

Het dyslexieprotocol: een verbetering van het leesonderwijs?



Cécile Broedermans-Vinken

Meesterstuk in het kader van de opleiding M SEN IB
2010-2012

Begeleid door: Jan Schrurs

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Sittard
Studentnummer 1427629

Voorwoord

Mijn onderzoek gaat over het invoeren en implementeren van het dyslexieprotocol op basisschool X. Ik heb hiervoor gekozen omdat de school een handelingsverlegenheid had op het gebied van technisch lezen. Eén van mijn eigen interesses ligt al jaren bij het lezen. Al van kleins af aan ben ik een enthousiaste lezer. Ik heb altijd veel verschillende boeken en teksten gelezen, variërend van onder andere lees- en studieboeken, gedichten en tijdschriften. Als juffrouw heb ik ook altijd geprobeerd om dit leesplezier op kinderen over te brengen. Ik hoop dat het dyslexieprotocol hierbij een bijdrage kan leveren, in ieder geval op basisschool X.

Ik had dit onderzoek nooit kunnen doen zonder de hulp van een aantal mensen. Als eerste natuurlijk al mijn collega's op basisschool X. Dankzij hen en hun inzet, tijd en hulp had ik dit onderzoek nooit kunnen doen. In het bijzonder dank ik Ine en Els voor de fijne begeleiding, steun en hulp.

Als tweede wil ik de begeleiding vanuit Fontys OSO bedanken. In het eerste schooljaar was dit met veel humor en goede zorgen gedaan door Annie Essers, daarna kundig en rustig overgenomen door Jan Schrurs. Allebei heel erg bedankt voor alle feedback en hulp.

Als laatste wil ik de belangrijkste persoon bedanken die het mogelijk heeft gemaakt dat ik de studie Master SEN twee jaar lang kon volgen en afmaken: mijn man Kees. Dank voor alle overgenomen huishoudelijke zaken, kinderopvang, luisterend oor en oppeppende gesprekken.

Inhoudsopgave:

Inleiding	blz. 5
Hoofdstuk 1: Algemeen idee	blz. 6
Hoofdstuk 2: Verkenning	blz. 7
2.1 Technisch lezen	blz. 7
2.2 Teamleren	blz. 9
2.3 Leidinggeven aan veranderingen	blz. 13
Hoofdstuk 3: Algemeen plan	blz. 17
Hoofdstuk 4: Verbeteracties	blz. 18
4.1 Verbeteractie 1 en 2	blz. 18
4.2 Verbeteractie 3	blz. 20
4.3 Verbeteractie 4	blz. 22
Hoofdstuk 5: Casestudy	blz. 24
5.1 Inleiding	blz. 24
5.2 Resultaten van het onderzoek: toetsgegevens	blz. 24
5.2.1 DMT	blz. 24
5.2.2 Leestempo	blz. 28
5.2.3 AVI	blz. 32
5.2.4 Spelling	blz. 33
5.3 Conclusies en aanbevelingen	blz. 36
Hoofdstuk 6: Reflectie	blz. 37
6.1 Reflectie op het onderzoek	blz. 37
6.2 Reflectie op mijn competenties: POP en PAP	blz. 38
6.3 Reflectie op de onderwijseenheden	blz. 40
Hoofdstuk 7: Samenvatting	blz. 41
Literatuur	blz. 43

Bijlagen:	1. Teamrollen van Belbin	blz. 45
	2. Uitslagen Belbin testen van mezelf, 14 maart 2011	blz. 47
	3. Quicksan: medewerkers typeren in denken en doen	blz. 48
	4. Model van Covey (2004): acht eigenschappen van effectief leiderschap	blz. 50
	5. Model Situationeel Leiderschap II	blz. 51
	6. Kleurentest van de Caluwé	blz. 52
	7. Power Point presentatie van 23 juni 2011	blz. 53
	8. Uitslag van de enquête n.a.v. mijn presentatie op 23 juni 2011	blz. 60
	9. Het toetsschema van het dyslexieprotocol	blz. 64
	10. Overzicht van de interventies	blz. 66
	11. Uitwerking enquête naar aanleiding van het overzicht van interventies	blz. 79
	12. AVI resultaten basisschool X. van januari en juni 2011 en januari 2012	blz. 83

Inleiding

De thema's die ik in dit meesterstuk wil afronden, zijn leidinggeven aan veranderingen, teamleren en technisch lezen 1.

In dit actieonderzoek heb ik uitgezocht hoe ik het beste het dyslexieprotocol kan invoeren en implementeren op basisschool X. Ik heb hiervoor gekozen, omdat er op mijn stageschool behoefte is aan verbetering van het leesonderwijs. Aangezien mijn eigen interesse onder andere uitgaat naar het technisch lezen, is dit ook voor mij erg interessant om onderzoek naar te doen.

Voor het begin van het onderzoek, heb ik een paar vragen voor mezelf opgesteld:

1. Hoe ga ik zorgen voor een draagvlak binnen het team? Als er draagvlak is binnen het team, dan gaan de veranderingen een stuk soepeler.
2. Wat zijn de nieuwste ontwikkelingen op het gebied van technisch lezen? Hoe ga ik er voor zorgen dat de leerkrachten op de hoogte worden gebracht van deze nieuwste ontwikkelingen?
3. Hoe kan ik het beste het dyslexieprotocol borgen? Hoe zorg ik er voor dat alle goede bedoelingen niet na een tijdje weer verzanden?
4. Gaan de resultaten van de kinderen na het invoeren van het dyslexieprotocol ook omhoog?

Om antwoorden te kunnen vinden op mijn vragen, heb ik veel boeken gelezen over technisch lezen, teamleren en leiding geven. Ik heb steeds gezocht naar samenhangen, of het bruikbaar is in mijn praktijk en of ik zelf iets kan doen met de beschikbare informatie. Daarmee bedoel ik dat ik steeds rekening heb gehouden met alle aspecten van de triade. Ook heb ik vele gesprekken gevoerd met de IB'ers en de directie van basisschool X. om te kijken of mijn bevindingen en ideeën ook door hen gedeeld worden. Ook heb ik veel met mijn collega's gepraat of zij zich kunnen vinden in de door mij gepresenteerde voorstellen, materialen en informatie. Dit heb ik ook steeds achteraf nog getoetst met hulp van enquêtes.

Mijn onderzoek bestaat alles bij elkaar uit zeven hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk vertel ik waarom ik mijn onderzoek ben gaan doen. Ook beschrijf ik de aspecten waar ik rekening mee zal moeten houden. In het tweede hoofdstuk beschrijf ik de theoretische verkenning op drie vakgebieden die ik nodig heb bij het onderzoek. De eerste paragraaf gaat over de nieuwste ontwikkelingen op het gebied van technisch lezen en wat goed leesonderwijs inhoudt. De volgende paragraaf is een analyse van het team van basisschool X. Hoe zit het team in elkaar dat de verandering moet gaan uitvoeren? In de laatste paragraaf volgt een analyse over leiding geven aan een verandering. Welke eigenschappen heeft een goede leider, welke leidinggevende eigenschappen heb ik zelf en wat voor een soort leider heeft het team van basisschool X nodig? In het derde hoofdstuk beschrijf ik welke drie verbeteringsacties ik denk nodig te hebben om het dyslexieprotocol in te voeren en te implementeren. In het vierde hoofdstuk worden deze verbeteracties uitgebreid omschreven. Ook is hier nog een vierde, aanvullende verbeteractie omschreven. In het vijfde hoofdstuk volgt de afsluitende casestudy, waarin ik kijk of de resultaten van de leerlingen van basisschool X. op het gebied van technisch lezen en spelling verbeterd zijn. Aansluitend hierop trek ik conclusies en geef ik enkele aanbevelingen. In hoofdstuk zes volgt de reflectie. Tot slot is het zevende hoofdstuk een samenvatting van de hele inhoud van het meesterstuk.

Hoofdstuk 1: Algemeen idee

Toen ik in september 2010 stage ging lopen op basisschool X, bleek dat het leesonderwijs extra aandacht nodig had. De directie en de IB'ers hadden geconstateerd, dat de leesresultaten van de leerlingen al enkele jaren tegenvielen. De AVI niveaus werden minder snel doorlopen als eigenlijk de bedoeling was. De DMT resultaten waren minder goed als verwacht kon worden bij de leerling populatie van de school. Verder waren ze niet tevreden over de methode voortgezet lezen: "Lees maar door". De methode was verouderd, eenzijdig, de verwerking had niets te maken met technisch lezen en werkte niet voldoende met niveaugroepen. Bovendien hadden de directie en de IB'ers het idee dat niet iedere leerkracht op de hoogte was van de nieuwste inzichten op het gebied van technisch lezen. Met de komst van de nieuwe AVI toetsen en de nieuwe uitgave van het "Dyslexieprotocol" (Scheltinga e.a., 2011) wilden ze graag een frisse start maken met het technisch leesonderwijs op basisschool X. Aan mij vroegen ze toen of ik het dyslexieprotocol zou willen invoeren en implementeren voor de groepen 5 t/m 8. Mijn interesse lag al lang bij technisch lezen en ik las zelf graag (voor). Voor mij een reden om deze uitdaging met mijn onderzoek aan te gaan.

De uiteindelijke vraag die bij dit onderzoek hoorde, luidde als volgt:

Kan de invoering en implementatie van het dyslexieprotocol het technisch leesonderwijs in de groepen 5 t/m 8 op basisschool X. verbeteren?

Ik bedacht dat ik tijdens het onderzoek rekening moest gaan houden met de volgende 4 aspecten:

- 1 Ik moet zorgen voor een goed draagvlak. Als er draagvlak is binnen het team, dan gaan de veranderingen op het gebied van technisch lezen een stuk soepeler.
- 2 Ik moet ervoor zorgen dat alle leerkrachten op de hoogte worden gebracht van de nieuwste ontwikkelingen op het gebied van technisch lezen.
- 3 Ik moet goed kijken op welke manier ik het protocol het beste kan borgen. Anders verzanden alle goede bedoelingen weer na een tijdje.
- 4 Ik wil graag bekijken of de resultaten van de kinderen op het gebied van technisch lezen vooruit gaan als het dyslexieprotocol is ingevoerd.

Er was al heel veel geschreven over dyslexie en technisch leesonderwijs in theorie en praktijk. Interessant was het om te kijken of het dyslexieprotocol, een praktische handreiking voor goed technisch leesonderwijs, ook zou werken op deze school, in deze situatie, bij deze leerkrachten en deze leerlingen.

Naast het invoeren van het dyslexieprotocol door mij, was er ook een traject van een extern bureau, een onderwijsbegeleidingsdienst. Zij moesten zorgen voor een training van het team van basisschool X. op het gebied van technisch lezen. Dat betekende in de praktijk dat ze ervoor moesten zorgen, dat de leerkrachten op de hoogte werden gebracht van de nieuwste inzichten op het gebied van technisch lezen. Dit zou gebeuren tijdens enkele studiemiddagen verspreid over de schooljaren 2010-2012.

Hoofdstuk 2: Verkenning

2.1 Technisch lezen

In het onderwijs streven we ernaar om alle leerlingen uit te laten groeien tot competente lezers. Maar Vernooy (2005) stelt dat 15% van de leerlingen na groep 8 geen competente lezer zijn. Met geen competente lezer bedoelt Vernooy (2005) dat ze op twee aspecten minder presteren, namelijk het nauwkeurig en vlot afzonderlijke woorden in een tekst kunnen lezen én beschikken over een goede woordenschat.

Elke leerling kan een competente lezer worden als groepsleerkrachten *effectief leesonderwijs* geven. Dat kunnen ze volgens Vernooy (2005) het beste doen door aan twee voorwaarden te voldoen. Als eerste moet het leesonderwijs voldoen aan de nieuwste wetenschappelijke inzichten over het leren lezen. En als tweede moet er rekening gehouden worden met de verschillen tussen de kinderen en met de wetenschappelijke inzichten hoe er het beste met deze verschillen omgegaan kan worden. En dit gebeurt volgens Vernooy (2005) nog veel te weinig. Ik zal eerst verder ingaan op deze verschillen.

Er bestaan allerlei factoren die van invloed zijn op het ontstaan van verschillen tussen leerprestaties van kinderen. Maar als school heb je eigenlijk alleen invloed op factoren rond het gezin en de school zelf. Voor dit onderzoek wil ik me vooral richten op de factoren die op school meespelen en waar wij als team van basisschool X. nog verbeteringen kunnen aanbrengen.

Vernooy (2005), Smits en Braams (2006) en Scheltinga e.a. (2011) hebben allemaal beschreven hoe je het beste om kunt gaan met verschillen tussen de kinderen op het gebied van lezen. Zij noemen de volgende aspecten als heel belangrijk:

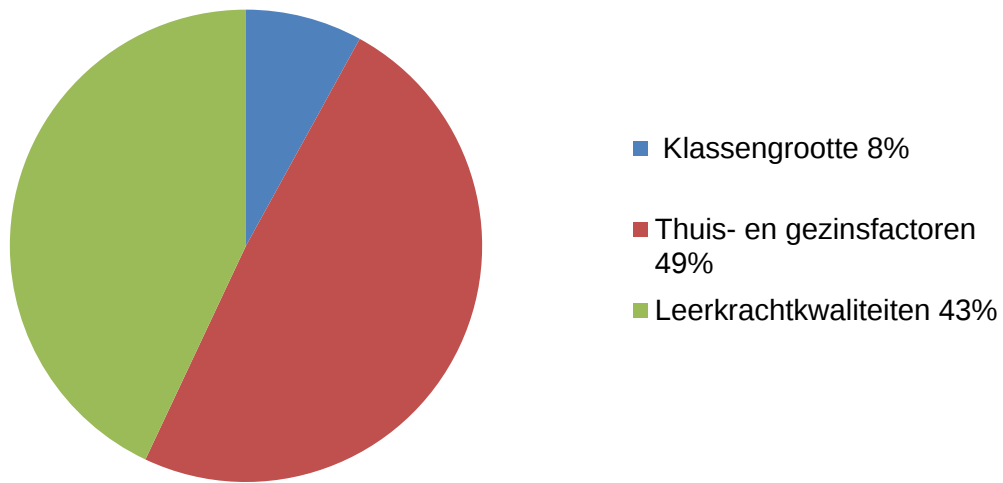
- *Stel (hoge) leesdoelen.* Het is belangrijk dat de groepsleerkracht van de leesdoelen van de groep (al of niet via de methode) op de hoogte is. Zo kun je beter de resultaten van de kinderen vergelijken en je eigen onderwijs evalueren en bijstellen. Als je als school hoge doelen stelt, laat dat zien dat je hoge verwachtingen hebt van de leerlingen en dat je kwaliteiten hebt (leerkrachten en toetsmiddelen) om de doelen te realiseren.
- *Zorg voor convergente differentiatie.* Dit wil zeggen dat voor alle leerlingen dezelfde doelen nagestreefd worden. Maar er wordt extra tijd uitgetrokken om de zwakkere lezers te helpen die doelen te bereiken. Deze vorm van differentiatie zorgt er voor, dat de verschillen tussen de kinderen niet groter worden. Dit gebeurt bij divergente differentiatie namelijk veel meer: de goede leerlingen gaan snel vooruit en de zwakkere gaan minder snel vooruit. Dit wordt het “Mattheuseffect” genoemd.
- *Effectief gebruik maken van een goede methode en een doorgaande lijn.* Het gebruik van een methode heeft veel voordelen, zoals de systematische opbouw, handvaten voor differentiatie en richtlijnen voor begeleiding van leerlingen met leesproblemen. Maar voorwaarde is dan wel, dat deze methode effectief gebruikt wordt. Dus met steeds de doelen in het achterhoofd.
- *Voldoende tijd inroosteren voor leesonderwijs.* Het advies varieert van 135-150 minuten per week voor voortgezet technisch lezen op een gestructureerde, methodische manier én 45-60 minuten per week voor stillezen/allerlei verschillende activiteiten rondom boeken in groep 5 tot 60 minuten per week onderhouden van

technische leesvaardigheid en 45-60 minuten stillezen/allerlei verschillende activiteiten rondom boeken in de groepen 7 en 8.

- *Geef goede instructie.* Het directe instructiemodel is hier een handig hulpmiddel voor. Dit model van Veenman e.a. (1997) richt zich vooral op het verbeteren van de leerresultaten van kinderen door betere instructie. Het directe instructiemodel kent 6 fases:
 1. Dagelijkse terugblik
 2. Presentatie
 3. Begeleide (in)oefening
 4. Zelfstandige verwerking
 5. Periodieke terugblik
 6. TerugkoppelingGoede, effectieve instructie is al voldoende voor het grootste gedeelte van de klas.
- *Besteed extra tijd aan zwakke lezers: reteaching en preteaching (extra instructie).* Als leerlingen uitvallen, hebben ze behoefte aan extra instructie in de klas (hogere frequentie, gebruik maken van faciliterende technieken zoals voorlezen-nalezen, gerichte feedback, succeservaringen) en erbuiten (ouders, peertutors), intensieve instructieprogramma's zoals Ralfi en Connect en gespecialiseerde, op het kind gerichte begeleiding die aansluit bij de methode binnen de klas. Verder is het belangrijk dat de instructietijd voor deze kinderen vergroot wordt.
- *Signalering van risicolezers moet zo vroeg mogelijk gebeuren door leerkrachten die op de hoogte zijn van de laatste ontwikkelingen op leesgebied.* Als leerkrachten een beter beeld zouden hebben op het leesonderwijs en het omgaan met risicolezers, zouden er veel minder kinderen uitvallen op leesgebied. Hoe eerder er problemen gesignaleerd worden, hoe effectiever de hulp die gegeven kan worden. En hoe meer problemen er voorkomen kunnen worden.
- *Effectief groeperen.* Als de groepsleerkracht leerlingen op de goede manier groepeerd, kan dit positieve effecten hebben op het leesresultaten en de motivatie van de kinderen. Te denken valt aan bijvoorbeeld bijhouden of de leerlingen taakgericht bezig zijn en regelmatig de samenstelling van een groepje veranderen. Volg nauwkeurig de leesontwikkelingen van de leerlingen, evalueer en stel bij indien nodig.
- *Zorg voor een stimulerende leeromgeving, zodat kinderen gemotiveerd zijn en blijven.* Zorg voor veel verschillende teksten en boeken in de klas, laat het goede voorbeeld zien door bv. zelf te lezen in stilleestijd, elke dag voorlezen, ook aandacht hebben voor begripend luisteren en schrijven, veel interactie met de kinderen.
- *Pedagogisch klimaat.* Risicolezers functioneren het beste in een pedagogisch klimaat waarin ze zich veilig en gewaardeerd voelen en waarin hun zelfvertrouwen vergroot kan worden.

Als je alle factoren naast elkaar zet, blijkt de grote invloed van *leerkrachten* op het (lees) onderwijs. Dit komt terug in een onderzoek van Darling-Hammond (1997). Een veelzeggend onderdeel uit dit Amerikaans onderzoek heeft Vernooy (2005) vertaald naar het Nederlands en naar het leesonderwijs. Dat ziet er dan als volgt uit:

Het geschatte aandeel van de verklaarde variantie in lees- en rekencores



Uit: Elke leerling een competente lezer van Dr. Kees Vernooy (2005) blz. 22

Ook het onderzoek van Allington & Johnston (2002) laat zien dat de kwaliteit van de leerkracht bepalender is voor de vooruitgang in het leesonderwijs dan de kwaliteit van de leermiddelen. Smits en Braams (2006) stellen, dat misschien wel het inzetten van de allerbeste leerkracht van de school in groep 3 de belangrijkste maatregel is om het aantal uitvallers bij lezen te beperken. De leerkracht doet er dus toe.

2.2 Teamleren

Iedereen maakt deel uit van verschillende groepen. Dat is bijvoorbeeld het gezin, een sportclub en op het werk. Een groep is volgens Johnson (2011) een verzameling mensen die samen een bepaald doel willen bereiken.

Elke groep maakt volgens Tuckman (1965, uit Johnson (2011)) dezelfde ontwikkeling door. Ze doorlopen allemaal de volgende 5 fasen:

1. Beginfase (forming): periode van onzekerheid, groepsleden bepalen hun rol in de groep, procedures en regels.
2. Conflictfase (storming): ontstaan van problemen, groepsleden gaan zich verzetten tegen de invloed van de groep en het uitvoeren van de taken.
3. Normerende fase (norming): groepsleden bereiken overeenstemming, er komt meer eenheid in de groep en betrokkenheid.
4. Productieve fase (performing): groepsleden werken samen om groepsdoelen te bereiken
5. Afscheidsfase (termination): de groep gaat uit elkaar

Basisschool X is een vrij grote basisschool. Er komt elk jaar wel formatieruimte vrij. En er lopen vaker enkele vervangers rond. Er zijn dus regelmatig wisselingen in het team. Dat betekent dat elk schooljaar het team weer opnieuw door deze fases moet gaan.

Een groep mensen die aan hetzelfde doel willen gaan werken zijn lang niet altijd een effectief team. Volgens Johnson (2011) creëer je een effectieve groep door te werken aan doelen, communicatie, leiderschap, verdeling van de macht, besluitvorming, ruimte laten voor discussie en goed omgaan met conflicten.

Deze groepen hebben allemaal een structuur. Ze functioneren pas volgens Johnson (2011) als er sprake is van interactie tussen de groep. Als je wilt weten hoe een structuur van een groep in elkaar zit, moet je je richten op de vaste interactiepatronen in een groep. De belangrijkste aspecten van de groepsinteractie in de groepsstructuur zijn volgens Johnson (2011) rollen en normen.

Johnson (2011) stelt, dat elk lid van de groep zijn eigen normen en waarden, zijn eigen referentiekader meeneemt. Het is dan de kunst om iedereen op één lijn te krijgen, zodat er effectief gewerkt kan worden. Bovendien heeft iedereen in een groep zijn eigen talenten en zwakheden. En dus kan er het beste gedifferentieerd worden om het gezamenlijke doel te bereiken, een goede verdeling van de rollen. Iedereen krijgt zijn eigen rol in het team: een teamrol.

Het succes van een team is afhankelijk van het evenwicht tussen de teamrollen die mensen innemen. Een team werkt het beste als de verdeling van de teamrollen evenredig is. En als *alle* rollen binnen het team vervuld worden.

De theorie van de teamrollen is ontwikkeld door Meredith Belbin. Hij kwam er door onderzoek achter dat er 9 teamrollen zijn die er in een groep kunnen voorkomen. Elke rol gaat samen met een valkuil, bepaalde zwakheden. Een overzicht van de teamrollen van Belbin, zijn te vinden in bijlage 1.

Hoe zijn deze rollen verdeeld in basisschool X? Daarbij ga ik uit van het team zoals dat er was in april 2011, toen ik begon met mijn onderzoek. Ik laat de leerkrachten van de groepen 1 en 2 buiten beschouwing, omdat zij niet meedoen in het onderzoek. De leerkrachten van de groepen 3 en 4 neem ik hierbij wel mee. Het onderzoek vindt wel plaats in de groepen 5 t/m 8, maar zij zullen wel mee profiteren van de resultaten en hebben ook al hun hulp en steun toegezegd. Zij zullen het dyslexieprotocol mede gaan invoeren. Verder tel ik de teamleider en de IB'ers onder- en bovenbouw hier ook bij. Ik zal *zelf* bekijken welke rol het beste bij hen past, de leerkrachten hebben zelf geen lijst ingevuld. Dit heb ik gebaseerd op formele en informele gesprekken met de collega's. In totaal gaat het om 16 personen.

Als ik na inventarisatie de verdeling bekijk, komen alle rollen volgens mijn eigen inschatting wel terug in het team. Maar het valt wel op, dat er van sommige rollen in verhouding niet zo veel aanwezig zijn terwijl er andere veel voorkomen. In ons team hebben we vrij veel "groepswerkers" (4) en "bedrijfsmannen" (3). En in verhouding weinig "vormgevers" (1), "specialisten" (1) en "brononderzoekers" (1). In iets mindere mate geldt dit voor de "plant" (2), "voorzitter" (2) en de "monitor" (2). De laatste teamrol van Belbin die nog niet genoemd is, is de "afmaker". Deze specifieke rol heeft niemand in het team als sterkste punt.

De onevenredige verdeling van de teamrollen merk je vooral aan het gebrek aan nieuwe ideeën en innovaties die *vanuit het team* komen. Die moeten vooral vanuit de directie en de

IB'ers komen. Nieuwe ideeën worden wel snel door de meeste mensen geaccepteerd en uitgevoerd. Er zijn ook niet zo vaak kritische tegengeluiden. Er wordt wel door de meeste mensen hard (samen)gewerkt om de gestelde doelen te bereiken.

Ik heb zelf op 14 maart 2011 twee tests op internet gemaakt om te kijken welke teamrollen van Belbin er het beste bij mij passen. De eerste was op de website van 123tests. Daar kwam uit, dat ik vooral een bedrijfsman en groepswerker was, net als een groot deel van het team. De tweede test van de website van CHE was een stuk uitgebreider. Daarom heb ik de uitslag hiervan gebruikt voor mijn persoonlijke analyse. Deze uitslag staat in bijlage 2. Uit deze test kwam ook dat ik vooral een “bedrijfsman” ben met als tweede rol een “afmaker”. Bij “bedrijfsman” herken ik de functie en de sterke punten. Ik werk graag systematisch en vertaal vrij snel de taken in concrete en overzichtelijke acties. Bij de valkuil herken ik niet het gebrek aan flexibiliteit. Als vervanger heb ik nu eenmaal een grote mate van flexibiliteit nodig. Maar het weinig open staan voor speculatieve ideeën waarvan de waarde nog niet duidelijk is, herken ik wel. Ik merk dat ik het moeilijk vind om nieuwe ideeën met een helicopterview te bekijken. Ik ben zo praktisch ingesteld, dat ik me soms laat leiden door de onmogelijkheden in plaats van de eventuele (deel)mogelijkheden. Bij de “afmaker” herken ik ook het systematische: als er een taak gemaakt moet worden, werk ik hier heel precies aan en let ik op of afspraken nagekomen worden. Vaak vragen collega's mij na welke afspraken er ook alweer gemaakt zijn, omdat ze weten dat ik daar erg op let. Ik merk ook dat ik geen rust heb voor een taak af is. En ik weet van mezelf dat ik liever zelf iets harder werk en meer doe, dan dat ik het overlaat aan een collega. Soms heb ik moeite om te delegeren, dus. Het ongedurige herken ik wel, als ik merk dat mensen hun afspraken niet nakomen of achteraf commentaar hebben op een al afgesproken taak.

Mijn hoofdrol (“bedrijfsman”) is geen toegevoegde waarde binnen het team, omdat er al zo veel van zijn. De “afmaker” is wel een aanvulling, omdat niemand dit als eerste rol heeft.

Een andere manier om het team van basisschool X te analyseren, is met behulp van systeemdenken.

Volgens Senge (2001) is de samenleving van nu snel aan het veranderen. Hij vindt dat het antwoord van scholen op deze veranderingen moet zijn: het vergroten van de capaciteit om als school te leren: *de lerende school*. Senge (2001) stelt, dat scholen dit het beste in samenwerking kunnen doen met ouders, onderwijsdeskundigen, bestuurders en leerlingen: *de lerende organisatie*. Volgens Senge (2001) zijn er vijf disciplines van leren in organisaties. Dit zijn terreinen van onderzoek en oefening voor mensen als individu en als groep. De vijf disciplines zijn:

1. Persoonlijk meesterschap (je hebt een goed beeld van je visie en een realistische inschatting van je huidige leven: je creëert je eigen toekomst)
2. Gemeenschappelijke visie (samen een visie op de toekomst ontwikkelen, dit verbetert de betrokkenheid bij de groep)
3. Mentale modellen (je eigen waarheid en overtuigingen over hoe de wereld in elkaar zit, sturen het denken, waarnemen en handelen)
4. Teamleren (groepsinteractie, leren van en met elkaar)
5. Systeemdenken (grote samenhangen kunnen zien en ze vervolgens effectief kunnen veranderen)

Wij zijn verbonden met de wereld om ons heen, aldus Senge (2001).

Volgens Lingsma (2009) is leren nieuwe situaties aangaan, veranderen van opvattingen, *loskomen uit je bestaande situatie met gewoonten en opvattingen*. Eigenlijk is dit het veranderen van je mentale modellen, discipline 3. Dit is dan op individueel niveau. Collectief leren betekent volgens Lingsma (2009) dat je van elkaar leert, dat er een gezamenlijk leerproces plaatsvindt, mogelijk met betere ideeën dan die in een individueel leerproces. *Mogelijk*, hoeft dus niet altijd.

Je moet je richten op het activeren van eigenaarschap van gezamenlijke ontwikkelingen, stelt Lingsma (2009). Dus in hoeverre mensen zich verantwoordelijk voelen voor de gemeenschappelijke visie, discipline 2. Om na te gaan in hoeverre mensen uit een team zich verantwoordelijk voelen, kun je een quickscan uitvoeren. De score per medewerker varieert van passief, afhankelijk en geen kritische denker tot een actieve, onafhankelijke, kritische denker. De uitleg van deze quickscan staat in bijlage 3.

Voor deze quickscan gebruik ik dezelfde 16 personen uit het team als bij de teamrollen van Belbin. Ook deze rollen zijn mijn eigen inschatting, na het lezen van de literatuur en na formele en informele gesprekken met de teamleden:

- | | |
|-------------------------------|------------|
| 1. Schapen: | 4 personen |
| 2. Harde werkers/ jaknikkers: | 3 personen |
| 3. Remmers: | 2 personen |
| 4. Effectieve medewerkers | 7 personen |

Het lijkt best veel dat er 7 personen van de 16 effectief zijn. Maar als je de teamleider en de IB'ers eraf haalt, hou je maar 3 effectieve teamleden over van de 13. Dat is maar 23% van het totaal. Dat bevestigt het beeld van de teamrollen van Belbin, dat er weinig initiatief vanuit het team komt. Verder zijn dus 30% van het team schapen, 23% harde werkers en ruim 15% remmers. De teamleider en de IB'ers zijn 100% effectief.

