

**LEESONDERWIJS EN LEESBEGELEIDING
VOOR LEERLINGEN MET
ERNSTIGE SPRAAK- EN/OF
TAALMOEILIKHEDEN (ESM)**

Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie

cluster

LEESONDERWIJS EN LEESBEGELEIDING VOOR LEERLINGEN MET ERNSTIGE SPRAAK- EN/OF TAALMOEILIKHEDEN (ESM)

Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie

Hanneke Wentink, M&O Groep

Simone Hoogenboom, KPC Groep

Albert Cox, KPC Groep

in opdracht van het Masterplan Dyslexie

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

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

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

**[MASTERPLAN
DYSLEXIE].NL**

[INHOUD]

WOORD VOORAF	5
LEESWIJZER	7
1 DE RELATIE TUSSEN SPRAAK-/TAALONTWIKKELING EN GELETTERDHEID	9
1.1 De normale ontwikkeling van geletterdheid	9
1.2 De relatie tussen spraak- en/of taalmoeilijkheden en leesproblemen	14
2 INRICHTEN VAN HET LEESONDERWIJS	19
2.1 Lezen als speerpunt binnen de school	19
2.2 Een effectieve leerkracht	20
2.3 Naar een geletterde leeromgeving	21
2.3.1 Leesaanbod in de klas	21
2.3.2 Inrichten van het lokaal	24
2.3.3 Multimedia en ICT	24
2.4 Effectief leesonderwijs	26
2.4.1 Beginnende geletterdheid bij kleuters	26
2.4.2 Aanvankelijk lezen	29
2.4.3 Voortgezet technisch lezen	31
2.4.4 Interactief voorlezen	35
2.4.5 Woordenschat	36
2.4.6 Begrijpend lezen	38
2.4.7 Lezen in de zaakvakken	39
2.5 Systematisch volgen van de ontwikkeling van geletterdheid	40
3 SIGNALEREN EN AANPAKKEN VAN LEESPROBLEMEN	43
3.1 Van groepsplan naar handelingsplan	43
3.2 Interventie bij kleuters	46
3.3 Interventie bij leerlingen met leesproblemen	47
3.4 Diagnose en behandeling van dyslexie	56
3.5 Compenseren/dispenseren van ernstige leesproblemen	58
4 IMPLEMENTATIE VAN LEESBELEID OP SCHOOL	61
LITERATUUR	67

[WOORD VOORAF]

Op veel scholen voor speciaal onderwijs is sprake van een prettig en veilig schoolklimaat. Dat blijkt uit de meest recente onderwijsverslagen van de inspectie. Daarnaast is er de laatste jaren ook enige vooruitgang te bespeuren in de kwaliteit van het onderwijs: kwaliteitszorg is in ontwikkeling, meer dan de helft van de scholen werkt planmatig aan de verbetering van het onderwijs en het leerstofaanbod is steeds vaker van voldoende kwaliteit. Steeds meer scholen stellen voor hun leerlingen een ontwikkelingsperspectief vast, met daaraan gekoppeld handelingsplannen met evaluatiemomenten. Er wordt geleidelijk aan een omslag gemaakt van kindvolgend onderwijzen naar doelgericht onderwijzen. Kortom: steeds meer leerlingen in het speciaal onderwijs worden uitgedaagd om te leren.

Een punt van aandacht blijft nog wel de kwaliteit van het leesonderwijs in het speciaal onderwijs. De afgelopen jaren zijn de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie (2003a; 2004; 2005; 2008) verschenen om scholen handvatten te bieden bij het vormgeven van hun onderwijs voor leerlingen met leesproblemen of dyslexie. Deze protocollen zijn ook verspreid onder scholen voor speciaal onderwijs; ze worden echter nog nauwelijks gebruikt. In het kader van het Masterplan Dyslexie wordt sinds 2007 het leesonderwijs op scholen voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM) en de knelpunten die ze daarbij ervaren in kaart gebracht.

