

Een stap vooruit in het behandelen van leesproblemen op De Wonderboom



Naam: Alida van den Bor

Studentnummer: 2135364

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Remedial Teacher

Begeleid door: Joep M.C.G. van Vugt

Mei 2010

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Inleiding	6
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling.....	8
§1.1 Situatie De Wonderboom	8
§1.2 Ontwikkeling DMT-gegevens De Wonderboom.....	10
§1.3 Onderzoeksvragen	11
§1.4 Wat ik hoop te bereiken.....	11
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	13
§2.1 Modellen achter het leesonderwijs	15
§2.2 Belang van vroegtijdige onderkenning	17
§2.3 Aanvankelijk leesproces in het kort	18
§2.4 Voortgezet technisch lezen	20
§2.5 Leesproblemen.....	22
§2.6 Visie op dyslexie vanuit Amerika	26
§2.7 Behandeling van leesproblemen	30
§2.7.1 Connect Vloeiend Lezen	31
§ 2.7.2 RALFI.....	34
§2.8 Kenmerken effectief leesonderwijs	38
§2.9 Handelingsgerichte diagnostiek.....	41
§2.10 Voor welke methode kies ik.....	45
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....	46
Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten	48
Hoofdstuk 5 Conclusies	55
Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek	60
Literatuurlijst	62
Bijlagen.....	63

Bijlage 1	64
Bijlage 2	79
Bijlage 3	81
Bijlage 4	87

Samenvatting

‘Als kinderen niet leren, hebben we ze niet onderwezen.’ (Engelmann, juni 2001)

Binnen basisschool De Wonderboom is na een trendanalyse van de DMT gegevens van de afgelopen jaren besloten dat er iets gedaan moet worden aan het technisch leesonderwijs. Dit onderzoek is de start van dit verbetertraject.

Er is de laatste jaren veel over het leesonderwijs in Nederland geschreven. Het dyslexieprotocol voor groep 1-8 is verschenen en scholen zijn verplicht hierop te signaleren en hun onderwijs hierop af te stemmen. Onder andere Vernooy (2006) heeft het leesonderwijs in Nederland onderzocht en is tot de conclusie gekomen dat het percentage van leerlingen dat uitvalt op technisch lezen verlaagd kan worden wanneer scholen evidence based onderwijs realiseren.

Effectief leesonderwijs is belangrijk bij het voorkomen van leesproblemen, dit leidt er namelijk toe dat kinderen betere lezers worden. Belangrijk hierbij is dat er hoge, realistische doelen worden gesteld, voldoende leestijd is, extra tijd is voor risicolezers, convergente differentiatie wordt toegepast, effectieve instructie wordt gegeven, vroegtijdig gesignaleerd wordt en dat de leesontwikkeling gevolgd wordt. Er is gekeken naar hoe leerkrachten vorm geven aan effectief leesonderwijs op De Wonderboom.

Binnen dit onderzoek wordt de leesontwikkeling in vogelvlucht beschreven en wordt er stil gestaan bij de verschillende modellen waaruit de leesinstructie vorm gegeven kan worden. Ook wordt er gekeken naar de kenmerken van leesproblemen en signalen die kunnen wijzen op dyslexie.

Er is veel onderzoek gedaan naar effectieve manieren om kinderen met leesproblemen te begeleiden. In Amerika is neurologisch onderzoek gedaan om duidelijk te krijgen waar het probleem dyslexie zich lokaliseert. Hieruit is naar voren gekomen dat dyslexie zich in de laagste laag bevindt van het taalsysteem namelijk de fonologische module. Op deze wetenschappelijke opvatting over hoe het woordidentificatieproces verloopt is het dyslexieprotocol geschreven.

Dyslexie is een complex taalprobleem wat hardnekkig is. Het wordt dus niet alleen gekenmerkt door de achterstand die een leerling heeft op gebied van lezen/spelling, maar het moet ook hardnekkig zijn.

Het kan invloed hebben op de algehele cognitieve ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Kinderen met ernstige leerproblemen (zoals bijvoorbeeld dyslexie) hebben een risicofactor wat kan leiden tot stemmingsproblemen of stemmingsstoornissen (Bosman & Braams, 2005).

Er zijn een aantal voorwaarden waaraan effectieve leesbegeleiding moet voldoen namelijk: aandacht voor hardop lezen, oefenen van woorden (lezen en herlezen van de context) en continue feedback. Op deze wetenschappelijk bewezen fundamenteen zijn de interventieprogramma's Connect en RALFI (Smits & Braams, 2006) geschreven. De interventies zijn onderzocht op effectiviteit op De Wonderboom om in te gaan zetten binnen de extra leesbegeleiding die geboden wordt.

Er is daarnaast gekeken naar de rol van de remedial teacher binnen het leesonderwijs en of de geboden remediëring effectief is. De Wonderboom is bezig met de invoering van Passend Onderwijs en maakt hiervoor gebruik van de visie van HandelingsGericht Werken (HGW). De rol van de remedial teacher binnen De Wonderboom is aan het veranderen.

Om de remediërende hulp zo goed mogelijk aan te laten sluiten is er een verdieping gemaakt op het gebied van HandelingsGerichte Diagnostiek (HGD).

HandelingsGerichte Diagnostiek is een instrument wat het samenwerken tussen alle partijen rondom het kind stimuleert. Het kind staat centraal met zijn specifieke hulpvraag. De omgeving (ouders, leerkracht, klas, school) spelen allemaal een rol in het advies. Het samenwerken met school, ouders en kind is dus cruciaal.

Een ander belangrijk uitgangspunt is dat het aandacht besteedt aan de positieve kenmerken. Alles wat goed gaat wordt uitgebouwd om dat wat moeizaam is op te vangen of te remediëren.

Dit onderzoek is de start om te komen tot inzicht in de onderliggende oorzaken van de tegenvallende resultaten op technisch leesgebied. En te komen tot een effectief leesaanbod op De Wonderboom.

Inleiding

Op veel scholen wordt een groot deel van de tijd van de remedial teacher besteed aan het technisch lezen. Dit is op De Wonderboom ook jaren zo geweest. Het leren lezen is een van de belangrijkste bouwstenen waarop je kunt leren. Dit gegeven maakt dat De Wonderboom hier prioriteit aan heeft gegeven.

Dit onderzoek is opgezet op De Wonderboom om helderheid te krijgen over het niveau van technisch lezen en de mogelijkheden in beeld te krijgen om het technisch leesonderwijs te verbeteren.

Als remedial teacher op De Wonderboom zie ik de leerkrachten zoeken naar de juiste manier om de leerlingen te ondersteunen in hun onderwijsbehoeften. Op het gebied van technisch lezen zijn veel vragen van leerkrachten. Er is ontevredenheid over het niveau van de leerlingen, omdat ze denken dat dit beter kan maar ze worstelen met de vraag hoe ze dit kunnen bereiken.

Hierin zie ik een mooie uitdaging om vanuit de rol als remedial teacher te kunnen ondersteunen en de leerkrachten vaardiger te maken. De tijd voor remediërende hulp loopt terug doordat de financiën teruglopen in formatie. Dit is geen vrijwillige keus van De Wonderboom en dus is het belangrijk de tijd die er overblijft functioneel en effectief te kunnen gebruiken. Om dit te ondersteunen ben ik van mening dat het belangrijk is dat de remedial teacher de leerkrachten ondersteunt en vaardiger maakt. Zo blijft er tijd over voor de complexere hulpvragen voor de remedial teacher en kan het onderwijs zoveel mogelijk in de klas bij de leerkracht blijven plaatsvinden.

Het onderzoek wordt samen met de leerkrachten uitgevoerd op verschillende sporen. Er is in het begin van het schooljaar een start gemaakt met het invoeren van het dyslexieprotocol 4-8, binnen deze vergaderingen staat het delen en uitwisselen van ervaringen om samen tot een visie op het leesaanbod te komen centraal. Doel is om een protocol te krijgen wat passend is bij de eisen vanuit het dyslexieprotocol en passend is bij wat de school kan en wil bieden. Dit spoor vormt geen onderdeel van dit verslag.

Het tweede spoor wat uitgezet is, is de leerkrachten te betrekken en verantwoordelijk te maken voor de interventies op het gebied van technisch lezen. Dit heeft als doel leerkrachten vaardiger te maken, kennis te laten maken met

verschillende interventietechnieken en ze zo een bewuste keus te kunnen laten maken voor het uiteindelijke protocol. Ook wil ik hiermee de effectiviteit en intensiviteit meten van de verschillende interventies. Op basis hiervan kan de school komen tot een keuze die passend is en hier een vast aanbod op creëren. Dit spoor vormt de basis voor dit onderzoeksverslag.

Het onderzoek start door een beeld te schetsen van de aanleiding en de probleemstelling. Vervolgens wordt er een beschrijving gegeven van verschillende invalshoeken vanuit de theorie. Op basis hiervan zijn de interventies uitgezet en deze worden in hoofdstuk 4 geanalyseerd, waarna conclusies getrokken worden en aanbevelingen worden gegeven aan de school.

Deze aanbevelingen worden meegenomen in het traject van de invoering van het dyslexieprotocol naar het team van De Wonderboom om vanuit dit onderzoek verdere gerichte keuzes te kunnen maken voor het uiteindelijke protocol.

Amersfoort,

Alida van den Bor

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

‘Er zijn tegenwoordig zoveel kinderen die ergens problemen mee hebben’, aldus een leerkracht in het basisonderwijs, ‘iedereen moet maar in een hokje passen. Iedereen is maar dyslectisch, als je zwak bent in lezen of spelling dan krijg je al zo’n verklaring.’

Dyslexie is momenteel een veel besproken onderwerp in Nederland, scholen zijn druk in de weer met het invoeren van een dyslexieprotocol om de dyslectische leerlingen zo vroeg mogelijk te signaleren. Van allerlei kanten worden er handvatten en mogelijkheden aangeboden aan scholen, maar wordt tegelijkertijd ook de druk opgevoerd om de dyslectische leerling te herkennen en een passend aanbod te bieden.

Bovenstaande opmerking is een veelgehoorde opvatting van leerkrachten. Leerlingen worden dure onderzoeken aangeboden om er zeker van te zijn dat het geen dyslexie is. Dit geeft al een startvraag voor het onderwijs: wanneer ga je echt denken richting dyslexie, wat zijn de signalen? En wat wordt er vervolgens aan de leerling aangeboden als het dyslexie blijkt te zijn en de leerling komt niet in aanmerking voor vergoeding? En misschien nog wel een belangrijkere vraag, wat als het geen dyslexie is, maar als deze leerling alsnog een leesprobleem heeft?

§1.1 Situatie De Wonderboom

Op De Wonderboom speelt deze vraag ook een belangrijke rol op dit moment. Binnen het kader van passend onderwijs wordt gezocht naar wat de mogelijkheden van de school zijn binnen het aanbieden van zorg. Hiervoor is een zorgprofiel opgesteld. Een van de aspecten waarin de school denkt te kunnen gaan voorzien is het bieden van juiste leesbegeleiding aan de leerlingen die hier moeite mee hebben.

Op dit moment is het dyslexieprotocol voor groep 1-4 ingevoerd, dit is in voorgaande schooljaren gebeurd. Er is een toetskalender opgesteld die voldoet aan de normen van het dyslexieprotocol om de leerlingen te kunnen volgen op verschillende gebieden (technisch lezen, spelling, begrijpend lezen). Voor de groepen 3 zijn standaard handelingsplannen opgesteld waarin de verschillende interventies die gedaan kunnen worden beschreven zijn.

Er is nog geen schriftelijk protocol aanwezig wat aansluit bij wat De Wonderboom op dit moment doet.

Het dyslexieprotocol voor groep 5-8 wordt dit jaar ingevoerd, hierbij wordt gebruik gemaakt van de handreiking voor implementatie die is opgesteld door masterplan dyslexie.

Vanuit de leerkrachten zijn tijdens vergaderingen en groepsbesprekingen signalen naar voren gekomen dat er veel onvrede is over het technisch leesniveau van de leerlingen. Ook komt er naar voren dat er geen duidelijke afspraken zijn omtrent begeleiding en signaleren van leerlingen met leesproblemen, dit is vooral onduidelijk voor nieuwe leerkrachten. De methode voor voortgezet technisch lezen is geëvalueerd en ook hier zijn de leerkrachten niet tevreden over. Ze passen deze methode ook niet of nauwelijks toe in hun wekelijks lesaanbod.

Naar aanleiding van alle signalen is besloten om het technisch leesonderwijs op De Wonderboom beter in kaart te brengen. Allereerst is er een trendanalyse gemaakt van het Cito leerlingvolgsysteem op de Drie Minuten Toets (DMT).¹ Hieruit komt naar voren dat de onvrede die de leerkrachten voelen terecht is. Gemiddeld komen de leerlingen met een kwart jaar voorsprong vanuit groep 3 naar groep 4. Dit kwart jaar voorsprong is vanaf schooljaar 2005/2006 structureel aanwezig bij de overgang bij het meetmoment begin 4. Vanaf schooljaar 2007/2008 is een verschuiving te zien op DMT kaart 3 in resultaten. Het kwart jaar voorsprong wordt dan niet volgehouden of uitgebreid, maar loopt terug tot een gemiddeld niveau tot zelfs een half jaar achterstand.

Vanaf groep 5 worden kaart 2 en 3 van de DMT alleen nog maar afgenomen bij zorgleerlingen. Hierop is te zien dat er al geruime tijd een opbouwende achterstand te zien is wanneer de leerlingen door de leerjaren heen gevolgd worden. Dit loopt op tot 2 $\frac{3}{4}$ jaar achterstand in groep 8 ten opzichte van het landelijk gemiddelde.

¹ Zie voor uitgebreid verslag bijlage 1

§1.2 Ontwikkeling DMT-gegevens De Wonderboom

Groen: gemiddeld tot bovengemiddeld

Rood: ondergemiddeld

Overzicht DMT kaart 3 ten opzichte van het landelijk gemiddelde											
Start leerjaar	Groep 4			Groep 5		Groep 6		Groep 7		Groep 8	
	B4	M4	E4	B5	M5	B6	M6	B7	M7	B8	M8
2005/2006	+ ¼ jr	+ gem	+ ¼ jr	+ ¼ jr	+ ¼ jr	+ ½ jr	+ ¼ jr	+ ½ jr	+ gem	- 2 jr*	
2006/2007	+ ¼ jr	+ gem	Gem	+ ¼ jr	+ ½ jr	Gem	+ ¼	+ gem			
2007/2008	+ ¼ jr	Gem	gem	Gem	-gem	- ½ jr					
2008/2009	+ ¼ jr	- gem		+ gem							
2009/2010	+ ¼ jr										

* alleen zorgleerlingen ingevoerd.

Overzicht DMT kaart 2 ten opzichte van het landelijk gemiddelde								
Start leerjaar	Groep 5		Groep 6		Groep 7		Groep 8	
	B5	M5	B6	M6	B7	M7	B8	M8
2005/2006	¾ jaar		1 ¼ jaar	1,5 jaar	1 ¾ jaar	1,5 jaar	2 ¾ jaar	
2006/2007	¾ jaar	1 jaar	¾ jaar	1 ¼ jaar	1,5 jaar	2 ¼ jaar		
2007/2008	¾ jaar	¾ jaar	1,5 jaar	1 jaar				
2008/2009	¾ jaar	¾ jaar	1 ¼ jaar					
2009/2010	¾ jaar							

Overzicht DMT kaart 1 ten opzichte van het landelijk gemiddelde								
Start leerjaar	Groep 5		Groep 6		Groep 7		Groep 8	
	B5	M5	B6	M6	B7	M7	B8	M8
2005/2006	¾ jaar			1,5 jaar	1 ¾ jaar	2 jaar	2 ¾ jaar	
2006/2007	¾ jaar	1 ¼ jaar	1 ¼ jaar	1,5 jaar	2 jaar	2 ¼ jaar		
2007/2008	¾ jaar	¾ jaar	1,5 jaar	1,5 jaar	1 ¾ jaar			
2008/2009	¾ jaar	1 jaar	1,5 jaar					
2009/2010	¾ jaar							

Er is een duidelijke hulpvraag te zien vanuit de analyse op het gebied van technisch lezen. Met name het aanbod voor de zorgleerlingen geeft nu nog onvoldoende rendement. Het zorgaanbod is op dit moment dus onvoldoende effectief, terwijl iedereen het gevoel heeft hier hard aan te werken en veel mee bezig te zijn.

§1.3 Onderzoeksvragen

De vraagstelling voor dit onderzoek is:

Op welke manier kunnen we toekomen aan de onderwijsbehoefte van de leerlingen met leesproblemen vanaf groep 4 op De Wonderboom binnen de visie van handelingsgericht werken in de groep en vanuit de RT?

Subvragen zijn:

- Wat zijn de uitgangspunten van handelingsgericht werken en handelingsgerichte diagnostiek?
- Is het voortgezet technisch leesonderwijs effectief ingericht op De Wonderboom?
- Is de ingezette remediëring effectief?
- Wat zijn effectieve manieren om leesproblemen aan te pakken volgens het dyslexieprotocol?
- Hoe kunnen we de begeleiding van de zwakke lezers vorm geven binnen de school?
- Wat heeft De Wonderboom nodig om een effectief aanbod te geven op lezen aansluitend op de visie van handelingsgericht werken?

§1.4 Wat ik hoop te bereiken

De Wonderboom is onderdeel van de stichting Protestant christelijk Basis Onderwijs Amersfoort. Binnen het PCBO Amersfoort is opbrengstgericht werken een veelgehoorde term. De stichting wil dat de scholen hiermee aan het werk gaan.

Met dit onderzoek wil ik het technisch leesaanbod in de groepen en de geboden remediëring in kaart brengen. Ik hoop een beeld te krijgen van wat in het aanbod effectief is en wat we dus vol moeten houden en wat we kunnen aanpassen om het aanbod meer opbrengst te laten krijgen. Ook wil ik kijken naar welke rol de remedial teacher heeft gespeeld binnen het aanbod van zorg op De Wonderboom en hoe we dit effectiever kunnen inzetten.

Daarnaast zijn we bezig met het invoeren van het dyslexieprotocol voor groep 5-8. We hebben vergaderingen waarbij we met elkaar in gesprek gaan over de verschillende deelonderwerpen die in het dyslexieprotocol aan bod komen. Als

voorzitster van de werkgroep taal/lezen heb ik een sturende rol binnen deze vergaderingen.

Ik hoop dat de leerkrachten meer handvatten krijgen in wat de leerlingen nodig hebben, wat ze extra kunnen bieden en waarom het zo belangrijk is. Het uiteindelijke doel is om de leerkrachten bij te scholen op het gebied van technisch leesonderwijs zodat ze hun lesaanbod beter kunnen afstemmen op de behoefte van de leerlingen. Hiermee hoop ik dat het technisch leesniveau van de leerlingen toe gaat nemen.

Omdat De Wonderboom binnen het kader van passend onderwijs graag de leerlingen met leesproblemen effectief wil kunnen begeleiden, hoop ik dat dit onderzoek daar ook een bijdrage in kan leveren.

Daarnaast is het doel dat de remedial teacher zich kan richten op de ernstigere leesproblemen wat de leerkrachten niet lukt om in de groep te begeleiden. Hierin kan de remedial teacher zijn specialisatie dan toevoegen om ook deze leerlingen hun technisch leesniveau tot een hoger niveau te brengen. Hiermee wordt van de inzet van de remedial teacher ook effectiever gebruik gemaakt. Wat nog in kader gebracht moet worden is in welke vorm dit zou kunnen gebeuren.

Omdat dit alles niet uitvoerbaar is binnen de periode van het onderzoek zal dit onderzoeksverslag met name een advies zijn voor De Wonderboom waarmee de komende jaren gewerkt kan worden. Dit onderzoek kan dus gezien worden als een start van een proces tot verbetering en afstemming van het onderwijsaanbod vanuit de leerlijnen op de leerlingen.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

Het onderwijs in Nederland is de laatste jaren veel in het nieuws, waaronder ook het leesonderwijs. Reden voor het bespreken van het Nederlandse leesonderwijs is dat het al tientallen jaren bekend is dat veel leerlingen na het basisonderwijs over onvoldoende leesvaardigheden beschikken.

“Aan het einde van de twintigste eeuw is er vanuit de overheid een serieuze slag gemaakt om het analfabetisme in Nederland terug te dringen. De tussendoelen beginnende geletterdheid werden opgesteld (Verhoeven e.a., 1999), het probleem dyslexie werd geïnventariseerd (Commissie Dyslexie, 1995: Rapport CvZ, 2003) en er zijn protocollen voor in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs ontwikkeld (Wentink en Verhoeven, 2001).