Ik schatte mezelf voor het begin van mijn master SEN in als harde werker. Dus actief in gedrag, maar nog niet kritisch genoeg in mijn denken. Ik vind dat ik in de loop van de master daar wel in ben gegroeid. Ik denk dat ik daardoor nu een stuk effectiever geworden ben. Ik ben me nu veel bewuster van de theorie en wetenschappelijke ontwikkelingen en hoe je dit moet interpreteren. Ik kan dan kritisch bekijken of ik als persoon hier iets mee kan in mijn eigen praktijk. Ik merk dat mijn collega's me nu ook geregeld vragen stellen als ze een probleem hebben. Dat kan zijn over de aanpak van een leerling of over een toets.

Lingsma (2009) stelt, dat deze individuele benadering binnen een groep ook systeemgericht kan. Als je de groep als systeem, dus in zijn geheel bekijkt, zie je net zo'n ontwikkelingsfases terug als bij de quickscan. Dan ziet dat er zo uit:

Fase	Groep (systeendenken)	Individu (als type)
1. Afhankelijkheid	Losse individuen	schapen
2. Tegenafhankelijkheid	Groep	Brommende harde werkers, blokkers
3. Onafhankelijkheid	Gesloten team	Effectieve medewerkers
4. Wederzijds verbonden	Open team	Effectieve medewerkers

Een groep kun je volgens Lingsma (2009) verdelen in een junior- en seniorteam. Een juniorteam draagt nog niet de verantwoordelijkheid voor de afstemming, samenwerking en resultaat. Een seniorteam neemt verantwoordelijkheid voor interactie, sfeer, werkprocessen en resultaat. Zij zijn in dialoog met de leidinggevende. Bovendien stelt Lingsma (2009) dat zowel een junior- als seniorteam een beginnend als gevorderd niveau heeft. Je krijgt zo een vierdeling: M1, M2, M3 en M4. Vertaald in een overzichtelijk schema, ziet het er zo uit:

Juniorsysteem

M1: los zand, individuen werken solistisch

M2: groep, soms wel, soms niet samenwerking

*grens van verantwoordelijkheid nemen
voor eigen bijdrage aan het geheel*

Seniorsysteem

M3: team met veel interactie onderling

M4: team met veel interactie naar derden

Als ik kijk naar basisschool X, zie ik een M2 groep. In een M2 groep zie je kleine groepjes die samenwerken, maar geen collectief hart, geen collectieve verantwoordelijkheid. Voorbeelden van gedragingen die Lingsma (2009) benoemt, die herkenbaar zijn bij basisschool X zijn als volgt. Medewerkers:

- vormen sub groepjes
- wijzen naar elkaar, niet alleen naar de leidinggevenden, beschuldigen elkaar
- proberen afstemming te vinden over de taak
- beginnen conflicten te krijgen. Dit uit zich op basisschool X indirect of in een verholde vorm
- zijn in principe leergierig

Dit soort gedrag wordt *groepsgedrag* genoemd, want er is sprake van binding, afstemming en conflict. Deze groep is nog bezig om de krachten te ontwikkelen. De energie in de groep is wisselend en kan onvoorspelbaar zijn.

Als we de theorie van Tuckman (1965, uit Johnson (2011)) er tot slot nog bij pakken, zien we dat het team in de storming fase zit. Het heeft er misschien mee te maken, dat er redelijk veel verschillende wisselingen zijn in een schooljaar. Dat zorgt voor wat minder continuïteit en groei binnen het team.

2.3 Leidinggeven aan veranderingen

In de vorige paragraaf heb ik het team van basisschool X beschreven. Nu wil ik gaan kijken hoe ik daar het beste leiding kan geven aan de invoering en implementatie van het dyslexieprotocol.

In het eerste gedeelte zal ik gaan kijken hoe een team het beste geleid kan worden en welke eigenschappen een goede leider moet hebben. In het tweede gedeelte zal ik gaan kijken hoe ik het beste leiding kan geven aan een verandering binnen de organisatie.

Lingsma (2009) stelt, dat een leider van een team eigenlijk drie verschillende “petten” op moet hebben. Als eerste is dat de *leider*. Een leider moet samen met zijn team een visie ontwikkelen en zijn team in die richting sturen. Als tweede pet wordt de *manager* genoemd. Je beoordeelt of je team het gewenste gedrag vertoont om de visie te ondersteunen en de doelen te behalen. Als dat wel het geval is, ondersteun je de medewerker en beloon je het gedrag. Als een medewerker dit niet doet, moet je niet te snel ingrijpen. Je loopt het gevaar je medewerkers afhankelijk te maken en de relatie te verslechteren. Dan moet je eigenlijk de derde pet gaan opzetten, die van *teamcoach*. Coachen is een begeleidingsstijl om medewerkers bij het gewenste gedrag en interactie te krijgen. Je *brengt* niet je medewerkers, maar je *begeleidt*. Dat kun je pas doen als er leiderschap is. En dat is dus weer pet één.

Zelf voel ik me minder sterk als leider. Ik vind het moeilijk om ver vooruit te kijken en daar ook naar te handelen. Als die visie er eenmaal is, kan ik best mensen overtuigen en ondersteunen. Ik werk graag *samen* met mensen. Als teamcoach zou ik er voor moeten waken, dat ik niet zelf het werk overneem, maar de teamleden begeleid in hun taak.

Volgens Weggeman (2010) zijn er 6 taken voor een leidinggevende. Opvallend en dus nieuw voor mij waren de volgende twee punten. Als eerste was dat het *inspireren* van mensen. Want wie geïnspireerd wordt, wordt zelfsturend. *Motiveren* moet je niet doen: mensen die geleerd hebben voor een beroep zijn al intrinsiek gemotiveerd. Het inspireren zal in mijn eerste verbeteractie moeten terugkomen, de presentatie aan het team van het dyslexieprotocol. Dat zal interactief moeten zijn, niet te lang en heel concreet.

Ik had juist gedacht, dat mensen meer gemotiveerd zouden moeten worden om samen richting een visie en doel te gaan. Het punt dat Weggeman maakt dat teamleden al vanzelf gemotiveerd zijn, is voor mijn gevoel idealistisch. In de praktijk maak je vaker mee, dat er vele groepsleerkrachten zijn die maar moeilijk gemotiveerd kunnen worden voor nieuwe ontwikkelingen.

Als tweede punt noemt Weggeman (2010) nog durven *differentiëren*. Bij deze differentiatie kun je onderscheid maken tussen vier typen medewerkers. Dan verdeel je ze op het gebied van bijdrage aan de organisatie en of ze innovatief of routinematig werken.

	Draagt bij aan de organisatie	Draagt minder bij aan de organisatie
Innovatief/improviserend	Ster/high potential	trainee
routinematig	productietijger	verteller

Elk type medewerker zou je dan op een andere manier moeten benaderen om het gezamenlijke doel te bereiken.

Ik zag mezelf in het begin van mijn Master SEN meer als een productietijger: enorm gemotiveerd en hardwerkend, maar door niet bijgehouden kennis en het vele vervangen minder innovatief. Ik denk dat de studie me veel innovatiever heeft gemaakt. Ik krijg veel

meer kennis op verschillende onderdelen van het vakgebied en ga kritischer om met alle informatie. Ik vraag me steeds meer af: waarom? Past dit wel goed voor ons team/onze school?

Covey (2004) beschrijft acht eigenschappen die voor een effectief leiderschap moeten zorgen. Het doel hiervan is tweeledig. Op de eerste plaats moet je zelf leren om onafhankelijk te zijn. Dat vergroot je effectiviteit. Op de tweede plaats moet je erkennen dat er een wederzijdse afhankelijkheid nodig is. Anderen kunnen bijdragen aan je eigen succes en andersom.

Er zijn 2 eigenschappen waar ik nog zeker op moet letten en waar ik nog veel van kan leren. Als eerste is dat *“wees proactief”*. Je bent verantwoordelijk voor je eigen leven, je maakt zelf beslissingen. Je gedrag is afhankelijk van je besluiten, niet van je omgeving. Ik laat zelf mijn gevoelens nogal eens afhangen van mensen om me heen. Ik moet veel bewuster kiezen, niet alles laten afhangen van omstandigheden en gevoelens. Als er kritiek zal komen van collega's op mijn verandering, moet ik me toch op *dat* moment kunnen verdedigen in het team, op school. Ik moet dan niet met een vervelend gevoel thuis komen, zonder dat ik geprobeerd heb om naar collega's toe deze kritiek te weerleggen.

De tweede eigenschap is *“beginnen met het einde voor ogen”*. Dit staat voor persoonlijk leiderschap. Je moet eerst een doel voor ogen hebben op de lange termijn en daar je hele handelen consequent op aanpassen. Ik vind het nog heel moeilijk om op lange termijn te denken en daar naar te handelen. Ik ben meer bezig met het hier en nu en de kortere termijn. Het hele traject van het dyslexieprotocol moet ik heel bewust plannen. Dus wat moet er wanneer gebeuren. Daarbij moet ik rekening houden met het programma van de school, de studiedagen met het extern bureau en mijn eigen tijdschema om alles op tijd af te kunnen ronden.

Het is opvallend dat deze twee eigenschappen vallen binnen het vakje *“overwinningen op jezelf”* binnen het model van Covey. (bijlage 4) Ik zal dus eerst veel bewuster mijn eigen paradigma's, mijn eigen referentiekaders, moeten verschuiven. Dat betekent dat ik eerst *zelf* onafhankelijker moet worden om een effectieve leider te worden. Ik moet dus eerst aan mezelf gaan werken.

Het uitgangspunt van Blanchard (2007) in het *“Situationeel Leiderschap”* is *“Empowerment”*. Daar bedoelt hij mee dat alle teamleden eigenlijk zelfstandig en onafhankelijk zouden moeten kunnen functioneren. Om het beste in andere mensen naar boven te brengen, moet je je leiderschapsstijl aanpassen aan het ontwikkelingsniveau van degene aan wie je leiding geeft. Leiders moeten dus datgene doen, wat de teamleden op een bepaald ogenblik zelf niet kunnen. Je moet niet het hele team dezelfde begeleiding geven. *“Er is niets zo ongelijk als de gelijke behandeling van ongelijken”*, stelt Blanchard (2007). Alle mensen hebben hun talenten. Je moet ze alleen zoeken en hen tegemoet komen op het punt waar ze staan.

Blanchard (2007) stelt dat er vier leiderschapsstijlen zijn. Het sturen (S1), begeleiden (S2), ondersteunen (S3) en delegeren (S4). Dit correspondeert weer met vier ontwikkelingsniveaus van teamleden:

1. O1: enthousiaste beginner (lage competentie, hoge betrokkenheid)
2. O2: ontgoochelde leerling (lage/gematigde competentie, lage betrokkenheid)

3. O3: capabele maar voorzichtige presteerder (gematigde/hoge competentie, wisselende betrokkenheid)
4. O4: zelfsturende professional (hoge competentie, hoge betrokkenheid)

Welke leiderschapsstijl heb je wanneer nodig?

- S1: veel sturing, weinig ondersteuning: LEIDEN (O1 teamleden)
- S2: veel sturing, veel ondersteuning: BEGELEIDEN (O2 teamleden)
- S3: weinig sturing, veel ondersteuning: STEUNEN (O3 teamleden)
- S4: weinig sturing, weinig ondersteuning: DELEGEREN (O4 teamleden)

Dit is in een schema uitgewerkt door Blanchard (2007) en is te vinden in bijlage 5.

Als ik ga kijken naar het team van basisschool X, in de samenstelling van april 2011, kom ik tot de conclusie dat er veel verschillen in het team zijn. Als ik kijk naar de teamleden die het dyslexieprotocol moeten gaan invoeren, zijn dat er 13. De verdeling van deze 13 teamleden naar ontwikkelingsniveau is gemaakt na een nauwkeurige bestudering van de theorie en uitleg van Blanchard (2007). Daarna heb ik zelf de niveaus ingeschat van ieder afzonderlijk teamlid. Er zijn 2 mensen O1 (ruim 15%), 3 O2 (23%), 3 O3 (23%) en 5 O4 (ruim 38%). Dat betekent dus een klein beetje leiden, veel delegeren en redelijk wat begeleiden en steunen.

Als "Situationeel Leider" heb je volgens Blanchard (2007) drie vaardigheden nodig:

- Je moet een diagnose kunnen stellen. Dit moet je doen op het gebied van competenties van de teamleden en de betrokkenheid bij de taak.
- Je moet flexibel zijn.
- Je moet als partner kunnen functioneren. Je moet dus niet boven de teamleden staan, maar ertussen. Je maakt daardoor vrije communicatie mogelijk met de teamleden. Je verbetert daarbij de kwaliteit en kwantiteit van de gesprekken.

Vooraf op het gebied van een diagnose kunnen stellen, moet ik me nog verbeteren. Je moet een team voldoende kennen om dit goed te doen. Gelukkig leer ik als vervanger hoe je snel een situatie kunt inschatten en hoe je daar zo goed mogelijk naar handelt. Je leert wel nauwkeurig kijken naar de samenhangen en leert op elke school iets anders. Elke school heeft speerpunten waar je altijd wel wat van meeneemt, ook op het gebied van competenties en betrokkenheid.

"Leiderschap is niet iets wat je voor mensen doet, maar samen met mensen." (Blanchard, 2007)

Als teamleider kun je twee processen aansturen op het gebied van een verandering. Als eerste is dat een *verbetering*. Dit is een geleidelijk proces en op een kortere termijn. Als tweede is dat een *vernieuwing*. Dit is een sprongsgewijs proces, komt meestal voort uit noodzaak. Het invoeren en implementeren van het dyslexieprotocol zal een *verbetering* zijn, een geleidelijk proces en binnen een kortere termijn, namelijk een schooljaar.

Voor het leiding geven aan een verandering, in mijn geval een *verbetering*, wil ik gebruik maken van de kleurentheorie van De Caluwé en Vermaak (2006).

Als je in de organisatie iets wilt veranderen, kijk je altijd naar twee aspecten, namelijk de uitkomst (het doel; *wat*) en het proces (*hoe*). Volgens De Caluwé en Vermaak zijn er vijf manieren waarop een individu tegen veranderingen aan kan kijken. Die vijf manieren hebben ze vertaald in kleuren.

Toen ik de beschrijving las van de kleuren, dacht ik zelf dat ik een *blauwdrukdenker* was. Het rationeel, zorgvuldig plannen van doel en proces paste wel goed bij mij, vond ik. Om te controleren of dit ook echt zo was, heb ik op 25 mei 2011 een kleurentest gedaan op de website van Twynstra Gudde. De uitslag hiervan is terug te vinden in bijlage 6. Daar kwam tot mijn grote verbazing uit, dat ik een *rooddrukdenker* ben. Ik zet dus de mensen in de organisatie en hun talenten centraal. Ik ga er dus van uit dat veranderingen het beste kunnen plaatsvinden door mensen te prikkelen. Maar het groendrukdenken en het witdrukdenken volgden op korte afstand. Het blauwdrukdenken stond bij mij pas op de vierde plaats. Als blauwdrukdenker ga je meer uit van je eigen plannen en verwachtingen om een doel te bereiken. De opdrachten gaan van boven naar onder in de organisatie, zonder al te veel inbreng van de teamleden. Bij het rooddrukdenken geef je de teamleden veel meer speelruimte en eigen inbreng. Je overziet dan het geheel en stuurt indien nodig bij. Dit was voor mij een teken dat mijn helicopterview meer groeiende was als ik verwacht had.

Zoals verwacht had ik de laagste score op het gebied van geeldrukdenken. Daarbij moet je onderhandelen, rekening houden met machtsverhoudingen en win-win situaties creëren. Deze manier past niet zo goed bij mij als persoon.

Het invoeren en implementeren van het dyslexieprotocol kun je denk ik het beste op een “blauwe” manier aanpakken. Het traject is overzichtelijk (verschillende stappen volgen elkaar op), meetbaar (resultaten van de AVI's en DMT voor en na het traject) en heeft een concreet resultaat (verbetering van het leesonderwijs). De tijd van het verbetertraject is beperkt (ongeveer een schooljaar). In de planning wordt er eerst nagedacht (het algemeen plan in het volgende hoofdstuk) en dan stap voor stap uitgevoerd (de verbeteracties). Mijn “rode” voorkeur kan helpen als er tijdens het traject goede ideeën en inbrengen vanuit het team komen. Die zal ik dan ook zeker gaan gebruiken.

Hoofdstuk 3: Algemeen plan

Het dyslexieprotocol van Scheltinga e.a. (2011) bestaat uit 3 onderdelen:

1. Wat is goed lees- en spellingonderwijs?
2. Hoe signaleer je lees- en spellingachterstanden
3. Hoe pak je de lees- en spellingachterstanden aan?

Mijn traject van de invoering van het dyslexieprotocol liep samen met het traject van een extern bureau, een onderwijsbegeleidingsdienst. Ook zij wilden het technisch lezen onder de aandacht brengen en het leesonderwijs verbeteren. Dit was vooral gericht op het geven van effectief leesonderwijs. Voor deze studiebijeenkomsten, moesten de leerkrachten één onderdeel van het dyslexieprotocol lezen. Dit was het eerste deel, hoe goed lees- en spellingsonderwijs er uit moest zien. Met dat onderdeel gingen de leerkrachten samen met het extern bureau aan de slag. Om hierop aan te sluiten, had ik nagedacht over hoe ik het beste de rest kon aanbieden: het signaleren en aanpakken van lees- en

spellingachterstanden. Kennis van goed lees- en spellingonderwijs was hierbij wel noodzakelijk, dus ik moest van tevoren wel goed controleren of de inzichten behandeld en bekend waren. Vooral de rol van de leerkracht, de kracht van goede instructie, wilde ik goed duidelijk maken.

Kijkende naar het team van basisschool X, zag ik een paar dingen waar ik rekening mee moest houden. Het was op de eerste plaats een team in een “storming” fase (Tuckman, 1965, uit Johnson (2011)), oftewel een M2 team (Lingsma, 2009). Het was de bedoeling om ze voor de verbetering die ik wilde gaan uitvoeren een fase verder te krijgen, in de “norming” fase (Tuckman, 1965 uit Johnson (2011)) of het M3 team (Lingsma, 2009). Dat wilde ik doen door de taken die nodig waren voor de invoering en implementatie voor iedereen duidelijk te maken om zo samen het einddoel (beter leesonderwijs met behulp van het dyslexieprotocol) te bereiken. Ik wilde alles stap voor stap duidelijk maken en helpen bij de praktische verwerking van de inhoud. Van de harde werkers binnen het team wilde ik gebruik gaan maken. Als je hen kon inspireren, door goed uit te leggen wat we wilden gaan doen en waarom, kreeg je waarschijnlijk door hun enthousiasme meer mensen mee. Kijkende naar leiderschapsstijl, moest ik durven differentiëren in het team, iedereen op zijn eigen willen en kunnen aanspreken. Dus ik moest delegeren bij de mensen die dat konden en leiden bij een enkeling die alle verbeteringen nog moeilijk vond.

Waar ikzelf gebruik van moest maken, was mijn teamrol als bedrijfsman. Het systematische werken en plannen, de vertaalslag maken van de theorie in het dyslexieprotocol naar de praktijk, overzichtelijke acties, moesten het mogelijk maken om er een blauw verandertraject van te maken. Als roddrukdenker moest ik de mensen prikkelen en inspireren om met me mee naar het einddoel te gaan. Ik moest het team niet naar het einddoel *brengen*, maar *begeleiden*.

Het einddoel was: het verbeteren van het leesonderwijs door het invoeren en implementeren van het dyslexieprotocol. Hierna zal ik gaan beschrijven hoe ik dit einddoel wilde gaan halen.

Ik wilde me eerst gaan richten op het *signaleren* van lees- en spellingachterstanden. Het was de bedoeling, dat het team van basisschool X hier in het schooljaar 2011-2012 mee zou gaan werken. Dit wilde ik gaan doen door een duidelijke presentatie te houden. In die presentatie wilde ik uitleggen wie er op welke manier volgens het protocol getoetst moest gaan worden en waarom. Ik had een toetsschema gemaakt om dit duidelijk te maken. Om te kijken of het voor iedereen duidelijk was, had ik achteraf een enquête gehouden onder het team.

Als tweede wilde ik voor alle groepen een klapper maken waar de toetskalender in kon. Dan kon iedereen snel opzoeken wanneer er wie getoetst moest worden en ook welke toets. Verder wilde ik de klapper nog aanvullen met kopieën van alle toetsen en handleidingen die de groepsleerkrachten hiervoor nodig hadden. Dat waren dus de AVI en DMT toetsen, de EMT en Klepel voor lezen en het PI dictee voor spelling. Voor elke groep was dit dus één eigen klapper met alle informatie erin.

Als derde wilde ik de klapper nog uitbreiden met een document over alle interventies die gedaan zouden kunnen worden op de drie zorgniveaus op het gebied van lezen en spelling. Dat zou zijn inclusief ideeën en suggesties voor boekpromotie.

Hoofdstuk 4: Verbeteracties

4.1 Verbeteractie 1 en 2

Mijn eerste verbeteractie vond plaats op 23 juni 2011. Ik hield toen een presentatie voor alle collega's op school. Ik startte met een interactieve werkvorm. Ik liet de collega's samen kritisch na denken over hun eigen lessen en doelen op het gebied van lezen en spelling aan de hand van een aantal stellingen. Ze dachten na wat ze graag nog wilden toevoegen of veranderen. Ik verwachtte dat er uit zou komen, dat ze graag nog wat praktische handreikingen en tips zouden willen krijgen om de lessen en hulp voor kinderen die uitvielen te verbeteren. Dat was een goede inschatting. Ik vertelde hen verder dat het dyslexieprotocol (Scheltinga e.a., 2011) een handig hulpmiddel was om de doelen bij lezen en spelling aan te scherpen en dus ook de resultaten van de leerlingen omhoog te krijgen. Daarna had ik kort en bondig uitgelegd hoe je volgens het dyslexieprotocol (Scheltinga e.a., 2011) leerlingen moest signaleren. Als laatste presenteerde ik de klappers die ik voor iedere groep gemaakt had. Die klappers waren mijn tweede verbeteractie. Ik had iedereen verteld wat de inhoud van de klapper was, namelijk de toetskalender en alle handleidingen en materialen die nodig waren om de toetsen uit te voeren. Dat waren de AVI toetsen, DMT, EMT en Klepel voor lezen en het PI dictee voor spelling. Alle materialen om het dyslexieprotocol (Scheltinga e.a., 2011) met ingang van het nieuwe schooljaar 2011-2012 uit te kunnen voeren. Er werd afgesproken, dat de klapper in de groep zou blijven staan. De klapper was gericht op een groep, niet op een leerkracht.

De inhoud van de presentatie is te vinden in bijlage 7.

Na afloop hield ik een korte enquête. Ik wilde graag weten hoe de collega's de presentatie vonden en of alles duidelijk was. De uitwerking van de enquête staat in bijlage 8. De samenvatting hiervan is als volgt.

Het doel van de presentatie was voor iedereen duidelijk, net als de opbouw van het dyslexieprotocol. De schema's en grafieken in de presentatie waren voor iedereen helder en handig. Over het onderdeel *signaleren* uit het dyslexieprotocol had niemand van het team meer een vraag. Eén collega had behoefte aan nog wat meer praktische tips met betrekking tot informatie wat je uit observaties kunt halen. Ik heb haar toen uitgelegd, dat dit naast de uitslagen van de toetsen gelegd kan worden, dat dit kan dienen als extra informatie. De manier van presenteren was voor iedereen duidelijk, afwisselend, helder. Ook vonden ze het fijn, dat het interactief was. Op de vraag of iemand nog tips had voor de manier van presenteren, vond een collega dat ik de opbouw in Power Point nog kon verbeteren. De opbouw van de klapper was voor iedereen helder. Er kwam nog één tip binnen, dat ik misschien nog wat tekst op de tabbladen had kunnen zetten. Dan kon je nog sneller de informatie die je nodig had opzoeken. Op de vraag of de klapper zou kunnen helpen bij het signaleren van achterstanden, antwoordde bijna iedereen positief. Eén collega wist het nog niet zeker, maar vond het wel een handig hulpmiddel. De te verwachten knelpunten bij de uitvoering van het dyslexieprotocol waren het inzetten van vervangingen om zelf te kunnen toetsen en het wanneer inzetten van welke interventies. Het inzetten van vervangingen hoorden niet bij mijn taak, maar ik heb het wel doorgegeven aan de directie. Die zouden per toetsmoment kijken wat ze zouden kunnen regelen. Bij de interventies, heb ik aangegeven, dat ik daar in het volgende schooljaar, 2011-2012, op terug zou komen. Zoals ik al had

vermeld in de presentatie, zou een overzicht ervan ook in de gekregen groepsklapper komen te staan. Op de vraag of iemand hulp nodig had bij de uitvoering van het dyslexieprotocol, antwoordde iedereen dat ze hulp zouden vragen als het nodig was. Vooralsnog had niemand vooraf hulp nodig. Als laatste had niemand vragen of opmerkingen meer.

Wat ik graag wilde met deze verbeteractie was inspireren, iedere groepsleerkracht enthousiast maken voor het werken volgens het dyslexieprotocol. Met het enthousiast maken van mijn collega's wilde ik het draagvlak voor de invoer van het dyslexieprotocol vergroten. Dit enthousiasme wilde ik graag bereiken door middel van een goede presentatie. Waar ik zelf altijd een hekel aan had, zijn lange en saaie presentaties. Dus ik wilde graag een korte, interactieve presentatie geven. Maar wel met alle informatie erin wat iedereen volgens mij zou moeten weten: de kern van het dyslexieprotocol.

Het was voor mij de eerste keer dat ik het programma Power Point gebruikte. Dus alleen al het maken van de presentatie was een leermoment. Gelukkig lukte dit maken heel goed. Ik kon merken dat ik door het maken van de eerste casus al heel wat computervaardigheden had bijgeleerd.

Bij de presentatie was ik erg zenuwachtig. Ik voelde me altijd heel onzeker als ik voor een grotere groep moest spreken, ook al kende ik de groep. Maar de reacties achteraf van de collega's waren heel positief. Ze hadden niets gemerkt van de zenuwen en vonden de presentatie inhoudelijk goed.

Ik concludeerde uit de informele reacties na de presentatie en uit het enquêteformulier, dat mijn doel bereikt was. Namelijk het duidelijk uitleggen van de vernieuwde signalering van alle leerlingen in het nieuwe schooljaar op het gebied van technisch lezen en spelling. Verder stond iedereen positief tegenover de klapper met het toetsschema en de toetsmaterialen erin. Verder merkte ik, dat presenteren minder akelig was als ik dacht. Hoe vaker ik dit doe, hoe minder de zenuwen zullen zijn.

Het maken van de groepsklapper overigens, met alle materialen erin die nodig zijn om het dyslexieprotocol uit te voeren, was voor mij heel eenvoudig. Ik ben een heel georganiseerd en gestructureerd type. Dus het proces van materialen bij elkaar zoeken, kopiëren en handig opbergen was niets nieuws en snel gedaan.

4.2 Verbeteractie 3

In het begin van het schooljaar 2011-2012 begonnen alle collega's te werken volgens het afgesproken schema van het dyslexieprotocol. Na de eerste interventieperiode en de daarop volgende toetsen bleek dat er veel vragen waren over de toetsen die sommige collega's nog nooit of al lang niet meer gebruikt hadden, zoals de Klepel, EMT en het PI dictee. Daar had ik iedereen die dat wilde mee geholpen zodat ze de toetsen goed konden uitvoeren. Die hulp bestond uit het samen doornemen van de handleiding zodat de leerkracht wist hoe de toets uitgevoerd moest worden en achteraf de afname evalueren. Na het afnemen van de toetsen en het inventariseren van de uitvallers, kwamen er veel vragen over de methodes die je kon inschakelen om kinderen te helpen die op een bepaald onderdeel uitvielen. Ik had toen een samenvatting gemaakt van alle hulpmiddelen en programma's die te vinden waren in het dyslexieprotocol en het boek "dyslectische kinderen leren lezen" van Smits en Braams

(2006). Dit overzicht werd nog aangevuld met materialen die beschikbaar waren in de orthotheek van basisschool X. Het complete overzicht van de interventies is te vinden in bijlage 10.

Op 13 februari 2012 was er tijd vrijgemaakt voor het bespreken van het interventieoverzicht. Dit gebeurde in een gezamenlijke bouwvergadering. Een paar dagen voor de vergadering had ik het hele pakketje bij alle collega's in het postvak gedaan, zodat iedereen de kans had om het nog voor de vergadering te bekijken.

In de vergadering vertelde ik, wat het overzicht inhield en waarvoor het te gebruiken was. Ook werd er vermeld dat het hele pakketje in de klapper van het dyslexieprotocol gedaan kon worden. Hiermee was de klapper van het dyslexieprotocol helemaal klaar.

Naar aanleiding van deze bespreking en het overzicht van interventies, gaf ik meteen na de vergadering nog een kleine enquête uit. Dit had als doel te peilen of de interventies duidelijk waren en of er nog iemand behoefte had aan coaching en/of ondersteuning.

De uitslag van de enquête is te vinden in bijlage 11. De samenvatting van deze enquête is als volgt.

De interventies waren voor iedereen helder. Bij de vraag of het duidelijk was wanneer je welke interventie kon gebruiken, was het voor één collega niet helder wat de zorgniveaus inhielden. Ik had haar later uitgelegd dat zorgniveau 1 het niveau was waarbij geen extra zorg nodig was maar wel ondersteuning in de klas om kennis op peil te houden en uit te breiden. Bij zorgniveau 2 zou er tijdelijk extra zorg gegeven moeten worden bij een incidentele achterstand in de klas, eventueel met hulp en ondersteuning van een IB'er. Bij zorgniveau 3 was de achterstand structureel en zou er sprake moeten zijn van extra (externe) hulp binnen en buiten de klas.

Bij de derde vraag van de enquête vroeg ik naar interventies die op dat moment gebruikt werden. Ik vond het opvallend, dat alle groepen al interventies gebruikten op zorgniveau 1. Maar er waren maar een paar leerkrachten die werkten op niveau 2 en maar één op niveau 3.

