

Praktijkonderzoek,
Fontys Opleidingscentrum voor Speciale Onderwijszorg

Als het lezen niet wil vlotten

Hoe passen onze leerkrachten de interventiemethodiek RALFI toe ?



Marlies van de Wal

Studentnummer: 2103964

Traject: FPODO101070

Opleiding: Eindhoven POD1

Begeleider: Wim van der Meulen MA SEN

Breda, juni 2011

Inhoud:

Voorwoord		3
Samenvatting	Als het lezen niet wil vlotten	3
Introductie		5
Hoofdstuk 1	Aanleiding tot onderzoek	6
	Verkenning van theorie en praktijk	7
	Onderzoeksvraag en deelvragen	8
Hoofdstuk 2	Theoretisch kader	8
Hoofdstuk 3	Onderzoeksmethodologie	17
	Eerste deel onderzoeksvraag	18
	Deelvraag 1	18
	Deelvraag 2	20
	Ethische overwegingen	21
	Validiteit en betrouwbaarheid, triangulatie	21
Hoofdstuk 4	Uitkomsten data-analyse	22
	Eerste deel onderzoeksvraag	23
	Deelvraag 1	29
	Deelvraag 2	31
Hoofdstuk 5	Conclusies	34
	Discussie	38
	Aanbevelingen	38
	Validering van conclusies	39
Hoofdstuk 6	Evaluatie	40
	Reflectie	42
Literatuur		44
Bijlagen	1. De rol van school als poortwachter	48
	2. Conclusies uit leesonderzoek 2010	49
	3. Interviews met de leerkrachten	50
	4. Niveaugrafieken van de leerlingen	55
	5. Leesplan per kind	68

Voorwoord

Dit onderzoek is onderdeel van de opleiding 'Onderzoeksmethodologie Praktijkonderzoek - POD1' van Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg in Eindhoven. Het onderzoek is een evaluatie van de laatste jaren waarin op onze basisschool in Tilburg Reeshof het 'Protocol leesproblemen en dyslexie' (Wentink & Verhoeven, 2003) is ingevoerd. Het protocol is bedoeld om structureel het leesonderwijs te verbeteren. Leerlingen met leesproblemen krijgen intensieve begeleiding om hen tot vlot en accuraat lezen te brengen. Het onderzoek concentreert zich op de leerkrachten die in de klas de interventie met de RALFI-methodiek toepassen.

Bij dit onderzoek heb ik gebruik gemaakt van hulpbronnen. Medestudenten van de richting dyslexiespecialist zijn inhoudelijk betrokken geweest bij het onderzoek. Ook werd er door mijn zussen en vrienden steeds meegedacht en meegewerkt. Mijn zus Yvonne van de Wal heeft aan het einde het hele onderzoek gelezen en geredigeerd. Mijn speciale dank gaat uit naar de leerkrachten die ik mocht interviewen en de school die gegevens beschikbaar stelde.

Veel respect heb ik voor mijn kind Itaï van wie ik gedurende het onderzoek veel geduld en zelfstandigheid heb gevraagd. Ik hoop dat we na gedane arbeid samen intens van deze zomer kunnen gaan genieten. Tot slot wil ik mijn maatjes van de intervisiegroep en docent Wim van der Meulen bedanken voor de samenwerking, de kritische blik en de positieve feedback.

Samenvatting:

Als het lezen niet wil vlotten, dan is ingrijpen een goede optie om het leesonderwijs vlot te trekken. Ondanks jarenlange verbeteringen in het leesonderwijs, gebaseerd op de

invoering van het 'Protocol leesproblemen en dyslexie' (Wentink & Verhoeven, 2003) bleven op onze school de resultaten tegenvallen.

Dit nodigt uit tot onderzoek en evaluatie van begeleiding van leerlingen met leesproblemen. In het protocol is vastgelegd dat er begeleiding wordt ingezet voor leerlingen met leesproblemen op verschillende niveaus. Dit varieert van extra instructie tot intensieve begeleiding aan de hand van een specifieke methodiek, waarbij de focus van dit onderzoek ligt op het laatste. De onderzoeksvraag is dan ook: "Hoe passen onze leerkrachten de interventie met RALFI-methodiek¹ (Smits, 2005) toe om leerlingen tot vlot en accuraat lezen te brengen?" Uit een eerder leesonderzoek is gebleken dat zwakke lezers na het aanvankelijk lezen geen baat hebben bij de huidige leergang voorgezet technisch lezen. De leerlingen die te traag blijven lezen ondanks voldoende aanwezige deelvaardigheden worden op zorgniveau 3 intensief begeleid volgens een geprotocolleerde interventie waarbij de methodische principes strikt worden gevolgd. Gedurende deze geprotocolleerde intensieve begeleiding op zorgniveau 3 wordt de vooruitgang in het lezen gemeten. Op grond van deze gegevens wordt een leesdossier aangelegd om het vermoeden van dyslexie te onderbouwen. Dit leidt tot onderzoek en uiteindelijk een verklaring van dyslexie.

De keuzes van de leerkrachten binnen het begeleiden en toepassen van de interventie op zorgniveau 3 hebben daarbij gevolgen voor de leerlingen met leesproblemen.

De leerkrachten staan steeds voor keuzes als het lezen niet wil vlotten; het leesprobleem laten eindigen in een dyslexieverklaring zou betekenen dat het aan de leerling ligt. Maar, er zijn te veel leerlingen met leesproblemen en dyslexie op onze school om dat aannemelijk te laten zijn. Uit het onderzoek zijn conclusies gekomen die bevestigen dat een aantal leerkrachten bij het toepassen van de RALFI-methodiek zodanig ervan afwijken dat zij herhaald lezen toepassen op zorgniveau 2 voor leerlingen met leesproblemen, meestal met het doel hen actief met de les mee te laten doen. De leerkrachten zijn gegroeid in hun differentiatiemanagement en instructiegedrag, maar leerlingen die intensieve geprotocolleerde begeleiding behoeven

¹ RALFI-methodiek, RALFI: De handleiding of het draaiboek RALFI is auteursrechtelijk beschermd en eigendom van Anneke Smits (2005). In dit onderzoek wordt iedere keer bij het gebruik van het woord RALFI zonder verwijzing dit document bedoeld. Ralfi-methodiek. Zie draaiboek RALFI op www.ralfilezen.nl

om tot vlot en accuraat lezen te komen schieten tekort. De leerkrachten zullen de RALFI-methodiek in zijn geheel moeten uitvoeren of een leesspecialist kan de leerkracht ontlasten en geprotocolleerd begeleiden om recht te doen aan de leerlingen met leesproblemen.

Introductie

Als studente Master SEN doe ik onderzoek op een reguliere basisschool met ongeveer 500 leerlingen in de nieuwbouwwijk Tilburg Reeshof. De school is gesitueerd in een gebouw met meer scholen en heeft voorzieningen zoals een kinderopvang, een sportvoorziening en een bibliotheek. Als leerkracht en remedial teacher² ben ik betrokken bij het leesonderwijs. Als lid van de werkgroep taal en lezen en de werkgroep dyslexie op deze school heb ik te maken met beleidspunten. Als specialist en dyslexiecoach³ heb ik de rol van voortrekker genomen bij het introduceren en bekend maken van het “Protocol leesproblemen en dyslexie” (Wentink & Verhoeven, 2003).

Het onderwerp van onderzoek is het verbeteren van het technisch lezen als onderdeel van het totale leesonderwijs. De lage opbrengsten van lezen bij de landelijk genormeerde CITO-toetsen⁴ vormen de aanleiding. In het schoolplan is een leesverbeterplan opgenomen vanaf het schooljaar 2007-2008. De introductie van dit plan viel samen met scholing voor het hele team, aangeboden vanuit het WSNS⁵. De cursusgevers hadden als doel het team te informeren over het Protocol leesproblemen en dyslexie. Zij lieten dit samenvallen met de bewustwording van de onderwijsleersituatie op school. In datzelfde jaar werd de rol van de school als “poortwachter” in de aanloop naar een vergoede behandeling dyslexie via de zorgverzekeraar actueel. De rol als poortwachter staat omschreven in bijlage 1. Tijdens de scholing werd aandacht besteed aan interventiemethodieken uit het protocol. Deze

² Remedial teacher: leerkracht die leerlingen, individueel of in groepjes, helpt hiaten in de leerstof weg te werken zodat zij aan kunnen sluiten bij het leerstofniveau van de groep.

³ Dyslexiecoach begeleidt de leerling in het proces van bewustwording en eigenaarschap bij dyslexie

⁴ CITO: Centraal Instituut voor Toets Ontwikkeling

⁵ WSNS: Het project Weer Samen Naar School (WSNS) heeft als doel kinderen die extra zorg en begeleiding nodig hebben, zoveel mogelijk op een reguliere basisschool te houden.

methodieken zijn evidence based⁶. Dit komt voort uit de noodzaak de kwaliteit te bewaken, de afnemers beter van dienst te zijn en doelmatiger met beschikbare middelen om te gaan (Onderwijsraad, 2006).

Persoonlijke motivatie

Omdat ik jarenlang intensief betrokken ben geweest bij het proces om het lezen te verbeteren, wilde ik dit graag evalueren. Ik ken alle partijen die erbij betrokken zijn, maar de echte 'trigger' kwam uit een onverwachte hoek. Het was een ouder die mij vertelde dat haar kind een tekst graag voorleest en uit het geheugen kan opzeggen als het met RALFI was aangeboden, maar iedere andere tekst nog steeds niet kan lezen.

Om dit soort opmerkingen te kunnen plaatsen volg ik inmiddels de opleiding tot dyslexiespecialist, woon ik lezingen bij en verslind vakliteratuur. Ik wil weten hoe het zit, hoe de verschillende invalshoeken zijn en wat we in Nederland met alle kennis doen. Uiteindelijk wil ik me specialiseren in de zorg aan hoogbegaafde leerlingen die dyslectisch zijn. Als dyslexiecoach gaat het voortgezet onderwijs ook steeds meer naar me lonken. Voor dit evaluatieonderzoek spreek ik leerkrachten, leerlingen, medestudenten en docenten. Zij zijn onmisbaar in mijn leerproces. Mijn streefdoel is om een betekenisvolle begeleider bij het lezen en dyslexie te zijn. Een specialist die logisch en analytisch kan redeneren en in staat is om theorie en praktijk te verbinden door onderzoek. Dit leerproces breng ik naar een hoger niveau door de feedback van mijn 'critical friends'.

Hoofdstuk 1

Aanleiding tot onderzoek

In de afgelopen drie jaar zijn er veranderingen doorgevoerd in het leesonderwijs op onze school in Tilburg Reeshof. De school is een reguliere basisschool met ongeveer vijfhonderd leerlingen in een grote nieuwbouwwijk. Aan de hand van het Protocol leesproblemen en dyslexie (Wentink & Verhoeven, 2003) willen wij het leesonderwijs op onze school verbeteren. Het hele team heeft het schooljaar 2007 – 2008 in dit kader scholing gevolgd zodat we allen op de hoogte zijn van doorlopende leerlijnen. Omdat

⁶ Evidence based: wetenschappelijk bewezen werking door onderzoek.

de resultaten lager uitvallen dan verwacht, is in 2010 een eerste leesonderzoek gehouden. De conclusies daarvan staan in bijlage 2. Uit dit onderzoek blijkt dat de investeringen in het leesonderwijs zichtbaar zijn tot en met leerjaar 3. Gedurende leerjaar 4 dalen de resultaten van het technische lezen bij veel leerlingen. We denken dat onze aanpak goed is, want we volgen het protocol (Loykens e.a., 2010. p.116), maar de groep leerlingen met leesproblemen blijft te groot. Dit onderzoek wil een stap verder gaan door de begeleiding van de leerlingen met leesproblemen te evalueren. In groep 3 wordt de nieuwe versie van Veilig Leren Lezen voor het aanvankelijk technisch lezen gevolgd. In groep 4 wordt nog de oude versie van de leesmethode Tekstverwerken gebruikt voor het voortgezet leesonderwijs. De leerlingen lezen in homogene AVI-niveaugroepjes⁷ en mogen daarnaast stillezen in zelfgekozen boeken. In deze situatie met tegenvallende resultaten is effectief leesonderwijs, met daarnaast structurele inzet van extra en intensieve begeleiding, essentieel. De zorgniveaus van de school komen overeen met de zorgniveaus⁸ die door Struiksmā (2005) in het 'Organisatorisch Continuūm' worden beschreven. Inmiddels zijn deze zorgniveaus geheel opgenomen in de nieuwe uitgaven van het 'Protocol leesproblemen en dyslexie' (Druenen, Gijssel, Scheltinga & Verhoeven, 2011).

Verkenning van theorie en praktijk

De theorie over effectieve begeleiding bij leesproblemen en dyslexie ontwikkelt de laatste jaren in een hoog tempo, met name door de toenemende onderzoeksmogelijkheden naar de werking van de hersenen. Vanaf 2009 heeft de zorgverzekeraar dyslexiebehandeling opgenomen in het pakket, gebaseerd op verschillende modellen en theorieën uit internationale onderzoeken. De school heeft met het protocol dyslexie en leesproblemen een basis waar we op kunnen vertrouwen in de praktijk bij onderwijs en begeleiding in lezen. De school kan aan de hand van het protocol zijn rol als 'poortwachter' in het traject van dyslexiebehandeling nemen. De

⁷ Homogene AVI-niveau groepjes: leerlingen ingedeeld naar gelijk leesniveau en lezen in dezelfde boeken. Opvolger van klassikaal lezen uit eenzelfde boek.

⁸ Zorgniveau1: goed leesonderwijs in klassenverband. Zorgniveau 2: extra zorg binnen de groep door de groepsleerkracht. Zorgniveau 3: specifieke interventies door specialisten / leerkrachten in de school. Zorgniveau 4. diagnostiek en behandeling in de gezondheidszorg

verkenning in de praktijk concentreert zich op de interventie met de RALFI-methodiek (Smits, 2005). Dit is een programma voor kinderen die de leeshandeling grotendeels beheersen, maar langdurig te traag blijven lezen. Zij bouwen daarmee een achterstand op en raken gedemotiveerd. De intensieve begeleiding met de RALFI-methodiek wil dit vlot trekken. Het onderzoek richt zich op het volgen van een geselecteerde groep leerlingen die door de leerkrachten op school intensief worden begeleid. In gesprek met de leerkrachten zal meer duidelijkheid ontstaan over de toepassing en de keuzes binnen dit traject .

Onderzoeksvraag en deelvragen

Hoe passen onze leerkrachten de interventie met RALFI-methodiek toe om de leerlingen tot vlot en accuraat lezen te brengen?

De eerste deelvraag is:

Wat verbetert er kwantitatief in het lezen van woorden en tekst van leerlingen door de begeleiding met de RALFI-methodiek?

De tweede deelvraag is:

Wat verandert er in de keuzes van de leerkracht bij het technisch lezen door het inzetten van de begeleiding met de RALFI-methodiek?

Dit evaluatieonderzoek voldoet als de leerkrachten aansluitend op het 'Protocol leesproblemen en dyslexie' bewuster keuzes gaan maken als begeleiders van leerlingen met leesproblemen. Goed kunnen lezen is belangrijk voor de toekomst van leerlingen. Zoals Vernooy (2006) citeert uit een onderzoek van Snow e.a. (1998): 'Leesvaardigheid werkt door op andere leergebieden, leren lezen is een cruciale vaardigheid voor schoolsucces van de leerling. Een goede leesvaardigheid mag zelfs als graadmeter worden gezien voor de kwaliteit van de school.'

Hoofdstuk 2

Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt vanuit relevante literatuur de onderzoeksvraag beschreven.

Vlot lezen en leesproblemen

Gedurende het leren lezen, wat voornamelijk binnen school gebeurt, ervaart de leerling dat spreektaal waarmee hij dagelijks te maken heeft naast betekenis ook een structuur heeft (van der Leij, 2003). Voordat een kind vlot kan lezen moet volgens het opbouwmodel (van der Leij, 1998; Van der Leij, Struiksmā & Ruijssenaars, 2000) het kind eerst aan een aantal deelvaardigheden voldoen. Met deze vaardigheden kan het kind na het aanvankelijk leesproces zinnen en langere stukken tekst vloeiend en met intonatie lezen wat samen tot vlot lezen leidt. Het tempo kan in het begin van het leesproces nog laag liggen, maar door te lezen wordt er geoefend. Het leesproces belast steeds minder het werkgeheugen en het kind leest steeds vlotter en met minder fouten, accuraat, totdat er gehele automatisering van het leesproces optreedt. Dit proces voltrekt zich bij de meeste leerlingen. Wetenschappers werden echter geconfronteerd met een groep leerlingen die wel de deelvaardigheden beheersen, maar niet de geïntegreerde toepassing die zou moeten leiden tot automatisering van het lezen (van der Leij, 1983).

Leesproblemen worden vaak vroeg in de ontwikkeling van kinderen zichtbaar. Het meest op de voorgrond treden problemen die kinderen hebben met het decoderen van woorden (Van der Leij, 1998; Van der Leij, Struiksmā & Ruijssenaars, 2000). Deze kinderen gaan vaak over op een strategie van compensatie door te raden naar woorden op grond van de context en illustraties of ze houden op een rigide manier vast aan het letter-voor-letter verklanken van een woord (van der Leij, 2003). Soms kunnen deze strategieën bruikbaar zijn tijdens het leesproces. Maar deze kinderen maken er overmatig gebruik van, waardoor zij onvoldoende de leeshandeling automatiseren. Als de teksten langer en complexer worden dan stagneert het lezen, het begrijpen van de tekst en de motivatie om te lezen. Stoeldraaijer en Vernooy (2007) vragen zich af of in leerjaar 4 al een methode begrijpend lezen moet worden ingezet. Er zou naar gestreefd moeten worden om in groep 4 een solide basis voor technisch lezen te leggen, waarmee zinnig strategisch begrijpend lezen mogelijk is. Smits en Braams (2005) schetsen nog een ander proces: 'Als het aanvankelijk leesonderwijs te snel gaat voor een leerling, waardoor er te weinig gelegenheid voor hem is om te oefenen, ontstaan er problemen. Een kind gaat zich hulpeloos voelen. Dat leidt er toe dat het minder leest,

wat weer tot minder tot minder leesontwikkeling leidt. Een vicieuze cirkel waar de leerling zelf meestal niet meer uit kan komen.'

Wanneer leerkrachten onvoldoende aandacht besteden aan leesproblemen in het leesonderwijs zal dit gevolgen hebben voor alle volgende leerjaren. In het continuüm van Struiksmā (2005) wordt zelfs aangehaald dat, wanneer een leerkracht in het leesonderwijs te weinig differentiatiemanagement combineert met weinig extra oefentijd en effectieve instructie, het aantal kinderen met leesproblemen groter wordt. Een ernstige leesachterstand kan worden voorkomen, dan wel teruggedrongen door opkomende leesproblemen in een zo vroeg mogelijk stadium van het taal/leesonderwijs aan te pakken (Vernooy, 2006). Er lijkt een sterk verband te zijn tussen de hoeveelheid directe instructietijd en het percentage zwakke lezers, blijkt uit een onderzoek van Braams en Bosman (2000).

Hardnekkige problemen met lezen

Stichting Dyslexie Nederland (SDN, geheel herziene versie in 2008)⁹ definieert dyslexie als volgt: 'Een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau.'

Ten eerste wordt de term 'hardnekkig probleem' omschreven als het vaardigheidsniveau van lezen op woordniveau en/of spelling wat significant ligt onder hetgeen van de leerling gevraagd wordt gezien zijn leeftijd en omstandigheden. Dit is het criterium van achterstand. Ten tweede wordt 'hardnekkig probleem' omschreven als criterium van didactische resistentie als het leesprobleem op woordniveau en/of spelling blijft bestaan wanneer voorzien wordt in adequate instructie en oefening.

Aan het criterium van didactische resistentie (Rapport van de Gezondheidsraad, 1995) moet worden voldaan, wil er sprake zijn van een gegrond vermoeden van dyslexie. Didactische resistentie wordt vertaald naar de hardnekkigheid van het lees- en spellingprobleem. Het niet verbeteren na intensieve begeleiding mag worden

⁹ Deze brochure is de vierde, geheel herziene en aangevulde versie van de brochure die de Stichting Dyslexie Nederland in 2000 en 2004 deed verschijnen.

gehanteerd als vermoeden voor mogelijke dyslexie. Een operationalisering van een tijdpad hiervoor werd voor het eerst uitgewerkt in het 'Protocol leesproblemen en dyslexie voor het basisonderwijs' (Wentink & Verhoeven, 2001).

In Nederland bestaat er discussie over de definitie van dyslexie. Blomert (2005) is van mening dat de definitie van SDN waarover in Nederland consensus bestaat, niet voldoende is. Zowel de taalspecifieke als genetische aspecten van dyslexie die internationaal in definities centraal staan worden niet genoemd. De definitie van SDN is volgens hem een beschrijvende werkdefinitie. Blomert komt met een eigen definitie die is toegespitst op de internationale literatuur: 'Dyslexie is een subtiele stoornis in de ontwikkeling van de hersenen op basis van een genetische predispositie, die leidt tot verstoringen in de verwerking van taalspecifieke informatie, die vooral tot uiting komt bij de verwerking van fonologisch-orthografische¹⁰ informatie en zich uit in het lezen en spellen van woorden.' We kunnen uit deze definitie opmaken dat minimaal bij het lezen de stoornis tot uiting moet komen, dit in tegenstelling tot de definitie van SDN, die spreekt over lezen en/of spellen. Een laatste aspect in de internationale ontwikkelingen en de definitie van Blomert is dat de verwijzing naar de mogelijke genetische oorsprong niet meer onder voorbehoud is opgenomen, maar positief. Genetisch aanleg is niet geheel bepalend, want ook een kind zonder dyslexie in de familie kan dyslectisch zijn (Shaywitz, 2003).

