belang vinden, in boeken of op internet, en wisselen met elkaar uit wat ze al over het onderwerp weten. Voorbeelden van onderzoeksvragen zijn 'Hoe komt het dat sneeuw wit is?', 'Hoe weten ganzen welke kant ze op moeten vliegen als ze naar een warmer land willen?' of 'Waarom doen beren een winterslaap?' Leerlingen leren bijvoorbeeld een woordveld te maken rondom het gekozen onderwerp en met behulp van begrijpend leesstrategieën een informatieve tekst te doorgronden. Dit is een goede manier om leerlingen te stimuleren nieuwe woorden en leesstrategieën toe te passen in betekenisvolle contexten.

Vereenvoudigen van zaakvakteksten

In de zaakvakken zijn het taal- en leesniveau nogal eens een struikelblok voor minder taalvaardige leerlingen en voor leerlingen met dyslexie. Veel leerlingen begrijpen de woorden, zinnen en teksten maar ten dele of helemaal niet. Ze begrijpen hierdoor de processen en fenomenen niet, ze vinden het lastig om vragen te begrijpen en te beantwoorden. Van Beek & Verhallen (2004) geven voorbeelden en tips hoe zaakvakteksten vereenvoudigd kunnen worden door de cognitieve last van een tekst te verkleinen en de ondersteuning vanuit de context te vergroten. Voor het verbeteren van taal- en zaakvakonderwijs hebben zij een eenvoudig lesmodel ontwikkeld dat in principe op elke zaakvakles toepasbaar is. Het win-win-model is erop gebaseerd. Uitgangspunt is, dat taal niet meer over de hoofden van leerlingen heengaat, maar dat ze via zelfontdekkend leren opstapjes krijgen naar het begrijpen van moeilijke teksten. Hierdoor kunnen leerlingen succeservaringen opdoen bij het lezen van teksten. De win-win-lessituatie ziet er in een drietrapsmodel als volgt uit:

Les 1: *De ervaringscontext aanbrengen*: voorkennis activeren door kinderen op een concrete wijze met het onderwerp kennis te laten maken.

Les 2: *De tekst behandelen*: terugblikken (naar ervaringscontext) en vooruitblikken (oriënteren op de te lezen tekst). Stap voor stap de tekst behandelen volgens de principes van begrijpend lezen. Na het lezen wordt de tekst nabesproken.

Les 3: *Laten toepassen van de geleerde stof*: kinderen leren taal om die te gebruiken. Daarom vindt een afrondende oefening plaats waarin leerlingen de geleerde stof kunnen inzetten in bijvoorbeeld een gezamenlijke discussie over het onderwerp of het werken van de stof in een werkstuk, artikel of op een informatieposter.

Voor een uitgebreide beschrijving van aanpakken en activiteiten rondom lezen in de zaakvakken raden we de volgende bronnen aan:

- *Taal, een zaak van alle vakken* door Van Beek & Verhallen (2004);
- *Interactief lezen en schrijven. Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs* door Van Elsäcker & Verhoeven (2001);
- *Werken in onderzoeksgroepen met Inspiration: Bouwsteen interactief taalonderwijs nr. 9* door Duerings, J. (2004).

Kwaliteitskaarten taal in de zaakvakken

Kijk op www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/methoden voor informatie over taalstimulerende factoren in de verschillende zaakvakmethoden.

Aandachtspunten en tips bij lezen in de zaakvakken in cluster 4

Aandachtspunten

Leerlingen met een gedragsstoornis:

- hebben moeite om hun aandacht vast te houden bij lange teksten;
- hebben moeite belangrijke informatie uit teksten te halen;
- hebben moeite met meervoudige, complexe opdrachten;
- hebben moeite een (lees- of schrijf)opdracht te plannen in de tijd.

Leerlingen met ASS:

- hebben door hun neiging om letterlijk te nemen wat er staat, minder moeite met informatieve teksten dan met verhalende teksten;
- hebben vaak meer verwerkingstijd nodig dan andere leerlingen.

Tips

- Zorg voor interessante, korte teksten die zo veel mogelijk aansluiten bij de belevingswereld van de leerling.
- Gebruik teksten met een duidelijke structuur, kopjes en ondersteunende foto's of illustraties.
- Maak altijd duidelijk waarom het nuttig is om de tekst te lezen (Wat heb ik eraan? Wat kan ik ermee?). Dit beïnvloedt de leesmotivatie.

- Maak de tekst rijker door bijvoorbeeld een film van schooltv te laten zien of de mogelijkheid te bieden een website over het onderwerp te bezoeken (zie ook www.webkwestie.nl).
- Leer leerlingen informatie op te zoeken op internet, bijvoorbeeld voor een spreekbeurt of werkstuk. Beperk het aantal bronnen dat ze per keer mogen raadplegen en maak afspraken over het gebruik van internet (hang het afsprakenlijstje naast de computer als geheugensteun).
- Maak een schematische samenvatting van elk hoofdstuk, zodat de leerling de hoofdgedachte uit de tekst later nog eens na kan lezen.
- Leer leerlingen met een markeerstift belangrijke informatie in een tekst te markeren. Als leerlingen gebruik kunnen maken van bijvoorbeeld het softwareprogramma Sprint-Plus, dan worden de gemarkeerde tekstblokken weggeschreven in een apart document. De leerling kan op deze manier samenvattingen van leerteksten bij elkaar bewaren op de computer.
- Laat leerlingen per thema een woordenboek maken van woorden die ze tegenkomen in informatieve teksten. Dit kan (deels) worden gecombineerd met het woordenschatonderwijs.
- Geef voldoende tijd om denkprocessen af te maken.
- Bied korte teksten aan met zo concreet mogelijk taalgebruik en ondersteunende illustraties of foto's (waar mogelijk uit de eigen leefomgeving).
- Gebruik geen felle kleuren in en rond teksten.

5.4 Spellen en stellen

Spellen

Het spellingonderwijs begint op de meeste scholen pas als er al een zekere basis is gelegd met lezen. Bij spelling maak je immers gebruik van de kennis van woorden die je hebt opgedaan bij het lezen van woorden en teksten en die ligt opgeslagen in het langetermijngeheugen. Spelling is echter voor de meeste leerlingen moeilijker dan lezen. Bij lezen heb je immers houvast aan de tekst om een woord te verklanken; bij spelling heb je dit houvast niet en moet je alle woordinformatie uit je geheugen ophalen. Spellen kan dus gezien worden als een actiever proces dan lezen. Spellen vereist een motorische activiteit, plangedrag en meer geheugencapaciteit om de volgorde van de letters te onthouden dan lezen. Een bijkomende moeilijkheid bij spellen is, dat er tijdens het spellingproces, waarbij klanken (fonemen) naar letters of lettercombinaties (grafemen) moeten worden omgezet, meer keuzemogelijkheden zijn, dan bij lezen. Bij het woord 'geit' zijn er bijvoorbeeld twee keuzemogelijkheden voor de schrijfwijze van de klinker, namelijk de grafemen /ei/ en /ij/, terwijl er bij het lezen van dit woord maar één juiste uitspraak is van de klinker. Naarmate een leerling minder kennis heeft van zijn moedertaal en minder woorden kent, zal hij meer moeite hebben met spelling, terwijl het (technisch) lezen dan nog aardig goed kan gaan. Aan de andere kant heeft veel lezen een positieve invloed op de (vooral passieve) woordenschat en kennis van de moedertaal, en daardoor ook op de spellingvaardigheid. Dus, net als dat begrijpend lezen en luisteren elkaar kunnen versterken (zie paragraaf 5.2), kunnen lezen en spellen dat ook (Keuning, 2008). Lezen en schrijven zijn als het ware twee zijden van dezelfde medaille: schriftelijke communicatie.

spellen vereist:

- *motorische activiteit*
- *plangedrag*
- *geheugen*
- *keuzeproces*

activiteiten bij spellen

Spelling moet systematisch worden onderwezen. Dit gebeurt in de regel aan de hand van een methode. Hierbij staan de volgende activiteiten centraal:

1. Vergroten van het spellingbewustzijn (inzicht hebben in de opbouw van het Nederlands);
2. Automatiseren van spellingregels en -patronen met behulp van spellingstrategieën;
3. Toepassen van strategieën voor zelfcorrectie.

Wat inhoudelijk bij spelling aan de orde moet komen in de verschillende jaargroepen, staat beschreven in de Tussendoelen Gevorderde Geletterdheid (Aarnoutse e.a., 2003).

Kwaliteitskaart Spelling

Kijk op www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/kwaliteitskaarten onder 'spelling' voor tips voor betere spellingresultaten.

Stellen

Goed kunnen spellen is nodig om uiteindelijk op een begrijpelijke manier een boodschap of gedachtegang op papier te kunnen zetten; begrijpelijk voor jezelf (bijvoorbeeld in het geval van aantekeningen maken) en begrijpelijk voor anderen (bijvoorbeeld in het geval van een e-mail of brief). Als leerkrachten leerlingen teksten van elkaar laten lezen, krijgt de opbouw en de vorm van de tekst zowel vanuit lezers- als vanuit schrijversperspectief aandacht. Een bijkomend voordeel van het uitwisselen van teksten is, dat het de motivatie voor het schrijven en het lezen bevordert: de schrijver weet dat hij gelezen wordt en de lezer is nieuwsgierig naar wat de ander te vertellen heeft.

Bij het onderwijs in stellen (ook wel functioneel of strategisch schrijven genoemd) staan de volgende onderwerpen centraal:

- Vergroten van het zelfvertrouwen bij stellen/schrijven;
- Tekstschrijven aan de hand van een schrijfplan;
- Inzicht vergroten in het eigen schrijfgedrag.

Voor dit katern gaat het te ver om diep in te gaan op deze onderwerpen. Voor een uitgebreide beschrijving van aanpakken en activiteiten rondom spellen en stellen verwijzen we naar de volgende bronnen:

- *Tussendoelen Gevorderde Geletterdheid (hoofdstuk 3)* door Aarnoutse e.a. (2003);
- *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8 (hoofdstuk 4 en 5)* door Wentink & Verhoeven (2004);
- *Interactief lezen en schrijven. Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs* door Van Elsäcker & Verhoeven (2001).

Aandachtspunten en tips bij spellen en stellen in cluster 4

Aandachtspunten

Leerlingen met een gedragsstoornis:

- hebben moeite met het ordenen en vasthouden van hun gedachten.

Leerlingen met ASS:

- hebben over het algemeen niet veel moeite met spelling;
- hebben veel houvast aan spellingregels, omdat dat schriftelijke taal in zekere zin overzichtelijk maakt;
- hebben bij stellen moeite hun gedachtegang te ordenen en op papier weer te geven.

Tips

- Leer leerlingen met motorische problemen de computer te gebruiken (mét spellingcontrole) voor spelling- en stelopdrachten. Het tempo waarin de leerlingen kunnen werken zal toenemen, waardoor ze zich meer kunnen richten op de leerstof.
- Gebruik consequent een verhaalschema, of vaste opzet van een brief/e-mail, dat de leerling kan gebruiken om zijn eigen gedachten op papier te krijgen.
- Zet samen met de leerling in grote lijn het verhaal dat hij wil schrijven op en bedenk samen de beginzin.
- Leer de leerling aan de hand van een stappenplan zijn spelling- en stelopdrachten zelf te controleren voordat hij het werk inlevert.
- Bespreek het werk met de leerling direct nadat hij het heeft ingeleverd, of in ieder geval diezelfde dag nog, zodat hij nog weet waarover de opdracht ging (doel en inhoud) en hoe de uitvoering is gegaan (proces en resultaat).
- Besteed veel tijd aan het aanleren van de spellingregels.
- Gebruik spellingregels zo min mogelijk door elkaar zolang een leerling ze nog niet goed beheerst.
- Laat uitzonderingen op de regel weg tijdens de instructie van een nieuwe spellingregel. Deze kunnen beter op een later moment worden ingeprint of met behulp van een (liefst zelfbedacht) ezelsbruggetje worden aangeleerd.
- Maak schoolbreed afspraken over welke spellingregels worden aangeleerd en hoe.

[DEEL 2] Signaleren en aanpakken van leesproblemen

DEEL 2	SIGNALEREN EN AANPAKKEN VAN LEESPROBLEMEN	53
6	LEERLINGVOLGSYSTEEM EN HET GEBRUIK VAN TOETSEN	55
7	VASTSTELLEN VAN (ERNSTIGE) LEESPROBLEMEN OF DYSLEXIE	58
8	AANPAKKEN VAN LEESPROBLEMEN	59
8.1	Interventie bij beginnende geletterdheid	62
8.2	Interventie in de fase van het aanvankelijk lezen	64
8.3	Interventie in de fase van het voortgezet technisch lezen	68
9	EVALUATIE VAN DE INTERVENTIES	74
10	AFSTEMMING MET OUDERS/VERZORGERS EN THERAPEUTEN	75

6 LEERLINGVOLGSYSTEEM EN HET GEBRUIK VAN TOETSEN

leesproblemen tijdig signaleren en aanpakken

In dit deel bespreken we wat leerkrachten kunnen doen om leesproblemen tijdig te signaleren en aan te pakken bij leerlingen. Verschillende interventieprogramma's die veelvuldig in het regulier en speciaal basisonderwijs worden gebruikt, worden besproken. In cluster 4 worden ze nog nauwelijks ingezet (Zwets e.a., 2008), terwijl interventieprogramma's bij uitstek geschikt zijn voor leerlingen met ADHD of ASS. De lessen zijn namelijk in hoge mate voorspelbaar door hun vaste opbouw en bieden zo een veilige leersituatie. We sluiten het deel af met een hoofdstuk over afstemming met ouders en (externe) hulpverleners omtrent de begeleiding van leerlingen bij het leren lezen.

leerlingvolgsysteem

De afgelopen jaren is er sprake van een lichte toename in het aantal scholen in cluster 4 dat een leerlingvolgsysteem gebruikt en daaraan gekoppeld leerlingenzorg ontwikkelt. Voor een deel komt dat doordat er geleidelijk aan systemen op de markt komen die aansluiten bij de wensen van het speciaal onderwijs. Ook is/wordt er gewerkt aan leerlijnen en genormeerde toetsen voor het speciaal onderwijs waarmee de ontwikkeling van leerlingen op een betrouwbare manier gevolgd kan worden en achterstanden dus eerder en beter opgemerkt en aangepakt kunnen worden.

toetskalender

Voor het tijdig opsporen van leesproblemen of dyslexie kan in principe de toetskalender uit de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie voor het regulier onderwijs worden gevolgd. Omdat in 2009 de AVI-toets en de Drie-Minuten-Toets zijn vernieuwd, zijn er nieuwe toetskalenders bij de protocollen gemaakt. Deze staan op www.taalonderwijs.nl/dyslexie > dossier. Hieronder worden enkele adviezen gegeven rondom het afnemen van toetsen bij leerlingen in cluster 4.

signaleringslijst groep 1-2

Beginnende geletterdheid

Om de ontwikkeling van geletterdheid bij jonge kinderen te volgen, kunnen de instrumenten uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 worden gebruikt (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008). Met de signaleringslijst uit het protocol krijgt de leerkracht zicht op de algehele ontwikkeling van geletterdheid van de leerlingen, met de tussendoelen beginnende geletterdheid als kader. Daarnaast biedt het protocol enkele instrumenten om de volgende vaardigheden in beeld te brengen:

1. letterkennis (als sterke voorspeller voor lezen);
2. auditieve synthese (als voorspeller voor lezen);
3. auditieve analyse (als voorspeller voor spelling);
4. invented spelling (om een beeld te krijgen van de schrijfontwikkeling);
5. kleuren benoemen (als indicator voor benoemsnelheid en automatisering).

De signaleringslijst en de toetsen staan ook op www.taalonderwijs.nl/dyslexie > dossier. Voor leerlingen die op basis van de observaties en de toetsen extra begeleiding nodig hebben om goed voorbereid te zijn op het leren lezen, zijn aanpakken beschreven in paragraaf 8.1.

< 6 mnd leesonderwijs methodegebonden toetsen

Aanvankelijk lezen

In de eerste zes maanden van het formele leesonderwijs (vergelijkbaar met de eerste helft van groep 3), wanneer achtereenvolgens alle klank-letterkoppelingen worden aangeleerd, is het raadzaam de methodegebonden toetsen uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 3 af te nemen (zie ook www.taalonderwijs.nl/dyslexie > dossier). Hiermee krijgt

de leerkracht een goed beeld van de letterkennis van de leerlingen en de manier waarop zij eenvoudige woorden en een korte tekst lezen. Het advies is om de toetsen uit het protocol te gebruiken, en niet die uit de methode, omdat uit ervaring blijkt dat leerkrachten de lay-out rustiger en overzichtelijker vinden en leerlingen over het algemeen beter presteren op deze toetsen. Leerlingen die achterblijven op hun klasgenoten en onder de norm scoren, hebben extra hulp nodig zoals beschreven in paragraaf 8.2.

Technisch lezen en spelling vanaf zes maanden leesonderwijs tot einde basisschoolperiode

> 6 mnd DMT en AVI en spellingtoets

Vanaf het moment dat alle klank-letterkoppelingen zijn aangeboden, kunnen de Drie-Minuten-Toets en de AVI-toets voor lezen en een genormeerde spellingtoets, worden afgenomen. Het is de bedoeling deze twee keer per jaar consequent in alle jaargroepen af te nemen. De AVI-toets is echter niet op alle scholen praktisch in het gebruik, omdat het veel concentratie vraagt van de leerlingen. Daarbij komt dat toetsen in het algemeen door veel leerlingen als stressvol en frustrerend worden ervaren. Leerkrachten zijn vaak huiverig voor toetsen, omdat tegenvallende resultaten de met veel moeite opgebouwde motivatie voor lezen en schrijven in een klap teniet kunnen doen.

wanneer toetsen niet gaat:

Om toch lees- en/of spellingproblemen tijdig te kunnen signaleren is het raadzaam, indien nodig met enkele aanpassingen, van alle leerlingen de lees- en spellingontwikkeling in kaart te brengen. De volgende aanpassingen zijn denkbaar:

- *maak een leesanalyse*
- *geef faalangstige leerlingen meer tijd*
- *observeer tijdens de leesles*
- *gebruik methodegebonden toetsen*
- *gebruik adaptieve toetsen protocol SBO*

- Voor leerlingen waarbij op geen enkele manier de AVI-toets kan worden afgenomen, is het maken van een leesanalyse tijdens het hardop lezen van een bladzijde uit een leesboek een alternatief om toch zicht te krijgen op zijn vaardigheid om teksten te lezen (zie voor een uitleg van een leesanalyse bijlage 4 in Wentink & Verhoeven, 2003a). Ook voor leerlingen die erg gestrest raken van een toetsituatie is dit een alternatief, omdat het voor hen een normale leesactiviteit lijkt. Neem bij de leerlingen waarbij het mogelijk is, in ieder geval wel de DMT af;
- Geef faalangstige leerlingen een heldere instructie vooraf, zodat ze precies weten wat van hen wordt verwacht. Geef ze bovendien meer tijd, zodat ze niet gestrest raken. Dit kan zowel bij de AVI als bij de DMT. Om het instructieniveau van leerlingen vast te stellen is de tijd minder belangrijk dan het aantal fouten (zie Struiksma e.a., 2009 en de handleiding van de nieuwe AVI-toets, Jongen & Krom, 2009). Om toch een beeld te krijgen van de leessnelheid en -vloeiendheid, is het van belang dit tijdens de leeslessen bij de leerling te observeren;
- Neem eventueel alleen de methodegebonden toetsen af. Het is dan niet mogelijk de resultaten te vergelijken met een landelijke normgroep, maar methodegebonden toetsen geven wel een aardig beeld van het lees- en/of spellingniveau van de leerlingen ten opzichte van hun klasgenoten en de mate waarin ze de aangeboden stof beheersen. Scholen die Veilig Leren Lezen gebruiken, hebben de mogelijkheid de controletaken na elke kern af te nemen. Bovendien kent deze methode een intern toetsstelsel waarmee de leerkracht doorlopend een actueel beeld heeft van de leesontwikkeling van zijn leerlingen;
- Voor de periode van het aanvankelijk lezen zijn er bij Leeslijn (oude en herziene versie) en Veilig Leren Lezen (1^e en 2^e maanversie) ook nog de (laagdrempelige) adaptieve toetsen uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het SBO (Wouters & Wentink, 2005). Deze toetsen zijn te downloaden van www.taalonderwijs.nl/dyslexie > dossier. Met deze toetsen krijgt de leerkracht een beeld van de belangrijkste vaardigheden bij het aanvankelijk lezen, namelijk (1) letterkennis, (2) woorden lezen en (3) tekst lezen.

bij instromers:

- > jan groep 3:
DMT
- < jan groep 3:
grafementoets
- groep 1-2:
signaleringslijst
letterkennis

Instromers

Wanneer er een nieuwe leerling op school komt waarvan geen gegevens bekend zijn over zijn leesvaardigheid, doe dan het volgende:

- Komt de leerling binnen in januari groep 3 of daarna: neem de DMT af om zicht te krijgen op het niveau waarop de leerling losse woorden kan lezen. Observeer vervolgens zijn leesgedrag tijdens het lezen uit een leesboek;
- Komt de leerling binnen in de eerste helft van groep 3: neem de grafementoets af om zicht te krijgen op de letterkennis en ga na of de leerling eenvoudige woorden en een korte tekst kan lezen. Neem hiervoor bijvoorbeeld de toetsen uit het protocol (zie www.taalonderwijs.nl/dyslexie > dossier).
- Komt de leerling als kleuter binnen: ga aan de hand van de signaleringslijst uit het protocol voor groep 1-2 (zie www.taalonderwijs.nl/dyslexie > dossier) na of de ontwikkeling van geletterdheid al in enige mate op gang is gekomen. Ga bij oudere kleuters de letterkennis na met de toets uit het protocol voor groep 1-2 (zie www.taalonderwijs.nl/dyslexie > dossier).