Vanuit de onderzoeken komen belangrijke conclusies naar voren voor het onderwijs. Ten eerste is preventief handelen een belangrijke voorwaarde, goed leesonderwijs begint al in de kleutergroepen met intensieve voorbereidende activiteiten. Ten tweede moeten er snel interventies worden opgezet als de lees- en schrijfontwikkeling van kinderen minder voorspoedig verloopt. Dat vraagt om deskundigheid van de leerkracht en de andere begeleiders.” (Smits & Braams, 2006, p.8)

De knelpunten in het leesonderwijs zijn uitvoerig onderzocht. We kunnen de knelpunten niet verklaren vanuit de huidige technisch leesmethodes. Deze zijn gebaseerd op het systematisch aandacht besteden aan de klank-tekenkoppeling en auditieve synthese. Vanuit wetenschappelijk onderzoek weten we dat dit een goede manier is .

Volgens Bus (2005) krijgen kinderen te snel een stempel dyslexie, daardoor zouden er nu veel pseudo-dyslecten zijn. Volgens Blomert (2002) is 3,6% van de leerlingen dyslectisch. Dit betekent dat op dit moment bij de kinderen met leesproblemen 20% een andere oorzaak heeft dan dyslexie.

Maar hoe zijn de knelpunten dan wel te verklaren? “Internationaal onderzoek laat zien dat kinderen die niet goed starten met lezen, zelden goede lezers worden. In feite kan aan het eind van groep 4 al min of meer worden voorspeld hoe de toekomst

van de kinderen er later waarschijnlijk uit zal zien. Kinderen die aan het eind van groep 4 niet goed kunnen lezen, lopen een groot risico dat zij later als functioneel analfabeet in de samenleving zullen functioneren.” (Vernooy, 2006, p. 11-12).

Volgens Vernooy (2006) zijn de meeste leesproblemen het gevolg van kwaliteitsproblemen in het leesonderwijs. Hij geeft aan dat dit vooral op het gebied van instructie is.

“Veel leesproblemen worden veroorzaakt door het ontbreken van doelen voor leesonderwijs, onvoldoende expliciete instructie, werken met slechte methoden, leesmethoden niet volledig behandelen, onvoldoende tijd aan lezen besteden, zwakke lezers niet meer tijd geven, geen of ineffectieve differentiatie (bijvoorbeeld niveaulezen), maar ook het ontbreken van een goede leesdeskundigheid bij leerkrachten. Bovendien komen de problemen voort uit het feit dat in 40% van de kleutergroepen onvoldoende aandacht wordt besteed aan vaardigheden die voor het toekomstige leren lezen van belang zijn, zoals fonologische vaardigheden en letterkennis. Op grond van deze zorgelijke opsomming van verklaringen, kunnen we stellen dat op veel scholen de meeste leesproblemen eigenlijk onnodig zijn!” (Vernooy, 2006, p. 12)

Er is veel informatie op de markt over leesproblemen, er zijn talloze boeken geschreven en programma's ontwikkeld om theoretische kennis te vergaren en begeleiding te bieden.

Daarbij komt gelijk de vraag hoe scholen/leerkrachten/begeleiders een keuze maken uit dit bos vol informatie.

Daarvoor is achtergrondkennis nodig van de modellen en onderzoek naar methodieken die evidence based zijn en aansluiten bij dat wat de school kan bieden aan mogelijkheden.

§2.1 Modellen achter het leesonderwijs

Lezen is een vaardigheid van het verwerken van bepaalde vormen van kennis.

Hierbij valt te denken aan fonologische-, orthografische-, morfologische-, syntactische-, woord- en wereldkennis.

De verwerking van deze kennis verloopt via processen, waarvan het decoderen een belangrijk proces is, wat in het geheugen plaatsvindt.

Er zijn drie belangrijke procesmodellen binnen de Nederlandse taal en orthografie.

Het is belangrijk om kennis te hebben van deze modellen omdat hierop de basis van je behandelmethode bepaald wordt.

Opbouwmodel

In het opbouwmodel wordt ervan uitgegaan dat het opstarten van het decodeerproces bepaald wordt door verschillende deelvaardigheden. Deze deelvaardigheden zijn opgebouwd van basale naar specifieke kleine vaardigheden. Tijdens de leesontwikkeling neemt het niveau van complexiteit van de deelvaardigheden toe en treedt er ook integratie op. Het opbouwmodel gaat ervan uit dat training vooral effect heeft wanneer het fonologische aspect gekoppeld wordt aan het orthografische aspect.

Het werk van Struiksma en Van der Leij (1986) is gebaseerd op dit model.

Inprentingsmodel

Het inprentingsmodel gaat uit van automatiseringsprocessen. Dus na het bereik van perfecte accuratesse gaat er snelheidswinst plaatsvinden totdat het niet sneller kan, dan wordt er een grenssnelheid bereikt.

Het model kan opgedeeld worden in drie stadia:

- Stadium 1: ontdekken van de relevante kenmerken: steeds accurater antwoord geven op de orthografische stimulus.
- Stadium 2: eenwording: steeds groter wordende letterclusters tot uiteindelijk het lezen van hele woorden. In dit stadium is vooral de snelheid een belangrijke winst.
- Stadium 3: automatiseringsstadium: de snelheid wordt opgevoerd totdat de grenssnelheid bereikt is.

Het aantal keren oefenen dat nodig is om tot een goede leessnelheid te komen is een sterke kwantitatieve indicatie voor de instructiegevoeligheid van het decoderen. Het model gaat uit van automatische verwerking, dus er is aandacht voor de decodeerstrategieën en niet voor de begripsmatige kant van het lezen. Het model gaat uit van minimale belasting van het geheugen, door een geautomatiseerde woordkennis. Een volleerde lezer is in staat de woorden te herkennen, onafhankelijk van het lettertype of de tijdsdruk.

Er wordt ook een koppeling gemaakt met het lange termijngeheugen, doordat de kennis uit eerdere gebeurtenissen moet worden opgehaald. Logan (1990) noemt dit ook een voorwaarde voor automatische verwerking. Het automatiseringsproces wordt opgevat als een overgang van een verwerkingswijze die gebaseerd is op algoritmen naar een verwerkingswijze die gebaseerd is op geheugenspoor. Hoe vaker een stimulus is waargenomen hoe meer sporen er worden gelegd naar het geheugen, waardoor de kans dat het geheugen wint ten opzichte van de algoritmes (opbouwmodel) groter wordt.

Strategiemodel

De eerste twee modellen richten zich op het decoderen van woorden. Lezen is meer dan alleen het technisch lezen van dat wat er staat. Het uiteindelijke doel van het leesonderwijs is dat leerlingen in staat zijn een tekst technisch vlot en accuraat te kunnen lezen en tot begripsvorming komen. Het begrijpend en studerend lezen is het uiteindelijke doel.

Het strategiemodel gaat ervan uit dat de leerling de informatie die hij/zij leest controleert en selecteert voor verdere verwerking. Daarbij maakt de leerling associaties met aanwezige kennis en is de leerling ondertussen actief bezig met het ophalen en opslaan van de nieuwe gelezen informatie. Dit gaat deel uitmaken van het lange termijn geheugen. Er is dus sprake van een toenemend metacognitief niveau.

Het werkgeheugen is een belangrijke factor binnen dit model. Hierin vindt het selectieproces plaats van welke informatie opgeslagen wordt en welke informatie genegeerd wordt.

Hieruit kan worden afgeleid dat dit onder bewuste controle gebeurt van de leerling en dus toegankelijk is voor instructie.

De leerling kan het vasthouden van de informatie in het werkgeheugen ondersteunen door het toepassen van controleprocessen bijvoorbeeld herhalen van informatie, de organisatie en clustering van informatie en het hercoderen, relateren en ophalen van informatie. Met dit laatste is de verbinding met het lange termijn geheugen aangegeven. (Van der Leij, 2003)

“Hoe meer de verwerking van bepaalde informatie geautomatiseerd is, des te kleiner de aanslag op de capaciteit van het werkgeheugen zal zijn. Dus wanneer het decoderen nog niet geautomatiseerd is, dan vergt dit nog de nodige aandacht. Die aandacht kan dan niet worden besteed aan het begrijpen van de tekst.” (Van der Leij, 2003, p. 50)

§2.2 Belang van vroegtijdige onderkenning

Leesproblemen bij kinderen zijn vaak al vroeg in de ontwikkeling te herkennen.

Interventies die vroegtijdig plaatsvinden zijn het meest effectief gebleken.

Leerlingen die in de voor- en vroegschoolse periode spraak/taalproblemen hebben krijgen 40 tot 75% later leesproblemen. Ook de mate van fonemisch bewustzijn is belangrijk om tijdens de kleuterperiode risicokleuters te signaleren.

Risicokleuters die intensieve interventies op het gebied van fonemisch bewustzijn krijgen aangeboden, lezen in groep 3 beter dan kinderen die deze aandacht niet krijgen (Ball & Blachman, 1991).

Het stimuleren van het fonemisch bewustzijn is vooral belangrijk voor kinderen met spraak-/taalproblemen, kinderen waarbij dyslexie in de familie zit, kinderen die een extreem laag geboortegewicht hadden (2500 gram of lager) en kinderen die fonemisch zwak zijn.

“Uit onderzoek van de NICHD komt naar voren dat wanneer er een vroegtijdige interventie is voor het ondersteunen van het leesproces (groep 1, 2 of 3) 90-95% van de zwakke lezers verdwijnen.

Lyon van de NICHD heeft op basis van veel leesonderzoek vastgesteld dat wanneer leerlingen niet voor hun 9^e jaar worden geholpen bij hun leesproblemen, zij een groot risico lopen om de leesproblemen te behouden.” (Vernooy, 2006, p. 22)

Bij het vroegtijdig signaleren is vooral de herfstsignalering in groep 3 een belangrijk instrument. Daarmee kan worden voorkomen dat een leerling pas hulp krijgt aangeboden wanneer hij helemaal is vastgelopen. Bij de herfstsignalering is vooral het onderdeel tijd een belangrijke voorspeller. Wanneer kinderen langzaam lezen is het goed om ze als risicolezer te behandelen.

De achtergrond van leesproblemen kunnen heel verschillend zijn, maar de meeste problemen hebben te maken met decoderen. De meest voorkomende problemen zijn te verdelen in het spellend of radend lezen.

§2.3 Aanvankelijk leesproces in het kort

Peuters en kleuters beginnen al met het ontdekken van geschreven taal. In spelvormen krijgen kleuters oefeningen aangeboden die voorwaarden zijn voor het aanvankelijk leesproces (de deelvaardigheden). De klank en tekenkoppeling wordt gestimuleerd, evenals auditieve- en visuele analyse en synthese. Ook het fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich en wordt gestimuleerd.

De tussendoelen beginnende geletterdheid vormen een leidraad voor leerkrachten om zich op te richten. Deze zijn ook in veel kleutermethodieken verwerkt.

In groep 3 zet deze stimulering zich voort en wordt er expliciete leesinstructie gegeven op elk teken. De kinderen leren dat elke klank een teken heeft en leren daarmee combinaties te maken. De elementaire leeshandeling wordt aangeleerd. Bijna tegelijkertijd wordt de elementaire spelhandeling geleerd. In het eerste halfjaar van groep 3 ligt de nadruk op het toepassen van de basistechnieken en het verhogen van de automatisering van de klank-tekenkoppeling. Kinderen leren korte woorden verklanken en samen te voegen om zo te kunnen lezen.

Naarmate de leerlingen meer klank-tekenkoppelingen leren, nemen ook de toepassingsmogelijkheden toe. Er wordt vervolgens een vervolgstap gemaakt naar directe woordidentificatie. De lidwoorden en sommige zelfstandige naamwoorden die vaak voorkomen zullen direct herkenkend gelezen worden.

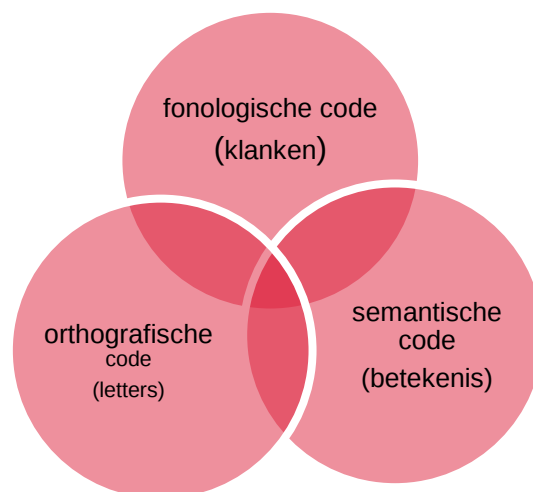
In de tweede helft van groep 3 ligt de nadruk naast het direct herkenkend lezen van mkm-woorden ook de nadruk op het herkennen van woordclusters en klankclusters in woorden. Alles wordt systematisch inge oefend met als doel accuratesse en tempoverhoging.

Doordat de leessnelheid toeneemt bij de directe woordherkenning en er minder belasting is voor het geheugen is er meer ruimte in het geheugen voor tekstbegrip.

Het protocol dyslexie geeft aan dat het leren lezen en schrijven geen doel op zich is. Het betekenisvol leren neemt een belangrijke plaats in binnen het aanvankelijk leesproces. Er wordt aangegeven dat het leren lezen en schrijven als doel hebben deel te kunnen nemen aan een communicatief proces.

Om uiteindelijk een gemotiveerde, zelfstandige lezer te worden, moet de leerling altijd weten waarom hij iets leert. Er wordt aangeraden geen rijtjes zonder context aan te bieden, maar inzicht te geven in het nut van de extra oefening. Naast het verbeteren van de leesvaardigheid zijn motivatie en reflectie op het eigen leerproces en de leesprestaties belangrijke doelen die worden aangereikt.

Als verklaring hiervoor wordt gegeven dat zodra het moeite kost om bepaalde vaardigheden onder de knie te krijgen, motivatie een rol gaat spelen. Zodra het onduidelijk is wat het doel is, haken leerlingen af.



Het woordidentificatieproces bij normale lezers.

§2.4 Voortgezet technisch lezen

Als vervolg op de tussendoelen beginnende geletterdheid zijn in 2003 de tussendoelen voor gevorderde geletterdheid geschreven. Het doel van deze tussendoelen is om leraren van het basisonderwijs een beeld van de ontwikkeling van de leerlingen te geven.

“De fase van gevorderde geletterdheid begint in groep 4. De kinderen kunnen steeds sneller woorden en woordgroepen herkennen en leren hun aandacht steeds meer te richten op de betekenis van verschillende soorten teksten.

Het begrijpende lezen wordt een steeds belangrijker uitgangspunt van de leeslessen. Kinderen leren informatie uit teksten te halen en problemen die ze daarbij tegenkomen op te lossen door bepaalde strategieën of procedures te gebruiken.”
(Aarnoutse & Verhoeven, 2003, p. 9)

In dit stuk wordt met name stilgestaan bij het tussendoel van de (de)codeervaardigheid, omdat dit het onderwerp is van dit onderzoek.

Het deel betrokkenheid wordt meegenomen in het hoofdstuk waar verschillen begeleidingsmanieren worden beschreven.

Vanuit de tussendoelen voor gevorderde geletterdheid wordt aangegeven dat het snel leren herkennen van woorden en woordgroepen niet te geïsoleerd aangeboden moet worden. Onderwijs in het technisch lezen zal steeds in perspectief moeten staan met het begrijpend lezen. Zo kan een leerling zoveel mogelijk technisch leren lezen in situaties die voor het kind betekenisvol en functioneel zijn.

De leerkrachten moeten hiervoor routines en ankers gebruiken om dit te bewerkstelligen.

Een gevaar hiervan is dat er te weinig onderwijs wordt gegeven in technisch lezen. Onderwijs in woordherkenning hoort niet alleen thuis in groep 3. Leerlingen die vanaf groep 4 te weinig onderwijs krijgen in woordherkenning lopen het risico dat zij hun leven lang te langzaam blijven lezen. Het is dus belangrijk dat het verbeteren van woordherkenning en het automatiseren hiervan voldoende gestimuleerd worden. Dat kan met twee soorten activiteiten.

Ten eerste zal er voldoende leestijd moeten zijn voor de leerlingen waarin ze vrij of stil kunnen lezen. Ook duolezen is een geschikte aanpak, waarbij kinderen samen hardop boeken met elkaar lezen en zo ook hun intonatie kunnen oefenen.

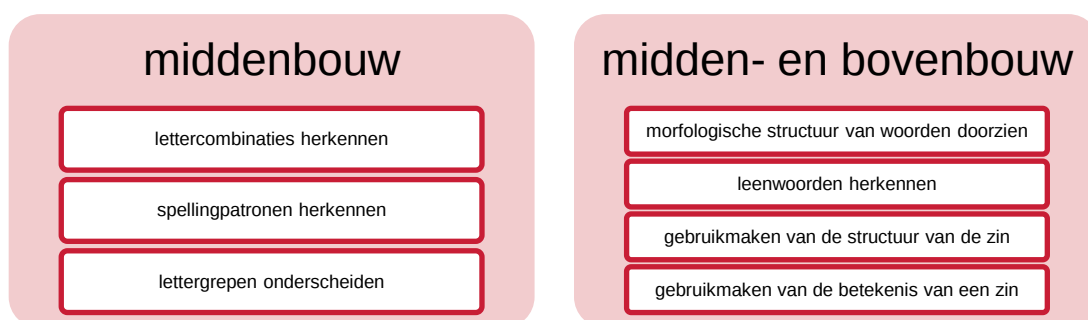
Door veel leeservaring op te doen, ontdekken kinderen allerlei structuren en patronen in woorden en voeren ze vrijwel onbewust hun leestempo steeds verder op. De klassenbibliotheek zal dus ook diverse stijlen en soorten boeken moeten bevatten die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen.

Ten tweede is het noodzakelijk dat de kinderen regelmatig instructie en oefening krijgen in woordherkenning. De leerkracht heeft hierin als taak betekenisvolle, functionele situaties te creëren.

“Tijdens deze instructie en oefening leren kinderen op een efficiënte wijze gebruik te maken van de fonologische informatie van een woord (de klanken), de morfologische informatie (de betekenisdragende elementen), de syntactische informatie (het woord behoort tot een woordsoort), de semantische informatie (de betekenis) en de orthografische informatie (de spellingwijze).

Ze leren grotere segmenten dan afzonderlijke letters te herkennen, zoals lettercombinaties, spellingpatronen, lettergrepen, samenstellende delen, morfemen en woordstammen.” (Aarnoutse & Verhoeven, 2003, p. 62-63)

Woordherkenningstechnieken (Aarnoutse & Verhoeven, 2003, tussendoelen gevorderde geletterdheid)



“Om lange woorden snel te kunnen herkennen, is het heel belangrijk dat leerlingen de morfologische structuur van een woord doorzien. Dit betekent dat leerlingen:

- de betekenisvolle delen in samenstellingen herkennen (*graan-korrel*, *boter-vloot*);
- voor- en achtervoegsels in woorden kunnen opsporen (*gezeur*, *geknoei*, *boekje*, *riempje*)
- de woordstam bij vervoegingen (*gevoetbald*, *bedankt*), bij verbuigingen (*gevaarlijke*, *feestelijke*) en bij meervoudsvorming (*boomstammen*, *dronkaards*) kunnen vinden.

Naast het snel herkennen van de Nederlandse woorden, besteden leerkrachten in de midden- en bovenbouw ook de nodige aandacht aan het lezen en schrijven van leenwoorden (*prima*, *politie*, *tram*, *etalage*).” (Aarnoutse & Verhoeven, 2003, p. 64)

§2.5 Leesproblemen

Niet bij alle leerlingen verloopt het leesproces zoals hierboven beschreven. Sommige leerlingen blijven hangen in spellend of radend lezen, komen moeizaam tot woordherkenning en daardoor tot te weinig accuratesse en/of tempo bij het lezen van teksten.

De leerling gaat zichzelf als een incompetente lezer zien en dat vermindert de motivatie. Faalervaringen beïnvloeden het leesproces negatief en leiden tot een verlies van zelfvertrouwen en controle over de situatie. Het wordt een vicieuze cirkel waar de leerling niet zelf uit kan komen, de zogenaamde faalcyclus.

De leesproblemen van dyslectische leerlingen vallen het meest op bij hardop lezen. Dan is goed te horen wat de leesstrategie is van de leerling. Het tempo is vaak het meest opvallende. De leerling komt tot onvoldoende tempo door de spellende leesstrategie of juist tot een te vlot tempo waardoor de leerling veel raadfouten maakt (zie §2.2).