Op de vraag welke interventies er toegepast zouden kunnen gaan worden, antwoordden alle leerkrachten een uitbreiding op niveau 1. Een enkele leerkracht wilde graag werken op niveau 2 en 3. Bij de laatste vraag van de enquête vroeg ik of iemand nog hulp nodig had. In enkele groepen waren wat kleinere hulpvragen die ik tussendoor in korte gesprekjes samen met de desbetreffende leerkracht kon oplossen. Maar de grootste vraag kwam vanuit groep 3. De leerkracht van deze groep wilde graag hulp bij de planning en organisatie van de gehele leesontwikkeling van de groep. Dat zou dus leiden tot verbeteractie 4.

Met deze verbeteractie wilde ik bereiken dat alle leerkrachten kennis namen van manieren en methoden om leerlingen op alle zorgniveaus te kunnen helpen op het gebied van technisch lezen en spelling. Hiervan wilde ik een overzicht maken zodat het bij de andere materialen van het dyslexieprotocol in de klapper kon. Het doel hiervan was, dat als de leerkrachten alle materialen bij elkaar zouden hebben, ze daar ook meer mee zouden gaan doen in de praktijk van hun groep.

De materialen voldeden inderdaad aan de verwachtingen van de collega's. Ze vonden het handig om alle interventies op alle zorgniveaus bij elkaar te hebben.

Uit de enquête bleek, dat de collega's wel al interventies gebruikten op zorgniveau 1, maar nog niet of nauwelijks op zorgniveau 2 of 3. Dat viel me eigenlijk op dat moment nog wel tegen. Dit beeld werd bovendien bevestigd in informele gesprekjes met collega's. Daarin was mij duidelijk geworden dat nog niet alle leerkrachten overtuigd waren van het feit dat je dyslectische leerlingen vooruit kunt helpen. Of dat programma's als Ralfi en Connect lezen zich wetenschappelijk al bewezen hadden. Kortom, de kennis van de basis, hoe geef je effectief leesonderwijs, was nog niet bij iedere leerkracht aanwezig.

Dit zette me wel aan het denken. Had ik iets gemist? Had ik iets anders moeten doen? Bij navraag bleek, dat de studiemiddagen van het extern bureau, niet positief waren verlopen voor sommige leerkrachten. Het was de bedoeling geweest dat dit extern bureau het onderdeel "wat is effectief leesonderwijs en hoe geef je dit" aan de leerkrachten aan zou bieden. Maar na de enquête en na gesprekken met leerkrachten, bleek toch dat deze stof niet voor iedereen bekend was.

Voor mij was het toen duidelijk geworden, dat ik bij dit onderdeel nog meer had kunnen betekenen voor mijn collega's. Ik had moeten navragen hoe de studiemiddagen over technisch lezen waren verlopen en in hoeverre de inhoud over was gekomen. Dan was ik daar nog extra op teruggekomen. Dat had ik, achteraf gezien, kunnen verwezenlijken in de vorm van het doen van een presentatie of het maken van extra materialen voor in de klapper.

4.3 Verbeteractie 4

Op het moment dat ik de groepsleerkracht van groep 3 wilde helpen met het opzetten van de planning en organisatie van de hele leesontwikkeling, werd ze langdurig ziek. Ik had toen vanaf eind maart, een paar weken na de ziekmelding, de vervangster in drie weken tijd op weg geholpen.

Eerst inventariseerden wij wat de groepsleerkracht al deed op het gebied van technisch lezen. Het bleek dat de groepsleerkracht weinig deed buiten de methode "de Leessleutel" om. Op zorgniveau 1 deed ze woordjes lezen, zowel op individueel als op groepsniveau. Dit waren geen connectrijtjes waarbij er steeds per woordje een letter veranderde, maar rijtjes met steeds dezelfde eerste, middelste of laatste letter. Verder werd er in homogene groepjes gelezen onder begeleiding van ouders en haarzelf. Dit deed ze in plaats van het vriendjeslezen, zoals dit in de methode stond. Dit waren allemaal door de wetenschap achterhaalde methodes. Als laatste las ze zelf regelmatig voor en liet ze kinderen voorlezen in de eigen groep. Op zorgniveau 2 en 3 werd er niets ondernomen, ondanks het feit dat er twee kinderen uitvielen bij de AVI en DMT toetsen van januari 2012. Verder waren er ook kinderen in de groep die behoefte hadden aan extra uitdagingen, waaronder een gediagnostiseerde hoogbegaafde leerling.

Als eerste had ik de vervangster geholpen om nog eens kritisch te kijken naar het groepsplan van technisch lezen zoals de groepsleerkracht die had ingevuld. De verdeling van de basisgroep, subgroepen 1 en 2 waren volgens ons goed ingeschat. De hulp op alle

zorgniveaus werd nog eens samen bekeken, om te bepalen wat we op korte en langere termijn nog konden aanpassen.

Op zorgniveau 1 werd het stillezen ingevoerd voor de kinderen die al minstens AVI M3 gehaald hadden. Er werd structureel 10 minuten per dag voorgelezen. Er werd begonnen met vriendjeslezen in plaats van groepslezen. Verder werd er herhaald lezen en radiolezen van gedichten en verhalen op niveau (heterogeen) geïntroduceerd. Als laatste ging de vervangster structureel woordlezen op individueel niveau met maatjes en flitsen van letters en woorden met behulp van kaartjes.

Op zorgniveau 2 werden de volgende afspraken gemaakt. Voor kinderen uit subgroep 2, kinderen die extra uitdaging nodig hadden, werden er moeilijkere boeken uit de bibliotheek gehaald die wel nog overeen kwamen met hun belevingswereld. Die boeken werden in de klassenbibliotheek gezet en beschikbaar gesteld tijdens het stillezen.

Voor kinderen uit subgroep 1, de kinderen die extra instructie en aandacht nodig hadden op zorgniveau 2, werden er de vier extra activiteiten bedacht en uitgevoerd. Op de eerste plaats was dat het voor-koor-doorlezen op woord- en contextniveau. Hiervoor werden dus woorden en teksten gebruikt uit leesboeken uit de klassenbibliotheek, leeskaarten van de methode en leesbladen uit de remediërende methode “De Zuidvallei”. Als tweede werden kinderen geholpen bij het bijwijzen en met het zingend lezen. Vervolgens kregen de desbetreffende kinderen extra instructie- en oefentijd en huiswerk voor thuis. Als laatste kregen de kinderen pre-teaching vanuit de methode. Dat betekende in de praktijk dat de regels, woorden en technieken van een dag al van te voren werden geoefend.

Deze veranderingen waren dus voornamelijk op zorgniveau 1 en 2. Er waren twee kinderen die in aanmerking zouden kunnen komen voor een vorm van Connect lezen. Maar het werd voor de vervangster te veel als dit ook nog erbij gedaan moest worden, vooral omdat de materialen die hiervoor nodig waren, allemaal zelf gemaakt zouden moeten worden. In overleg met de IB’er van de onderbouw, hadden we besloten om vooral op zorgniveau 1 en 2 in te zetten, om de resultaten van de kinderen omhoog te krijgen.

Het doel van deze verbeteringsactie was het begeleiden van een leerkracht in het opzetten van het leesonderwijs in de groep. Dit was niet alleen op het gebied van plannen, maar ook op het gebied van werkvormen op alle zorgniveaus. Eigenlijk was dit een taak voor een IB’er. Dat was dus voor mij een fijne oefening.

Ik vond het fijn dat de vervangster mijn hulp graag aannam. Voor haar was het werken met het dyslexieprotocol ook allemaal nieuw. De samenwerking verliep heel positief. Zij nam met belangstelling kennis van wat ik haar vertelde over het protocol. Zij deed enorm haar best om alle informatie samen met mij te vertalen naar een voor haar werkbare praktijk. Zij gaf hier duidelijk aan wat ze wel en niet kon realiseren.

De vervangster was tevreden over de manier waarop het leesonderwijs in haar groep vorm had gekregen in een korte tijd. Ze waardeerde de hulp en de manier waarop de hulp gegeven werd, enorm. Voor mij was dit weer een extra inzicht in het werk van een IB’er en een bevestiging dat ik hiermee graag verder wilde.

Hoofdstuk 5: Casestudy

5.1 Inleiding

In alle groepen was er vanaf augustus 2011 gewerkt volgens het dyslexieprotocol. Dat wil zeggen, dat er in eerste instantie volgens het toetsschema was getoetst in oktober. Vanaf augustus was er tijdens studiemiddagen, verzorgd door een extern bureau, aandacht voor effectiever leesonderwijs. De aanpak die hier al meteen op gezet werd, was meer leestijd in de meeste groepen, gelijke lestijden door de school en een uitbreiding van het aantal werkvormen op zorgniveau 1 en soms ook op zorgniveau 2. Er werd alleen in groep 5 structureel ook op zorgniveau 3 gewerkt.

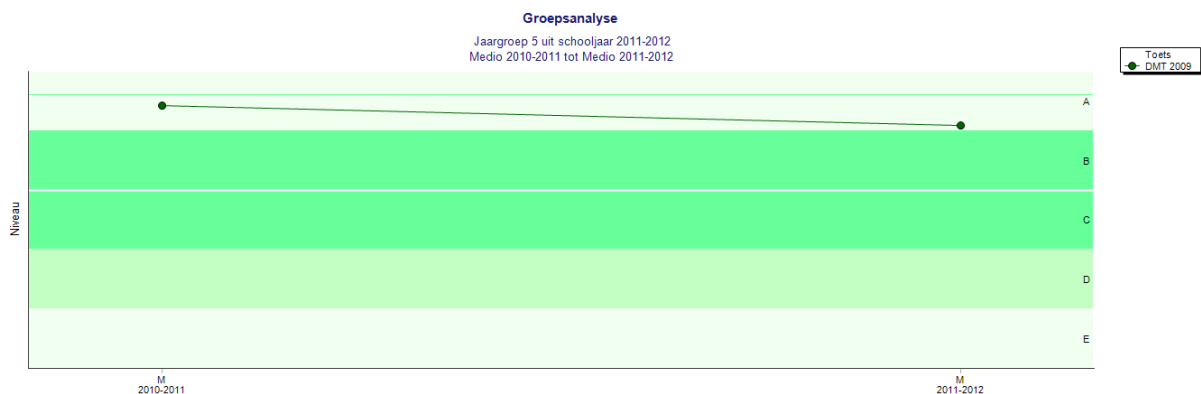
Om te kijken of alle verbeteracties ook geleid hadden tot betere lees- en spellingresultaten, had ik de toetsgegevens van alle kinderen van de groepen 5 t/m 8 vergeleken. Hiervoor had ik de resultaten van de DMT, AVI, Cito leestempo en Cito spelling bekeken van januari 2011, juni 2011 en januari 2012. Bij de toetsen van 2011 waren er nog geen interventies geweest uit het dyslexieprotocol, in januari 2012 wel.

De resultaten per toets en per groep staan hieronder vermeld en daarna zullen er eindconclusies getrokken worden. Ik had namelijk groepsanalyses, dwarsdoorsneden en trendanalyses gemaakt van DMT, Cito leestempo en spelling. Verder had ik de resultaten van de AVI toetsen per groep vergeleken op aantal niveaus van vooruitgang en op aantal kinderen die op of onder het gewenste niveau zaten.

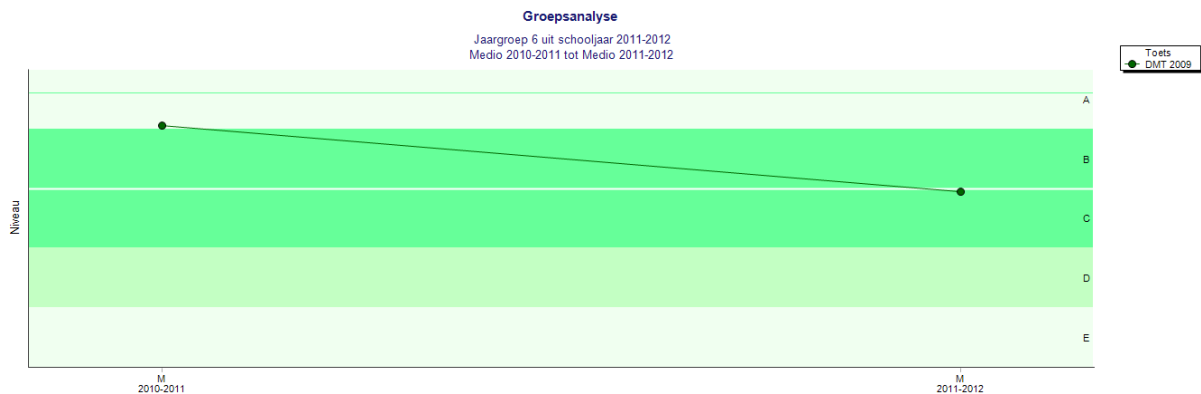
5.2 Resultaten van het onderzoek: toetsgegevens

5.2.1 DMT

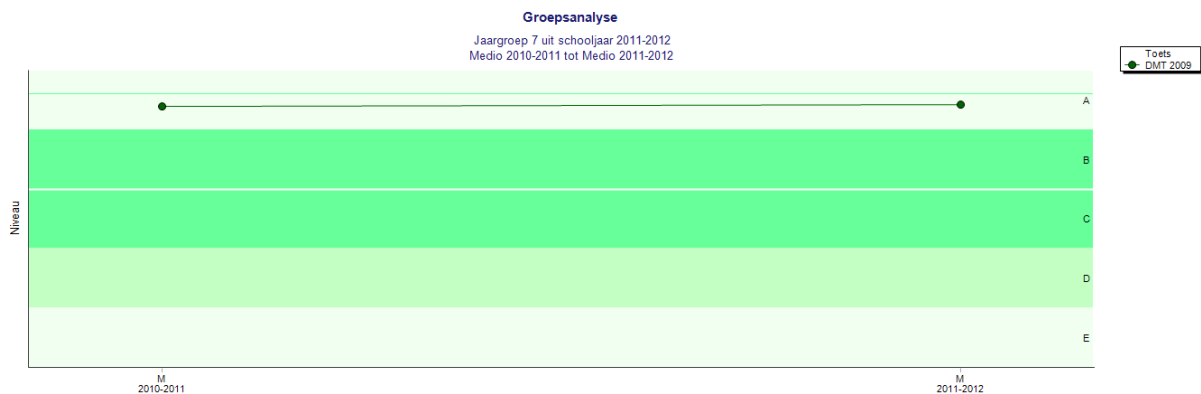
1. Groepsanalyse DMT januari 2011-januari 2012 groep 5



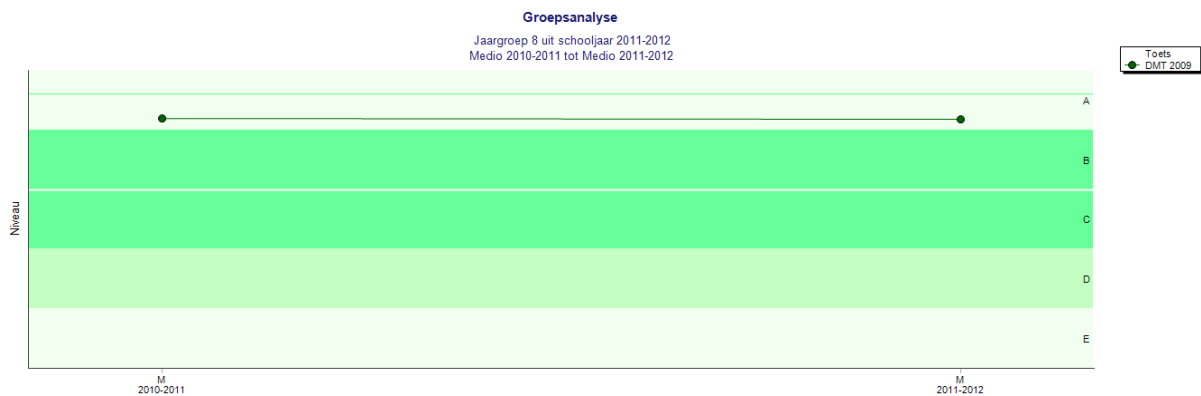
2. Groepsanalyse januari 2011-januari 2012 DMT groep 6



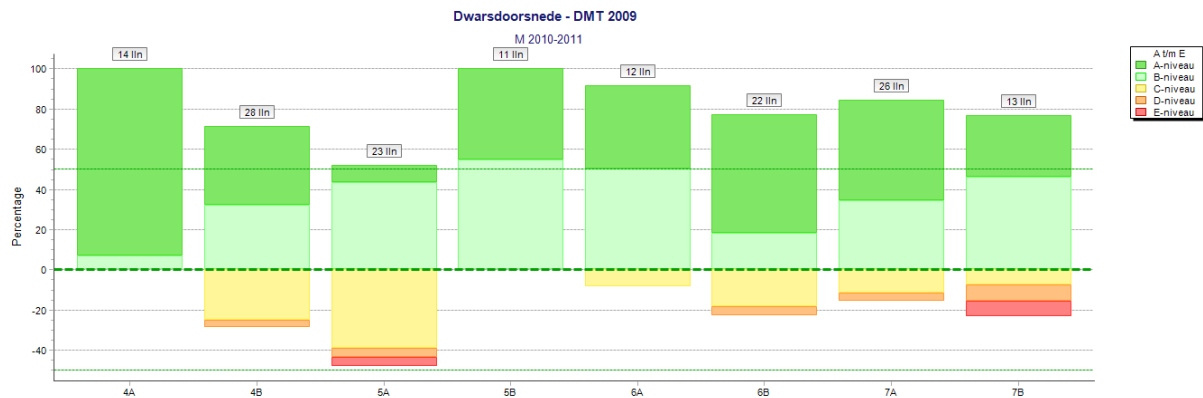
3. Groepsanalyse januari 2011-januari 2012 DMT groep 7



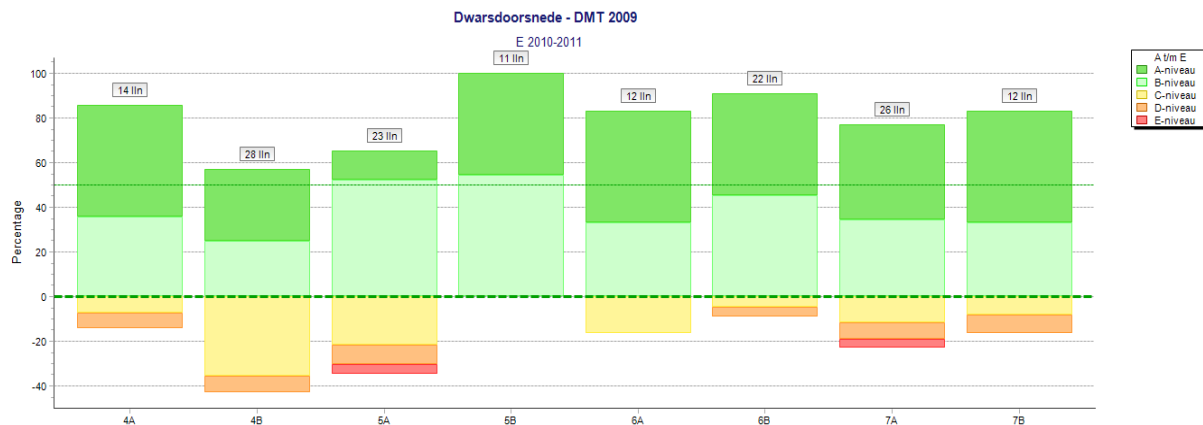
4. Groepsanalyse januari 2011-januari 2012 DMT groep 8



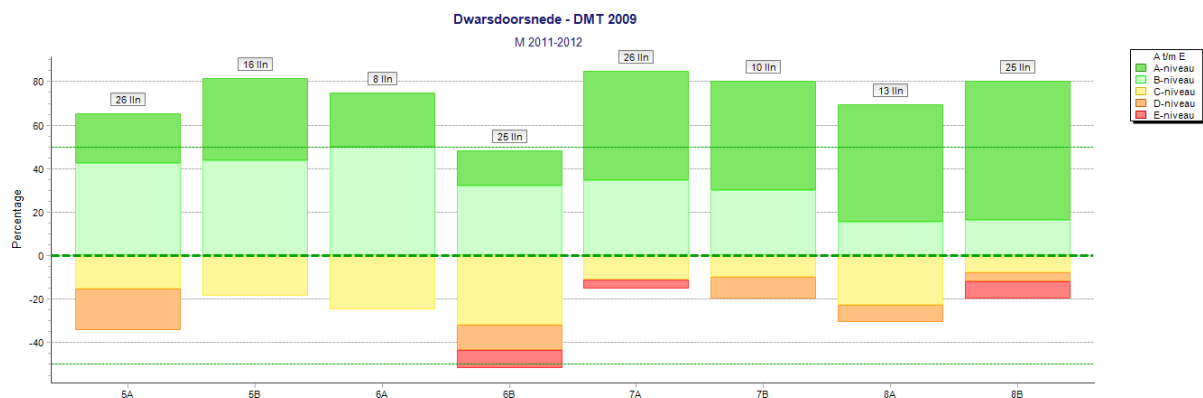
5. DMT januari 2011 groepen 4 t/m 7



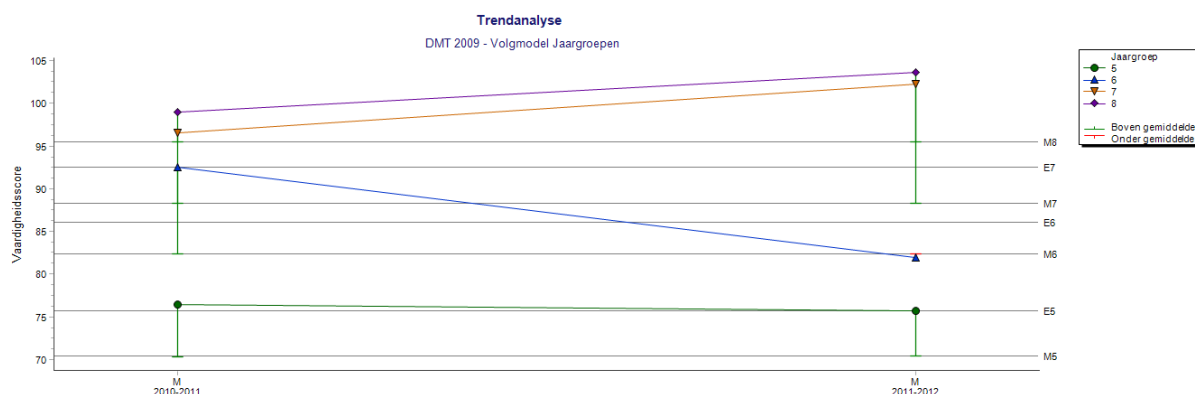
6. DMT juni 2011 groepen 4 t/m 7



7. DMT januari 2012 groepen 5 t/m 8



8. Trendanalyse januari 2011-januari 2012 DMT groepen 5 t/m 8



Tabel 1-8 Resultaten DMT groepen 5 t/m 8, januari 2011 t/m januari 2012, genomen uit het Cito volgsysteem

Bij de groepsanalyses van *DMT* viel het op dat de huidige groep 5 in de periode van M4 naar M5 weliswaar was gezakt in niveau, maar ze waren van een hoge naar een lage A gegaan, dus die daling was niet zo dramatisch. Er moet wel op gelet worden dat die daling zich niet doorzet. Bij de dwarsdoorsnede van deze groep viel het op, dat de groep op M4 ongeveer 15% leerlingen op C en D niveau hadden en op E4 al het dubbele, ongeveer 30%. In M5 was het percentage C en D niveaus iets gezakt. In de trendanalyse was te zien dat de groep 5 scoorde op E5 niveau, dus dat was knap. Alles bij elkaar genomen scoorde de groep bij de *DMT* in het geheel goed, maar er waren toch in verhouding te veel individuele uitvallers.

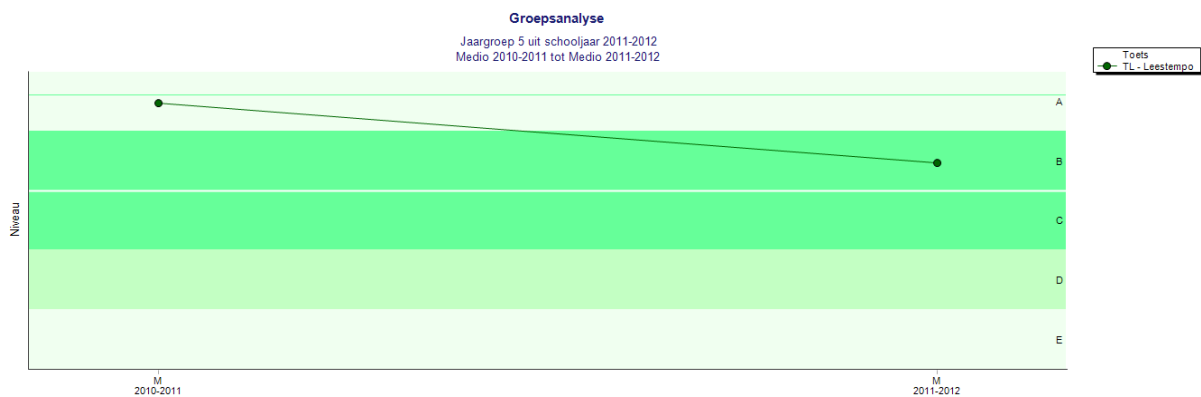
Bij groep 6 zag ik bij de groepsanalyse van de *DMT* dat de kinderen van M5 naar M6 flink gezakt waren: van gemiddeld een lage A naar een hoge C. Bij de trendanalyse zag ik dat de groep op M5 ook gemiddeld M5 scoorde, en op M6 ook gemiddeld op M6 niveau. Bij de dwarsdoorsnede zag ik op individueel niveau ook steeds meer uitvallers. Bij M5 zaten ongeveer 25% van de kinderen op C, D of E niveau, op E5 nog maar 18% en op M6 alweer ongeveer 38%.

Groep 7 liet de groepsanalyse van de *DMT* geen wijziging zien tussen M6 en M7: het bleef een hoge A gemiddeld. De trendanalyse bevestigde dit: in M6 scoorde de groep gemiddeld op E7 niveau, in M7 was dit ruim boven M8 niveau. Bij de dwarsdoorsnede zag ik ook dat er geen grote verschuivingen hadden plaatsgevonden. De leerlingen op C, D en E niveau bleven redelijk stabiel van 15% op M6, 11% op E6 en 15% op M7.

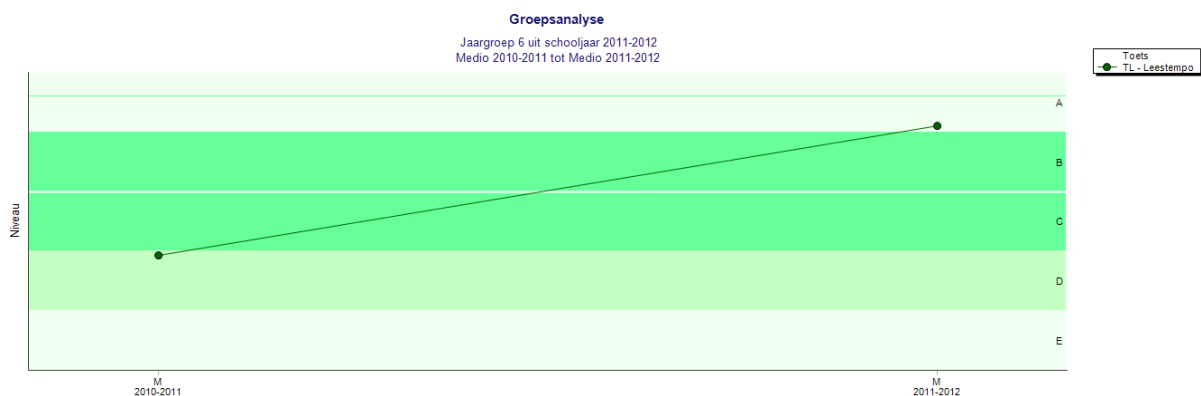
Groep 8 tenslotte liet bij de *DMT* in zowel de groepsanalyse als de trendanalyse een stabiel en hoog beeld zien. Dat was een A niveau, waarbij de groep bij E7 scoorde op M8 niveau en bij M8 ruim boven dit niveau. Bij de dwarsdoorsnede zag ik een wat wisselender beeld. Bij M7 scoorde ongeveer 20% van de leerlingen op C, D of E niveau. Bij E7 was dit gedaald tot 15%, bij M8 weer gegroeid tot ongeveer 25%.