Bij ADHD bestaat een verhoogd risico op dyslexie. Uit onderzoek blijkt dat 25 tot 40 procent van de leerlingen met ADHD dyslexie heeft. Bij deze groep is dus extra alertheid op een eventuele achterstand met lezen en/of spelling vereist.

7 VASTSTELLEN VAN (ERNSTIGE) LEESPROBLEMEN OF DYSLEXIE

ernst:

- *mate van achterstand*
- *hardnekkigheid*

radend lezen

spellend lezen

zwakke klank-letterkoppelingen en decodeervaardigheden

dyslexie

Er is sprake van een leesprobleem wanneer de resultaten van een leerling op een genormeerde technisch leestoets (zoals AVI of DMT) negatief afwijken van die van de normgroep. De ernst van het leesprobleem wordt bepaald door de mate van achterstand en hardnekkigheid (met andere woorden, zijn de leesproblemen wel of niet te remediëren). Leerlingen met leesproblemen hebben problemen met het omzetten van geschreven woorden in de bijbehorende klankvorm, ook wel decoderen genoemd. Bij leerlingen met (ernstige) leesproblemen zijn de neurale verbindingen tussen letters en klanken zwak en te weinig gespecificeerd, waardoor woorden onvolledig of incorrect in het geheugen worden opgeslagen. Hierdoor komen zwakke lezers vaak niet tot de juiste uitspraak en betekenis van een woord. Zij zijn daardoor tijdens het lezen geneigd om het woord te raden via de context waarin het staat. Het moge duidelijk zijn, dat deze manier van lezen zeer inefficiënt is: radend lezen leidt vaak tot veel leesfouten. Naast radende lezers zien we in de praktijk ook hardnekkig spellende lezers. Beide groepen kampen met hetzelfde onderliggende probleem, namelijk zwakke klank-letterkoppelingen en decodeervaardigheden. Spellend lezen is weliswaar een effectieve strategie in het aanvankelijk leesproces, maar met toenemende leeservaring gaat spellend lezen normaal gesproken over in steeds vloeiender lezen. Sommige zwakke lezers blijven echter elk woord spellend verklanken. Zij hebben net als radende lezers zwakke neurale verbindingen tussen letters en klanken en daardoor grote moeite met het inslijpen van visuele woordpatronen. Voor hen is de radende strategie geen effectieve compensatiestrategie en daarom blijven zij volharden in het letter voor letter verklanken van woorden. Hardnekkig spellend lezen leidt net als radend lezen tot veel leesfouten en daardoor tot een verkeerde, onvolledige of helemaal geen betekenisactivatie van het woord. Bovendien is het tempo erg laag, waardoor de gelezen letters aan het begin van het woord al weer 'uitgedoofd' zijn voordat herkenning van het gehele woord heeft plaatsgevonden. Hierdoor treedt geen directe woordherkenning op. Wanneer er na een periode van zes maanden intensieve remediëring bij het lezen en/of spellen sprake is van een hardnekkig probleem in de automatisering op woordniveau, spreken we van dyslexie. We gaan hier verder op in in deel 3 van dit katern.

ADHD of ASS met NLD

Sommige leerlingen hebben naast ADHD of ASS ook NLD. NLD is geen DSM-IV-classificatie, maar komt in de praktijk als diagnose nogal eens voor. NLD staat voor 'Non-verbal Learning Disabilities' en is een stoornis in het verwerken van non-verbale informatie (zie Van den Sertier, 2006). Leerlingen met NLD hebben een zeer zwak visueel geheugen en een gebrekkige ruimtelijke waarneming. Zij hebben bij aanvang van het leesonderwijs moeite met het aanleren van de klank-letterkoppelingen en nieuwe woordbeelden, omdat lezen een nieuwe activiteit voor hen is. Beginnen ze echter het principe te snappen, dan automatiseert het leesproces relatief gemakkelijk. Veel herhaling (visueel en auditief) van de klank-letterkoppelingen is nodig om het proces op gang te brengen. Radend lezen komt bij leerlingen met NLD in de beginfase veelvuldig voor, maar verdwijnt later weer. Het technisch lezen zal, na een trage start, dus weinig problemen opleveren mist ze gerichte instructie en oefening krijgen. Bij spelling maken ze veel fonetische fouten, omdat ze auditief zijn ingesteld. Belangrijk hierbij is dat lezen en schrijven in de beginfase aan elkaar worden gekoppeld, zodat ze naast het horen van de klankvorm het woordbeeld ook direct zien.

8 AANPAKKEN VAN LEESPROBLEMEN

Als er bij een leerling problemen zijn met lezen, vormt dit een apart onderdeel van het individuele handelingsplan of wordt er een specifiek handelingsplan opgesteld. Een goed uitgewerkt specifiek handelingsplan maakt het mogelijk om nog nauwer aan te sluiten bij de mogelijkheden en de beperkingen van een leerling bij het leren lezen dan tijdens de normale leeslessen in de klas al gebeurt. Het specifieke handelingsplan wordt nauwkeurig afgestemd op het groepsplan om ervoor te zorgen dat de leerling zo lang mogelijk mee kan doen met de groepsleeslessen en om een maximaal leerrendement te waarborgen (zie bijvoorbeeld Clijsen e.a., 2007). Een specifiek handelingsplan kan voor een individuele leerling of voor een groepje leerlingen met een vergelijkbare onderwijsbehoefte worden opgesteld. Hierin staat onder andere beschreven welke specifieke interventies in een bepaalde periode worden gepleegd, welke doelen worden nagestreefd en wanneer het handelingsplan wordt geëvalueerd. De doelen en werkwijze(n) worden besproken met de leerling. Dit geeft hem perspectief en verhoogt zijn motivatie en zelfstandigheid. Leerlingen krijgen hiermee meer verantwoordelijkheid over hun eigen leerproces.

specifiek handelingsplan:

- aansluiting groepsplan
- doelen
- interventies
- evaluatie
- wordt besproken met de leerling
- wordt opgesteld door de leerkracht in overleg met IB'er, teamleider of coördinator leerlingenzorg en ouders/verzorgers
- wordt uitgevoerd door leerkracht of onderwijs-assistent/stagiair onder supervisie leerkracht

Een specifiek handelingsplan wordt bij voorkeur opgesteld door de leerkracht, in overleg met de IB'er, teamleider of coördinator leerlingenzorg en met de ouders/verzorgers. Als een leerling ook enige vorm van begeleiding op het gebied van mondelinge taalontwikkeling krijgt (bijvoorbeeld door een logopedist of spraak- en taalpatholoog), dan moet een specifiek handelingsplan voor lezen altijd hierop worden afgestemd. Het handelingsplan wordt bij voorkeur uitgevoerd door de leerkracht zelf, of door een onderwijsassistent of stagiair onder supervisie van de leerkracht. Bij de uitvoering van het plan is het zaak om het volgende van tevoren helder te hebben (Pameijer & Van Beukering, 2007):

- Wanneer en in welke situaties wordt het plan uitgevoerd?
- Welke materialen zijn daarvoor nodig?
- Hoe organiseert de leerkracht de extra begeleiding in de klas?
- Wat doet de rest van de groep dan?
- Welke obstakels zijn er? Hoe zijn die op te lossen?
- Welke ondersteuning heeft de leerkracht nodig en van wie?

Twee vragen spelen bij het opstellen van een specifiek handelingsplan voor lezen een rol: (1) Hoe kan de leerling zijn leesvaardigheid met specifieke interventies nog verder ontwikkelen? en (2) Bij welke leeractiviteiten heeft hij baat bij compenserende en/of dispenserende maatregelen? In het vervolg van dit hoofdstuk gaan we in op de eerste vraag en in hoofdstuk 12 op de tweede vraag.

interventieprogramma's

Zoals eerder gezegd, kan voor de leesinterventies het best gebruikgemaakt worden van een interventieprogramma. Een van de voordelen van zo'n programma is dat de lessen een vaste opbouw hebben, waardoor de effecten van een lessenserie die gedurende een interventieperiode is aangeboden gemakkelijker te evalueren is. Voordat we de inhoud van een aantal bekende programma's bespreken, allereerst nog enkele algemene opmerkingen die van belang zijn wanneer interventieprogramma's worden ingezet:

**wetenschappelijke
onderbouwing****systematisch invoeren****instructies in stappen
op papier****betekenisvol****hoogste instructieniveau****Algemene adviezen bij het inzetten van interventieprogramma's**

- Gebruik alleen interventieprogramma's die wetenschappelijk onderbouwd zijn. Een overzicht hiervan staat in de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie. Hierin staan ook de zogenaamde 'dwaalwegen' genoemd, methodieken of materialen waarvan is aangetoond dat ze niet werkzaam zijn of waarvan het vrij onwaarschijnlijk is dat ze effect zullen hebben op de leesontwikkeling (zoals visolie en speciale brillen). Het is uitermate belangrijk om goed op de hoogte te zijn van de kwaliteit van interventieprogramma's om leerlingen niet onnodig te belasten met zaken waarmee ze niet verder komen in hun ontwikkeling. Bovendien mag er geen enkele kostbare minuut verloren gaan!
- Bij elk interventieprogramma is het van belang dat de stappen systematisch worden uitgevoerd, zoals beschreven in de handleiding, om een zo groot mogelijk rendement te behalen. Leerkrachten hebben nogal eens de neiging de opbouw van een les aan te passen of fasen over te slaan, omdat het anders saai zou worden voor de leerlingen (zie bijvoorbeeld Jongejan & Wentink, 2008). Uit praktijkervaringen blijkt echter dat leerlingen, maar vaak ook leerkrachten, het terugkerende ritme (de routine) van de lessen als prettig ervaren. Fasen waarin herhalingsoefeningen voorkomen worden vaak overgeslagen om tijd te besparen. Dit is onwenselijk, omdat herhaling juist erg belangrijk is voor het inslijpingsproces van de leesvaardigheden.
- In hoofdstuk 1 en deel 1 kwam al ter sprake, dat leerlingen met een psychiatrische stoornis en/of een gedragsstoornis vaak niet in staat zijn om instructies goed en snel te begrijpen. Ze hebben meer tijd nodig om informatie in zich op te nemen. Als gevolg hiervan wordt hun denkproces vaak onderbroken, omdat de leerkracht alweer een nieuwe instructie heeft gegeven voordat ze de vorige volledig hebben verwerkt. Een advies is om instructies in kleine stappen op papier zetten, zodat een leerling kan afstrepen wat hij al heeft gedaan. Dit is een ondersteuning van zijn denkproces en helpt hem bij het ordenen van stappen in de tijd. Ook is het voor de meeste leerlingen belangrijk dat instructies worden ondersteund met pictogrammen.
- In de begeleiding van leerlingen met leesproblemen geldt in het algemeen, dat het doel en het nut van alle oefeningen ten alle tijden duidelijk moet zijn en technische vaardigheden altijd in een betekenisvolle context moeten worden geoefend. Dit betekent bijvoorbeeld dat er binnen een oefensessie altijd een duidelijke relatie moet bestaan tussen woorden die geoefend worden en een tekst waarin een deel van die woorden terugkomt. Geoefende vaardigheden zijn zo gemakkelijker te koppelen aan kennis die al in het geheugen is opgeslagen en slijpen daardoor sneller in.
- Voor elke vorm van leesbegeleiding geldt dat instructie en begeleide oefening moet aansluiten op het hoogste instructieniveau van de leerling. Dit is het niveau net onder het frustratieniveau, vastgesteld met de AVI-toets (zie voor uitleg de handleiding van de nieuwe AVI-toets (Jongen & Krom, 2009) of Struiksma e.a., 2009). In de praktijk sluit de begeleiding vaak aan op het niveau direct boven het beheersingsniveau. Dit is onwenselijk, omdat leerlingen moeilijkere teksten vaak

al wel zelfstandig kunnen lezen, maar nog niet op de gewenste snelheid. De snelheid kunnen ze vergroten door veel te lezen. Instructie en begeleide oefening hebben ze nodig bij teksten die ze nog niet zelfstandig aankunnen.

omgaan met leesfouten

- In de bekende interventieprogramma's worden er drie manieren van omgaan met leesfouten gehanteerd: de wacht-hint-prijs-aanpak (zoals in Radslag), directe feedback na een leesfout door voordoen van de juiste strategie (zoals in Connect) of voorzeggen (zoals in Ralfi). In het algemeen geldt bij alle zwakke lezers dat leesfouten zo veel mogelijk dienen te worden voorkomen. Dit gebeurt door veel voordoen, bijvoorbeeld de juiste leesstrategie modellen en de oefenstof eerst voorlezen voordat de leerling er zelf mee aan de slag gaat. In de fase van het aanvankelijk lezen wordt consequent de spellende leesstrategie voorgedaan, totdat de leerling deze strategie spontaan toepast bij nieuwe of moeilijke woorden. Bij lezers die af en toe een fout maken, is het advies de wacht-hint-prijs-aanpak toe te passen. Bij een leesfout wacht de leerkracht enige seconden om de leerling ruimte te geven zijn fout zelf te herstellen. Hiermee wordt zelfreflectie en zelfcontrole gestimuleerd. Bij leerlingen die veel leesfouten maken is het beter om direct feedback te geven na een leesfout, met als doel om te voorkomen dat ze woorden verkeerd opslaan in hun geheugen. De eerste letter, een deel van het woord of het hele woord wordt dan voorgezegd, of de strategie om te komen tot het juiste woord wordt voorgedaan. Voorzeggen is een krachtig middel om de klank-letterkoppelingen te versterken. Bij ernstig zwakke lezers is het advies om bij elke aarzeling of fout het woord direct voor te zeggen.

feedback

- Het is van belang dat de leerling vaak wordt beloond voor zijn leesprestaties en daarbij ook feedback krijgt op wat hij dan precies goed heeft gedaan. Vaak horen dát hij goed heeft gelezen vergroot zijn zelfvertrouwen tijdens leesactiviteiten; horen wát hij precies goed heeft gedaan vergroot zijn inzicht in zijn eigen leesproces. Beide aspecten zijn nodig om uiteindelijk een zelfstandige lezer te worden.

tijdig bijsturen

- Het is van belang om gedurende de interventieperiode voortdurend gericht te zijn op wat werkt en wat niet werkt bij de leerling en zijn leerproces nauwgezet te volgen om de begeleiding wanneer nodig tijdig bij te kunnen sturen (zie ook Haager e.a., 2007). Vaak wordt de begeleiding pas bijgesteld na een van te voren afgesproken evaluatiemoment. Het is echter soms noodzakelijk om tussentijds de begeleiding aan te passen, om sneller en meer effect te bereiken bij de leerling. Dit wordt ook wel '*ongoing diagnosis*' genoemd.

instructiegroepjes

- Interventies zijn het meest effectief in homogene instructiegroepjes van maximaal drie leerlingen of individueel (zie bijvoorbeeld Haager e.a., 2007).

intensief en frequent

- De begeleiding moet intensief (15-20 minuten) en frequent (liefst elke dag, maar tenminste vier keer per week) zijn om inslijping van leesvaardigheden te bespoedigen.

streefdoel

- Voor leerlingen met (ernstige) leesproblemen is het verstandig om het doel van één AVI-niveau vooruitgang per halfjaar aan te houden.

risicofactoren:

- fonemisch bewustzijn
- letterkennis
- benoemsnelheid

intensivering aanbod

4 à 5 x per week

**15 minuten extra
aandacht**

**systematische
oefening letterkennis
en fonologische
vaardigheden**

**meer zintuigen benutten
bij aanbieden letters**

8.1 Interventie bij beginnende geletterdheid

Zoals in paragraaf 4.1 reeds werd besproken, zijn fonemisch bewustzijn (klankbewustzijn) en letterkennis de belangrijkste voorspellers voor succesvol leren lezen. Daarnaast vormt een trage benoemsnelheid van bijvoorbeeld plaatjes, kleuren en namen een risico voor het leren lezen (zie bijvoorbeeld Eleveld, 2005). Deze risicofactoren kunnen worden opgespoord met behulp van de signaleringslijst en -toetsen uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2. Gerichte interventies om een leerling zo optimaal mogelijk voor te bereiden op het leren lezen in groep 3 starten in groep 2. Voor kleuters die achterblijven op de groepsactiviteiten rondom beginnende geletterdheid is intensivering van het aanbod nodig. Dit betekent 4 à 5 keer per week gedurende ten minste 15 minuten extra aandacht voor fonologische vaardigheden en letterkennis. Voor een optimaal rendement is het van belang dat de groepsactiviteiten rondom geletterdheid nauw aansluiten bij de extra interventies. Ook is het belangrijk dat er een nauwe samenwerking is tussen de leerkracht en de leesspecialist op school.

Voorschotbenadering

Rond het vijfde levensjaar ontwikkelen kinderen met een normale taalontwikkeling een fonemisch bewustzijn en letterkennis vanuit namen en woorden uit hun directe omgeving. Dit is dan ook het moment om kleuters die geen interesse tonen voor letters of uitvallen op de kleutersignalering extra gerichte activiteiten aan te bieden waarmee hun ontwikkeling van fonologische vaardigheden en letterkennis worden gestimuleerd. Hiervoor kan de aanpak van de voorschotbenadering worden gebruikt (Smits & Braams, 2006; zie ook hoofdstuk 5 van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 voor een uitgebreide beschrijving). Uit onderzoek blijkt, dat systematische oefening van letterkennis en fonologische vaardigheden effectief is en kleuters beter voorbereidt op het leren lezen. De voorschotbenadering kan met een groepje leerlingen of met individuele leerlingen worden uitgevoerd. Het programma kan ook met de hele groep worden uitgevoerd, bijvoorbeeld bij het aanbieden van een nieuwe letter.

De voorschotbenadering bestaat uit drie fasen:

- Identificatie van klanken/letters bijvoorbeeld in een versje of rijmpje (fase 1);
- Manipulatie van klanken/letters in analyse- en syntheseoefeningen in spelvorm (fase 2);
- Klank-letterkoppelingen aanleren door de letter op alle mogelijke manieren zelf te schrijven en het gebaar erbij te leren (fase 3).

Om een maximaal resultaat te behalen, moeten de stappen van de voorschotbenadering systematisch in de hierboven genoemde volgorde worden uitgevoerd in betekenisvolle situaties en/of contexten, waarbij zo veel mogelijk betekenisvol, visueel materiaal wordt gebruikt. Een koppeling van activiteiten aan een thema of project ligt voor de hand. In de eerder genoemde bronnenboeken in paragraaf 4.1 staan hiervan voorbeelden uitgewerkt. Het is ook mogelijk, en zelfs wenselijk, om de stappen van de voorschotbenadering systematisch in te bouwen in methodegebonden activiteiten.