In dit katern worden aanbevelingen gedaan voor scholen die aan de slag willen met het leesonderwijs voor leerlingen met ESM. Tevens biedt het handvatten voor ambulant begeleiders die leerlingen met ESM in het regulier basisonderwijs begeleiden. Het katern sluit aan op de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie. Dove of slechthorende leerlingen en leerlingen met selectief mutisme hebben een andere aanpak nodig en laten we in dit katern buiten beschouwing.

Kinderen die kunnen lezen hebben veel meer mogelijkheden om zelfstandig hun weg te vinden in onze geletterde maatschappij. Dat geldt in nog sterkere mate voor leerlingen met ESM. Wij hopen dat dit katern u veel inspiratie geeft om ook deze leerlingen zo goed mogelijk te leren lezen.

Wij danken de leden van de expertgroep voor de inspirerende gesprekken, diepgaande adviezen en kritisch meedenken bij de totstandkoming van dit katern: Lonny Fennis (Hogeschool Windesheim, Opleidingen Speciaal Onderwijs, Zwolle), Yvonne de Jager (Bertha Mullerschool, Utrecht, onderdeel van Auris), Hinke Mulder en Margreet Verboom (De Skelp, Drachten, onderdeel van KEGG), Nanouk Verbeek (Tine Marcusschool, Groningen, onderdeel van KEGG) en Marjolijn van Weerdenburg (Viataal, Kennisteam ESM).

We wensen alle scholen die aan de slag gaan met de handreikingen in dit katern veel succes. Uw ervaringen en opmerkingen zijn van harte welkom!

Hanneke Wentink
Simone Hoogenboom
Albert Cox

's-Hertogenbosch, maart 2009

[LEESWIJZER]

Stappenplan voor groep 1 en 2		
Hele schooljaar	Effectief, geïntegreerd aanbod mondelinge taalvaardigheid (inclusief woordenschat), beginnende geletterdheid en luistervaardigheid voor alle leerlingen.	Hoofdstuk 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4.1, 2.4.4, 2.4.5, 4
Medio en einde schooljaar	Volgen van de ontwikkeling van beginnende geletterdheid.	Hoofdstuk 2.5
Vanaf begin groep 2	Interventies bij risicokleuters die achterblijven in ontwikkeling van fonemisch bewustzijn en letterkennis.	Hoofdstuk 3.2

Stappenplan voor groep 3		
Hele schooljaar	Effectief, geïntegreerd aanbod mondelinge taalvaardigheid (inclusief woordenschat), aanvankelijk lezen en luistervaardigheid voor alle leerlingen.	Hoofdstuk 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4.2, 2.4.4, 2.4.5 en 4
November (herfstsignalering)	Vaststellen van de leesontwikkeling met de herfstsignaleringsstoetsen.	Hoofdstuk 2.5
November - februari	Specifieke interventies bij een geconstateerde leesachterstand ondanks intensivering vanuit de methode.	Hoofdstuk 3.3
Februari (wintersignalering)	Vaststellen van de leesontwikkeling met de toetsen uit het protocol voor het SBO.	Hoofdstuk 2.5
Februari - mei	Specifieke interventies bij een geconstateerde leesachterstand ondanks intensivering vanuit de methode.	Hoofdstuk 3.3
Mei/juni (zomersignalering)	Vaststellen van de leesontwikkeling met genormeerde toetsen.	Hoofdstuk 2.5
Tot de zomervakantie	Indien geïndiceerd door de toetsresultaten voorzetting van specifieke interventies.	Hoofdstuk 3.3