5.2.2. Leestempo

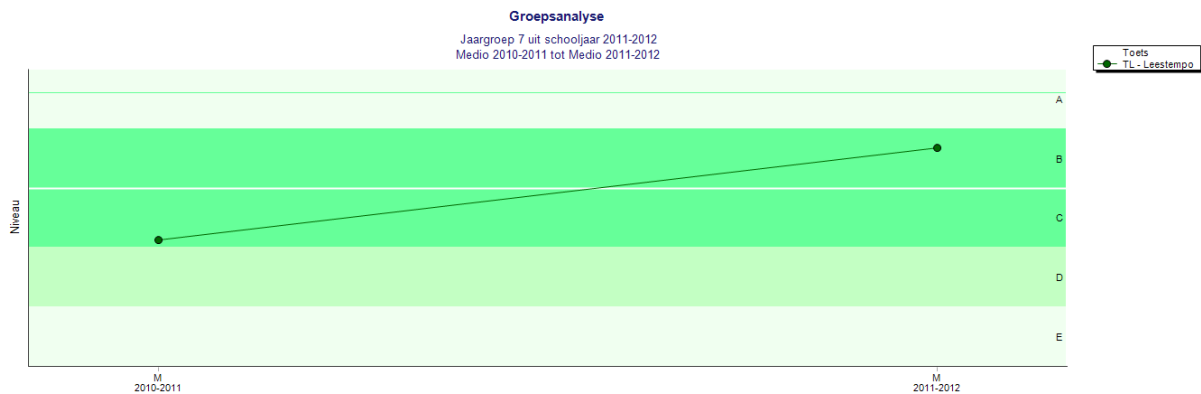
1. Groepsanalyse januari 2011-januari 2012 Leestempo groep 5



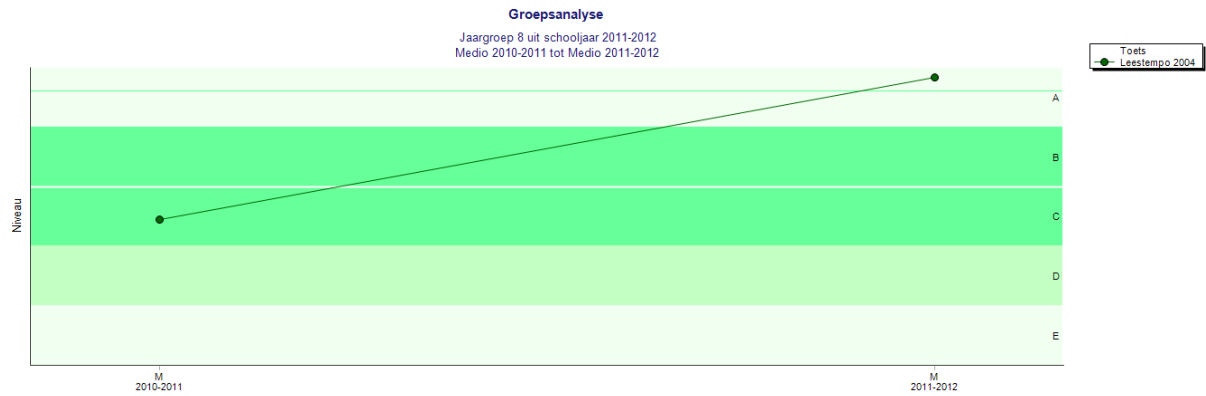
2. Groepsanalyse januari 2011-januari 2012 Leestempo groep 6



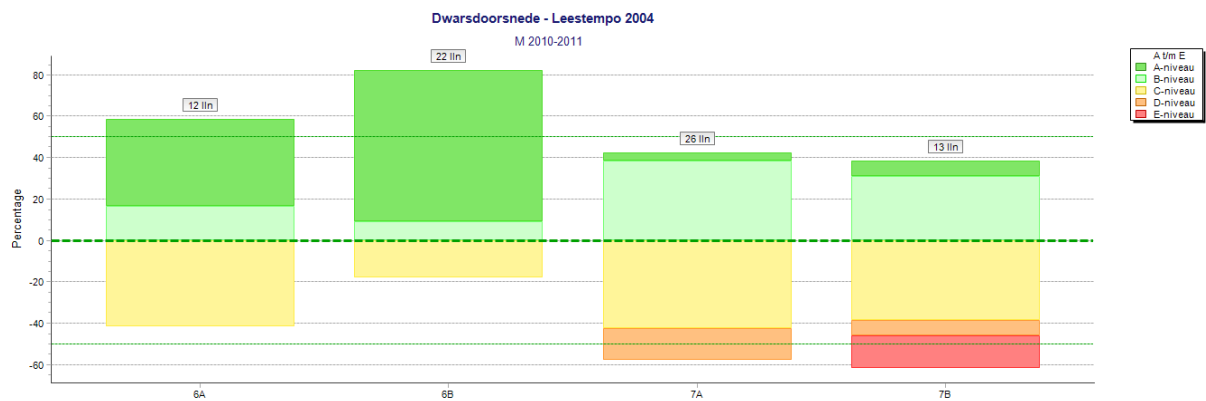
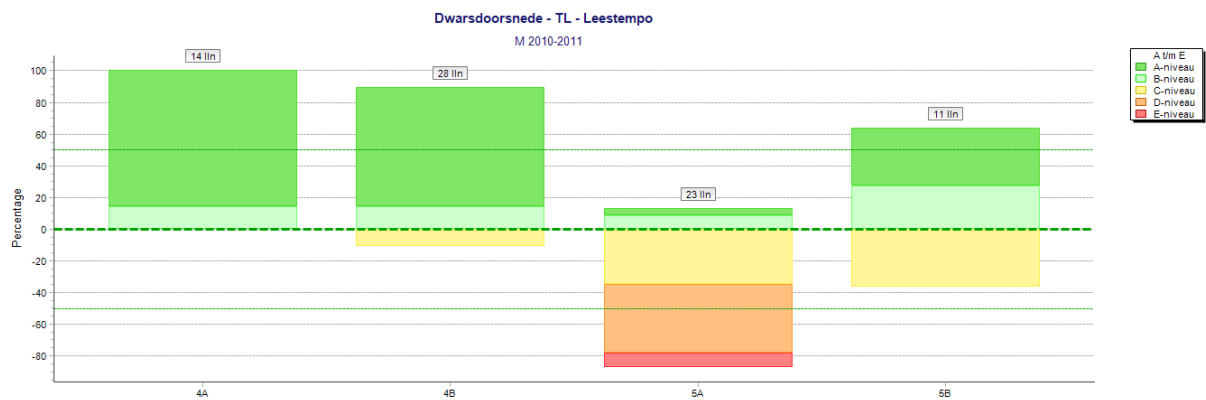
3. Groepsanalyse januari 2011-januari 2012 Leestempo groep 7



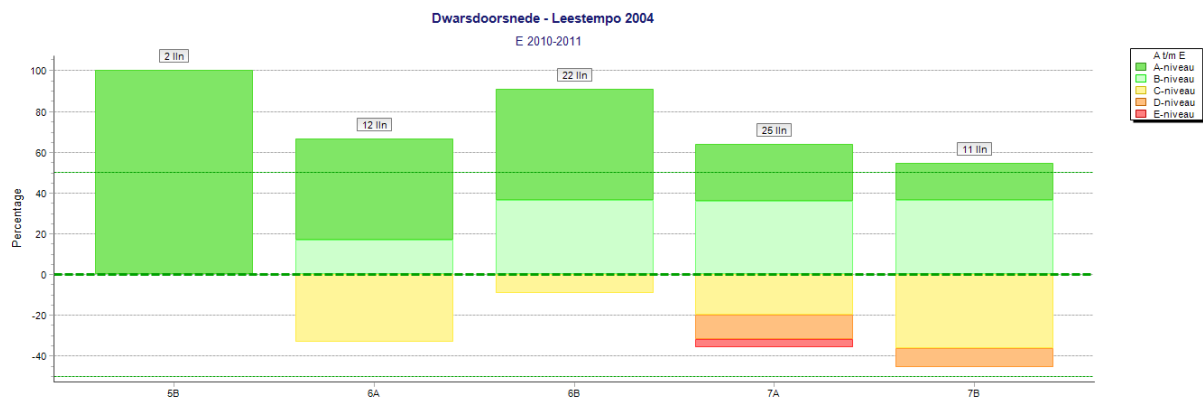
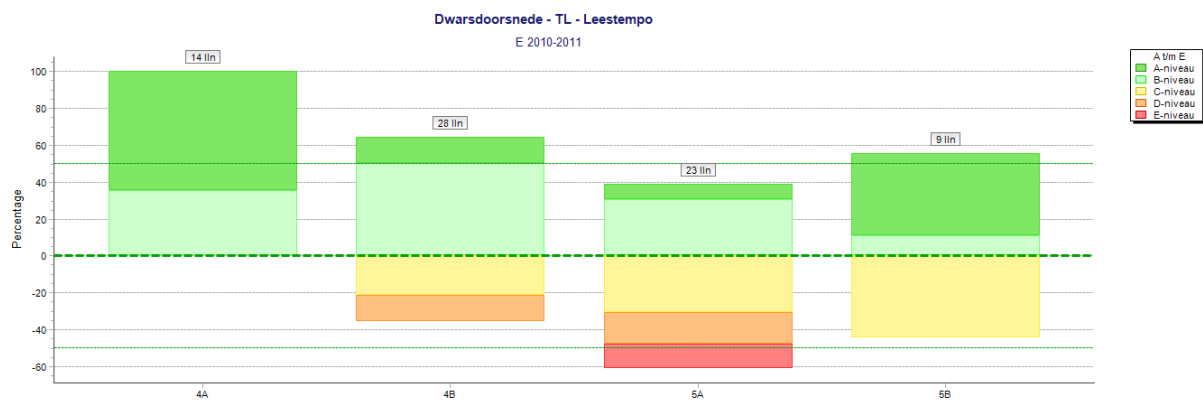
4. Groepsanalyse januari 2011-januari 2012 Leestempo groep 8



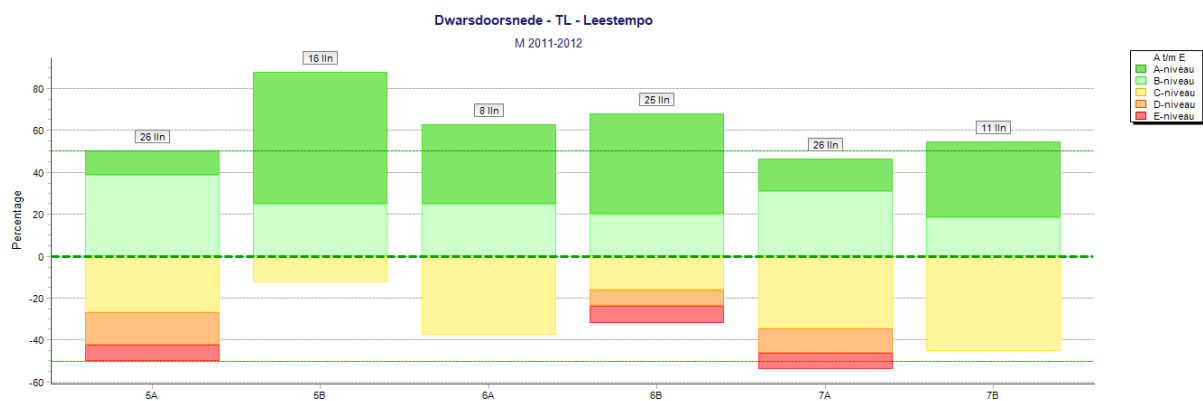
5. Leestempo januari 2011 groepen 4 t/m 7

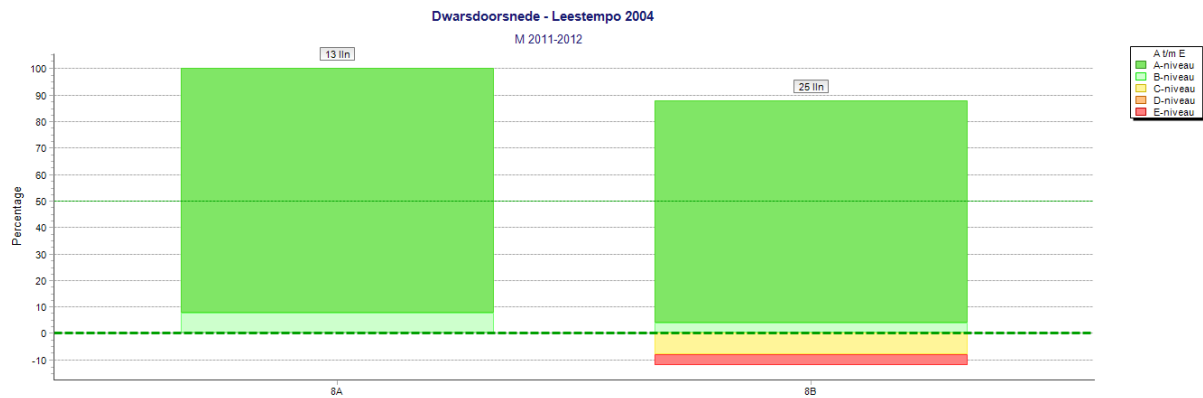


6. Leestempo juni 2011 groepen 4 t/m 7

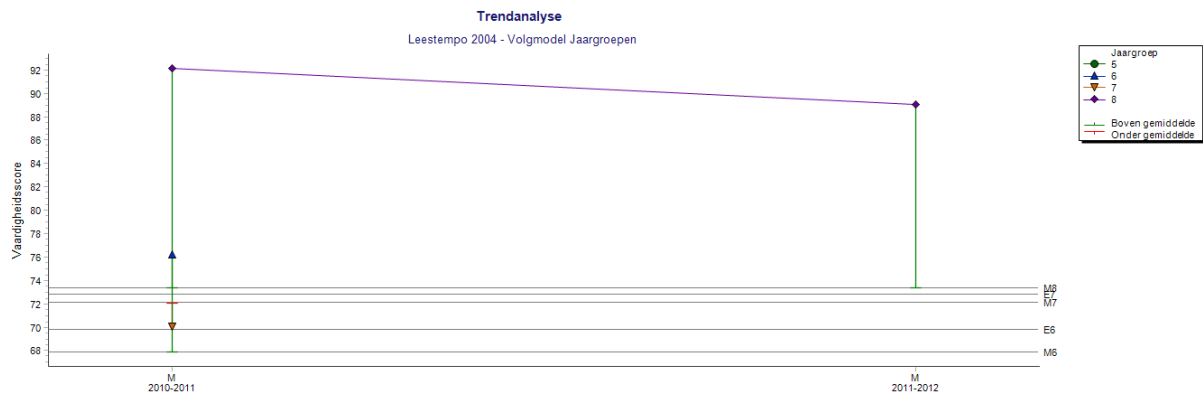
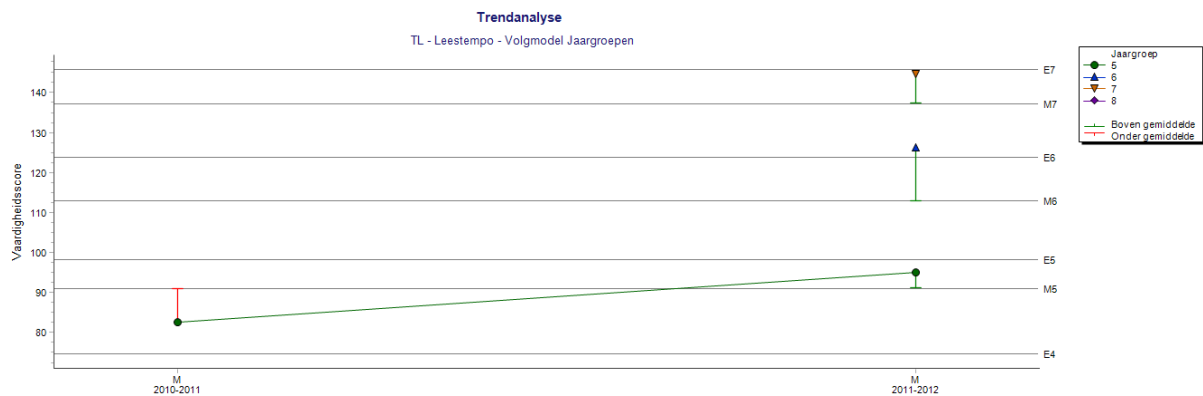


7. Leestempo januari 2012 groepen 5 t/m 8





8. Trendanalyse januari 2011-januari 2012 Leestempo groepen 5 t/m 8



Tabel 1-8: Resultaten Leestempo groepen 5 t/m 8, januari 2011 t/m januari 2012, genomen uit het CITO volgsysteem

Bij de groepsanalyse van *leestempo* was de huidige groep 5 in de periode van M4 naar M5 gezakt van een hoge A naar een B niveau gemiddeld. Ook hier was het niveau weer iets gezakt. Bij de dwarsdoorsnede zag ik dat op individueel niveau ook weer meer kinderen bij de risicogroepen C/D/E niveau kwamen: van ongeveer 2% C niveau op M4, 17% C/D niveau op E4 tot ongeveer 30% C/D/E niveau op M5. Dus, net als bij de DMT, zag ik als groep een

kleine niveaudaling, maar op individueel niveau groeiden de uitvallers. Bij de trendanalyse van leestempo zag ik tenslotte dat het niveau van de hele groep lag tussen M5 en E5.

Bij *leestempo* in groep 6 zag ik bij de groepsanalyse een omgedraaid beeld: van M5 tot M6 gingen de resultaten van gemiddeld een hoge D naar een hoge B. Bij de trendanalyse zag ik een gemiddeld groepsniveau bij M5 van M5 en bij M6 van E6. Ook een groei op groepsniveau. Bij de dwarsdoorsnede zag je die groei ook weer terug. Bij M5 hadden ongeveer 60% van de kinderen een C, D of E score, bij E5 ongeveer 52% en bij M6 was dit teruggebracht tot 35%.

Bij *leestempo* in groep 7 zag ik duidelijk een stijging bij de groepsanalyse: van een lage C in M6 naar een hoge B gemiddeld in M7. Bij de trendanalyse zag ik wel goede resultaten, maar toch een opmerkelijke daling. Op M6 scoorde de groep boven M8 niveau, op M7 toch nog boven het niveau (E7). Op de dwarsdoorsnede zag je wel een duidelijke groei van individuele uitvallers. Op M6 scoorde ongeveer 30% van de leerlingen op C niveau, op E6 was dit teruggebracht naar ongeveer 23% op C niveau, M7 was dit gegroeid tot ongeveer 50% C, D én E leerlingen.

Bij de toetsen van *leestempo* in groep 8 zag ik een heel raar beeld. De groepsanalyse liet een groei zien van een C naar A+ niveau in een jaar tijd. In de trendanalyse zag ik dat de groep bij M7 een niveau liet zien van E6, terwijl bij M8 er ineens ruim boven M8 gescoord werd. Omdat ik dit een raar beeld vond, ben ik verder terug gaan kijken in het verleden van deze groep. Zij scoorden ook in het verleden op leestempo rond of net onder het gewenste niveau. Waarschijnlijk was de toets leestempo M8 niet goed uitgevoerd en hadden de leerlingen er langer aan kunnen werken dan wat volgens de handleiding noodzakelijk was. De dwarsdoorsnede van deze toets bevestigde dit beeld ook. Bij M7 scoorde nog 60% van de leerlingen op C, D of E niveau, bij E7 nog 40%, terwijl dit ineens bij M8 was gezakt tot maar 5%.

5.2.3 AVI

De resultaten van de AVI toetsen zijn terug te vinden in bijlage 12. Ik had bij elke groep op zowel individueel als groepsniveau de groei in AVI niveaus bij elkaar geteld. Hierbij had ik gekeken of er een verschil was in een periode zonder interventies en een periode mét interventies. Verder had ik grafieken gemaakt op groepsniveau om duidelijk te maken hoeveel kinderen er boven of onder het gewenste AVI niveau gescoord hadden in deze twee periodes.

In groep 5 zag ik bij de AVI toetsen eigenlijk hetzelfde beeld als bij de rest van de leesonderdelen. Als groep was de vooruitgang prima. Tussen M4 en E4 was de hele groep in totaal 27 AVI niveaus omhoog gegaan, zonder interventies. Mét deze interventies was de groei tussen E4 en M5 75 AVI niveaus. Maar als je keek naar het aantal leerlingen dat onder het gewenste niveau presteerde, liep dat op van 0 bij M4, via 2 op E4 naar 5 op M5. Oftewel van 0% op M4, 4,8% op E4 en 11,9% op M5.

In groep 6 bleek dat er bij de AVI toetsen in de periode mét interventies vijf niveaus meer vooruitgegaan werd dan zonder, maar op individueel niveau waren de uitvallers weer

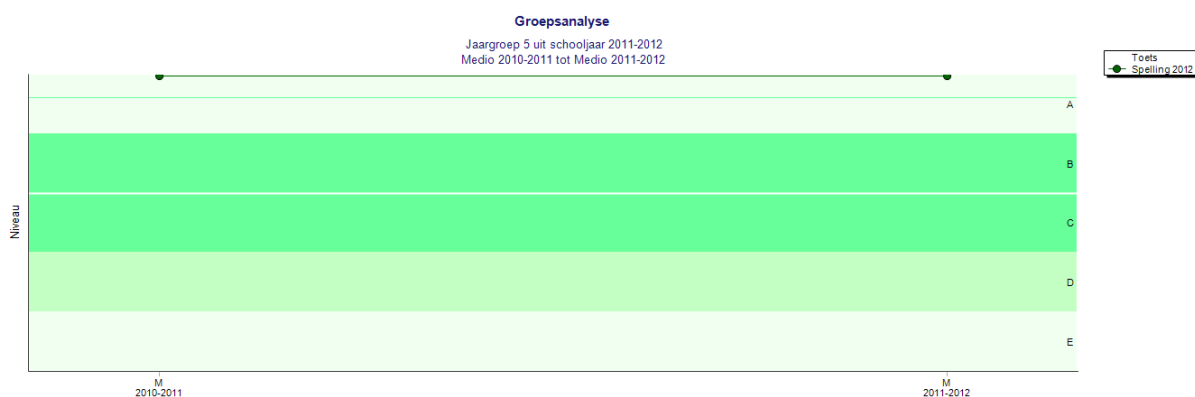
gegroeid. Bij M5 en E5 waren dit 3 leerlingen (9,4%) maar op M6 was dit aantal weer verdubbeld (6 leerlingen, 18,8%)

De AVI toetsen van groep 7 lieten een stabiel beeld zien. De resultaten van de kinderen die nog geen AVI Plus hadden gehaald, ging van 17 niveaus zonder, naar 19 AVI niveaus vooruit mét interventies. Het aantal kinderen dat niet het gewenste niveau haalde, bleef bijna hetzelfde. Bij M6 waren dit 2 leerlingen (5,6%), E6 3 (8,3%) en bij M7 waren dit er weer 2.

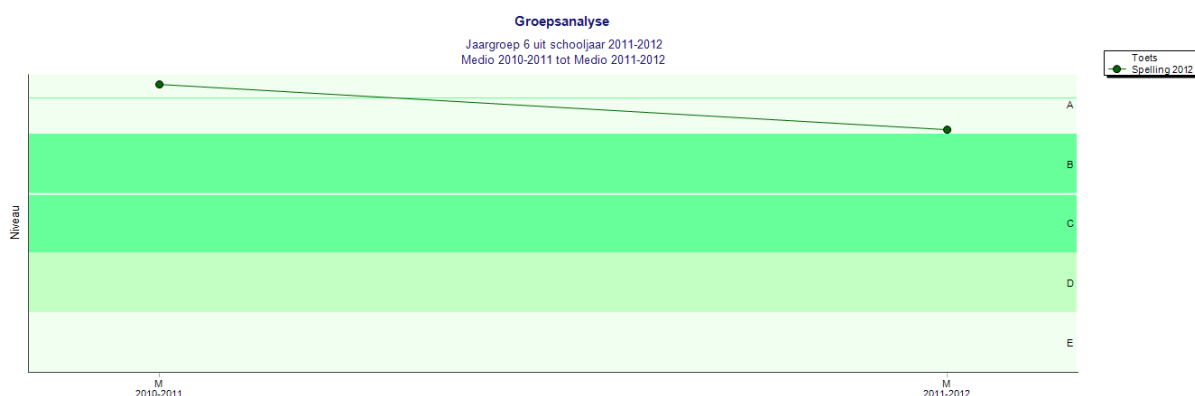
De AVI toetsen in groep 8 lieten een redelijk stabiel beeld zien. De leerlingen die nog geen niveau AVI plus hadden, gingen zowel mét als zonder interventies 7 AVI niveaus vooruit. Het aantal leerlingen dat onder het gewenste niveau bleven, veranderde nauwelijks. Bij M7 waren dit 5 leerlingen (13,9%), E7 6 leerlingen (16,7%) en op M8 waren er dit weer 5.

5.2.4 Spelling

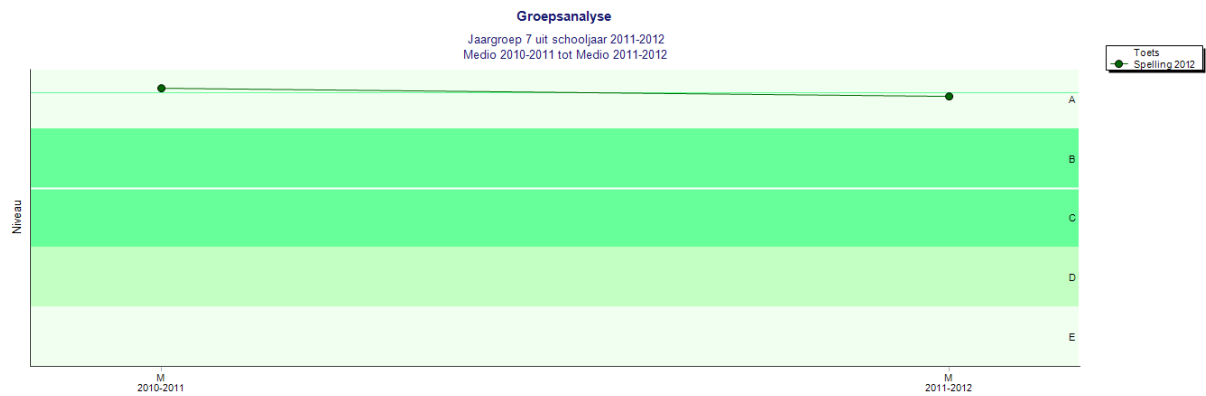
1. Groepsanalyse januari 2011-januari 2012 spelling groep 5



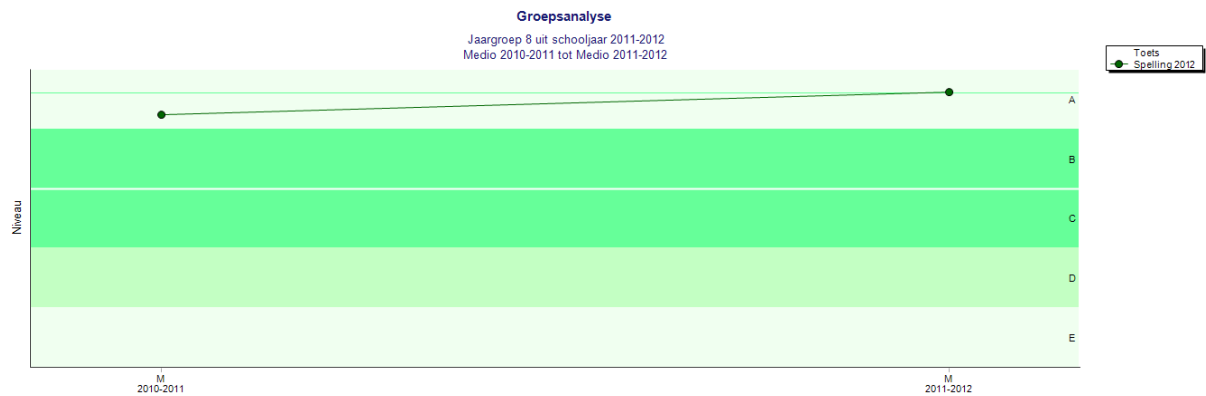
2. Groepsanalyse januari 2011-januari 2012 spelling groep 6



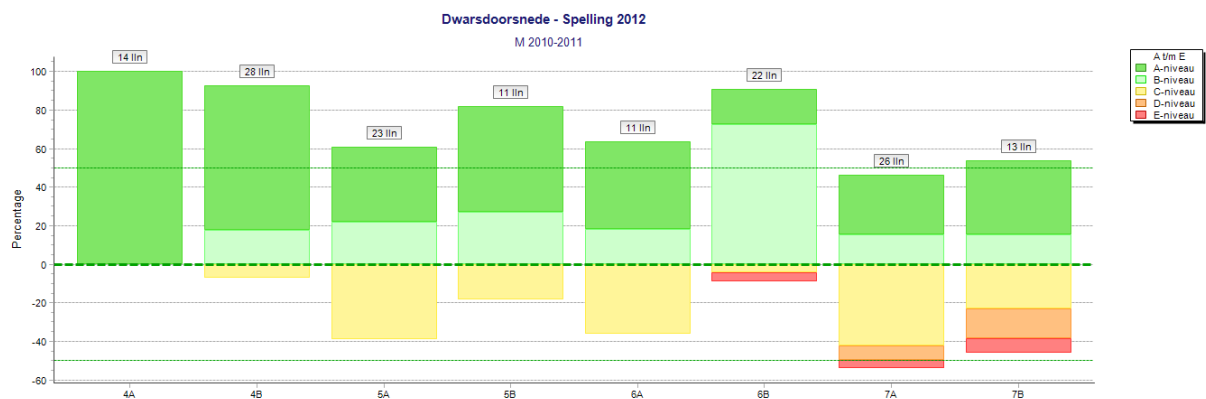
3. Groepsanalyse januari 2011-januari 2012 spelling groep 7



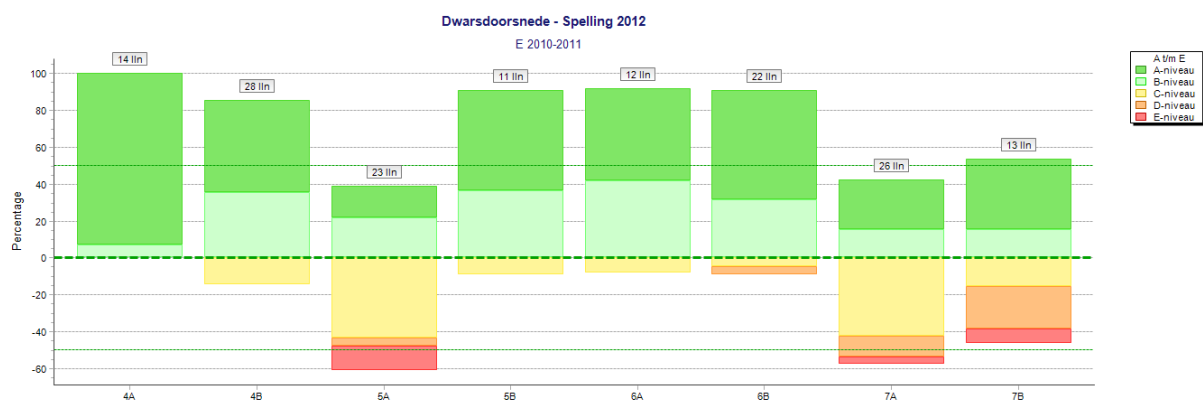
4. Groepsanalyse januari 2011-januari 2012 spelling groep 8



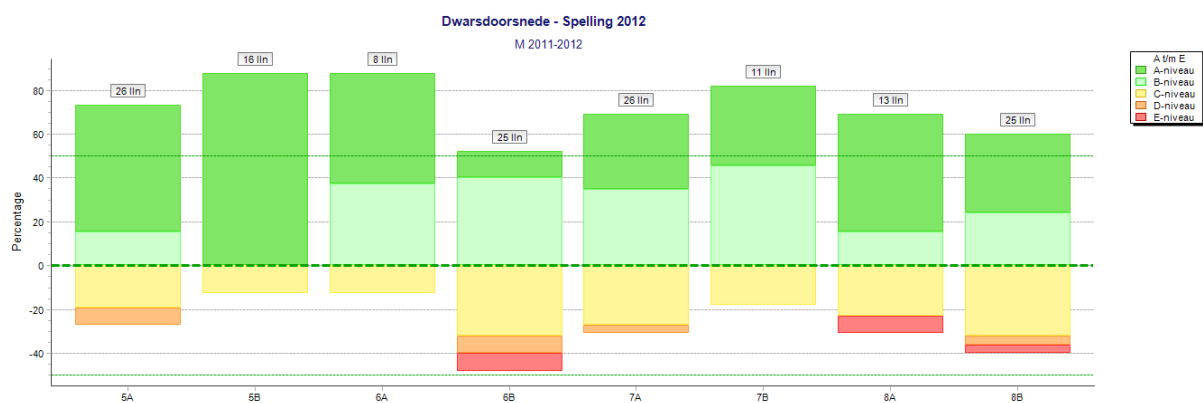
5. Spelling januari 2011 groepen 4 t/m 7



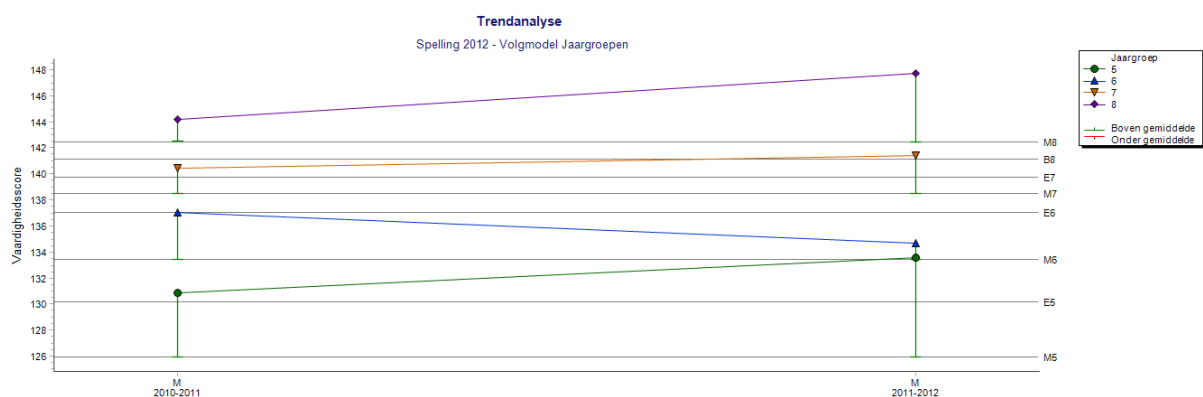
6. Spelling juni 2011 groepen 4 t/m 7



7. Spelling januari 2012 groepen 5 t/m 8



8. Trendanalyse januari 2011-januari 2012 spelling groepen 5 t/m 8



Tabel 1-8 Resultaten spelling groepen 5 t/m 8, januari 2011 t/m januari 2012, genomen uit het Cito volgsysteem

Op het gebied van *spelling* zag ik in groep 5 hetzelfde beeld als bij het technisch lezen: bij de groepsanalyse een gemiddeld niveau van A+, zowel op M4 als M5. Bij de trendanalyse werd dit beeld bevestigd: de groep scoorde gemiddeld in M5 op het niveau van M6. Als je dan keek naar de dwarsdoorsnede, zag je op individueel niveau ook weer meer uitvallers. Op M4 had ongeveer 3% van alle leerlingen niveau C, op E4 ongeveer 8% niveau C, op M5 ongeveer 20% niveau C en D.