Multi-sensorieel aanbieden van letters

Om het inslijpingsproces van de klank-letterkoppelingen te ondersteunen, worden steeds zo veel mogelijk zintuigen ingezet, zonder dat daarbij sprake is van dubbel leren. Er moet dus altijd goed gekeken worden naar wat wel en wat niet echte ondersteuning is voor een leerling. Als een leerling bijvoorbeeld moeite heeft de gebaren bij bepaalde letters te onthouden en bij plaatjes kan hij wel direct de juiste letter noemen, dan lijkt ondersteuning met afbeeldingen effectief te zijn bij die leerling. Het leren van gebaren daarentegen lijkt bij hem eerder

invented spelling

een belemmering dan een ondersteuning bij het aanleren van de klank-letterkoppelingen. In elk geval wordt *invented spelling* (zelfbedachte schrijfwijze van een woord door de leerling, ook wel fonetisch schrijven genoemd) altijd gestimuleerd. Door de letter te schrijven in zelfverzonnen woordjes, met een zelfverzonnen spelling, beklift de klank-letterkoppeling bij de meeste kleuters sneller. Bij *invented spelling* is, net zoals bij alle schrijfactiviteiten, simultaan schrijven en hardop verklanken van de individuele letters essentieel. Wanneer kleuters bij schrijfactiviteiten gebruik mogen maken van de computer, is Klankie (www.klankie.nl) een goed en populair hulpmiddel bij het aanleren van de klank-letterkoppelingen.

volgorde letters aansluiten bij belevingswereld

Keuze van de lettervolgorde

Sluit bij de keuze van de aan te leren letters zo veel mogelijk aan bij de belevingswereld van de leerling (zijn eigen naam, de naam van een familielid, vriendje of huisdier, woonplaats enzovoort). Bij het aanbieden van nieuwe letters is het van belang erop te letten dat twee opeenvolgende letters/klanken goed van elkaar te onderscheiden zijn (dus auditief en visueel goed onderscheidend). Het is bijvoorbeeld niet verstandig om b-d-p direct na elkaar aan te bieden, omdat ze veel op elkaar lijken. Hetzelfde geldt voor bijvoorbeeld s-z en v-f, omdat ze ongeveer hetzelfde klinken. Ook is het raadzaam om klinkers en medeklinkers af te wisselen, zodat al gauw eenvoudige woordjes met de aangeleerde klank-letterkoppelingen kunnen worden gemaakt.

Lettergroeiboek

Om zicht te houden op de groei in letterkennis van de kleuters, is het raadzaam om van elke leerling een lettergroeiboek bij te houden. Een format voor een lettergroeiboek staat op www.taalonderwijs.nl/dyslexie > dossier. Het lettergroeiboek kan worden meegenomen naar groep 3, waar verder gewerkt zal worden aan uitbreiding van de letterkennis.

Checklist interventie bij beginnende geletterdheid

- Biedt u risicokleuters voor leren lezen 4 à 5 keer per week gedurende ten minste 15 minuten extra activiteiten rondom fonologisch bewustzijn en letterkennis?
- Volgt u bij het aanleren van een nieuwe klank-letterkoppeling systematisch de stappen uit de voorschotbenadering?
- Mogen kleuters die motorisch vaardig zijn letters en woorden schrijven met zelfbedachte spellingen?
- Past u simultaan schrijven en verklanken consequent toe?
- Stimuleert u leerlingen zelf ook consequent hardop te verklanken terwijl ze schrijven of stempelen?
- Maakt u bewuste keuzes in de volgorde waarin u nieuwe letters aanbiedt, bijvoorbeeld om zo gauw mogelijk eenvoudige woordjes te kunnen maken van aangeleerde letters?
- Gebruikt u een vorm van visuele ondersteuning bij het aanbieden van nieuwe letters?
- Overlegt u met de leesspecialist op school wat voor uw groep de beste manier is om nieuwe letters aan te bieden?
- Houdt u van alle leerlingen een lettergroeiboek bij?
- Heeft u van te voren bepaald hoeveel letters uw leerlingen aan het eind van het schooljaar moeten beheersen?
- Gaat u met een kleutertoets na hoeveel letters uw leerlingen kennen aan het eind van het schooljaar?

8.2 Interventie in de fase van het aanvankelijk lezen

remediërende instructie en begeleide oefening

Vanaf groep 3 worden twee à drie keer per jaar systematisch toetsgegevens verzameld volgens een toetskalender (zie hoofdstuk 6). Als uit deze en aanvullende gegevens, zoals observaties van het lezen, blijkt dat een leerling onvoldoende opsteekt van de leesinstructie en oefening met de groep, is het noodzakelijk om deze leerling remediërende instructie en begeleide oefening te bieden die taakgericht en geprotocolleerd is. Als uitgangspunt gelden hiervoor de richtlijnen in de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie.

psychologisch

Vroegtijdig ingrijpen

Zoals in deel 1 al werd benadrukt, zijn eenmaal opgelopen leerachterstanden steeds moeilijker door middel van remediëring weg te werken naarmate de leerling ouder wordt. Hiervoor zijn twee oorzaken aan te wijzen. De eerste is een psychologische oorzaak. Wanneer leerlingen in de beginperiode van het onderwijs geen succeservaringen opdoen met leren lezen, komen ze in een negatieve spiraal terecht: ze raken gedemotiveerd en ontwikkelen een negatief zelfbeeld. Dit leidt opnieuw tot slechte prestaties, faalervaringen en een steeds sterker gevoel van hulpeloosheid. Dit heeft vaak een negatieve invloed op het gedrag (depressief, teruggetrokken of juist druk, angstig, huilerig) en/of op de fysieke gesteldheid (hoofdpijn, buikpijn, niet kunnen slapen, gebrek aan eetlust).

fysiologisch

De tweede oorzaak is een fysiologische. Er komen steeds meer aanwijzingen, dat een mens voor het aanleren van bepaalde vaardigheden 'gevoelige' perioden heeft. Als deze periode voorbij is, is een vaardigheid nog moeilijk aan te leren. Voor het leren lezen zou deze gevoelige periode tussen het vierde en negende levensjaar liggen. Daarom is preventie en vroegtijdig ingrijpen bij leerproblemen in het algemeen, en leesproblemen in het bijzonder, van zo'n groot belang.

aanbod:

- intensiveren
- verrijken

Intensiveren en verrijken

Naast intensivering is verrijking van het aanbod noodzakelijk om de leerling zo veel mogelijk kapstokken te bieden waarmee hij het technisch lezen gemakkelijker onder de knie kan krijgen. De effectiviteit van interventies kan worden vergroot door:

- Gebruik te maken van door de leerling bedachte kapstokken en geheugensteuntjes;
- Aan te sluiten bij de belevingswereld en interesses van de leerling;
- Ze gebruik te leren maken van de illustraties bij een tekst (zonder radend lezen hiermee te stimuleren);
- Zo veel mogelijk aan te sluiten bij effectieve leerstrategieën van de leerling bij bijvoorbeeld het afleiden van woordbetekenissen uit de tekst;
- Leerlingen te leren hoe ze informatie uit de tekst kunnen vergelijken met wat ze al eerder hebben gelezen of zelf hebben meegemaakt. Stimuleer ze aan te vullen vanuit hun kennis van de wereld;
- Bij de hierboven genoemde punten zo veel mogelijk zelf hardop voor te doen, zodat de leerling een voorbeeld heeft van goed aanpakgedrag.

vaste plek voor interventie en pre-teaching

Instructietafel

Een interventieprogramma wordt bij voorkeur uitgevoerd op een vaste plek in de klas, aan een instructietafel. Dit schept duidelijkheid voor de leerlingen en er kunnen heldere afspraken worden gemaakt over zelfstandig werken en hoe om te gaan met vragen als de leerkracht aan de instructietafel aan het werk is. Aan de instructietafel kan ook voorafgaand aan een groepsles met een groepje leerlingen dat dat nodig heeft de te behandelen stof worden voorbereid (ook wel *pre-teaching* genoemd).

Interventieprogramma's

De bekendste methode-onafhankelijke interventieprogramma's voor de fase van het aanvankelijk lezen met een wetenschappelijke onderbouwing zijn op dit moment de Connect-programma's. Deze programma's staan uitgebreid beschreven in Smits & Braams (2006) en in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het SBO (Wouters & Wentink, 2005). Handleidingen voor leerkrachten die de Connect-programma's willen uitvoeren in de klas zijn te downloaden van www.masterplandyslexie.nl onder 'producten'. Filmopnamen van de Connect-programma's kunt u bekijken op de cd-rom 'Werken met het Protocol Leesproblemen en Dyslexie' (Wentink & Verhoeven, 2003b).

Connect Klanken en Letters

Connect Klanken en Letters is een programma voor leerlingen die uitvallen op de herfstsignalering in november groep 3. Zij beheersen ondanks intensieve oefening volgens de methode niet alle aangeboden klank-letterkoppelingen. Met Connect Klanken en Letters wordt de oefening geïntensiveerd. De centrale doelstelling is: verbeteren van het klankbewustzijn, de klank-tekenkoppelingen en de elementaire leeshandeling. In Connect Klanken en Letters leren leerlingen nieuwe letters direct te lezen in woorden en in korte teksten. De spellende leesstrategie wordt waar nodig voorgedaan, aangemoedigd en bekrachtigd. Het programma wordt systematisch uitgevoerd tot het volgende toetsmoment (in februari), zodat de effecten nauwkeurig kunnen worden vastgesteld en vervolgstappen kunnen worden gezet. Ondertussen blijven de leerlingen de groepslessen volgen en wordt er veel pre- en re-teaching geboden.

- klankbewustzijn
- klank-tekenkoppeling
- elementaire leeshandeling

Het programma bestaat uit zeven fasen, die in elke sessie in dezelfde volgorde worden doorlopen. In onderstaand schema staan de fasen met het leerdoel en activiteit per fase kort weergegeven.

Stappenplan Connect Klanken en Letters		
Fase	Doel	Activiteit
1	Letterherkenning in gesproken tekst (klankbewustzijn).	Rijmpje met doelleter voorlezen uit ABC-boek.
2	Motorische inprenting van de klank-letterkoppeling met gelijktijdige klankuitspraak.	Grote letter schrijven en simultaan verklanken met behulp van de 'stoplichtletter'*.
3**	Automatisering van de klank-letterkoppeling.	Letterspelletje spelen met alle letters die al aan bod zijn geweest.
4	Motorische inprenting van de klank-letterkoppeling in woorden.	Woorden schrijven die samen een connectrijtje*** vormen.

* De stoplichtletters zijn te downloaden van www.taalonderwijs.nl/dyslexie > dossier.

** Uit praktijkervaringen blijkt, dat het spelletje in fase 3 bij de meeste leerlingen het best aan het eind van de sessie gespeeld kan worden, omdat leerlingen daarna vaak moeilijk te motiveren zijn voor de oefeningen in fase 4 en verder.

*** Een connectrijtje bestaat uit zes woorden waarbij elk woord steeds één letter verschilt met het vorige woord, bijvoorbeeld: huis – haas – baas – buis – bui – ui. Zie voor meer uitleg de handleiding Connect Klanken en Letters op www.masterplandyslexie.nl > producten.

Stappenplan Connect Klanken en Letters		
Fase	Doel	Activiteit
5	Toepassen van de klank-letterkoppeling op woordniveau.	Woorden van het connectrijtje in verschillende volgorden hardop lezen.
6	Toepassen van de klank-letterkoppeling op woordniveau.	Samen een stukje uit een boek lezen waarin de doelletter meerdere malen voorkomt.
7	Bevorderen van inzicht in het eigen leerproces.	Reflectie op de les, pre-teaching nieuwe letter en afsluiting met lettergroeiboek.

- medeklinker clusters en meerlettergrepige woorden

Connect Woordherkenning

Connect Woordherkenning kan worden ingezet als tijdens het toetsmoment in februari in groep 3 (ook wel wintersignalering genoemd) blijkt dat een leerling (nog) niet op groepsniveau leest. Dit kunnen leerlingen zijn die al extra begeleiding hebben kregen met Connect Klanken en Letters maar daar onvoldoende van geprofiteerd hebben. Het kunnen ook leerlingen zijn die het tempo van de groep niet meer kunnen bijhouden. Bij Connect Woordherkenning ligt de nadruk op het lezen van woorden met medeklinkerclusters en meerlettergrepige woorden, waarbij meer aandacht besteed wordt aan de nauwkeurigheid dan aan de snelheid.

Het programma bestaat uit zes fasen, die in elke sessie in dezelfde volgorde worden doorlopen. In onderstaand schema staan de fasen met bijbehorend leerdoel en activiteit per fase weergegeven.

Stappenplan Connect Woordherkenning		
Fase	Doel	Activiteit
1*	Oriëntatie op een nieuwe tekst.	Voorlezen en praten over de tekst.
2	Motorische inprenting van woorden met medeklinkerclusters of meerlettergrepige woorden.	Woorden schrijven die samen een connectrijtje vormen.
3	Toepassen van decodeervaardigheden in woorden met medeklinkerclusters of in meerlettergrepige woorden op woordniveau.	Woorden van het connectrijtje in verschillende volgorden hardop lezen.
4	Toepassen van decodeervaardigheden in woorden met medeklinkerclusters of in meerlettergrepige woorden op tekstniveau.	Samen de tekst hardop lezen. De leerlingen wijzen bij met een bijwijskaartje.

* Fase 1 vindt alleen tijdens de eerste sessie in de week plaats, namelijk bij de introductie van een nieuwe tekst.

Stappenplan Connect Klanken en Letters		
Fase	Doel	Activiteit
5	Automatisering van de decodeervaardigheden in woorden met medeklinkerclusters of in meerlettergrepige woorden.	Woordlotto met de woorden uit het connectrijtje.
6	Toepassen van decodeervaardigheden in woorden met medeklinkerclusters of in meerlettergrepige woorden op tekstniveau.	De tekst wordt in duo's gelezen (wanneer het programma met een groepje wordt uitgevoerd) of samen met de leerkracht. De leerlingen wijzen bij met een bijwijskaartje.

bijwijskaartjes

In de leerkrachthandleiding op www.masterplandyslexie.nl > [producten](#) staan voorbeelden van connectrijtjes bij verschillende leesboekjes. In deze handleiding staat ook een kopieerblad voor het lottospel en de bijwijskaartjes. In de praktijk wordt het lezen met een bijwijskaartje te weinig gestimuleerd. Het dringende advies is om elke leerling een bijwijskaartje te laten kiezen en ze consequent te stimuleren het bijwijskaartje te gebruiken tijdens alle leesactiviteiten. Leerlingen houden met een bijwijskaartje beter bij waar ze op een bladzijde zijn en maken beduidend minder fouten.

Het programma wordt systematisch uitgevoerd tot het volgende toetsmoment (in mei/juni). Wanneer uit de toetsgegevens blijkt dat de leerling nog een periode extra begeleiding naast de groepleeslessen nodig heeft, wordt besloten of Connect Woordherkenning nog een periode wordt voortgezet of wordt overgegaan op Connect Vloeiend Lezen. Er wordt voor voortzetting van Connect Woordherkenning gekozen als in de afgelopen interventieperiode alleen aandacht is besteed aan woorden met een medeklinkercluster en nog niet aan meerlettergrepige woorden. Het kan ook zijn dat een leerling nog zoveel leesfouten maakt bij complexere woorden, dat het nodig is om nog een interventieperiode gericht te werken aan de leesnauwkeurigheid. Met nauwkeurige, trage lezers wordt overgegaan op Connect Vloeiend Lezen.

in de groepsles:

- oefenen leessnelheid
mkm-woorden

In de groepslessen is het van belang de leessnelheid te blijven oefenen met mkm-woorden. Namelijk, wanneer in deze fase de begeleiding en inoefening te eenzijdig is gericht op woorden met een complexe structuur (medeklinkerclusters of meer lettergrepen), kan het zijn dat leerlingen terugvallen in leessnelheid op mkm-niveau. Dit is bijvoorbeeld terug te zien in de scores op kaart 1 van de Drie-Minuten-Toets. In deze fase blijft dus ook het oefenen van eenvoudige woorden van belang. Bij voldoende nauwkeurigheid moet de oefening vooral op tempo (directe woordherkenning) gericht zijn.

Checklist interventie in de fase van het aanvankelijk lezen

- Intensiveert en verrijkt u de begeleiding van leerlingen die de doelen uit het groepsplan dreigen niet te halen?
- Heeft uw team een schoolspecifiek protocol opgesteld voor toetsing en begeleiding?

- Zet u specifieke interventies in direct nadat op basis van toets- en observatiegegevens onvoldoende vooruitgang is vastgesteld bij de leerling?
- Gebruikt u wetenschappelijk onderbouwde interventieprogramma's voor leerlingen die achterblijven op de groep?
- Volgt u consequent de stappen van de interventieprogramma's?
- Sluit de begeleiding aan op het hoogste instructieniveau?
- Ondersteunt u het leesproces consequent met gebaren bij leerlingen die daar baat bij hebben?
- Heeft u voortdurend aandacht voor het belang van ondersteunend (voordoen) en herhaald lezen?
- Past u consequent het simultaan schrijven en verklanken toe?
- Stimuleert u leerlingen gebruik te maken van een bijwijskaartje tijdens alle leesactiviteiten, zolang ze daar baat bij hebben?
- Oefent u met de leerlingen systematisch de leessnelheid met eenvoudige woorden van het type mkm en moeilijkere woorden?
- Gaat u op een juiste manier om met leesfouten (directe feedback, voordoen en voorzeggen)?
- Maakt u naast interventieprogramma's ook gebruik van remediërende software en sluit die aan bij het interventieprogramma (gebruikt u bijvoorbeeld dezelfde oefenwoorden)?
- Gebruikt u de juiste teksten bij de verschillende interventieprogramma's (hoogste instructieniveau)?

8.3 Interventie in de fase van het voortgezet technisch lezen

De centrale doelen bij interventies op het gebied van voortgezet technisch lezen zijn: het maken van 'leeskilometers' en vloeiend lezen. Om de vloeiendheid bij het lezen te vergroten, hebben leerlingen met leesproblemen behoefte aan voorbeelden van goede lezers (bijvoorbeeld tijdens voorlezen; zie hoofdstuk 3) en aan vormen van begeleiding die specifiek gericht zijn op leesvloeiendheid. Herhaald en ondersteund lezen spelen hierbij een grote rol. Herhaald lezen houdt in dat dezelfde tekst gedurende een week meerdere malen gelezen wordt door de leerling. Een leerling ervaart hierdoor dat hij de tekst steeds gemakkelijker (vloeiender) kan lezen. Dit heeft een positief effect op zijn leesmotivatie. Bij ondersteund lezen in de vorm van simultaan lezen of koorlezen lezen de leerkracht en de leerling tegelijkertijd een tekst hardop. Hierbij staat de leerkracht 'model' voor een vloeiende leesstijl.

Interventieprogramma's

De bekendste interventieprogramma's voor de fase van het voortgezet technisch lezen met een wetenschappelijke onderbouwing zijn op dit moment Connect Vloeiend Lezen, RALFI (Smits & Braams, 2006) en het SLIM-programma bij Leeslijn (Wentink e.a., 2006; 2007). Deze programma's staan ook uitgebreid beschreven in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het SBO (Wouters & Wentink, 2005). Op www.masterplandyslexie.nl > [producten](#) staat en handleiding voor leerkrachten die met Connect Vloeiend Lezen aan de slag willen. Filmopnamen van dit programma kunt u bekijken op de cd-rom 'Werken met het Protocol Leesproblemen en Dyslexie' (Wentink & Verhoeven, 2003b). Hieronder staat een beknopte beschrijving van de drie programma's.

doelen:

- leeskilometers maken
- vloeiend lezen

leerkracht model

Connect Vloeiend Lezen

- *vlotte woordherkenning*
- *vloeiend lezen*

herhaald lezen:

- *voorlezen*
- *simultaan lezen*
- *duolezen*
- *fluisterlezen*

Connect Vloeiend Lezen is een interventieprogramma voor leerlingen die moeizaam komen tot vlotte woordherkenning en vloeiend lezen en wordt vanaf groep 4 ingezet (of in groep 3 bij leerlingen die doubleren). Bij dit programma worden teksten van 60 tot 100 woorden gelezen op het hoogste AVI-instructieniveau. Vanaf AVI-4 hebben boeken over het algemeen een rijke context, wat ondersteunend werkt bij het lezen. In het programma wordt herhaald lezen op vier manieren vormgegeven, namelijk: voorlezen, simultaan lezen (of koorlezen), duolezen en fluisterlezen. In onderstaand schema staan de fasen per sessie en de daarbij horende doelen en activiteiten kort opgesomd.