De leesvaardigheden waar ze het meeste moeite mee hebben zijn:

- het onthouden van de grafeem-foneemkoppelingen (letterkennis)
- snel en accuraat analyseren van woorden in losse klanken
- het samenvoegen (synthetiseren) van losse klanken tot een woord
- het aangeven van de positie van een klank in een woord

- hersynthesiseren van een woord als bepaalde klanken worden weggelaten of toegevoegd

Een dyslectische leerling heeft vaak ook spellingsproblemen die het meest te zien zijn in de spontane schrijfproducten. In de basale spellingsregels worden langdurig fouten gemaakt. Dit komt door een automatiseringstekort, ze kennen en onthouden weinig tot geen spellingregels en ze corrigeren zichzelf niet.

Van de regels die ze wel kennen weten ze vaak niet hoe en wanneer ze deze moeten toepassen.

Het protocol dyslexie geeft nog een aantal bijkomende problemen aan:

- Een trage verwerkingssnelheid van (talige) informatie, door het algemeen automatiseringsprobleem.
- Niet begrijpen van complexe vragen, terwijl ze het antwoord wel weten.
- Onthouden van meervoudige instructies, terwijl ze de afzonderlijke taken wel kunnen uitvoeren.
- Het onthouden of ophalen van namen uit het geheugen.
- Auditieve en/of visuele perceptie. Er is bij dyslectici aangetoond dat de activiteit van mangocellulaire lagen in het brein anders verloopt dan bij niet-dyslectici.
- Stoornis in de spraak-/taalproductie, zoals woordvindingsproblemen.
- Veel dyslectici hebben een zwakontwikkelde fijne motoriek.
- Dyslectici hebben vaak ook rekenproblemen.

Dyslexie is een complex taalprobleem wat hardnekkig is. Het wordt dus niet alleen gekenmerkt door de achterstand die een leerling heeft op gebied van lezen/spelling, maar het moet ook hardnekkig zijn.

Het kan invloed hebben op de algehele cognitieve ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Kinderen met ernstige leerproblemen (zoals bijvoorbeeld dyslexie) vormen een risicofactor die tot stemmingsproblemen of stemmingsstoornissen kunnen leiden (Bosman & Braams, 2005).

Signalen per leeftijdsgroep²

“1. Signalen op kleuterleeftijd

Op de kleuterleeftijd (groep 1 en 2) is dyslexie nog niet vast te stellen. Wel kunnen er een aantal signalen zijn die aanleiding geven om het kind extra in de gaten te houden. Bijvoorbeeld wanneer het kind:

- een algemeen zwak taalniveau heeft
- slecht versjes kan onthouden en slecht kan rijmen
- moeite heeft met het aanleren van willekeurige afspraken, zoals de begrippen 'links' en 'rechts' en de namen van kleuren.

Niet alle kinderen met deze problemen ontwikkelen echter dyslexie. Een vertraagde spraak-/taalontwikkeling en dyslexie in de familie heeft wel een zekere voorspellende waarde.

2. Signalen onderbouw basisonderwijs

Signalen voor dyslexie in groep 3 kunnen zijn:

- lang spellend lezen of vroeg radend lezen
- moeite met aandacht voor verbale informatie
- moeite om het verschil te horen tussen klanken als m en n, t en k, ba en da, met ritme, klemtoon en de betekenis van woorden
- moeite om verschil te zien tussen bijvoorbeeld p en q, b en d, en met volgorde in woorden (zodat omkeringen en weglatingen het gevolg zijn)
- moeite met het inprenten van reeksen (bijvoorbeeld tafels), met het onthouden van woordcombinaties, uitdrukkingen en gezegdes

Signalen voor dyslexie in groep 4 kunnen zijn:

- een hekel aan hardop lezen
- lang spellend lezen
- veel radend lezen

² Overzicht afkomstig van www.steunpuntdyslexie.nl, signalen per leeftijdsgroep, 26-10-2005

- vaak struikelen bij het lezen
- vaak een woord overslaan
- delen van woorden weglaten
- woorden die hetzelfde klinken door elkaar halen
- een groeiend verschil tussen het leesvermogen en het vermogen een verhaal te begrijpen”

3. Signalen bovenbouw basisonderwijs

In de bovenbouw van de basisschool is het leesonderwijs erop gericht om leerlingen steeds meer woorden te leren lezen, steeds zelfstandiger te maken en door middel van lezen informatie op te laten doen en hun kennis uit te breiden.

De signalen van dyslexie in de bovenbouw zijn te merken aan een toenemende weerstand tegen leestaken en/of toenemende faalangst en kenmerken die opvallen bij a) het hardop lezen, b) de spelling, c) het schrijven en d) taken die te maken hebben met snel benoemen en/of de belasting van het verbale korte termijn geheugen.

a) bij **hardop lezen** valt op dat de leerling:

- te traag leest
- veel spellend leest
- veel fouten maakt door het raden van woorden
- een grote weerstand en/of faalangst tegen leesbeurten ontwikkelt

b) bij de **spelling** valt op dat de leerling:

- veel spellingsfouten maakt bij vrije schrijfoopdrachten
- vaak fonetisch spelt (letterlijk opschrijft wat hij hoort)
- de spellingsregels slecht onthoudt
- zichzelf niet of nauwelijks corrigeert

c) bij het **schrijven** valt op dat de leerling:

- een traag schrijftempo heeft

- vaak een onleesbaar schrift heeft met veel doorhalingen (hoeft niet door een motorisch probleem te komen)

d) bij het **snel benoemen** valt op dat de leerling:

- problemen heeft met het onthouden van namen of het ophalen van namen uit het geheugen, bijvoorbeeld bij vakken als geschiedenis en topografie.”

§2.6 Visie op dyslexie vanuit Amerika

In het boek *Overcoming dyslexie – A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level* van Knopf (2003) wordt een op wetenschappelijk onderzoek gebaseerd programma beschreven om met leesproblemen om te gaan. Er wordt uitleg gegeven over dyslexie en van waaruit het programma ontstaan is.

In Amerika wordt veel neurologisch onderzoek gedaan naar de herkomst van dyslexie. Dit heeft aangetoond dat dyslexie een linguïstisch probleem is en geen visueel probleem. Het probleem van dyslexie staat los van intelligentie, want ook zeer intelligente mensen kunnen dyslexie hebben. Het gaat om een specifiek probleem met lezen. Dit betekent dus ook dat gesproken taal geen problemen hoeft op te leveren. Daar gaat het immers om het luisteren. Dyslexie is dus geen algeheel taaldefect, het is een begrepsd probleem. Je zou het een zwakke plek kunnen noemen in een specifiek taalsysteem, namelijk de fonologische module.

“Wetenschappers hebben de precieze locatie van de storing in het taalsysteem kunnen bepalen (zie onderstaand figuur). In de hogere regionen van de taalhiërarchie vind je componenten die bijvoorbeeld betrokken zijn bij semantiek (vocabulaire of woordbetekenis), syntaxis (grammaticale structuur) en discours (samenhangende zinnen). Op het laagste niveau van de hiërarchie vinden we de fonologische module, die zich bezighoudt met het verwerken van de klankelementen van taal. Dyslexie is een zwakte in het taalsysteem, meer in het bijzonder op het niveau van de fonologische module.” (Shaywitz, 2003, p. 38-39)

Het taalsysteem: lezen en spreken

Discours
Syntaxis
Semantiek
Fonologie

Bij leerlingen met dyslexie zijn de fonemen dus minder goed ontwikkeld als de andere onderdelen van het taalsysteem. Gevolg hiervan is dat een kind de letter niet goed op kan roepen en fouten kan maken of fonemen in de verkeerde volgorde kan plaatsen. Zulke vergissingen zijn dus geen gebrek van kennis, maar er gaat wat 'mis' in het oproepproces in het geheugen.

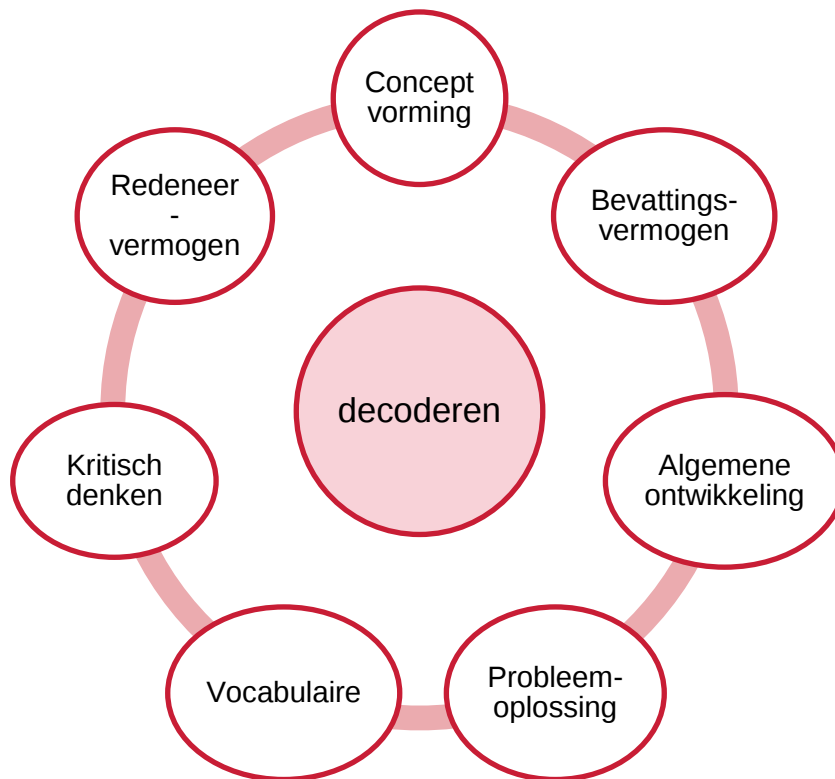
Voor dyslectische mensen kost het meer moeite om het besef te ontwikkelen dat woorden (gesproken en geschreven) zijn samengesteld uit fonemen. Ze zien woorden als één grote vlek, zonder te beseffen dat die vlek uit verschillende klanken bestaat.

Chomsky en Pinker (1995) van het Massachusetts Institute of Technology hebben aangetoond dat alle mensen kunnen spreken behalve bij zeldzame aandoeningen. Het is een instinct wat niet onderwezen hoeft te worden. Dit geeft ook aan waarom het voor dyslectische mensen geen moeite oplevert om te praten. Lezen is een uitvinding van de mens die bewust moet worden aangeleerd.

Vanuit het neurologisch onderzoek is dus aangetoond waar dyslexie zich in de hersenen bevindt. Er is ook aangetoond in welk deel van het taalsysteem de 'fout' zich bevindt. Het probleem voor kinderen is alleen dat je om te kunnen lezen fonemisch bewustzijn moet ontwikkelen, want dit heb je nodig om te kunnen decoderen.

Het onderzoek gaat ervan uit dat de zwakte voor het dyslectische kind dus zit in het decoderen door het moeizame fonologisch bewustzijn.

Dit betekent dat er om het decoderen heen veel sterke punten heen liggen. Zie het onderstaande model.



Omdat dyslectische kinderen vaak gebruik moeten maken van de context om woorden te kunnen herkennen hebben ze meer tijd nodig. Het maakt hen nog langzamer en wanneer ze niet voldoende tijd krijgen, krijgen ze ook niet voldoende mogelijkheden om hun kennis te kunnen laten zien. Dit kan leiden tot frustratie en beschadiging van het zelfvertrouwen.

Er worden een aantal principes genoemd die als richtlijn voor hulp aan dyslectische leerlingen gegeven naar aanleiding van de nieuwe neurologische inzichten:

- Probeer zo vroeg mogelijk te signaleren! Hoe eerder het kind in zijn leesontwikkeling staat hoe sneller je het kind kunt helpen.
- Onderzoek waar het kind zich bevindt in zijn ontwikkeling.
- Behandel de fonologische zwakte.
- Leg de nadruk niet alleen op de leesproblemen, maar laat het kind op zijn niveau redeneren.
- Breng de sterke en zwakke punten van het kind in kaart.
- Wees positief, geduldig en toon begrip.

Bij de opbouw van het behandelprogramma is het belangrijk dat de leerling neurale netwerken opbouwt. Dit kan ondersteund worden door de behandeling eerst te richten op de klanken van de taal. Het is vaak zinvol om deze gelijk te ondersteunen met letters omdat dit de volgende stap kan ondersteunen.

De aansluitende stap is het kind te ondersteunen in het verband tussen letters en klanken te begrijpen. Het rijmen van woorden en series maken op de alliteratie, zijn fundamenteën voor het ontwikkelen van fonemisch bewustzijn.

De tweede grote stap is het werken aan woorden. Laat kinderen werken aan het vervoegen van woorden en aan het weer samenvoegen van de woorden. Het kind moet leren dat je woorden kunt opsplitsen in fonemen en hij moet zich als volgende stap leren richten op een specifiek foneem in een woord (voorste, laatste, middelste). Daarnaast moet een kind leren dat je soms klanken kunt weglaten in woorden of kunt vervangen. Dit is voor dyslectische kinderen heel moeilijk.

Wanneer een kind begrijpt dat het woorden kan opsplitsen in klanken, dat deze klanken staan voor fonemen en hij kan zich richten op een specifiek foneem, dan kan het kind leren woorden op te splitsen in lettergrepen.

Bedenk steeds dat het kind eerst de klanken in gesproken woorden goed moet beheersen en vertrouwd moet zijn met de segmentatie van de woorden voordat er begonnen kan worden met letters.

Deze methode heet de fonetische analytische leesmethode.

“De nieuwste hersenscantechnologie laat zien hoe groot het positieve effect van oefenen is op de vorming van neurale netwerken die te maken hebben met de ontwikkeling van wat wetenschappers expertise of vaardigheid noemen. In essentie leren onze hersenen door te oefenen.” (Shaywitz, 2003, p.177)

“Door het woord te schrijven en te leren spellen, draagt het kind ook bij tot een gedetailleerde weergave van het woord in zijn neurale netwerk. De spelling-klankpatronen leren, ze oefenen in verschillende woorden en boeken, leren hoe letters gemaakt worden en woorden leren spellen – dit alles draagt bij tot het aaneensmeden en versterken van de verbindingen die uiteindelijk de neurale code voor een woord gaan vormen.” (Shaywitz, 2003, p.178)

Wanneer een kind klankzuivere woorden herkenkend kan lezen, kan hij deze kennis gaan generaliseren. Door gebruik van woordrijen waarbij de nadruk wordt gelegd op de zogeheten woordfamilies (zoals: k-at, mat, zat, dat).

Waar tijdens alle fases van behandeling rekening mee moet worden gehouden is dat er aandacht is voor het zelfvertrouwen van een kind. Dit is de basis waarop je verder bouwt. Als behandelaar is het dus belangrijk om de stappen die je neemt in de behandeling af te stemmen op de mogelijkheden van het kind.

“De programma’s die het best uitpakken en de grootste winst opleveren hebben drie kenmerken gemeen: (1) aandacht voor hardop lezen door het kind; (2) mogelijkheden om te oefenen, zodat het kind woorden kan lezen en herlezen in context; (3) continue feedback terwijl het kind leest. Hardop lezen maakt feedback mogelijk. In stilte lezen niet. Feedback is essentieel omdat het kind zijn uitspraak van een bepaald woord kan bijstellen en tegelijk het neurale model van dat woord corrigeert, zodat dit steeds beter de juiste uitspraak en spelling weergeeft.”
(Shaywitz, 2003, p. 206)

§2.7 Behandeling van leesproblemen

Binnen dit onderzoek heb ik gekozen om de twee leesprogramma’s Connect en Ralfi uit te werken.

Connect lijkt in de basis op de ELLO projecten met het verschil dat er bij Connect meer oefentijd is en sterker is uitgewerkt op het zeer gericht leren decoderen.

Connect heeft drie vormen die vanaf de start van groep 3 toegepast kunnen worden, namelijk Connect Klanken en Letters, Connect Woordherkenning en Connect Vloeiend lezen. Elke vorm van Connect staat voor een bepaalde periode en er zijn specifieke indicaties voor de toepassing. Hierdoor kan heel gericht een programma wat aansluit bij de leerling en leerstof gekozen worden. De drie delen hebben een bepaalde opbouw, wat belangrijk lijkt te zijn voor het effect. Bij de programma’s is de vorm van interactie die de begeleider doet zeer belangrijk. De begeleider moet gerichte en positief opbouwende feedback geven.

Vanaf groep 4 wordt Connect Vloeiend Lezen en RALFI aangeraden als passende leesprogramma’s bij de leerstof.

Hieronder zijn deze twee programma's verder uitgewerkt.

§2.7.1 Connect Vloeiend Lezen

Connect Vloeiend Lezen is opgezet voor kinderen die de aanvankelijke leeshandeling beheersen, maar moeite hebben met het komen tot automatisering.

Het programma kan gebruikt worden in de laatste interventieperiode van groep 3, in groep 4 en tijdens het voortgezet lezen. De opzet is zo gemaakt dat je het individueel met een leerling kan doen, met een subgroep (maximaal 3 leerlingen) of met een tutormaatje.

De doelen van Connect Vloeiend Lezen zijn vloeiendheid van het lezen en leeskilometers maken.

Het programma moet minimaal drie keer per week op verschillende dagen uitgevoerd worden, het gunstigst is het wanneer dit drie aansluitende dagen zijn. Elke sessie duurt ongeveer 20-30 minuten. Wanneer het programma onvoldoende resultaat behaalt, moet de begeleidingsfrequentie vergroot worden, dit kan tot zelfs tien keer per week.

“Er worden drie technieken gehanteerd die bedoeld zijn om het lezen te vergemakkelijken en een succeservaring tot stand te brengen:

- *Voorlezen*: de begeleider leest vloeiend voor, het kind wijst bij met de vinger of met een kaartje.
- *Koorlezen*: begeleider en leerling lezen tegelijkertijd. Het kind wijst bij met de vinger of met een kaartje.
- *Zelfstandig lezen met ondersteuning*: het kind wijst bij met de vinger of met een kaartje. Als de leerling aarzelt of wil gaan spellen bij een woord, zegt de begeleider het woord (of de eerste letters ervan) direct voor. Ook ouders doen dit thuis op deze manier. Als een zin er wat weinig vloeiend is uitgekomen, herhaalt de begeleider de zin vloeiend en met de goede intonatie. Het kind is dan weer betrokken bij de inhoud en kan vanuit die betrokkenheid de volgende zin weer gemakkelijker lezen.” (Smits & Braams, 2006, p. 122)

In groep 4 maakt de begeleider steeds een *Running record* op een gekopieerde bladzijde. Hierop staan onder elk goed gelezen woord een v-tje. Deze kunnen ook

geteld worden om zo het kind te motiveren. Het is belangrijk dat de begeleider directe feedback geeft, dat kan bijvoorbeeld door mee te wijzen en wanneer een kind het woord fout heeft gelezen bij dat woord stil te blijven staan.

Decodeertraining in combinatie met veel lezen is een goede manier om het zelfstandig decoderen van woorden te stimuleren. Sommige kinderen hebben alleen meer nodig, voor hen is het herhaald lezen een noodzakelijke toevoeging. Bij elke sessie van Connect Vloeiend Lezen wordt gewerkt met dezelfde tekst, die elke sessie twee keer gelezen wordt. Daarbij zegt de begeleider het woord dat lastig is altijd direct voor, het kind hoeft niet aan te modderen want dat is demotiverend voor de leesmotivatie en het leesplezier. Ook vergroot het 'voorzeggen' de kans dat het woord een volgende keer wel in één keer opgeroepen kan worden uit het geheugen.

Bij het kiezen van de tekst of het boek is het belangrijk dat de leerling betrokken wordt. Bij het kiezen van het boek moet worden aangesloten op de zone van de naaste ontwikkeling en bij het doel van de training. Voor sommige kinderen is het lezen van langere woorden makkelijker dan het lezen van korte woorden. Het kind kan betrokken worden bij de boekkeuze doordat de begeleider de keuze geeft uit vijf geschikte boeken. Bij de keuze van de boeken is AVI niet het belangrijkste uitgangspunt, er kan wel rekening mee gehouden worden dat het op niveau is of één niveau erboven. De leerling moet het boek eigenlijk zelfstandig nog niet aankunnen. Boeken van hoger niveau hebben ook een rijkere context wat beter aansluit bij de sterke kanten van leerlingen met leesproblemen (passend bij model sterke punten dyslexie in § 2.6)

Binnen Connect Vloeiend Lezen wordt ook geoefend op woordniveau. Dit gebeurt doordat de begeleider in het begin een woordkern uitzoekt die in de tekst naar voren komt om te oefenen. Later kan een combinatie gekozen worden van woorden die de leerling zelf uitkiest en woorden van de begeleider. In totaal ongeveer 6 woorden. De begeleider schrijft deze woorden op een kaartje en de leerling moet deze woorden uitspreken en het woord dan opschrijven op een oefenbordje. Dan leest het kind de woorden nogmaals in de volgorde dat ze zijn opgeschreven en als laatste nog twee keer in wisselende volgorde.