Stappenplan voor groep 4

September - januari	Effectief, geïntegreerd aanbod mondelinge taalvaardigheid (inclusief woordenschat), technisch lezen en luistervaardigheid voor alle leerlingen.	Hoofdstuk 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4.2, 2.4.4, 2.4.5 en 4
Oktober	Vaststellen beginsituatie groep 4 (bijv. m.b.v. toetsen uit de methode).	Hoofdstuk 2.5 en 3.3
Oktober - januari	Indien geïndiceerd door de gegevens beginsituatie voorzetting van specifieke interventies.	Hoofdstuk 3.3
Januari	Vaststellen van de leesontwikkeling met genormeerde toetsen. Indien geïndiceerd aanvraag dyslexieonderzoek.	Hoofdstuk 2.5 Hoofdstuk 3.4
Januari - juni	Effectief, geïntegreerd aanbod mondelinge taalvaardigheid (inclusief woordenschat), voortgezet technisch lezen, begrijpend lezen en luistervaardigheid voor alle leerlingen. Indien geïndiceerd door toetsresultaten voortzetting specifieke interventies of starten met geïntegreerde dyslexiebehandeling.	Hoofdstuk 2.4.3, 2.4.4, 2.4.5 en 2.4.6 Hoofdstuk 3.3, 3.4 en 3.5

Stappenplan voor groep 5-8

Hele schooljaar	Effectief, geïntegreerd aanbod mondelinge taalvaardigheid (inclusief woordenschat), voortgezet technisch lezen, begrijpend lezen en luistervaardigheid voor alle leerlingen. Indien geïndiceerd door toetsresultaten voortzetting specifieke interventies of starten met/voortzetting van geïntegreerde dyslexiebehandeling.	Hoofdstuk 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4.3, 2.4.4, 2.4.5, 2.4.6, 2.4.7 en 4 Hoofdstuk 3.3, 3.4 en 3.5
Januari en juni	Vaststellen van de leesontwikkeling met genormeerde toetsen. Indien geïndiceerd aanvraag dyslexieonderzoek.	Hoofdstuk 2.5 Hoofdstuk 3.4

[1] De relatie tussen spraak- / taalontwikkeling en geletterdheid

Voor leerlingen in het speciaal onderwijs geldt net als voor leerlingen in het reguliere basisonderwijs dat functionele geletterdheid een voorwaarde is om optimaal te kunnen functioneren in onze maatschappij. Ook leerlingen met ernstige spraak-/taalmoelijkheden (ESM) kunnen normaal leren lezen. Ze moeten daar echter wel goed leesonderwijs voor krijgen, startend vanaf groep 1 en 2 met activiteiten rondom beginnende geletterdheid en in groep 3 aan de hand van een effectieve leesmethode. Leren lezen is zo belangrijk, omdat het bij veel leerlingen met ESM de spraak-/taalontwikkeling kan ondersteunen. Zo veel mogelijk leerlingen moeten AVI-9 halen voordat ze doorstromen naar het voortgezet onderwijs. Het is daarom van uitermate groot belang dat scholen voor leerlingen met ESM een actief leesbeleid voeren.

Dit katern biedt scholen handvatten om leesbeleid vorm te geven in een schoolspecifiek leesprotocol en dit uit te voeren. We leggen op plaatsen waar dat relevant is een relatie met spelling. De aanpak van spellingproblemen is echter dermate verschillend van die van leesproblemen, dat we ons in dit katern richten op lezen. In *hoofdstuk 1* is de relatie tussen spraak-/taalontwikkeling en geletterdheid uiteengezet. Daarnaast wordt in dit hoofdstuk besproken hoe de normale leesontwikkeling verloopt om deze af te kunnen zetten tegen de problemen die leerkrachten mogelijk tegenkomen bij het leesonderwijs aan leerlingen met ESM. In *hoofdstuk 2* staat de visie van de school op lezen en de praktische uitvoering van het leesonderwijs in de klas centraal. Hierbij komen onderwerpen als de rol van de leerkracht bij het stimuleren en systematisch volgen van de ontwikkeling van geletterdheid bij hun leerlingen en het inrichten van een ondersteunende leeromgeving aan bod. In *hoofdstuk 3* staat beschreven hoe leerkrachten tijdig kunnen signaleren wanneer een leerling dreigt achter te lopen in de ontwikkeling van geletterdheid en welke effectieve aanpakken er zijn om deze achterstand zo snel mogelijk in te lopen. In *hoofdstuk 4* gaan we in op het invoeren van effectief leesonderwijs op de hele school.