Stappenplan Connect Vloeiend Lezen		
Fase	Doel	Activiteit
1*	Inzicht krijgen in de opbouw en de inhoud van de te lezen tekst.	Oriëntatie op de nieuwe tekst aan de hand van de kaft en illustraties.
2	Via modelgedrag van de leerkracht voorbereid worden op het zelf lezen van de tekst.	Voorlezen van de tekst door de leerkracht en samen praten over de inhoud van de tekst.
3	Foutloos en vloeiend samen lezen van de tekst.	Simultaan hardop lezen door leerkracht en leerling(en). De leerlingen gebruiken een bijwijskaartje.
4**	Bevorderen van directe woordherkenning door motorische inprenting en hardop lezen.	Woorden uit de tekst in verschillende volgorden lezen en schrijven.
5**	Vloeiend hardop lezen van een voorbereide tekst met hulp.	Duolezen, waarbij de leerlingen een bijwijskaartje gebruiken en elkaar helpen bij moeilijke woorden.
6***	Zelfstandig vloeiend lezen van een voorbereide tekst.	Fluisterlezen: de leerlingen lezen voor zichzelf zachtjes de tekst voor. De leerkracht observeert de leerlingen en let op klemtoon, intonatie, ritme en tempo.
7	Stimuleren van leesmotivatie en verhaalbegrip.	De leerkracht leest ter afsluiting een nieuw stukje uit het boek voor en praat erover met de leerlingen.

* Fase 1 vindt alleen tijdens de eerste sessie in de week plaats, namelijk bij de introductie van een nieuwe tekst.

** Fase 4 en 5 vinden alleen in de eerste drie sessies in de week plaats.

*** Fase 6 vindt alleen in sessie 3 plaats.

bij de methode Leeslijn

- verbeteren technische leesvaardigheden
- vergroten lees- en schrijfmotivatie
- instructie
- begeleide oefening
- functionele geletterdheid

SLIM-programma

Het SLIM-programma is een interventieprogramma bij de methode Leeslijn. Er is een versie bij de oude en bij de herziene versie van de methode (Wentink e.a., 2006; 2007). SLIM staat voor Stimuleringsprogramma Lezen uitgaande van Instructie en Motivatie en is te gebruiken vanaf AVI-1. Het programma richt zich op het verbeteren van de technische leesvaardigheid en de lees- en schrijfmotivatie van leerlingen door expliciet aandacht te besteden aan instructie, begeleide oefening en functionele geletterdheid. Alle leerlingen houden op een routekaart bij waar ze zijn in de methode en welke activiteiten ze al hebben uitgevoerd. Dit vergroot hun zelfstandigheid. Per week oefenen ze ten minste drie keer uit het Leerboek/Wegboek en lezen ze ten minste drie keer in het daarop aansluitende Leesboek/de Wegwijzer. Daarnaast kiezen leerlingen per week 1 à 2 functionele lees-/schrijfoopdrachten die inhoudelijk aansluiten op de Wegwijzers/Leesboeken. Bij deze opdrachten maken leerlingen gebruik van allerlei soorten teksten, materialen en internet om zich te verdiepen in het onderwerp van het boek dat ze aan het lezen zijn. Dit vergroot hun betrokkenheid bij de tekst en hun lees-/schrijfmotivatie. Omdat al hun functionele opdrachten worden besproken, opgehangen of verstuurd, ervaren ze dat lezen en schrijven nut (een doel) heeft. Uit onderzoek en praktijkervaringen in het SBO blijkt, dat leerlingen enthousiast zijn over het programma en dat hun leesvaardigheid in korte tijd met sprongen vooruitgaat (zie bijvoorbeeld Wentink e.a., 2006). In het schooljaar 2009-2010 wordt door het Expertisecentrum Nederlands het effect van het SLIM-programma bij leerlingen in cluster 4 onderzocht.

Voor het behandelen van nieuwe stof uit het Wegboek/Leerboek wordt een stappenplan voor instructie en begeleide oefening gebruikt. Hieronder staat dit stappenplan kort weergegeven. Dit kan in principe bij elke leesinterventie worden toegepast, onafhankelijk van de methode die wordt gebruikt in de klas. Belangrijk is dat dit gedurende een bepaalde interventieperiode (tussen twee toetsmoment) consequent wordt gevolgd, als een routine.

Stappenplan SLIM-programma		
Stap	Doel	Activiteit
1	Inzicht krijgen in de opbouw en de inhoud van de te lezen tekst.	De leerkracht leest voor en bespreekt de tekst met de leerlingen. De leerlingen lezen mee 'met hun ogen' en wijzen bij met een bijwijskaartje.
2	Inzicht krijgen in de orthografische structuur van de oefenwoorden.	Leerkracht geeft uitleg over de te oefenen woorden en laat leerlingen de oefenwoorden markeren in de tekst.
3	Bevorderen van directe woordherkenning door motorische inprenting en hardop lezen.	Samen schrijven en lezen van de gemarkeerde woorden.
4	Bevorderen van directe woordherkenning door hardop lezen van woordrijtjes.	Samen woordrijtjes lezen met dezelfde woordstructuur in de volgorde voorlezen, koorlezen, zelf lezen.

Stappenplan SLIM-programma		
Stap	Doel	Activiteit
5	Generaliseren van geoefende vaardigheid op woordniveau naar tekstniveau.	In duo's of zelfstandig een stuk uit het leesboek lezen waarin de oefenwoorden voorkomen.
6*	Vergroten van de lees- en schrijfmotivatie en de functionele lees- en schrijfvaardigheid.	In duo's of zelfstandig uitvoeren van een functionele opdracht die aansluit op het leesboek.

* Leerlingen werken minimaal twee keer per week aan een functionele lees-/schrijfopdracht.

RALFI

- langdurig traag lezen
- niet komen tot automatisering

RALFI is een interventieprogramma voor leerlingen in groep 4 t/m 8 die de spellende leeshandeling (grotendeels) beheersen, maar langdurig te traag blijven lezen en niet komen tot het niveau van automatisering. Het programma wordt pas ingezet als methodegebonden begeleiding en extra begeleiding met bijvoorbeeld Connect Vloeiend Lezen of het SLIM-programma onvoldoende effect heeft gehad op de leesprestaties van een leerling. RALFI is een methodevervangend programma.

RALFI staat voor:

- Repeated:** herhaald lezen van eenzelfde stuk tekst met tussenpozen;
- Assisted:** leerlingen worden ondersteund bij het lezen door voorlezen, voorzeggen en bijwijzen;
- Level:** er wordt gewerkt met relatief moeilijke teksten, minimaal op AVI 7-8 niveau;
- Feedback:** leerlingen krijgen directe, neutrale feedback op aarzelend of foutief gelezen woorden, maar ook gerichte positieve feedback;
- Interaction:** er is interactie over de inhoud van de tekst;
- Instruction:** er wordt weinig decodeerinstructie gegeven, maar wel vooral bij lange woorden veel gebruikgemaakt van visuele markeringen om de woordstructuur te verduidelijken.

verbeteren leesvloeiendheid

Het centrale doel van RALFI is het verbeteren van de leesvloeiendheid en daarmee het leesniveau. Er wordt gewerkt met motiverende, leeftijdsadequate, vaak informatieve teksten. De teksten worden in principe door de leerlingen gekozen en hoeven (dus) niet per se aan te sluiten op het hoogste instructieniveau. Binnen een leescyclus wordt een tekst meerdere malen gelezen en er is expliciete aandacht voor woordenschat. Beide aspecten dragen bij aan begrijpend lezen. Een leescyclus wordt bij voorkeur vijf keer per week met dezelfde leerlingen uitgevoerd. Een filmopname van RALFI staat op www.schoolvoorbeelden.nl onder 'Leren lezen'.

Leescyclus RALFI
Sessie 1 (± 45 min.)
<ul style="list-style-type: none"> a. De leerkracht leest een tekst interactief voor. De leerlingen wijzen bij met een bijwijskaartje. b. Twee moeilijke of onbekende woorden worden uitgebreid besproken en toegelicht met behulp van CUVAR*. c. De leerkracht leest de tekst nogmaals voor en de leerlingen wijzen bij. d. De leerlingen lezen de tekst hardop in koor, waarbij de leerkracht meeleeft. e. De leerlingen lezen de tekst in duo's om en om, waarbij de leerkracht observeert.
Sessie 2 (± 25 min.)
<ul style="list-style-type: none"> a. De leerkracht leest de tekst interactief voor. De leerlingen wijzen bij. De moeilijke of onbekende woorden uit de vorige sessie worden herhaald. b. De leerlingen lezen de tekst hardop in koor. c. De leerlingen lezen de tekst in duo's om en om, waarbij de leerkracht observeert.
Sessie 3 (± 25 min.)
<ul style="list-style-type: none"> a. De leerkracht leest de tekst interactief voor. De leerlingen wijzen bij. De moeilijke of onbekende woorden uit de vorige sessie worden herhaald. b. De leerlingen lezen de tekst hardop in koor. c. De leerlingen lezen de tekst in duo's om en om, waarbij de leerkracht observeert.
Sessie 4 (± 20 min.)
<ul style="list-style-type: none"> a. De leerkracht leest de tekst interactief voor. De leerlingen wijzen bij. De moeilijke of onbekende woorden uit de vorige sessie worden herhaald. b. De leerlingen lezen de tekst in duo's om en om, waarbij de leerkracht observeert.
Sessie 5
Er wordt door alle leerlingen 'vrij gelezen', waarbij de leerkracht de leerlingen individueel de tekst laat lezen en waar nodig besluit tot aanpassing.

* 'CU' staat voor context en uitleg. Aan de hand van de context van het verhaal wordt de betekenis van de woorden uitgelegd. De 'V' staat voor variatie. De leerkracht gebruikt het woord in verschillende zinnen die binnen de context van de tekst passen. De 'A' staat voor aanvulzin. De leerkracht geeft een aanvulzin met het nieuwe woord die de leerlingen elk op hun eigen manier moeten afmaken. De 'R' staat voor registratie. De leerkracht schrijft het woord op een flap of op het bord. Iedere keer als de leerling het woord zelf actief gebruikt, komt er een streepje achter het woord. Zie de handleiding van RALFI in Smits & Braams (2006) voor een uitgebreide uitleg van CUVAR.

RALFI niet te vroeg inzetten

In de praktijk zetten scholen RALFI soms te vroeg in bij leerlingen die nog baat zouden hebben bij een programma dat meer oefening biedt op woordniveau, zoals Connect Vloeiend Lezen of het SLIM-programma. Bij RALFI is het uitgangspunt dat het lezen niet goed op gang komt door instructie en oefening op woord- en tekstniveau en dat dat mogelijk wel gebeurt door teksten met een hoge frequentie en op verschillende manieren onder begeleiding herhaald te lezen. Connect Vloeiend Lezen en SLIM richten zich op accuratesse en leesvloeiendheid, terwijl RALFI zich vooral richt op leesvloeiendheid. Om een juiste keuze tussen Connect Vloeiend Lezen en RALFI te maken, staan in onderstaande tabel de belangrijkste verschillen op een rij.

Connect Vloeiend Lezen	RALFI
Vanaf groep 3 bij doublure en nauwkeurige, trage lezers	Vanaf groep 4 wanneer AVI-1 instructieniveau is behaald of wanneer dat vanwege tempoproblemen nog (net) niet is behaald
Interventies vanuit een zelfgekozen leesboek	Interventies meestal vanuit een informatief boek
Oefening op woord- en tekstniveau	Oefening op tekstniveau
Focus op instructie en begeleide oefening	Focus op herhaling; nauwelijks instructie

Checklist interventie in de fase van het voortgezet technisch lezen

- Intensiveert en verrijkt u de begeleiding van leerlingen die de doelen uit het groepsplan dreigen niet te halen?
- Heeft uw team een schoolspecifiek protocol opgesteld voor toetsing en begeleiding?
- Zet u specifieke interventies in direct nadat op basis van toets- en observatiegegevens onvoldoende vooruitgang is vastgesteld bij de leerling?
- Gebruikt u wetenschappelijk onderbouwde interventieprogramma's voor leerlingen die achterblijven op de groep?
- Volgt u consequent de stappen van de interventieprogramma's?
- Sluit de begeleiding aan op het hoogste instructieniveau?
- Heeft u voortdurend aandacht voor het belang van ondersteund (voordoën) en herhaald lezen?
- Past u consequent het simultaan schrijven en verklanken toe?
- Stimuleert u leerlingen gebruik te maken van een bijwijskaartje tijdens alle leesactiviteiten, zolang ze daar baat bij hebben?
- Oefent u met de leerlingen systematisch de leessnelheid met eenvoudige woorden van het type mkm en moeilijkere woorden?
- Gaat u op een juiste manier om met leesfouten (directe feedback, voordoën en voorzeggen)?
- Maakt u naast interventieprogramma's ook gebruik van remediërende software en sluit die aan bij het interventieprogramma (gebruikt u bijvoorbeeld dezelfde oefenwoorden)?
- Gebruikt u de juiste teksten bij de verschillende interventieprogramma's (hoogste instructieniveau; bij RALFI leeftijdsadequaat enzovoort)?
- Besteedt u bij RALFI aandacht aan de woordenschat (volgens CUVAR)?

9 EVALUATIE VAN DE INTERVENTIES

evaluatie:

- *na toetsmomenten*
- *officieel meetmoment jan/jun*
- *tussenmeting nov/apr*
- *observatie*
- *leesanalyse*

Een logisch moment om een handelingsplan te evalueren is direct na een toetsmoment. Er zijn dan immers objectieve (toets)gegevens van de leerling beschikbaar waarmee de effecten van de extra interventies kunnen worden vastgesteld. Dit zou betekenen dat handelingsplannen twee keer in een schooljaar worden geëvalueerd, namelijk in januari en aan het eind van het schooljaar. Voor leerlingen met een grote achterstand in de leesontwikkeling kan een halfjaar echter te lang zijn. Vaak is tussentijdse bijsturing noodzakelijk om tot een hogere effectiviteit te komen. In de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie wordt dan ook steeds een periode van 8-10 effectieve lesweken aangehouden voor de uitvoering van een handelingsplan met direct daarna een evaluatie om het handelingsplan indien gewenst bij te kunnen stellen. In de toetskalenders uit de protocollen (zie www.taalonderwijs.nl/dyslexie > dossier) is elk schooljaar in vier blokken verdeeld, met in januari en mei/juni een officieel meetmoment (dit is op de momenten dat de DMT, AVI en Spellingtoetsen zijn genormeerd) en een tussenmeting in november en april. Tijdens een tussenmeting worden de genormeerde toetsen opnieuw afgenomen om te bepalen of de leerling ten opzichte van zijn vorige prestatie vooruit is gegaan. Een vergelijking met een normgroep is dan niet mogelijk (maar ook niet noodzakelijk), omdat het geen officieel meetmoment is. Aanvullend op de toetsgegevens is het raadzaam om observaties mee te nemen in de evaluatie van het handelingsplan. Het kan bijvoorbeeld zijn dat de leerling aan het begin van een interventieperiode nog hardnekkig spellend las, maar na 10 weken begeleiding aan de hand van Connect Vloeiend Lezen steeds vloeiender is gaan lezen. Dit is zichtbaar te maken wanneer de leerkracht tijdens de Connect-sessies regelmatig leesanalyses (ook wel *Running Records* genoemd) maakt. Met een leesanalyse kunnen niet alleen foutenpatronen zichtbaar worden gemaakt, maar ook leesstrategieën, zelfcorrecties, de werkhouding tijdens het lezen van een tekst enzovoort. In bijlage 4 van het protocol voor groep 1-4 en in hoofdstuk 3 van het protocol voor groep 5-8 staat beschreven hoe een leesanalyse kan worden gemaakt. Voor aanvullende observatiepunten bij lezen (en spelling) verwijzen we naar www.taalonderwijs.nl/dyslexie > dossier.

dyslexie

Wanneer een leerling na twee interventieperioden nauwelijks of onvoldoende vooruitgang heeft geboekt met lezen, is er mogelijk sprake van een hardnekkig leesprobleem. Het is dan zaak te onderzoeken of er sprake is van dyslexie. In deel 3 van dit katern komt de diagnostiek en behandeling bij dyslexie aan bod.

10 AFSTEMMING MET OUDERS/VERZORGERS EN THERAPEUTEN

De generalisatie (of transfer) van aangeleerde vaardigheden van de ene naar de andere situatie is een groot aandachtspunt bij leerlingen in cluster 4. Dat geldt voor situaties binnen de klas en de school, maar ook van school naar thuis of van school naar externe hulpverlening. En het geldt in even grote mate voor gedragsregulatie als voor het aanleren van schoolse vaardigheden als lezen en rekenen. Het leerproces van nieuw gedrag en nieuwe leerstrategieën wordt bevorderd wanneer doelen en werkwijzen worden afgestemd tussen school, de ouders/verzorgers en eventuele externe hulpverleners.

afstemming met gedragkundigen

Voor het slagen van de begeleiding bij het leren lezen is het van belang dat de leerkracht en de gedragskundige afspraken maken over hoe de leerkracht tijdens de leesles aandacht besteedt aan zowel de gedragsregulatie als aan het verbeteren van het lezen. Om een goede, gemotiveerde lezer te worden is het van belang dat de leerling een positief zelfbeeld heeft over zichzelf als lezer en zijn leesprestaties positief kan evalueren. In de leesles leert de leerling in feite de strategieën die hij tijdens de gedragstherapie aangereikt krijgt concreet toe te passen in verschillende leersituaties. Dit bevordert de transfer van aangeleerd gedrag naar andere situaties en taken. Zolang het nieuwe gedrag nog niet is geautomatiseerd, is het van belang om in de verschillende leersituaties dezelfde aanpak te hanteren. Anders raakt de leerling in verwarring en automatiseert het gewenste gedrag niet of in een trager tempo.

afstemming met ouders/ verzorgers

Voor wat betreft afstemming met thuis geldt eenzelfde principe. Echter, ouders zijn over het algemeen wel betrokken bij het wel en wee van hun kind op school, maar kunnen of willen niet altijd een actieve rol spelen in het onderwijs aan hun kind (Inspectie van het Onderwijs, 2007). Bovendien is een overgroot deel van de ouders van leerlingen in cluster 4 laaggeletterd. Ons advies is dan ook om het leren lezen aan de school over te laten, maar ouders wel goed te informeren over wat er op school wordt gedaan rondom lezen en welke vorderingen hun kind daarin maakt. Laaggeletterde ouders kunnen hun kind namelijk wel complimenten geven als het op school goed gaat, al kunnen ze misschien niet zelf beoordelen hoe goed hun kind leest. Bovendien is het voor ouders met een kind met een psychiatrische stoornis en/of een gedragstoornis heel prettig om ook eens een positief verhaal te horen over hun kind en trots op hem te kunnen zijn. Dat geeft hun energie en moed om hun kind zo goed mogelijk te begeleiden.

afstemming met residentiële opvang

Voor leerlingen die (tijdelijk) niet thuis wonen, maar in een leefgroep dichtbij de school, is het gemakkelijker om onderwijs af te stemmen op de woonsituatie. Ruim 25 procent van de leerlingen in cluster 4 woont in een residentiële opvang (Inspectie van het Onderwijs, 2007). Bij deze leerlingen is sprake van een 24 uursetting en zijn er goede mogelijkheden om het leren op school in de woonsituatie te ondersteunen.