Vanaf 10 jaar wordt het oefenen op woordniveau vervangen door het maken van een korte samenvatting. Dit kan bijvoorbeeld met Word gedaan worden of met een speciaal tekstverwerkingsprogramma.

Connect Vloeiend Lezen kent een aantal fasen die op volgorde moeten worden uitgevoerd.

“Fase 0: Voorbereiding

De begeleider kiest vijf motiverende boekjes op of boven het hoogste AVI-instructie-niveau van het kind. De leerling kiest tijdens de sessie hieruit zijn favoriete boek. Uit dit boek wordt een gedeelte van 60 tot 200 woorden gekozen. De lengte van de gekozen tekst wordt in de loop van de begeleidingsperiode steeds groter. Met het gekozen gedeelte wordt drie sessies lang geoefend.

Fase 1: Oriëntatie (alleen tijdens de eerste sessie van de serie van drie)

Oriënteer op het nieuwe stuk tekst, aan de hand van titel, plaatjes, et cetera. Voorspel samen wat er zal gaan gebeuren. Afhankelijk van het boek vindt deze oriëntatiefase steeds weer plaats voorafgaand aan een nieuwe bladzijde. Dit geldt vooral voor uitgebreid geïllustreerde boeken.

Fase 2: Voorlezen en interactie (eerste sessie)/ Voorlezen (tweede en derde sessie)

De begeleider leest de tekst hardop en vloeiend voor. Het is verstandig de leerling inspraak te geven in de omvang van het stuk dat voorgelezen wordt. Op deze manier wordt vermoeidheid voorkomen als het kind in de volgende fase de voorgelezen tekst moet lezen, en recht gedaan aan de autonomie van de leerling.

Er is uitgebreide interactie tijdens het lezen; dit vindt plaats tussen de zinnen door die het kind leest. De begeleider praat met de leerling op een enthousiasmerende manier over het gelezene, de begeleider vat kort samen, toetst voorspellingen en noemt tijdens dit gesprekje nog wat van de (voor het kind) moeilijk te lezen woorden.

Fase 3: Koorlezen/om en om lezen

Begeleider en kind lezen hetzelfde stuk in koor. De begeleider leest in een rustig, normaal tempo, met normale intonatie, niet te luid en te snel zodat de leerling ook werkelijk actief mee kan lezen. Een alternatief hiervoor is het om en om lezen van

een zin van de tekst. Sommige kinderen vinden dit prettiger. De leerling wijst bij met de vinger of gebruikt een hulpmiddel zoals een bijwijskaartje. De begeleider kijkt regelmatig naar de leerling om te controleren of hij met de ogen de tekst goed volgt.

Fase 4:

Afhankelijk van de periode waarin gewerkt wordt, werkt men met:

- Twee typen woordkernen (boekjes op AVI-niveau 1-2)
- Zelfgekozen woorden en door de begeleider gekozen woorden (boekjes op AVI niveau 3-5)
- Een korte samenvatting in Word, al dan niet met behulp van tekst-naar-spraaksoftware (boekjes op AVI-6 en hoger).

Fase 5:

In fase 5 leest de leerling zelfstandig hetzelfde stukje tekst dat in fase 3 gezamenlijk gelezen is. De begeleider wijst bij met een bijwijskaartje of met een pen of potlood. Ondersteuning (facilitatie) tijdens het zelfstandig lezen is essentieel. Het is van belang dat de leerkracht het patroon van leesfouten en aarzelingen van het kind goed leert kennen. Fouten voorkomen is beter dan ze te laten optreden. Fouten voorkomen betekent een veiliger inprenting en vermindert frustratie.” (Smits & Braams, 2006, p.124-127)

§ 2.7.2 RALFI

“RALFI is een intensief vervangend programma voor het leesonderwijs aan kinderen die de spellende leeshandeling (grotendeels) beheersen, maar langdurig veel te traag blijven lezen. Het lezen versnelt en automatiseert bij deze kinderen niet, soms is er daarnaast ook sprake van gokkend leesgedrag. Het AVI-niveau blijft (vrijwel) stilstaan: ze vorderen minder dan twee AVI-instructieniveaus per jaar.” (Smits & Braams, 2006, 133)

De kinderen lezen teksten die boven hun niveau liggen maar wel leeftijdsadequaat zijn, waarbij ze ondersteund worden door de leerkracht. Ze lezen de tekst minimaal vier keer per week op verschillende dagen. Alle dagen wordt met dezelfde tekst gewerkt (ongeveer 100 tot 400 woorden). Elke sessie duurt twintig tot veertig minuten. De tijd kan wisselend zijn wanneer de leerling op een ander moment

zelfstandig de tekst gaat lezen. Dit heeft niet de voorkeur. Als er onvoldoende resultaat is kan de frequentie opgevoerd worden naar vijf tot tien keer per week. De tijdsduur moet dan wel korter zijn dan twintig minuten per sessie.

RALFI wordt in groepjes gedaan van maximaal 5 kinderen. Wanneer de groepen groter zijn heb je eigenlijk twee begeleiders nodig. In groep 3 en 4 kan er ook met de hele groep RALFI gelezen worden, maar niet ter vervanging van de leesmethode. Dit moet er dan naast gebeuren en met ondersteuning van een remedial teacher.

RALFI staat voor Repeated, Assisted, Level, Feedback, Interaction en Instruction.

Repeated: herhaald lezen is goed voor het vloeiend leren lezen. Binnen de subgroep wordt gebruik gemaakt van koorlezen en duo lezen. Kinderen met ernstige leesproblemen reageren positief om steeds dezelfde tekst te herhalen. Dit komt doordat ze teksten lezen met een hoger leesniveau en met een motiverende inhoud. Ze hebben ook een succeservaring, want de laatste keer kunnen ze de tekst goed lezen.

Assisted: de kinderen worden ondersteund bij het lezen. Hierdoor hebben ze eerder een succeservaring. De eerste keren worden de leerlingen ondersteund doordat de leerkracht de tekst voorleest in een normaal vloeiend tempo. Door het koorlezen worden de zwakke lezers ondersteund bij het voorlezen. Dit gebeurt ook bij het duo lezen, want de leerlingen mogen de woorden waarbij ze aarzelen voorzeggen.

Level: teksten worden inhoudelijk gekozen op interesse en begripsniveau. Dit zijn vaak informatieve boeken, omdat deze een korte en afgeronde tekst hebben. Maar ook spannende boeken zijn erg geschikt. De taal is vaak net wat eenvoudiger en de spanning in het boek maakt het leuk om het voor te lezen.

Feedback: door gerichte feedback tijdens het lezen krijgen fout gelezen woorden niet de kans om zich in te prenten in het geheugen. Het National Reading Panel (2000) geeft dit aan. Bij het koorlezen gaat dit vanzelf, want de leerling hoort hoe er om hem heen gelezen wordt. Bij het duo lezen zegt de ander het woord juist voor. Het is belangrijk om hier goede instructie over te geven als leerkracht, want dan krijgt het kind ook de kans om goede feedback aan zijn duo te geven. Positieve feedback is nog belangrijker dan de directe feedback op de gelezen woorden. Dit kan

bijvoorbeeld gebeuren door de sessie te evalueren en de leerling hierbij uit te nodigen om zijn eigen leesgedrag te verwoorden.

Er kan ook voor gekozen worden om de tijd op te nemen bij de RALFI sessies. Dit kan onopvallend of juist bewust ingezet worden om de vooruitgang in beeld te krijgen. Een vloeiend lezende leerling leest ongeveer 100 woorden per minuut.

Interactie: vooral tijdens de eerste RALFI sessie is het belangrijk interactie te hebben gehad over de inhoud van de tekst. “Niet alleen fonologische vaardigheden, maar ook de gelegde semantische connecties verbeteren de woordherkenning (Snowling & Hulme, 1999; Aaron e.a. 1999; Strain, Patterson & Seidenberg, 1995; Lain & Hulme, 1999). Bovendien is het van groot belang dat kinderen zich ook binnen RALFI bewust zijn van het centrale doel van lezen: het begrip van de inhoud.” (Smits & Braams, 2006, p. 138)

Instructie: er wordt binnen RALFI weinig decodeerinstructie gegeven, omdat voorlezen een grote rol speelt. Er kan tijdens de eerste sessie aandacht geschonken worden aan een paar meerlettergrepige woorden, maar er wordt in principe niet op woordniveau met RALFI geoefend.

Tijdens RALFI staat de woordenschat wel duidelijk centraal omdat tijdens het lezen van de tekst de betekenis en de beleving belangrijk zijn. Dit kan gedaan worden volgens de CUVAR didactiek (gebaseerd op Beck & McKeown, 2001, door A. Smits aangepast voor het Nederlands).

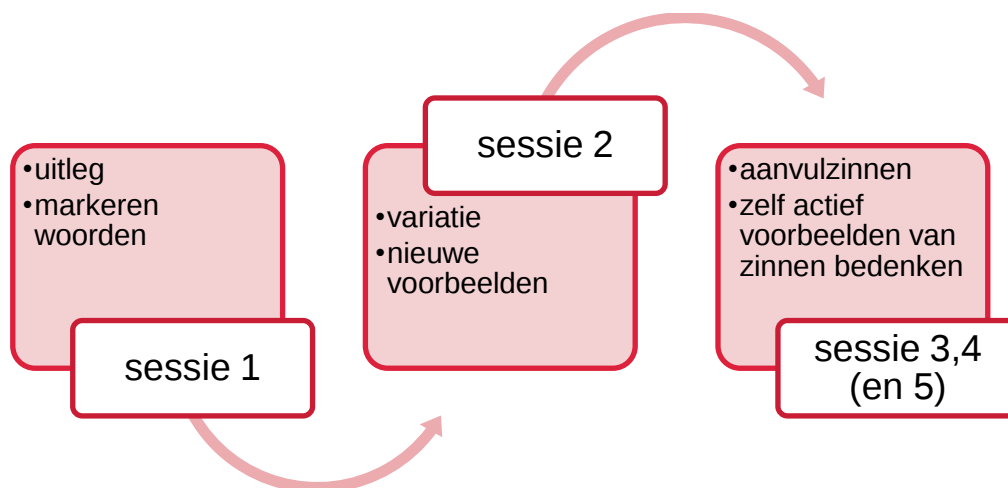
“De verschillende CUVAR-stappen verlopen als volgt:

- CU=Context+Uitleg. Aan de hand van de context van het verhaal wordt de betekenis van het woord uitgelegd, daarna zeggen de kinderen het woord na. Bijvoorbeeld: ‘In het verhaal komt er een rechercheur als er een inbraak gepleegd is. Een rechercheur is een politieagent die misdaden oplost. Zeg maar na: rechercheur.’
- V=Variatie. De leerkracht zegt het woord binnen verschillende contexten. Bijvoorbeeld: ‘In de politseries op tv komen ook rechercheurs voor. De rechercheurs op tv moeten vaak moorden oplossen. Om een misdaad te kunnen oplossen, moet een rechercheur veel onderzoek doen.’

- A=Aanvulzin. De leerkracht zegt een aanvulzin met het te leren woord. De aanvulzin moet op veel verschillende manieren kunnen worden afgemaakt. Om beurten herhalen de kinderen het beginstuk van de zin (met het te leren woord erin) waarna ze hem ieder op hun eigen manier afmaken. De leerkracht vraagt aan een ander kind om uit te leggen wat het betreffende woord in die zin betekent. Bijvoorbeeld: 'De rechercheur onderzoekt...' Het eerste kind zegt: 'De rechercheur onderzoekt de inbraak.' De leerkracht vraagt dan aan een ander kind: 'Wat betekent dat, dat de rechercheur de inbraak onderzoekt?'
- R=Registratie. De leerkracht schrijft het woord op een flap-over of op het bord. Iedere keer als een leerling het woord zelf actief gebruikt in een eigen zin, komt er een streepje achter het woord. Als er een afgesproken aantal streepjes bereikt wordt, kan het woord weggestreept worden." (Smits & Braams, 2006, p. 139-140)

Voor het kiezen van de woorden is het belangrijk dat ze nuttig zijn, relatief onbekend en dat ze de kern van de tekst verduidelijken.

De CUVAR methode wordt door de sessies heen toegepast om zo steeds op een andere manier met het te leren woord bezig te zijn.



Naast het RALFI lezen is het ook belangrijk dat er dagelijks tijd is om vrij te kunnen lezen. Het kan handig zijn om eerst de RALFI routine goed in te voeren in de groep en vervolgens het vrij lezen toe te voegen.

Voor zeer zwakke lezers is het belangrijk dat de school hulpmiddelen heeft zoals luisterboeken, met behulp van de computer en duo lezen. Vanaf AVI 6 kunnen

kinderen goed zelfstandig lezen. Kinderen mogen zelf kiezen wat ze willen lezen, leesplezier is erg belangrijk.

§2.8 Kenmerken effectief leesonderwijs

Onderstaande informatie is afkomstig uit het boek Effectief omgaan met risicolezers geschreven door Vernooy (2006).

Hij geeft aan dat effectief leesonderwijs de volgende kenmerken heeft:

- Hoge, toetsbare doelen stellen:

Een van de belangrijkste gegevens vanuit onderzoek binnen het onderwijs is dat het stellen van hoge (tussen)doelen cruciaal is voor het leren.

Wanneer een school duidelijke doelen stelt, is het voor leerlingen ook duidelijk wat er van hen wordt verwacht. Vernooy (2006) geeft de volgende tussendoelen aan:

- Eind groep 2: goede mondelinge taalvaardigheid, goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn, voldoende ervaring op hebben gedaan met gesproken en geschreven taal, ongeveer 15 letters kennen en de voor en achternaam kunnen schrijven.
- Eind groep 3: minimaal AVI 2.
- Eind groep 4: minimaal AVI 5.
- Eind groep 5: vlot lezen van AVI 9.
- Eind groep 6: voldoende scores op Cito Lees en begrip.
- Eind groep 7: voldoende scores op Cito Lees en begrip.
- Eind groep 8: voldoende scores op onderdeel begrijpend lezen van de Eindtoets.
- Alle groepen: voldoende scores op Cito woordenschat.

Vernooy (2006) geeft aan dat de school ernaar moet streven dat 95% van de leerlingen deze streefdoelen bereikt. Scholen kunnen naast de AVI ook gebruik maken van de DMT, daarbij kunnen ze ervan uitgaan dat 95% van de leerlingen een A-C score haalt.

Uit onderzoek is naar voren gekomen dat de leerlingen die eind groep 5 nog geen AVI 9 teksten nauwkeurig, vlot en met begrip kunnen lezen 25% geen goede lezer wordt.

- Voldoende tijd besteden aan leesonderwijs.

Voor risico- en zwakke lezers is het belangrijk dat er voldoende tijd besteed wordt aan het lezen en dat ze daarnaast nog meer (instructie)tijd krijgen.

Doordat er vaak onvoldoende tijd voor het lezen wordt ingeroosterd laten leerkrachten onderdelen weg uit de methoden wat voor zwakke lezers leidt tot hiaten in de leeslijn.

“In groep 3 moet een leerkracht minstens 400 minuten besteden aan leren lezen en in groep 4 en 5 moet wekelijks minimaal 3 uur per week worden besteed aan voortgezet technisch lezen.” (Vernooy, 2006, p. 43)

Onderzoek laat zien dat de extra instructietijd met name besteed moet worden aan herhaling. Daarnaast is preteaching een effectieve manier om de zwakke lezer te ondersteunen. Uitbreiding van de instructietijd leidt bijna altijd tot betere resultaten, een zwakke lezer heeft minimaal één uur extra nodig naast de gewone leestijd. Zonder deze extra instructie gaan ze de gestelde minimumdoelen niet halen.

- Convergente differentiatie toepassen.

Alle leerlingen moeten kunnen profiteren van de groepsinstructie en verwerking. Goede lezers hebben behoefte aan verrijking en zwakke lezers aan verlengde instructie. Hierdoor wordt het verschil tussen de goede lezer en zwakke lezer minder groot; het stelt de zwakke lezer ook in staat om de minimumdoelen te behalen. Convergente differentiatie staat tegenover divergente differentiatie wat alleen maar leidt tot grotere verschillen tussen leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn sterk geïndividualiseerd onderwijs, vaste homogene niveaugroepen en andere vormen van star klassikaal onderwijs.

- Effectieve instructie geven.

De meeste kinderen hebben instructie nodig om goede lezers te worden. Er moet op een systematische manier aandacht zijn voor de klank-tekenkoppeling. Bij het leren lezen wordt het directe instructiemodel het meest aanbevolen. Uit onderzoek is gebleken dat hiermee de beste resultaten worden geboekt.

“Volgens de International reading Association (2005) beschikken leerkrachten die goed leesonderwijs geven over de volgende kennis en vaardigheden:

- Ze weten hoe het lezen zich bij kinderen ontwikkelt en dat de leesontwikkeling van de kinderen al is begonnen voordat ze op school komen.
- Ze volgen/toetsen de leesontwikkeling van de kinderen en verbinden daaraan consequenties voor hun leesinstructie.
- Ze brengen variatie aan in hun leesinstructie.
- Ze stellen het lezen van teksten centraal.
- Ze geven onderwijs op maat aan zwakke lezers.
- Ze motiveren hun leerlingen.
- Ze stimuleren zelfstandig lezen.
- Ze verwachten hoge prestaties van hun leerlingen.
- Ze helpen kinderen met leesproblemen.

Pressley (2002 merkt in zijn boek *Reading Instruction that Works* op dat goede leerkrachten minder met gedragsproblemen te maken hebben dan leerkrachten die ineffectief onderwijs geven.” (Vernooy, 2006, p.46)

- Mogelijke risicolezers vroegtijdig signaleren.

Er is veel onderzoek gedaan naar waar je op kunt letten bij vroegtijdig signaleren en welke interventies effectief zijn. Van de kinderen die in de voor- en vroegschoolse periode spraak/taalproblemen hebben krijgt 40 – 75% later leesproblemen. Met dit gegeven kunnen al veel kinderen opgespoord worden wanneer de school een goede intakevragenlijst hanteert voor ouders.

Taalvaardigheid en leesvaardigheid hangen veel samen, daarom is het belangrijk dat er in groep 1 hierop al gesignaleerd wordt.

“Vroegtijdige interventies zijn effectiever voor het leessucces van de leerling dan latere interventies of remedial teaching (Foorman, 2003).” (Vernooy, 2006, p. 47)

De herfstsignalering in groep 3 is een belangrijk moment. Vooral het aspect tijd is een belangrijke voorspeller voor de leesontwikkeling. Kinderen die langzaam lezen zijn risicolezers. Dit langzame lezen komt vaak doordat de letterkennis nog onvoldoende geautomatiseerd is, wat zorgt voor problemen met de elementaire leeshandeling.

- De leesontwikkeling monitoren.