Algemene uitgangspunten voor de aanpak van leesproblemen

In het onderwijs vragen we ons af hoe de wisselwerking tussen leerlingen en de omgeving zodanig kan worden vormgegeven dat er leren kan ontstaan. Die vormgeving volgt gedeeltelijk eigen principes die samengevat worden onder de term methodiek. Methodiek¹¹ kan worden omschreven als 'de wijze waarop het onderwijs vorm dient te krijgen om een effectieve overdracht van kennis, vaardigheden en attitudes mogelijk te

¹⁰ Fonologisch - orthografisch: Fonologie: de kleinste betekenisvolle delen in onze gesproken taal, de klanken en de medeklinkers. Orthografisch: wanneer de kleinste betekenisvolle delen in onze gesproken taal, als letters worden gepresenteerd.

¹¹ De omschrijving methodiek moet hier niet worden verward met methode. Bij methodiek gaat het hier niet over de concrete vormgeving in leergangen maar de principes van aanpak worden 'methode-overstijgend' centraal gesteld.

maken' (van Meerten e.a., 1974)¹². Na analyse van ernst, aard en achtergrond van de leesproblemen van een leerling zou de consequentie moeten zijn dat elke leerling anders is en een eigen aanpak van de leesproblemen nodig heeft. Hoe individueel bepaald ook, de meeste leesproblemen kunnen ondervangen worden met in hoofdlijnen dezelfde instructie. Er zijn zelfs principes die voor alle soorten leesproblemen opgaan zoals het verhogen van de effectieve leertijd door extra instructie en oefening (van der Leij, 1998; Vernooij, 2006; Shaywitz, 2005; Blomert, 2005). In dat kader volgt de aanpak dezelfde routines waarop kleine variaties worden aangebracht.

Instructiebehoefte op schoolniveau

Het doelgericht leren en analyseren van de resultaten dragen er toe bij dat scholen de leesontwikkeling van de leerlingen kunnen volgen. De leerlingvolgsystemen zeggen niet alleen iets over leerlingen, maar ook over het onderwijs dat wordt gegeven. Het Masterplan Dyslexie¹³ heeft opdracht gegeven tot het inrichten van een 'continuüm van zorg' voor leesproblemen en dyslexie. Struiksma (2005) beschrijft hierin niveaus van zorg op structureel organisatorisch vlak voor scholen. Aangezien er sprake is van een continuüm van zorg en de verschillende niveaus 'communicerende vaten' vormen, is het zeer goed mogelijk dat een probleem op het ene niveau, in stand wordt gehouden door een tekortschieten van de kwaliteit of kwantiteit van de zorg op een vorig of volgend niveau. De Onderwijsraad (1999) heeft gepleit voor de invoering van minimum en voldoende standaarden zoals in onderstaande tabel zijn uitgewerkt, die aansluiten op de indeling in niveaus van het CITO-leerlingvolgsysteem. Het onderwijsbeleid heeft hiermee doelen en instrumenten gekregen waarmee het zich kan richten op verbetering van het onderwijs.

Niveau	%	Interpretatie van het niveau zoals in het CITO-leerlingvolgsysteem:
A	25	De 25% hoogst scorende leerlingen
B	25	De 25% leerlingen die net boven tot ruim boven het landelijk gemiddelde scoren
C	25	De 25% leerlingen die net onder tot ruim onder het landelijk gemiddelde scoren
D	15	De 15% leerlingen die ruim onder het landelijk gemiddelde scoren

¹² Van Meerten e.a., (1974) is overgenomen uit A. van der Leij: "Leesproblemen en dyslexie. Beschrijving, verklaring en aanpak" (2003, p. 198).

¹³ In opdracht van het Ministerie van Onderwijs voeren KPC Groep, Expertisecentrum Nederlands en WSNS Plus het Masterplan Dyslexie uit. Het Masterplan Dyslexie heeft tot doel een brede en integrale aanpak van dyslexie in het funderend onderwijs.

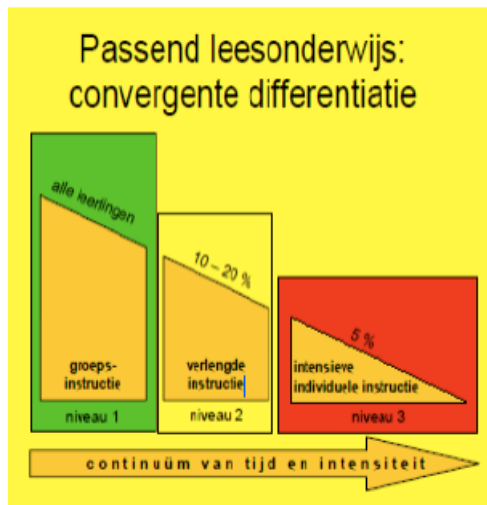
E	10	De 10% laagst scorende leerlingen
---	----	-----------------------------------

Instructiebehoefte op groepsniveau

Kinderen met leesproblemen zijn succesvoller wanneer ze goede instructie krijgen voor de leesvaardigheden die alle leerlingen moeten verwerven. Allington (2001) liet de impact van kwalitatief hoogstaande groepsinstructie zien: 'Risicoleerlingen deden het bij goede leerkrachten net zo goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten.' Een effectief model om het onderwijs te organiseren is het Directe Instructie Model (DIM) dat in de huidige leesmethodes is opgenomen. Centraal staat dat de leerkracht zorgt voor goede instructie die de kennis aan al bestaande kennis koppelt. Verder activeert de leerkracht de leerlingen om zelf initiatief te nemen door bewustwording van het eigen leerproces. Een les wordt steeds begonnen met alle leerlingen, daarna wordt er gedifferentieerd naar de behoeften van de leerlingen.

In het onderzoek van Adams en Carnine (2003) wordt als bijkomend voordeel genoemd dat directe instructie effectief is voor leerlingen met leesproblemen, maar ook voor kinderen die geen leesproblemen hebben.

Naast effectieve instructie hoort differentiatie ingebed te zijn in het onderwijs. Het is belangrijk om voor alle leerlingen zoveel mogelijk de doelen voor de jaargroep na te streven. Dit is mogelijk met het convergente differentiatiemodel: de leerkracht streeft voor alle leerlingen dezelfde leerdoelen na, maar maakt tijd vrij voor de zwakkere leerlingen volgens de zorgniveaus die Struiksma (2005) omschrijft.



Bron: Torgesen, 2001

In het vernieuwde 'Protocol voor leesproblemen en dyslexie' (2011) staat: 'Een belangrijk voordeel van convergente differentiatie voor zwakke lezers en spellers – naast de uitbreiding van effectieve leestijd – is dat zij in veel gevallen de groepslessen kunnen blijven volgen. Dit heeft een positief effect op de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerling.' Daarentegen is lezen in homogene niveaugroepen (AVI-niveaulezen) een vorm van divergente differentiatie. Een nadeel van deze vorm is dat leerlingen met leesproblemen alleen slechte voorbeelden om zich heen zien. De verschillen binnen de groep worden groter, waarbij meer leerlingen een eigen leerlijn zullen gaan volgen.

niveau	Stap	Wie?	Hulp op dit niveau
Niveau 1 Goed lees/spelling-onderwijs in de groep	1 kwaliteit instructiegedrag en klassenmanagement 2 Juist gebruik van effectieve methodes 3 Gebruik leerlingvolgsysteem	Leerkracht	Goed lees/spelling-onderwijs met aandacht voor verschillen in behoeften
Niveau 2 Extra zorg in de groep door de leerkracht (zwakste 25%)	4 vaststellen van potentiële uitvallers en aanpak binnen de klas	Leerkracht	Intensivering van lees/spellingonderwijs door uitbreiding van instructie en oefentijd

Niveau 3 Specifieke interventie ondersteund of uitgevoerd door de leesspecialist in de school (ongeveer zwakste 10%)	5 Vaststellen leerlingen met ernstige leesproblemen en instructie individueel of in kleine groepjes 6 Vaststellen van achterstand en hardnekkigheid: vermoeden dyslexie	Leerkracht en specialist of specialist	Verdere intensivering van het lees/spelling-onderwijs door inzet van specifieke interventies
Niveau 4 Diagnostiek en behandeling door zorginstituut (ongeveer zwakste 4%)	7 vaststellen van dyslexie (psychodiagnostisch onderzoek) 8 gespecialiseerde dyslexiebehandeling	Extern behandelaar	Externe behandeling

Tabel: Tijdschrift voor Remedial Teaching 2011/2, p. 6-9. overgenomen uit 'Protocollen Leesproblemen en Dyslexie in een nieuw jasje' door M. van Druenen, M. Gijsel en F. Scheltinga.

In het dagelijkse onderwijs komen leerkrachten met voldoende management toe aan zorgniveau 1 en 2. Het convergente differentiatie-model plaatst ook de zorg op niveau 3 binnen de groep. Dit betekent meer instructie, meer leertijd en meer oefentijd, zodat de leerling meer gelegenheid krijgt zich de stof eigen te maken en deze te automatiseren (Foorman & Torgesen, 2001). Hoe ernstiger de leesproblemen, des te intensiever de begeleiding moet zijn om verder achterop raken te voorkomen. Hiervoor komen leerlingen in aanmerking die zeer zwak scoren of na een periode op zorgniveau 2 onvoldoende vooruit zijn gegaan. Bij de aanpak op zorgniveau 3 is er sprake van systematisch handelen door de inzet van een specifieke interventie. Leerkracht en leesspecialist stemmen met elkaar af en de interventie is geen vervanging van de gewone leeslessen, maar is daarop een aanvulling. De leertijd wordt met minimaal nog één uur per week uitgebreid.

Als in het onderwijs in zijn rol van "poortwachter" een vermoeden van dyslexie kan onderbouwen mag een leerling doorgestuurd worden naar zorgniveau 4. Het Kwaliteitsinstituut Dyslexie¹⁴ waarborgt de kwaliteit van de dyslexiezorg voor ieder kind door certificering van behandelaars. Dit instituut vindt dat de 10%-norm zwakste leerlingen bij lezen én spelling moet worden aangehouden.

¹⁴ www.kwaliteitsinstituutdyslexie.nl

RALFI

RALFI is een interventie met een specifieke methodiek en hoort thuis op zorgniveau 3. Vooral de techniek van herhaald lezen is een krachtig middel om vloeiend lezen en daarmee het vlot lezen te verbeteren. Herhaald lezen waarbij de leerkracht zelf eerst de tekst een keer voorleest, is het meest effectief (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002). Bij het samen herhalen kan de leerkracht zo nodig het tempo verhogen of verlagen waarbij werkvormen elkaar afwisselen. Het ultieme doel is altijd dat de leerling een zelfstandige en gemotiveerde lezer wordt. Om dit te bereiken zijn interessante teksten of boeken nodig én de leerkracht of leesspecialist als krachtig begeleidingsinstrument (Smits & Braams, 2005). Zij stellen dat kinderen met leesproblemen dan alsnog dit doel kunnen bereiken door zeer frequente, doelgerichte en volgehouden oefening. Daarbij is het belangrijk om geen sessies te laten vervallen en nauwkeurig volgens de stappen van het leesprogramma te werken. RALFI is door A. Smits ontworpen binnen het LISBO-interventieproject¹⁵. Het centrale doel van RALFI is het verbeteren van de vloeiendheid van het lezen en daarmee het leesniveau. Er zijn nauwkeurig omschreven indicaties voor het aanbieden van de methodiek van RALFI aan zeer zwakke lezers in groep 4 tot en met 8.

Indicaties RALFI: De eerste vier indicaties zijn voorwaarden om RALFI toe te kunnen passen.	
1	Het kind benoemt vrijwel alle letters (AVI M3) waarbij er nog verwisselingen en onzekerheid mag optreden bij sommige tweetekensklanken en de b/d.
2	De leeshandeling wordt correct uitgevoerd. De leerling is in staat van links naar rechts te verklanken en dit te synthetiseren tot een woord, hij leest vaak traag en niet geheel foutloos.
3	De leesontwikkeling stagneert: ze bedraagt minder dan twee AVI instructieniveaus per half jaar. Het bestaande leesprogramma is niet effectief voor deze leerling.
4	Het leesniveau ligt tussen AVI 0 (nieuw: AVI start) en AVI 6. Het niveau wordt gehaald met betrekking tot het aantal fouten, maar niet met betrekking tot tempo.
5	Het lezen verloopt langzaam, nauwkeurig en vaak spellend.
6	Het lezen geeft aanleiding tot vermoeidheid. Dit kan zich ook uiten in afleidingmanoeuvres.
7	Lezen geeft aanleiding tot vermijding of faalangst.
8	De motivatie om te lezen is (zeer) laag.

Uit: *Dyslectische kinderen leren lezen*. A. Smits en T. Braams (2005).

¹⁵ RALFI is ontworpen binnen het LISBO-interventieproject. Dit project besteedde in de schooljaren 2002-2003 en 2003-2004 op acht SBO scholen aandacht aan het versterken van het onderwijs met betrekking tot het lezen en woordenschat.

De letters RALFI staan voor de basisprincipes die zijn vertegenwoordigd: Repeated, Assisted, Level, Feedback en Instruction. Het uitbreiden van instructietijd is van belang, waarbij de duur van de sessie minder belangrijk blijkt te zijn dan de frequentie waarmee ze wordt uitgevoerd (Torgesen, 2001). RALFI is bedoeld om vier tot vijf keer per week twintig tot dertig minuten te oefenen en mag het leesprogramma, wat voor deze zwakke lezers niet effectief blijkt, vervangen. Er wordt gewerkt met een motiverende tekst op een hoog leesniveau. RALFI is een interventie die aanbevolen wordt om langer dan drie maanden vol te houden. Een begeleidingsduur van twee jaar is geen uitzondering. Voorwaarde is wel dat er na één jaar duidelijke resultaten geboekt zijn, waarbij opgemerkt moet worden dat de leesontwikkeling van zwakke lezers weer tot stilstand komt als de extra begeleiding wordt stopgezet. Hattie (2007) laat in een meta-review¹⁶ zien dat positieve¹⁷ feedback een zeer krachtige factor bij het verbeteren van het leren is als het goed wordt toegepast. Zoals motivatiedaling een gevolg is van falen, zo is toename van motivatie een gevolg van succes. 'Beslissingen in de leesbegeleiding vallen steeds samen met de vraag: "Verbeterd het lezen na herhaalde aanbieding?", dat is wat de begeleider steeds zal observeren en toetsen om tot juiste keuzes te komen.' (Smits & Braams, 2005).

Een interventie is waardevol als men door gedegen onderzoek bij een grote groep kan laten zien dat de toegepaste principes bewezen werkzaam zijn in de praktijk. De methodiek van RALFI is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek door Stahl en bewerkt door A. Smits en wordt op veel scholen als goed en succesvol ervaren. RALFI is opgenomen in het 'Protocol dyslexie en leesproblemen' (Wentink & Verhoeven, 2001,2003; Verhoeven e.a., 2010), hoewel deze methodiek nog steeds geen gepubliceerd wetenschappelijk onderzoek van bewezen werkzaamheid in het Nederlandse basisonderwijs heeft (Blok, 2011).

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

¹⁶ In een meta-review worden een aantal actuele, statistisch en methodologisch correct opgezette onderzoeken zoveel mogelijk samen gebundeld om het effect op een onderling zo vergelijkbaar mogelijke wijze te presenteren en te publiceren.

¹⁷ Positieve feedback is gericht op het proces, de inspanning die wordt geleverd is belangrijker dan het resultaat.

RALFI is een van de effectief gebleken methodieken om leerlingen met leesproblemen intensief te begeleiden en wordt op onze school ingezet vanaf maart in leerjaar 4.

Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek wil komen tot een evaluatie van de toepassing van de intensieve begeleiding bij leesproblemen door een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag:

“hoe passen onze leerkrachten de interventie met de RALFI-methodiek toe om leerlingen met leesproblemen tot vlot en accuraat lezen te brengen?”

Onderzoekseenheden, instrumenten en methoden

Door een gestructureerd interview met open karakter met leerkrachten uit de leerjaren 5 en 6 worden kwalitatieve gegevens verzameld over de toepassing van RALFI in de groep. Het interview is vooraf geoefend en besproken met twee andere leerkrachten van de school die ook bekend zijn met het protocol leesproblemen en dyslexie. Na afname van het interview zijn de antwoorden voorgelegd aan “peers”¹⁸. Zij worden in het onderzoek betrokken vanuit de studie dyslexiespecialist. Het interview bestrijkt een deel van de onderzoeksvraag en deelvraag 2.

Aan de hand van kwantitatieve gegevens in het digitale leerlingvolgsysteem wordt er gekeken naar de geselecteerde groep van 22 leerlingen in de leerjaren 5 en 6. Deze groep leerlingen lieten bij de landelijk genormeerde toetsen CITO een score zien op niveau D en E bij de toetsen Leestempo¹⁹, DMT²⁰ testen en AVI²¹ leeskaarten. Dit onderzoek volgt aan de hand van dezelfde meetresultaten deze groep leerlingen vanaf de start gedurende één jaar waarin zij deelnemen aan de interventie met de RALFI-

¹⁸ Peers: gelijken, gelijkgestemden

¹⁹ Leestempo is een klassikale toets uitgegeven door CITO en heeft een signalerende functie bij technisch lezen.

²⁰ DMT (Drie Minuten Test) 3 leeskaarten waarmee individueel het vlot en accuraat lezen van betekenisvolle woorden wordt gemeten. Uitgegeven door Cito.

²¹ AVI leeskaarten zijn individueel afgenomen toetsen voor het lezen van tekst en meer diagnostische informatie.

methodiek. Het kwantitatieve doel is dat de leerlingen in een jaar minimaal twee AVI niveaus vooruit gaan.

Eerste deel van de onderzoeksvraag

“Hoe passen onze leerkrachten de RALFI-methodiek toe?”

Dit wordt door de leerkrachten met kwalitatieve gegevens ingevuld tijdens het interview aan de hand van gestructureerde vragen met betrekking tot de context waarbinnen zij RALFI toepassen. De antwoorden van de leerkrachten worden deductief (Verhoeven, 2010. p. 252) geanalyseerd door ze naast de theorie van het draaiboek RALFI en de aanvullende beschrijvingen van RALFI in het boek “dyslectische kinderen leren lezen” (A. Smits & T. Braams, 2006) te leggen.

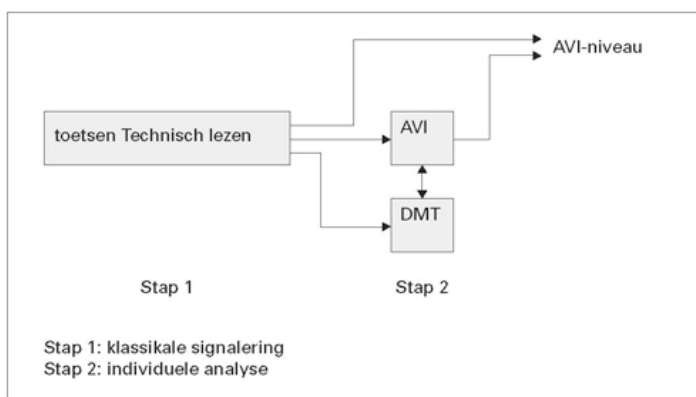
Deelvraag 1

“Wat verbetert er kwantitatief in het lezen van woorden en tekst van leerlingen door de begeleiding met de RALFI-methodiek?”

De CITO resultaten van het technische lezen van woorden en teksten van de geselecteerde groep leerlingen worden in beeld gebracht met twee niveaugrafieken per leerling. Het lezen van woorden is zichtbaar in de DMT niveaugrafiek en het lezen van tekst is zichtbaar in de AVI niveaugrafiek. De scores, opgeslagen in het codeboek van het digitale leerlingvolgsysteem Parnassys, zijn het aantal woorden vermindert met de fouten binnen een gestelde tijd en worden omgerekend naar standaardscores. Daarmee kan de vaardigheid in het technisch lezen van woorden of tekst vergeleken worden met leeftijdgenoten. Door op verschillende tijdstippen hetzelfde te vergelijken wordt een ontwikkeling in vaardigheid waargenomen waarmee aan de factoren van monitoren wordt voldaan (Verhoeven, 2010. pp.116). Als een leerling met de oude AVI leeskaarten niveau 5 beheerst of met de nieuwe AVI leeskaarten E4 beheerst, voldoet hij aan de basis van technisch lezen om zelfstandig langere stukken tekst te lezen. De RALFI-methodiek stelt dit als grens waar de interventie wordt gestopt. Daarna houdt de leerkracht een vinger aan de pols door observeren en ondersteunen van de leerling.

Het technisch lezen van tekst wordt gemeten door individueel een AVI leeskaart aan te bieden om het vlot en accuraat lezen van tekst te meten en tegelijk meer diagnostische informatie te krijgen. De afname kan op ieder willekeurig moment worden ingezet.

Het technisch lezen van woorden wordt gemeten met de landelijk genormeerde CITO Drie Minuten Test (DMT). Deze meet met drie kaarten het vlot en accuraat lezen van betekenisvolle woorden na iedere 5 maanden onderwijs. Het technisch kunnen decoderen van woorden is nodig om te komen tot zelfstandig, vlot en accuraat tekst te kunnen lezen.



Leerlingen die bij CITO toetsen DMT en AVI uitkomen op een onvoldoende standaardscore vertaald naar niveau D of E komen op onze school aanmerking voor leesbegeleiding. Om voor dit onderzoek een groep leerlingen te selecteren neem ik een peilmoment van eind maart 2010²². Daar staan alle leerlingen die op dat moment aan RALFI deelnemen en kies daarvan de leerlingen die schooljaar 2010-2011 in leerjaar 5 en 6 zitten. Deze leerlingen hebben vanaf maart in leerjaar 4 aan RALFI deel kunnen nemen. Ik houd bij de analyse de richtlijnen van Smits en Braams (2005) voor RALFI aan waarin na één jaar duidelijke vooruitgang moet zijn gemeten aan het doel van minimaal twee AVI niveaus vooruit.

²² Deze momentopname is uit ethische overwegingen niet als bijlage opgenomen omdat er veel informatie in staat die tot een leerling van de school te herleiden is.