[DEEL 3] Diagnosticeren en behandelen van dyslexie

DEEL 3	DIAGNOSTICEREN EN BEHANDELEN VAN DYSLEXIE	77
11	DIAGNOSTICEREN VAN DYSLEXIE	79
12	BEHANDELEN VAN DYSLEXIE	82
12.1	Compenseren/dispenseren van ernstige lees- en spellingproblemen	83

11 DIAGNOSTICEREN VAN DYSLEXIE

Wanneer een leerling met leesproblemen niet of nauwelijks reageert op extra leesbegeleiding gedurende een periode van ten minste een halfjaar en de leerling heeft voldoende mogelijkheden gekregen om het te leren (didactische verwaarlozing is uitgesloten), is er mogelijk sprake van dyslexie. De in Nederland algemeen geldende definitie van dyslexie is als volgt (zie Kleijnen e.a., 2008):

dyslexie

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

In de praktijk komt het erop neer dat je vanaf eind groep 3, mits de leerling voldoende leesonderwijs heeft gevolgd, een vermoeden van dyslexie kunt hebben. Vooral bij leerlingen met ADHD is het van belang hier alert op te zijn. Zoals eerder aangegeven in hoofdstuk 6, geeft ADHD een verhoogd risico op dyslexie. Bij leerlingen met een andere (hoofd)diagnose kan dyslexie echter ook voorkomen; dit is alleen minder goed voorspelbaar (zie bijvoorbeeld in hoofdstuk 7 het kader over ADHD of ASS met NLD).

onderzoek naar dyslexie

Indien er duidelijke aanwijzingen voor zijn, is diagnostisch onderzoek naar dyslexie gewenst, ook in het speciaal onderwijs, al geldt daar (nog) niet de vergoedingsregeling dyslexie via de zorgverzekering. Ook leerlingen in het speciaal onderwijs kunnen namelijk baat hebben bij een dyslexiebehandeling en compenserende en/of dispenserende hulpmiddelen bij lezen en/of spellen. Dat geldt ook al voor leerlingen in de basisschoolperiode. Diagnostiek wordt vaak ten onrechte uitgesteld tot het voortgezet onderwijs.

diagnose

De diagnose van dyslexie bestaat uit drie onderdelen (Kleijnen e.a., 2008):

onderkennende diagnose:

- achterstand
- hardnekkigheid

verklarende diagnose:

- gebrekkige verwerking van fonologische informatie
- trage benoemselheid

1. Met behulp van de *onderkennende diagnose* wordt een leerling op basis van een aantal objectief waarneembare kenmerken of symptomen toegewezen aan de categorie 'dyslexie'. Zoals de definitie al aangeeft, is er bij dyslexie sprake van een hardnekkig probleem. Dit wordt vastgesteld op twee manieren:
 - a. Er moet sprake zijn van een *significante achterstand* in lezen op woordniveau en/of spelling, vastgesteld met behulp van genormeerde lees- en spellingtoetsen;
 - b. Er moet sprake zijn van *didactische resistentie*. Dit betekent, dat de lees- en/of spellingproblemen blijven bestaan ondanks adequate remediërende instructie en begeleide oefening. Voorwaarden hiervoor zijn een taakgerichte aanpak en zorgvuldige protocollering, zoals eerder beschreven in deel 2 van dit katern.
2. De *verklarende diagnose* heeft tot doel te komen tot een samenhangend beeld van factoren die ten grondslag liggen aan de dyslexie. Op basis van recente wetenschappelijke inzichten kan de stoornis dyslexie gerelateerd worden aan cognitieve en neurobiologische mechanismen die ten grondslag liggen aan het leren lezen en spellen. De neurobiologische basis van dyslexie wordt voor een groot deel bepaald door genetische factoren. Er is inmiddels veel wetenschappelijk bewijs dat de gebrekkige verwerking van fonologische informatie een van de belangrijkste cognitieve indicatoren is van dyslexie. Dit is waarneembaar in taken waarbij onder meer auditieve analyse en synthese een rol speelt en

heeft als aannemelijke oorzaak dat gesproken woorden onvolledig of te weinig gespecificeerd zijn opgeslagen in het langetermijngeheugen. Een tweede belangrijke cognitieve indicator van dyslexie is een trage benoemsnelheid. Dit heeft te maken met de snelheid waarin woorden kunnen worden opgehaald uit het langetermijngeheugen. In de diagnostiek wordt zowel de benoemsnelheid als het fonemisch bewustzijn onderzocht (Van den Bos e.a., 2008).

indicerende diagnose:

- richtlijnen voor behandeling

3. De *indicerende (of handelingsgerichte) diagnose* heeft betrekking op globale richtlijnen voor de behandeling. Hiervoor worden de onderwijs-, begeleidings- en behandelingsbehoeften van een leerling in kaart gebracht, met hierin verdisconteerd de beschermende factoren en risicofactoren. De richtlijnen zijn gebaseerd op (1) de onderkende en verklarende diagnose, (2) de analyse van de onderwijsbelemmeringen, (3) de eventueel bijkomende leer-, gedrags- en/of ontwikkelingsstoornissen (comorbiditeit, bijvoorbeeld ernstige spraak-/taalmoeilijkheden (ESM) of ADHD) en (4) eventuele secundaire problemen als gevolg van dyslexie, zoals psychosociale problematiek (acceptatie van dyslexie, leermotivatie of werkhouding). Hierbij wordt ook rekening gehouden met de steun die de leerling vanuit zijn nabije omgeving kan verwachten.

diagnose wordt gesteld door een gedragswetenschapper

De diagnose dyslexie wordt gesteld onder eindverantwoordelijkheid van een gekwalificeerd gedragswetenschapper. Dit is een gekwalificeerde Gezondheidszorgpsycholoog (Wet BIG), Kinder- en Jeugdpsycholoog (NIP) of Orthopedagoog Generalist (NVO). Deze professionals zijn in staat conform het Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling (Blomert, 2006) vast te stellen of er sprake is van dyslexie. De Stichting Dyslexie Nederland heeft een uitwerking gemaakt van instrumenten en procedures die de psychodiagnosticus kan gebruiken in de verschillende fasen van het diagnostisch proces. Deze uitwerking is gratis te downloaden van www.stichtingdyslexienederland.nl.

leerkracht levert via leerlingdossier informatie voor onderkende diagnose

Om de diagnose te kunnen stellen, levert de leerkracht toetsgegevens aan uit het leerlingvolgstelsel en een verslag van remediërende activiteiten die gedurende ten minste een halfjaar zijn uitgevoerd met de effecten daarvan op de lees- en/of spellingvaardigheid van de leerling. Uit dit verslag moet blijken dat de remediëring niet of onvoldoende heeft geholpen (met andere woorden, dat de leerling didactisch resistent is; Van der Leij, 2003) en dat aanvullende specialistische hulp geboden is. De leerkracht levert dus belangrijke informatie aan voor de onderkende diagnose. Daarop aansluitend verzamelt de diagnost gegegevens voor de verklarende en indicerende diagnostiek, om uiteindelijk tot een uitspraak te komen of er bij een leerling al dan niet sprake is van dyslexie en of hij al dan niet behandeling nodig heeft. Als er wordt vastgesteld dat er inderdaad sprake is van dyslexie, wordt er een dyslexieverklaring afgegeven (zie voor een voorbeeld www.stichtingdyslexienederland.nl onder 'downloads'). Deze verklaring geeft de leerling onder andere toegang tot gesproken boeken via Dedicon (www.dedicon.nl) en een Daisy-speler.

dyslexieverklaring

voor succes:

- samenwerken met behandelaar
- samenwerken met ouders/verzorgers

Ongeacht de uitkomst van het diagnostisch onderzoek en de resultaten van de behandeling, blijft de leerkracht onverminderd verantwoordelijk voor een adequate begeleiding van de leerling in de klas. Voor een optimaal resultaat van de behandeling, is het van essentieel belang dat de leerkracht en de dyslexiebehandelaar nauw met elkaar samenwerken, zodat de begeleiding in de klas en de behandeling daarbuiten optimaal op elkaar zijn afgestemd. Ook wordt er zo goed mogelijk samengewerkt met de ouders/verzorgers, zodat zij hun kind optimaal kunnen ondersteunen in zijn ontwikkeling. Er is een speciale website voor ouders met

informatie over dyslexie: www.steunpuntdyslexie.nl. Deze website wordt beheerd door de landelijke oudervereniging Balans.

Checklist diagnostiek van dyslexie

- Worden bij u op school leerlingen met een vermoeden van dyslexie aangemeld voor onderzoek? Zo ja, wanneer gebeurt dat en zijn er afspraken over gemaakt met het team?
- Worden de richtlijnen van de Stichting Dyslexie Nederland gehanteerd bij de diagnose van dyslexie?

12 BEHANDELEN VAN DYSLEXIE

behandeling:

- *vergroten lees- en spellingvaardigheid*
- *extra faciliteiten*
- *vergroten zelfstandig functioneren*
- *voorkomen sociaal-emotionele problemen*
- *werkhouding en leermotivatie*

Als de diagnose dyslexie is gesteld en er volgt een behandeling, dan krijgt de (meestal externe) behandelaar te maken met een leerling, die al de nodige extra begeleiding heeft gehad. Dyslexiebehandeling is altijd van lange duur, omdat immers is vastgesteld dat de problematiek hardnekkig is. Voor jonge leerlingen zal over het algemeen een behandeling geïndiceerd worden die gericht is op het vergroten van de lees- en/of spellingvaardigheid. Naarmate de leerling ouder wordt, zal de behoefte aan extra faciliteiten toenemen, zoals tijdverlenging en/of ICT-hulpmiddelen, zoals voorleessoftware (tekst naar spraak) en/of dicteer-software (spraak naar tekst). Daarnaast is de behandeling waar wenselijk ook gericht op het vergroten van het zelfstandig functioneren (met of zonder hulpmiddelen), het voorkomen of verminderen van sociaal-emotionele problemen als gevolg van de dyslexie (handicapacceptatie) en zaken als werkhouding en leermotivatie (zie voor een beschrijving van een protocol voor gespecialiseerde dyslexiebehandeling: Ruijsenaars e.a., 2009).

Doelen van de behandeling van dyslexie bij leerlingen in cluster 4 zijn als volgt³ :

- Bereiken van een zo hoog mogelijk technisch leesniveau;
- Bereiken van een zo hoog mogelijk spellingniveau;
- Verzamelen van informatie tijdens de behandeling om handelingsadviezen op te kunnen stellen voor de school om daar verdere lees- en of spellingbegeleiding mogelijk te maken;
- Vergroten van de kennis over dyslexie, de gevolgen daarvan op school en in het dagelijks leven en de acceptatie van dyslexie bij de leerling en zijn ouders/verzorgers door middel van psycho-educatie;
- Vergroten van het zelfbeeld en stimuleren van probleemoplossingsvaardigheden;
- Zo veel mogelijk beperken van faalangst, negatieve zelfbeleving en motivatieproblemen;
- Zo veel mogelijk beperken van de invloed van comorbide kenmerken van de psychiatrische stoornis en/of gedragsstoornis op het lees- en spellinggedrag.

Uit verschillende meta-analyses van effectstudies van behandelmethodieken blijkt, dat directe instructie het meest effectieve instructiemodel is (Van der Leij, 2006). Daarnaast komen de volgende aandachtspunten voor een effectieve behandeling naar voren:

- Een multi-sensoriële of multi-modale aanpak bij het aanleren van de klank-tekenkoppelingen;
- Het oefenen van de klankstructuur van de taal laten samengaan met lees- en spellingoefeningen;
- In lees- en spellingoefeningen regelmatig gespelde woorden vooraf laten gaan aan onregelmatig gespelde woorden;
- Herhaald lezen en aandacht voor vlot en vloeiend lezen.

Aangezien deze uitgangspunten in grote lijn overeenkomen met de uitgangspunten voor de extra begeleiding in de klas (zie deel 2 van dit katern), lijkt afstemming tussen de leerkracht en de behandelaar geen grote opgave.

³ Hierbij is dankbaar gebruikgemaakt van het Protocol Diagnostiek en Behandeling van de Poli Dyslexie RMPI, De Viersprong en Leeskliniek CED-Groep.

compenserende maatregelen:

- *vergrote tekst*
- *extra tijd*
- *vermindering werk*
- *luistertoetsen*
- *samenwerken*
- *audiovisueel materiaal*

dispenserende maatregelen:

- *spelfouten niet meerekenen*
- *voorlezen*

compenserende en dispenserende software

- *voorlezen*
- *bewerken*

12.1 Compenseren/dispenseren van ernstige lees- en spellingproblemen

Zodra de diagnose dyslexie is gesteld, hebben leerlingen recht op een aantal algemene compenserende maatregelen, zoals vergrote teksten en extra tijd bij toetsen. Daarnaast kan, afhankelijk van de ernst van de dyslexie, gekozen worden voor vermindering van de hoeveelheid werk en het aantal toetsopgaven, voor luistertoetsen in plaats van leestoetsen en voor samenwerken met een betere leerling. Voor het maken van werkstukken kan gebruik worden gemaakt van audiovisueel materiaal (zie voor een uitgebreide database: www.teleblik.nl). Wanneer een leerling vrijwel niet kan lezen en/of spellen, zijn dispenserende maatregelen nodig. Voorbeelden zijn: geen spelfouten meerekenen in beoordelingen of leeswerk (laten voorlezen). Bij elke vorm van compensatie of dispensatie is het van essentieel belang om bij de leerling na te gaan wat zijn behoeften en voorkeuren hierin zijn.

Naast algemene maatregelen komt er ook steeds meer compenserende en dispenserende software op de markt. Hieronder bespreken we een aantal bekende programma's. Verder verwijzen we naar een publicatie van Smeets & Kleijnen (2007), waarin toepassingsmogelijkheden van ICT-hulpmiddelen uitgebreid staan beschreven. Op www.masterplandyslexie.nl staat onder 'producten' aanvullende informatie. De publicatie 'Surfplank' van Die-'s-Lekti-kus is handig bij het invoeren van ICT-hulpmiddelen in de klas (zie voor informatie en downloads: www.letop.be).

Eigen laptop

Sommige ziektekostenverzekeraars vergoeden een laptop wanneer een dyslexieverklaring kan worden voorgelegd. Vrijwel altijd is een motorische handicap naast dyslexie een vereiste. Ouders doen de aanvraag zelf; naast een dyslexieverklaring is er een verklaring van een gedragskundige nodig waarin staat dat de leerling is aangewezen op het gebruik van een laptop. Het voordeel van een eigen laptop is, dat de software die de leerling ondersteunt bij lees- en/of schrijftactiviteiten zowel thuis als op school kan worden gebruikt. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen voorleessoftware ter ondersteuning van het lezen (waaronder luisterboeken en Daisy-roms) en dicteersoftware ter ondersteuning van het spellen en schrijven (zoals Sprint Plus).

Kurzweil

Met Kurzweil 3000 kun je elke gewenste tekst, inclusief de illustraties, scannen en opslaan op je computer en vervolgens de tekst voor laten lezen en/of bewerken. Het programma is een bewezen hulpmiddel bij technisch en begrijpend lezen, spellen, strategisch schrijven, leren en studeren. Er zijn drie functies essentieel bij een voorleesprogramma, wil het echt een hulpmiddel zijn voor leerlingen met dyslexie (Callebaut, 2004):

1. Het woord dat wordt voorgelezen moet met een kleur gemarkeerd worden (dit wordt ook wel een meeleescursor genoemd). De markering stuurt de blik van de lezer en stimuleert de lezer om mee te lezen;
2. Het moet mogelijk zijn om stukjes tekst over te slaan of te herlezen. De lezer is er niet altijd op uit om de gehele tekst te lezen en soms is het nodig voor het begrip om een stukje te herlezen;
3. De snelheid van het voorlezen moet kunnen worden aangepast.

Kurzweil is een relatief duur programma. Aangeraden wordt eerst te experimenteren met een demoversie, voordat tot aanschaf wordt overgegaan. Een demoversie is verkrijgbaar via www.lexima.nl.

- *woordvoorspeller*
- *voorlezen*
- *homofonenfunctie*

Sprint Plus en Sprinto

Bij spellingproblemen kan naast een woordenboek, regelkaart en/of tekstverwerker met spellingcontrole ook gebruik worden gemaakt van het computerprogramma Sprint Plus of Sprinto op een USB-stick. Sprint Plus kan binnen de tekstverwerker *Word* worden gebruikt wanneer de leerling een tekst wil schrijven. Het programma heeft een woordvoorspeller en kan woorden voorlezen in hele woorden, lettergrepen of in losse klanken, maar ook in zinnen, tekstblokken of de tekst in zijn geheel. Tijdens het voorlezen worden de woorden gemarkeerd. De voorleesfunctie kan bijvoorbeeld worden gebruikt als auditieve feedback bij het verbeteren van een tekst. Ook tijdens het typen kan de voorleesfunctie op letter-, woord- of zinsniveau als directe feedback worden gebruikt om tikfouten te detecteren. De spreeknelheid en pauzes tussen woorden of zinnen kan de leerling naar eigen voorkeur instellen. Sprint Plus heeft ook een homofonenfunctie voor woorden die hetzelfde klinken maar verschillende betekenissen hebben (zoals 'mei' en 'mij' of 'noot' en 'nood'). Met het programma kunnen naast *Word*-bestanden ook PDF-bestanden worden voorlezen met een meeleescursor of gescande teksten uit werkboeken worden bewerkt.

ReadingPen

- *voorleesfunctie woorden*

Een ReadingPen is een microcomputer in de vorm van een markeerstift, die tekst kan omzetten in spraak. Met de ReadingPen kan een leerling moeilijke woorden scannen die vervolgens hardop worden voorgelezen, gespeld, verklaard en/of vertaald. De leerling leest dus zo veel mogelijk zelf, maar gebruikt de pen wanneer hij een moeilijk woord niet zelfstandig kan verklanken. Uit onderzoek met de ReadingPen blijkt, dat het vooral een handig hulpmiddel is bij teksten die nauwkeurig moeten worden gelezen en bij teksten waarvan het verloop moeilijk te voorspellen is (Van der Helm e.a., 2003). De ervaringen wijzen uit, dat leerlingen na een paar weken werken met een ReadingPen het best zelf kunnen aangeven of ze er baat bij hebben. Het is daarom raadzaam om de pen eerst uitgebreid uit te proberen, voordat tot aanschaf wordt overgegaan. Een goede motoriek is een vereiste.

Daisy-speler

- *voorlezen teksten*
- *meelezen in eigen tempo*

Leerlingen die een dyslexieverklaring hebben waarop staat aangegeven dat ze aangewezen zijn op een Daisy-speler hebben via de ziektekostenverzekering recht op vergoeding van een Daisy-speler. Daisy staat voor **D**igitable **a**ccessible **i**nformation **s**ystem. Een Daisy-speler is een cd-speler die leesboeken, studieboeken, kranten, tijdschriften en ander leesmateriaal op een speciale Daisy-rom kan afspelen. Via de zoekstructuur van de Daisy-speler kan de gebruiker bladeren (navigeren) in de tekst naar bijvoorbeeld pagina's, hoofdstukken en/of rubrieken. Ook kan hij de afspeelsnelheid, het volume en dergelijke naar eigen voorkeur instellen. Een Daisy-speler wordt vaak gebruikt voor het voorlezen van leerteksten en opdrachten in werkboeken. Een Daisy-speler wordt aangevraagd door de ouders en kost circa € 400,-. Daisy-roms kunnen worden geleend via een abonnement bij Loket Aangepast Lezen (www.aangepast-lezen.nl) en bij Dedicon Educatief (www.dedicon-educatief.nl).

Luisterboeken

- *voorgelezen worden*
- *leesplezier en leesmotivatie*

Leerlingen die moeite hebben met lezen, kunnen wel leren genieten van boeken en daarmee hun woordenschat, luistervaardigheid en taalvaardigheid vergroten. Luisterboeken zijn dan een uitkomst. Er zijn inmiddels veel luisterboeken op de markt; er is sinds enkele jaren zelfs een 'Week van het Luisterboek'. Soms willen leerkrachten of ouders dat de leerling meeleeft in het papieren boek terwijl ze het luisterboek afspelen. Dat is niet raadzaam, omdat de leessnelheid van het luisterboek beduidend hoger ligt dan die van de leerling en de leerling dan snel de draad kwijtraakt (Geuzebroek, 2008). Ze raken dan gefrustreerd en dat gaat ten

koste van het leesplezier. Met een Daisy-speler kan meelesen wel zinvol zijn, omdat de leerling hier het leestempo kan aanpassen aan zijn eigen tempo. In het algemeen geldt dat meelesen alleen zinvol is in oefensituaties. Op de website van het Kenniscentrum Makkelijk Lezen Plein staat een overzicht van populaire luisterboeken (zie www.makkelijklezenplein.nl).

Verklaring leeshandicap

Voor leerlingen die dyslexie of een andere handicap hebben waardoor de leesvaardigheid blijvend en onverbeterlijk beperkt is, bestaat er de mogelijkheid om een verklaring leeshandicap op te stellen. Met deze verklaring kunnen leerlingen in aanmerking komen voor aangepaste leesvormen, zoals luisterboeken en gesproken boeken op Daisy-cd. De verklaring moet worden afgegeven door een gedragskundige. Ga voor meer informatie en een voorbeeld van een verklaring leeshandicap naar www.dedicon-educatief.nl.