“De school volgt de leesontwikkeling van de leerlingen nauwgezet:

- Om vast te stellen of leerlingen de gestelde doelen halen;
- Om vast te stellen of de leerlingen profiteren van het onderwijs en de hulp die ze krijgen;
- Om vast te stellen of het curriculum en het onderwijs van de leerkracht effectief zijn.” (Vernooy, 2006, p. 48)

§2.9 Handelingsgerichte diagnostiek

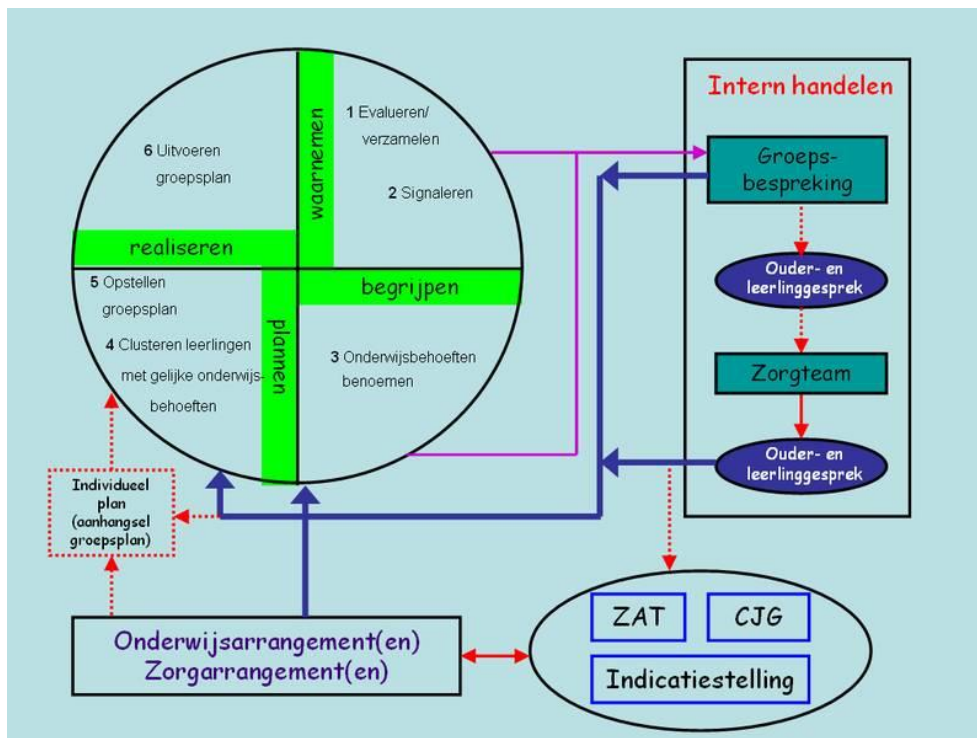
Binnen de scholen wordt op dit moment Passend Onderwijs gerealiseerd. Een van de veelgehoorde kreten is ‘Afstemming’. Scholen proberen tot een steeds betere afstemming te komen tussen de onderwijsbehoefte van de leerling en de mogelijkheden van de school.

HandelingsGericht Werken (HGW) is een van de manieren waarop scholen Passend Onderwijs proberen te realiseren.

Het idee van HGW is dat de leerling centraal staat en school met kind, onderwijzer en ouders in gesprek gaat om de onderwijsbehoefte van de leerling in kaart te brengen. Om de zorg overzichtelijk en behapbaar te houden werken de leerkrachten zoveel mogelijk vanuit groepsplannen. De Individuele HandelingsPlannen (IHP) worden echt alleen daar waar nodig geschreven.

Wanneer een leerkracht tijdens observaties merkt dat een leerling vastloopt in het huidige onderwijsaanbod kan hij samen met de Intern Begeleidster (IB) een LeerlingBespreking (LB) houden. Daar wordt de leerling duidelijker in kaart gebracht en worden de onderwijsbehoeften duidelijker.

Het HGW gaat uit van een cyclus waarbij de leerling en de leerkracht centraal staat, het gaat ook uit van een besluitvormingsproces om zo de leerling steeds duidelijker in beeld te krijgen.



Schema 1-zorgroute

Handelingsgerichte diagnostiek geeft een duidelijk kader voor het besluitvormingsproces van de diagnost. De uitgangspunten komen overeen met de uitgangspunten van het handelingsgericht werken alleen gaat het dieper door de kennis van de diagnost. De diagnost gaat systematisch aan het werk met als uitgangspunt te komen tot een gericht advies.

Handelingsgerichte diagnostiek is een instrument wat het samenwerken tussen alle partijen rondom het kind stimuleert. Het kind staat centraal met zijn specifieke hulpvraag. De omgeving (ouders, leerkracht, klas, school) spelen allemaal een rol in het advies. Het samenwerken met school, ouders en kind is dus cruciaal. Een ander belangrijk uitgangspunt is dat het aandacht besteed aan de positieve kenmerken. Alles wat goed gaat wordt uitgebouwd om dat wat moeizaam is op te vangen of te remediëren.

“De procedures van handelingsgerichte diagnostiek zijn gebaseerd op de Diagnostische Cyclus (DC) van De Bruyn e.a. (2003).” (Pameijer & van Beukering, 2004, p. 16) De stappen zijn zo aangepast dat ze werkbaar zijn voor de onderwijssetting, het is dus een praktijkmodel. Er is geen afbreuk gedaan aan de

basisprincipes van DC, sommige onderdelen zijn binnen de doelstelling van HGD niet van toepassing.

Type hulpvraag	component uit de DC	Eindproduct
• Verhelderend: hoe verwoord ik wat ik ervaar? Wat wil ik weten? • Onderkennend: Wat is er met dit kind aan de hand? Is hier sprake van een probleem of een mogelijke stoornis? • Verklarend: Waarom is dit met dit kind aan de hand? • Indicerend: Hoe kan dit kind het beste geholpen worden?	• Klachtenanalyse • Probleemanalyse • Verklaringsanalyse • Indicatieanalyse	• Verheldering van de beleving van een leraar, ouder of kind en hun hulpvraag • Onderkennig van een probleem of classificatie van een stoornis. • Verklaring voor probleem of mogelijke stoornis. • Aanbevelingen hoe men de leraar, de ouders of het kind het beste kan begeleiden.

Type hulpvraag, component uit de DC en eindproduct (Pameijer & van Beukering, 2004, p. 17)

HGD gaat uit van vijf geordende fasen (Pameijer & van Beukering, 2004, p. 17):

Intakefase:

- Wie beleeft welke problemen en wat zijn de hulpvragen? (klachtenanalyse)
- Welke informatie over dit kind in deze onderwijsleer- en opvoedingssituatie is reeds beschikbaar?
- Wat gaat wel goed?
- Overleg met school, ouders en kind over hun visie op de problemen en hun wensen voor diagnostiek.

Strategiefase:

- Wat is er precies aan de hand; om welk probleem gaat het? (probleemanalyse)
- Waarom zijn deze problemen er? (formulering van diagnostische hypothesen)
- Door welke factoren worden de problemen mogelijk veroorzaakt of instandgehouden?
- Welke rol spelen positieve factoren?
- Hoe gaan we te werk bij deze casus: welke diagnostisch traject kiezen we?
- Hoe stemmen we dit traject af op de hulpvragen van school, ouders en kind?

Onderzoeksfase:

- Onderzoek naar de factoren van kind, onderwijsleer- en opvoedingssituatie die mogelijk van invloed zijn op de onderkende problemen (toetsing van diagnostische hypothesen).

Indiceringsfase:

- Integratief beeld (diagnosestelling): welke factoren zijn van invloed op de onderkende problemen en hoe beïnvloeden deze elkaar? (verkalringsanalyse -> verklaring)
- Indicatiestelling: wat zijn de pedagogisch-didactische behoeften van deze leerling, hoe ziet het gewenste onderwijsaanbod eruit en wat zijn de mogelijkheden en wensen van leraar/school, ouders en kind?
- Als er doelen voor hulpverlening aan kind, ouders of gezin zijn: hoe ziet het gewenste hulpverleningsaanbod eruit en wat zijn de mogelijkheden en wensen van ouders en kind?
- Hoe kan dit kind het best geholpen worden? Welke aanbevelingen doet de diagnost? (indicatieanalyse -> aanbevelingen)

Adviesfase:

- Informatie over e verheldering, onderkenning, verklaring en indicering wordt overgedragen aan de cliënt. Overleg met school, ouders en kind over de aanbevelingen van de diagnost.
- Cliënten kiezen vervolgens een advies dat zij samen met de diagnost omzetten in een plan van aanpak. Afspraken over de evaluatie van diagnose en advies worden gemaakt.

§2.10 Voor welke methode kies ik

Omdat dit onderzoek zich richt op de leerlingen van groep 4 – 8 kies ik voor de volgende opzet:

Groep a: tutorlezen met de methode (oude versie) Estafette. De leerlingen lezen twee keer per week met een tutormaatje 30 minuten. Hierbij wordt de opbouw van Connect Vloeiend Lezen gebruikt om het woordlezen te ondersteunen.

Groep b: in groep 4 – 5 worden zeer zwakke lezers geselecteerd om een periode onder begeleiding van leerkracht en onderwijsassistent te lezen met RALFI. Bij deze groep wordt het woordlezen gestimuleerd door bepaalde woordtypen te selecteren en deze in te oefenen op de manier beschreven bij Connect Vloeiend Lezen. Het verschil met deze groep is dat ze onder leiding staan van een leerkracht en er meer aandacht is voor woordenschat (zie beschrijving RALFI). Deze groep leest 3x per week 30 minuten onder begeleiding.

Groep c: in groep 6 – 8 worden RALFI groepen gemaakt die volgens de vaste opbouw van RALFI gaan lezen. De eerste sessie staat onder begeleiding van een Pabo student, de andere twee sessies staan in groep 6 onder begeleiding van de leerkracht en in de groepen 7 en 8 wordt dit met een tutor gedaan.

Ik kies voor deze methodes omdat ze aansluiten bij het inprentingsmodel. In dit model zitten de meeste kinderen met leesproblemen nog naar mijn idee binnen deze leeftijdscategorie. De methodes sluiten ook aan bij de sterke kanten van zwakke lezers doordat ze niet alleen op de decodeervaardigheid zitten, maar ook op de context. Met name RALFI maakt hier gebruik van doordat de teksten afgestemd zijn op een hoger leesniveau en dus vaak een rijkere context. Daarnaast maken de methodes gebruik van de drie punten die effectief gebleken zijn binnen de behandeling van leesproblemen: aandacht voor hardop lezen, oefenen met lezen en herlezen, feedback krijgen op je leesprestatie.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Ik heb gekozen voor een actieonderzoek. Hiervoor heb ik gekozen omdat het passend is bij de onderzoeksvraag en subvragen die beschreven zijn in §1.3.

Het onderzoek is erop gericht om het technisch leesonderwijs op De Wonderboom te verbeteren. Dit houdt in dat er een beeld moet komen van het leesonderwijs in de groepen en dat de leerkrachten professioneler worden gemaakt door hun kennis op leesgebied te vergroten. Daarnaast wil het team komen tot een passende interventietechniek voor De Wonderboom die aansluit bij de behoeften van leerlingen op leergebied en bij de mogelijkheden van de leerkrachten. Dat maakt dat binnen dit onderzoek de leerkrachten van groep 4 – 8, onderwijsassistent en een Pabo student betrokken is. Omdat het onderzoek parallel loopt met de invoering van het dyslexieprotocol 4 - 8 en het gaat over de verbetering van de leesresultaten op De Wonderboom zijn IB-ers en directie ook betrokken bij het onderzoek.

Stappenplan:

- Stap 1: leerkrachten informeren trendanalyse DMT vanuit LVS.
- Stap 2: literatuuronderzoek naar aanleiding van de verschillende subvragen.
- Stap 3: vragenlijst leerkrachten ontwerpen en in laten vullen om het leesonderwijs wat gegeven wordt in de groep in kaart te krijgen (zie bijlage 2).

Technisch leesniveau op tekstlezen analyseren.
- Stap 4: een interventieperiode opzetten met gekozen interventie techniek(en) waar leerkrachten ook een rol in gaan spelen (zie bijlage 3 en 4).
- Stap 5: evalueren van de resultaten bij de leerlingen die meegedaan hebben aan de interventieperiode door de leerlingen te toetsen met AVI passend binnen de toetskalender van school.

- Stap 6: evalueren van de toetsresultaten bij de verschillende interventies, effectiviteit beoordelen, interview leerkrachten over inzet en haalbaarheid.
- Stap 7: komen tot een passend advies voor De Wonderboom om het technisch leesonderwijs te verbeteren.

Er is gekozen om de vragenlijst niet anoniem in te vullen maar er gelijktijdig met elkaar over in gesprek te gaan. Dit is gedaan om het verschil tussen de aanpak binnen het leesonderwijs duidelijk te krijgen bij de leerkrachten. De leerkrachten op De Wonderboom zijn aan het zoeken naar een gezamenlijke lijn binnen verschillende vakgebieden waaronder ook het leesonderwijs. Ze willen zich professionaliseren en van elkaar leren. Ook is het invullen van de vragenlijst aangegrepen om met elkaar in gesprek te gaan over de invulling van het leesonderwijs.

Voor het verzamelen van theoretische achtergrondinformatie is gebruik gemaakt van literatuur wat zoveel mogelijk passend is bij evidence based leertheorieën.

De betrouwbaarheid van dit onderzoek is relatief omdat de leerkrachten voor de eerste keer gebruik gaan maken van de verschillende interventietechnieken. Wanneer een bepaalde interventietechniek voor een langere periode ingezet wordt en leerkrachten hier expliciet in begeleid worden zal de validiteit ook toenemen.

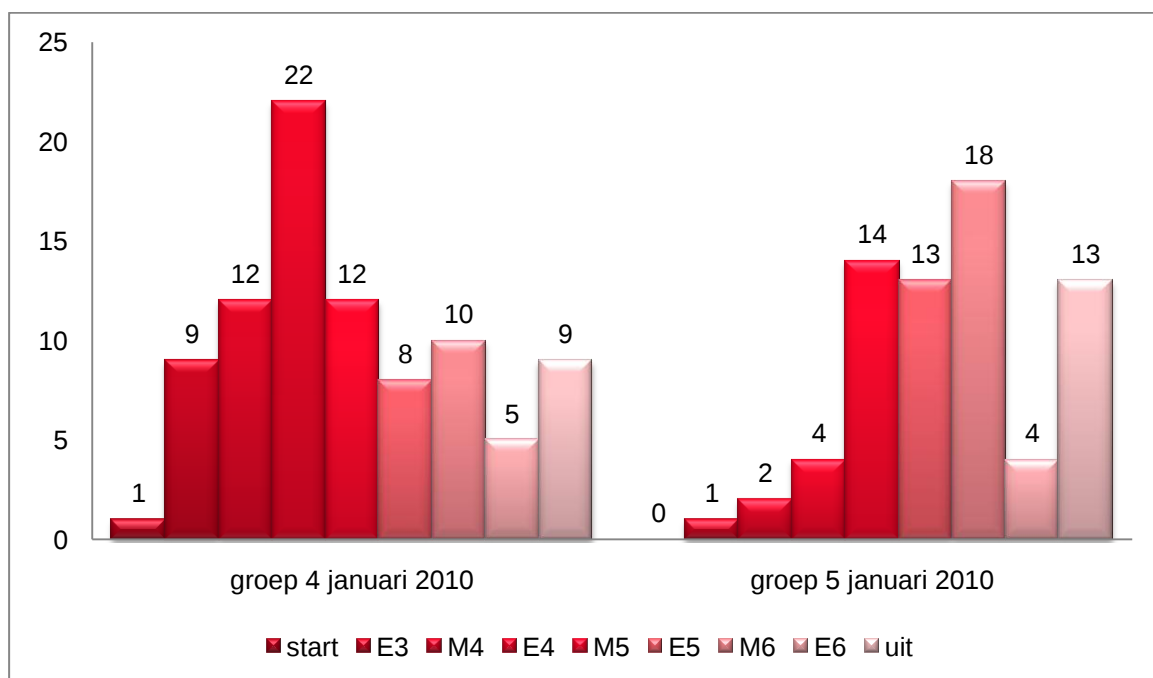
Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

Als start van dit onderzoek is er een trendanalyse gemaakt van de DMT gegevens van de school. Hierin is terug te zien dat de leesresultaten van De Wonderboom teruglopen in groep 4. Ook is te zien dat de zorgleerlingen hun achterstand op woordleesniveau ten opzichte van het gemiddelde vergroten door de leerjaren heen.

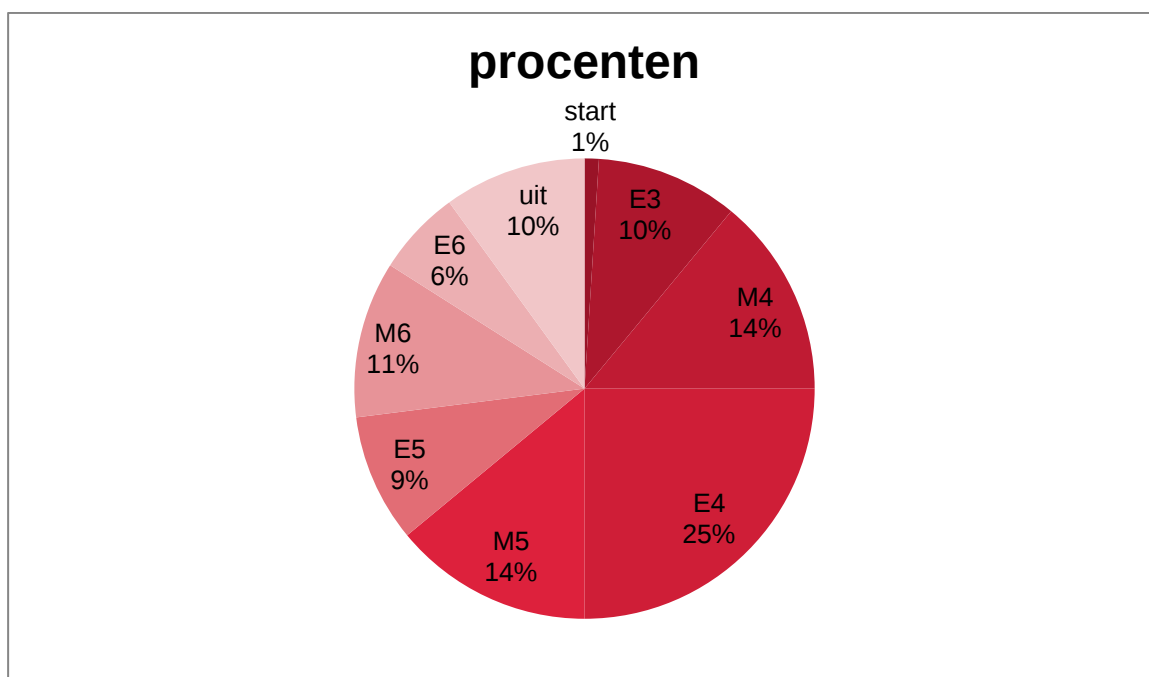
Om een beeld te krijgen van het technisch lezen op tekstniveau is er gekeken naar de resultaten op de AVI. Deze worden (nog) niet ingevoerd in het LVS, dat maakt dat de resultaten van januari geanalyseerd zijn. De Wonderboom is sinds januari 2010 in groep 4 en 5 begonnen met het toetsen met de nieuwe AVI. Dit meetmoment is genomen als uitgangspunt om als start te dienen om de leesresultaten van De Wonderboom te kunnen blijven screenen.

Hieronder een uitwerking van de resultaten:

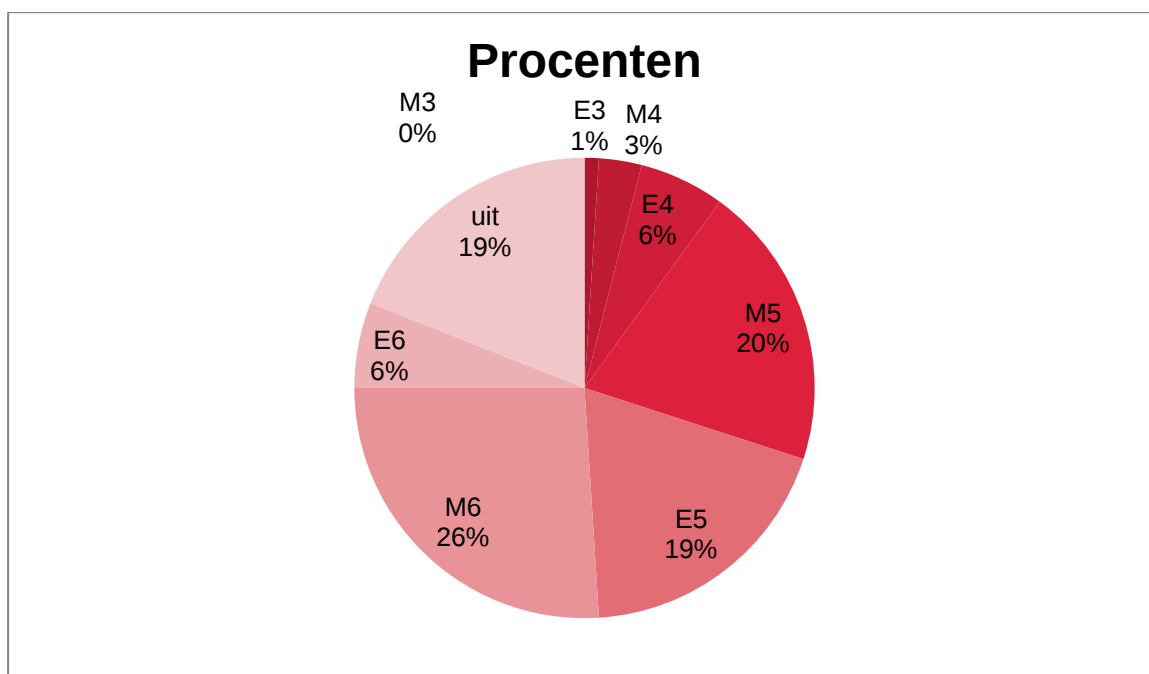
Overzicht AVI januari 2010 alle leerlingen



Leesresultaten AVI januari 2010 groep 4 in procenten



Leesresultaten AVI januari 2010 groep 5 in procenten



Analyse leesresultaten AVI januari alle leerlingen

Het gewenste instructieniveau in januari groep 4 is instructieniveau E4. Dit omdat ze dan E4 beheersingsniveau E4 kunnen behalen.