Leerlingen die RALFI volgen op de peildatum maart in 2009-2010.		Leerlingen van de geselecteerde groep:	
Alle leerlingen in leerjaar 5: 78 leerlingen		-alle digitale gegevens aanwezig	
Alle leerlingen in leerjaar 6: 85 leerlingen		-geen interferentie door een stoornis	
Leerjaar 5		-doet alle RALFI sessies mee	
Leerjaar 6		-geen eigen programma of leerlijn	
14 leerlingen	23 leerlingen	11 leerlingen	11 leerlingen

Beide leerjaren volgden de nieuwe versie van de methode Veilig Leren Lezen²³ voor aanvankelijke lezen, waarbij het Directe Instructie Model geheel is opgenomen in de handleiding. Beide leerjaren startten vanaf leerjaar 4 in de verouderde versie van de methode Tekstverwerken²⁴ voor technisch en begrijpend lezen. Daarnaast oefenden zij in homogene AVI niveaugroepjes en in zelfgekozen boeken.

Deelvraag 2

“Wat verandert er in de keuzes van de leerkracht bij het technisch lezen door het inzetten van de begeleiding met de RALFI-methodiek?”

Aan de hand van een lijst met kernvragen wordt een gestructureerd interview met een open karakter (Verhoeven, 2010. pp.124-126) gehouden met de leerkracht. Deze vragen worden tijdens het interview door de leerkrachten vanuit hun beleving van de context beantwoord. De interviews met de leerkrachten leveren gegevens waarin de beleving van de respondent centraal staat. Kwalitatief onderzoek is daarmee interpretatief van aard. (Verhoeven, 2010. p.118). De kwalitatieve gegevens worden met “peers” van de studie dyslexiespecialist kritisch bekeken om het zo eens te worden over de interpretatie van begrippen. De antwoorden worden daarmee intersubjectief (Verhoeven, 2010. p.122) geanalyseerd.

Ethische overwegingen

²³ Uitgeverij Zwijsen, Tilburg

²⁴ Houten: Wolters-Noordhoff Uitgevers (1997)

De leerlingen ondervinden door de secundaire analyse van kwantitatieve gegevens geen hinder van dit onderzoek en de namen worden na het verwerken van de gegevens weggehaald. De leerlingen leveren kwantitatieve gegevens, maar de leerkrachten die de kwalitatieve gegevens leveren staan centraal in dit onderzoek. Het interview met de leerkrachten wordt opgenomen, daarna worden de antwoorden uitgeschreven en per mail verzonden. Door het toepassen van de membercheck (Verhoeven, 2010) past de leerkracht de tekst aan totdat hij/zij zichzelf in de tekst herkent. De tekst wordt teruggezonden per mail met een bevestiging wat betekent dat de leerkracht akkoord gaat met gebruik voor het onderzoek. De “peers” en docent uit de studie dyslexiespecialist worden niet met naam genoemd, de uitspraken en analyses zijn niet terug te voeren naar een persoon.

Validiteit en betrouwbaarheid, triangulatie

De interne betrouwbaarheid van dit onderzoek wordt verhoogd doordat het vanuit mijn interesse ontstaat en doelvrij is. Een andere reden voor betrouwbaarheid ligt in het tevoren oefenen van het interview en het betrekken van “peers” om steeds eenzelfde interpretatie van begrippen te bevorderen. Het gehele interview is voor iedereen zichtbaar en dat bevordert met de andere punten de onafhankelijkheid van toeval.

De interne validiteit van dit onderzoek wordt versterkt door het gebruik van verschillende informatiebronnen om te komen tot een juiste weergave van de conclusies. Door minimaal 3 verschillende groepen of gegevens te betrekken in het onderzoek kan triangulatie (Verhoeven, 2010. p.139) ontstaan. Dit onderzoek verwerkt kwalitatieve gegevens van de leerkrachten en betrekken kwantitatieve gegevens van de leerlingen daarin.

De validiteit van het onderzoek wordt gegeneraliseerd doordat het op iedere school met genormeerde CITO gegevens en het protocol leesproblemen en dyslexie kan worden uitgevoerd. De selectie van de onderzoeksgroep en de gekozen interventies kunnen wijzigen terwijl dezelfde instrumenten ingezet kunnen worden. Door dezelfde verschijnselen te meten kan dit onderzoek worden herhaald. Dit onderzoek kan tevens

bijdragen aan een landelijk onderzoek in opdracht van Masterplan Dyslexie. In 2010 werd een uitgebreide enquête gehouden, gevolgd door een verdiepend interview op onze school.

Hoofdstuk 4

Uitkomsten data-analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek weergegeven. Dit hoofdstuk wordt geordend door de onderzoeksvraag en de deelvragen als leidraad te gebruiken. In bijlage 3 zijn de uitgewerkte interviews en in bijlage 4 de niveaugrafieken opgenomen.

Er is in het kader van dit onderzoek met zeven leerkrachten een gestructureerd interview gevoerd met een open karakter. Er is een interview afgenomen bij vier leerkrachten uit de leerjaar 6 uit drie parallelgroepen en bij drie leerkrachten uit de leerjaar 5 uit vier parallelgroepen. Tijdens het gesprek refereren sommige leerkrachten aan schooljaar 2010-2011 en anderen aan 2009-2010. Soms wordt er gedurende het gesprek wisselend over beide leerjaren gesproken.

Voor afname is het interview geoefend en de vragen zijn besproken met twee andere leerkrachten van school. Zij hebben mij hulp geboden als critical friends, verbonden aan de praktijk op de werkvloer. Deze leerkrachten geven onderwijs in de eerste drie leerjaren en zijn bekend met interventiemethodieken volgens het protocol leesproblemen en dyslexie. Na verwerking van de interviews zijn de resultaten voorgelegd aan “peers” die door de studie dyslexiespecialist bekend zijn met leesproblemen en interventiemethodieken.

De lijst met kernvragen voor een gestructureerd interview met een open karakter (Verhoeven, 2010. pp.124-126) bevat twee series. De eerste serie vragen worden geplaatst onder de centrale onderzoeksvraag en gaan over: “Hoe passen de leerkrachten de RALFI-methodiek toe?” De tweede serie vragen worden geplaatst onder deelvraag twee en gaan over: “Wat verandert er voor de leerkracht in zijn keuzes

door het inzetten van de interventiemethodiek RALFI.” Alle kernvragen zijn opgenomen in de analyse van de vragen.

De eerste serie vragen levert kwalitatieve gegevens waarvan de analyse een deductief karakter heeft door het verbinden aan een al bestaande theorie (Verhoeven, 2010. p. 252). De tweede serie vragen levert kwalitatieve gegevens die een beeld geven van de context en beleving van de leerkrachten.

Onderzoeksvraag:

“Hoe passen onze leerkrachten de interventie RALFI-methodiek toe om leerlingen met leesproblemen tot vlot en accuraat lezen te brengen?”

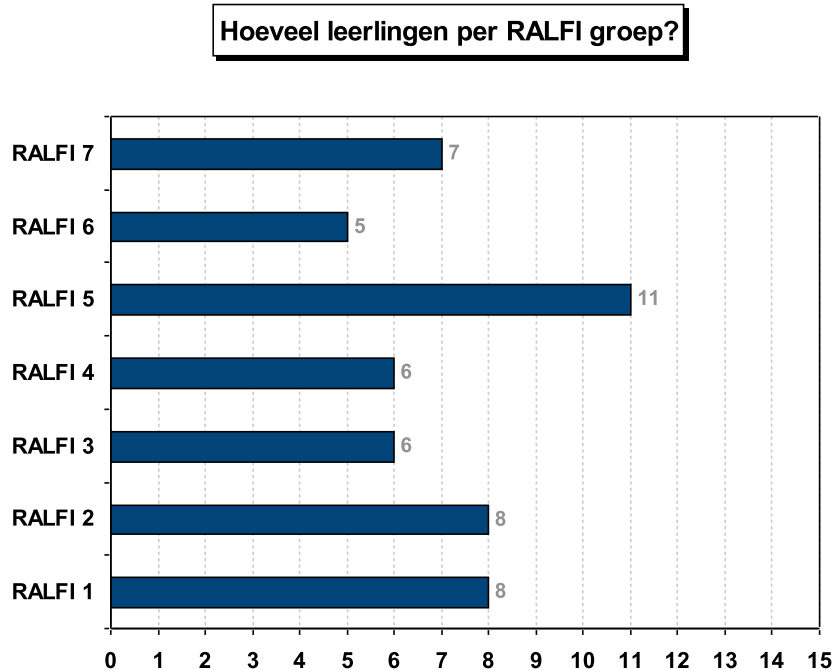
De open vragen die de kwalitatieve gegevens uit de praktijk leveren plaats ik naast de methodische principes van RALFI. Wat RALFI aangeeft komt uit het boek “dyslectische kinderen leren lezen” en uit het draaiboek RALFI (Smits, 2005) waarvan in de literatuurlijst het website-adres is opgenomen. De leerkrachten zijn bekend met het draaiboek RALFI.

Eerste deel onderzoeksvraag

“Hoe passen onze leerkrachten de interventie met RALFI-methodiek toe?”

1. Hoeveel leerlingen zitten in de RALFI groep?

RALFI geeft aan dat een interventiegroep van individueel tot 15 leerlingen mogelijk is, doordat er niet op woordniveau wordt gewerkt. Dit is in de groep uit te voeren.

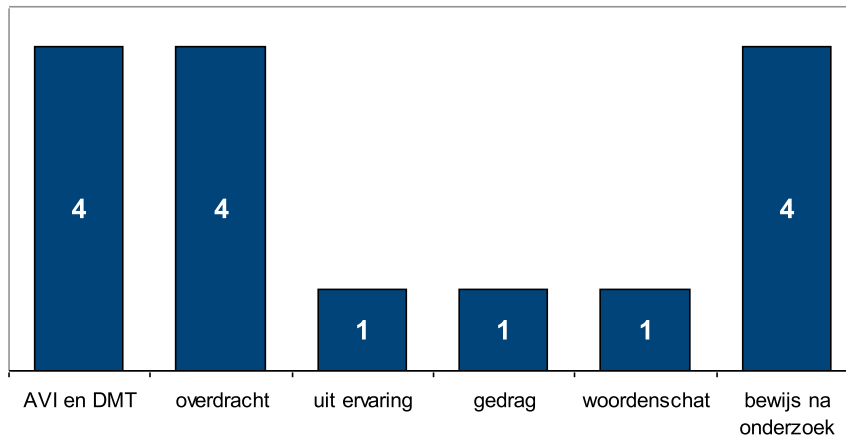


In de RALFI groepen zitten het aantal leerlingen dat binnen de grenzen van RALFI vallen. De RALFI groepen van acht en elf leerlingen worden gesplitst bij het geven van sessies.

2. Hoe selecteer je leerlingen voor RALFI?

RALFI geeft als indicatie dat leerlingen met een niveau van beheersing van de AVI leeskaart M3 tot en met E4 in kunnen stappen. Bij beheersing van AVI E4 is het technisch lezen voldoende ontwikkeld om zelfstandig te gaan lezen. De werkgroep dyslexie heeft beschreven in het leesplan per kind, wat opgenomen is als bijlage 5, te kijken naar de D en E scores CITO toetsen technisch lezen AVI en DMT.

Hoe selecteer je leerlingen voor RALFI?

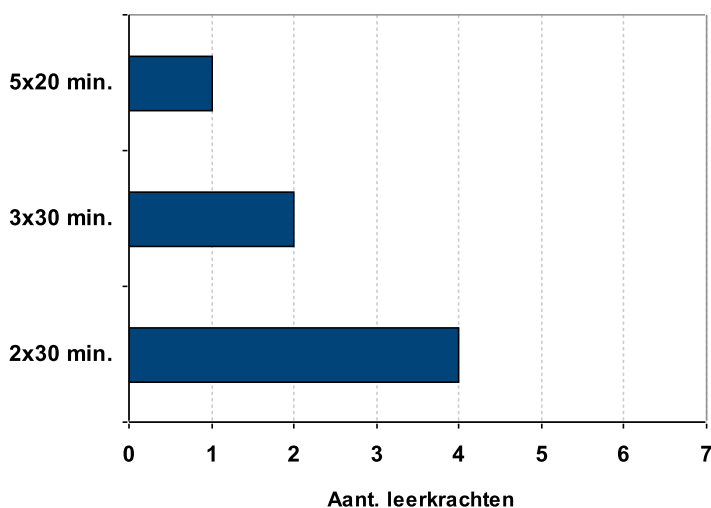


De leerkrachten selecteren op diverse gronden, waarbij AVI en DMT naast de overdracht overeenkomen met de criteria van RALFI en werkgroep dyslexie. Dat er een interventie ná dyslexieonderzoek plaats kan vinden om het vermoeden van dyslexie te onderbouwen is opmerkelijk, dit is in schooljaar 2010-2011 voor het eerst aan de orde.

3. Hoe vaak voer je RALFI uit?

RALFI geeft aan dat minimaal 4-5 keren per week, 20-30 minuten per sessie noodzakelijk zijn. Dit mag het leesprogramma, wat voor deze zwakke lezers niet effectief blijkt, vervangen.

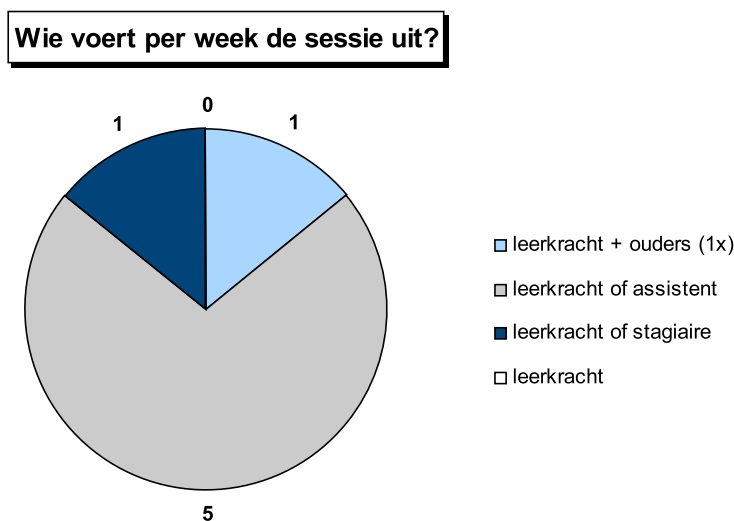
Hoeveel sessies per week?



De leerkrachten voeren minder dan het noodzakelijke aantal sessies uit. Eén leerkracht voldoet aan RALFI door het aantal sessies vier tot vijf keer per week wat korter uit te voeren. Uit het interview: “3 keer 20 minuten tijdens stillezen en 1 keer tijdens zelfstandig werken. Dan gaat het mee naar huis voor nog 1 keer. “

4. Door wie wordt RALFI uitgevoerd?

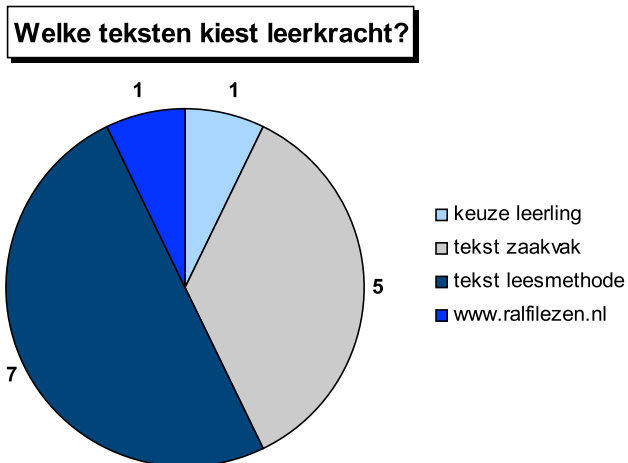
RALFI geeft aan dat de leerkracht of leesspecialist als krachtig begeleidingsinstrument (Smits & Braams) RALFI uitvoert. Continuïteit in de begeleiding is belangrijk voor observatie en om een relatie op te bouwen met de leerling.



De continuïteit van deze relatie wordt iedere week onderbroken doordat onderwijsassistenten en stagiaires sessies overnemen. Zij vallen professioneel gezien niet onder de noemer leesspecialist of leerkracht. Er is één leerkracht die de sessies op school allen uitvoert en voor de laatste herhaling de tekst mee naar huis geeft.

5. Welke teksten kies je?

RALFI geeft aan dat ter bevordering van de leesvloeiendheid er wordt gewerkt met een motiverende tekst op een hoog leesniveau. Dit niveau mag tot vier of zelfs vijf AVI niveaus boven de leesvaardigheid liggen. De waarden ‘niveau’ en ‘motiverende’ zijn voor de gekozen teksten niet na te gaan en daardoor niet opgenomen in onderstaande grafiek.

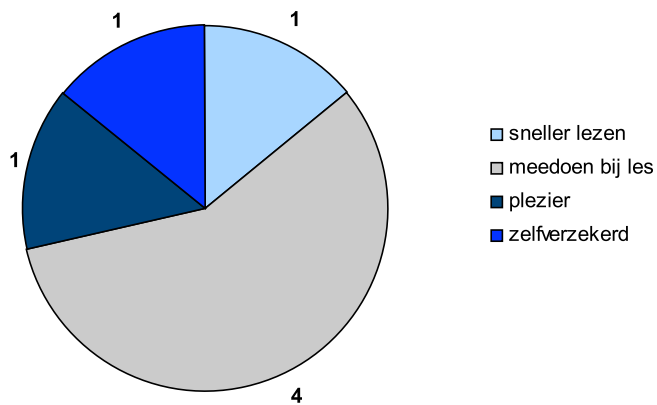


De gekozen teksten zorgen dat de leerling mee kan doen wanneer de betreffende leerstof in de groep wordt behandeld, dit zijn niet teksten zoals RALFI aangeeft: “motiverende teksten op een hoog leesniveau.” Eén leerkracht houdt door afwisselende teksten die de leerlingen aandragen rekening met de interesse van leerlingen.

6. Wat is jouw doel met RALFI?

RALFI geeft aan dat het centrale doel van RALFI het verbeteren van de vloeiendheid van het lezen is en daarmee verbetert het de vaardigheid van het technisch lezen, zichtbaar in het gemeten leesniveau. Verder is het doel op lange termijn altijd dat de leerling een zelfstandig en gemotiveerde lezer wordt. Kinderen met leesproblemen kunnen alsnog dit doel bereiken door zeer frequente, doelgerichte en volgehouden oefening (Smits & Braams, 2005).

Doel van de leerkracht met RALFI?



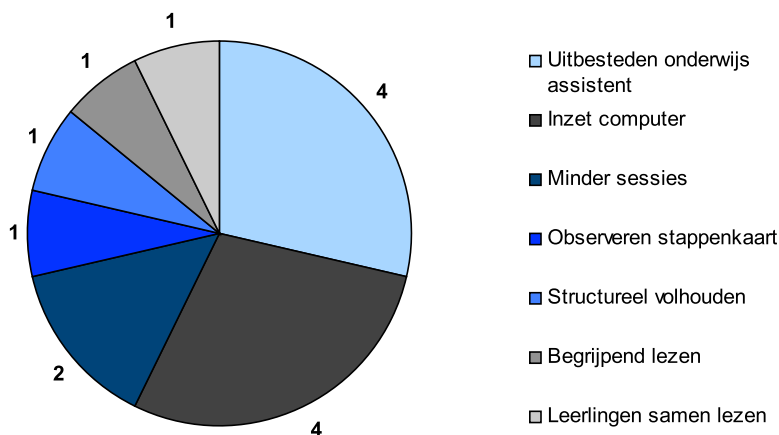
Het doelgericht oefenen om het vlot lezen te bevorderen staat centraal in de doelstelling van RALFI. Eén leerkracht plaatst een omschrijving die doelgericht en meetbaar is: “een groot verschil horen in het lezen tussen sessie 1 en 4”. De meeste leerkrachten geven aan als doel het succesvol mee kunnen doen in de les, hierdoor wordt RALFI als “preteaching²⁵” ingezet.

7. Welke keuzes en beslissingen heb je tijdens RALFI gemaakt?

RALFI geeft aan dat keuzes in de leesbegeleiding steeds samenvallen met de vraag: “verbetert het lezen na herhaalde aanbieding?” Dat is wat de begeleider steeds zal observeren en toetsen om tot juiste keuzes te komen. (Smits & Braams, 2005)

²⁵ Preteaching is dat de leerkracht een groepje leerlingen voor de behandeling van de lesstof in de groep met hen oefent.

Welke keuzes heb je tijdens RALFI gemaakt?



De keuzes komen niet voort uit de vraag die RALFI aangeeft als “verbetert het lezen na herhaalde aanbieding?” Keuzes die de het meest voorkomen vallen onder uitbesteden van sessies aan de onderwijsassistente, leerlingen of computer. Eén leerkracht kiest ervoor om met RALFI begrijpend lezen te oefenen in plaats van technisch lezen. Twee keer wordt een doelgerichte keuze aangegeven; observeren en structureel volhouden.

Na het eerste deel van de onderzoeksvraag; “Hoe passen leerkrachten RALFI-methodiek toe?” vanuit kwalitatieve gegevens te analyseren wordt hierna het tweede deel van de onderzoeksvraag “om leerlingen tot vlot en accuraat lezen te brengen” door middel van de kwantitatieve gegevens geanalyseerd.