Kijkend naar *spelling* in groep 6 zag ik bij de groepsanalyse een lichte achteruitgang, van M5 gemiddeld een A+ niveau naar een lage A bij M6. Bij de trendanalyse zag ik dat de groep op M5 tussen E6 en M6 scoorde en op M6 tussen M6 en E6. Dat was dus ook een lichte achteruitgang. Bij de dwarsdoorsnede zag ik dat de uitvallers bij M5 van ongeveer 30% C leerlingen groeiden tot 35% C, D en E leerlingen op E5 en weer afnam tot zo'n 30% C, D en E bij M6. Dit was dus in het algemeen een lichte achteruitgang op groepsniveau en een lichte stijging op individueel niveau.

Bij *spelling* scoorde groep 7 prima. De groepsanalyse liet een lichte daling zien van A+ bij M6 naar een hoge A bij M7. De trendanalyse liet zien dat de groep in M6 op niveau E6 scoorde en in M7 op begin groep 8. Bij de dwarsdoorsnede was er een grotere schommeling te zien. Bij M6 scoorde er ongeveer 23% van de leerlingen een C of E score, bij E6 nog maar 10% een C of D score. Echter bij M7 was dit aantal alweer gegroeid tot ongeveer 25% C en D leerlingen. Ook hierbij zag je weer een verschil op groeps- en individueel niveau.

Bij *spelling* in groep 8 waren de groepsresultaten goed: van een gemiddeld niveau van A bij M7 naar net A+ bij M8. De trendanalyse liet zien dat de groep bij M7 scoorde tussen E7 en B8, bij M8 ruim boven M8 niveau. Bij de dwarsdoorsnede werd dit beeld bevestigd. Bij M7 en E7 scoorden rond de 50% van de kinderen op C, D of E niveau. Bij M8 was dit aantal gedaald tot ongeveer 35%.

5.2 Conclusies en aanbevelingen

Bij de resultaten van technisch lezen is er een trend zichtbaar dat over het algemeen de resultaten van de *groep* gemiddeld gegroeid zijn. Daar staat tegenover dat het aantal *risicokinderen en uitvallers* ook gegroeid zijn. Er is dus wel groei op groepsniveau, niet op individueel niveau. De groei op groepsniveau heeft volgens mij te maken met de uitbreiding van de leestijd en de interventies in zorgniveau 1 die steeds meer gedaan worden in alle groepen. De grote meerderheid van de leerlingen in elke groep heeft daar goed van geprofiteerd. De groei van het aantal kinderen dat niet het gewenste niveau heeft, kan er mee te maken hebben dat de *interventies op niveau 2 en vooral op niveau 3 (nog) niet consequent toegepast worden*. Ik snap dat het allemaal veel werk is om in korte tijd het hele leesonderwijs in een groep zodanig te veranderen dat je precies volgens het (dyslexie)boekje kan werken. Maar in onder andere informele gesprekjes blijkt wel, dat nog niet iedere leerkracht het belang van interventies op niveau 3, zoals het Ralfi lezen inziet. En als een leerling een diagnose dyslexie heeft, wordt er vaak gedacht dat je een dergelijke leerling niet meer verder kunt helpen. Daar is nog meer winst uit te halen als school. Ook is me duidelijk geworden, dat er in de groepen 7 en vooral 8 niet alle leerkrachten overtuigd zijn van het belang van de te onderhouden kennis voor leerlingen op het gebied van technisch lezen. Als leerlingen eenmaal een AVI Plus niveau hebben, houdt de begeleiding vaak op. Ook in die groepen moet technisch lezen nog een belangrijk vak blijven.

In het onderhouden van de technische leesvaardigheden bij kinderen die al AVI Plus niveau hebben, kunnen de AVI toetsen een rol spelen. Als kinderen het hoogste AVI niveau hebben, worden ze op basisschool X. niet meer getoetst. Zelfs niet als ze dit niveau al in groep 5 behaald hebben. Om toch een goed beeld van deze leerlingen te houden, zou je ze *één keer per jaar nog eens een AVI Plus kaart* moeten laten lezen. Mijn voorstel is in januari, want dan kun je meteen ingrijpen als blijkt dat een leerling het niveau niet meer haalt. Doe je dat in juni, dan zadel je een volgende collega met een probleem op.

Ook moet er meer aandacht komen voor de kinderen die bij de onderdelen technisch lezen en spelling op *A of A+ niveau* scoren. Ook zij hebben behoefte aan extra aandacht en uitdaging in de vorm van verrijkingsopdrachten en andere soorten leesvormen. De (hoog) begaafdheidsspecialist op school kan ingeschakeld worden om te bekijken welke mogelijkheden er zijn voor deze kinderen op dit gebied.

Verder maak ik me enige zorgen over de *doorgaande lijn* van het traject. Ik heb het idee dat er een goede weg is ingeslagen door basisschool X en alle collega's. In de afgelopen twee jaar zijn er verschillende wisselingen geweest in het team, compleet met tijdelijke vervangers die dit traject ook maar half meekregen. Naar het komende schooljaar toe zitten er ook enkele wisselingen aan te komen. Belangrijk is in deze, dat iemand dit traject *blijft* oppakken en ook het belang aan de nieuwe collega's duidelijk maakt en ze hierin helpt en ondersteunt.

Hoofdstuk 6:

6.1 Reflectie op het onderzoek

Mijn oorspronkelijke plan was het invoeren en implementeren van het dyslexieprotocol voor technisch lezen en spelling door materialen te ontwikkelen op het gebied van signaleren van achterstanden en hulpmiddelen om deze achterstanden te voorkomen of te verhelpen. Ik wilde een toetskalender ontwikkelen waarop iedereen precies zou kunnen zien wie, wanneer, welke toets moest gaan krijgen. Verder wilde ik alle toetsen die hiervoor nodig waren met de handleidingen zodanig beschikbaar maken dat iedereen er snel gebruik van kon maken. En als laatste wilde ik een handig overzicht maken van alle interventies die je zou kunnen doen op alle zorgniveaus. Dit wilde ik allemaal in klappers doen, voor elke groep een. Uiteindelijk had ik dat ook zo uitgevoerd. Ik was dus niet van mijn oorspronkelijke plan afgeweken. Het bleek dat mijn inschattingen vooraf goed waren geweest. De feedback die ik kreeg van mijn collega's bevestigde dit ook. Zij waren tevreden over de materialen, de uitleg en de hulp.

Daarmee kon ik niet zeggen dat ik volledig tevreden was over het onderzoek en de resultaten ervan. Ik had van te voren verwacht dat het hele dyslexieprotocol in een jaar tijd goed ingevoerd zou kunnen worden. Ik had verwacht dat aan het eind van het schooljaar 2011-2012 interventies op alle zorgniveaus ingevoerd zouden zijn, en dat is niet het geval. Verder had ik verwacht dat de noodzaak van en de manier waarop je goed effectief leesonderwijs moet geven, zoals beschreven in het eerste deel van het dyslexieprotocol, door de studiemiddagen van het extern bureau al snel bekend zouden zijn. Dit vond ik niet bij iedereen het geval. Ik had het gevoel dat ik bij het overzicht van de interventies nog dingen moest herhalen. Van de andere kant had ik dit kunnen inschatten na mijn analyse van het

team. Ik had moeten inschatten dat het niet zo snel zou gaan als ik zou willen: kleine stapjes werken in dit team beter. Maar ik vond het wel al een goed begin dat er op zorgniveau 1 al veel verschillende leesvormen opgestart werden. Dat zag je voor mijn gevoel ook terug in de resultaten van de leerlingen op groepsniveau.

Ik merkte zelf dat ik in mijn vervangingen veel bewuster bezig was met mijn lees- en spellingonderwijs. Ik probeerde bijvoorbeeld binnen de uitgezette kaders van de eigen groepsleerkrachten toch nog wat extra aandacht te besteden aan interventies op zorgniveau 1 en 2 van technisch lezen. Een voorbeeld was het duo lezen, voorlezen, radiolezen en flitsen van woorden. Ik merkte dat ik hierdoor steeds duidelijker bezig was met preventieve acties om leesachterstanden te voorkomen. Soms greep ik al in met extra maatregelen als leerlingen nét op niveau waren. Zo liet ik een leerling van groep 3 die net op niveau presteerde bij AVI en DMT toch preventief flitsen. Uit observaties van haar lezen merkte ik dat haar tempo achterbleef. Deze gegevens uit mijn observatie achtte ik belangrijker dan haar toetsresultaten op dat moment.

Terugkijkend op mijn onderzoek, realiseerde ik me dat ik wel veel aandacht had gehad voor de theorie en hoe het team de verbetering zou moeten uitvoeren. Maar ik had eigenlijk de leerlingen hier niet bij betrokken. Merkten zij iets van de veranderingen en hoe vonden zij dat? Hier had ik achteraf gezien wel een kans laten liggen. Wij hadden bij Fontys OSO uitgebreid gesproken over praten mét leerlingen in plaats van óver leerlingen en welke voordelen dit had. Ik was het daar toen helemaal mee eens, maar in mijn onderzoek had ik dit onbewust helemaal overgeslagen. Als ik dit onderzoek nog eens zou moeten doen, zou ik de leerlingen hier ook uitgebreid bij betrekken. Ik zou ze dan geregeld ondervragen tijdens het proces van de invoering van het dyslexieprotocol. Ik zou ze dan vragen of ze verschil merkten in de klas bij het leesonderwijs en wat ze vonden van de nieuwe leesvormen en de nieuwe begeleiding.

6.2 Reflectie op mijn competenties: POP en PAP

Terugkijkend op de afgelopen (bijna) twee jaar, had ik enorm veel bijgeleerd. Ik kwam uit een situatie van vervangingen en geen vast werk en had in de jaren ervoor niet veel tijd en aandacht gehad voor achtergronden van vernieuwingen. Laat staan voor het begeleiden van collega's en leiding geven aan veranderingen.

Omdat ik geen vaste baan had en heb, moest ik mijn opdrachten uitvoeren op een stageschool. Gelukkig waren er veel scholen bereid om me dit plekje te geven. Uiteindelijk koos ik voor basisschool X, waar ik zeer hartelijk ontvangen werd en ik ook zeer goed begeleid werd. Naarmate ik er langer was en naast mijn stage opdrachten ook vele vervangingen mocht doen, groeide mijn zelfvertrouwen, één van mijn zwakste punten. Doordat je bezig was met de Master SEN, kreeg je veel respect en er werd ook geaccepteerd dat je met allerlei verbeteracties bezig was. Ik had eerst gedacht dat in mijn functie van vervanger deze acceptatie minder zou zijn. Dat was dus zeker niet het geval. Collega's kwamen steeds regelmatig om hulp en raad vragen en waardeerden het als ik in hun groep kwam vervangen. Het was fijn om te horen dat ze liever mij hadden dan andere vervangers. Want dan wisten ze dat het programma goed uitgevoerd werd. En de kinderen kenden me, probeerden me daarom minder uit wat minder conflicten opleverde. En dus minder werk achteraf voor de groepsleerkracht.

Bovendien kon ik merken aan de houding van mijn collega's en de positieve manier waarop ze aan het invoeren van het dyslexieprotocol meewerkten, dat mijn leiderschapskwaliteiten beter ontwikkeld waren dan ik dacht. De acceptatie was een bevestiging hiervan.

Ik kwam wat betreft kennis van heel ver. Ik had na het behalen van mijn Pabo diploma in 1994 geen grote opleiding meer gedaan. Wel veel cursussen op allerlei gebieden. En ik had ook het geluk dat ik op best progressieve en vernieuwende scholen gewerkt had. Maar toch merkte ik dat ik een grote theoretische achterstand had toen ik begon aan de Master SEN. Ik denk wel, dat die achterstand niet nog eens zo groot zal worden. Mijn nieuwsgierigheid groeide enorm, net als mijn motivatie. Nu weet ik ook waar ik allerlei kennis terug kan vinden. En die zal ik ook zeker blijven bijhouden. Als ik in de toekomst wil gaan werken als IB'er zal ik dat uiteraard ook wel moeten.

Het uitvoeren van alle opdrachten had als bijkomend voordeel dat ik ook enorm gegroeid ben op het gebied van computers. Ik kon er altijd vrij aardig mee overweg, maar ik heb nu veel meer mogelijkheden ontdekt in bijvoorbeeld het programma "Word". Dit bleek ook heel handig in de praktijk op school, want er zijn toch veel leerkrachten die moeite hebben met ICT vaardigheden.

Ook mijn studievvaardigheden waren in de afgelopen twee jaar gegroeid. Ik had altijd moeite om een studie te plannen en vol te houden. Op de lagere school en later op de middelbare school hoefde ik nooit zo veel moeite te doen om goede punten te halen, omdat ik na één keer de inhoud doorlezen alle proefwerken goed kon maken. Dit had als nadeel dat ik niet leerde hoe je het beste kon leren. Dat is niet handig als je grotere inhouden moest bestuderen. Nadeel hierbij vond ik ook dat ik het moeilijk vond om hoofdzaken van bijzaken te onderscheiden. Ook vond ik het lastig om discipline op te brengen om een hele studie vol te houden naast alle andere zaken zoals het gezin en het werk. Gelukkig was mijn motivatie heel sterk en had ik veel hulp van mijn omgeving gekregen waardoor het allemaal wel goed te doen was. Ook hierbij had ik veel bijgeleerd. Ik was op tijd begonnen met de casus en het meesterstuk, en mijn planningsvaardigheden waren zodanig gegroeid dat ik alles voor de deadline af kon hebben.

Wat me ook verbaasd heeft, was hoe goed ik alles heb volgehouden. Normaal is mijn doorzettingsvermogen niet zo groot als ik dingen moet doen die ik lastig of veel vind. Maar de afgelopen twee jaren hadden me geleerd, dat leren ook prettig kon zijn. Het was niet altijd even makkelijk, maar door het hele praktische karakter van de opleiding kon je er ook de leuke dingen beter uithalen. Als je in de praktijk hier veel mee aan de slag kon, was het makkelijker om ook door te bijten op de lastigere onderwerpen.

Wat nog wel een aandachtspunt zou blijven, was het ontwikkelen van een helicopterview. Als IB'er moest je dingen in perspectief kunnen zien. En je moest denken in mogelijkheden en kansen in plaats van onmogelijkheden en moeilijkheden. Ik was me er nu wel van bewust dat ik dit nog meer moest leren, dat dit een aandachtspunt moest blijven. Ik merkte wel dat ik hierin gegroeid was. Zo moest ik voor het meesterstuk het team analyseren en bekijken hoe ik de verandering het beste kon aanbieden. De analyse hiervan vond ik een voorbeeld van een helicopterview: je keek van bovenaf naar het team, bestudeerde allerlei standpunten

(o.a. teamrollen en systeemdenken) en formuleerde daarna wat het beste bij het team hoorde.

6.3 Reflectie op de onderwijseenheden

In dit meesterstuk heb ik de onderwijseenheden teamleren, leiding geven aan een verandering en technisch lezen afgesloten.

Bij de onderwijseenheid teamleren wilde ik graag het team analyseren van de school waar ik mijn onderzoek deed. Hierbij wilde ik mijn eigen rol in het geheel onderzoeken. Ik probeerde hierbij boven de partijen te staan, dus geheel objectief. Dit was voor mij wat eenvoudiger, omdat ik als vervanger nog geen officieel deel uitmaakte van het team. Ik wilde dit doen zodat ik kon kijken hoe ik mijn onderzoek het beste op deze school, in dit team kon uitvoeren. Hierbij wilde ik op allerlei aspecten letten en via verschillende invalshoeken de analyse uitvoeren.

Het was een heel gepuzzel, maar wel erg leuk om te doen. Ik had er bewust voor gekozen om mijn eigen inschatting te geven bij bijvoorbeeld de teamrollen. Dit deed ik ook om vanuit mijn eigen inzicht te kunnen werken. Het leek misschien subjectief, maar door mijn onafhankelijke rol kon ik dit naar mijn gevoel toch best objectief beschrijven. Ik vond het wel aardig dat van mijn critical friends op school de IB'er het beeld wel herkende. Ze heeft me zelfs gecompimenteerd met de analyse. Ik denk dat als ik deel uitgemaakt had van het team ik niet zo vrij had kunnen schrijven, me misschien wat voorzichtiger uitgedrukt zou hebben. En dan had ik waarschijnlijk niet zo objectief kunnen zijn.

Bij de onderwijseenheid leiding geven aan een verandering wilde ik nagaan hoe ik de invoering en implementatie van het dyslexieprotocol in dit team het beste vorm kon geven. Als hulpmiddel had ik in de voorafgaande paragraaf het team al geanalyseerd waar de verandering plaats ging vinden. Verder wilde ik bekijken welke leiderschapskwaliteiten een persoon nodig heeft en welke kwaliteiten ik al had of nog zou moeten ontwikkelen.

Ik merkte wel, dat het zoeken en lezen van literatuur en het daarna in een samenhangend verhaal opschrijven makkelijker ging dan vorig jaar. Het principe van de triade persoon, praktijk en theorie was beter toe te passen, omdat ik al een casus had gemaakt. Oefening baart zeker kunst. Ik kon merken dat ik eerder de samenhang van de theorie doorhad en het ook sneller en beter kon opschrijven op de goede manier. Ook daar zat dus zeker groei. Daarvan had ik wel geleerd, dat als ik nu iets wil weten over een onderwerp ik meerdere bronnen zal gebruiken en nog meer zal gaan focussen op de samenhang. Bovendien zal ik kritischer gaan kijken wat er geschikt is voor mijn eigen praktijk en me ook afvragen waarom wel of niet. De onderzoekende houding is goed aan het ontwikkelen. De kunst is het in deze om dit goed vol te houden in de rest van mijn loopbaan.

Bij de beschrijving van leiderschapskwaliteiten, had ik mezelf ook helemaal onder de loep genomen. Dus wat ik wel al kon en wat ik nog moest leren. Het inschatten van deze vaardigheden vond ik vrij aardig gaan, maar critical friends vonden het soms wat te negatief. Ze zeiden dat ik mezelf onderschatte. Dat heeft denk ik wel te maken met mijn gebrek aan zelfvertrouwen. Ik heb vaak een schouderklopje of complimentje nodig en ben te bescheiden.

Ook op het gebied van technisch lezen had ik heel veel bijgeleerd. Mijn kennis op dit gebied was duidelijk verouderd, maar de afgelopen twee jaar is dit enorm verbeterd. Ik had niet alleen in theorie, maar ook in de praktijk gewerkt met effectief leesonderwijs. En met alle werkvormen die daarbij hoorden. Toen ik me in deze theorie aan het verdiepen was, kwam ik via één van de boeken uit op (Amerikaanse) onderzoeken op het gebied van leerkrachtgedrag. Dat ging over wat een goede leerkracht een goede leerkracht maakte. Dat was enorm interessant om te lezen en had ook mijn nieuwsgierigheid naar resultaten van wetenschappelijk onderzoek gewekt. Dat zal ik ook na mijn studie nog blijven opzoeken en lezen.

Eén van de werkvormen die ik had geleerd uit de literatuur, het voor- koor- zelf-lezen, paste ik ook bijna dagelijks toe bij mijn eigen zoon in groep 3, die nog wat moeite had met het leestempo. Dit deden we ongeveer 10 minuten voor het slapen gaan.

Alles bij elkaar genomen, geef ik nu veel bewuster les. Bewuster, omdat ik in de afgelopen twee jaar veel achtergrondinformatie heb bijgeleerd, veel theoretische kennis. Niet alleen op het gebied van de leerinhouden, maar ook op het gebied van omgaan met (speciale) kinderen, ouders en collega's. Maar ook bewust, omdat ik nu veel kritischer lees, onderzoek en keuzes maak.

Hoofdstuk 7: Samenvatting

Dit onderzoek was gericht op het invoeren en implementeren van het dyslexieprotocol in de groepen 5 t/m 8 op basisschool X.

Na bestudering van theorie op het gebied van technisch lezen, teamleren en leiding geven aan een verandering had ik een algemeen plan bedacht met drie verbeteracties. Als eerste had ik een presentatie gehouden waarin ik mijn collega's vertelde wat het dyslexieprotocol inhield. Verder had ik in de presentatie aangegeven dat ik een klapper had gemaakt voor alle groepen. Deze klapper was de tweede verbeteractie. Hierin zaten alle materialen en handleidingen die nodig waren voor de uitvoering van alle toetsen. En als laatste was er een toetskalender bijgevoegd, waarop een overzicht was gegeven van welke toetsen er wanneer en bij welke kinderen uitgevoerd moest worden. Door middel van een enquête kwam ik erachter dat dit voor iedereen duidelijk was geweest. De derde verbeteractie was een aanvulling op de klapper. Dat was een overzicht van alle werkvormen en interventies om het lees- en spellingonderwijs te verbeteren op de zorgniveaus 1, 2 en 3.

De uitvoering van de verbeteracties liep zoals gepland. Een enquête naar aanleiding van het overzicht van de werkvormen en interventies, leverde nog een extra (vierde) verbeteractie op. Dit was het opzetten van het gehele leesonderwijs in een groep 3.

De resultaten van het werken met het dyslexieprotocol leverde de volgende conclusies en aanbevelingen op. Als eerste groeide het niveau van elke groep, maar op individueel niveau waren er meer uitvallers te zien. Dat had er waarschijnlijk mee te maken, dat de interventies op zorgniveau 1 veelal werden uitgevoerd. Maar de interventies op de andere zorgniveaus werden nog niet consequent door iedereen toegepast. Verder had ik gepleit voor extra AVI toetsen voor kinderen die al langer een AVI Plus niveau hebben. Dan kon er gecontroleerd

worden of deze leerlingen het niveau behouden hadden of achteruit gegaan waren. Ook vond ik dat er meer aandacht en materialen beschikbaar zouden moeten komen voor de leerlingen met een A en/of A+ niveau. Zij zouden ook extra aandacht van de groepsleerkracht moeten krijgen. Als laatste heb ik mijn zorgen geuit over de implementatie van het dyslexieprotocol. Door de vele wisselingen van de afgelopen twee jaren en de te verwachten wisselingen die er aan zitten te komen, is het belangrijk dat iemand de taak op zich gaat nemen om de nieuwe mensen hierin te begeleiden.

Literatuurlijst

Allington R. (2002) You can't learn much from books you can't read. *Educational leadership volume 60* (3) blz. 16-19

Allington, R.L. en Johnston P.H. (2002) *Reading to learn. Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York: Guilford Press

Blanchard K. (2007) *Over leiderschap. Leid jezelf en anderen naar inspirerende prestaties*. Amsterdam : Pearson Education Benelux BV

Caluwé L. de, en Vermaak H. (2006) *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer

Darling-Hammond L. (1997) *Doing what matters most, Investing in Quality Teaching*, Kutztown, PA (USA): National Commission on Teaching & America's Future

Harinck F. (2010) *Basisprincipes Praktijkonderzoek*, Apeldoorn: Garant

Johnson D. (2011) *Groepsdynamica, theorie en vaardigheden*, Amsterdam: Pearson Education Benelux BV

Jutten J. (2003) *Natuurlijk leren, systeendenken in een lerende school*, Sittard: Consent onderwijsbegeleiding en innovatie

Kinderen M. der (2005) *Als team aan de slag*, Alphen aan de Rijn: Kluwer

Kleijnen R., Broeck G. van den (2004) *Grensoverschrijdende Integrale Leerlingenzorg*, Apeldoorn: Garant

Lingsma M. (2009) *Aan de slag met teamcoaching*, Barneveld: Nelissen

Ponte, P. (2002) *Onderwijs van eigen makelij*, Soest: Nelissen

Scheltinga S., Gijzel M., Druenen M. van, Verhoeven L. (2011) *Protocol leesproblemen en dyslexie*, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Senge, P. (2001) *Lerende scholen*, Schoonhoven: Academic Service

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

Veenman, S. (1997) *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*, Lisse: Swets & Zeitlinger

Vernooy K.(2005) *Elke leerling een competente lezer!*, Amersfoort: CPS

Weggeman M. (2010) *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Scriptum

Websites:

Website 123management, auteur onbekend (2011), verkregen op 16 mei 2011 van http://123management.nl/0/030_cultuur/a300_cultuur_11_situationeel_leiderschap.html

Website 123management, auteur onbekend (2011), verkregen op 20 mei 2011 van http://123management.nl/0/030_cultuur/images/015_leiderschap_covey7.jpg

Website 123test, auteur onbekend (2011) verkregen op 14 maart 2011 van <http://www.123test.nl/groepsrollentest/>

Website CHE, auteur onbekend (2011) Verkregen op 14 maart 2011 van http://athene.che.nl/o_i/jcv/scripts/www/belbin/Extern/Vragen.htm

Website Twynstra Gudde, auteur onbekend (2011) Verkregen op 25 mei 2011 van <http://tg.quaestio.com/survey>

Bijlagen:

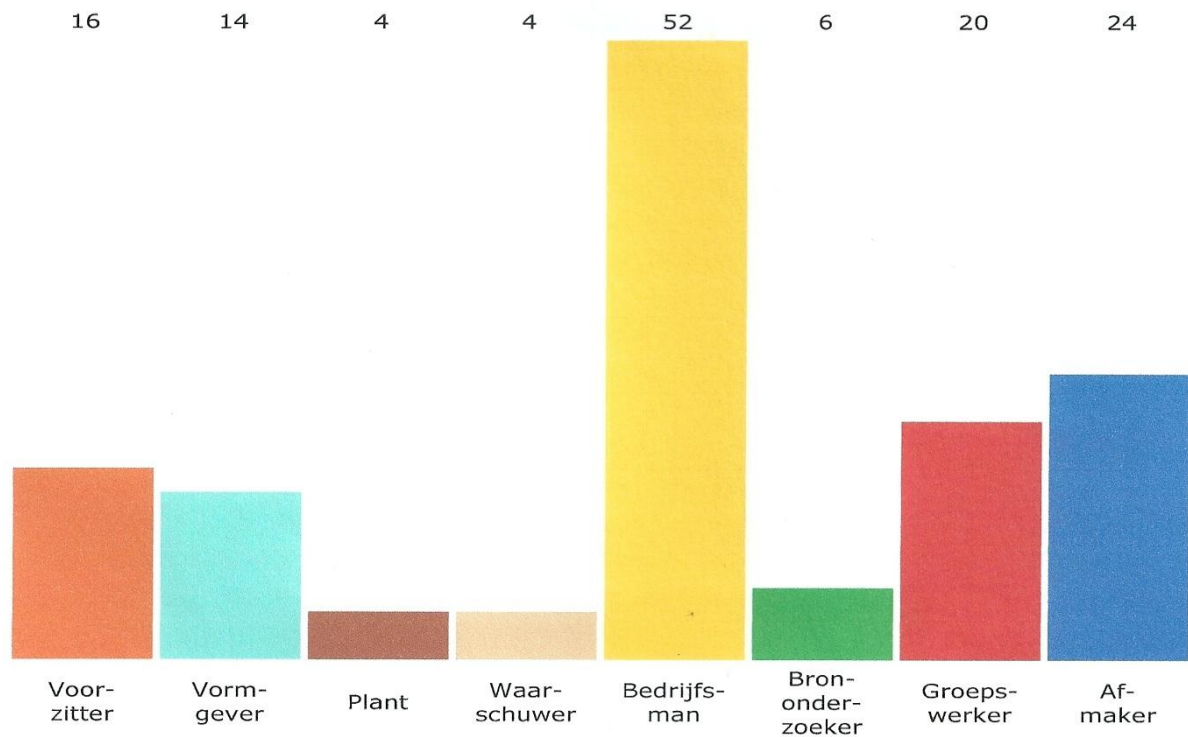
Bijlage 1: Teamrollen van Belbin (o.a. Marie-Louise der Kinderen, 2005)