In januari 2010 leest:

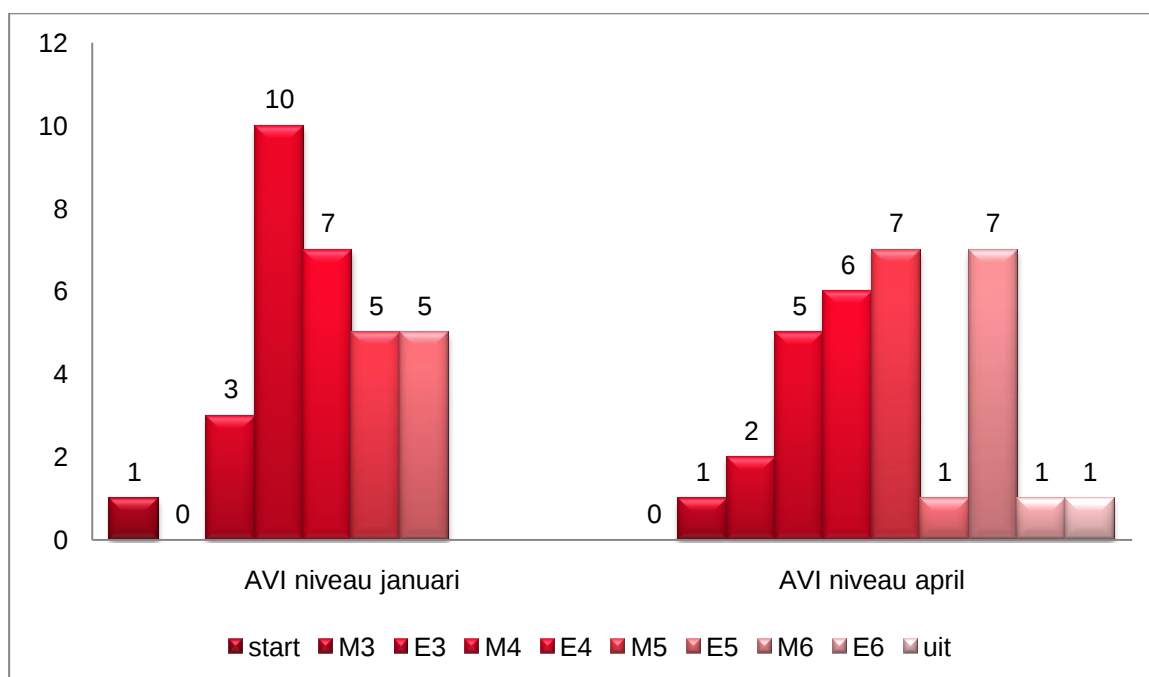
- 25% van de leerlingen onder dit gewenste niveau.
- 25% van de leerlingen leest op dit gewenste niveau.
- 50% van de leerlingen leest boven dit gewenste niveau.

Het gewenste instructieniveau in januari groep 5 is instructieniveau M5. Dit omdat ze dan E5 beheersingsniveau E5 kunnen behalen.

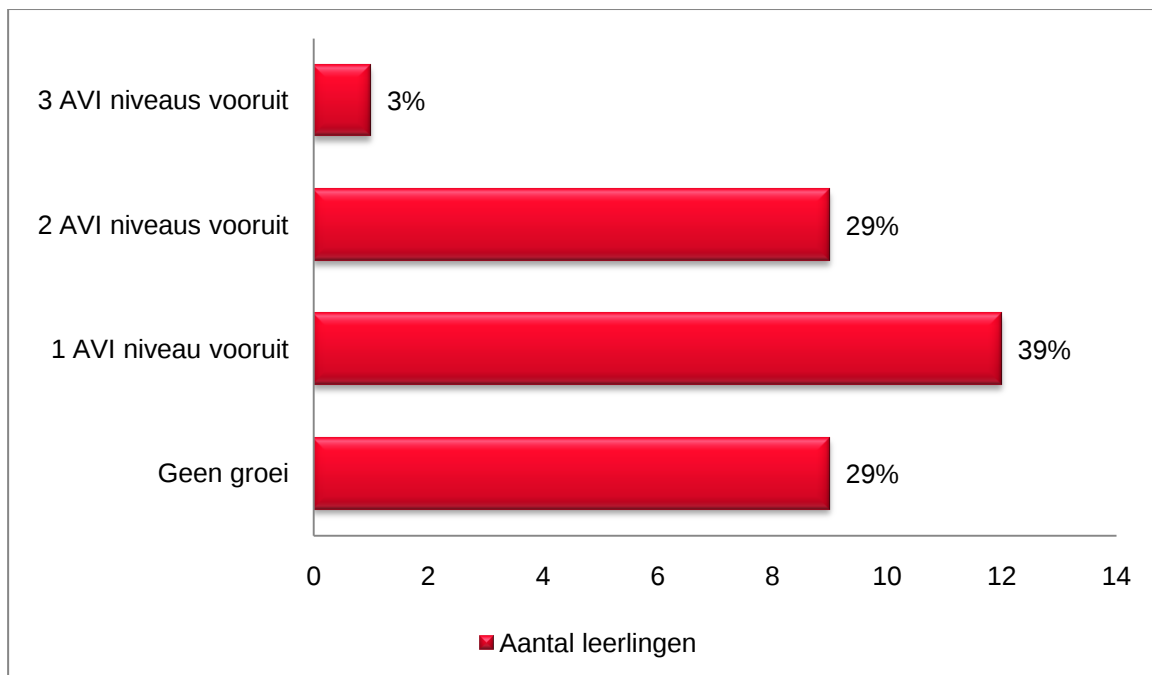
In januari 2010 leest:

- 10% van de leerlingen onder dit gewenste niveau.
- 20% van de leerlingen op dit gewenste niveau.
- 70% van de leerlingen boven dit gewenste niveau.

Leesresultaten leerlingen leeszwakke leerlingen die mee hebben gedaan aan tutorlezen met behulp van de methode Estafette van Zwijsen (oude versie)



Overzicht groei in niveau

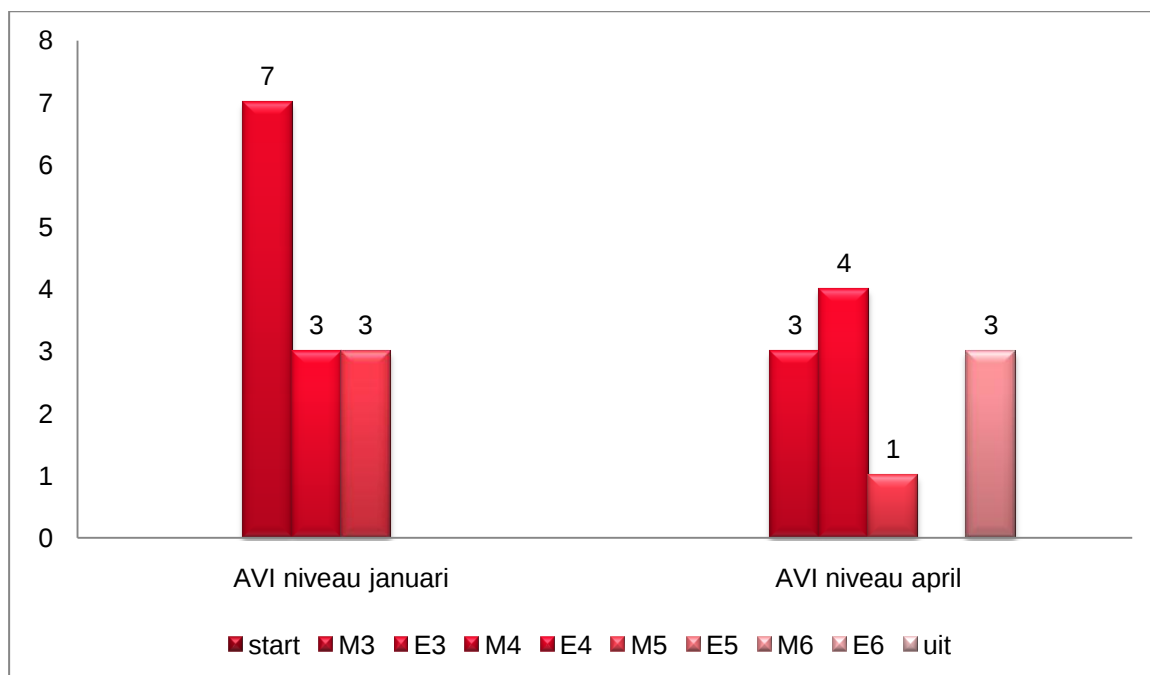


Analyse leesresultaten:

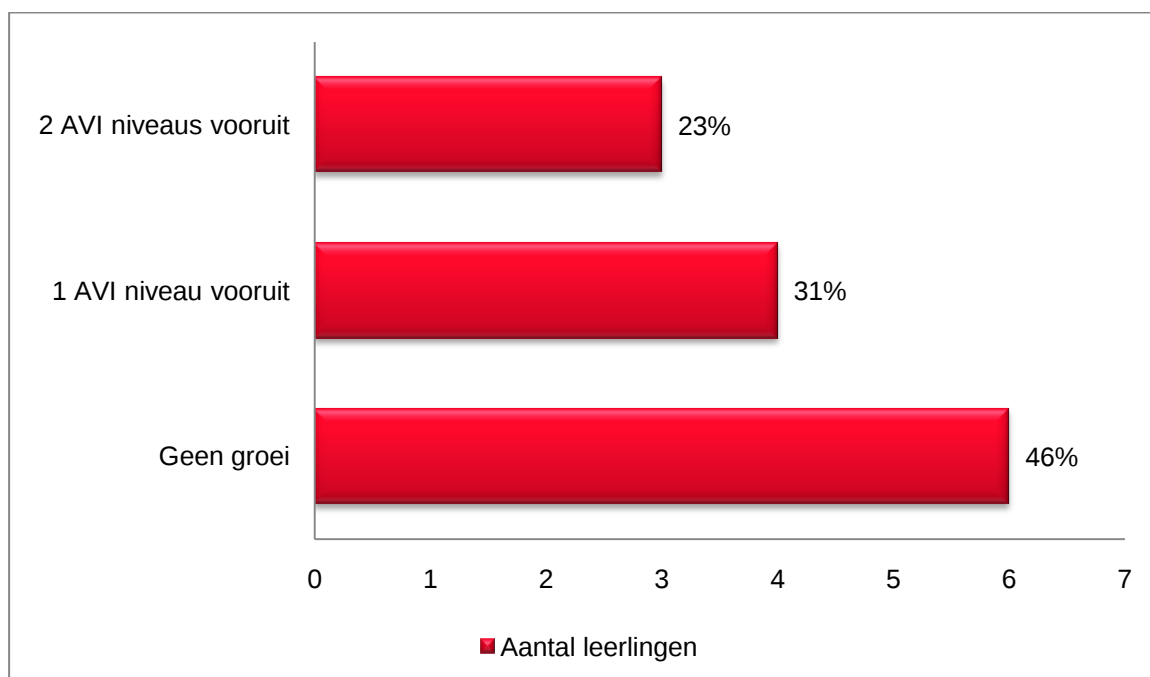
Van de leeszwakke leerlingen op De Wonderboom uit groep 4 en 5 hebben 31 leerlingen meegedaan aan het tutorleesprogramma.

Van deze leerlingen lezen nog 9 kinderen onder het gewenste instructieniveau passend bij de groep waar ze inzitten. Bij 7 van deze leerlingen is ook geen rendement gehaald in AVI niveaus, zij hebben onvoldoende geprofiteerd van deze aanpak. Twee van deze leerlingen hebben een groei van 1 AVI niveau laten zien, zij hebben voldoende geprofiteerd van de aanpak.

Leesresultaten leerlingen leeszwakke leerlingen die mee hebben gedaan aan RALFI onder leiding van onderwijsassistent en leerkrachten



Overzicht groei in niveau



Analyse leesresultaten RALFI

De kinderen die geselecteerd zijn voor het RALFI lezen zijn de meest leeszwakke kinderen. Van deze kinderen hebben vier leerlingen gediagnosticeerde dyslexie, zeven leerlingen staan op de wachtlijst voor een dyslexieonderzoek en 2 leerlingen zijn 'gewoon' leeszwak vanuit de gegevens.

Vanuit de analyse blijkt dat binnen deze groep leeszwakke kinderen 54% groei heeft laten zien met de aanpak van RALFI zoals die nu vorm gegeven is.

Voor 46% van de leerlingen was de aanpak van RALFI zoals die nu vorm gegeven is onvoldoende effectief.

RALFI is voor de gediagnosticeerde dyslecten onvoldoende effectief gebleken in deze opzet. Van de vier leerlingen heeft één leerling groei laten zien.

Voor de leerlingen die op de wachtlijst staan voor dyslexieonderzoek is de methode effectiever gebleken. Van de zeven leerlingen hebben vier leerlingen groei laten zien, twee is niet bekend en één leerling heeft geen groei laten zien.

Analyse vragenlijst leerkrachten

De vragenlijst van de leerkrachten is zo opgezet dat de verschillende onderdelen van effectief leesonderwijs terugkomen.

Wat opvalt is dat de leerkrachten niet tevreden zijn over het leesresultaat van de school, ook zijn ze veelal niet tevreden over het leesresultaat van de groep. Vooral de DMT-scores vinden ze tegenvallen. Bij de AVI's valt ze op dat sommige kinderen het heel goed doen en een aantal kinderen echt achter blijven.

Bij het aspect tijd komen de volgende tijden naar voren wat gebruikt wordt per week aan technisch lezen:

Groep	Gemiddelde tijd voor technisch lezen per week	Moet zijn volgens de normen Vernooy (2006)	Gemiddelde extra tijd voor zwakke lezers	Moet zijn volgens de normen dyslexieprotocol
4	105 minuten	180 minuten	30 minuten	60 minuten
5*	90 minuten	180 minuten	30 minuten	60 minuten
6	60 minuten		Geen	60 minuten
7	60 minuten		Geen	60 minuten

* zwakke lezers krijgen in één groep geen extra inoefentijd.

In groep 6 en 7 wordt er met name stil gelezen. De begrijpend leeslessen zijn in deze tabel niet opgenomen

Op de vraag hoe leerkrachten denken dat het leesonderwijs verbeterd kan worden binnen de school geeft iedereen aan dat er een nieuwe methode moet komen voor voortgezet technisch lezen. De oude methode (Goed Gelezen technisch lezen, oude versie) wordt als saai ervaren en veel leerkrachten gebruiken deze niet. Ze weten alleen ook niet goed wat ze wel kunnen doen. Tutorlezen wordt daarom ook als prettig ervaren, daarnaast zijn kinderen er enthousiast over.

In veel groepen wordt dus weinig leesinstructie gegeven. De leerkrachten flitsen de woorden van De Zuidvallei klassikaal en laten kinderen de bladen die horen bij de woorden extra lezen. Ook stillezen wordt veel gedaan in de groepen. De instructie die gegeven wordt is ongeveer samen te vatten in 5-10 minuten per week in de groepen 4 en 5.

Doordat er geen echte leeslessen gegeven worden, wordt er ook weinig differentiatie toegepast.

De leerkrachten geven unaniem aan dat er geen duidelijk leesprotocol is voor De Wonderboom en dat ze dat wel graag zouden willen. Ze weten nu door de nieuwe normering van de AVI wel wat de kinderen moeten halen wat betreft doelstellingen, maar om zwakke lezers extra begeleiding te geven om dit te kunnen halen wordt als lastig ervaren.

Hoofdstuk 5 Conclusies

Eén aspect staat vast op De Wonderboom en dat is dat de resultaten op technisch leesgebied in groep 4 teruglopen wanneer we kijken naar wat we mogen voorspellen vanuit de resultaten van groep 3. Dit is zo op woordleesniveau, maar op het niveau van tekstlezen zijn in januari de resultaten matig. Hetzelfde beeld is te zien in groep 5. De prestaties op woordlezen zijn ondergemiddeld en ook op tekstlezen is dit ondergemiddeld.

Vernooy (2006) geeft aan dat de school ernaar moet streven dat 95% van de leerlingen het gewenste AVI niveau behaalt. Op De Wonderboom zat in groep 4 25% van de leerlingen onder de norm waarop ze zouden moeten zitten en in groep 5 zat 30% van de leerlingen onder de norm (meetmoment januari 2010). Dit percentage wijkt teveel af van het percentage wat Vernooy (2006) aangeeft.

Groepsniveau

Vanuit de vragenlijst komt een beeld naar voren van het leesonderwijs wat in de groep plaatsvindt. Hieruit blijkt dat de methode die er nu op school is voor voortgezet technisch lezen niet of nauwelijks gebruikt wordt. De leerkrachten vinden de methode saai en ervaren hem als niet prettig. Hierdoor blijft hij in de kast liggen.

Ook komt naar voren dat er in de groepen 4 gemiddeld één uur en veertig minuten aan leesonderwijs wordt besteed wat drie uur zou moeten zijn. Dit is dus bijna de helft van de tijd. Ook in groep 5 is dit beeld te zien, gemiddeld wordt er anderhalf uur aan lezen besteed, wat ook drie uur zou moeten zijn. Voor extra lezers is ongeveer dertig minuten extra leestijd per week, terwijl dit een uur zou moeten zijn. De zwakke lezers komen dus per week twee uur aan leestijd tekort.

Verwacht mag worden wanneer De Wonderboom voldoende tijd aan het technisch leesonderwijs gaat besteden en hiervoor een methode aanschaft die passend is bij de wensen van de leerkrachten het leesniveau van de leerlingen omhoog zal gaan. Er zijn op dit moment goede technisch leesmethodes op de markt die passend zijn bij de eisen die het dyslexieprotocol stelt aan leesonderwijs. Ook zijn ze passend binnen

de visie van handelingsgericht werken waarbij gekeken wordt naar wat de groep nodig heeft.

Remedial Teaching

De RT wordt op dit moment effectief ingevuld. De leerlingen behalen resultaten en het is ondersteunend aan het onderwijs hoe dat op dit moment is. De ondersteuning vanuit de RT in de vorm van tutorlezen wordt als zinvol ervaren door de leerkrachten. Kinderen zijn enthousiast en leerlingen gaan vooruit. Wanneer we kijken naar de behaalde resultaten is er een verschil te zien tussen de inzet van RALFI en de inzet van Estafette in het tutorlezen. De RALFI groep was echter samengesteld met zeer zwakke lezers (waaronder ook dyslecten). Hiervoor was voor 46% van de leerlingen in de opzet zoals hij er nu was (anderhalf uur leesondersteuning per week naast het leesonderwijs in de groep) onvoldoende effectief. Er was bij hen geen groei te zien in AVI niveaus. Maar voor 54% van de leerlingen binnen deze zeer zwakke lezers groep was de opzet wel voldoende effectief.

Binnen de opzet van Estafette was voor 29% van de leerlingen de opzet onvoldoende effectief. Wanneer gekeken wordt naar de lezers waarvoor dit geldt is te zien dat deze leerlingen ook binnen een risicogroep vallen voor zeer zwakke lezers of het halfjaar ervoor een groei hebben laten zien. Voor 71% van de leerlingen was de opzet wel voldoende effectief.

De grote groep kinderen die van de opzet van Estafette hebben geprofiteerd zouden waarschijnlijk ook de kinderen zijn die van effectief leesonderwijs zouden kunnen profiteren. Deze groep kinderen heeft namelijk 1 uur begeleiding gehad per week en de meesten komen dan nog niet eens toe aan de gestelde normen van Vernooij (2006) van het aantal uren leesonderwijs per week.