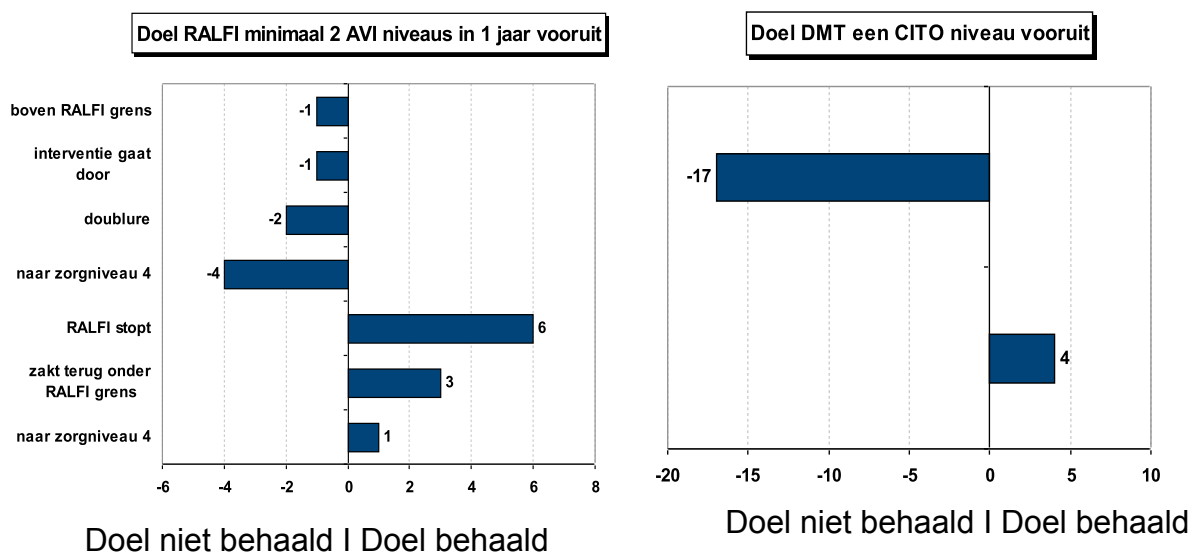
Deelvraag 1

“Wat verbetert er kwantitatief in het technisch lezen van woorden en tekst bij leerlingen door de interventie met RALFI-methodiek?”

Er is een peiling gehouden in maart 2010 om te weten hoeveel leerlingen er in alle groepen deelnemen aan interventies. 15 leerlingen uit leerjaar 4 startten in maart 2010 de deelname aan RALFI. 23 leerlingen uit leerjaar 5 zijn in maart 2010 al een jaar in de gelegenheid om deel te nemen aan RALFI. Bij de selectie voor dit onderzoek is

rekening gehouden met comorbiditeit²⁶, geen structurele deelname, doorverwijzing naar het speciaal onderwijs of onvolledige gegevens, deze leerlingen zijn afgevallen voor de geselecteerde groep voor dit onderzoek. Daarna is het verschil van drie leerlingen tussen beide leerjaren willekeurig weggehaald tot van beide leerjaren 11 leerlingen geselecteerd zijn voor dit onderzoek.

Aan iedere leerling is een cijfer toegekend wat overeenkomt met de niveaugrafieken van voortgang AVI en DMT en de inventarisatie daarvan, die in de bijlage 4 zijn opgenomen. De leerlingen 1 -11 zitten in maart 2010 in leerjaar 5 en de leerlingen 12 – 22 zitten in leerjaar 6. Bij deze 22 leerlingen wordt gekeken naar de resultaten van AVI en DMT gedurende een jaar.



In de grafiek links is te zien welke leerlingen het doel van “minimaal twee AVI niveaus in een jaar” hebben behaald of niet behaald. Aan de linkerzijde van de grafiek staat vermeld wat de volgende stap in het proces was. In de grafiek rechts is te zien hoeveel leerlingen in de periode dat zij deelnemen aan RALFI een niveau gestegen zijn in de CITO scores bij DMT. De leerkrachten bieden de woorden niet volgens de principes van

²⁶ Comorbiditeit is het tegelijkertijd hebben van twee of meer stoornissen of aandoeningen bij één persoon

CUVAR²⁷ aan zoals in methodische principes van RALFI beschreven staan. Bij één leerling zijn geen DMT toetsen afgenomen, deze leerling is niet in de grafiek opgenomen.

Bij AVI wordt door alle leerkrachten met 10 van de 18 leerlingen ofwel 55% het doel behaald. Van de geselecteerde groep van 22 leerlingen, tellen vier leerlingen niet mee door een te hoge instapniveau bij AVI om in aanmerking te komen voor RALFI.

Bij DMT wordt door alle leerkrachten met vier van de 21 leerlingen ofwel 19% het doel behaald. Meer dan 80% van de leerlingen vordert minder dan één CITO niveau met de wijze waarop op de school woorden worden geoefend binnen de interventie met RALFI.

Van vijf leerlingen die iedere week met één leerkracht minimaal vier tot vijf keer en twintig minuten per sessie de RALFI-methodiek volgen, behaalt 80% van het doel van minimaal twee AVI niveaus vooruit in het jaar dat zij worden begeleid. Van de andere zeventien leerlingen die met wisselende begeleiders twee of drie keer zo'n 30 minuten per sessie de RALFI-methodiek volgen, behaalt 52% het doel van minimaal twee AVI niveaus vooruit in het jaar dat zij begeleid worden. Vier van deze leerlingen lezen bij de start van RALFI al boven het criterium van AVI E4. Zonder deze leerlingen behaalt 46% van de leerlingen het doel.

Uit de geselecteerde groep leerlingen doubleren acht leerlingen gedurende hun schoolloopbaan. Zes leerlingen zijn naar zorgniveau 4 overgegaan.

Deelvraag 2:

“Wat verandert er voor de leerkracht in zijn keuzes ten aanzien van technisch lezen door het inzetten van de interventiemethodiek RALFI?”

Wat is er veranderd voor jou door het werken met een intensieve begeleiding als RALFI?

²⁷ CUVAR De afzonderlijke letters daarbinnen vormen een afkorting van de achtereenvolgende stappen in deze didactiek. Context, Uitleg, Variatie, Aanvullingen, Registratie van herkenning.

Ik laat de teksten van zaakvakken niet meer voorlezen door leerlingen. Ik lees het nu voor met hardop denkvragen stellen aan mezelf of ik laat het digitaal voorlezen. Ik sta nog meer stil bij begrippen en ik vraag vaker aan de leerlingen of er een woord is wat zij niet begrijpen.

Ik ga tijdens mijn gewone lessen bewuster om met leerlingen die leesproblemen hebben bij taal en andere vakken. Ik ben meer structureel hen aan het helpen aan de instructietafel.

Ik besteed meer aandacht aan deze leerlingen. Zelf ben ik niet echt veranderd in mijn lesgedrag.

Gericht stap voor stap werken en aandacht voor de persoon. Eigenlijk is het een wisselwerking, zij leren mij het vak en ik geef een effectievere instructie aan de groep. Het is niet zo dat er zo veel kinderen dyslectisch kunnen zijn, het is de structurele aanpak van de leerkracht.

Veranderingen in mijzelf zijn vooral dat ik zelf bewuster geworden ben.

De veranderingen die de meeste leerkrachten aangeven zijn een toename in het bewuster handelen en aandacht voor leerlingen met leesproblemen.

Wat vind je positieve aspecten of een voordeel van RALFI?

Als leerkracht heb je baat bij RALFI omdat je een duidelijker beeld krijgt en terwijl je RALFI doet neem je het gedrag van andere leerlingen in ogenschouw. Dit levert ook informatie op.

Nu is alles veel structureler en wat ik ook als positief ervaar is dat RALFI de competentie verhoogt van de leerling. Door het preteachen van de tekst kunnen ze ook echt meedoen.

Door RALFI heb ik leerlingen met leesproblemen helder in beeld.

Positief van RALFI vind ik als het als preteaching wordt gebruikt.

Positief vind ik dat ze de tekst doorgronden en daardoor actief bij de les meedoen. Het zelfvertrouwen van de leerlingen is beter.

Positief vind ik de extra voorbereiding voor een les, zodat ze actief betrokken worden in een zaakvakles. Ook bij begrijpend lezen is dit positief want het zijn toch veel pittige teksten.

Dat je een middel hebt om even met de kinderen om de tafel te kunnen en er mee bezig zijn. Ze zijn er blij mee en worden er bewuster van.

Wat vind je een negatief aspect, nadeel van RALFI?

Ik durf ze niet los te laten omdat ik bang ben dat ze opnieuw achteruit gaan.

RALFI is vooral een kwestie van structureel vol blijven houden. En dat werkt alleen weer als alle leerkrachten een doorgaande lijn vormen.

Met een grote groep werken, vooral omdat er ook dyslectisch kinderen bij zitten.

Als deze kinderen uit RALFI gaan zullen ze het zelfvertrouwen kwijt raken. Ze weten niet waar het over gaat en sommigen raken in paniek.

RALFI in de groep is moeilijk als je een bewerkelijke groep hebt. Je kunt ze niet goed in de gaten houden want je bent volledig bezig met RALFI.

De leerkrachten noemen “een helder beeld van het leesgedrag”, preteaching om met de les mee te kunnen doen en het toenemende welbevinden van de leerlingen als positief aspect. Het klassenmanagement en het stoppen met RALFI worden genoemd als nadelen. Het verschil in leerkrachtgedrag waardoor doorgaande lijnen in gevaar komen is een algemeen nadeel.

Wanneer zie je veranderingen bij de leerlingen?

Na zo'n drie maanden. Ze hebben me nog wel nodig, maar ze doorzien de structuur van RALFI.

Dyslectische leerlingen laten weinig verandering zien. Na verloop van tijd laten de andere leerlingen merken dat ze het begrijpen en doen het vrij vlot.

Bespeur ik na een maand of twee. Ze begrijpen RALFI, gaan vooruit en gaan er ook echt iets mee doen.

Kinderen die dyslectisch zijn gaan niet snel vooruit. Daarvoor zou ik wel meer willen lezen.

Tot 8 weken kun je veel bespeuren en na 10 weken begon ik verandering merken in het lezen van een aantal leerlingen. Dan zag je vooral verschil als ze tijdens het oefenen de tekst ook zelfstandig moeten gaan lezen.

Ze worden zelfverzekerder, bij toetsen zie ik niet veel vooruitgang.

De leerkrachten beginnen na twee maanden veranderingen te zien bij de leerlingen met leesproblemen als gevolg van de begeleiding. Bij leerlingen met een vermoeden van dyslexie is de verandering en vooruitgang langzamer merkbaar.

Samenvattend kan onder deelvraag 2 gezegd worden dat de leerkrachten groeien naar bewuster handelen en aandacht voor leerlingen met leesproblemen doordat het leesgedrag helder wordt in de begeleiding. Preteaching om met de les mee te kunnen doen en het toenemende welbevinden van de leerlingen worden positief ervaren. Het klassenmanagement en het loslaten van de begeleiding worden negatief ervaren. Het verschil in leerkrachtgedrag waarmee doorgaande lijnen in gevaar komen is een nadeel.

Hoofdstuk 5

Conclusies

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken naar aanleiding van de resultaten uit de analyse van verzamelde gegevens. Deze conclusies zijn getoetst aan de bestaande literatuur over dit onderwerp. Tenslotte worden aanbevelingen gedaan.

Om vlot te lezen moet volgens het opbouwmodel (van der Leij, 1998; Van der Leij; Struiksema & Ruijsenaars, 2000) het kind eerst aan een aantal deelvaardigheden voldoen. Met deze vaardigheden kan het kind na het aanvankelijk leesproces zinnen en langere stukken tekst vloeiend en met intonatie lezen, wat leidt tot vlot lezen. Dit onderzoek heeft als onderwerp het intensief begeleiden van leerlingen, waarbij dit leesproces niet vanzelf verloopt. Daarbij wordt door herhaalde aanbieding het inprentingmodel toegevoegd aan het opbouwmodel.

Onderzoeksvraag:

“Hoe passen onze leerkrachten de interventie met de RALFI-methodiek toe om leerlingen met leesproblemen tot vlot en accuraat lezen te brengen?”

Door een gestructureerd interview met de leerkrachten is onderzocht hoe zij de methodische principes zoals beschreven in het draaiboek RALFI. Uit het interview blijkt dat leerkrachten in de interventie afwijkende keuzes maken van wat de RALFI-methodiek aangeeft. Dit komt voor bij de selectiecriteria, de hoeveelheid sessies per

week, de continuïteit in de begeleiding, keuze van de teksten en doelgerichte beslissingen nemen. De oorzaak kan liggen in leerkrachten die gewend zijn aan keuzes maken in een leergang ofwel methode. Als dit interfereert²⁸ met keuzes in een “methodiek” kan dit een mogelijke verklaring zijn. Een andere oorzaak kan zijn dat leerkrachten onvoldoende bewust zijn wat een intensieve geprotocolleerde begeleiding op zorgniveau 3 betekent. Het niet volledig volgen van methodische principes heeft gevolgen voor de resultaten van de begeleiding. Deze resultaten worden in deelvraag 1 belicht, waarna een conclusie volgt.

Deelvraag 1

“Wat verbetert er kwantitatief in het technisch lezen van woorden en tekst bij leerlingen met CITO scores D en E door de interventie met RALFI?”

De school selecteert leerlingen voor RALFI bij niveau D én E van de CITO toetsen. Er moet worden opgemerkt dat in de geselecteerde groep vier leerlingen meedoen die al boven het criterium AVI niveau E4 lezen. Een oorzaak is de wijze van selectie op onze school met voornamelijk de landelijk genormeerde CITO scores. Leerlingen kunnen in vergelijking met leeftijdgenoten D of E scoren, maar tegelijkertijd al boven AVI niveau E4 lezen. Het ‘leesplan per kind’ in bijlage 5 laat de grote lijnen van selectiecriteria zien.

Het doel van RALFI is dat leerlingen die bij CITO toetsen technisch lezen scoren op niveau E door methodische intensieve begeleiding een toename in beheersing van minimaal twee AVI niveaus per jaar laten zien. Uit de analyse van gegevens in het leerlingvolgsysteem volgt de conclusie dat 10 van de 18 leerlingen ofwel 55% dit doel behalen. Van de geselecteerde groep van 22 leerlingen, zijn hierbij 4 leerlingen niet meegeteld door een te hoog instapniveau AVI om in aanmerking te komen voor RALFI. Er is één leerkracht die het verschil maakt door de juiste hoeveelheid sessies, structureel volhouden en wisselend gekozen teksten. Deze leerkracht haalt het omschreven doel met 80% van de leerlingen. Het onderzoek haalt dit voorbeeld aan als

²⁸ Interferentie is van oorsprong in de psychologie het verschijnsel dat een leerling elementen uit het ene systeem ten onrechte toepast in het andere.

“experiment” om te bewijzen dat het volgen van de methodische principes van een interventie tot de hogere resultaten leiden.

Het lezen van woorden wordt tijdens RALFI geoefend met CUVAR. Uit het leesonderzoek in 2010 is naar voren gekomen dat leerkrachten dit onderdeel niet uitvoeren volgens de methodiek. Vanuit het inprentingmodel gezien een gemiste kans want “met de beschikbaarheid neemt de toegankelijkheid toe en dat is een kenmerkend verschil in opvatting met het opbouwmodel waar door het lezen zelf een steeds grotere automatisering ontstaat” (van der Leij, 2003). Uit de analyse blijkt dat maar 19% van de leerlingen een toename van een CITO niveau hoger na de interventieperiode van een jaar in de vaardigheid bij het lezen van woorden laat zien.

Conclusie op een deel van de onderzoeksvraag en deelvraag 1:

Er wordt onderzocht welke principes van de RALFI-methodiek de leerkrachten toepassen en wat de meetbare voortgang van de leerlingen met leesproblemen op niveau D én E zijn. Na analyse van de kwantitatieve en kwalitatieve gegevens luidt de conclusie dat op één na, de leerkrachten de interventie met RALFI-methodiek te afwijkend toepassen om leerlingen met leesproblemen tot vlot en accuraat lezen te brengen.

Deelvraag 2:

“Wat is er voor de leerkracht veranderd in zijn keuzes ten aanzien van het technisch lezen door het inzetten van RALFI als interventie?”

In samenwerking met medestudenten dyslexiespecialist worden in dit evaluatieonderzoek conclusies omschreven. De leden van deze peergroep leggen de nadruk op een doelgerichte en planmatig uitgevoerde methodiek in intensieve begeleiding op zorgniveau 3, waar de leerkrachten de vragen op zowel didactische als pedagogische gronden hebben beantwoord. Samenvattend kan onder deelvraag 2 gezegd worden dat de leerkrachten groeien in een toename van het bewuster handelen en aandacht voor leerlingen met leesproblemen doordat het leesgedrag helder wordt.

Preteaching om met de les mee te kunnen doen en het toenemende welbevinden van de leerlingen worden positief ervaren. Het klassenmanagement en het loslaten van de begeleiding worden negatief ervaren. Het verschil in leerkrachtgedrag waarmee doorgaande lijnen in gevaar komen is een nadeel.

De conclusie is dat de leerkrachten groeien in bewustwording als het over leesonderwijs en begeleiding bij leesproblemen gaat, waarbij de keuzes van leerkrachten weinig aansluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen. Dit in tegenstelling tot wat Smits en Braams (2005) beschrijven: Beslissingen in de leesbegeleiding vallen steeds samen met de vraag: “verbetert het lezen na herhaalde aanbieding?” Dat is wat de begeleider steeds zal observeren en toetsen om tot juiste keuzes te komen.

Eindconclusie:

“Hoe passen de leerkrachten de interventie met de RALFI-methodiek toe om leerlingen met leesproblemen tot vlot en accuraat lezen te brengen?”

De conclusie naar aanleiding van de centrale onderzoeksvraag is dat de leerkrachten “herhaald lezen” toepassen als extra begeleiding op zorgniveau 2 gecombineerd met pedagogische ondersteuning. Daarmee sluit het onderzoek uit dat de leerkrachten intensieve begeleiding met de RALFI-methodiek op zorgniveau 3 toepassen om zo leerlingen met leesproblemen tot vlot en accuraat lezen te brengen.

Wat betekent deze conclusie, wat zijn de gevolgen voor leerlingen met leesproblemen waarvoor we een vermoeden van dyslexie onderbouwen op grond van deze begeleiding?

Struiksma (2005) omschrijft in het “Continuüm van zorg”, inmiddels geheel opgenomen in de nieuwste versie van het protocol leesproblemen en dyslexie (2011), de niveaus van zorg. Op zorgniveau 2 is er extra zorg in de groepssituatie door de groepsleerkracht. Hierbij is het van belang om vast te stellen welke kinderen tot de uitvallers behoren, de zwakste 25% (kinderen die op niveau D-E scoren) in vergelijking met de landelijke normgroep. Zorg voor deze groep bestaat uit een verdere

differentiatie in instructie en verwerking. Op zorgniveau 3 is er sprake van specifieke interventies uitgevoerd of ondersteund door zorgspecialisten in de school. Als eerste het vaststellen van welke kinderen ernstige leerproblemen hebben (kinderen die tot de zwakste 10% behoren op genormeerde toetsen; niveau E). Ten tweede het vaststellen van de achterstand en de hardnekkigheid van de leerproblemen. Op onze school is zorgniveau 3 op de hier beschreven wijze niet aanwezig. Toch stellen we de hardnekkigheid vast terwijl het fundament daarvoor ontbreekt.

Discussie

Hoe kan de school zijn rol als “poortwachter” verantwoorden met kennis van de conclusies uit het onderzoek?

De interventiemethodieken, die de school toepast vanuit de houding “onze aanpak is goed want we volgen het protocol” (Loykens e.a., 2010. p.116), worden erkend door de onderzoeksinstituten en zij accepteren onze leesdossiers.

Aanbevelingen

Leerlingen te laten profiteren van instructie en verwerking op zorgniveau 1 en 2 ligt binnen de mogelijkheden van de leerkrachten. Zij halen positieve aspecten aan voor henzelf en de leerlingen die ontstaan uit het herhaald lezen en “preteachen”. Beiden zijn krachtige werkvormen op zorgniveau 2 binnen de convergente differentiatie. Met oog op het correct volgen van het protocol en de verantwoordelijkheid voor juiste begeleiding op zorgniveau 3 bij leerlingen met ernstige leesproblemen is dit niet voldoende blijkt uit het onderzoek.

De aanbeveling vanuit dit onderzoek is dat de zwakste 10% leerlingen met leesproblemen uit de groepen worden gehaald om met een specialist de interventie met RALFI-methodiek doelgericht en in zijn geheel te volgen. Dit doet recht aan de ondersteuning van leerkrachten en de onderwijsbehoeften van deze leerlingen in de aanloop van het goed onderbouwen bij een vermoeden van dyslexie.

Een tweede directe aanbeveling vanuit dit onderzoek is dat de leerkrachten hun keuzes bespreekbaar maken om het algemeen doel van doorlopende lijnen in leesonderwijs te borgen aan de hand van het “Continuüm van zorg” (Struiksmā, 2005).

Een derde aanbeveling is om de selectiecriteria nog eens onder de loep te nemen, de leerlingen worden bij landelijk genormeerde toetsen vergeleken met leeftijdgenoten en scoren CITO op D en E terwijl ze technisch lezen boven AVI niveau E4. De begeleiding krijgt dan vorm op een andere wijze.

Bij het analyseren gedurende dit onderzoek worden signalen vanuit de niveaugrafieken DMT in een grotere context geplaatst. Het is opgevallen dat het vlot lezen van woorden gedurende groep vier achteruit gaat. Hierdoor ontstaat een vicieuze cirkel waardoor het lezen niet wil vlotten. Ter voorkoming van verdere leesproblemen is het een aanbeveling om in leerjaar 4 het AVI-niveau lezen in homogene groepen en de verouderde²⁹ versie van Tekstverwerken, waarin weinig differentiatie en instructie voor technisch lezen, te vervangen. Stoeldraaijer en Vernooij (2007) vragen zich in een artikel af of in leerjaar 4 al een methode begrijpend lezen moet worden ingezet. Zij pleiten ervoor om in groep 4 een solide basis voorgezet technisch lezen te leggen, waarmee later strategisch begrijpend lezen mogelijk is.

Validering van conclusies

Bijna alle leerkrachten van leerjaren 5 en 6 nemen deel aan het interview, waarin veel vragen overeenkomstig worden beantwoord. De resultaten van de leerlingen laten vanuit twee bronnen een solide beeld zien en geven indicaties om de onderzoeksvraag te beantwoorden. De deelvragen kunnen goed worden beantwoorden en leiden direct naar het antwoord op de centrale onderzoeksvraag. Door “hoe” in de onderzoeksvraag zoekt het veelal naar verklaringen en daarmee zijn in de toetsende fase experimenten een geschikte aanpak. RALFI is op de school onder dezelfde omstandigheden door één leerkracht anders uitgevoerd en het verschil in opbrengsten voert bewijs aan.