Checklist behandeling van dyslexie

- Worden bij u op school de richtlijnen van de Stichting Dyslexie Nederland gehanteerd bij de behandeling van dyslexie?
- Zijn er afspraken gemaakt met het hele team over de afstemming van de behandeling met de begeleiding in de klas?
- Is er een nauwe samenwerking tussen de leerkracht en de gedragskundige wanneer een leerling dyslexiebehandeling krijgt?
- Is er indien mogelijk een nauwe samenwerking met de ouders/verzorgers tijdens de behandeling?
- Maken leerlingen bij u op school gebruik van ICT-hulpmiddelen bij lees- en/of schrijfactiviteiten? Is hiervoor een diagnose 'dyslexie' noodzakelijk?
- Zijn er teambreed afspraken gemaakt over het gebruik van algemene compenserende maatregelen en het gebruik van ICT-hulpmiddelen op school en thuis?
- Is er een ICT-coördinator op school die overzicht heeft over de hulpmiddelen die leerlingen gebruiken, nieuwe ontwikkelingen op dit gebied volgt en teamleden informeert en schoolt?
- Hebben leerlingen de mogelijkheid om te kiezen voor een luisterboek tijdens vrije leesmomenten?

Meer lezen over begeleiding van leerlingen met dyslexie

- *Dyslexie de baas. Aanpak van psychosociale problemen van jongeren met dyslexie* door C. Polerij en Y. Stikkelbroek, 2009;
- *Jesse heeft dyslexie. Handreiking voor gesprekken met kinderen over dyslexie* door E. Molema, 2008 ;
- *Houvast bij leesproblemen en dyslexie op de basisschool. Leidraad voor ouders* door A. Paternotte, 2009.

[DEEL 4] Implementeren van leesbeleid op school

DEEL 4	IMPLEMENTEREN VAN LEESBELEID OP SCHOOL	87
13	OPBRENGSTGERICHT WERKEN EN DOORLOPENDE LEERLIJNEN	89
13.1	Een opbrengstgerichte school	89
13.2	Doorlopende leerlijnen en passend onderwijs	91
13.3	Groepsplannen en individuele handelingsplannen	92
13.4	Samenwerken met ouders/verzorgers	94
14	HET LEESBELEIDSPLAN	95
14.1	Stappen om te komen tot een leesbeleidsplan	95
14.2	Monitoren en bijstellen van het leesbeleidsplan	96

13 OPBRENGSTGERICHT WERKEN EN DOORLOPENDE LEERLIJNEN

leesbeleid

Dit katern biedt scholen in cluster 4 handreikingen om leesbeleid vorm te geven in een schoolspecifiek leesprotocol of leesbeleidsplan en dit uit te voeren. Daartoe zijn in deel 1 de aspecten beschreven die cruciaal zijn om te komen tot goed leesonderwijs. Deel 2 gaat in op de vraag hoe leesproblemen tijdig kunnen worden gesignaleerd en effectief aangepakt. In deel 3 staan diagnosticering en behandeling van dyslexie centraal. Daarmee is inhoudelijk een solide basis gelegd onder het leesbeleid van de school. In dit deel maken we de overstap naar het daadwerkelijk doorvoeren van de beleidsvoornemens rondom lezen in de school. Voor veel scholen die willen gaan werken volgens de handreikingen uit dit katern, zal dit een – al dan niet grote – verandering betekenen. Dat kan zijn een verandering van de aanpak in de klas, een verandering van de organisatie binnen de school en misschien ook wel een verandering van de visie op het onderwijs als geheel. In elk geval is het hele team, van directie tot leerkrachten en specialisten (zoals logopedisten, remedial teachers en gedragskundigen), bij de verandering betrokken. Elk vanuit zijn of haar ervaring en deskundigheid. Dit deel is dus niet alleen voor het management geschreven, maar voor iedereen die een concrete rol speelt in verbeteren van het leesonderwijs op de school. Leerkrachten voelen zich gesteund wanneer op alle niveaus binnen de school gezorgd wordt voor een goed werkend systeem van leerlingbegeleiding, een heldere onderwijszorgstructuur, goede samenwerkingsrelaties en voldoende scholingsmogelijkheden (Onderwijsraad, 2010). Leerlingen met een psychiatrische stoornis en/of gedragsstoornis zijn het beste af in een helder vormgegeven school met handelingsbekwame leraren en een schoolleiding die randvoorwaarden weet te creëren waarbinnen leraren de concentratie kunnen opbrengen om zich met het primaire proces, het lesgeven aan kinderen, bezig te houden. Ook de mate waarin ouders betrokken worden bij de zorg en de aard van de samenwerking met jeugdzorg en andere hulpverleners, is van groot belang. Uitgangspunt daarbij is dat, als het om leerlingen met een psychiatrische stoornis en/of gedragsstoornis gaat, de school zo lang mogelijk regievoerder moet zijn, maar er niet alleen voor staat of mag staan.

verbeteren leesonderwijs

met het hele team

effectief en goed opgezet onderwijs:

- resultaatgericht
- hoog ambitieniveau
- positieve houding

13.1 Een opbrengstgerichte school

Uit internationaal onderzoek blijkt dat leerlingen met een specifieke stoornis en/of beperking veel baat hebben bij effectief en goed opgezet onderwijs (Onderwijsraad, 2010). Psychiatrische stoornissen en gedragsstoornissen zullen beter beheersbaar zijn binnen een effectieve schoolcontext. Met effectieve scholen wordt in de literatuur meestal bedoeld op scholen die de cognitieve prestaties van leerlingen aantoonbaar positief beïnvloeden (zie bijvoorbeeld Scheerens & Bosker, 2001). Resultaatgerichtheid op alle niveaus binnen de school is een belangrijk kenmerk van effectieve scholen. Het gaat dan om een sterke gerichtheid op het beheersen van de basisvakken, zoals lezen, taal en rekenen, het stellen van duidelijke doelen, het hebben van hoge verwachtingen van leerlingen en het bijhouden van de leervorderingen. Dit alles gaat samen met een hoog ambitieniveau binnen het team en een positieve houding ten opzichte van de leerlingen (“Ons onderwijs doet ertoe” en “We willen uit elke leerling halen wat erin zit”). Juist als het gaat om leerlingen in cluster 4 is het van groot belang zicht te hebben op hun sterke kanten en ze het gevoel te geven dat ze iets kunnen en erbij horen. Dit zal een positieve invloed hebben op hun motivatie om te leren.

Streefdoelen en hoge verwachtingen

Bij alle leerlingen, dus ook bij leerlingen in cluster 4, leiden hoge verwachtingen tot betere prestaties (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Daarom is het van belang per leerjaar hoge,

- *hoge verwachtingen leiden tot betere prestaties*

realistische doelen te stellen. Duidelijke doelen stellen zorgt er onder andere voor dat de onderwijsinhoud in de verschillende leerjaren goed op elkaar kan worden afgestemd en aangesloten. Hiervoor is een sterke samenwerking binnen het team noodzakelijk en een gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid.

- *streefdoelen regulier onderwijs*

Wanneer er te lage doelen worden gesteld en leerlingen zich onvoldoende uitgedaagd voelen om te leren, kunnen hun gedragsproblemen toenemen of erger worden, doordat ze zich vervelen of zich niet serieus genomen voelen. De ervaring van steeds meer scholen is dat de kerndoelen ook haalbaar zijn voor een belangrijk deel van hun leerlingen en dus ook de daarvan afgeleide tussendoelen en streefdoelen. De streefdoelen van het regulier basisonderwijs zijn in dit kader dan ook het uitgangspunt voor technisch lezen (zie deel 1). Voor scholen die niet gewend zijn om met streefdoelen te werken of lagere streefdoel aanhouden, is het advies om met het team het streefniveau van het regulier basisonderwijs als ambitieniveau af te spreken en daar in één of twee jaar naartoe te werken. Scholen die bewust lagere streefdoelen aanhouden en dat zo willen houden, moeten dat kunnen beargumenteren en verantwoorden, bijvoorbeeld naar de inspectie.

Organiseren van voldoende effectieve leertijd

- *effectieve leertijd*
- *bloktijd voor instructie*
- *instructiemomenten handig plannen*

Om de streefdoelen te kunnen halen, is het noodzakelijk te zorgen voor voldoende effectieve leertijd. Op ruim 80 procent van de scholen in cluster 4 wordt effectief gebruikgemaakt van de ingeroosterde leertijd (Inspectie van het Onderwijs, 2007). Echter, de effectieve leertijd staat onder druk door de gedragsproblemen van de leerlingen en de continue instroom van nieuwe leerlingen. Daarnaast doen (residentiële) inrichtingen en therapeuten in veel gevallen een dusdanig beroep op de leerlingen voor behandeling van de psychiatrische stoornis of gedragsstoornis, dat ze veel lessen in de klas missen. Dit gaat ten koste van de continuïteit van het onderwijs. De enige manier om hier verandering in te brengen is schoolbreed de afspraak te maken, dat er tijdens de instructie van bepaalde vakken geen leerlingen uit de klas worden gehaald. Ook is belangrijk er rekening mee te houden dat de momenten op de dag waarop leerlingen van buiten in de school komen vaak minder geschikte momenten zijn voor instructie. De busjes zijn niet altijd op tijd of er heeft zich iets voorgedaan op het schoolplein of thuis waar eerst over gesproken moet worden. Het kan handig zijn om vooraf aan de instructie standaard een kwartier vrij lezen of voorlezen in te plannen, zodat de leerlingen rustig worden en hun aandacht op iets positiefs kunnen richten, voordat ze aan de slag gaan met oefeningen. In de praktijk zal het een heel gepuzzel zijn, maar scholen die erop gericht zijn de effectieve leertijd te vergroten, lukt het steeds beter om het met alle betrokkenen goed op de rails te krijgen. Steeds concreet zicht hebben op de werkelijke hoeveelheid effectieve leertijd helpt om bewust keuzes te maken.

Evalueren van leeropbrengsten

- *evalueren*
- *leerlingvolgsysteem en toetskalender*
- *vergelijken met landelijke norm*

Om vast te kunnen stellen of de streefdoelen ook daadwerkelijk worden gehaald, is het van belang de leeropbrengsten van de leerlingen binnen elk leerjaar en over de leerjaren heen te volgen met behulp van een leerlingvolgsysteem. Voor de planning van de toetsmomenten hanteren scholen over het algemeen een toetskalender. Bij gebrek aan toetsen die aangepast zijn aan de mogelijkheden van leerlingen in cluster 4, gebruiken de meeste scholen voor lezen op dit moment de toetskalender uit de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie voor het reguliere basisonderwijs (Wentink & Verhoeven, 2003a; 2004) als leidraad.

Systematisch evalueren van leeropbrengsten aan de hand van toetsgegevens is van belang om (1) de schoolprestaties langs de landelijke norm te kunnen leggen en (2) de voortgang

- *groei individuele leerlingen vaststellen* van individuele leerlingen over de tijd vast te kunnen stellen en te vergelijken met zijn klasgenoten en met de landelijke normgroep. Het eerste punt is van belang voor de schoolontwikkeling: in verschillende leerlingvolgsystemen bestaat de mogelijkheid om dwarsdoorsneden en trendanalyses te maken. Aan de hand van deze analyses kunnen actiepunten worden vastgesteld om het leesonderwijs op de school verder te ontwikkelen. Het tweede punt is van belang om tijdig vast te kunnen stellen of een leerling achterop raakt met lezen en extra begeleiding nodig heeft.

dwarsdoorsnede:

- *evaluatie streefdoelen en aanbod*
- *groepsplan*
- *schoolontwikkeling*

Dwarsdoorsneden als input voor groepsplannen

Om goed zicht te krijgen op de leeropbrengsten bij lezen en vast te kunnen stellen of ten minste 75 procent van de leerlingen de streefdoelen haalt, is het van belang dat scholen twee keer per jaar, namelijk direct na een toetsmoment, per jaargroep dwarsdoorsneden maken van de toetsresultaten. Op basis van de dwarsdoorsneden wordt per jaargroep vastgesteld of het basisaanbod in de klas voldoende is voor ten minste 75 procent van de leerlingen en het extra aanbod voor de 25 procent leerlingen die de streefdoelen niet haalt. De dwarsdoorsneden geven op leerling- en groepsniveau input voor de groepsplannen; op schoolniveau geven ze aanknopingspunten voor het schoolplan en voor schoolontwikkeling. Wanneer te weinig leerlingen de streefdoelen halen, is het noodzakelijk om te onderzoeken wat hiervan de oorzaak is. Het kan bijvoorbeeld zijn dat er in een bepaalde groep te weinig tijd is besteed aan lezen of dat de methode of methodiek onvoldoende oefening biedt. Het kan ook zijn dat de leerkracht zich (nog) onvoldoende competent voelt om leerlingen in cluster 4 te leren lezen.

trendanalyse:

- *aansluiten landelijke norm*
- *opbrengsten langere termijn*

Trendanalyses als input voor het leesbeleidsplan

Het advies is om naast dwarsdoorsneden één keer per jaar ook trendanalyses te maken, bij voorkeur over een periode van vijf jaar (minimaal drie jaar). Trendanalyses kunnen antwoord geven op de vraag of het onderwijs (1) voldoende aansluit op de landelijke norm en (2) ten minste evenveel effect heeft gehad op de leeropbrengsten als de afgelopen vier jaar (met andere woorden, er is sprake van gelijke opbrengsten of van een positieve trend). Wanneer er de afgelopen jaren onvoldoende opbrengst was bij bijvoorbeeld lezen en er is een verbeterplan uitgevoerd, dan is er een positieve trend te verwachten in de opbrengsten voor lezen. Is dat niet het geval, dan moeten de verbeteracties in het leesbeleidsplan worden bijgesteld. De toetsresultaten zijn op deze manier sturend voor het inhoudelijk kwaliteitsbeleid (dit wordt ook wel *data driven teaching of meetgestuurd onderwijs* genoemd). Door de kwaliteitsmeting in januari te plannen, kunnen verbeteracties goed worden voorbereid en in het nieuwe schooljaar meteen in uitvoering worden genomen.

meetgestuurd onderwijs

Meer lezen over opbrengstgericht werken

- www.schoolaanzet.nl > kwaliteitszorg > opbrengstgericht werken.

overdracht gegevens

13.2 Doorlopende leerlijnen en passend onderwijs

Wanneer een leerling binnenkomt in het speciaal onderwijs heeft hij vaak al een lange onderwijsweg achter de rug. Een algemene klacht van scholen is dat in de overgang van de ene naar de andere school om onduidelijke redenen veel gegevens verloren gaan (zie

**investeer in goed
contact aanleverende
basisscholen**

bijvoorbeeld Wentink, Hoogenboom & Zwets, 2008). Een beeld van de cognitieve ontwikkeling van nieuwe leerlingen ontbreekt veelal. Dat is zonde, want door het gemis aan informatie moet de nieuwe school het wiel opnieuw uitvinden. Dat kost veel tijd en de achterstand zal door de onderbreking snel groter worden. Een investering in het opbouwen en in stand houden van een goed contact met de aanleverende basisscholen is de moeite waard, voor de leerling en voor de leerkracht die deze leerling in de klas krijgt. Het onderwijsaanbod kan dan binnen zo kort mogelijke tijd weer aansluiten op waar de leerling is in zijn ontwikkeling. Deze investering is ook veel waard, omdat gedurende het hele schooljaar nieuwe leerlingen instromen. Goede afspraken met de aanleverende scholen omtrent het leerlingdossier maken het mogelijk met deze leerlingen de draad binnen korte tijd weer op te pakken. In het kader van passend onderwijs, waarin de onderlinge samenwerking tussen scholen in een regio wordt vormgegeven, zal overdracht van leerlinggegevens en zorgen voor een doorgaande ontwikkelingslijn, ook in het kader van het ontwikkelingsperspectief en uitstroomprofiel, bij elke leerling een belangrijk aandachtspunt zijn.

**doorgaande lijn
aanvankelijk en
voortgezet lezen:**

- *gestructureerd aanbod (methode)*
- *leerlijn schriftelijke taal*
- *protocollen*
- *1-zorgroute*

Wat betreft het leesonderwijs is er op veel scholen sprake van een breuk in de leerlijn lezen in de overgang van het aanvankelijk naar het voortgezet technisch lezen (Zwets, Wentink & Hoogenboom, 2008). Zoals in deel 1 al is gezegd, gebruiken veel scholen (nog) geen methode voor voortgezet technisch lezen en hebben daarvoor in de plaats ook geen gestructureerd aanbod. In de toetsresultaten kun je dat terugzien: in het eerste leerjaar kunnen de leesresultaten nog aardig zijn, daarna gaat vooral de leessnelheid bij de meeste leerlingen in een rap tempo achteruit ten opzichte van de landelijke normgroep. Dit komt omdat ze systematisch te weinig gerichte oefening krijgen in het lezen. Zonder een goed aanbod halen de meeste leerlingen slechts met veel moeite het AVI-eindniveau aan het eind van hun basisschoolperiode en dat is over het algemeen een te laag niveau voor het vervolgonderwijs. De afgelopen jaren zijn er door CED-Groep leerlijnen voor het speciaal onderwijs ontwikkeld, waaronder een Leerlijn Schriftelijke Taal voor cluster 4 (zie www.cedgroep.nl). Deze leerlijn, samen met de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie en de 1-zorgroute (Clijsen e.a., 2007), maakt het mogelijk om een doorgaande lijn voor de hele school te ontwikkelen voor technisch lezen. Wanneer aan deze doorgaande lijn doelen en toetsmomenten per leerjaar worden geconcretiseerd, heeft de school een eigen leesprotocol waarmee de leesontwikkeling van leerlingen nauwgezet gevolgd kan worden en op tijd worden ingegrepen bij stagnatie. Geprotocolleerd werken zal een aanzienlijke verbetering opleveren in de schoolresultaten in het algemeen en de leesresultaten in het bijzonder van leerlingen in het speciaal onderwijs (zie ook Gezondheidsraad, 2000).

**schoolspecifiek
leesprotocol**

kwaliteitszorg

13.3 Groepsplannen en individuele handelingsplannen

Scholen in cluster 4 zijn sinds 1993 wettelijk verplicht kwaliteitszorgbeleid te voeren. Dit betekent onder andere dat zij een systeem van leerlingenzorg moeten hebben en elk jaar in overeenstemming met de ouders/verzorgers een handelingsplan moeten opstellen voor al hun leerlingen. In een handelingsplan staan de doelen beschreven en de manier waarop die bereikt zullen worden. Het is de bedoeling dat er in de klas volgens de handelingsplannen wordt gewerkt. Individuele handelingsplannen werken echter de onwenselijke situatie in de hand dat elke leerling een eigen leerlijn voorgeschoteld krijgt (volgens het principe 'Eén kind, één plan'). Leerlingen leren hierdoor minder, omdat ze niet de mogelijkheid krijgen om van elkaar te leren. Bovendien blijkt uit onderzoek, dat leerkrachten veel moeite hebben om met verschillende individuele handelingsplannen naast elkaar te werken. Vaak leidt dit tot

groepsplannen:

- *clustert leerlingen*
- *een lijn tussen individuele handelingsplannen en groepsplan*
- *goed overdraagbaar*

inefficiënt klassenmanagement en verlies van veel effectieve lestijd. De laatste jaren is dan ook het werken met groepsplannen in opkomst, waarbij leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoefte en mogelijkheden zo veel mogelijk worden geclusterd. In een groepsplan staan de doelen en werkwijzen voor bijvoorbeeld lezen beschreven die afgestemd zijn op het niveau en de onderwijsbehoefte van de hele groep (zie bijvoorbeeld Struiksma & Bal, 2002). De doelen in het groepsplan sluiten aan op de kerndoelen, tussendoelen en leerlijnen van het onderwijs en vormen hiermee een kader en houvast voor de leerkracht. In het groepsplan komt duidelijk naar voren wie de goede, gemiddelde en zwakke lezers zijn en welk aanbod zij in de klas nodig hebben. Dit staat per individuele leerling verder uitgewerkt in het individuele handelingsplan. Hierin wordt verder ingezoomd op wat de individuele leerlingen in de groep nodig hebben aan instructie, leertijd en verwerkingsactiviteiten om de doelen in het groepsplan te kunnen halen. Het groepsplan en de individuele handelingsplannen vormen gezamenlijk dus één leerlijn waarin de groepsdoelen en de individuele doelen op elkaar zijn afgestemd. Een bijkomend voordeel van het werken met groepsplannen is, dat ze gemakkelijk kunnen worden overgedragen aan een duopartner of invalleerkracht, waardoor de doorgaande lijn gewaarborgd blijft.