Wanneer het onderwijs in de groep effectiever wordt ingevuld zal er binnen de RT ruimte ontstaan voor begeleiding aan de groep leeszwakke kinderen die er op dit moment is (dyslecten en zeer zwakke lezers). Deze leerlingen profiteren onvoldoende van de extra ondersteuningstijd op dit moment. Gekeken zal moeten worden of dit beeld hetzelfde blijft wanneer ze in de groep extra leesinstructie gaan krijgen en meer effectieve lestijd hebben. Hun onderwijsbehoefte is op dit moment niet duidelijk, omdat er binnen de groep onvoldoende effectieve tijd wordt besteed

aan technisch lezen. Wanneer aan deze onderwijsbehoefte voldaan wordt, kan het effect van de geboden remediëring ook groter worden. Wanneer dit niet zo is, zou de instructietijd uitgebreid kunnen worden.

Binnen een protocol voor dyslexie en leesproblemen kan een remedial teacher een vaste plek krijgen door naar aanleiding van zorgen omtrent signaleringen bij een kind verder onderzoek uit te voeren. De remedial teacher kan bepalen op welk niveau een kind zit en een sterkte en zwakte analyse maken. Van hieruit kunnen dan verdere acties opgezet worden, of een kind deel zou kunnen nemen aan het extra hulpaanbod wat de school kan opzetten voor leeszwakke kinderen.

Handelingsgerichte diagnostiek zou hierin als uitgangspunt kunnen dienen door de start van een onderzoek te beginnen met een intakegesprek of vragenlijst voor de leerkracht en ouders. Zo worden alle partijen rondom een kind betrokken bij het onderzoek. Daarnaast is het belangrijk dat het onderzoek gestart wordt met een gesprek met de leerling. De leesbeleving en motivatie zijn hierin belangrijke peilers, want deze hebben veel invloed op de inzet bij een eventueel remediërend leesprogramma.

Om hiervoor een vaste lijn te maken zou de remedial teacher een vaste opzet kunnen maken voor de stappen die genomen worden in het onderzoek met bijbehorende vragenlijsten. Dit onderdeel moet ook beschreven worden in het protocol. Wanneer dit vastligt is het een eenmalige intensievere tijdsinvestering die later veel duidelijkheid geeft en effectieve werktijd biedt.

School en beleid

Vanuit de gegevens blijkt dat de kinderen (mogelijk) niet allemaal technisch zwakke lezers zijn, er wordt alleen onvoldoende effectieve tijd aan technisch lezen besteed. Dit beeld is passend bij het beeld wat Vernooy (2006) heeft beschreven van het leesonderwijs in Nederland.

De Wonderboom loopt terug in RT tijd en deze tijd zou effectiever besteed kunnen worden wanneer de situatie in de groep eerst aangepakt wordt. Nu wordt er tijd gestoken in het opzetten van tutorleesprogramma's die effectief zijn, maar eigenlijk een pleister zijn op een bloedende wond. De oorzaak van het grote aantal

leeszwakke kinderen ligt niet in de extra hulp die er voorhanden is, maar ligt in de lessituatie in de groepen.

De leerkrachten missen een protocol voor leesproblemen en dyslexie passend bij de school. Deze is de school aan het ontwikkelen door dyslexievergaderingen aan te bieden. Daarin wordt afgestemd met elkaar om visie en richtlijnen te bepalen, ook wordt hierin informatie gegeven aan de leerkrachten over dyslexie en lees- en spellingproblemen. Daarmee is de school goed op weg om een duidelijk beeld te krijgen van het leesonderwijs en wat er verwacht wordt van leerkrachten. Er staat in de planning dat er volgend schooljaar een dyslexiebeleid aanwezig is.

Belangrijk is dat de school technisch lezen als prioriteit gaat nemen. Van de kinderen die eind groep 5 nog niet op voldoende leesniveau zijn wordt 25% nooit een goede lezer. Dit is een belangrijk gegeven, want voor deze kinderen wordt het algehele leren dus beïnvloed.

Er zullen roostertechnisch keuzes gemaakt moeten worden om extra tijd vrij te maken voor technisch lezen en er zal een gedragen methode aangeschaft moeten worden om de tijd die vrijgemaakt wordt effectief in te vullen. De oude methode is ook niet passend bij de visie van handelingsgericht werken welke de school wil uitdragen. De nieuwe methodes zijn hier wel passend bij, ook sluitend deze aan bij de nieuwe AVI normeringen.

Wanneer de leesresultaten omhoog gaan zal dit ook op andere vakgebieden effectieve lestijd moeten opleveren. Technisch lezen is voor alle vakgebieden zeer belangrijk, het is de basis die je legt om informatie goed uit teksten te kunnen halen, je echt te kunnen richten op de vakinhoudelijke kanten van bijvoorbeeld wereldoriënterende vakken in plaats van tijd te verliezen door zwak technisch lezen. Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat gedragsproblemen ook voort kunnen komen door frustratie op leergebied wat veelal veroorzaakt wordt door een zwak technisch leesniveau.

Dyslecten hebben behoefte aan specifieke leesbegeleiding. Het dyslexieprotocol geeft hier aanwijzingen voor die aansluiten bij de visie die beschreven is vanuit Amerika. De fonetische analytische leesmethode is het meest effectief voor dyslecten, maar dit vraagt veel tijd en begeleiding. School moet daarin bepalen wat

ze wel (kunnen) begeleiden en wat ze uit laten voeren door derden. Ook dit zal een onderdeel van het protocol moeten gaan vormen.

Naast de specifieke begeleiding aan leeszwakke kinderen door derden zal de school ook extra ondersteuning moeten bieden. Voor het vaststellen van de diagnose dyslexie heeft een kind minimaal een halfjaar intensieve leesbegeleiding nodig. Hiervoor zal de school wel de mogelijkheden beschikbaar moeten (blijven) stellen. De extra begeleiding die gegeven wordt heeft in elk geval een aantal kenmerken nodig:

- aandacht voor hardop lezen
- oefenen van woorden (lezen en herlezen binnen de context)
- continue feedback

Deze begeleiding moet gebeuren onder begeleiding van remedial teacher, leerkrachten, onderwijsassistent en eventueel goed geïnstrueerde ouders. De programma's Connect en RALFI zijn passend bij deze uitgangspunten. Hierbij moet de kanttekening gemaakt worden dat de leerlingen niet alleen met een tutor of leesouder mogen lezen, deze groepen zijn onvoldoende in staat om in te spelen op de onderwijsvraag van de leerling. Het mag wel ter ondersteuning van de begeleiding ingezet worden.

De onderzoeksvraag op welke manier De Wonderboom toe kan komen aan de onderwijsbehoefte van de leerlingen met leesproblemen vanaf groep 4 binnen de visie van handelingsgericht werken in de groep en vanuit de RT is hiermee beantwoord.

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek

Het was voor mij de eerste keer dat ik op deze manier een onderzoek heb mogen vormgeven. Ik vond het erg zinvol om te doen. Door dieper in te gaan op een signalering van leerkrachten en eigen gevoel kan je vorm geven aan een onderwijsaspect wat aandacht nodig heeft. Voor mijn gevoel ligt hier nu een basis van een werkplan wat passend is bij de school en wat resultaten kan opbrengen. Het kan de leerkrachten en de leerlingen ondersteunen bij de uitvoering.

Ik denk zelfs dat het heel zinvol is om dit soort onderzoeken regelmatig vorm te geven op de school om zo de opbrengsten en het gegeven onderwijs kritisch onder de loep te houden.

Voor mij was het grootste struikelblok bij dit onderzoek de stap te maken van literatuuronderzoek naar het daadwerkelijke schrijven. Ik vond het heel moeilijk om een selectie te maken vanuit de literatuur en mijn onderzoek toe te spitsen zodat het niet te breed zou worden. Gaandeweg heb ik veel dingen die ik eerst wel wilde doen losgelaten omdat het onderzoek dan veel te breed zou worden. Doordat ik moeilijk de slag kon maken naar papier heeft me dit wel tijdsdruk opgeleverd. Het plannen van de stappen en de tijd die ik nodig zou hebben vond ik moeilijk. Met sommige delen ben ik een hele dag of meerdere dagen bezig geweest en met andere delen was ik met een halve dag klaar. Dat vond ik moeilijk om in te schatten.

Het leuke aan dit onderzoek vond ik dat de leerkrachten en de school enthousiast mee hebben gewerkt. Iedereen was betrokken en actief bezig. Zo heeft het onderzoek denk ik al veel bijgedragen aan inzicht in de resultaten en mogelijkheden. De eerste groep leerkrachten heeft kennis kunnen maken met RALFI en de volgende groep gaat dit de laatste periode van het schooljaar nog doen. Dat geeft mij een voldaan gevoel, want ik heb iets bij kunnen dragen voor de school. Ik denk ook dat dit een belangrijk onderdeel is voor een remedial teacher. Je kunt je didactische kennis omzetten in acties op een groter level dan wanneer je met één kind werkt.

Ik denk dat de remedial teacher niet alleen een persoon is die er voor de kinderen is, maar ook een persoon is die er voor de leerkrachten is. Hiervoor is vaak geen tijd, want de weinige tijd die er is wordt ingedeeld met kinderen. Dit onderzoek laat zien

dat er in de klas nog veel te halen is en dat er zo (uiteindelijk) meer tijd over blijft voor de remedial teacher om zich te richten op de complexere zorgvragen. Dit past ook bij mijn persoonlijke doel. Ik wil graag dat de leerkrachten professioneler worden en dat zij zichzelf competent voelen in de begeleiding aan kinderen met een extra zorgvraag. Dan blijven de complexere zorgvragen over voor een gespecialiseerd iemand als een remedial teacher. Met dit onderzoek heb ik voor mijn gevoel daar op leesgebied alvast een basis voor kunnen leggen, wat we uit kunnen breiden zodat dit misschien toekomstbeeld is. Dat maakt dat ik heb kunnen genieten van al het werk wat dit onderzoek met zich mee heeft gebracht.

Het onderzoek heeft mij ook weer meer kennis gebracht. Ik heb me moeten verdiepen in het dyslexieprotocol en verschillende visies. Hierdoor is mijn kennis toegenomen. Ook het onderdeel van handelingsgerichte diagnostiek heeft mij veel kennis opgeleverd. Nu moest ik echt gaan zitten om het boek bestuderend te lezen en de informatie die voor mij passend kan zijn eruit moeten halen. Dat is anders dan wanneer je globaal de uitgangspunten kent door artikelen en wat je gehoord hebt binnen je opleiding. Deze kennis helpt mij om een beter beeld te krijgen van wat voor remedial teacher ik wil zijn, op welke manier ik graag wil werken.

Wat ik moeilijk heb gevonden is dat dit onderzoek maar één jaar duurt en eigenlijk maar een periode van dat jaar. Het moet dan ook heel compact en ik vind het leuk om grotere projecten op te zetten. Dit onderzoek is ook onderdeel van een groter traject wat doorloopt. Maar ik vind het jammer dat het uiteindelijke resultaat van een dyslexiebeleid, een nieuwe leesmethode en hopelijk betere leesresultaten niet opgenomen kunnen worden in dit onderzoek. Het is wel een heel prettig idee dat de school het onderzoek serieus neemt en hiermee verder gaat.

Samengevat vond ik het onderzoek dus intensief, soms stressvol, maar vooral inspirerend en functioneel.

Literatuurlijst

Aarnoutse, C., Verhoeven, L., (1999), *Tussendoelen beginnende geletterdheid*, Nijmegen: Expertisecentrum Nederland

Aarnoutse, C & Verhoeven, L, (2003), *Tussendoelen gevorderde geletterdheid*, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, 9, 62-64

Pameijer, N.K. & van Beukering, J.T.E., (2004), *Handelingsgerichte diagnostiek: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*, Leuven/Voorburg: Acco, 16-17

Shaywitz, M.D., (2003), *Overcoming Dyslexia – A new and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*, New York: Random House, 38-39, 177-178, 206

Smits, A & Braams, T, (2006), *Dyslectische kinderen lezen*, Amsterdam: Uitgeverij Boom, 8, 122, 124-127, 133, 138-140

Struiksma, A.J.C. & van der Leij, A. & Vieijra, J.P.M., (1986, 2009), *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*, Amsterdam: VU Uitgeverij

Van der Leij, A, (1998, 2003), *Leesproblemen en dyslexie*, Rotterdam: Lemniscaat b.v., 50

Vernooy, dr. K, (2004), *Alle kinderen vlot leren lezen*, Amersfoort: CPS

Vernooy, dr. K, (2006), *Effectief omgaan met risicolezers*, Amersfoort: CPS, 11, 12, 22, 43, 46-48

Wentink, H & Verhoeven, L, (2001), *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

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

Bijlagen

Bijlage 1	trendanalyse DMT
Bijlage 2	vragenlijst leerkrachten
Bijlage 3	opzet Estafette
Bijlage 4	opzet RALFI

Bijlage 1



p.c. - basisschool
de wonderboom

Leefstijlschool

TRENDANALYSE DMT GEGEVENS (2005-2009)

Inhoudsopgave:

Inleiding	pagina 3
H1. Analyse DMT kaart 3	pagina 4
H2. Analyse DMT kaart 2	pagina 6
H3. Analyse DMT kaart 1	pagina 8
H4. Ontwikkeling t.o.v. landelijk gemiddelde	pagina 9
H5. Conclusie	pagina 10

Inleiding

Aanleiding

Vanuit de leerkrachten zijn signalen naar voren gekomen dat er onvrede was over het leesniveau van de leerlingen op De Wonderboom.

Daarnaast is het zorgaanbod voor de zorgleerlingen een grijs gebied vanaf groep 4 tot groep 8. Er wordt dit schooljaar een start gemaakt met het opzetten van het dyslexieprotocol voor groep 5-8.

De voortgezet technisch leesmethode is geëvalueerd en ook daar is onvrede over uitgesproken. Dit schooljaar wordt er een nieuwe methode gekozen. Om tussentijds toe te komen aan de wens van leerkrachten is gekozen om een leesprogramma aan te bieden in groep 4 gebaseerd op De Zuidvallei remediërend technisch lezen.

Situatie heden

Op dit moment wordt er gewerkt met de methode Goed Gelezen Technisch lezen. Deze komt niet in alle groepen structureel aan bod.

Voor de zorgleerlingen is er per jaar twee periodes tutorlezen waarbij de laatste twee jaar gebruik gemaakt werd in de groepen 4 en 5 van de methode Estafette. In de bovenbouw is er de laatste jaren gelezen met tutores vanuit een leesboek waarbij om de beurt werd voorgelezen. Dit werd incidenteel aangevuld met leesoefeningen op woordniveau.

Daarnaast voeren leerkrachten op eigen inzicht handelingsplannen en actiebladen uit binnen de groep waarbij een wisselend aanbod is.

Er wordt regelmatig gekozen voor de methode Connect en de methode Ralfi lezen. Dit verloopt vaak met een wisselend aantal keer aanbod in de week in verband met activiteiten die tussendoor komen. Het structureel aanbieden van een aantal momenten per week wordt als lastig ervaren.

Er is geen duidelijk zicht op de effectieve leestijd die er per jaargroep is. Ieder geeft hier zijn eigen invulling aan.

Gekozen methode voor analyse

Om een inzichtelijk beeld te krijgen van de prestaties op technisch lezen is er gekozen om een trendanalyse te maken voor het technisch leesniveau van de leerlingen van De Wonderboom op woordniveau.

De AVI resultaten zijn niet ingevoerd in het leerlingvolgsysteem waardoor het niet mogelijk is om hier een trendanalyse van te maken.

De trendanalyse is gedaan naar aanleiding van de ingevoerde resultaten op de DMT kaarten 1 tot en met 3 vanaf schooljaar 2005-2006 tot heden.

Opbouw verslag

In dit verslag wordt een start gemaakt bij leeskaart 3, omdat deze afgenomen wordt bij alle leerlingen op De Wonderboom, waardoor een beeld ontstaat van het gemiddelde leesniveau op De Wonderboom.

Vervolgens is een analyse gemaakt van de kaarten 2 en 1 die vanaf groep 5 alleen afgenomen wordt onder een bepaalde score, volgens normen Cito.

Wanneer deze kaarten afgenomen worden vallen deze leerlingen op woordleesniveau in het gebied van de zorgleerlingen.

In hoofdstuk 5 vindt u een tabel met een overzicht van het opgebouwde niveau ten opzichte van het landelijk gemiddelde per leerjaargroep. Hierbij wordt de leerjaargroep door de verschillende leerjaren gevolgd en staan deze gegevens overzichtelijk naast elkaar verwerkt.

H1. Analyse DMT kaart 3

Jaargroep 4:

Het instapniveau begin groep 4 ligt hoog. De kinderen scoren vanaf 2005 tot 2009 ruim bovengemiddeld in een scoregebied 30-32.

Midden groep 4 scoren de kinderen in de leerjaren 2005-2007 net iets bovengemiddeld en in 2007-2008 zitten ze op de gemiddelde lijn wat in leerjaar 2008-2009 is afgezakt naar een ondergemiddeld niveau.

Eind groep 4 zaten de leerlingen in 2005-2006 nog op bovengemiddeld niveau. In de leerjaren erna scoren de leerlingen op gemiddeld niveau.

Jaargroep 5:

Het instapniveau begin groep lag in 2005-2006 nog ver ondergemiddeld. Dit lag dat schooljaar op niveau E4. In de leerjaren 2006-2007 en 2007-2008 was het instapniveau bovengemiddeld goed. De kinderen kwamen toen net iets bovengemiddeld en op gemiddeld niveau vanuit E4.

Vanaf schooljaar 2008-2009 ligt het instapniveau groep 5 op gemiddeld niveau, de kinderen zaten op ongeveer hetzelfde niveau E4.

Midden groep 5 scoren de kinderen in 2005-2006 nog net iets ondergemiddeld. Er is in dat leerjaar wel veel leerrendement geweest want de kinderen kwamen vanaf niveau E4.

In de leerjaren 2006-2007 en 2007-2008 lag het niveau ruim bovengemiddeld, in leerjaar 2007-2008 tegen niveau B6 aan.

In het leerjaar 2008-2009 is het niveau gedaald naar ondergemiddeld niveau M5. De leerlingen kwamen dat schooljaar op een gemiddelde score B5 en gemiddeld E4.

Jaargroep 6:

Het instapniveau groep 6 geeft een zeer wisselend beeld.

In het schooljaar 2005-2006 was het instapniveau zeer ondergemiddeld. De groep zat toen op niveau wat onder M5 lag.

In 2006-2007 lag het niveau beduidend hoger, het was toen ruim bovengemiddeld. Deze groep zat M5 nog net ondergemiddeld.

In 2007-2008 lag het niveau zelfs M6 in B6. Deze groep was ook ruim bovengemiddeld in M5.

In 2008-2009 was het instapniveau gemiddeld en in 2009-2010 is het niveau ver ondergemiddeld. Het niveau ligt nu op bijna M5.

Deze groepen kwamen vanuit een ver bovengemiddelde score M5 en net iets ondergemiddelde score M5.

Jaargroep 7:

In groep 7 is ook verschoven beeld terug te zien. In 2005-2006 was er nog een zeer ondergemiddelde score te zien wat lag op niveau M5.

In 2006-2007 ligt het instapniveau net iets bovengemiddeld. Deze groep kwam M6 bijna op niveau M5. Hier is een zeer grote inhaalslag te zien.

In 2007-2008 ligt het begin niveau net iets ondergemiddeld, deze groep kwam ook ondergemiddeld vanuit groep 6.

In 2008-2009 ligt het niveau bovengemiddeld op niveau M7. Deze groep kwam M6 ook al ver bovengemiddeld uit.

In 2009-2010 ligt het niveau net iets bovengemiddeld. Deze groep kwam M6 ruim bovengemiddeld uit.

Jaargroep 8:

Door de leerjaren heen is hier ook een zeer wisselend beeld te zien.

In 2006-2007 is het niveau zeer onder gemiddeld. Het niveau ligt dan tussen B5 en M5. De groep kwam in 2005-2006 ook ondergemiddeld uit, maar zat toen meer richting B6. Zij zijn dus achteruit gegaan.

In 2007-2008 is het niveau gemiddeld, deze groep kwam M7 net iets ondergemiddeld uit.

In 2008-2009 ligt het niveau net iets ondergemiddeld, deze groep kwam M7 op gemiddeld niveau uit.

In 2009-2010 ligt het niveau ver ondergemiddeld net iets onder niveau B6. Deze groep kwam op M7 net iets bovengemiddeld uit. Alleen de zorgleerlingen zijn ingevoerd. Dit geeft dus een vertekend beeld ten opzichte van de verdere gegevens.