Rol	Functie	Sterke punten	Valkuil
Groeps- werker (team- worker)	Zorgt voor een plezierige groeps sfeer en harmonieuze samenwerkingsrelaties	• Kent en ondersteunt de teamleden • Past zich gemakkelijk aan • Luistert en staat klaar om te helpen • Richt zich op het algemeen belang en is gevoelig voor groeps sfeer	• Gebrek aan besluitvaardigheid en hardheid • Afkeer van wrijvingen en onderlinge wedijver
Bedrijfsman (company worker)	Zet plannen en strategieën om in praktische, werk-bare procedures; voert systematisch en efficiënt de afspraken uit	• Zet beslissingen om in concrete actie • Wil werken binnen een duidelijke structuur • Werkt efficiënt en systematisch • Stelt overzichtelijke doelen	• Gebrek aan flexibiliteit • Weinig open voor speculatie ideeën waarvan niet direct de waarde duidelijk is
Vormgever (shaper)	Oefent sterke invloed uit om resultaat te boeken	• Zoekt patronen in een discussie en stuurt aan op gezamenlijke actie • Daagt uit en laat zich uitdagen, maar krijgt dingen voor elkaar • Oefent sterke invloed uit op het besluitvormingsproces	• Walst soms over andere teamleden heen • Kan sterk van mening verschillen met anderen en een minderheidsstandpunt innemen
Monitor (monitor- evaluator)	Analyseert patronen en evalueert ideeën en suggesties, zodat het team een weloverwogen beslissing kan nemen	• Blijft objectief en betrouwbaar • Neemt grote hoeveelheden complex materiaal tot zich • Bekritiseert makkelijk wilde ideeën van andere teamleden • Analyseert problemen en evalueert ideeën en suggesties, zodat het team een weloverwogen beslissing kan nemen	• Levert afgemeten en koele analyses • Heeft tijd nodig om alle opties te overzien
Generator (plant)	Genereert inzichten en creatieve ideeën	• Gebruikt verbeeldingskracht en originaliteit • Vermijdt voor de hand liggende oplossingen • Maakt nieuwe openingen • Lost ingewikkelde vraagstukken op	• Soms met het hoofd in de wolken • Zwak in de communicatie met anderen

Coördinator (chairman)	Gebruikt de kracht van teamleden en coördineert de inspanningen	• Brengt teamleden tot overeenstemming en samenwerking • Stimuleert gezamenlijke besluitvoering • Domineert op ontspannen wijze • Houdt een evenwichtige balans tussen praten en luisteren	• Geen opvallende creatieve of intellectuele capaciteiten
Brononderzoeker (resource investigator)	Brengt nieuwe informatie van buiten in het team	• Onderhoudt veel buitencontacten • Onderhandelt graag • Pakt gemakkelijk elders ideeën op en brengt die in • Ziet de zonnige kant van zaken	• Improviseert, maar verliest interesse als het nieuwtje eraf is • Overenthousiasme
Bewaker (completer finisher)	Zorgt dat niets wordt overgeslagen en dat afspraken worden nagekomen	• Ziet erop toe dat dingen volgens plan verlopen • Werkt precies en houdt zelfcontrole • Blijft onvermoeibaar het verloop controleren • Oriënteert zich op de taak, vindt fouten	• Aarzelt om te delegeren • Ongedurig

Bijlage 2: uitslagen Belbin testen van mezelf, 14 maart 2011

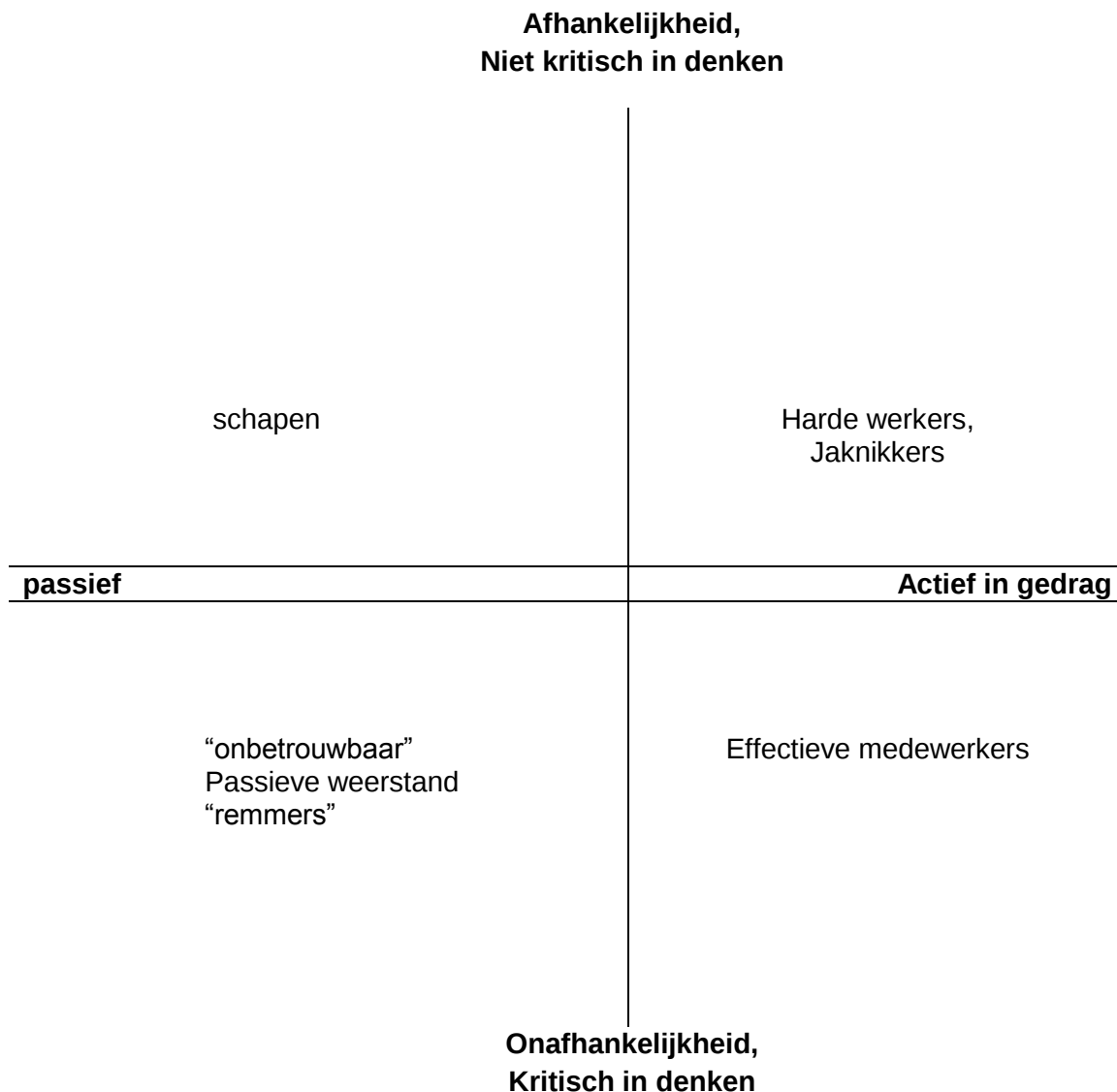
Profiel van Cécile (Ext)



(vrij naar modellen op internet)

Profiel gegenereerd op 14/3/2011 10:04

Bijlage 3: Quickscan: medewerkers typeren in denken en doen (Lingsma, 2009)



Aan de hand van deze quickscan kun je medewerkers verdelen in 4 typen:

1. Schapen

Dit zijn medewerkers die afwachtend zijn, klakkeloos volgen. Als je niets zegt, doen ze niets. Hebben geen intrinsieke motivatie. Ze krijgen het liefst hun werk voor gestructureerd.

2. Harde werkers, jaknikkers

Dit zijn medewerkers die hard werken en zonder meer doen wat hun gevraagd wordt. Ze laten zich gemakkelijk controleren door hun omgeving. Hoe meer ze gecontroleerd worden, hoe meer steken ze laten vallen. Ze worden toch nog gecontroleerd.

3. “onbetrouwbaar”, passieve weerstand, “remmers”

Dit zijn medewerkers die “ja” zeggen en “nee” doen. Ze komen terug op genomen beslissingen en blijven die ter discussie stellen. Hun persoonlijk belang gaat voor het collectief belang.

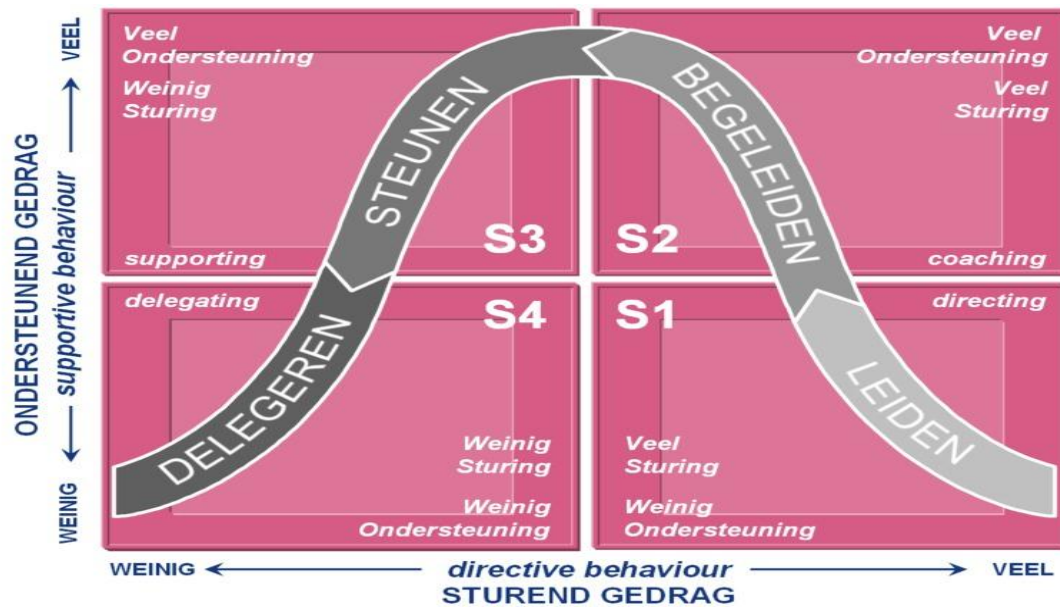
4. Effectieve medewerkers

Dit zijn medewerkers die verantwoordelijkheid nemen voor het proces en het resultaat. Ze staan achter de visie van school en denken mee, soms ook buiten de kaders. Ze zijn kritisch ten opzichte van het management, blijven open staan voor nieuwe ideeën. Ze verleiden hun omgeving om ook effectief te zijn.

Bijlage 4: model van Covey (2004): acht eigenschappen van effectief leiderschap



Bijlage 5: Model Situationeel Leiderschap II (Blanchard, 2007)

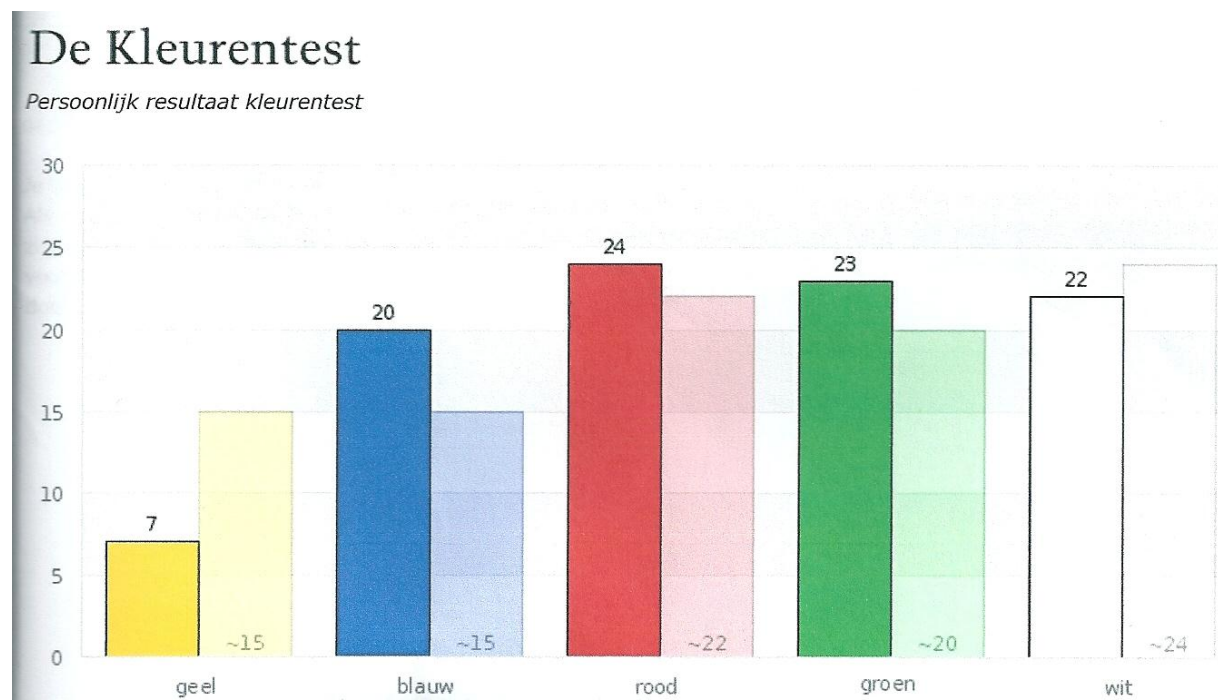


SKILL



WILL

Bijlage 6: kleurentest van de Caluwé (2006)

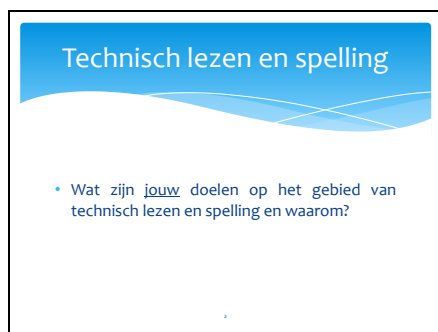


Bijlage 7: Power Point presentatie van 23 juni 2011

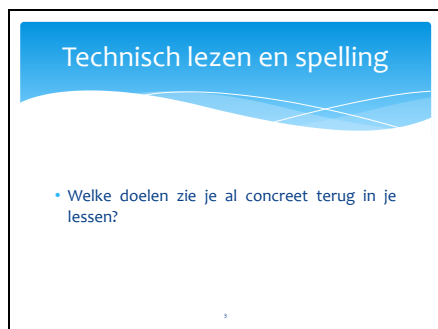
Dia 1



Dia 2



Dia 3



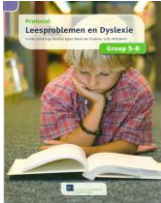
Dia 4

Technisch lezen en spelling

- Wat zou je nog graag extra willen doen?

Dia 5

Hulpmiddel



Dia 6

Dyslexieprotocol

Opbouw:

- Hoe ziet goed lees- en spellingonderwijs eruit? (hebben jullie al gelezen!)
- Hoe signaleer je achterstanden?
- Hoe kun je deze achterstanden aanpakken?

Dia 7

Dyslexieprotocol: signaleren

Signaleren van achterstanden:

- Toetsen van de methodes
- Methodeonafhankelijke toetsen, zoals Cito/DMT/AVI
- Observaties tijdens de lessen

7

Dia 8

Dyslexieprotocol: signaleren

Welke stap	wanneer	Welke actie
1	Begin van de groep	Beginsituatie vastleggen
2	Begin groep – okt./nov.	Interventieperiode
3	Oktober/november	Tussenmeting 1
4	Okt./nov. – jan./feb.	Interventieperiode
5	Januari/februari	Hoofdmeting 1
6	Jan./feb. – april	Interventieperiode
7	april	Tussenmeting 2
8	April – mei/juni	Interventieperiode
9	Mei/juni	Hoofdmeting 2

8

Dia 9

Dyslexieprotocol: signaleren

```

graph LR
    B[Beginsituatie] --> T1[Tussenmeting 1]
    T1 --> H1[Hoofdmeting 1]
    H1 --> T2[Tussenmeting 2]
    T2 --> H2[Hoofdmeting 2]
    
```

Interventieperiode 1, Interventieperiode 2, Interventieperiode 3, Interventieperiode 4

9

Dia 10

Dyslexieprotocol: signaleren technisch lezen

Moment	Wie wordt er getoetst?	Vaardigheid	Toetsen
oktober	Alleen Ilin met lage C, D en E	- Woorden lezen - leesproces	- EMT (Brus) /Klepel - Analyse toetsen en observaties

10

Dia 11

Moment	Wie wordt er getoetst?	Vaardigheid	Toetsen
januari	A. Alle leerlingen	• Woorden lezen • Tekst lezen • Leesproces	DMT Avi Analyse toetsresultaten en observaties
	B. Leerlingen met lage C, D en E scores	• Woorden lezen • Leesproces	EMT/Klepel Analyse toetsresultaten en observaties

Dia 12

Dyslexieprotocol: signaleren technisch lezen

Moment	Wie wordt er getoetst?	Vaardigheid	Toetsen
april	Alleen Iln met lage C, D en E	- Woorden lezen - leesproces	- EMT (Brus) /Klepel - Analyse toetsen en observaties

10

Dia 13

Dia 14

Dia 15

Dia 16

Dyslexieprotocol: signaleren spelling			
Moment	Wie wordt er getoetst	Vaardigheid	Toetsen
april	Alleen I/n met lage C, D en E	• spelling • spellingproces	Pl dictiee Analyse van toetsresultaten en observaties

Dia 17

Dyslexieprotocol: signaleren spelling			
Moment	Wie wordt er getoetst	Vaardigheid	Toetsen
juni	A. Alle kinderen B. L/n met lage C, D en E	• spelling • spelling • spellingproces	spelling Pl dictiee Analyse van toetsresultaten en observaties

Dia 18

Dyslexieprotocol: signaleren			
Handige klapper met daarin: • Toetskalender • Alle toetsen bij elkaar die je nodig hebt			

Dia 19

Dyslexieprotocol: interventies

Wat komt er nog in de klapper:

- Aanpakken van lees- en spellingproblemen
(bv. Ralfi, Connect lezen)
- Tips voor boekpromotie /
leesbevordering/interventies

79

Dia 20

Dyslexieprotocol

Vragen?

80

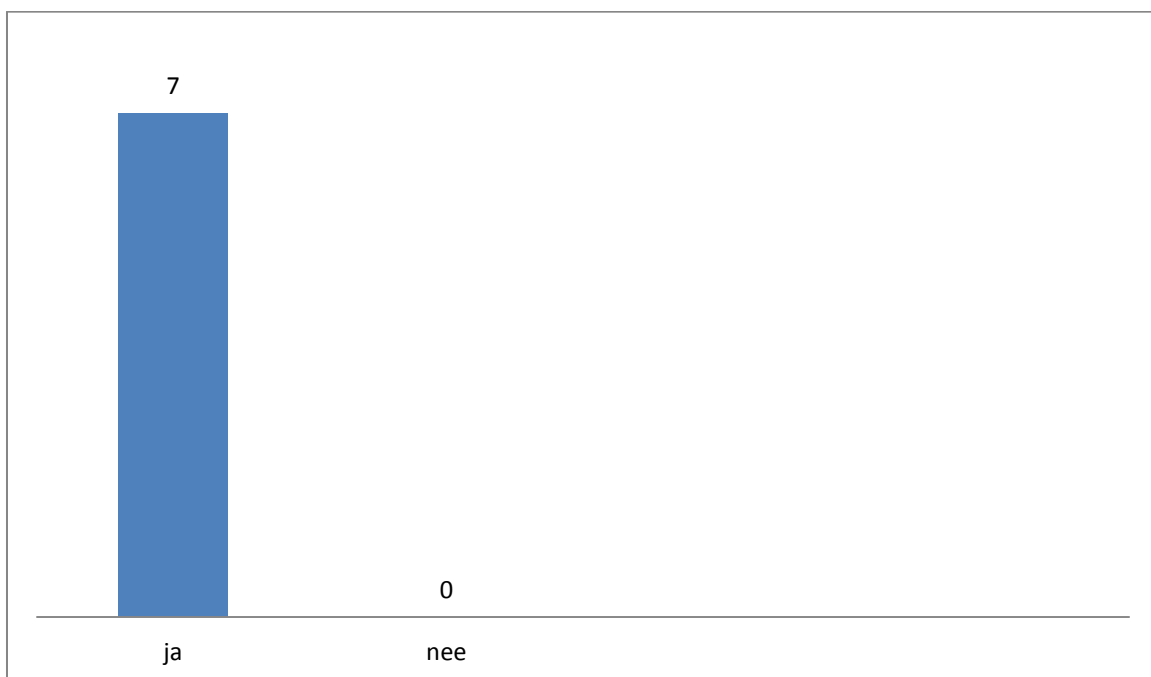
Bijlage 8: uitslag van de enquête n.a.v. mijn presentatie op 23 juni 2011

Bij de presentatie waren bijna alle groepen vertegenwoordigd waar het om ging. De groepsleerkracht van de toekomstige groep 4 had zich afgemeld, de groepsleerkracht van groep 8 was niet aanwezig. Groep 3 was ook vertegenwoordigd. Verder waren aanwezig de directie en de IB'ers van de bovenbouw en de onderbouw.

Na afloop van de PowerPoint presentatie overhandigde ik iedere aanwezige een exemplaar van de enquête. Dat waren 10 personen. Ik heb uiteindelijk 7 ingevulde enquêteformulieren teruggekregen. Dat was een respons van 70 %.

De uitslagen per vraag waren als volgt:

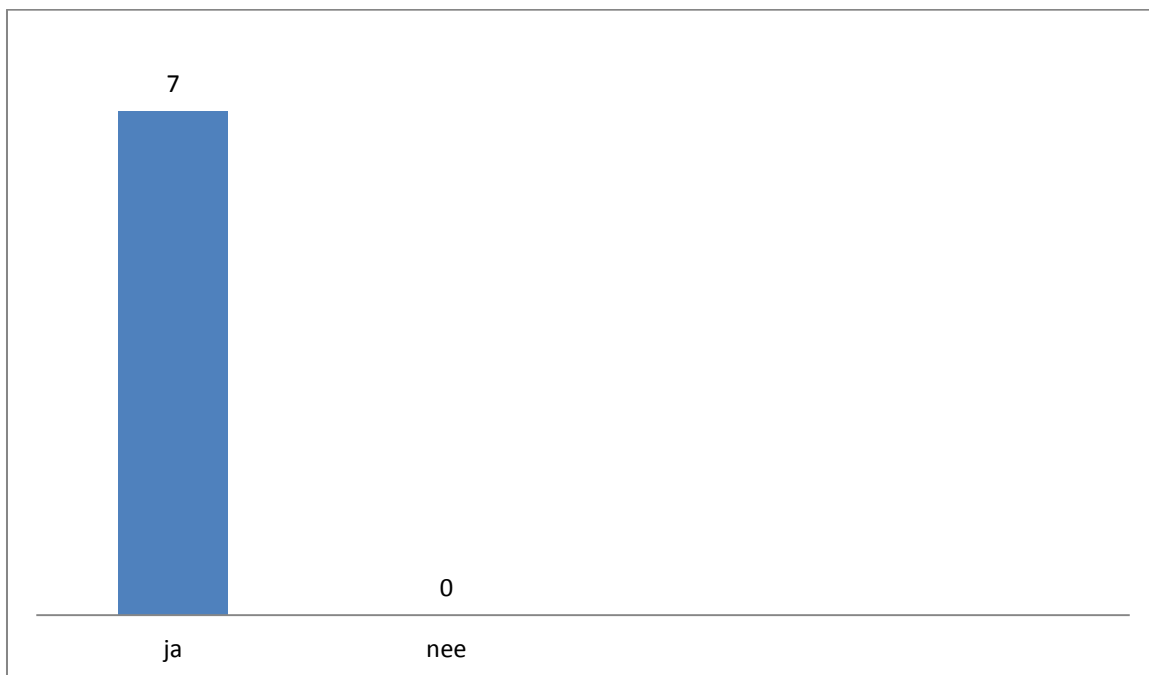
1. Is het duidelijk geworden wat het doel is van het dyslexieprotocol?



Opmerkingen:

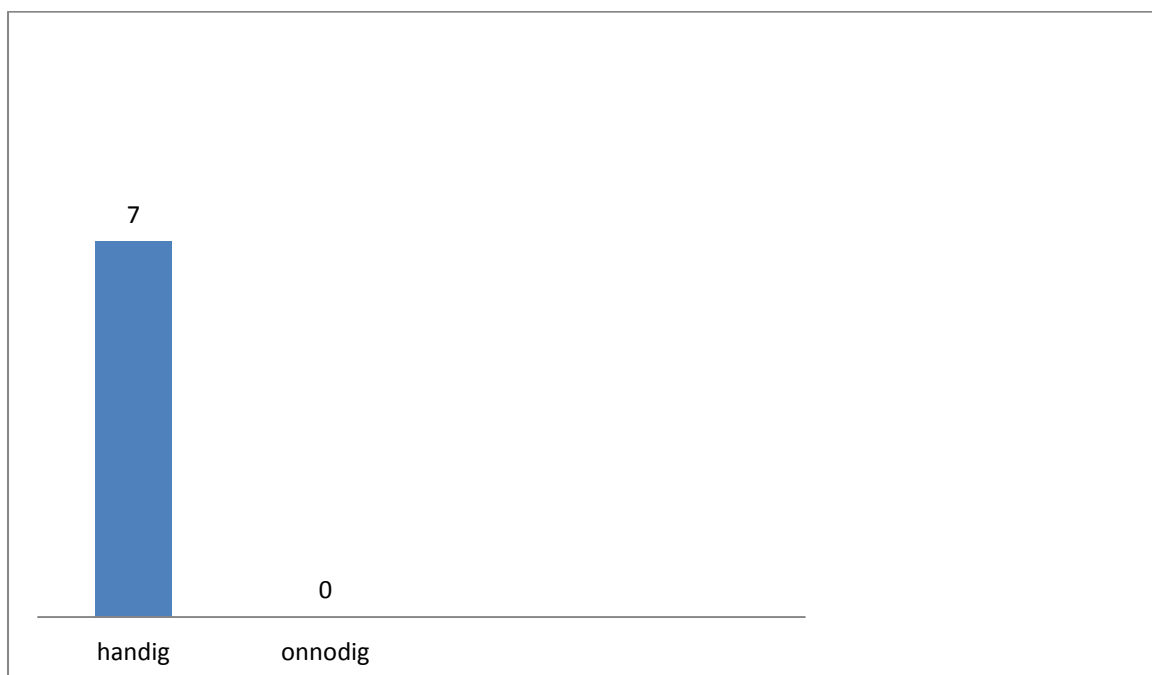
- Duidelijk neergezet.
- Dat doel is heel duidelijk geworden, zeker na afloop van de presentatie door je extra informatie.
- Voor mij een leidraad, een signaleringsinstrument.
- Ja zeker!
- Ja, goede signalering van leerlingen met leesproblemen en het inzetten van gedegen interventies
- Ja is duidelijk. Alleen de naam vond ik wat verwarrend. Door de titel had ik andere verwachtingen.
- Heldere en duidelijke uitleg.

2. Is het duidelijk hoe het dyslexieprotocol is opgebouwd?



- Is wel duidelijk wat betreft toetsing. Interventies wel nog verder uitleggen.
- Heel erg ja, vooral doordat je alles in stapjes liet zien.
- Heel helder en duidelijk.

3. Zijn de schema's en grafieken uit de presentatie handig of onnodig?



- Erg handig; ze werkten heel verhelderend.
- Handig, geeft een fijne structuur.

4. Is het nu duidelijk hoe het onderdeel “signaleren” uit het dyslexieprotocol in de praktijk gebracht kan worden? Wat wel en wat niet?

- Heel duidelijk in stappenplan. Je hebt zelf duidelijk schema. Zowel lezen als spelling.
- Wel: duidelijke stapjes. Niet: weinig, evt. wat je nog meer met observaties kunt bereiken.
- Ja, dat werd duidelijk verteld. Extra toetsen, alleen voor zorgleerlingen.
- Ja, structureel hanteren!
- Voor mij is alles duidelijk, omdat ik er zelf les over heb gehad tijdens mijn opleiding RT.
- Ja.
- Uitleg duidelijk.

5. Hoe vonden jullie de manier waarop het dyslexieprotocol gepresenteerd werd?

- Duidelijk en helder
- Mooi weergegeven in je presentatie, duidelijke uitleg.
- Fijn dat het interactief was.
- Goede afwisseling.
- Heel helder.
- Helder en duidelijk.
- Goed.

6. Hebben jullie nog tips/opmerkingen over de manier van presenteren?

- Opbouw in power point.
- Geen.
- No.
- Duidelijk.
- Ik heb niet alles gezien, maar ik vond alles duidelijk.
- Evt. titel aanpassen? Verder erg duidelijk.
- Blijf zo doorgaan.

7. Vinden jullie de opbouw van de klapper handig? Wat wel en wat niet?

- Overzichtelijk.
- Super, er zit al veel in. Enige tip: tekst op de tabbladen.
- Fijne gestructureerde lijn. Je weet welke stappen je moet nemen.
- Ja.
- Ja, alles zit erin met duidelijke verdeling via tabbladen.
- Ja, fijn om de toetsen gewoon in je klas te hebben.
- Opbouw klapper goed.