Handelingsgericht werken

Bij het werken met een groepsplan staat de cyclus van handelingsgericht werken (Pameijer & Van Beukering, 2007) centraal. Deze cyclus bestaat uit zes stappen, die de leerkracht twee à drie maal per jaar uitvoert, afhankelijk van het aantal toetsmomenten in het schooljaar:

cyclus:

- *stappen van handelingsgericht werken*

1. verzamelen van observatie- en toetsgegevens van leerlingen in een groepsoverzicht en op basis hiervan evalueren van het groepsplan;
2. preventief en proactief signaleren van leerlingen die de komende periode extra aandacht nodig hebben;
3. benoemen van de onderwijsbehoefte van de leerlingen, met in het bijzonder aandacht voor leerlingen die bij stap 2 gesignaleerd zijn;
4. clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoefte zodat zij van en met elkaar leren;
5. opstellen van een nieuw groepsplan;
6. uitvoeren van het groepsplan.

- *groepsbespreking*

- *leerlingbespreking*

Elke cyclus van handelingsgericht werken wordt afgerond met een groepsbespreking met de IB'er, RT'er en/of zorgcoördinator. Als een leerling onvoldoende profiteert van het aanbod in de klas, kan hij vanuit de groepsbespreking aangemeld worden voor de leerlingbespreking. Centraal in deze bespreking staat de begeleidingsbehoefte van de leerling. De leerlingbespreking is de schakel naar de Commissie van Begeleiding. Als blijkt dat een leerling meer nodig heeft dan de leeslessen in de groep om een goede lezer te worden, wordt aansluitend op het individuele handelingsplan een specifiek handelingsplan voor lezen opgesteld (zie deel 2 van dit katern).

Zowel in het Onderwijscontinuüm van CED-Groep (Struiksma en Rurup, 2008) als in de 1-zorgroute (Clijssen e.a., 2007), twee bekende organisatiemodellen voor het onderwijs, wordt gewerkt vanuit een schoolplan naar een groepsplan en vervolgens voor leerlingen die extra zorg nodig hebben naar een individueel handelingsplan. Aan beide modellen is handelingsgericht werken gekoppeld. Steeds meer scholen hanteren handelingsgericht werken als leidraad voor hun leerlingenzorg.

Meer lezen over de 1-zorgroute, het Onderwijscontinuüm en handelingsgericht werken

- *Onderwijscontinuüm, een denk- en werkwijze voor passend onderwijs* door Struiksma & Rurup, 2008.
- *1-Zorgroute. Naar handelingsgericht werken* door Clijsen e.a., 2007.
- *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider* door Pameijer & Van Beukering, 2006.
- *Handelingsgericht werken op school* door Pameijer & Van Beukering, 2007.
- *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam* door Pameijer e.a., 2009.

samenwerken met ouders:

- *bespreken doelen en inhoud van onderwijs*
- *stimuleren en positief ondersteunen thuis*

13.4 Samenwerken met ouders/verzorgers

Betrokkenheid van ouders bij wat er op school gebeurt is heel belangrijk voor de algehele ontwikkeling van hun kind (zie bijvoorbeeld Goei & Kleijnen, 2009). We weten echter uit de praktijk dat het helaas niet altijd haalbaar is of een enorme inspanning vergt van de leerkracht. Het is toch de moeite waard om erin te investeren. Het is van belang dat ouders een reëel beeld hebben van de cognitieve mogelijkheden van hun kind, los van de psychiatrische problemen en/of gedragsproblemen waar ze meestal op gericht zullen zijn. Het is raadzaam om de doelen en de inhoud van het onderwijs met hen te bespreken om ouders zo bij de ontwikkeling van hun kind te betrekken. Voor wat betreft de leesontwikkeling is het van belang dat ze hun kind positief ondersteunen bij leesactiviteiten thuis. Dit zal voornamelijk bestaan uit het samen lezen van boeken en voorlezen, waarbij de leesmotivatie altijd voorop staat. Oefenen van specifieke vaardigheden wordt bij voorkeur op school gedaan, omdat hiervoor de deskundigheid van de leerkracht essentieel is. Dit geldt ook wanneer een school samenwerkt met een instelling voor residentiële zorg.

Meer lezen over samenwerking met ouders

- www.schoolaanzet.nl > kwaliteitszorg > ouders als partner.
- *Handboek Ouders in de School* door P. De Vries, 2007.
- *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag (hoofdstuk 5)* door Pameijer e.a., 2009.
- *Wijzer Onderwijs Autisme: Wijzer met ouders* door Straasheijm e.a., 2008.

14 HET LEESBELEIDSPLAN

leesbeleidsplan:

- *sterke punten leesonderwijs*
- *knelpunten*
- *onderdeel schoolplan*
- *voor vier jaar*
- *cyclisch karakter*
- *door team opgesteld*
- *kartrekker taalcoördinator/leesspecialist/IB'ers*

Wanneer een school planmatig wil werken aan verbetering en vernieuwing van het leesonderwijs, is het raadzaam een leesbeleidsplan op te stellen. Dit plan kan onderdeel zijn van het taalbeleidsplan. In een leesbeleidsplan staan de sterke punten van het leesonderwijs opgenomen en hoe die worden/zijn verankerd binnen de school. Daarnaast worden knelpunten in kaart gebracht en een plan van aanpak voor verbetering opgesteld. In de regel vormt het lees/taalbeleidsplan onderdeel van het schoolplan en wordt voor vier jaar vastgesteld. Het plan kent een cyclisch karakter, wat inhoudt dat het proces van analyse, planning, uitvoering en evaluatie (de PDCA-cyclus, de verbetercyclus van Deming, 1982) elk jaar opnieuw wordt doorlopen. Op deze manier houdt het schoolteam de vinger aan de pols bij de ontwikkelingen en kan het proces indien nodig tijdig worden bijgestuurd.

Een leesbeleidsplan wordt bij voorkeur door het team opgesteld en gedragen. Om het proces in gang te brengen en te houden is echter een kartrekker nodig. Het ligt voor de hand dat de leesspecialist, taalcoördinator of intern begeleider deze taak op zich neemt. De kartrekker zorgt ervoor dat alle stappen in het proces worden uitgevoerd en werkt hierin nauw samen met de schoolleider en de overige leden van het team. Hij neemt het initiatief, bewaakt het proces en zorgt ervoor dat alle gegevens binnen de afgesproken tijd worden verzameld. Als onderbouwing van het leesbeleidsplan kunnen verschillende documenten worden gebruikt, zoals inspectierapporten, gegevens uit trendanalyses en dwarsdoorsneden van leeropbrengsten en resultaten van tevredenheidsonderzoeken (zie paragraaf 13.1).

14.1 Stappen om te komen tot een leesbeleidsplan

fasen:

- *analyse*
- *planontwikkeling*
- *uitvoering*

Bij het opstellen van een leesbeleidsplan wordt in drie fasen een aantal stappen doorlopen: de analysefase, de planontwikkelingsfase en de uitvoeringsfase. We raden aan hierin het model van Van der Beek, Duerings & Tomesen (2009) te volgen en ook de aandachtspunten uit hoofdstuk 13 te concretiseren in het plan. Het model kan worden gedownload van www.taalonderwijs.nl > producten > taalbeleid. In de digitale versie kunnen de hieronder genoemde tien stappen direct worden ingevuld.

Fase 1: Analyseren van het leesonderwijs	
Stap 1: Aanleiding voor het leesbeleidsplan	Beschrijven van de visie op leesonderwijs, uitgangspunten, leespijlars, waarom een leesbeleidsplan.
Stap 2: Beschrijven van de huidige situatie	Lezen als vak: hoe wordt het gegeven, hoeveel tijd wordt eraan besteed, welke doelen worden nagestreefd, welke middelen worden er gebruikt (methodegebruik, aanvullende materialen, remediërende materialen, ICT, enz.), voldoet het aanbod aan de kerndoelen? Lezen in andere vakken: integratie van technisch en begrijpend lezen in bijvoorbeeld de zaakvakken.

<p>Stap 3: Reflecteren op de huidige situatie</p> <p>Stap 4: Oriënteren op de gewenste situatie</p>	<p>Zelfevaluatie leeropbrengsten (trendanalyses en dwarsdoorsneden), inspectierapporten, werk en reflecties van leerlingen, observaties, tevredenheid ouders enz.</p> <p>Leerling-kenmerken: taalachtergrond en taalleermogelijkheden.</p> <p>Leraar-kenmerken: attitude ten aanzien van leesonderwijs, lezen ze zelf graag? Welke didactiek hanteren ze?</p> <p>Resultaten worden besproken met het team. Zij geven hier hun mening over en feedback op.</p> <p>Waar is het team tevreden over en welke wensen en ideeën hebben zij t.a.v. aanpassing of verbetering? Welke nieuwe landelijke ontwikkelingen zijn er waar het team op aan wil sluiten? Evt. een schoolbezoek aan een collega-school of een leesexpert uitnodigen op school voor advies. Komen tot een lijst van mogelijke prioriteiten.</p>
<p>Fase 2: Opstellen van het plan</p>	
<p>Stap 5: Vaststellen van prioriteiten</p> <p>Stap 6: Formuleren van doelen</p> <p>Stap 7: Kiezen van activiteiten</p> <p>Stap 8: Vaststellen van het meerjaren leesbeleidsplan</p>	<p>Op basis van de inventarisatie bij stap 4. SMART!</p> <p>Zo concreet mogelijk en aansluitend op de doelen onder stap 6.</p> <p>Planning van activiteiten, wie is waarbij betrokken en waarvoor verantwoordelijk enz.</p>
<p>Fase 3: Uitvoeren van het plan</p>	
<p>Stap 9: Uitvoeren en verankeren</p> <p>Stap 10: Monitoren en bijstellen</p>	<p>Vastleggen van de nieuwe werkwijze is van groot belang voor de verankering.</p> <p>Monitoring op leerling-, leerkracht- en schoolniveau. Monitoring op resultaten, rollen, planning enz.</p>

14.2 Monitoren en bijstellen van het leesbeleidsplan

De Inspectie verwacht van scholen dat zij in een cyclus van vier jaar hun onderwijs evalueren en ontwikkeldoelen opstellen voor de volgende vier jaar. Deze worden opgenomen in het meerjarenplan en verder uitgewerkt in concrete ontwikkelactiviteiten. Het leesbeleid, als onderdeel van het taalbeleid van de school, wordt in deze cyclus meegenomen. In deze paragraaf beschrijven we de cyclus van kwaliteitsontwikkeling op het gebied van het leesonderwijs.

evaluatie leesbeleid:

- elk schooljaar

Als nieuw beleid wordt ingevoerd en in praktijk gebracht, begint ook meteen de evaluatie. In ieder geval is er in elk schooljaar een evaluatiemoment, in het midden of aan het eind, afhan-

- *doen we de dingen goed?*
kelijk van het moment waarop de trendanalyses worden uitgevoerd (zie paragraaf 13.1). Beleidsevaluatie betekent goed de vinger aan de pols houden en regelmatig kijken of alles loopt zoals het bedoeld was. De leerkrachten en specialisten op de werkvloer spelen hier een belangrijke rol. Zij zien direct welke uitwerkingen het beleid heeft in de groepen, op het primaire proces. De vraag *Doen we de dingen goed?* staat bij de beleidsevaluatie centraal.
- *bijstellen*
Op basis van de evaluatie bepaalt het management van de school, in samenspraak met het team, of het nodig is om het beleid bij te stellen of niet. Het kan zijn dat het nodig is om de vertaling van beleid naar de concrete praktijk te verbeteren. Het kan ook zijn dat het nodig is om het beleid op onderdelen bij te stellen. Bij de beleidsbijstelling gaat het om de vraag: *Doen we de goede dingen?*
- *doen we de goede dingen?*

De PDCA-cirkel

Het doorvoeren van veranderingen in een organisatie als een school is een cyclisch proces. Vaak wordt hiervoor de PDCA-cirkel gebruikt. In de PDCA-cirkel gaat het om het in beweging houden van verbeteringen en veranderingen in organisaties, door in elk van de vier fasen van de cirkel (Plan, Do, Check en Act) bepaalde activiteiten te ondernemen. Onderzoeken, analyseren en plannen maken in de Plan-fase (beleidsvaststelling) bijvoorbeeld, en organiseren, regelen, implementeren en voorwaarden scheppen in de Do-fase (beleidsuitvoering). De Check-fase (beleidsevaluatie) bestaat uit meten, evalueren en toetsen, waarna er in de Act-fase (beleidsbijstelling) wordt bijgestuurd of herzien.

cyclisch proces:

- *beleidsvaststelling*
- *beleidsuitvoering*
- *beleidsevaluatie*
- *beleidsbijstelling*

doelen over meer jaren

De doelen die de school wil bereiken, worden over meer jaren in de tijd uitgezet. Zo kan de school kiezen voor een opbouw door als subdoel te formuleren dat na één jaar na de start van de nieuwe aanpak 60 procent van de leerlingen het streefniveau voor lezen bereikt, na twee jaar 70 procent enzovoort. Ook kan de school ervoor kiezen om het leesonderwijs niet over de hele linie in één keer aan te pakken, maar bijvoorbeeld te starten met groep 3 of 4, door daar een methode voor technisch lezen in te voeren. Het voordeel van beginnen in groep 3 is dat voor deze leerlingen de kritische periode voor het leren lezen wordt benut. Een vervolgstap zou kunnen zijn om het voortgezet technisch lezen aan te pakken, gericht op het onderhouden en verder verbeteren van het leesniveau van de leerlingen. Ten slotte zou beginnende geletterdheid in de kleuterperiode beter vormgegeven kunnen worden.

Breed draagvlak binnen het team

Van cruciaal belang bij het doorvoeren van veranderingen is, dat er voldoende draagvlak voor is, en wel op alle niveaus binnen de school. Als bijvoorbeeld het draagvlak op directieniveau ontbreekt, zal er onvoldoende steun zijn voor het creëren van randvoorwaarden, waardoor de verandering lager in de organisatie spaak zal lopen. Het draagvlak onder leerkrachten en specialisten is uiteraard van groot belang, omdat zij de verandering daadwerkelijk doorvoeren in het primaire onderwijsproces. Belangrijk is dat alle medewerkers in de school een positie en een rol krijgen in het proces van beleidsontwikkeling, ieder vanuit zijn of haar specifieke deskundigheid en ervaring. Schoolontwikkeling wordt dan iets van het hele team; iedereen voelt zich betrokken en verantwoordelijk voor het verzorgen van goed onderwijs voor alle leerlingen.

draagvlak

alle betrokkenen positie en rol binnen beleidsontwikkeling

[LITERATUUR]

LITERATUUR

- Aarnoutse, C., Verhoeven, L., Van het Zandt, R. & Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Anderson, B. (2003). *Van sociale vertelsels en striptekeningen tot ervaringsbibliotheek*. Apeldoorn: Maklu/Garant.
- Baltussen, M., Clijse, A. & Leenders, Y. (2004). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep/Landelijk Netwerk Autisme.
- Beck, J.S. (1999). *Cognitive therapy; Basics and Beyond*. Nederlandse editie door H. Geluk (1999). Basisboek cognitieve therapie. Baarna: HB Uitgevers.
- Blomert, L. (2006). *Protocol Diagnostiek en Behandeling*. www.cvz.nl.
- Brasseur, P. (2003). *Actief met boeken. Vertellen, ontdekken, spelen, creëren*. Casterman.
- Bronkhorst, J., Verhoeven, L. & Biemond, H. (2009). *Werken aan taal met gebruik van tussendoelen en ICT*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Callebaut, D. (2004). Spraaksoftware onder de loep. Compenserende programma's voor school en thuis. *Remediaal*, 4 (6), 10-17.
- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Clijse, A., Gijzen, W., De Lange, S. & Spaans, G. (2007). *1-Zorgroute. Naar handelingsgericht werken*. Woerden/'s-Hertogenbosch: WSNS Plus/KPC Groep.
- Cornelis, H. & Van Beversluys, I. (2006). *Aap, zee, koe. Kinderen met autisme leren lezen*. Berchem/Antwerpen: EPO.
- Deming, W. (1982). *Quality, productivity, and competitive position*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for advanced Engineering Study.
- De Vries, P. (2007). *Handboek Ouders in de School*. Amersfoort: CPS.
- Duerings, J. (2004). *Werken in onderzoeksgroepen met Inspiration: Bouwsteen interactief taalonderwijs nr. 9*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands. [www.taalonderwijs.nl > producten > bouwstenen]
- Eleveld, M. (2005). *At risk for dyslexia. The role of phonological abilities, letter knowledge, and speed of serial naming in early intervention and diagnosis (dissertatie)*. Garant: Antwerpen/Apeldoorn.

- Geuzebroek, N. (2008). Kinderen moeten er vooral van genieten. *Balans Magazine*, 21(6), 45.
- Gezondheidsraad (2000). *Diagnostiek en behandeling van ADHD (publicatienummer 2000/24)*. Gezondheidsraad: Den Haag. [te downloaden van www.gezondheidsraad.nl]
- Gijsel, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van en Verhoeven, L. (2010). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 3 (herziene versie)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gijsel, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van en Verhoeven, L. (2010). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 4 (herziene versie)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Goei, S.L., Kleijnen, R. (2009). *Literatuurstudie Onderwijsraad "Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen"*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Gray, C. (2003). *My Social Stories Book*. Londen: Jessica Kingsley Publishers.
- Greenberg, M.T., Kusché, C.A., Calderon, R. & Gustafson, R. (1987). *PATHS Curriculum*. Seattle: University of Washington Press.
- Haager, D., Klinger, J. & Vaughn, S. (2007). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Baltimore/London/Sydney: Paul H. Brookes Publishers Co.
- Haartmans, J.J.A.M. (1999). Sociaal emotionele remediale hulp in het onderwijs, kijk- en handelingswijzers. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 1. [zie ook www.pobos.nl]
- Hoogenboezem, H. & Kelderman, H. (2008). *Wijzer over Angst*. Rotterdam: CED-Groep.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Cluster 4: De kwaliteit van het onderwijs aan kinderen met ernstige gedragsproblemen*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs. [te downloaden van www.onderwijsinspectie.nl]
- Jongejan, W. & Wentink, H. (2008). Begeleiding van leerlingen met leesproblemen in de klas. In: L. Verhoeven & H. Wentink (red.), *Onderkenning en aanpak van leesproblemen en dyslexie (pp.117-134)*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Jongen, I. & Krom, R. (2009). *AVI Handleiding*. Arnhem: Cito.
- Keuning, J. (2008). *Monitoring growth in reading and spelling. Applications of item response theory and covariance structure analysis (dissertatie)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit.
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kleijnen, R., Bosman, A., De Jong, P., Henneman, K., Pasma, J., Paternotte, A., Ruijsenaars, A., Struiksmá, A., Van den Bos, K., Van der Leij, A., Verhoeven, L. & Wijnen, F. (2008). *Diagnose en behandeling van dyslexie. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland (geheel herziene versie)*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.

Molema, E. (2008). *Jesse heeft dyslexie. Handreiking voor gesprekken met kinderen over dyslexie*. Heerenveen: Groen Educatief/Jongbloed.

Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven/Voorburg: Acco.

Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2007). *Handelingsgericht werken op school*. Leuven/Voorburg: Acco.

Pameijer, N., Van Beukering, T. & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven/Voorburg: Acco.

Paternotte, A. (2009). *Houvast bij leesproblemen en dyslexie op de basisschool. Leidraad voor ouders (4e herziene druk)*. Bilthoven: Vereniging Balans.

Polerij, C. & Stikkelbroek, Y. (2009). *Dyslexie de baas. Aanpak van psychosociale problemen van jongeren met dyslexie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Ruijsenaars, A.J.J.M., Bron, G.W., Loykens, E.H.M. & Van Mameren-Schoehuizen, G.M.M. (2009). Protocol voor gespecialiseerde dyslexiebehandeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 5-20.

Scheerens, J. & Bosker, R. (2001). *The foundations of educational effectiveness*. New York: Pergamon.

Smeets, J. & Kleijnen, R. (2007). *Technische maatjes bij dyslexie. Compenserende en dispenserende hulpmiddelen*. 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.

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

Stoeldraijer, J. & Förner, M. (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. www.taalpilots.nl > implementatiekoffer.

Straasheijm, M., Dalhuisen, M. & Van der Veer, K. (2008). *Wijzer Onderwijs Autisme: Wijzer met ouders*. Rotterdam: CED-Groep.

Struiksmā, A.J.C. & Bal, I.C.M. (2002). *Protocol handelingsplan voor leerlingen met een SO/LGF-indicatie*. Zoetermeer: Wegbereiders.