²⁹ De methode Tekstverwerken is verouderd, het voldoet niet aan het model van convergente differentiatie en evidence based strategieën voor begrijpend lezen. Zie: Stoeldraaijer, J. in JSW, jaargang 90, januari 2006. pp. 46-49.

‘De verbetering van onderwijs stoelt in meer of mindere mate op systematisch verkregen kennis. De wijze waarop het onderwijs daarmee omgaat bepaalt mede de inhoud van dat onderwijs’ (Onderwijsraad, 2006).

Hoofdstuk 6

Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk worden het product en proces van het onderzoek geëvalueerd. Het eerste deel is een productevaluatie aan de hand van de werkfasen; ontwerpen, verzamelen, analyseren en evalueren. Het tweede deel is een procesevaluatie aan de hand van rollen die een onderzoeker aanneemt in het proces. Het hoofdstuk eindigt met een reflectie.

Productevaluatie.

In de ontwerpfase is het van belang het onderwerp goed af te bakenen en de juiste meetinstrumenten te kiezen om te meten wat je wil weten. In dit onderzoek zijn landelijk genormeerde CITO toetsen gekozen, die voor uitgave bij een grote groep leerlingen uitgebreid worden getest. De keuze voor RALFI als interventiemethodiek hangt ook samen met het leerjaar waarin het wordt gebruikt op onze school. In leerjaar 3 worden bijvoorbeeld nog niet alle kaarten van DMT afgenomen en kunnen nog niet bij alle leerlingen met leesproblemen de AVI leeskaarten worden in gezet. Bovendien heeft een lager leerjaar onvoldoende toetsmomenten om over een langere periode te monitoren. Vragenlijsten en interviews worden voor dit onderzoek opgesteld, geoefend en besproken met personen die inhoudelijke kennis hebben of juist kennis hebben van de specifieke praktijksituatie. Deze opzet is gekozen om de onafhankelijkheid van toeval te verhogen.

Bij het samenstellen van de steekproef is gekozen voor de RALFI-methodiek, dit kan vertaald worden naar andere interventies. RALFI wordt op veel scholen gebruikt binnen het tijdpad van het “Protocol leerproblemen en dyslexie”. Dit protocol is in aanvang landelijk naar alle scholen toegestuurd. WSNS heeft via de samenwerkingsverbanden schoolbesturen geholpen het protocol op scholen in te voeren. Deze onderzoeksvraag is daarmee toepasbaar op vele andere scholen met een leerstofjaarklassensysteem, het onderzoek is te generaliseren en daarmee ook de conclusies. Scholen die het

“Protocol leesproblemen en dyslexie” volgen en werken met moderne leergangen hebben te maken met het DIM en convergente differentiatie.

Tijdens de analysefase vraagt een onderzoeker zich steeds af of de betrouwbaarheid van de gegevens en de validiteit nog gelden. In dit onderzoek ligt het codeboek gesloten binnen het leerlingvolgsysteem. Voor dit onderzoek was het belangrijk om binnen de geselecteerde groep de gegevens te kunnen vergelijken met elkaar. Bij de analyse is gedurende dit onderzoek opgevallen dat er naast de geselecteerde groep geen overzicht mogelijk is voor een heel leerjaar met dezelfde DMT kaarten. Dit wordt veroorzaakt doordat bij de goede lezers alleen nog de moeilijkste leeskaart wordt afgenomen.

Bij de analyse van de kwalitatieve gegevens zijn er meer personen ingeschakeld om naar hetzelfde te kijken om de interpretatie van de begrippen intersubjectief te laten verlopen. Daarmee wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek groter.

Tot slot kan de evaluatiefase het onderzoek worden beoordeeld. Ik kon meetinstrumenten goed inzetten waardoor de conclusies en aanbevelingen als vanzelf uit de antwoorden op de onderzoeksvragen voortkwamen. Het onderzoek was bedoeld om te evalueren hoe we er voor staan in het verbeteren van het leesonderwijs.

Procesevaluatie

Ik keek het meeste uit naar mijn onderzoekersrol als ontwerper. Mijn leerstijl is duidelijk top-down, ik overzie het geheel en ga direct verbanden leggen om praktische en creatieve oplossingen te bedenken. Al experimenterend wijzigt het geheel totdat het de juiste vorm en inhoud krijgt. Om alles tevoren zo veel mogelijk vaste vormen te geven is bedacht om je te behoeden voor valkuilen tijdens een onderzoek. Mijn valkuil is dat veel lees en dit betrek in het onderzoek, waardoor ik zijwegen ga bewandelen. Het is daarom goed een kader tevoren te ontwerpen en te functioneren in een intervisiegroep die je daar aan herinnert.

In de rol van bronnenonderzoeker mag je actie ondernemen. Tijdens het interview heb ik de doorvraagtechniek gebruikt, maar om een objectieve onderzoeker van je eigen

praktijk te blijven moet je ook sneller stoppen. Er is voorzichtigheid betracht om de antwoorden geheel vanuit het referentiekader van de onderzochten zelf te laten komen. De rol van analist is niet voor mij weggelegd. Dit dacht ik totdat het vorm begon te krijgen en ik met steeds meer plezier tot in detail ging werken. Door al deze rollen heen liep als een rode draad de toenemende objectiviteit en neutraliteit. Dit werd gevoed doordat de mogelijkheid bestaat om met anderen over methodologisch onderzoeken te praten en door aan de onderzoeken van medestudenten mee te kunnen werken.

Reflectie

Waar ik me in kan vinden is dat de tekst van het onderzoek doelgericht en zakelijk wordt geschreven. Helaas wordt het daarbij aan zoveel atypisch regels onderworpen binnen deze studie dat mijn teksten er “verwongen”, dus niet meer helder uitkomen. Het ultieme doel van lezen is om uiteindelijk te begrijpen wat er staat, tekst bestaat om gedachten te delen met elkaar.

Wat ga ik morgen anders doen? Dit onderzoek heeft mij zeker gevoed om met leerlingen en leerkrachten vanuit goed opgestelde leervragen de verdieping op te durven zoeken. Mijn behandelingen voor leerlingen met ernstige enkelvoudige dyslexie zijn geprotocolleerde behandelingen. Na dit onderzoek zal ik nog doelgerichter werken.

Verder loop ik rond en zie om me heen alleen nog situaties die onderzocht kunnen worden, ik bedenk ook meteen startplannen waarin ik mijn voorkeuren herken om een voortrekker en ondernemer te zijn. Ik heb de samenwerking opgezocht uit inhoudelijke noodzaak, maar door dit te ervaren ben ik ervan overtuigd dat onderzoeken sterker wordt door samenwerking. Deelonderzoeken die samen integreren tot één groot onderzoek zijn fascinerend bolwerken van samenwerkend leren. Dat is wat ik het meest waardevol vind van onderzoeken, het verbinden door verdiepend leren in een cyclus die nooit ophoudt.

Literatuur

Adams, G., Carnine, D. (2003). Direct Instruction. In H.L. Swanson, K.R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 403-416). New York: Guilford Press.

Allington, R., (2001). *What really matters for struggling readers: designing research based interventions*. New York: Longman.

Blomert, L., (2005). *Dyslexie in Nederland: Theorie, praktijk en beleid*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds

Braams.T, Smits.A, (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen: Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Bron, T., Marmeren - Schoehuizen, I., Loykens, E. & Ruijsenaars, W. (2010). Behandeling van dyslexie en geprotocolleerd werken. In K. van den Bos, R. Kleijnen & L. Verhoeven, *Zorg om dyslexie* (p.115 – 133). Antwerpen – Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Druenen, M., Gijssel, M., Scheltinga, F. & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie: groep 5 – 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Fletcher, J., Lyon, G. (1998). Reading: A Research-Based Approach. In: W.M. Evers (red.)(1998). *What's Gone Wrong in America's Classrooms*.

Gezondheidsraad: Commissie Dyslexie (1995). *Dyslexie. Afbakening en behandeling*. Den Haag: Gezondheidsraad, 1995; publicatie nr.1995/15.

Leij, A. van der, (1998, 2003) *Leesproblemen en Dyslexie: Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat

Leij, A. van der, Struiksma, A. & Ruijsenaars, A. (2000). *Dyslexie, classificatie, diagnose en dyslexieverklaring*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.

Shaywitz, S. (2005). *Hulpvids Dyslexie: Een nieuw en volledig, op wetenschappelijk onderzoek gebaseerd programma om leesproblemen te overwinnen*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Rack, J. (2004). Review of research evidence on effective intervention. In J. Rack, M. Turner (Ed.) *The study of Dyslexia*. (pp.175-195). New York: Kluwer Academic Publishers

Struiksma, A., (2005) *continuüm van zorg, voor de zorgroute van leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. 's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.

Torgesen, J. (2001). The theory and Practice of intervention: Comparing outcomes from prevention en remediation studies. In A. Fawcett (Ed.), *Dyslexia, Theory and good practice*. (pp. 185-200). London: Whurr.

Verhoeven, N. (2010). *Wat is onderzoek?: Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.

Wentink, H., Verhoeven, L. (2001,2003). *Protocol leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederland

Artikelen

Blok, H., Boendermaker, C. & Oostdam, R. (2011) Effectieve interventie voor achterblijvende lezers. Begeleid hardop lezen. *Jeugd in School en Wereld*, jaargang 95 /7, 32 -35.

Braams.T, Bosman, A. (2000) Goed onderwijs doet er toe. *Tijdschrift voor remedial teaching*, 2000/3, 6-12.

Chard, D., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386–406.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research. *International Journal of Educational Research*, 42, 387-425.

Stoeldraaijer, J. (2006). Omgaan met verschillen en methodes in begrijpend lezen. *Jeugd in School en Wereld*, jaargang 90/5, 46-48.

Stoeldraaijer,J., Vernooy, K. (2007). Géén begrijpend lezen in groep 4?! *Basisschoolmanagement*, jaargang 21/ 2, 10-16

Electronische bronnen

Onderwijsraad, 990449/352, (1999). Zeker weten, leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid. Den Haag, auteur. Gevonden op 3 februari 2011. <http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/467/documenten/zekweten.pdf>

Onderwijsraad, 20050450/840, (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den haag, auteur. Gevonden op 12 februari 2011. http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/335/documenten/naar_meer_evidence_based_onderwijs.pdf

Smits, A. (2005). Handleiding Ralfi (in de groep). Gevonden op 23 februari 2009 <http://www.ralfilezen.nl/nl/images/stories/RALFIhandleiding.pdf>

Diagnose en behandeling van dyslexie. Brochure van stichting dyslexie Nederland (SDN), geheel herziene versie, 2008 Gevonden op 12 december 2010
<http://www.stichtingdyslexienederland.nl/media/183/sdnbrochure2008.pdf>

Bijlage 1: De school als poortwachter.

Scholen fungeren als “poortwachter”. Willen ouders/verzorgers van een leerling in aanmerking komen voor een vergoeding van behandeling in het kader van dyslexie, dan moeten de scholen een leesdossier aan de ouders kunnen overleggen. Dit dossier moet voldoen aan de criteria van het Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling (L. Blomert, 2006). Dit betekent dat de school als “poortwachter” de problemen in de ontwikkeling van geletterdheid voortijdig moeten signaleren, effectief aanpakken en systematisch vastleggen.

De zorgverzekeraar wil zien dat de leerling daadwerkelijk een enkelvoudige ernstige achterstand heeft, dat de school er alles aan gedaan heeft en dat er desondanks onvoldoende vooruitgang is. Alleen dan kan de leerling in aanmerking komen voor vergoeding van diagnostiek en eventueel behandeling.

De eisen die worden gesteld aan het voortraject houden voor de scholen in:

1. De scholen werken met zorgniveaus.
2. Achterstand wordt vastgesteld in minimaal drie achtereenvolgende momenten.
3. Ondanks minimaal een half jaar didactisch adequate hulpverlening volgens het protocol leesproblemen en dyslexie behoort de leerling tot de zwakste lezers in vergelijking met de normgroep.
4. Signalering en begeleiding volgens de protocollen leesproblemen en dyslexie.
5. Er is een leesdossier opgesteld. Bewijs van interventie kan worden geleverd.

Wat betekenen de zorgniveaus voor school en ouders.

Zorgniveau 1

Op dit zorgniveau is sprake van goed leesonderwijs in groepsverband. Goed onderwijs wordt hierbij omschreven als het gebruiken van effectieve methodes voor lees- en spellingonderwijs. Deze methode sluit aan bij de leerbehoefte van het kind, het biedt differentiatie bij instructie en verwerking. Het overleg met de ouders vindt plaats tijdens ouderavonden.

Zorgniveau 2

Op dit zorgniveau wordt binnen de groep zorg geboden door de leerkracht. Deze zorg kan bestaan uit extra instructie en begeleiding van kinderen, het bieden van extra tijd voor verwerking en meer inzet van ICT middelen. De organisatie van de hulp in de groep op dit niveau vindt vaak plaats aan de hand van groepsplannen.

Op dit niveau wordt de rol van de ouders belangrijker doordat er bij het kind sprake is van een (ernstige) achterstand op het gebied van lees- en spellingvaardigheid. Naast de ouderavonden zullen er tussentijds gesprekken met ouders plaatsvinden over de vorderingen bij lezen en/of spelling. De mogelijkheden tot ondersteuning en begeleiding in de groep komt ter sprake waarbij de methodegebonden en de methode overstijgende toetsen veelal als leidraad dienen. Ook kunnen in deze gesprekken afspraken gemaakt worden over verdere ondersteuning en begeleiding thuis.

Zorgniveau 3

Op dit zorgniveau is sprake van specifieke interventies in de school. De interne begeleider of remedial teacher voert deze interventies uit en/of ondersteunt de leerkracht bij de uitvoer in de groep. Op dit niveau is sprake van verdere toetsing, waarbij de achterstand van het kind op het gebied van de lees- en spellingvaardigheid wordt vastgesteld.

Op grond van de resultaten wordt een handelingsplan opgesteld en uitgevoerd en vindt verdere afstemming met de ouders plaats. In het handelingsplan staat aangegeven wat de te bereiken doelstellingen zijn, welke activiteiten worden uitgevoerd, hoe de hulp georganiseerd wordt, wanneer er evaluatie gaat plaatsvinden en aan de hand waarvan geëvalueerd wordt. De handelingsplannen worden met de ouders besproken en hierbij wordt ook vastgelegd welke hulp en begeleiding in de thuissituatie wordt verwacht. Meestal vindt na 6-8 weken een evaluatie plaats waarbij afspraken voor het vervolg worden gemaakt.

Op grond van de ernstige en hardnekkige achterstand die op meerdere toetsmomenten bepaald is, kan het vermoeden van dyslexie worden uitgesproken. In overleg tussen school en ouder wordt dan

afgesproken om een leesdossier samen te stellen. Het leesdossier wordt door de directeur van de school namens het bevoegd gezag ondertekend. Het wordt vervolgens besproken en overgedragen aan de ouders. De ouders dienen het leesdossier in bij de zorgverzekeraar waarbij zij een contract hebben of bij een instantie of instelling waarmee de ziektekostenverzekeraar een contract heeft afgesloten voor verder onderzoek en eventuele behandeling.

Zorgniveau 4

Na aanmelding door de ouders bij de zorgverzekeraar of bij de instelling die een contract heeft met de zorgverzekeraar vindt er een beoordeling van het leesdossier plaats. Als het dossier voldoet aan de gestelde criteria vindt er een beoordeling van het leesdossier plaats. Als het leesdossier voldoet aan de gestelde criteria vindt verdere diagnose plaats.

Is de conclusie dat er sprake is van enkelvoudige ernstige dyslexie vindt een behandeling plaats.

Het onderzoek en de behandeling dienen te worden uitgevoerd door een instantie die een contract heeft met de zorgverzekeraar en aangesloten is bij een van de kwaliteitsinstituten. Na het onderzoek vindt met de ouders overleg plaats over de onderzoeksresultaten en mogelijke verdere behandeling. Hiervoor wordt een plan van aanpak voorgesteld en doorgesproken. Naast de ouders zijn hierbij ook de behandelaar, de leerkracht van de school, de intern begeleider of de remedial teacher aanwezig.

De behandeling kan bestaan uit 40 tot 60 sessies, waarbij de ouders een belangrijke rol hebben. Elke week vindt een sessie plaats door de daartoe aangewezen behandelaar, waarbij steeds opdrachten worden gegeven om thuis verder mee te oefenen. Van de ouders of een andere oefenpartner wordt verwacht dat zij gedurende vijf dagen per week 15 tot 20 minuten per dag oefenen met het kind. Deze ondersteuning vergt een forse tijdsinvestering van de ouders, maar is noodzakelijk om resultaat te bereiken. De resultaten van de behandeling worden regelmatig besproken en vinden plaats na 3, 6, 9, 12 en 18 maanden. Hierbij vindt verdere afstemming plaats tussen behandelaar, school, ouders en de verantwoordelijke GZ-psycholoog of orthopedagoog.

Bron:

www.masterplandyslexie.nl

Bijlage 2: conclusies leesonderzoek 2010

26 mei 2010, Conclusies naar aanleiding van onderzoek leesverbeterplan:

1. Na het aanvankelijk technisch leren lezen in de groepen 3 is er bij dezelfde meting met DMT kaarten een achteruitgang te zien bij de groepen 4.

We willen hier bij de keuze van een nieuwe methode voortgezet technisch lezen / begrijpend lezen rekening mee houden. Doel voortgezet technisch lezen structureel inzetten groepen 4.

2. We hebben geen streefdoelen gesteld nu AVI (oude kaarten) niet meer wordt afgenomen.

We nemen de streefdoelen over zoals in het Organisatorisch Continuüm van de Zorg, Masterplan Dyslexie (Chris Struiksma, 2005) worden beschreven.

Bij kwalitatief goed onderwijs kan:

MINIMAAL 75% van de leerlingen bij CITO toets Leestempo / leestehnik niveau ABC scoren.

3-4% van de laagste scorende bij de CITO toetsen lezen en spellen niveau E komen in aanmerking voor onderzoek (en evt. behandeling) via de zorgverzekeraar.

Omdat deze percentages gehaald worden bij kwalitatief goed onderwijs (naast een goede methode, instructiegedrag en differentiatiecapaciteit leerkrachten) kunnen we dit onderzoeken en verbeteren door professionaliseren van de leerkracht. Dit wordt gesignaleerd door IB.

3. In de zorg voor onze leerlingen bij het technisch lezen worden interventies structureel ingezet. Deze sluiten aan bij Masterplan Dyslexie en de niveaus van zorg die worden beschreven in het Organisatorisch Continuüm van de Zorg, Masterplan Dyslexie.
 - Hiermee gaan leerlingen met leesproblemen (zij hebben geen dyslexie) naar een hoger en voldoende CITO niveau bij technisch lezen.
 - Hiermee krijgen we leerlingen met dyslexie bij lezen EN/OF spellen helder in beeld.
 - Hiermee kunnen we de groep leerlingen 3-4% met enkelvoudige ernstige dyslexie bij lezen EN spellen in een vroeg stadium via zorgverzekeraar (vergoed) laten onderzoeken en behandelen.

We willen het peil van de interventies op niveau 3 (specialistische begeleiding) optimaliseren en willen daarom starten met klassenbezoeken in 2010-2011. Wie doet de klassenbezoeken? IB en rt onderzoeken mogelijkheden voor diagnostisch onderzoek dyslexie (niet zorgverzekeraar).

4. We hebben in 2^e helft schooljaar 2009-2010 monitoring ingezet op twee manieren. Via onderzoek van Masterplan dyslexie (per internet, raadgeving na landelijke vergelijking en onderzoek) en handmatig met gegevens uit digitaal schoolsysteem van Parnassys.

We hebben nu een nulmeting (DMT kaarten en Leestempo) en kunnen overgaan tot trendanalyses waarbij verbeterpunten worden ingezet, het accent ligt op de niveaus 2 t/m 4:

1. (goed leesonderwijs in klassenverband);
2. extra zorg binnen de groep door de groepsleerkracht;
3. specifieke interventies door specialisten/leerkrachten in de school;
4. diagnostiek en behandeling in de gezondheidszorg.

Bijlage 3: interviews met de leerkrachten.

Respondent 1.

Er zitten dit jaar 7 kinderen in de RALFI groep, vorig jaar had ik ook een grote RALFI groep.

Geselecteerd op CITO toetsen, score D en E en vanuit de overdracht van de vorige klas.

RALFI voeren wij drie keer in de week uit. 1x tijdens technisch lezen, die les doen zij met de onderwijsassistente. Dat is de eerste keer zo'n 45 minuten uitgebreid. Daarna doen wij het zelf. Een keer door mij (ik werk 4 dagen in de week) en de dag dat ik er niet ben dan nog een keer. Wij communiceren via het papier wat de fasen aangeeft, daar noteren wij ook op wat ons is opgevallen, dit werkt goed. Soms nemen we ook teksten van geschiedenis en aardrijkskunde. Al deze teksten kunnen zij ook nog een keer oefenen op de computer.

De kinderen die in RALFI zitten worden in ieder geval zelfverzekerd. In de toetsen van AVI en DMT zie ik niet veel vooruitgang. De kinderen zijn wel blij dat ze aandacht krijgen. Sommige van de leerlingen gaan makkelijker lezen.

Keuze was mogelijk omdat er een onderwijsassistente aanwezig was. Zij zit apart met het groepje en kan daar uitgebreid alle aandacht aan geven.

Veranderingen in mijzelf zijn vooral dat ik bewuster geworden ben. Als voorbeeld een kind wat thuis weinig tot geen Nederlands spreekt. Hij heeft een slecht woordbeeld en ik ben daar alerter in geworden. Ook de dyslectische kinderen, daar let ik beter op. Ik heb altijd altijd rekening gehouden de verschillen in de groep.