8. Denken jullie dat de klapper helpt bij het signaleren van achterstanden op het gebied van technisch lezen en spelling? Waarom?

- Ja, duidelijk.
- Zeker, omdat er heel duidelijk in staat hoe je kunt signaleren.
- Fijne gestructureerde lijn. Je weet welke stappen je moet nemen.
- Ja.
- Ja, je bent gericht aan het toetsen, voert gedegen interventies uit en je kunt meteen aansluiten op de vorige groep.
- Weet ik niet. Toetsen waren al aanwezig op school. Nu wel handig alles bij elkaar.
- Goed hulpmiddel.

9. Zie je knelpunten bij het uitvoeren van het dyslexieprotocol? Welke?

- Vanuit overzicht signaleren naar inzetten goede interventies
- Op dit moment niet.
- Weet ik nog niet, eerst ermee aan de slag.
- Misschien bij de strikte/juiste afname.
- Alleen dat er vervanging nodig is om de toetsen rustig uit te kunnen voeren.
- Nee.
- Op dit moment niet. Goed samen evalueren.

10. Zou je graag hulp willen bij het uitvoeren van het dyslexieprotocol? Waarbij?

- Ja, waar nodig.
- Ik kan me voorstellen dat ik nog wel ergens tegenaan zal lopen, maar op dit moment weet ik het nog niet.
- Dan kom ik wel, eerst proberen.
- Nee.
- Ik denk dat ik alleen hulp nodig heb bij de uitvoering in de vorm van opvang voor mijn klas.
- Nee, eerst zelf aan de slag. Als het niet lukt dan kom ik bij je voor hulp.
- N.v.t.

11. Zijn er nog vragen of opmerkingen?

- Nee.
- Nee.
- Bedankt voor de hulp die ik al gehad heb.
- Duidelijke uitleg!
- Nee. Veel succes, als ik kan helpen hoor ik het wel.
- Nee.
- Ga zo door. Veel succes!

Bijlage 9: Het toetsschema van het dyslexieprotocol

Protocol leesproblemen en dyslexie: Technisch lezen

Toets kalender

Moment	Wie wordt er getoetst?	Vaardigheid	Bijbehorende toetsen
oktober	Alleen leerlingen met lage C-scores, D en E scores	- Woorden lezen - leesproces	- EMT/Klepel - via analyse van toets resultaten en observaties
januari	A. Alle leerlingen	- woorden lezen - tekst lezen - leesproces	- DMT - AVI - via analyse van toets resultaten en observaties
	B. Leerlingen met lage C-scores, D en E scores	- woorden lezen - leesproces	- EMT/Klepel - via analyse van toets resultaten en observaties
april	Alleen leerlingen met lage C-scores, D en E scores	- woorden lezen - leesproces	- EMT/Klepel - Via analyse van toets resultaten en observaties
juni	A. Alle leerlingen	- woorden lezen - tekst lezen - leesproces	- DMT - AVI - via analyse van toets resultaten en observaties
	B. Leerlingen met lage C-scores, D en E scores	- woorden lezen - leesproces	- EMT/Klepel - via analyse van toets resultaten en observaties

Protocol leesproblemen en dyslexie: spelling

Toetskalender

Moment	Wie wordt er getoetst?	Vaardigheid	Toetsen
oktober	Alleen leerlingen met lage C-scores, D en E scores	- spelling - spellingproces	- PI dictee - Via analyse van toetsresultaten en observaties
januari	A. Alle leerlingen	- spelling	- spelling
	B. Leerlingen met lage C-scores, D en E scores	- spelling - spellingproces	- PI dictee - via analyse van toetsresultaten en observaties
april	Alleen leerlingen met lage C-scores, D en E scores	- spelling - spellingproces	- PI dictee - via analyse toetsresultaten en observaties
juni	A. Alle leerlingen	- spelling	- spelling
	B. Leerlingen met lage C-scores, D en E scores	- spelling - spellingproces	- PI dictee - via analyse toetsresultaten en observaties

Bijlage 10: Overzicht van de interventies

Interventies bij technisch lezen

Tips bij zorgniveau 1: in de klas

Boekpromotie/preventieve acties:

1. Voorlezen
2. Meelezen van korte teksten
3. Meelezen van boeken
4. Hardop denken
5. Radio lezen
6. Theater lezen
7. Voorlezen aan kleuters
8. Duo- lezen
9. Tutorlezen
10. Stillezen

Tips voor zorgniveau 2: extra instructie en begeleidende oefening in de klas tijdens de les

1. Extra instructie- en oefentijd
2. Pre-teaching
3. Hardop lezen of stillezen
4. Wisselrijtjes of connectrijtjes
5. Flitsoefeningen
6. Herhaald lezen
7. Samen lezen

Tips voor zorgniveau 3: extra leertijd voor de zwakste lezers

1. Connect klanken en letters
2. Connect woordherkenning
3. Connect vloeiend lezen
4. RALFI (light)

Interventies bij spelling

Tips voor zorgniveau 2: extra instructie en begeleiding in oefening in de klas tijdens de les

1. Inprenten met de context van een verhaal
2. Dictee
3. Uitspreken wat er staat
4. Spreken en schrijven
5. Aanleren van strategieën voor zelfcorrectie
6. Spellingboekje van de methode

Tips voor zorgniveau 3: extra leertijd voor de zwakste spellers

Bronnen:

- Protocol leesproblemen en dyslexie groep 5-8, hst. 4
- Dyslectische kinderen leren lezen, (Anneke Smits en Tom Braams) hst. 3 en 5 t/m 10

Uitwerking van de interventies bij technisch lezen

Zorgniveau 1: (blz. 38 t/m 50 uit: Dyslectische kinderen leren lezen)

1. Voorlezen

Waarom?

Goed voor woordenschat, begrijpend lezen en luisteren, je geeft een goed voorbeeld van vloeiend lezen, positieve invloed op sfeer in de groep.

Voor wie en hoe vaak?

Groepen 1 t/m 8, dagelijks 5 tot 15 minuten.

Hoe?

Steeds andere teksten kiezen, geen hele boeken. Varieer in teksten: niet alleen boeken, maar ook gedichten, opstellen, prentenboek, artikel uit de krant, tijdschrift.

2. Meelezen van korte teksten

Wat wordt er mee bedoeld?

De kinderen lezen mee met een tekst die wordt voorgelezen door de leerkracht. De kinderen hebben een kopie van de tekst of lezen mee vanaf het digibord.

Waarom?

Goed voor het bevorderen van vloeiend lezen, taalontwikkeling en leesbegrip.

Voor wie en hoe vaak?

Groep 3 t/m 8, 2 à 3 keer per week, 5 minuten

Hoe?

Kies een motiverende tekst op het gemiddeld leesniveau van de groep. Lees dit per week een paar keer voor. De kinderen moeten dan stil in zichzelf meelezen. Bij de tweede of derde keer dat de tekst voorgelezen wordt, kunnen de kinderen hardop in koor meelezen. Praat na over de tekst. Alle teksten zouden eventueel in een mapje bewaard kunnen worden.

3. Meelezen van boeken

Wat wordt er mee bedoeld?

De kinderen lezen mee met een boek dat wordt voorgelezen door de leerkracht. De kinderen hebben zelf een exemplaar van een boek of kunnen meelezen vanaf het digibord.

Waarom?

Goed voor bevorderen van vloeiend lezen, woordherkenning, leesbegrip en leesplezier. Deze vorm is eigenlijk een uitbreiding van effectieve leesinstructie voor de hele groep.

Voor wie en hoe vaak?

Groep 3 (vanaf januari/februari) t/m 8, dagelijks

Hoe?

Kies een motiverend boek, net iets boven het gemiddeld leesniveau. De kinderen hebben zelf ook het boek waar uit voorgelezen wordt, kopieën van het boek of lezen

mee vanaf het digibord. Als kinderen de eerste hoofdstukken meegelezen hebben, is het makkelijker voor hen om de rest zelf te lezen.

4. Hardop denken

Wat wordt er mee bedoeld?

Goede lezers decoderen niet alleen, maar denken ook na over de inhoud van een tekst. Om dit proces te verbeteren bij de kinderen, kan een leerkracht zelf hardop nadenken bij een tekst van een zaakvak.

Waarom?

Het stimuleert een actieve leeshouding, bevordert het leesbegrip. Inactieve lezers krijgen hierdoor houvast als ze zelf een tekst moeten lezen bij een zaakvak.

Voor wie en hoe vaak?

Groep 3 (vanaf januari/februari) t/m 8, meerdere keren per week, als onderdeel van zaakvak-lessen.

Hoe?

De leerkracht bereidt een tekst voor uit een zaakvak-les. Hij bedenkt waar hij zal stoppen om hardop na te denken over de tekst. De kinderen lezen mee met de tekst. Hardop-denken-strategieën die hierbij gebruikt kunnen worden (en in tweetallen geïmplementeerd kunnen worden):

- Voorspellen
- Een visuele voorstelling maken van de tekst ("Ik stel me voor, dat...")
- Vergelijkingen maken ("Dit lijkt op...", "Dit doet me denken aan ...")
- Controleren van het eigen begrip ("Dit snap ik niet, want...", "Dit vind ik onduidelijk, want...")
- Repareren van het eigen begrip ("Ik moet dit nog maar eens lezen...", "Misschien moet ik eerst nog even doorlezen...")
- Becomentariëren ("Dit vind ik mooi, want...", "Dit vind ik heel spannend, want...")
- Verbinden met wat je al weet ("Dit klopt wat hier staat, want...", "Klopt dit wel, want...")
- Kritische vragen stellen over de tekst ("Ik vraag me af waarom de schrijver...")

5. Radio lezen

Wat wordt er mee bedoeld?

Kinderen met ongeveer hetzelfde leesniveau lezen een afgeronde, aantrekkelijke tekst voor, wat ze van tevoren hebben geoefend. Elk kind leest een stukje voor. De rest van de klas luistert, alsof ze naar de radio luisteren. Na afloop gaat het voorleesgroepje in discussie met de klas over de tekst.

Waarom?

Kinderen die een stukje voorlezen, hebben tijd gehad om van tevoren te oefenen. Er wordt vooral gelet op expressief voorlezen.

Voor wie en hoe vaak?

Groep 3 (vanaf januari/februari) t/m 8. Elke week komt één groepje van 4-5 kinderen aan de beurt.

Hoe?

Kinderen met ongeveer hetzelfde leesniveau lezen een afgeronde, aantrekkelijke tekst voor, wat ze van te voren hebben geoefend. Elk kind leest een stukje voor. De rest van de klas luistert, alsof ze naar de radio luisteren. Na afloop gaat het voorleesgroepje in discussie met de klas over de tekst.

6. Theater lezen

Wat wordt er mee bedoeld?

Een groep leerlingen staat voor de klas en leest een tekst voor van een toneelstuk. Zonder gebruik van kostuums en rekwisieten.

Waarom?

Kinderen leren zo vloeiend, expressief en betekenisvol lezen. Door het oefenen van de tekst, komt het herhaald lezen er nog bij.

Voor wie en hoe vaak?

Groep 3 t/m 8, alle kinderen komen eens per maand aan de beurt.

Hoe?

Een groep kinderen met ongeveer hetzelfde leesniveau, bereidt een stuk voor uit een toneelstuk/musical/dialog uit een boek. Ze kunnen de tekst van te voren oefenen, maar leren het niet uit hun hoofd. Ze leren een tekst zodanig expressief te lezen, dat het goed overkomt bij het publiek. Hierna kan er in de klas over gepraat worden, zowel over de inhoud van het stuk, als over het voorlezen.

7. Voorlezen aan kleuters

Wat wordt er mee bedoeld?

Kinderen lezen een prentenboek voor aan een kleuter.

Waarom?

Dit bevordert het herhaald en expressief lezen.

Voor wie en hoe vaak?

Groep 5 t/m 8, af en toe

Hoe?

Elk kind bereidt een prentenboek voor om voor te lezen aan een kleuter. Ze krijgen instructie van de leerkracht hoe ze dit moeten doen: samen oriënteren op een nieuwe bladzijde, expressief voorlezen, interactie over de tekst. De kinderen bereiden dit daarna voor met een duo-partner.

8. Duo- lezen

Wat wordt er mee bedoeld?

Twee kinderen lezen in hetzelfde boek en lezen om de beurt een bladzijde of alinea.

Waarom?

Dit geeft een beginnende lezer meer concentratie en uithoudingsvermogen om een boek uit te lezen. Het bevordert de woordherkenning, vloeiendheid en leesplezier.

Voor wie en hoe vaak?

Groep 3 en 4 (ev. risicolezers groep 5), dagelijks 20 tot 30 minuten. Kinderen met leesproblemen zijn meer gebaat bij tutorlezen dan bij duo-lezen

Hoe?

Duo's kunnen het beste door de kinderen zelf samengesteld worden. Het werkt goed als ze ongeveer hetzelfde leesniveau hebben. De kinderen kiezen samen één boek. Ze lezen om de beurt een bladzijde of alinea. Het kind wat niet aan de beurt is met lezen, leest stil mee, wijst eventueel bij.

9. Tutorlezen

Wat wordt er mee bedoeld?

Kinderen lezen met hulp van een tutor van minstens twee groepen hoger of zijn zelf tutor van een kind.

Waarom?

Het bevordert de woordherkenning, vloeiend lezen en de leesvaardigheid. Bovendien bevordert het de sociale vaardigheden van de tutor.

Voor wie en hoe vaak?

Kinderen met leesproblemen uit de groepen 4 t/m 6, de tutor zit twee groepen hoger dan het kind wat het begeleidt. Het beste is 4 à 5 keer per week.

Hoe?

Tutoren worden alleen ingezet, als ze zelf hebben aangegeven te willen helpen. Het leesniveau is minstens 2 AVI niveaus hoger. Het duo zoekt samen een boek uit, op of net boven het leesniveau van het begeleide kind. De tutor leest een bladzijde voor, daarna leest het begeleide kind dezelfde bladzijde. De tutor geeft neutrale feedback, zegt woorden voor als een kind het niet weet. Tips voor een tutor:

- Wees vriendelijk en geduldig
- Zeg wat je goed vindt gaan aan het lezen
- Lees de bladzijde eerst voor aan het kind terwijl het kind bijwijst
- Daarna leest het kind de bladzijde
- Als het een woord niet weet, zeg je dat direct voor.
- Als het lezen heel moeilijk gaat: lees een stukje hardop mee met het kind.
- Reageer neutraal op een leesfout: noem gewoon het goede woord en vraag het kind de zin nog eens te lezen.
- Lees in de volgende sessie de bladzijden nogmaals, dus steeds twee sessies achter elkaar dezelfde tekst
- Begin de derde sessie aan nieuwe bladzijden in het boek

10. Stillezen

Waarom?

Om leeservaring op te doen en leeskilometers te maken.

Voor wie en hoe vaak?

Vanaf de tweede helft van groep 4 t/m groep 8. Opbouwen van 10-20 minuten per dag tot 30 minuten in de hoogste groepen.

Hoe?

Je moet wel een goede klassenbibliotheek hebben met fictie en non-fictie. Je kunt ook tijdschriften en strips gebruiken. Regels die je hiervoor kunt gebruiken:

- zorg dat je genoeg te lezen hebt, zodat je onder de stilleestijd niet hoeft te lopen.
- je loopt ook niet om te drinken of om naar de wc te gaan

- ga zo zitten, dat je van niemand last hebt
- na het lezen kort je logboek invullen
- na de stilleestijd kunnen kinderen nog even napraten over het boek, de logboeken worden bekeken
- het stimuleert heel erg, als de leerkracht tijdens het stillezen van de kinderen zelf ook in een boek leest

Een logboekformulier zou kunnen zijn:

Datum	Titel, schrijver	Pagina .. t/m ..	Opmerking: Ik vraag me af... Ik herinner me... Ik denk... Ik vind het zielig voor... Ik vind het spannend dat... Ik wil graag weten of ... Toen ik dit las, herinnerde ik me dat... Wow ...

Tips voor zorgniveau 2: (blz. 133 t/m 137 van Protocol Leesproblemen en dyslexie)

1. Extra instructie- en oefentijd

Extra instructie aan de instructietafel, extra tijd om te werken aan een opdracht

2. Pre-teaching

Voor een zaakvakles/leesles de tekst met kinderen oefenen aan de instructietafel of meegeven om thuis te oefenen.

3. Hardop lezen of stillezen

Zie zorgniveau 1

4. Wisselrijtjes of connectrijtjes

Wat wordt er mee bedoeld?

Woordrijen lezen.

Waarom?

Automatisering van woordherkenning

Voor wie en hoe vaak?

Voornamelijk bedoeld voor de lagere groepen, kan echter ook nog zinvol zijn voor zwakke lezers in de midden- en bovenbouw.

Hoe?

Gebruik maken van connectrijtjes: wisselrijtjes waarbij wel steeds één letter verandert, maar de positie van die letter is steeds anders. Bijvoorbeeld: huis-haas-baas-buis-bui.

5. Flitsoefeningen

Wat wordt er mee bedoeld?

Letters of woorden worden één voor één kort getoond om de letter- of woordherkenning te versnellen

Waarom?

Verhogen van leestempo.

Voor wie en hoe vaak?

Voor groepen 3 tot eventueel groep 8

Hoe?

Computerprogramma inzetten bij individuele/groepjes kinderen met leestempo problemen. Als de kinderen moeite hebben met het lezen onder tijdsdruk, kunnen ze beter een vorm doen van samen lezen of zingend lezen.

6. Herhaald lezen

Wat wordt er mee bedoeld?

Eerst leest de leerkracht een tekst voor aan een kind, dan moet het kind het zelf ook een keer lezen.

Waarom?

Herhaling leidt tot verbetering van accuratesse, vloeiendheid en leesbegrip. Bovendien kan het kind zelf op korte termijn het verschil in snelheid ervaren.

Voor wie en hoe vaak?

Groepen 3 t/m 8

Hoe?

De leerkracht zoekt, eventueel samen met het kind, een geschikte tekst uit. De leerkracht leest eerst zelf de tekst voor. Het kind hoort nu wat vloeiend lezen is, en kan zich richten op de betekenis. Dit helpt het kind, als het zelf de tekst leest.

7. Samen lezen

Wat wordt er mee bedoeld?

Leerkracht en kind lezen samen een tekst.

Waarom?

De leerkracht ondersteunt zo de leerling bij het lezen, geeft het goede voorbeeld en kan het tempo verhogen of verlagen.

Voor wie en hoe vaak?

Groepen 3 t/m 8

Hoe?

Er zijn 5 manieren om dit te doen:

- Koorlezen (leerkracht en kind lezen samen, tegelijk, de tekst hardop) Het tempo wordt aan het kind aangepast
- Het kind leest hardop en de leerkracht helpt alleen bij haperingen door de eerste letter van het woord voor te zeggen
- Het kind leest hardop voor, de leerkracht herhaalt waar dat nodig is een zin met de juiste intonatie
- De leerkracht en het kind lezen om beurten een zin

- De leerkracht leest een bladzijde voor, terwijl het kind bijwijst. Het kind bepaalt door het bijwijzen het tempo. Daarna leest het kind zelf de bladzijde.

Tips voor zorgniveau 3: (blz. 142 t/m 146 Protocol leesproblemen en dyslexie, blz. 95 t/m 146 Dyslectische kinderen leren lezen)

1. Connect klanken en letters

Waarom?

Bevorderen van klankbewustzijn, letter-klankkoppeling en aanvankelijke leeshandeling

Voor wie en hoe vaak?

Groep 3, september tot februari (interventieperiode 1), 3 keer per week 20 minuten
Speciaal voor kinderen die:

- In de eerste fase van het leesproces zijn
- Meerdere letters nog niet kan benoemen die wel al in de methode aan bod zijn geweest
- Eventueel nog moeite hebben met het toepassen van de leeshandeling

Hoe?

Als pre-teaching, nét voordat een letter in de klas wordt aangeboden, kinderen die de aansluiting met de klas gemist hebben of bij bv. ziekte.
Zie bijlage voor de handleiding.

2. Connect woordherkenning

Waarom?

Volledig omzetten van alle letters binnen woorden om tot woordherkenning te komen, leren lezen van medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden. Nauwkeurigheid is in deze fase belangrijker dan tempo.

Voor wie en hoe vaak?

Groep 3, februari t/m april (interventieperiode 2), ev. groep 4, 3 keer per week 20 minuten, individueel aan te passen
Speciaal voor kinderen die:

- Vrijwel alle letters kennen, soms nog verwisselingen maken bij tweetekensklanken en de leeshandeling kan uitvoeren
- Goed vooruit gaan als ze herhaald woorden aangeboden krijgen, op het gebied van accuratesse en snelheid
- Het leren decoderen van medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden gaat moeizaam
- Het lezen gaat relatief vlot en met relatief veel fouten

Hoe?

Zie bijlage voor de handleiding.

3. Connect vloeiend lezen

Waarom?

Automatiseren van de woordherkenning en het vloeiend lezen van de tekst

Voor wie en hoe vaak?

Groep 3, april t/m juli (interventieperiode 3) en groep 4, minstens 3 keer per week, 20-30 minuten.

Voor kinderen die de aanvankelijke leeshandeling beheersen, maar niet komen tot de automatisering ervan.

Hoe?

Zie bijlage voor de handleiding.

4. RALFI

Wat wordt er mee bedoeld?

Repeated = herhaald lezen (variatie: koorlezen, duo-lezen)

Assisted = met ondersteuning door leerkracht/stagiair/ouder, enz.

Level = de te lezen tekst mag boven het AVI niveau zijn

Feedback = het kind krijgt meteen (positieve) feedback bij voorlezen/koorlezen

Interaction = *tijdens* het voorlezen van de tekst is er interactie over de inhoud

Instruction = er wordt niet op woordniveau geoefend, soms kun je een meerlettergrepig woord in stukjes laten lezen

Waarom?

Herhaald lezen en “leeskilometers” maken zijn erg effectief voor kinderen met leesproblemen

Voor wie en hoe vaak?

Voor zeer zwakke lezers in de groepen 4 t/m 8, 4 à 5 keer per week, 20 tot 40 minuten, vanaf AVI M3 instructie

Hoe?

Woordenschat: wat ook een belangrijke rol speelt tijdens RALFI, is de woordenschat. Aangezien de teksten over het algemeen iets boven het leesniveau liggen, is het essentieel dat de kinderen de tekst snappen. Een manier om de woorden te behandelen is de CUVAR methode. De stappen verlopen als volgt:

- CU = Context en Uitleg. Aan de hand van de context van het verhaal wordt de betekenis van het woord uitgelegd, daarna zeggen de kinderen het woord na.
- V = Variatie. De leerkracht zegt het woord binnen verschillende contexten
- A = Aanvulzin. De leerkracht zegt een aanvulzin met het te leren woord. De aanvulzin moet op veel verschillende manieren kunnen worden afgemaakt.
- R = Registratie. Het moeilijke woord wordt opgeschreven op een flap-over of bord. Elke keer als een kind het woord zelf gebruikt in een zin, wordt er een streepje achter gezet. Bij een afgesproken aantal streepjes, kan het woord weggestreept worden.

Timo on task: de nadruk moet liggen op het lezen van de teksten, niet op werken met woorddrijtjes, werkbladen, woordenschatontwikkeling en interactie rondom de tekst.

Hoe ziet een week RALFI lezen er uit?

Sessie 1 (Maandag)

- Leerkracht leest tekst interactief voor waarbij gebruik gemaakt wordt van open vragen. De kinderen wijzen bij met een leesstokje.
- Indien nodig worden 2 woorden behandeld via CUVAR.
- Leerkracht leest de tekst in gewoon tempo voor, de kinderen wijzen bij met een leesstokje.
- De kinderen lezen de tekst in koor, de leerkracht leest ook mee.
- De kinderen lezen de tekst in duo's, de leerkracht observeert. Wanneer de ene leerling hardop leest, wijst de andere leerling bij. De andere leerling helpt waar nodig door bijvoorbeeld voor te zeggen. Na één keer lezen draaien de rollen om.

Sessie 2 (Dinsdag)

- De leerkracht leest de tekst interactief voor met gebruik van open vragen, de kinderen wijzen bij met leesstokje. Indien nodig komen de CUVAR woorden terug tijdens de interactie.
- De kinderen lezen de tekst in koor.
- De kinderen lezen de tekst in duo's zoals omschreven bij sessie 1, de leerkracht observeert.

Sessie 3 (Woensdag)

- De leerkracht leest de tekst interactief voor met gebruik van open vragen, de kinderen wijzen bij met het leesstokje. Indien nodig komen de CUVAR woorden terug tijdens de interactie.
- De kinderen lezen de tekst in koor.
- De kinderen lezen de tekst in duo's zoals omschreven bij sessie 1, de leerkracht observeert.

Sessie 4 (Donderdag)

- De leerkracht leest de tekst interactief voor met gebruik van open vragen, de kinderen wijzen bij met het leesstokje. Indien nodig komen de CUVAR woorden terug tijdens de interactie.
- De kinderen lezen de tekst in duo's zoals omschreven bij sessie 1, de leerkracht observeert.

Sessie 5 (Vrijdag)

- De kinderen komen één voor één bij de leerkracht en lezen de tekst voor. De leerkracht observeert en bepaalt of de frequentie en manier van lezen voldoende is voor elke leerling.

Mogelijke open vragen tijdens interactief voorlezen

De genoemde vragen zijn vooral van toepassing bij het lezen van een stuk tekst uit een verhaal. Ze zijn minder goed te gebruiken bij een tekst uit een informatief boek.

Persoonlijke respons:

Wat zou jij in deze situatie doen?
Hoe zou jij reageren op deze opmerking?
Hoe zou jij je voelen in deze situatie?
Wat zou je hopen dat er gebeurde?

Persoonlijke verbindingsvragen:

Hoe zouden je vrienden reageren op zo iemand?
Hoe zouden jouw vrienden reageren als zo iets gebeurde?
Hoe zouden jouw ouders reageren als jij zo iemand mee naar huis bracht?
Zouden jouw vrienden dit doen met jou?

Metacognitieve aspecten:

Is dit wel logisch?
Waarom ben je nu in de war?
Wat denk je dat er gaat gebeuren?
Waarom denk je dat?

Vragen naar de grote ideeën in de tekst:

Wat denken we nu over het karakter van de hoofdpersoon?(of over het onderwerp bij een zakelijke tekst)
Past dit bij wat we al over hem wisten?
Waarom zou hij dat nu doen?
Wat denk je dat hij van plan is?
Hoe zou hij dat nu kunnen oplossen?

Kritische respons:

Hoe zouden we dit spannender kunnen maken?
Hoe zouden we dit duidelijker kunnen maken?
Hoe is dit vergeleken met een ander boek dat je gelezen hebt?
Als jij dit boek zou schrijven, hoe zou je het anders doen?
Hoe zou jij het vinden als het was afgelopen?
Als je één ding in dit boek mocht veranderen, wat zou het dan zijn?

5. RALFI Light

Wat wordt er mee bedoeld?

Een vereenvoudigde versie van RALFI

Waarom?

Herhaald lezen en “leeskilometers” maken zijn erg effectief voor kinderen met leesproblemen

Voor wie en hoe vaak?

Voor zwakke lezers die minstens AVI E4 beheersen. Als kinderen nog niet AVI E4 beheersen, moet er RALFI worden ingezet. Drie keer per week 20 minuten als extra leesinstructie, dus niet op momenten wanneer de rest van de groep instructie krijgt op het gebied van lezen.

Hoe?

1. De leerkracht leest een bladzijde uit het boek voor, de kinderen lezen mee.
2. De kinderen lezen samen met de leerkracht dezelfde bladzijde in koor.
3. De kinderen lezen in duo's de bladzijde en de leerkracht observeert (tempo, vloeiendheid, fouten die gemaakt worden etc.).

De stappen 2 en 3 hoeven niet allebei gedaan te worden, ze kunnen afgewisseld worden.

Fouten verbeteren tijdens het duolezen:

Wanneer de kinderen in duo's lezen, observeert de leerkracht.

Wanneer de ene leerling hardop leest, wijst de andere leerling bij. De andere leerling helpt waar nodig door bijvoorbeeld voor te zeggen. Ook corrigeert hij/zij meteen een woord, wanneer de ander het woord fout leest en dit niet zelf verbetert. Na de bladzijde te hebben gelezen, draaien de rollen om.

Wat te doen, wanneer het lezen van het boek goed gaat?

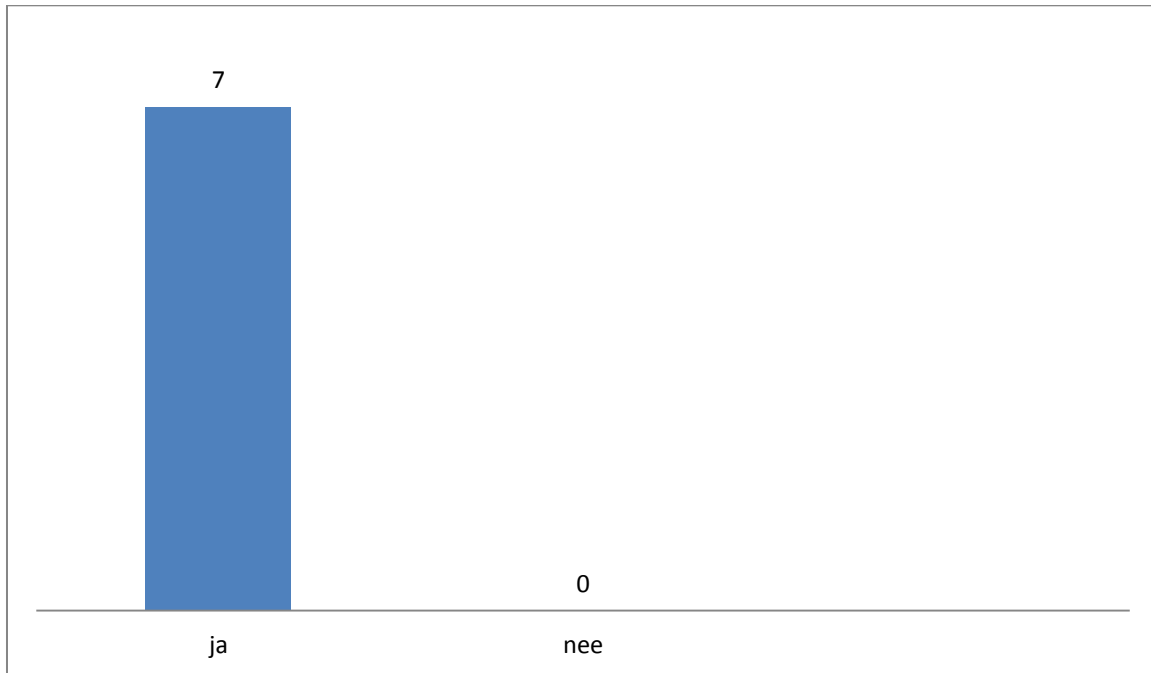
Wanneer er een aantal weken, drie keer per week is geoefend en het lezen goed gaat (afhankelijk van het boek en de mate waarin de kinderen vorderingen maken), gaan de kinderen in duo's verder met het uitlezen van het boek. Op dat moment vindt dus alleen stap 3 plaats en de leerkracht observeert. Wanneer het boek uit is, wordt een nieuw boek gekozen en wordt in het nieuwe boek weer gestart met alle drie de stappen.