Struiksmā, C. & Rurup, (2008). *Onderwijscontinuüm, een denk- en werkwijze voor passend onderwijs*. Rotterdam: CED Groep. [gratis te bestellen op www.cedgroep.nl]

Struiksmā, A.J.C., Van der Leij, A. & Vieijra, J.P.M. (2009). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen (achtste herziene druk)*. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Tomesen, M. & Van Kleef, M. (2005). *Strategisch lezen en schrijven met jonge kinderen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

- Tomesen, M. & Van Kleef, M. (2006). *Werken met een anker. bouwsteen nr. 10*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands. [www.taalonderwijs.nl > producten > bouwstenen]
- Van Beek, W. & Verhallen, M. (2004). *Taal, een zaak van alle vakken*. Bussum: Bekadidact.
- Van den Nulft, D. & Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho. [zie ook www.metwoordenindeweer.com]
- Van den Bos, K.P., Ruijsenaars, A.J.J.M. & Lutje Spelberg, H.C. (2008). De diagnose van dyslexie en de ontwikkeling van woorden lezen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 325-338.
- Van den Sertier, A.M.H.L. (2006). *NLD theorie en aanpak in het basisonderwijs*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Van der Beek, A., Duerings, J. & Tomesen, M. (2009). *Samen-werken aan taalbeleid: in tien stappen naar een taalbeleidsplan*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands. [gratis te downloaden van www.taalonderwijs.nl]
- Van der Helm, P., Konink, M.E. & Douma, N.M. (2003). De ReadingPen: onmisbaar studiemaatje bij dyslexie? *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 11 (1), 24-29.
- Van der Leij, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Van der Leij, A. (2006). Dyslexie; vergelijking van behandelstudies. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 313-338.
- Van der Veer, K. & Vos, J. (2008). *Wijzer Onderwijs: Aandachtstekort- en Gedragsstoornissen. Een praktische aanpak van het onderwijs aan leerlingen met aandachtstekort en/of gedragsproblemen*. Rotterdam: CED-Groep. [www.cedgroep.nl]
- Van der Wolf, K. & Van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Van Elsäcker, W., Van der Beek, A., Hillen, J. & Peters, S. (2006). *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Elsäcker, W. & Verhoeven, L. (2001). *Interactief lezen en schrijven. Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Goethem, P. (2008). *IJs verkopen aan Eskimo's. Leer je invloed vergroten en onzichtbaar overtuigen*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- Van Kleef, M. & Tomesen, M. (2002a). *Werken aan taalbewustzijn. Prototypen voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Van Kleef, M. & Tomesen, M. (2002b). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Van Lieshout, T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren*. Utrecht: PO-Raad.

Verhoeven, L., Aarnoutse, C., De Blauw, A., Boland, T., Vernooy, K. & Van het Zandt, R. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Verhoeven, L., Biemond, H. & Litjens, P. (2007). *Tussendoelen Mondelinge Communicatie. Leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. www.taalpilots.nl > implementatiekoffer > wat doet ertoe.

Vernooy, K. (2008). *Een goede woordenschat. De basis voor een goede schoolloopbaan*. www.taalpilots.nl > implementatiekoffer > wat doet ertoe.

Vloedgraven, J. (2008). *Development of phonological awareness in relation to literacy. An item response theory perspective (dissertatie)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit.

Wentink, H. & Verhoeven, L. (2003a). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie (herziene vierde druk)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Wentink, H. & Verhoeven, L. (2003b). *Werken met het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (cd-rom)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Wentink, H. & Verhoeven, L. (2004). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Wentink, H., Verhoeven, L. & Van Druenen, M. (2008). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (herziene versie)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Wentink, H., Hoogenboom, S. & Zwets, M. (2008). Met lezen aan de slag in cluster 4. *SpeZiaal*, 3 (5), 30-31.

Wentink, H., Wouters, E. & Van Hertum, A. (2006). *Stimuleringsprogramma Lezen uitgaande van Instructie en Motivatie. Het SLIM-programma*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Wentink, H., Wouters, E. & Van Hertum, A. (2007). *Stimuleringsprogramma Lezen uitgaande van Instructie en Motivatie. Het SLIM-programma bij de herziene versie van Leeslijn/Leesweg*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Wentink, H., Wouters, E., Wennekers, M.C., Van Hertum, A. & Reuvekamp, E. (2006). Hoge verwachtingen leiden tot betere leesprestaties in het Speciaal Basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 182-191.

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

Zwets, M., Wentink, H. & Hoogenboom, S. (2008). *Werk aan de winkel! Een inventarisatie van het leesonderwijs op cluster-4-scholen*. Nijmegen/'s-Hertogenbosch: Expertisecentrum Nederlands/Masterplan Dyslexie.

Zwijnenburg, C. (2004). *Wijzer Onderwijs: Autisme. Een praktische aanpak van het onderwijs aan leerlingen met een autisme spectrum stoornis*. Rotterdam: CED-Groep. [www.cedgroep.nl]

[BIJLAGEN]

BIJLAGEN	107
Bijlage 1 Relevante websites	109
Bijlage 2 Kinderboeken met het thema ADHD, autisme of dyslexie	110

BIJLAGE 1 Relevante websites

www.wecraad.nl :	belangenbehartiger van het speciaal onderwijs
www.lvc4.nl :	landelijke vereniging voor cluster 4
www.taalpilots.nl :	informatie over de landelijke taalpilots met een onderdeel voor het SO
www.onderwijsinspectie.nl :	o.a. onderwijsverslagen en inspectierapporten
www.balansdigitaal.nl :	landelijke oudervereniging Balans met informatie over o.a. ADHD, autisme en dyslexie
www.steunpuntdyslexe.nl :	informatie over dyslexie voor ouders
www.leesplein.nl :	kinderboeken voor verschillende leeftijdscategorieën met daarnaast een mogelijkheid boeken te zoeken op titel, onderwerp en moeilijkheid en een overzicht van films en luisterboeken die van kinderboeken zijn verschenen
www.makkelijklezenplein.nl :	leestips voor kinderen en jongeren met leesproblemen/dyslexie; lijst van 100 meest uitgeleende kinderboeken op het makkelijk lezen plein in Haarlem
www.stichtingdyslexienederland.nl :	Stichting Dyslexie Nederland; informatie over diagnostiek en behandeling van dyslexie
www.masterplandyslexie.nl :	landelijk project ter bevordering van de implementatie van dyslexiebeleid op scholen
www.taalonderwijs.nl/dyslexie :	website van het Expertisecentrum Nederlands bij de protocollen leesproblemen en dyslexie
www.autisme.nl :	Nederlandse Vereniging voor Autisme (NVA)
www.autismeinfocentrum.nl :	het Autisme Info Centrum is een informatie- en documentatiecentrum voor en door (ouders en partners van) mensen met autisme; onderdeel van de Nederlandse Vereniging voor Autisme (NVA)
www.landelijknetwerkautisme.nl :	Landelijk Netwerk Autisme; kennismanagement op het gebied van onderwijs en autisme
www.wijzeronderwijs.nl	adviezen voor het onderwijs aan leerlingen met ASS, ADHD, ODD en CD
www.dedicon-educatief.nl	voor aangepaste leesvormen, zoals luisterboeken en gesproken boeken op Daisy-cd
www.lexima.nl	voor digitale hulpmiddelen bij lezen en spellen

BIJLAGE 2 Kinderboeken met het thema ADHD, autisme of dyslexie

Hieronder staan enkele kinderboeken met het thema ADHD, autisme of dyslexie. Meer boekentips kunt u onder andere vinden in Balans Magazine en op www.makkelijklezenplein.nl.

ADHD	Korte beschrijving van het verhaal
<p>Titel: Ze vinden me druk! <i>Auteur: Martine F. Delfos</i> <i>Leeftijd: vanaf 5 jaar</i></p>	<p>Bram heeft ADHD, hij is druk, maar hij is niet de enige. Maartje en Jeroen zijn ook druk, maar die hebben geen ADHD.</p> <p><i>Ze vinden me druk</i> is een therapeutisch verhaal voor kinderen in de basisschoolleeftijd. Het is bedoeld voor kinderen die last hebben van hyperactief gedrag en kinderen met ADHD. Het kan ook als voorlichtingsboek gebruikt worden om kinderen duidelijk te maken wat hyperactief en ADHD voor hun leeftijdgenoten betekent. Dit boek is een hulpmiddel om de problematiek uit te leggen en bespreekbaar te maken.</p>
<p>Titel: Er zit een leeuw in mij <i>Auteurs: Kristien Dieltiens en Marijke Klompmaker</i> <i>Leeftijd: 4-5 jaar</i></p>	<p>Wout springt midden in de nacht uit zijn bed en gaat naar beneden. In een mum van tijd heeft hij er een enorme bende van gemaakt. Zijn ouders en zusje worden wakker van de herrie en komen geschrokken kijken wat er aan de hand is. "De leeuw in mij heeft het gedaan," zegt Wout. Dan moet die leeuw getemd worden, is de gezamenlijke conclusie. Wout gaat de volgende dag op zoek naar de leeuwentemmer. Na afloop van het verhaal is er informatie voor ouders en leerkrachten over ADHD en hyperactiviteit.</p>
<p>Titel: De ADHD van André <i>Auteur: Christine Kliphuis</i> <i>Leeftijd: 4-9 jaar</i></p>	<p><i>De ADHD van André</i> is een voorlichtingsboekje voor kinderen. Aan de hand van een verhaal over André, een druk en chaotisch kind waar niemand mee wil spelen, wordt beschreven hoe het is om ADHD te hebben en wat het effect daarvan is op je omgeving.</p>
<p>Titel: Joey vliegt uit de bocht <i>Auteur: Jack Gantos</i> <i>Leeftijd: vanaf 11 jaar</i></p>	<p>Joey is van zeer goede wil, maar vaak gaat er wat mis. Hij voelt zich dan verantwoordelijk en neemt de schuld op zich. Zijn moeder houdt zielsveel van hem. Ze weet dat haar kind met ADHD er in wezen niets aan kan doen. De fouten maken Joey tot een interessant kind, houdt ze haar zoon voor. Zijn vader echter noemt hem een ongelukje. Ook vader lijdt aan hyperactiviteit. Wanneer Joey zijn vakantie doorbrengt in het huis van zijn vader en terroriserende oma is het alsof hij in de hel is terechtgekomen. Zijn goede spel bij de honkbalploeg waarvan zijn vader coach is, is het enige lichtpuntje. Gelukkig is Joey's moeder er nog. Een aangrijpend, realistisch en spannend relaas van een puber, die met zichzelf en de omgeving voortdurend in de knoop ligt.</p>

AUTISME	Korte beschrijving van het verhaal
<p>Titel: In mijn kop staat alles op zijn hoofd Auteur: Sylvia Vanden Heede Leeftijd: 10-12 jaar</p>	<p>De 13-jarige Fee is druk, zowel van binnen als van buiten. Omdat ze veel gedachten in haar hoofd heeft, vindt ze dat het tijd is om een boek te schrijven over haar leven.</p>
<p>Titel: Wat is er toch met Kobus? Auteur: Inge Barth-Wagemaker Leeftijd: vanaf 8 jaar</p>	<p>Kobus is een lieve rattenjongen, maar ook een beetje een aparte snuiter. Kobus heeft autisme en gedraagt zich daarom vaak anders dan andere ratten. De meeste ratten om hem heen vinden dit moeilijk te begrijpen. Gelukkig heeft Kobus twee goede vrienden, die het juist wel leuk vinden dat Kobus anders is dan de meeste ratten.</p> <p>David Barth (1998) heeft het syndroom van Asperger, een vorm van autisme. Toen hij heel jong was, begon hij met tekenen. In 'Wat is er toch met Kobus?' laat David in een getekend verhaal op een humoristische manier zien, hoe het is om te leven met autisme. Daarnaast bevat dit boek relevante informatie en praktische tips.</p>
<p>Titel: De wereld van Luuk Auteur: Martine F. Delfos Leeftijd: 6-10 jaar</p>	<p>Luuk heeft hele mooie verzamelingen, maar hij wil ook wel eens met een vriendje spelen. Hij weet niet hoe dat moet. Als hij zich aan moet kleden vergeet hij altijd weer waar hij mee bezig is. Zijn vader en moeder begrijpen hem gelukkig wel. Luuk is autistisch en daar moet je rekening mee houden.</p> <p><i>De wereld van Luuk</i> is een therapeutisch verhaal voor kinderen met autisme. Het kan ook als voorlichtingsboek gebruikt worden om kinderen duidelijk te maken wat autisme is en hoe je ermee om kunt gaan. Dit boek is een hulpmiddel om de problematiek uit te leggen en bespreekbaar te maken. Naast de tekst voor kinderen is er een blokje informatie voor volwassenen ingevoegd.</p>
<p>Titel: Ik wil een vriend met rode schoenen aan Auteur: Kritien Dieltiens en Kris Nauwelaerts Leeftijd: vanaf 6 jaar</p>	<p>Voor Martijn is een verjaardagsfeestje geen lolletje als er zoveel kinderen tegelijk in huis zijn. Zijn ouders, zijn zusje en Martijn doen er alles aan om zijn gedrag niet te laten escaleren. Voor de visite is zijn gedrag grappig, maar soms ook wat angstig. Martijn is dol op rood. Daar wordt hij rustig van. Dan ziet hij dat Tom rode sportschoenen en een rode trui aan heeft. Hij vraagt of Tom zijn vriend wil zijn.</p> <p>Na het verhaal volgt informatie voor ouders en leerkrachten.</p>

ADHD	Korte beschrijving van het verhaal
<p>Titel: Vogel <i>Auteur: Martine F. Delfos</i> <i>Leeftijd: 6-12 jaar</i></p>	<p>Vogel maakt verre reizen en raakt zo vervuld van zichzelf en zijn vliegkunst, dat hij alleen nog aan zichzelf denkt. Op zijn verste reis komt Vogel tot de ontdekking dat andere vogels ook belangrijk zijn en dat de wereld niet alleen om hem draait.</p> <p><i>Vogel</i> laat kinderen ervaren dat ieder mens even belangrijk is en zijn eigen wereld heeft. Het boek bevat twee versies: één voor meisjes en één voor jongens. Het is geschikt om te gebruiken voor kinderen met een stoornis binnen het autismespectrum om hen te helpen bij hun omgang met leeftijdgenoten. In de derde druk zijn per pagina tekstblokjes toegevoegd met informatie voor ouders en hulpverleners.</p>
LEESPROBLEMEN/ DYSLEXIE	Korte beschrijving van het verhaal
<p>Titel: Aletta en de giraf <i>Auteur: Martine F. Delfos</i> <i>Leeftijd: 6-12 jaar</i></p>	<p>Aletta is gek op giraffen. Ze hebben zulke lieve ogen. 'Giraffen hoeven niet te lezen en ze zien alles en iedereen met hun lange nek. Was ik maar een giraf', zegt Aletta. 'Dieren zijn niet dom als ze niet kunnen lezen, hè mama?' 'Nee, zegt mama, en kinderen die niet goed kunnen lezen zijn ook niet dom.' Aletta kan niet zo snel leren. Als de juf maar wat meer tijd had, zou het best lukken. Maar de juf heeft zoveel leerlingen in de klas dat ze Aletta niet zo vaak alles kan uitleggen.</p> <p>Aletta en de giraf is bedoeld voor kinderen die van het regulier naar het speciaal onderwijs gaan. Het kan ook als voorlichtingsboek gebruikt worden in de klas om kinderen duidelijk te maken wat de schoolovergang betekent voor hun leeftijdgenoot. Dit boek is een hulpmiddel om de problematiek uit te leggen en bespreekbaar te maken. Behalve de tekst voor kinderen zijn er in het boek tekstblokjes met uitleg voor ouders en verzorgers.</p>
<p>Titel: Een zoen voor Zeno <i>Auteur: Inne Van Den Bossche</i> <i>Leeftijd: vanaf 6 jaar</i></p>	<p><i>Een zoen voor Zeno</i> is een voorleesboek voor jonge kinderen die begonnen zijn met leren lezen. Het gaat over een jongetje met dyslexie dat op de eerste schooldag in plaats van zijn naam, het woord 'zoen' op het bord schrijft. Dat leidt tot een hoop gegiechel in de groep. Zeno voelt zich daar ongelukkig door. Gelukkig heeft juf Hanneke snel in de gaten wat er met Zeno aan de hand is.</p>
<p>Titel: Pudding Tarzan <i>Auteur: Ole Lund Kirkegaard</i> <i>Leeftijd: vanaf 9 jaar</i></p>	<p>Pudding Tarzan heeft moeite met lezen. Op een dag mag hij een wens doen. Dan kan hij opeens alles!</p>

LEESPROBLEMEN/ DYSLEXIE	Korte beschrijving van het verhaal
<p>Titel: Flirttips van een dyslexiediva <i>Auteurs:</i> Kathleen Vael en Naomi Glorie <i>Leeftijd:</i> vanaf 9 jaar</p>	<p>Kobra haat lezen. En schrijven ook. Ze leest de woorden verkeerd. Ze maakt fouten bij het schrijven. Het lijkt wel alsof alles in het leven om lettertjes draait. Schoolboeken, muziekteksten, toneelscripts, alles! Ze wordt er knettergek van. Maar dan gebeurt er iets wonderlijks.</p> <p>Flirttips van een dyslexiediva behandelt de problemen waar kinderen met dyslexie last van hebben in een spannend verhaal. Van het verhaal is ook een luisterboek beschikbaar.</p>
<p>Titel: Ik ben niet bom! <i>Auteur:</i> Marion van de Coolwijk <i>Leeftijd:</i> vanaf 10 jaar</p>	<p>Sander kan niet zo goed lezen. Hij denkt dat hij daarom gepest wordt. Hij voelt zich dom en onbegrepen. Als er wordt ingebroken in de school, veranderen de zaken voor Sander. En dan blijkt dat die pesters op school zijn grootste vrienden zijn.</p>
<p>Titel: Ga jij maar op de gang <i>Auteur:</i> Jacques Vriens <i>Leeftijd:</i> vanaf 6 jaar</p>	<p>Ward wordt door meneer Fred voortdurend de gang op gestuurd. Met schrijven draait hij woorden om en hij knoeit in zijn schrift. Ook kan hij niet lang stil zitten. De andere kinderen pesten hem; alleen Lisa niet. Als ook de 'remiediel tietsing' van juffrouw Marion niet helpt, wordt Wards grootste angst bewaarheid: hij moet naar een 'domme-kinderen-school'. Maar na een bezoekdag ziet ook Ward in dat zo'n speciale school voor hem de oplossing is.</p> <p>Voorleesboek over een 9-jarige jongen met leer- en gedragsmoeilijkheden. De auteur schetst op levensechte en geruststellende wijze de belevings- en gedachtewereld van een 'onhandelbaar' (en dyslectisch) kind.</p>
<p>Titel: De smoezenkampioen <i>Auteur:</i> Carry Slee <i>Leeftijd:</i> vanaf 8 jaar</p>	<p>Thijs is een echte smoezenkampioen wat lezen aangaat. Hij kan het niet goed. De meester heeft hem door. De oplossing is niet van school veranderen, maar lesjes oefenen thuis met opa. Daardoor gaat het beter. Parallel hiermee loopt het verhaal over iets wat Thijs uitstekend kan: voetballen. Hij en zijn vrienden richten een club op en worden kampioen.</p> <p>Van het verhaal is ook een luisterboek beschikbaar.</p>

Masterplan Dyslexie

In opdracht van het Ministerie van Onderwijs voeren KPC Groep, Expertisecentrum Nederlands en Projectbureau Kwaliteit het Masterplan Dyslexie uit. Het Masterplan Dyslexie heeft tot doel een brede en integrale aanpak van dyslexie in het funderend onderwijs te bewerkstelligen. De activiteiten van het Masterplan richten zich op een eenduidige signalering van leesproblemen en dyslexie en op begeleiding van leerlingen met dyslexie op alle scholen voor primair, speciaal en voortgezet onderwijs. De implementatie van de Protocollen (Leesproblemen en) Dyslexie voor het basis- en voortgezet onderwijs staan hierbij centraal. Zie voor meer informatie: www.masterplandyslexie.nl.

Over de auteurs

Dr. Hanneke Wentink is consultant bij M&O Groep. Zij is medeauteur van de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie voor het regulier en speciaal basisonderwijs. Tevens is zij betrokken bij het Masterplan Dyslexie.

Drs. Nanda van Oorschot is adviseur bij KPC Groep. Zij is betrokken bij verschillende projecten van het Masterplan Dyslexie.



Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch
Telefoon: 073 6247 397, Fax: 073 6247 294
Internet: www.masterplandyslexie.nl
E-mail: info@masterplandyslexie.nl