Doel is dat ze mee kunnen doen in de groep.

Lange Termijn doel is dat ze meer zelfvertrouwen krijgen.

Ik verwacht niet dat de kinderen in mijn groepje zelfstandig kunnen gaan lezen. Misschien 2 van de kinderen. Ik heb dan ook wel een apart groepje, sommige doen het op school nog wel goed, maar thuis is het dan een grote ellende.

Positief aan RALFI vind ik het een goed middel om even met de kinderen om de tafel te kunnen en er mee bezig zijn. Ze zijn er blij mee en worden allemaal bewuster.

Nadeel vind ik dat het moeilijk is als je een bewerkelijke groep hebt. Je kunt ze niet goed in de gaten houden. Ze weten dat ze niet mogen storen, maar dat kun je niet goed in de gaten houden want je bent volledig bezig met RALFI. Dat vind ik wel moeilijk.

Ideaal is dat de leerkracht met de kinderen buiten de klas kan oefenen. Dat kan alleen met extra handen in de klas.

Respondent 2.

Ik heb dit jaar meer kinderen die niet goed lezen. Ik kies bij RALFI teksten uit de methode van geschiedenis en aardrijkskunde. Dit lees volgens RALFI ik met een groepje van 5 en een groepje van 6 leerlingen tijdens het Bavi lezen in de groep. Op dinsdag heb ik een stagiaire en die neemt dan ook een groepje. Dan kunnen we langer met die groep lezen. Moeilijke woorden laat ik terug komen in de les. Ook de ouders zijn er van op de hoogte dat het belangrijk is om met deze kinderen regelmatig thuis te lezen. Ik houd niet bij of de ouder dit ook daadwerkelijk doen. Ik attendeer ouders er wel iedere 10 min gesprekken op. Veel ouders geven aan dat kinderen thuis niet willen lezen.

Bij het samenstellen van een groepje ga ik niet zo zeer uit van de toetsen leestechneek en leestempo, maar kijk naar de resultaten van AVI teksten en DMT. Als kinderen bij leestechneek een d of e scoren dan wordt de AVI kaart sowieso afgenomen. Ik heb de zwakke lezers bij elkaar en minder zwakke bij elkaar in een groepje gezet.

Ik lees minimaal twee keer per week met beide groepjes. Het groepje met zwakkere lezers komt altijd aan bod. Ik denk dat ik RALFI uitvoer zoals het hoort, soms moet ik keuzes maken door tijdgebrek.

Ik hoop op een nieuwe en echt goede methode voor technisch lezen, waar je in niveaus kunt werken. Wat wij nu doen is een lichte versie van RALFI waarbij de kinderen langzaam vooruitgang laten zien bij de AVI niveaus. Ik durf ze niet los te laten omdat ik bang ben dat ze dan opnieuw achteruit gaan.

Door RALFI heb ik leerlingen met leesproblemen helder in beeld.

Respondent 3.

RALFI lezen met 8 kinderen. Op dinsdag delen we het op in twee groepjes. Een blijft in de klas en de andere 4 gaan met de onderwijsassistente mee. De andere keer die week heb ik ze alle 8 en gaan we om de instructietafel zitten. De andere leerlingen gaan Bavi lezen en dat doen ze in alle stilte, organisatorisch werken zij goed mee en accepteren het. De teksten zijn van Wereldoriëntatie en begrijpend lezen. Ik probeer door meewijzen dat ze echt allemaal actief meedoen en ik zit bij de groep. De onderwijsassistente gaat in een aparte kamer lezen en de leerkracht blijft in de groep. Later lezen ze de tekst tijdens de les Wereldoriëntatie nog een keer en dan mogen ze ook hardop lezen als ze dat zelf willen. Ik laat ze nooit onvoorbereid hardop lezen in de groep.

We hebben kinderen doorgekregen van vorig jaar en we hebben zelf ontdekt dat een aantal kinderen echt zwak zijn op het gebied van lezen en spelling gedurende dit schooljaar. Er zijn een aantal kinderen ook dit jaar getest en dyslectisch bevonden, maar de verklaring komt pas nadat wij kunnen bewijzen dat we ook voldoende hebben geïnvesteerd in extra oefenen. Deze leerlingen hebben we dus allemaal bij RALFI getrokken. Deze leerlingen komen niet in de behandeling van de zorgverzekeraar, wel wordt het onderzoek voor een groot deel door de zorgverzekeraar vergoed. De r.t. moeten de ouders daarna zelf betalen.

Toetsen ondersteunen ons bij het uitkiezen, maar ook herken je door ervaring welke kinderen niet kunnen lezen en blijven hangen in een bepaald stramien. Nu toetsen we voor de dyslexieverklaring regelmatig AVI en DMT. Ik denk dat beginnende leerkrachten nog wel moeite hebben om een dyslectische leerling te herkennen.

We hebben een aantal kinderen een afsprakenkaart gegeven. Een aantal kinderen geef ik met opzet geen beurt om te lezen. Als ze het toch leuk vinden mogen ze het tevoren voorbereiden.

Draaiboek ken ik van vorig jaar. Ik heb een formulier voor de kinderen wat ik volg en daar schrijf ik ook per sessie op wat ik gedaan heb en wat me is opgevallen. Dit doe ik digitaal zodat mijn duo en ik er op voort kunnen borduren.

Kinderen die dyslectisch zijn gaan niet snel vooruit. Daarvoor zou ik wel meer willen lezen, maar ik kan het praktisch gezien niet op school waar maken. De ouders zouden het mee moeten overnemen en dat werkt soms wel en soms niet. Eigenlijk is het geen optie om het vaker te doen ook als ik dat zou willen.

Een van de kinderen leest ook nog 2 x in de week onder agendawerk 15 minuten met een maatje. Dit zou ook een optie kunnen zijn voor een aantal andere kinderen.
Naast die 8 kinderen van Ralfi zijn er ook nog 4 kinderen die maatjes lezen met kinderen van groep 8. Al met al een zwakke leesgroep dit jaar.

Respondent 4.

6 Leerlingen in het RALFI groepje waarmee ik 2x per week in de groep lees en dan nog 1x gaan ze met de onderwijsassistente mee lezen buiten de groep. In totaal 3 x gemiddeld 25 minuten tot een half uur. Een aantal van deze leerlingen zaten vorig jaar al in RALFI en dit jaar zijn er vanuit onderzoek nog een paar bijgekomen. Dit zijn onderzoeken van een orthopedagoog en daar moet mee gelezen worden naar aanleiding van een verdenking van dyslexie.

Overwegingen en keuzes zijn de onderwijsassistente. Dat was welkom. Ik doorloop niet alle fasen volgens het RALFI model, de nadruk ligt bij mij op het begrijpen van de teksten.

Dyslectische leerlingen laten weinig verandering zien en de andere leerlingen doen het vrij vlot. Die laatste leerlingen laten ook merken dat ze het beter begrijpen na verloop van tijd. Dyslectisch leerlingen vinden het wel fijn dat RALFI gebeurt en blijven goed meedoen ook als de resultaten later tegenvallen.

Ik ga tijdens mijn gewone lessen bewuster om met de leerlingen die leesproblemen hebben bij taal en andere vakken. Ik ben meer structureel hen aan het helpen aan de instructietafel.

Positief vind ik dat ze de tekst doorgronden en daardoor actief bij de les meedoen. Het zelfvertrouwen van de leerlingen is beter.

Nadeel is dat ik alert moet zijn op mijn tijd- en klasmanagement.

Ik bied vooral begrijpend lezen aan bij RALFI, de zaakvakteksten worden ook al via het smartboard voorgelezen en visueel gemaakt.

Korte termijn doel is dat ze bij begrijpend lezen mee kunnen doen.

Lange termijn doel is dat ze de teksten begrijpen. Het lezen en het verklanken van woorden gaat wel redelijk, maar het inzicht krijgen en begrijpen daar ligt de nadruk. Het doorgronden vind ik belangrijker dan het vlot lezen. Ik geef meer aandacht aan moeilijke woorden enz.

Ik besteed meer tijd bij Ralfi aan het uitleggen en de structuur van de tekst dan aan het steeds herhalen van het lezen. 50/50 % is een goede verdeling.

Als deze kinderen uit RALFI gaan zouden het zelfvertrouwen kwijt raken. Ze weten niet waar het over gaat in de tekst en sommige raken in paniek. Ze kunnen verklanken, maar ze kunnen eenvoudige boeken lezen en sommige kinderen wat moeilijker.

Ik zou wensen dat alle dyslectisch leerlingen goed kunnen lezen. Maar dat valt niet voor iedereen op te lossen op school. Ieder dyslectisch kind is ook weer anders.

Respondent 5.

RALFI lezen doen wij per week 2 keer een half uur. De tekst gaat niet mee naar huis. De leerlingen lezen de tekst van zaakvakken en begrijpend lezen nog een keer op de computer tijdens zelfstandig werken.

Na ongeveer een maand of 3 zie ik een verandering. Ze hebben me nog wel nodig maar ze doorzien de structuur van het RALFI lezen.

Keuzes die ik heb gemaakt zijn het volgen van de kaart die we hebben. We doorlopen de fasen zoals beschreven staan. Titel/plaatjes, voorspellen, moeilijke woorden en de verschillende werkvormen om het lezen te herhalen. Ik lees hardop en de kinderen lezen mee, ze mogen kloppen als ze een moeilijk woord lezen en dan bespreken we samen de betekenis. Donderdag lezen we met de DUO kaart voor RALFI, ze kunnen de tekst daarmee zelfstandig herhalen.

RALFI heeft mij in zoverre veranderd, ik kies er bij de WO vakken nu niet meer voor om de leerlingen in de groep het voor te laten lezen. Ik lees het nu voor met hardop denkvragen stellen aan mezelf of ik laat het digitaal voorlezen. Ik merk dat kinderen nog helemaal niet zo goed kunnen lezen en dan wordt de tekst niet zo goed aangeboden als ik zou willen. Ik sta nog meer stil bij begrippen en ik vraag vaker aan de leerlingen of er een woord is wat zij niet begrijpen. Hier komen heel andere woorden uit dan in de begrippenlijst van dat hoofdstuk staan, bijvoorbeeld "procent of file".

Positief vind ik de extra voorbereiding voor een les, zodat ze actief betrokken worden in een zaakvakles. Ze komen nu ook echt met vragen tijdens zo'n les. Ook bij begrijpend lezen is dit positief want het zijn toch veel pittige teksten. Ik behandel puur de tekst, maar wel zo dat ze bijna alle vragen kunnen beantwoorden. Vaak weet je wel waarover de vragen gaan, ik ben bewuster.

Nadeel vind ik dat met een grote groep van 8 kinderen het lastig, vooral omdat er ook dyslectische kinderen zijn in die groep. Met de onderwijsassistente lukt dat wel en dan kan het ook op donderdag nu wel. De dyslectische kinderen in mijn groep zijn ook zwak bij rekenen. Ik kan dan moeilijk een moment kiezen waarbij ik nog een keer extra een paar kinderen kan nemen want ze hebben bij alle vakken de oefen- en instructietijd volledig nodig. Ook weer andere kinderen hebben mij dan weer nodig.

Doel op korte termijn is dat ze door de tekst die ik behandel met de hele groep die les spontaan en actief mee kunnen doen. Dat is per week.

Doel op lange termijn is dat ze leren een tekst te benaderen op de manier zoals ik het voordoe.

Ik hoop dat ze ook zelfstandig kunnen gaan lezen in een boek. De kans acht ik voor deze 8 kinderen dat 50% gaan doen. De andere 50% zal er meer moeite mee hebben, niet alleen door dyslexie maar ook door andere redenen. Aandacht, ADHD zijn belemmerende factoren.

De kinderen die in deze groep zitten zijn getest op dyslexie. Er is een test van mogelijk dyslexie gedaan voor kinderen die nog net geen 3 x E scoren en daar moeten we nu nog 6 maanden extra mee oefenen om het te bewijzen. Ook hebben we een kind teruggeplaatst gekregen.

Ideale situatie: RALFI is nuttig, maar ik kan het alleen tijdens Bavilezen structureel inzetten.

Respondent 6.

In het RALFI groepje zaten gemiddeld 5 leerlingen. De uitvoering was door de leerkracht aan de instructietafel in de groep. 4 x per week ongeveer 20 minuten en nog 1 x keer thuis met de ouders. De teksten kwamen van www.ralfilezen.nl, uit de methodes voor wereldoriëntatie en de methode voor begrijpend lezen. Soms was er aandacht voor een boek wat een kind aan het lezen is, ook daaruit nam ik wel eens een tekst om aan de motivatie en interesse recht te doen.

De computer biedt de teksten van begrijpend lezen en wereldoriëntatie en zo herhaalden de leerlingen op een ander moment in de week de tekst ook nog een keer. Na de 20 minuten lezen die vooral tijdens het BAVI lezen gebeurde hadden deze leerlingen ook nog 10 minuten tijd om in de groep in hun eigen boek te lezen.

Ik selecteer de kinderen voor het groepje van RALFI meteen aan het begin van het jaar door de toetsen van CITO leestempo en leestehnik, DMT en eventueel AVI kaarten of woordenschat als een totaal te bekijken. Alles wat in groep 5 onder E4 – M5 scoort krijgt vanaf het begin alle aandacht. Ik heb voor het RALFI lezen geen andere kinderen erbij genomen. Mijn groep was dat jaar ook heel klein. Ik zat zo aan de instructietafel dat ik alle andere kinderen kon zien.

Wat heel belangrijk is de rust en orde bewaken, die moet aanwezig zijn om met het groepje aan de gang te kunnen. Bij groep 5 heb je als leerkracht duidelijk in beeld als er vooruitgang is.

Tot 8 weken kun je veel bespeuren en na 10 weken begon ik verandering merken in het lezen van een aantal leerlingen. Dan zag je vooral verschil als ze tijdens het oefenen de tekst ook zelfstandig moeten gaan lezen. Sommige kinderen kunnen lezen als het begeleid wordt en dan stopt het. De school als poortwachter voor de zorgverzekeraar. Doen wij voldoende als we alleen RALFI lezen en Connect doen, daarover hebben we deskundigen nog nader ondervraagd.

Gericht stap voor stap kunnen werken en aandacht voor de persoon. Er komt meer bij kijken dan alleen lezen. Dit alles zonder het een hele zware belasting wordt, het gaat spelenderwijs en de kinderen vinden het leuk om bij je aan tafel te zetten.

Als leerkracht heb je baat bij RALFI omdat je een duidelijker beeld krijgt en terwijl je RALFI doet neem je het gedrag van de andere leerlingen in ogenschouw. Dit levert ook informatie op. Het hele lezen is in de laatste 10-12 jaren veranderd. Toen deed je in feite maar wat en toen kwam er het AVI lezen in groepjes. Goed dat levert voor een leerkracht ook niet veel op. Nu is alles veel structureler en wat ik ook als positief ervaar is dat RALFI de competentie verhoogt van de leerling. Door het preteachen met dezelfde tekst kunnen ze ook echt meedoen in de groep. Ik kan namelijk ook de teksten van Wereldoriëntatie aanbieden. Je merkt het als ze uit het groepje gaan omdat ze voldoende leesniveau hebben bereikt want de methodegebonden toetsen doen ze slechter. Ze zakken dus weg in hun resultaten. Eigenlijk is het een wisselwerking, eigenlijk leren zij mij het vak en geeft ik een effectievere instructie aan de hele groep. Achteraf bezien kunnen er steeds minder handelingsplannen komen doordat de leerlingen na goede instructie hun toetsen goed maken. Het is niet zo dat er zoveel kinderen dyslectisch kunnen zijn, het is de structurele aanpak door de leerkracht. Ralfi is vooral een kwestie van structureel vol blijven houden. En dat het werkt dan alleen weer als alle leerkrachten een doorgaande lijn vormen.

De hoeveelheid handelingsplannen die je voor je neus krijgt laat blijken dat er onderweg steken vallen. Maar hier zijn heel veel antwoorden op mogelijk en moet onderzocht worden.

Doel 1 voor mij is plezier blijven houden in het lezen. Je moet het altijd weer gebruiken en zelfs na een jaar extra oefenen. Dat vraagt ook van de leerkracht dat je daar heel goed rekening mee moet houden. Als we in een periode zitten van feestdagen en vakanties die elkaar opvolgen, kan het een keuze zijn om een periode van bijvoorbeeld een maand te stoppen.

Doel 2 is steeds dat stapje vooruit kijken. Hoe blijf ik een leerling uitdagen zodat ze uiteindelijk een niveau hoger gaan.

Voor groep 5 vind ik dat 2 x 3 maanden intensief RALFI lezen voldoende resultaat op zou moeten leveren. Je kunt dan de hardnekkigheid in beeld brengen. Kinderen moeten op een gegeven moment op eigen benen kunnen staan. In zo'n maand stoppen kunnen ze zelf eens proberen. Dit werkt ook verfrissend als je na een maand weer start.

Om de kinderen vlot te kunnen laten lezen heb ik nodig dat ze minimaal 4 x lezen. Ook is 4 keer kort beter dan 3 keer lang. Less is more en dat geldt ook voor handelingsplannen schrijven. Het valt of staat met structureel vol houden, en dat is met 2 x 3 maanden te doen. Dan mag je het wel een interventie noemen anders wordt het een soort leergang.

Je moet ook keuzes maken als hardnekkigheid bewezen is en je ze niet meer verder kunt brengen. Dan moet je keuzes maken om frustratie bij leerkracht en leerling te voorkomen. Ook al zitten ze bij elkaar in een RALFI groep, toch heb je met verschillende kinderen te maken.

Respondent 7.

Ik heb dit jaar meer kinderen die niet goed lezen. Ik kies bij RALFI teksten uit de methode van geschiedenis en aardrijkskunde. Dit lees volgens RALFI ik met een groepje van 5 en een groepje van 6 leerlingen tijdens het Bavi lezen in de groep. Op dinsdag heb ik een stagiaire en die neemt dan ook een groepje. Dan kunnen we langer met die groep lezen. Moeilijke woorden laat ik terug komen in de les. Ook de ouders zijn er van op de hoogte dat het belangrijk is om met deze kinderen regelmatig thuis te lezen. Ik houd niet bij of de ouder dit ook daadwerkelijk doet. Ik attendeer ouders er wel iedere 10 min gesprekken op. Veel ouders geven aan dat kinderen thuis niet willen lezen.

Bij het samenstellen van een groepje ga ik niet zo zeer uit van de toetsen leestehnik en leestempo, maar kijk naar de resultaten van AVI teksten en DMT. Als kinderen bij leestehnik een d of e scoren dan wordt de AVI kaart sowieso afgenomen. Ik heb de zwakke lezers bij elkaar en minder zwakke bij elkaar in een groepje gezet.

Ik lees minimaal twee keer per week met beide groepjes. Het groepje met zwakkere lezers komt altijd aan bod. Ik denk dat ik RALFI uitvoer zoals het hoort, soms moet ik keuzes maken door tijdgebrek.

Ik hoop op een nieuwe en echt goede methode voor technisch lezen, waar je in niveaus kunt werken. Wat wij nu doen is een lichte versie van RALFI waarbij de kinderen langzaam vooruitgang laten zien bij de AVI niveaus. Ik durf ze niet los te laten omdat ik bang ben dat ze dan opnieuw achteruit gaan. Door RALFI heb ik leerlingen met leesproblemen helder in beeld.

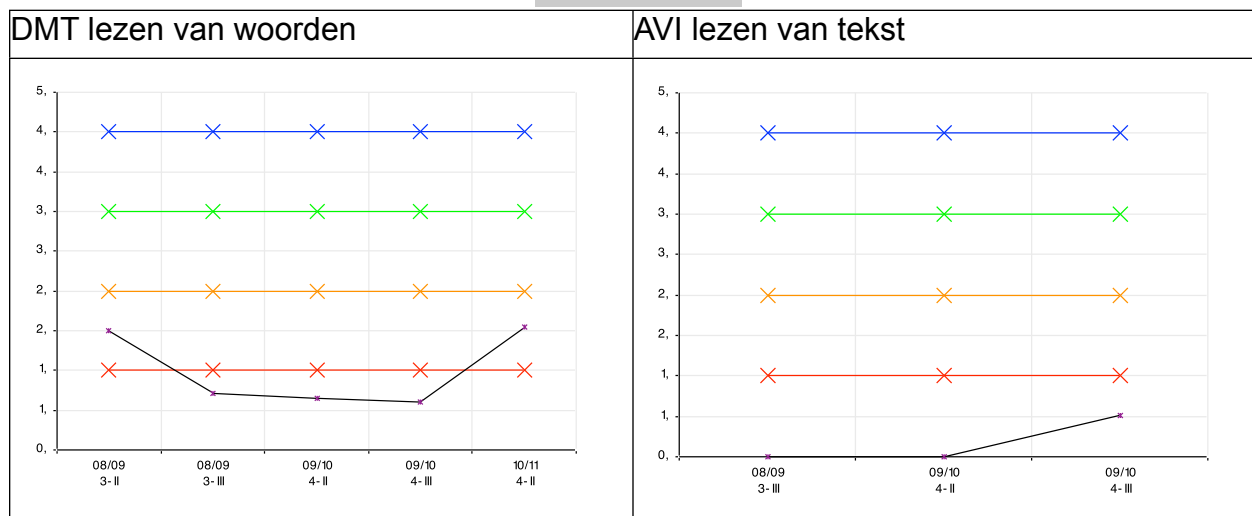
Bijlage 4: niveaugrafieken van leerlingen.

Toetsmomenten worden aangegeven door schooljaar/groep/tijdstip waarbij II voor midden of januari van dat schooljaar staat en III voor einde of juni van dat schooljaar.