H2. Analyse DMT kaart 2

Groep 4:

Er is een dalende lijn te zien in het instapniveau van B4. In de leerjaren 2005 tot 2008 is er een ruim bovengemiddeld resultaat te zien, met een uitschieter in het jaar 2006-2007.

In 2009-2010 ligt het niveau gemiddeld.

Midden groep 4 is het leerrendement gezakt naar gemiddelde en net iets ondergemiddelde scores.

Eind groep 4 zijn de scores in 2006-2008 weer bovengemiddeld.

Groep 5:

In groep 5 wordt alleen nog DMT kaart 3 afgenomen en kaart 2 en 1 alleen bij de zorgleerlingen. Dit geeft een ander beeld dan in groep 4, waar het ging over de gehele groep leerlingen.

Vanaf groep 5 kan de ontwikkeling van de zorgleerlingen met kaart 2 en 1 gevolgd worden.

Het instapniveau van de zorgleerlingen in groep 5 laat een dalende lijn zien. In het leerjaar 2005-2006 zitten de leerlingen B5 tussen niveau B4-E4. Vanaf 2006 tot 2009 zitten de leerlingen onder niveau M4 wanneer de toets afgenomen wordt B5.

In M5 laten de leerlingen iets groep zien. In het leerjaar 2006-2007 zaten de leerlingen op niveau M4 en in de leerjaren 2007-2008 en 2008-2009 zitten ze tussen M4 en E4 in.

Er is terug te zien dat de leerachterstand niet afneemt naarmate het jaar verder gaat. De achterstand blijft ongeveer gelijk aan driekwart jaar. Dit beeld is ook niet verbeterd door de leerjaren heen.

De gemiddelde leerachterstand van de zorgleerlingen ligt op ongeveer $\frac{3}{4}$ jaar in groep 5.

Groep 6:

Het instapniveau van de zorgleerlingen in groep 6 laat een zorgelijk beeld zien. De achterstand loopt op vanaf groep 5. De gemiddelde leerachterstand van de zorgleerlingen in groep 6 ligt door de jaren heen tussen de $\frac{3}{4}$ jaar en 1,5 jaar.

De laatste jaren is het beeld te zien dat de leerachterstand oploopt van $\frac{3}{4}$ jaar in groep 5 naar $1\frac{1}{4}$ jaar in groep 6. Dit betekent dat de leerachterstand oploopt met een halfjaar.

Groep 7:

Het instapniveau van de zorgleerlingen in groep 7 laat een zorgelijk beeld zien. De leerachterstand wordt nog meer vergroot.

Dit verschilt door de verschillende leerjaren heen van een achterstand van 1,5 tot 2,5 jaar.

Daarbij is een beeld te zien dat de achterstand met ruim een jaar tot een halfjaar vergroot ten opzichte van het de laatste afname ervoor in groep 7.

Hierbij geldt het jaar 2007-2008 als uitzondering. Hier is de achterstand gelijk gebleven op 1,5 jaar.

Groep 8:

Vanuit het leerlingvolgsysteem zijn alleen resultaten bekend van de DMT kaart 2 vanuit het leerjaar 2008-2009.

Hieruit is op te maken dat de opgedane leerachterstand van de zorgleerlingen toe is genomen met $1\frac{1}{4}$ jaar.

Er was in groep 7 een achterstand van 1,5 jaar wat B8 is opgelopen naar $2\frac{3}{4}$ jaar.

H3. Analyse DMT kaart 1

Groep 4:

Vanaf schooljaar 2005-2006 tot en met schooljaar 2008-2009 is het instapniveau B4 ruim bovengemiddeld geweest.

In 2009-2010 is het instapniveau benedengemiddeld. Deze grote verschuiving is opmerkelijk in het totaalbeeld.

Midden groep 4 zakken alle resultaten terug naar een benedengemiddeld niveau. De leerlingen zaten B4 dus op ruim bovengemiddeld niveau en zakken M4 naar ondergemiddeld.

In leerjaar 2008-2009 zitten de leerling M4 bijna op gemiddeld niveau.

Eind groep 4 neemt de achterstand iets af, maar blijft ondergemiddeld. Behalve in het jaar 2006-2007, dan trekt het niveau iets op tot net boven het gemiddelde.

Groep 5:

In groep 5 wordt alleen nog DMT kaart 3 afgenomen en kaart 2 en 1 alleen bij de zorgleerlingen. Dit geeft een ander beeld dan in groep 4, waar het ging over de gehele groep leerlingen.

Vanaf groep 5 kan de ontwikkeling van de zorgleerlingen met kaart 2 en 1 gevolgd worden.

Het instapniveau van de zorgleerlingen laat B5 een ruim benedengemiddeld niveau zien. Er is vanaf schooljaar 2005-2006 te zien dat de zorgleerlingen gemiddeld met $\frac{3}{4}$ jaar achterstand instappen in groep 5.

In leerjaar 2005-2006 was het niveau net iets onder M4 en in 2009-2010 ligt het niveau tussen B4 en M4. Met als laagste punt in 2006-2007 waarbij een schaalscore van ongeveer 55 werd behaald.

De achterstand ligt op ongeveer $\frac{3}{4}$ jaar.

M5 ligt de achterstand op ongeveer een jaar.

Groep 6:

In groep 6 loopt de achterstand van de zorgleerling op tot 1,5 jaar B6. Dit beeld blijft gelijk M6. De achterstand wordt niet vergroot en loopt ook niet in.

Groep 7:

In groep 7 verschilt de achterstand van de zorgleerling van 2,5 tot $1 \frac{3}{4}$ jaar. Wel is hierbij de te zeggen dat de leerachterstand gedurende het jaar gemiddeld genomen toeneemt met ongeveer een kwart jaar.

Daarnaast is de achterstand die er was in groep 6 toegenomen in groep 7 met ongeveer een half jaar.

Groep 8:

Voor de gegevens in groep 8 zijn alleen de gegevens van het schooljaar 2008-2009 beschikbaar. In dit schooljaar hadden de zorgleerlingen B8 een achterstand van $2 \frac{3}{4}$ jaar. Daarbij kan dus gesteld worden dat de leerachterstand vanuit groep 7 toegenomen is.

H4. Ontwikkeling DMT t.o.v. landelijk gemiddelde

Groen: gemiddeld tot bovengemiddeld

Rood: ondergemiddeld

Overzicht DMT kaart 3 t.o.v. landelijk gemiddelde											
Start leerjaar	Groep 4			Groep 5		Groep 6		Groep 7		Groep 8	
	B4	M4	E4	B5	M5	B6	M6	B7	M7	B8	M8
2005/2006	+ ¼ jr	+ gem	+ ¼ jr	+ ¼ jr	+ ¼ jr	+ ½ jr	+ ¼ jr	+ ½ jr	+ gem	- 2 jr*	
2006/2007	+ ¼ jr	+ gem	Gem	+ ¼ jr	+ ½ jr	Gem	+ ¼	+ gem			
2007/2008	+ ¼ jr	Gem	gem	Gem	-gem	- ½ jr					
2008/2009	+ ¼ jr	- gem		+ gem							
2009/2010	+ ¼ jr										

* alleen zorgleerlingen ingevoerd.

Overzicht DMT kaart 2 t.o.v. landelijk gemiddelde								
Start leerjaar	Groep 5		Groep 6		Groep 7		Groep 8	
	B5	M5	B6	M6	B7	M7	B8	M8
2005/2006	¾ jaar		1 ¼ jaar	1,5 jaar	1 ¾ jaar	1,5 jaar	2 ¾ jaar	
2006/2007	¾ jaar	1 jaar	¾ jaar	1 ¼ jaar	1,5 jaar	2 ¼ jaar		
2007/2008	¾ jaar	¾ jaar	1,5 jaar	1 jaar				
2008/2009	¾ jaar	¾ jaar	1 ¼ jaar					
2009/2010	¾ jaar							

Overzicht DMT kaart 1 t.o.v. landelijk gemiddelde								
Start leerjaar	Groep 5		Groep 6		Groep 7		Groep 8	
	B5	M5	B6	M6	B7	M7	B8	M8
2005/2006	¾ jaar			1,5 jaar	1 ¾ jaar	2 jaar	2 ¾ jaar	
2006/2007	¾ jaar	1 ¼ jaar	1 ¼ jaar	1,5 jaar	2 jaar	2 ¼ jaar		
2007/2008	¾ jaar	¾ jaar	1,5 jaar	1,5 jaar	1 ¾ jaar			
2008/2009	¾ jaar	1 jaar	1,5 jaar					
2009/2010	¾ jaar							

H5. Conclusie

Vanuit de gegevens is op te maken dat de onvrede van de leerkrachten terecht is.

De resultaten die op woordniveau behaald worden op De Wonderboom zijn ten opzichte van de leerling-populatie niet hoog. De leerlingen komen op leesniveau kaart 3 uit op gemiddeld niveau.

Dit terwijl vanuit groep 3 de leerlingen met bovengemiddeld leesniveau naar groep 4 gaan. Dit is een trend die vanaf het begin van deze analyse terug te zien is.

Vanaf groep 5 zijn de zorgleerlingen in beeld gebracht door middel van leeskaart 1 en 2. Dit zijn de leerlingen die (ernstige) leesproblemen hebben en daarnaast zijn in deze groep de leerlingen die een dyslexieverklaring hebben in deze groep opgenomen.

Hierbij is de trend te ontdekken dat de leerlingen al met $\frac{3}{4}$ jaar achterstand instappen in groep 5 en dat deze achterstand niet ingelopen wordt, maar door de jaren heen vergroot wordt.

Leeskaart 1 meet de woorden op mkm-niveau en leeskaart 2 meet de woorden om mmkm- en mkmm-niveau.

De zorgleerlingen verlaten De Wonderboom op dit moment met een leesniveau tussen B5 en M5 in.

Wat betekent dat de zorgleerlingen in de drie jaar van B5 naar B8 ongeveer een ontwikkeling doormaken van ongeveer iets meer dan een jaar.

Op leeskaart 1, 2 en 3 is een aantal jaren de trend terug te zien dat het instapniveau vanuit groep 3 naar B4 ruim bovengemiddeld lag. Hier zijn de zorgleerlingen en de gemiddelde leerlingen samen in een groep meegenomen.

Dit betekent dat er in groep 3 ruim toegekomen wordt aan de vraag op het gebied van technisch lezen op woordniveau.

In groep 4 zakt het ontwikkelingsniveau van de leerlingen, dit is al terug te zien in de eerste periode.

Er is een duidelijke hulpvraag terug te zien vanuit deze analyse op het gebied van technisch lezen. Met name gericht op de zorgleerlingen is het aanbod wat er nu is van onvoldoende niveau.

De onvrede over de technisch leesmethode kan hiermee te maken hebben, maar de compenserende middelen die leerkrachten en RT-ers inzetten zijn ook niet voldoende effectief om het werkprobleem op te lossen.

Bijlage 2

Vragenlijst leerkrachten

Onderwerp: effectief leesonderwijs

Groep:

Weet je welke doelen jouw leerlingen aan het einde van de jaargroep moeten beheersen op het gebied van technisch lezen?

.....

Hoeveel tijd in de week besteed je in je groep aan lezen?

.....

Hoeveel tijd krijgen de zwakke lezers naast deze tijd om te lezen in je groep?

.....

Ben je tevreden over de leesresultaten binnen jouw groep?

.....

Ben je tevreden over de leesresultaten binnen de school? Bij nee, ook volgende vraag graag beantwoorden.

.....

Op welke manier zou de school de leesresultaten kunnen verbeteren?

.....

Geef je leesinstructie in jouw groep? Zo ja, hoe geef je dit vorm?

.....

Differentieer je tijdens je leeslessen?

.....

Heeft de school een duidelijk leesprotocol?

.....

Bijlage 3

Opzet Estafette lezen binnen tutorlezen

- Stap 1: alle leerkrachten geven aan welke kinderen ze voor extra leesbegeleiding op willen geven.
- Stap 2: er wordt door de leerkrachten aangegeven welke leerlingen tutor kunnen zijn.
- Stap 3: er worden leesmaatjes gemaakt door remedial teacher.
- Stap 4: leerkrachten worden ingelicht en kijken kritisch naar indeling.
- Stap 5: materialen worden klaargelegd (boekjes en werkboekjes) door remedial teacher.
- Stap 6: er wordt een instructiemoment gerealiseerd voor de tutores, zij krijgen de brief mee om na te kunnen lezen wat er wordt verwacht.
- Stap 7: tutorlezen start, leerkrachten begeleiden en bespreken hoe het gaat met de leerlingen.

Het tutorlezen met de methode Estafette is afgeleid van de instructieprincipes van Connect Vloeiend Lezen (Smits & Braams, 2006).

Het stappenplan van de opbouw binnen een sessie tutorlezen is beschreven in de begeleidende brief op de volgende pagina.

Beste tutor,

Fijn dat je iemand wilt helpen bij het leren lezen!

Elke week mag je twee keer met je tutormaatje lezen, dit zal zijn op maandag en dinsdag aan het begin van de middag.

Je mag dan met diegene lezen uit het werkboekje en leesboekje van Estafette. Elke keer doe je 1 les uit het werkboekje en lees je de bladzijden die erbij staan.

Stappenplan:

samen lezen tekst werkboekje (jij leest hardop mee)
woorden laten lezen door je maatje uit het werkboek
woorden laten opzoeken in de tekst en laten kleuren
tekst laten lezen door je maatje
woorden opschrijven op leeskaartjes
woorden laten zien, je maatje zegt het woord en schrijft het op.
andere opdrachten maken uit het werkboekje.
leesboekje pakken.
bladzij samen lezen (jij leest weer hardop mee)
bladzij laten voorlezen door je maatje.

Als jullie klaar zijn en je hebt nog tijd over kun je bijvoorbeeld nog een spelletje galgje doen als het goed gegaan is.

Belangrijk:

Je leest samen met iemand die het lezen niet altijd makkelijk vindt. Probeer rustig te zijn voor de ander en veel complimentjes te geven.

Bijvoorbeeld:

wat heb je dat woord snel gelezen!

Je hebt het goed gedaan.

Knap dat je precies hebt gelezen wat er staat.

Soms heeft iemand het ook nodig om tips te krijgen, probeer dit vriendelijk te doen.

Bijvoorbeeld:

probeer dat woordje nog eens te lezen.

Je mag wat rustiger aan lezen en proberen goed te kijken wat er staat.

Als er iets is tussen jou en je maatje zeg dit dan tegen je juf. We proberen dan samen een oplossing te vinden.

Succes en veel leesplezier!

Groetjes, juf Alida

Groep	Naam	Avi oefenniv.	Nu:	Leesboekje
	Thijs	E3	M4	Iet wiet waai weg
	Pim	M4	M4	Een spannend verhaal
	Manon	M4	M4	Een spannend verhaal
	Rens	E4	M5	Gratis en voor niks
	Elisa	M4	E4	Een spannend verhaal
	Nick	E3	E3	Iet wiet waai weg
	Britt	M4	M4	Een spannend verhaal
	Kayleigh	E4	E4	Gratis en voor niks
	Aliyah	M4	E4	Een spannend verhaal
	Marco	E4	M5	Gratis en voor niks
	Friso	E4	E4	Gratis en voor niks
	Robin	M4	M5	Een spannend verhaal
	Mirthe	M4	E4	Een spannend verhaal
	Nienke	E4 (ADD)	M5	Gratis en voor niks
	Yves	E4	E5	Gratis en voor niks
	Tatum	M4	M5	Een spannend verhaal
	Surela	E4	M5	Gratis en voor niks
	Nils	Start	M3	Tim is slim
	Damian (dyslect)	M4	E4	Een spannend verhaal
	Timo	M4	M4	Een spannend verhaal

	Cynthia	E3	E3	Iets wiet waai weg
	Bjorn	M5	M6	Mama waar ben je
	Ylse	M5	M6	Mama waar ben je
	Laura	E5	M6	Ontsnapt aan de piraten
	Semi	E5	E6	Ontsnapt aan de piraten
	Diamond	E5	M7	Ontsnapt aan de piraten
	Luuk	M5	M5 frustratie	Mama waar ben je
	Kristian	M5	M6	Mama waar ben je
	Max	M5	M6	Mama waar ben je
	Jeske	E5	M6	Ontsnapt aan de piraten
	Vincent	E5	M6	Ontsnapt aan de piraten

Groep	Naam	Avi oefenniv.	Nu:	RALFI
	Suze	M4	M4 b, E4 i	
	David	M4	M4 i, E4 i	
	Marit (dyslect)	E3	E3	
	Joran (dyslect)	M4 F	M4 F	
	Daan	M4 F	M4 F	
	Bloem	M5	M5 b, E5 b, M6 i, E6 f	
	Elif	M5	M5 i, E5 b, M6 i	

	Femke	E4	E4 b, m5 i, E5 f	Leest heel netjes, ook de lastige woorden
	Romy	M5	M5 b, E5 b, M6 f	
	Peter	M4	M4 i, E4 i, M5 F	
	Joris (dyslect)	M4	M4 F	
	Daan	E4	E4 I, M5 F	
	Rick (dyslect)	M4	M4 b, E4 i, M5 f	

Bijlage 4

Opzet RALFI lezen binnen tutorlezen

- Stap 1: alle leerkrachten geven aan welke kinderen ze voor extra leesbegeleiding op willen geven.
- Stap 2: de zeer zwakke lezers worden hieruit geselecteerd door remedial teacher.
- Stap 3: er wordt een indeling gemaakt in RALFI groepjes (maximaal 5 leerlingen).
- Stap 4: leerkrachten worden ingelicht en kijken kritisch naar indeling.
- Stap 5: materialen worden klaargelegd (leesteksten) door remedial teacher.
- Stap 6: leerkrachten krijgen informatie via mail, bij vragen kunnen zij terecht bij de remedial teacher.
- Stap 7: RALFI lezen start, leerkrachten begeleiden en bespreken hoe het gaat met de leerlingen. Bij vragen kunnen zij terecht bij de remedial teacher.

De leerkrachten die meedoen in de begeleiding van de eerste groep die gaan RALFI lezen zijn leerkrachten die het principe RALFI lezen kennen. Zij hebben alleen ondersteuning nodig in de stappen die ze moeten nemen. Deze stappen krijgen zij via de mail en bij vragen kunnen zij terecht bij de remedial teacher. De remedial teacher vraagt ook zelf na of het duidelijk is.

De instructiekaart voor de leerkrachten en het schema wat zij via de mail hebben gekregen zijn te vinden op de volgende bladzijden.

INSTRUCTIE RALFI LEZEN

Sessie 1

Wanneer: donderdag

Wie: Alida (remedial teacher)

- Interactief voorlezen:
Leerkracht leest hardop, leerlingen wijzen bij en lezen stil mee.
- Moeilijke en onbekende woorden bespreken in het schriftje schrijven.
- Koorlezen:
Leerkracht leest hardop voor, leerlingen lezen hardop mee.
- Nalezen:
Leerlingen lezen in duo's om en om de tekst hardop aan elkaar voor.

Sessie 2

Wanneer: maandag

Wie: bij de aangewezen leerkracht

- Interactief voorlezen:
Leerkracht leest hardop, leerlingen wijzen bij en lezen stil mee.
- Moeilijke en onbekende woorden uit het schriftje bespreken.
- Koorlezen:
Leerkracht leest hardop voor, leerlingen lezen hardop mee.
- Nalezen:
Leerlingen lezen in duo's om en om de tekst hardop aan elkaar voor.

Sessie 3

Wanneer: dinsdag

Wie: bij de aangewezen leerkracht

- Interactief voorlezen:
Leerkracht leest hardop, leerlingen wijzen bij en lezen stil mee.
- Moeilijke en onbekende woorden uit het schriftje oplezen.
- Koorlezen:
Leerkracht leest hardop voor, leerlingen lezen hardop mee.
- Nalezen:
Leerlingen lezen in duo's om en om de tekst hardop aan elkaar voor.

RALFI LEZEN -overzichtsblad-

Groep a:

Femke

Romy

Elif

Bloem

Groep b:

Peter

Joris

Daan

Rick

Groep c:

David

Suze

Daan

Joran

Marit

Instructietijden Alida:

Groep a donderdag 10.30 – 11.00 uur

Groep b donderdag 11.00 – 11.30 uur

Groep c donderdag 11.30 – 12.00 uur

Instructiebegeleiding tutorlezen:

Groep a maandag Karin

Groep b maandag Arie

Groep c maandag Karina

Instructiebegeleiding tutorlezen:

Groep a dinsdag Karin

Groep b dinsdag Arie

Groep c dinsdag Karina