Bijlages: Connect Klanken en Letters, Connect Woordherkenning, Connect Vloeiend Lezen

Bijlage 11: uitwerking enquête naar aanleiding van het overzicht van interventies

Ik had de enquête uitgedeeld aan alle groepsleerkrachten van de groepen 3 t/m 8. Ik heb reactie gekregen van de verantwoordelijk groepsleerkracht van 7 van de 9 groepen waar het om ging. Dat is dus een percentage van 77,78%.

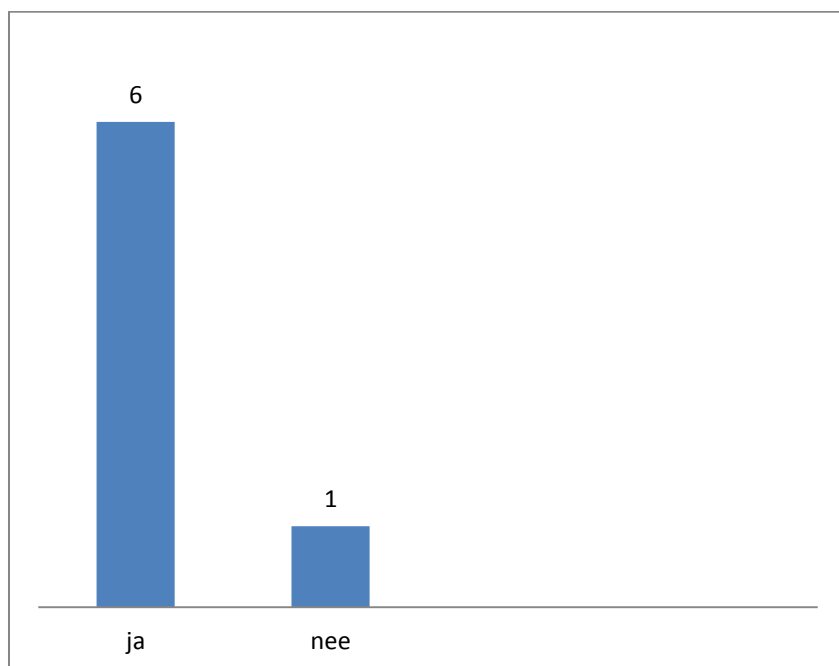
1. Zijn de interventies in het overzicht duidelijk? Zo niet, wat is er niet duidelijk?



Opmerkingen:

- Fijn dat er tips per zorgniveau worden gegeven.
- Misschien nog een idee om op zoek te gaan naar bronnen voor theaterlezen.
- Heel overzichtelijk.
- Zorgniveau 1 is dus eigenlijk de doorsnee leerlijn om continuïteit te “behouden”.

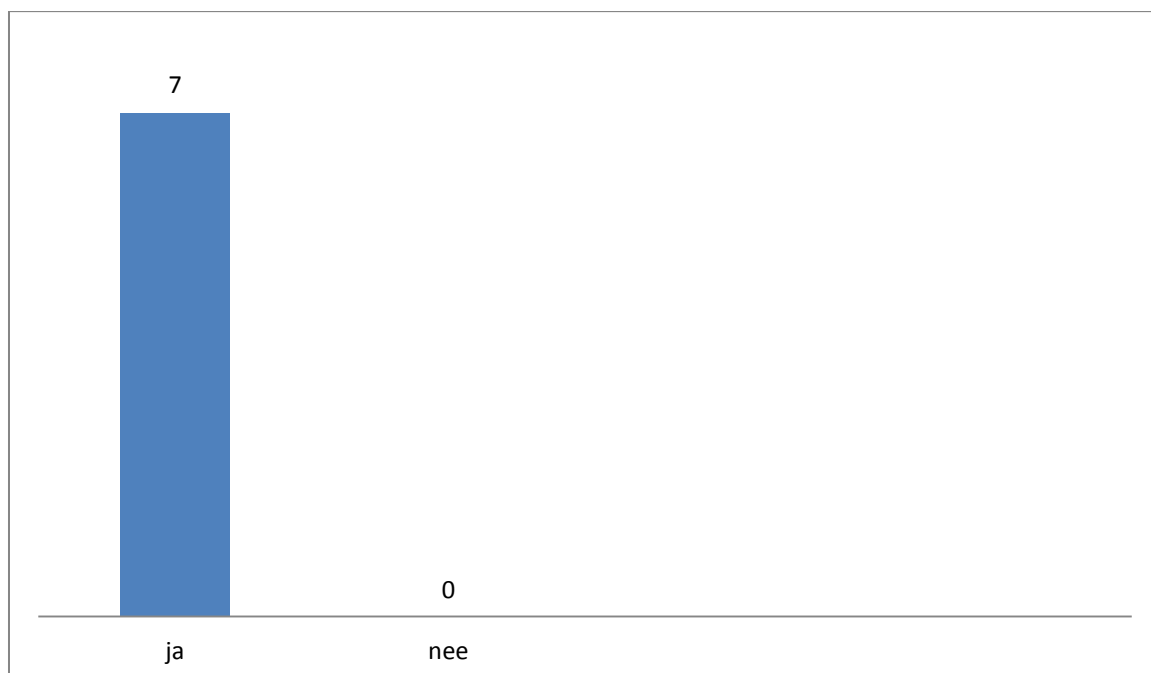
2. Is het duidelijk wanneer je welke interventie kunt gebruiken?

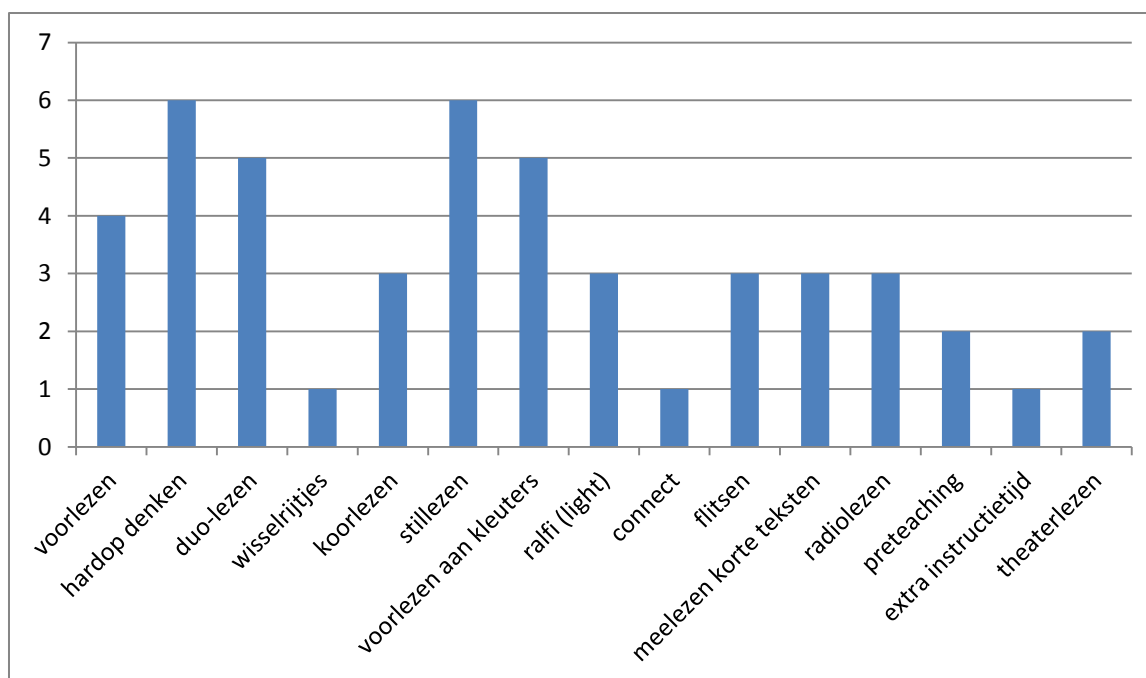


Opmerkingen:

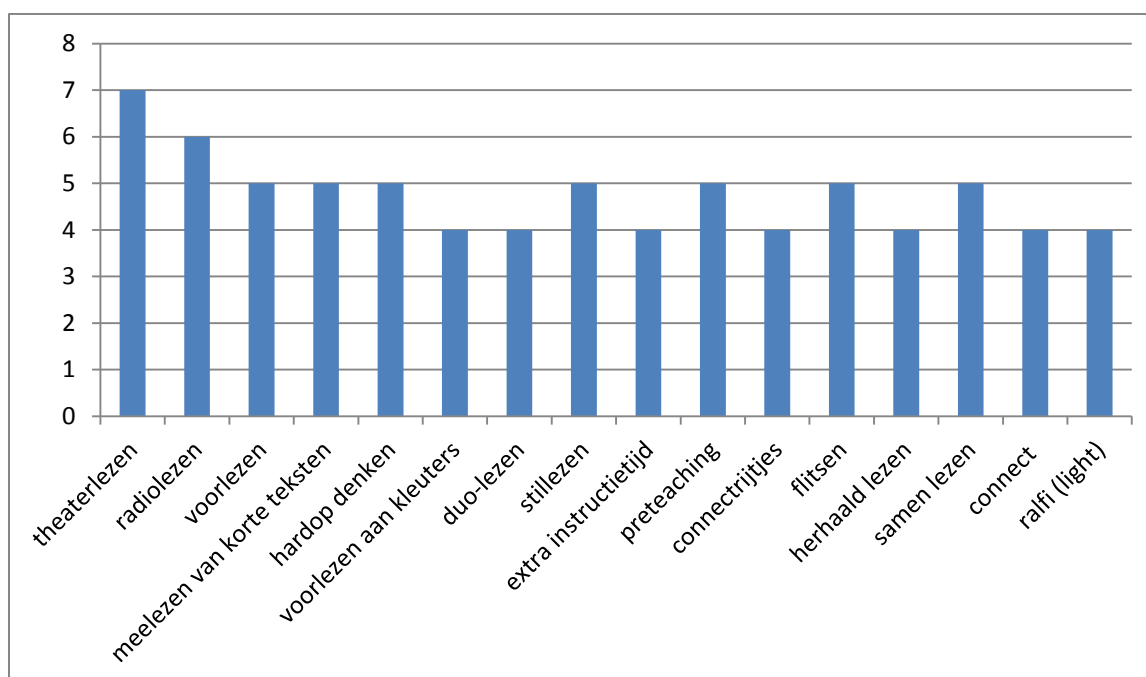
- Niet echt, wat houden de zorgniveaus precies in?
- Wel duidelijk, maar het combineren van een aantal interventies met name in de leestijd vind ik moeilijk (nog wat “groots”)

3. Zijn er al interventies/werkvormen/boekpromoties die je al gebruikt? Zo ja, welke?





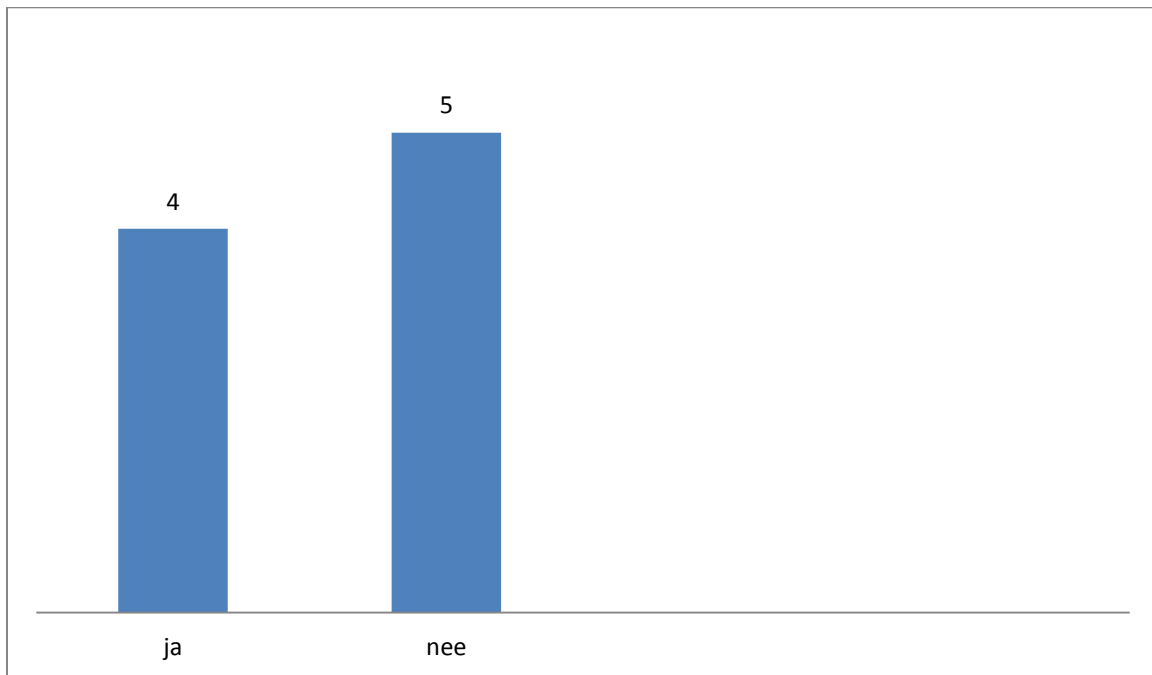
4. Welke interventies/werkvormen/boekpromoties denk je toe te kunnen passen in je groep?



Opmerkingen:

- Ik zou graag nog meer willen theaterlezen, maar weet niet goed waar ik geschikte teksten vandaan kan halen.
- Ik ben alleen nog op zoek naar juiste inzet op geschikte momenten

5. Zou je nog hulp willen bij het toepassen van de interventies/werkvormen/boekpromoties?
Zo ja, bij welk onderdeel?



Opmerkingen:

- Graag ondersteuning bij gehele leesontwikkeling van groep 3: planning en organisatie
- Op dit moment heb ik geen hulp nodig, maar misschien wel als ik nieuwe vormen uit ga proberen. Maar dan zal ik me melden!
- Theaterlezen: waar vind ik teksten?
- Spelling (even over hebben)
- Ik laat het je weten indien nodig. Succes met je opdracht. Good work so far!
- Met name het bekijken van mijn zorg en het inzetten (keuze) van werkvormen (interventies)

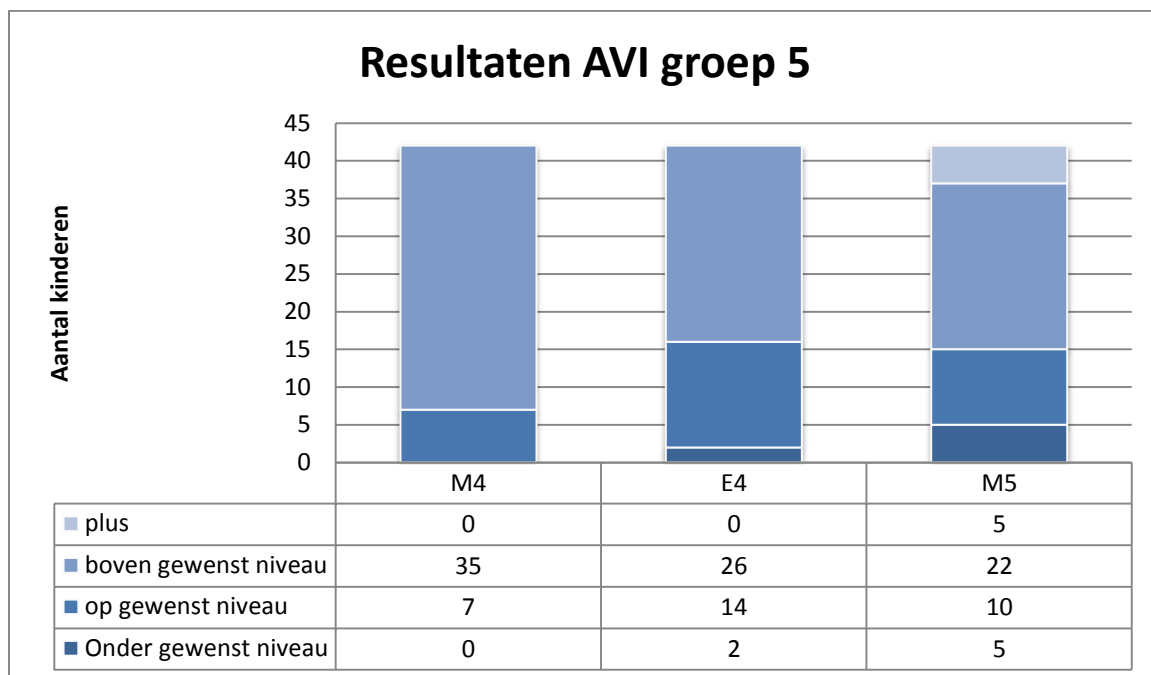
Bijlage 12: AVI resultaten basisschool X van januari en juni 2011 en midden januari 2012

Groep 5

Ik heb hierbij vergeleken de vooruitgang van de niveaus van de volgende metingen:

1. januari 2011 (*meting 1: geen interventies geweest*)
2. juni 2011 (*meting 2: geen interventies geweest*)
3. januari 2012 (*meting 3: wel interventies geweest*)

leerling	meting 1: M4	meting 2: E4	vooruitgang	meting 3: M5	vooruitgang
1. GB	E5	E5	0	M6	+1
2. LB	E5	M6	+1	M7	+2
3. BB	M5	M5	0	E5	+1
4. KB	M6	E6	+1	P	+3
5. DC	E4	M5	+1	E5	+1
6. VC	M4	E4	+1	E5	+2
7. SC	E6	M7	+1	M7	0
8. VD	E4	E4	0	M6	+3
9. MF	E4	E4	0	M5	+1
10. SG	E5	E6	+2	M7	+1
11. JH	E5	M6	+1	E6	+1
12. MH	M6	M6	0	M7	+2
13. LH	E4	E5	+2	E6	+2
14. RH	E5	E6	+2	E6	0
15. FH	M4	M4	0	M5	+2
16. MJ	E5	E5	0	M7	+3
17. CL	M5	M5	0	E6	+3
18. FL	M4	E4	+1	E4	0
19. AL	M4	M4	0	E4	+1
20. MM	E4	E4	0	E5	+2
21. JM	M5	M5	0	E6	+3
22. LM	E5	M6	+1	P	+4
23. JM	M4	E4	+1	E4	0
24. PM	E5	E6	+2	P	+3
25. LM	E5	M6	+1	E7	+3
26. NM	M5	M6	+2	P	+4
27. SM	M5	E5	+1	E6	+2
28. YM	E4	E4	0	E5	+2
29. JP	M4	E4	+1	E4	0
30. GP	E4	E4	0	E6	+4
31. JP	M5	M5	0	E5	+1
32. BP	E4	E4	0	M6	+3
33. NP	E5	E5	0	E6	+2
34. AS	E6	M7	+1	P	+2
35. AS	E4	E4	0	E5	+2
36. JS	M6	M6	0	E6	+1
37. JV	E4	E4	0	E5	+2
38. JV	E4	E4	0	E5	+2
39. RV	M5	E5	+1	E6	+2
40. FW	M4	E4	+1	E4	0
41. SW	M6	E6	+1	M7	+1
42. RW	E4	M5	+1	E5	+1
Totaal:			Vooruit: +27		Vooruit: +75



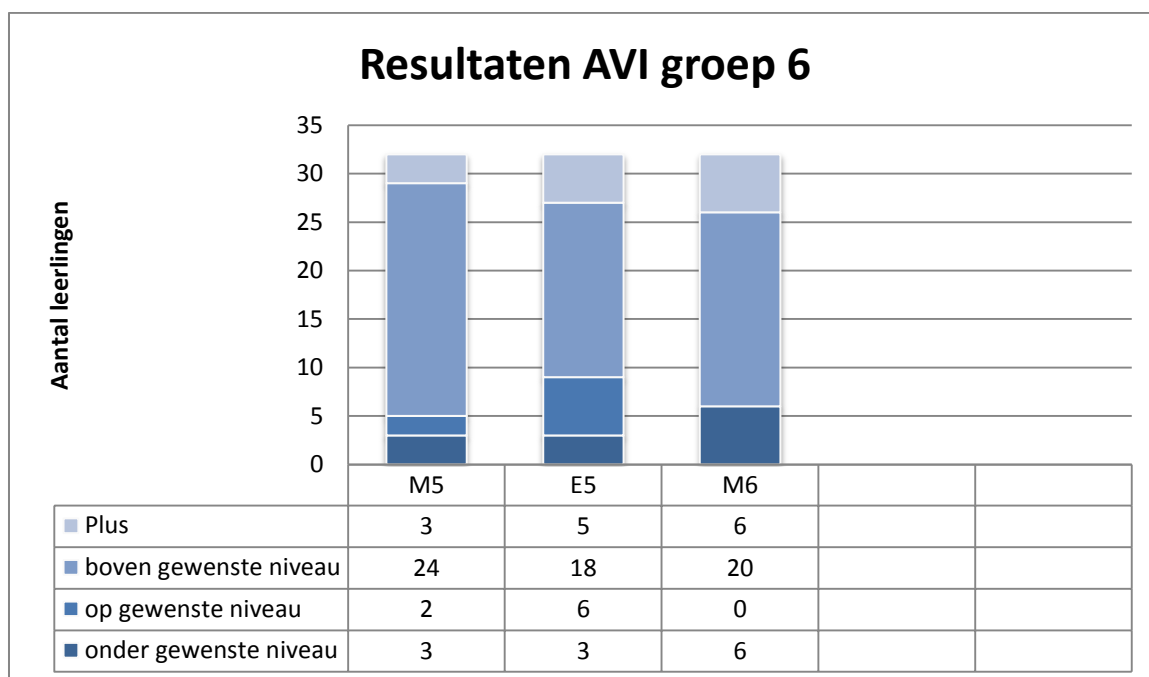
Groep 6

Ik heb hierbij vergeleken de vooruitgang van de niveaus van de volgende metingen:

1. januari 2011 (*meting 1: geen interventies geweest*)
2. juni 2011 (*meting 2: geen interventies geweest*)
3. januari 2012 (*meting 3: wel interventies geweest*)

leerling	meting 1: M5	meting 2: E5	voortgang	meting 3: M6	voortgang
1. ZA	M6	E6	+1	E6	0
2. GB	M7	M7	0	E7	+1
3. NB	E5	M6	+1	E6	+1
4. MC	M5	M6	+2	E6	+1
5. MC	P	P		P	
6. CC	E6	M7	+1	E7	+1
7. MG	M6	M6	0	E7	+3
8. HG	P	P		P	
9. VG	M4	E4	+1	M5	+1
10. DH	M6	M7	+2	E7	+1
11. JH	E6	M7	+1	E7	+1
12. EK	E5	E5	0	E5	0
13. KK	E5	E5	0	E6	+2
14. SL	E6	E6	0	E6	0
15. RL	M7	P	+2	P	
16. ML	E5	E5	0	E5	0
17. DP	E5	M6	+1	E6	+1
18. TP	E5	E6	+2	E6	0
19. AP	E7	P	+1	P	
20. NP	P	P		P	
21. NR	E5	E6	+2	E7	+2
22. LR	M6	E6	+1	E7	+2

23. JS	E5	E6	+2	M7	+1
24. AS	E5	E6	+2	E6	0
25. JS	E5	E5	0	E6	+2
26. RS	E4	E4	0	E5	+2
27. ET	M6	E6	+1	E6	0
28. NT	M5	M5	0	E5	+1
29. MT	E5	E5	0	E6	+2
30. KV	E4	E4	0	E5	+2
31. JV	E5	E5	0	E6	+2
32. DW	E6	E7	+2	P	+1
Totaal:	Vooruit: +25			Vooruit: +30	



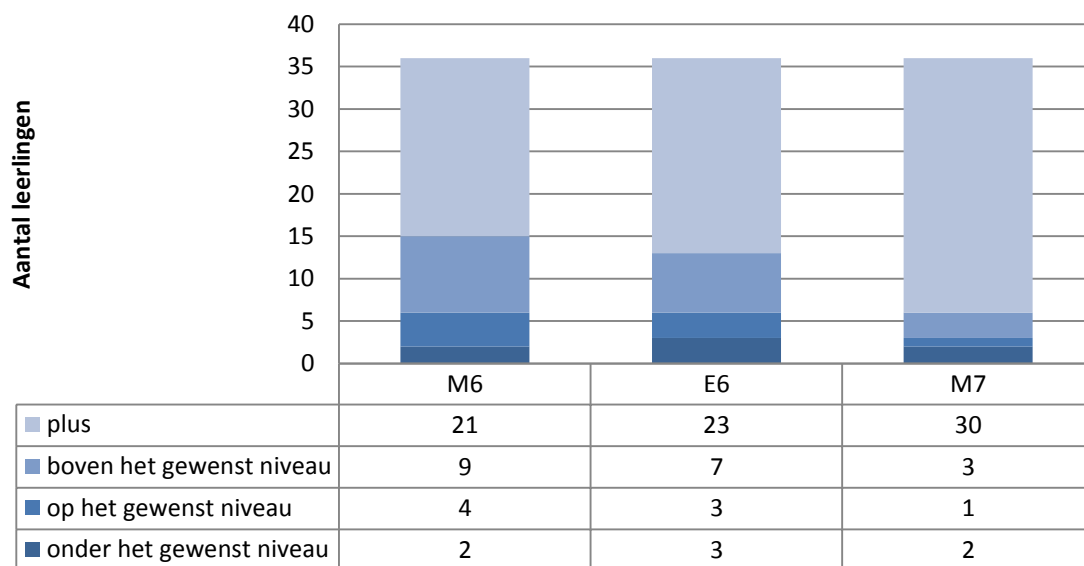
Groep 7

Ik heb hierbij vergeleken de vooruitgang van de niveaus van de volgende metingen:

1. januari 2011 (*meting 1: geen interventies geweest*)
2. juni 2011 (*meting 2: geen interventies geweest*)
3. januari 2012 (*meting 3: wel interventies geweest*)

leerling	meting 1: M6	meting 2: E6	vooruitgang	meting 3: M7	vooruitgang
1. NB	M6	P	+4	P	
2. MB	P	P		P	
3. TC	M6	E7	+3	P	+1
4. VC	M6	M6	0	E7	+3
5. SC	E7	E7	0	P	+1
6. GF	P	P		P	
7. BG	M6	M7	+2	M7	0
8. LG	E7	E7	0	P	+1
9. EG	P	P		P	
10. DH	P	P		P	
11. FH	P	P		P	
12. VH	P	P		P	
13. KJ	E4	E5	+2	E5	
14. MK	P	P		P	
15. NK	P	P		P	
16. JK	E6	P	+3	P	
17. MK	P	P		P	
18. SL	E6	E7	+2	E7	0
19. JL	P	P		P	
20. EL	P	P		P	
21. GL	P	P		P	
22. YL	P	P		P	
23. YM	P	P		P	
24. RP	P	P		P	
25. TP	P	P		P	
26. CR	P	P		P	
27. JS	E6	E6	0	P	+3
28. AS	E6	E6	0	E7	+2
29. SS	P	P		P	
30. DT	P	P		P	
31. JV	M7	M7	0	P	+2
32. JV	P	P		P	
33. TW	E6	E6	0	P	+3
34. NW	E5	E5	0	E6	+2
35. DW	P	P		P	
36. SW	M7	E7	+1	P	+1
Totaal:			Vooruit: +17		Vooruit: +19

Resultaten AVI groep 7



Groep 8

Ik heb hierbij vergeleken de vooruitgang van de niveaus van de volgende metingen:

4. januari 2011 (*meting 1: geen interventies geweest*)
5. juni 2011 (*meting 2: geen interventies geweest*)
6. januari 2012 (*meting 3: wel interventies geweest*)

leerling	meting 1: M7	meting 2: E7	vooruitgang	meting 3: M8	vooruitgang
1. MA	P	P		P	
2. JB	P	P		P	
3. MB	P	P		P	
4. TB	P	P		P	
5. PB	P	P		P	
6. EB	M6	E6	+1	P	+3
7. AC	P	P		P	
8. DC	P	P		P	
9. MC	P	P		P	
10. TC	P	P		P	
11. ME	P	P		P	
12. SH	P	P		P	
13. FH	P	P		P	
14. LH	E5	E6	+2	E6	0
15. WK	M7	P	+2	P	
16. RK	P	P		P	
17. KK	E6	E6	0	E7	+2
18. NK	P	P		P	
19. BK	P	P		P	
20. CK	P	P		P	
21. DK	P	P		P	
22. JK	P	P		P	
23. RL	P	P		P	
24. LL	M4	M4	0	E4	+1
25. LL	P	P		P	
26. FM	P	P		P	
27. DM	P	P		P	
28. LN	E5	E6	+2	E6	0
29. NP	P	P		P	
30. PP	P	P		P	
31. SP	M7	M7	0	E7	+1
32. RS	P	P		P	
33. MS	P	P		P	
34. JS	P	P		P	
35. LT	P	P		P	
36. RV	P	P		P	
Totaal:			Vooruit: +7		Vooruit: +7

Resultaten AVI groep 8