- Toets Leestechiek en Tempo waarbij niveaus worden weergegeven door CITO
- x- Niveau A: niveauwaarde 4 en hoger
 - x- Niveau B: niveauwaarde 3 en hoger
 - x- Niveau C: niveauwaarde 2 en hoger
 - x- Niveau D: niveauwaarde 1 en hoger
 - o- Niveau E: onder niveauwaarde 1
 - o- Niveauwaardelijn leerling

Leerlingen groep 5

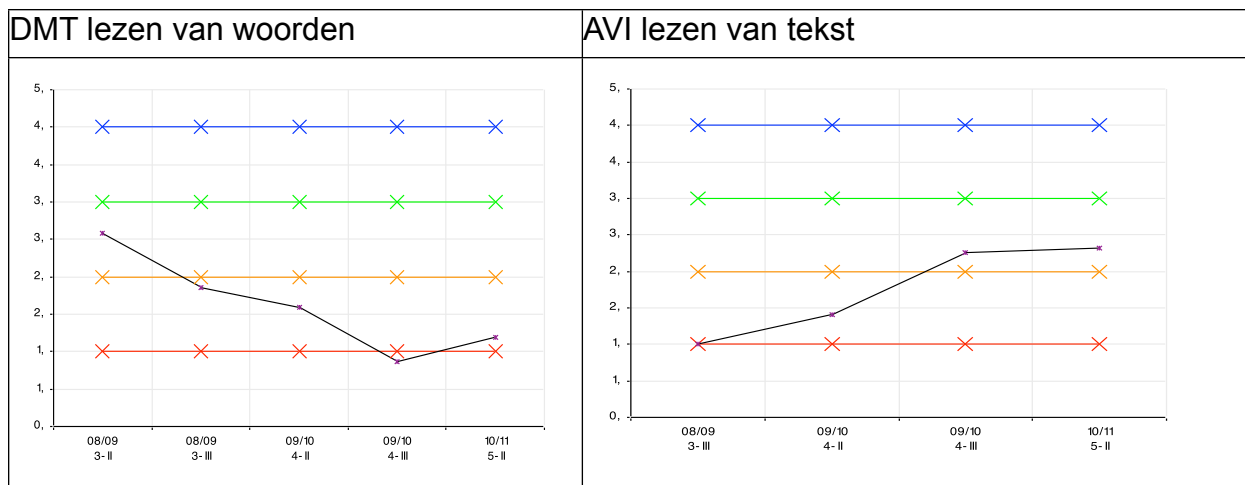
Leerling 1 ID. RT en interventies vanaf 3 II tot heden. RALFI vanaf (doelen niet gehaald)
AVI 3III start, 4II start, 4III M3, Doublure leerjaar 4 en behandeling zorgverzekeraar
DMT standaardscores 3III D, daarna hele periode E



Leerling 2 BM RALFI vanaf 4II tot november leerjaar 5 (AVI Doel gehaald)

AVI 3III M3, 4II E3, 4III M4, 5II E4.

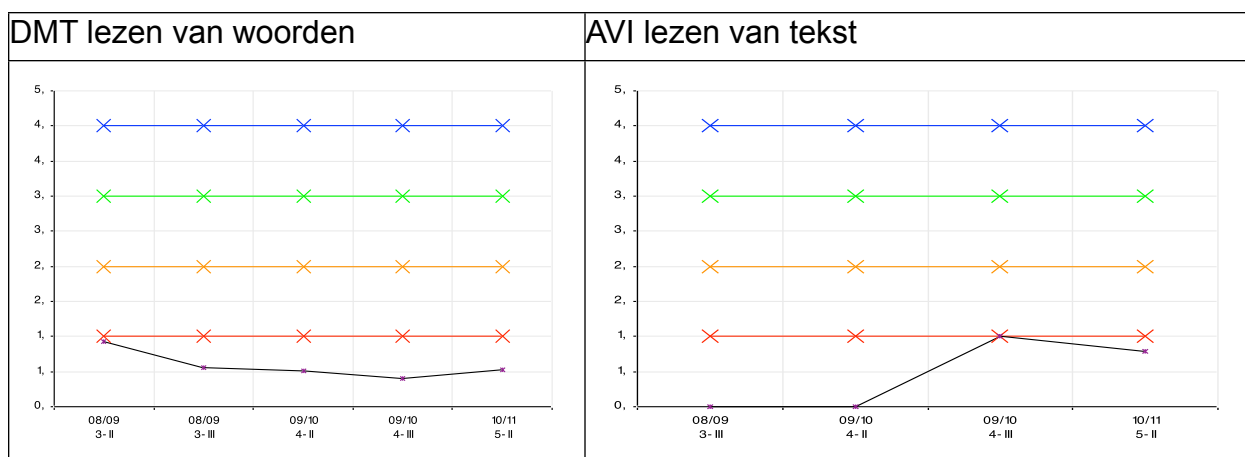
DMT standaardscores gemiddeld gaan achteruit. 3III=D, 4II=D, 4III=E, 5II=E



Leerling 3 LR RT en interventies vanaf 3 II tot heden. RALFI vanaf 4II (doel gehaald)

4II AVI start, 4III AVI E3 behandeling zorgverzekeraar 5II AVI E3

DMT 3III=E, 4II=E, 4III=E, 5II=E

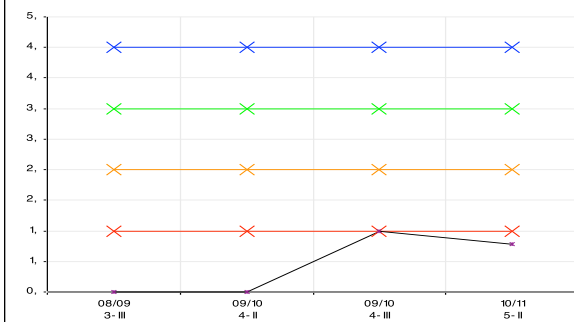


Leerling 4 SM Connect en later Ralfi van 4II-4III. 4III – 5 II rt en Ralfi. (doel niet gehaald)

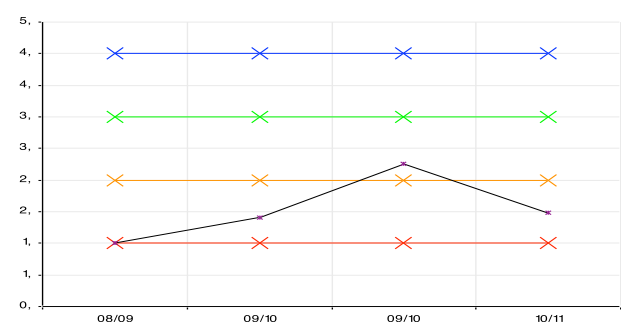
AVI 3III AVI M3, 4II E3, 4III M4, 5II M4

DMT 3III=D, 4II=D, 4III=E, 5II=D

DMT lezen van woorden



AVI lezen van tekst

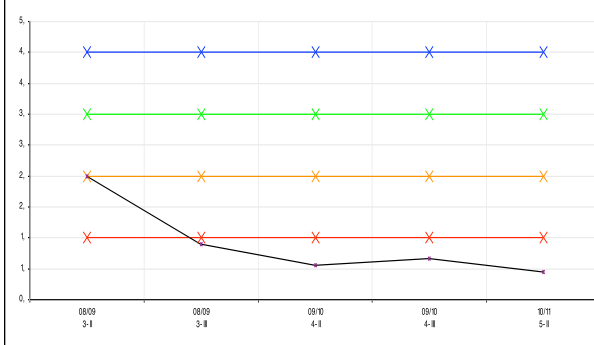


Leerling 5 FA interventies van 3II-3III en vanaf 4II RALFI (doel niet gehaald)

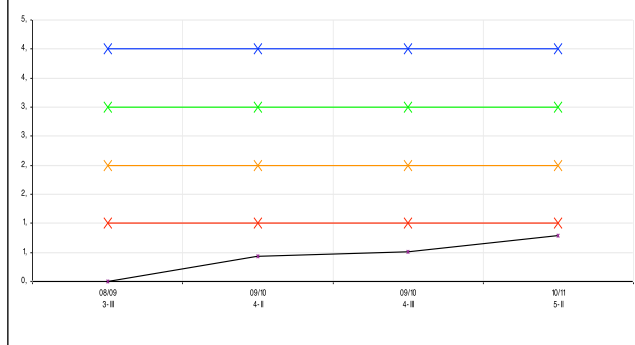
3III AVI start, 4II M3, 4III M3, behandeling zorgverzekeraar 5II E3

DMT 3III=D, 4II=D, 4III=E, 5II=E

DMT lezen van woorden



AVI lezen van tekst

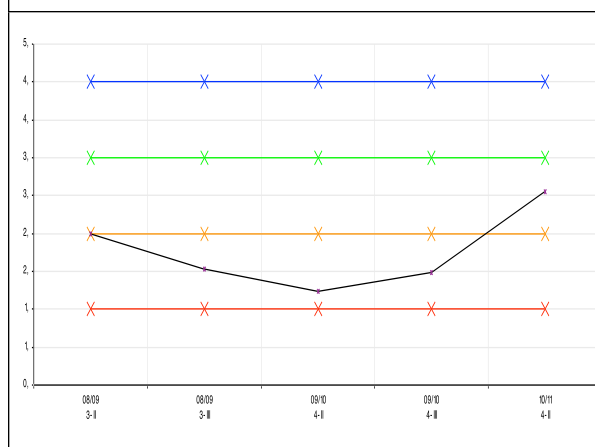


Leerling 6 PG Alle interventies tot 4II, RALFI van 3III-4III (doel RALFI niet gehaald)

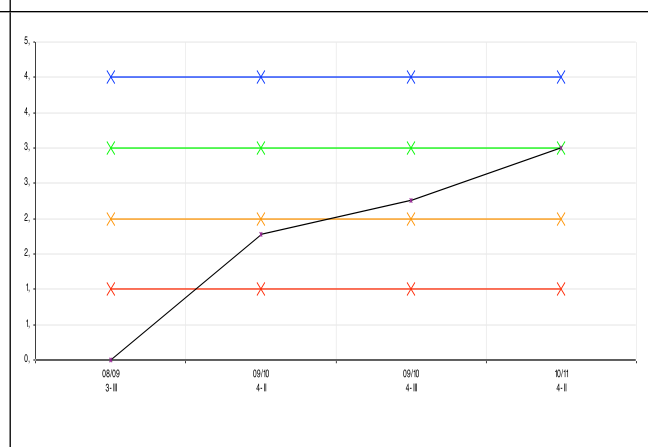
3III Avi start - 4II E3 – 4 maart E3 – 4III M4 –doublure 4II M4

DMT 3III=D, 4II=E, 4III=D, doublure

DMT woorden lezen



AVI tekst lezen

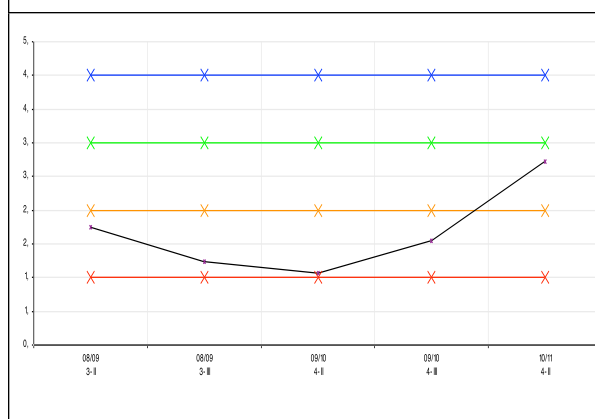


Leerling 7 SE Alle interventies, Ralfi van 4II-4III, Doublure groep 4 (Doel niet gehaald)

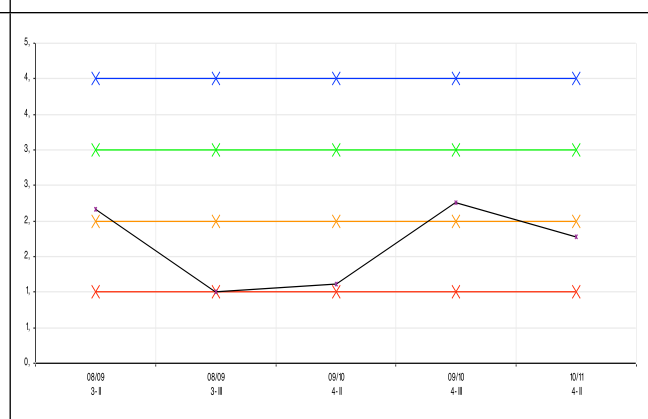
3II M3, 4II E3, 4III M4 doublure, geen interventie 4II E3 (opnieuw start in RALFI)

DMT 3III=D, 4II=D, 4III=D, doublure

DMT woorden lezen



AVI tekst lezen

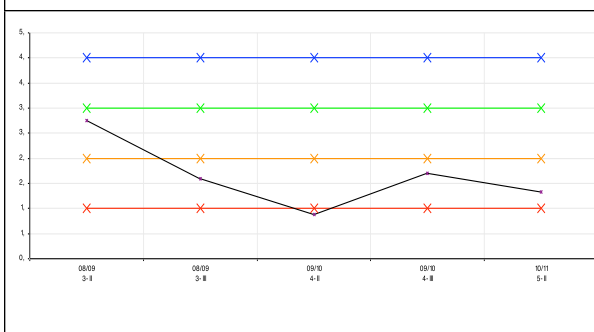


Leerling 8 TB alle interventies, RALFI van 4II-4III. (Doel gehaald)

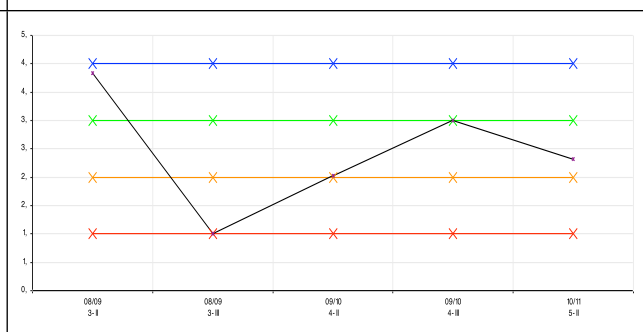
3III M3, 4II E3, 4III E4, 5II E4 (Achteruitgang na stoppen van RALFI in groep 5)

DMT 3III=D, 4II=E, 4III=D

DMT woorden lezen



AVI tekst lezen

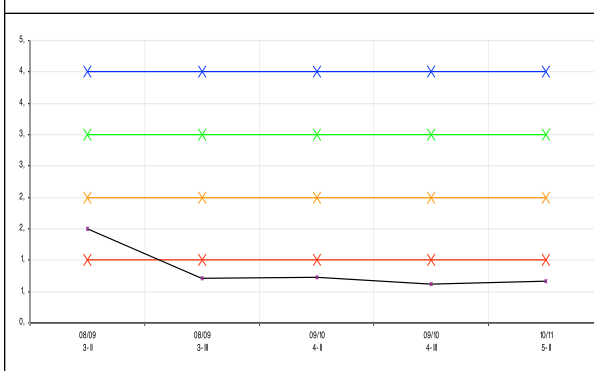


Leerling 9 JK Alle interventies tot 3III, RALFI van 4II- tot heden

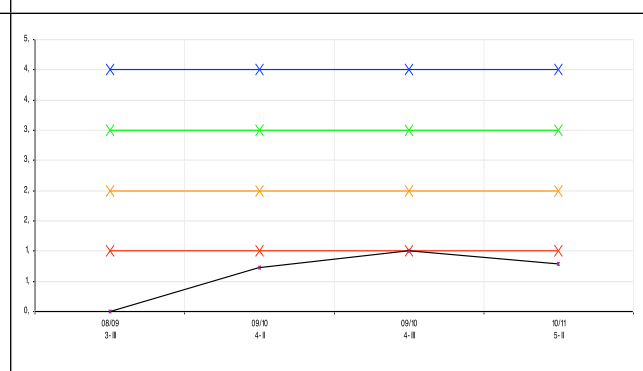
AVI 3III AVI start, 4II M3, 4III E3, 5II E3 (doel niet gehaald) dossier voor onderzoek.

DMT 3III=E, 4II=E, 4III=E, 5II=E

DMT woorden lezen



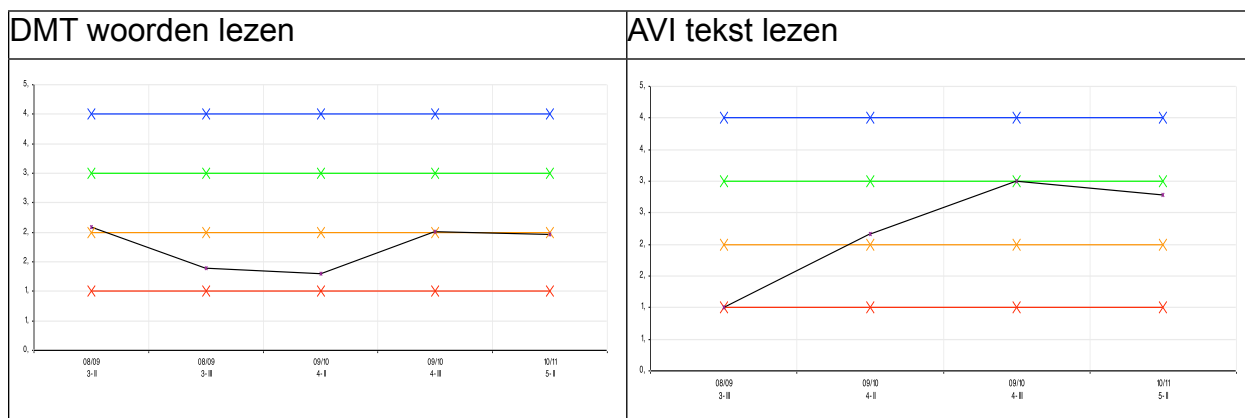
AVI tekst lezen



Leerling 10 RR interventie van 3III- 4II, RALFI van 4II tot 4III. (doel gehaald)

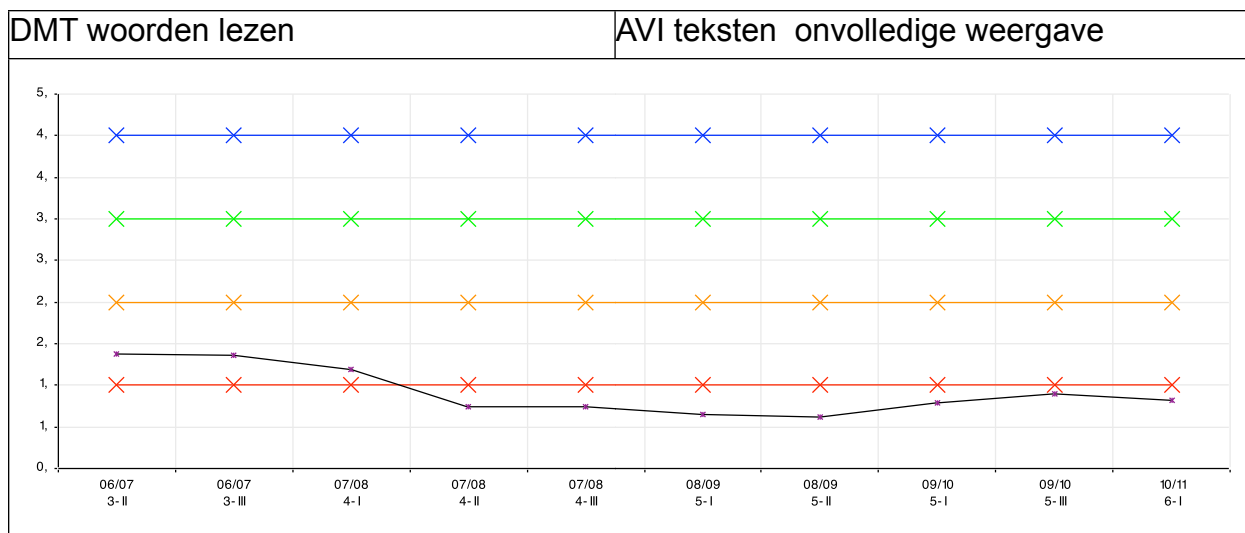
AVI november 4 E3, 4II E3, 4III E4, 5II M5.

DMT 3III=D, 4II=D, 4III=C, 5II=D



Leerling 11 DB RALFI en zorgverzekeraar sinds start groep 5, tevens doublure.

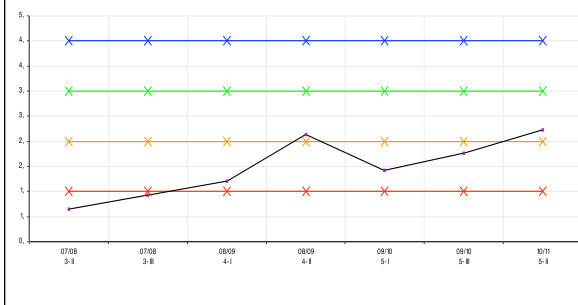
Doel niet gehaald



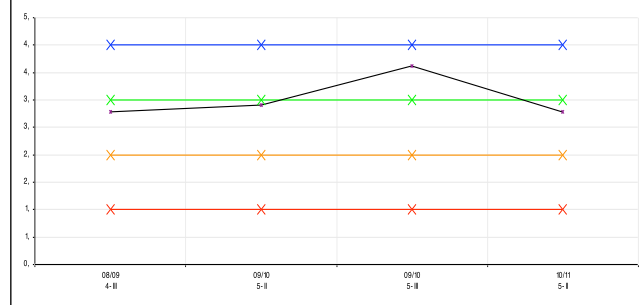
Leerlingen in groep 6

Leerling 12 SL interventies tot 4II, RALFI 4III-5III, Doublure, geen RALFI (doel gehaald)
 4III AVI 5, 5II AVI 6, 5III AVI 8, doublure 5II M5 (achteruitgang zonder RALFI)
 DMT 3III=E, 4II=D, 4III=C, 5II=D, 5III=C

DMT woorden lezen



AVI tekst lezen

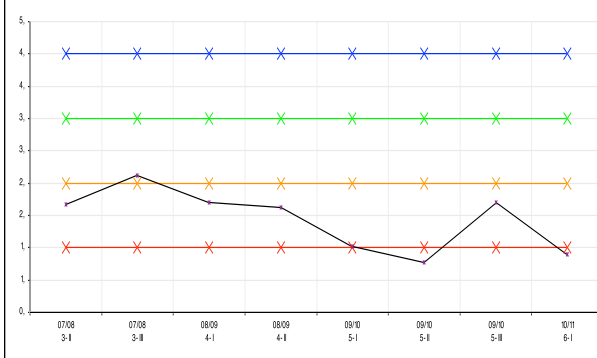


Leerling 13 JD RALFI van oktober tot maart in groep 5. uit RALFI

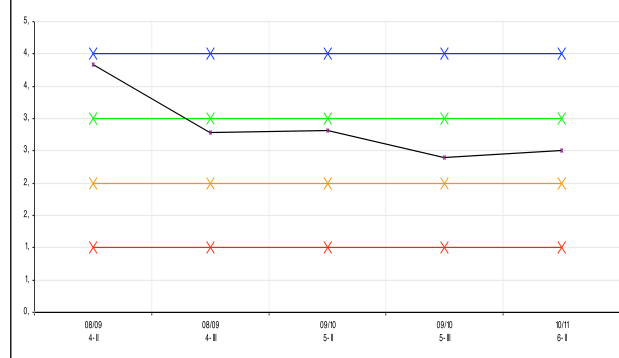
AVI 6 oud in oktober groep 5, AVI 7 in maart groep 5, 5III AVI 6 oud. Doel niet gehaald.
 Onderzoek intelligentie in verhouding dyslexie.

E3=C, M4=D, E4=D, M5=E, maart5=E, E5=D, M6=E

DMT woorden lezen



AVI tekst lezen

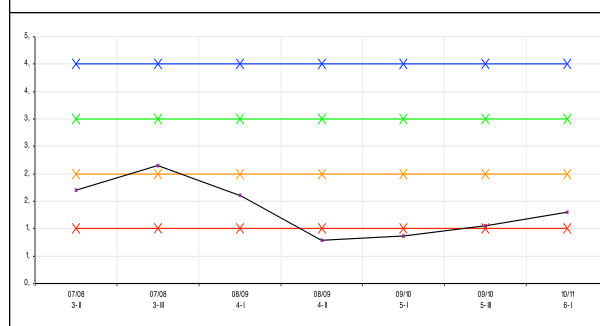


Leerling 14 IB Interventies vanaf 3III, 4II tot 5III RALFI. (Doel gehaald)

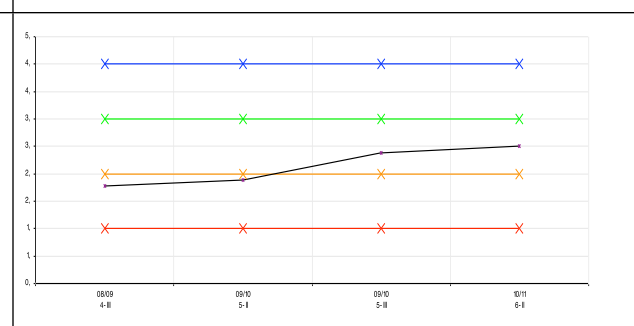
Nov. groep 5 Avi 4 oud, 5II AVI 4 oud, april AVI 6 oud, 5III AVI 6 oud.

DMT E3=C, M4=D, E4=E, M5=E, E5=E, M6=D

DMT woorden lezen



AVI tekst lezen

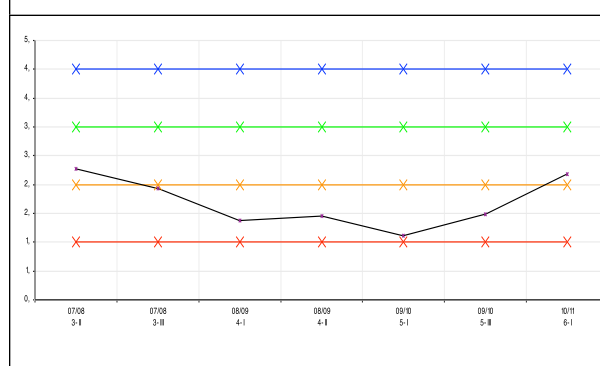


Leerling 15 AO RALFI van 4III – 5III (Doel gehaald)

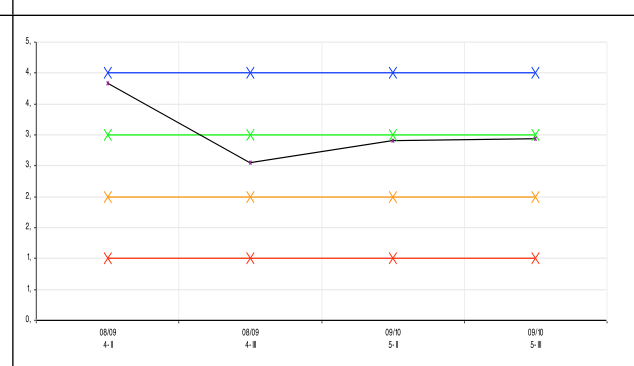
4III AVI 5 oud, 5II AVI 6 oud, 5III AVI 7 oud

E3=D, M4=D, E4=D, M5=D, E5=D, M6=D

DMT woorden lezen



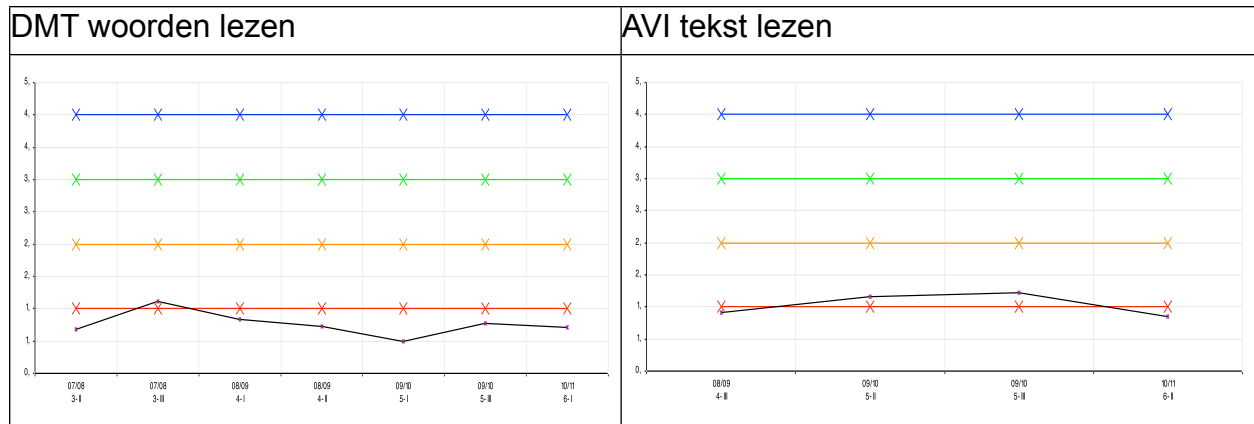
AVI tekst lezen



Leerling 16 JV vanaf 4III-5III RALFI tot heden. (doel gehaald)

4III AVI 2 oud, 5II AVI 3 oud, 5III AVI 4 oud. 6II AVI M4 (achteruitgang)

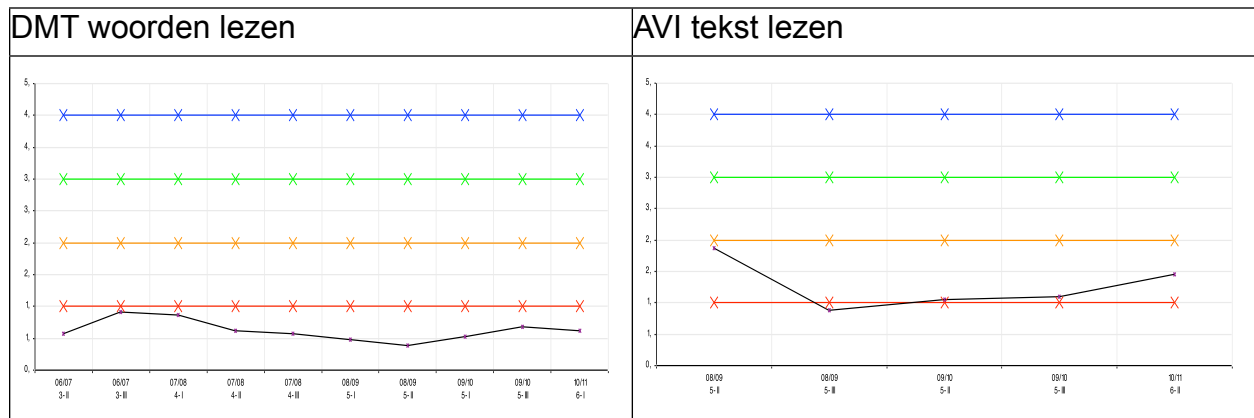
DMT E3=E, M4=E, E4=E, M5=E, E5=E, M6=E



Leerling 17 TB alle interventies vanaf groep 4, RALFI vanaf maart groep 4 en tevens behandeling zorgverzekeraar. 4III AVI 2 oud, 5II AVI 3 oud, 5III AVI 4 oud, Doel gehaald

Doublure, RALFI en behandeling gaan door, 6II AVI E4

DMT blijft bij iedere toets E

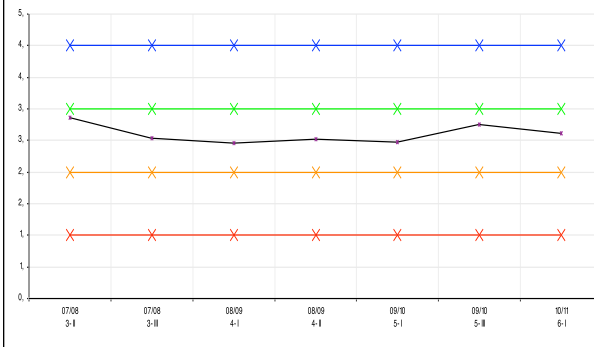


Leerling 18 KF zit in RALFI. **Waarom?**

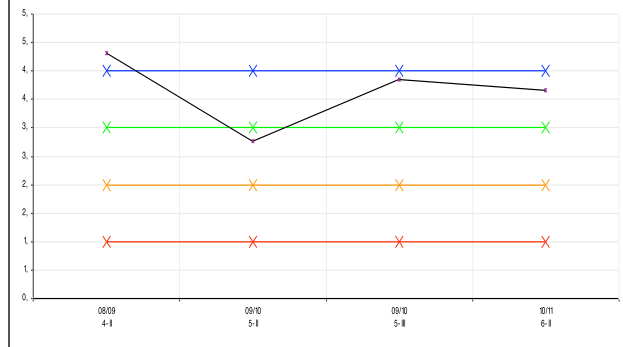
4III AVI 6, 5II AVI 7, 5III AVI 8

DMT score altijd C

DMT woorden lezen



AVI tekst lezen

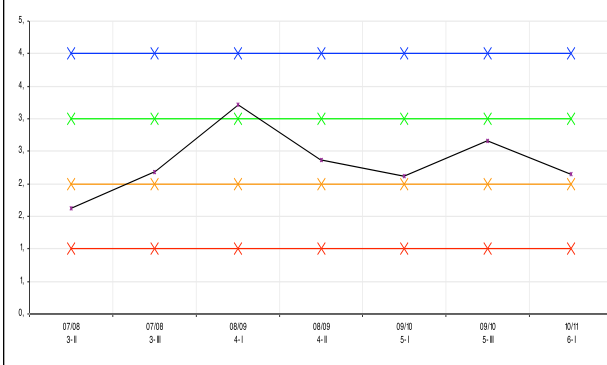


Leerling 19 RK heeft RALFI van oktober groep 5 tot 5III, door tot 6II (doel gehaald)

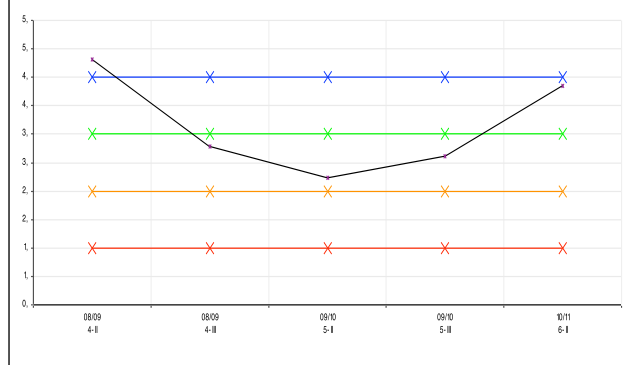
4III AVI 6 oud, 5II AVI 6 oud, 5III AVI 7, 6II AVI E6

DMT vanaf 3III altijd boven C

DMT woorden lezen



AVI tekst lezen

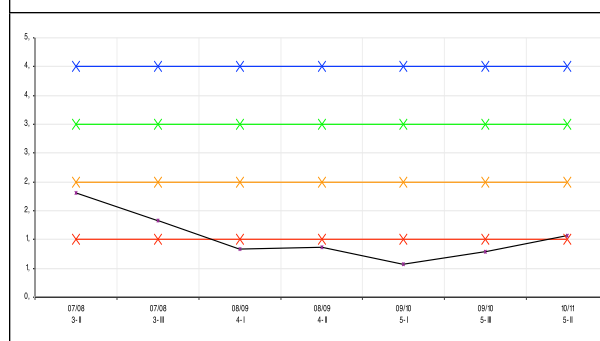


Leerling 20 BH heeft RALFI van november groep 5 tot 5III, doublure.

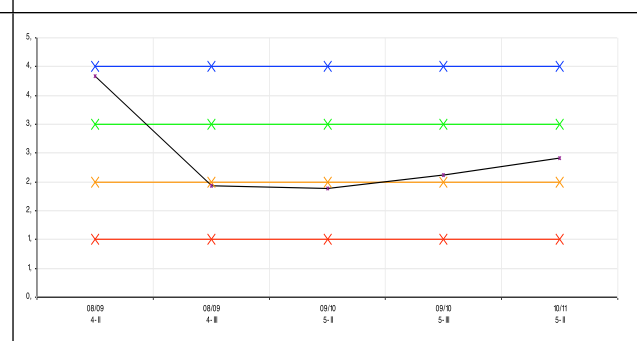
5II AVI 4 oud, 5III AVI 6 oud, doublure 5II AVI E4 / AVI 5 oud. (Doel gehaald, zakt terug)

DMT E3=D, M4=E, E4=E, M5=E, E5=E, M5doublure=D

DMT woorden lezen



AVI tekst lezen

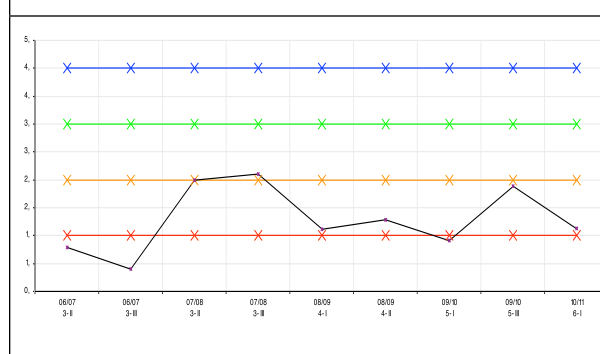


Leerling 21 DD Doublure groep 3, RALFI vanaf november groep 5 tot 5III, 5III – 6II.

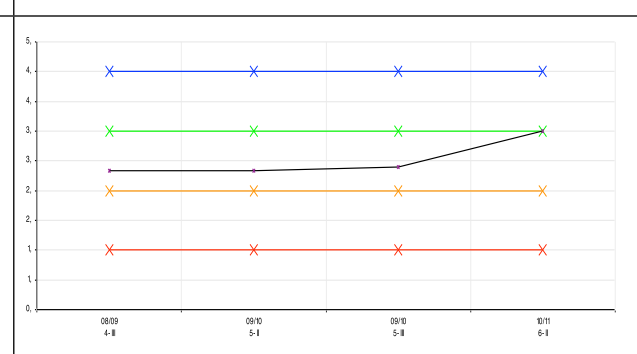
AVI 5 oud in november groep 5, 5II AVI oud 5, 5III AVI 6 oud. 6II AVI M7 (niet gehaald)

In doublure M3=D, E3=C, M4=D, E4=E, M5=E, E5=D, M6=D

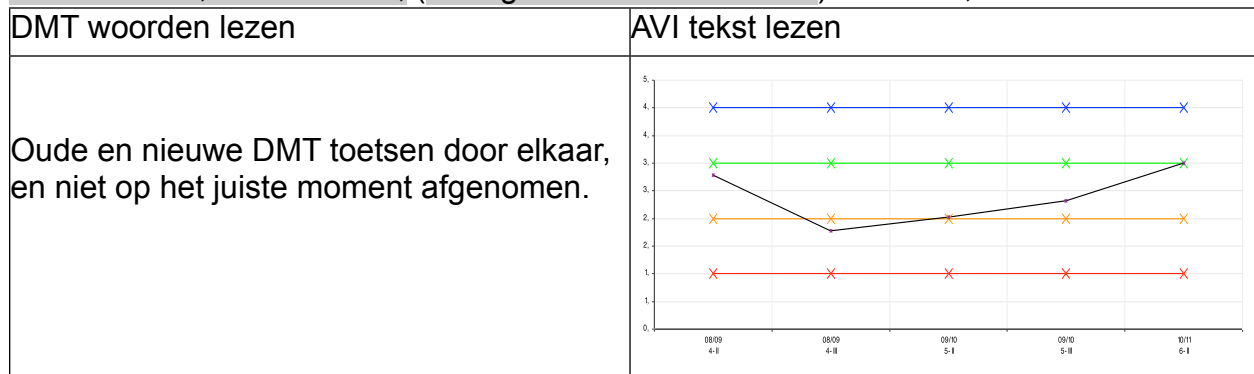
DMT woorden lezen



AVI tekst lezen



Leerling 22 JM vanaf 4II RALFi, gestopt, November groep 5 -5II maart gestopt,
4III AVI 3 oud, 5II AVI 6 oud, (Doel gehaald in 3 maanden) 5III AVI 6, 6II M7



Bewerking en samenvatting van de gegevens uit de niveaugrafieken.

leerling	Instap RALFI AVI	Uit RALFI AVI	instap DMT	Uit DMT	doublure	Naar zorg Niveau 4
1	start	M3	E	E	ja	ja
2	E3	E4	D	E	-	-
3	Start	E3	E	E	-	Ja
4	E3	M4	D	D	-	-
5	M3	E3	D	D	-	Ja
6	E3	M4	E	D	Ja	-
7	E3	E3	D	D	Ja	-
8	E3	E4	E	D	-	-
9	M3	E3	E	E	-	Ja
10	E3	E4	D	C	-	-
11	Zorg 4	Zorg 4	E	E	Ja	Ja
12	5	8	C	C	Ja	-
13	6	7	E	E	-	ext. rt
14	4	6	E	E	-	-
15	5	7	D	D	-	-
16	2	4	E	E	-	-
17	2	4	E	E	Ja	Ja
18	6	8	C	C	-	-

19	6	8	C	C	-	-
20	4	6	E	E	Ja	-
21	5	6	E	D	ja	-
22	3	6	-	-	-	-
4 van de leerlingen starten bij te hoge instap	13 van alle leerlingen halen het doel van minimaal 2 AVI niveaus vooruit bij interventie met RALFI		4 van de leerlingen gaan bij DMT 1 CITO niveau vooruit bij lezen van woorden		8 Leerlingen doubleren in school-loopbaan	6 Leerlingen gaan naar zorgniveau 4 (extern)

De inventarisatie van minimaal 2 AVI niveaus halen in een jaar laat het volgende zien:

Doel niet gehaald, behandeling via Zorgverzekeraar	1, 3, 5,9, 11
Doel niet gehaald, Interventie gaat door	4
Doel niet gehaald, tijdens of na interventie doublure	6,7
Doel niet gehaald, AVI blijft boven E4-AVI 5	21
Doel gehaald, AVI niveau blijft tussen M3–E4, zorgverzekeraar	17
Doel gehaald, AVI niveau zakt na RALFI terug onder E4 -AVI 5	8, 16, 20
Doel gehaald, AVI niveau is boven E4 - AVI 5	2,10,12,13,14,15,18,19,22

Bijlage 5. leesplan per kind
(opgesteld in werkgroep dyslexie als richtlijn voor de leerkrachten)

Leesplan per kind

Stuurgroep dyslexie november 2009

groep	CITO A - B	CITO C - D	CITO D - E interventie leerkracht, specialist	handelingsplannen en materialen zie: Skool / team / zorg / leesverbeterplan
1	Thema's	Kleine kring preteaching Herhaling	logopedie	
2	Thema's	Kleine kring preteaching Herhaling instructie	Logopedie Voorschot- benadering	HP zorgniveau 3 voorschot en brief ouders Digitaal: zorg/ leesverbeterplan Materialen in berging bloemaert 1
3	Methode VLL met differentiatie naar niveau	Preteaching, verlengde instructie. Na herfstsignalering: 15 minuten per dag automatiseren.	Na wintersignalering: Connect -klanken en letters -woorden	HP zorgniveau 2 automatiseren. Digitaal: zorg/leesverbeterplan HP zorgniveau 3 connect en brief ouders connect. Digitaal: zorg/ leesverbeterplan
4	Methode tekstverwerken. AVI/BAVI lezen	Preteaching en verlengde instructie Klein groepje of met duo, tutor	Connect -tekst Zuidvallei structureren AVI 3,4,5	HP zorgniveau 3 connect en brief ouders Digitaal: zorg/leesverbeterplan HP zorgniveau 3 structureren en brief ouders Digitaal: zorg/leesverbeterplan
5 6 7 8	Methode tekstver- werken. BAVI lezen	Preteaching en verlengde instructie Duolezen connect	Ralfi lezen Zuidvallei Structureren AVI 4,5,6,7,8	HP zorgniveau 3 ralfi lezen en brief ouders Digitaal: zorg/leesverbeterplan HP zorgniveau 3 structureren en brief ouder Digitaal: zorg/leesverbeterplan Afsprakenkaart in map van het kind. "makkelijk lezen boeken" vraag r.t.