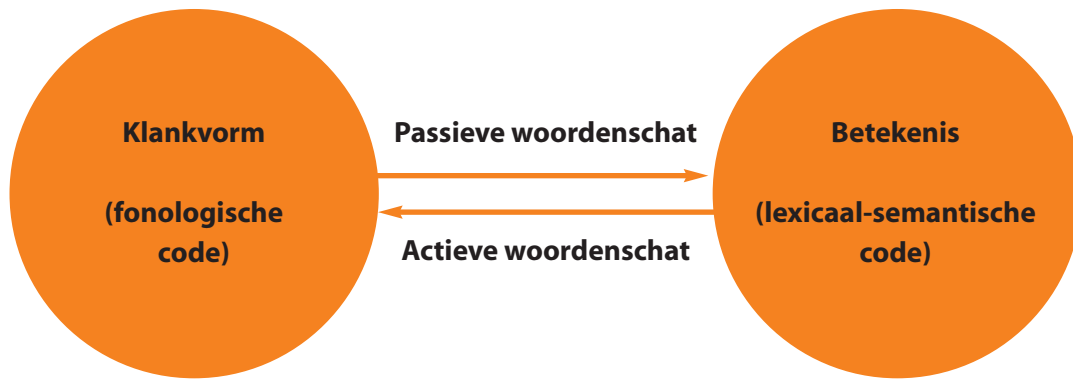
1.1 De normale ontwikkeling van geletterdheid

Leerlingen met ESM beheersen hun moedertaal, receptief en/of productief, onvoldoende. Omdat er een sterke relatie bestaat tussen de mondelinge taalontwikkeling en de ontwikkeling van geletterdheid, lopen deze leerlingen een groot risico om (ernstige) leesproblemen te ontwikkelen. Om goed te kunnen begrijpen waar zij moeite mee kunnen krijgen bij het leren lezen, is het van belang om kennis te hebben van de normale leesontwikkeling.

Woordenschat

Vanaf het moment dat kinderen geboren worden en gesproken taal om zich heen horen, bouwen ze geleidelijk een zogenaamd mentaal woordenboek in hun langetermijngeheugen op. Zolang kinderen nog geen kennis hebben van geschreven taal, slaan zij alleen de betekenis van woorden (ook wel de *lexicaal-semantische code* genoemd) en de uitspraak ervan (de klankvorm of *fonologische code*) op. Op deze manier komt de passieve woordenschat tot stand (zie figuur 1). Er worden neurale verbindingen aangelegd tussen elke woordbetekenis en de daarbij horende klankvorm (in figuur 1 weergegeven met de pijl van klankvorm naar betekenis). Deze verbindingen worden steeds sterker naarmate het kind het woord vaker hoort. Hoe sterker de verbinding, des te sneller een kind bij een uitgesproken woord de betekenis kan ophalen uit zijn geheugen.

Zodra kinderen gaan praten, bouwen zij ook een actieve woordenschat op (in figuur 1 weergegeven met de pijl van betekenis naar klankvorm). Bij de meeste kinderen is de woordenschat rond het zesde levensjaar al opgelopen tot zo'n 7000 woorden (ter vergelijking: een gemiddelde volwassene taalgebruiker heeft al gauw 60.000 woorden in zijn mentale woordenboek). Voor deze woorden geldt dat er stevige neurale verbindingen zijn gevormd tussen de klankvorm en de betekenis van die woorden. Deze verbindingen vormen een belangrijke basis voor het leren lezen. Bijvoorbeeld, het verschil in klank en betekenis tussen woorden als 'ben' en 'been' richt jonge kinderen al op het feit dat klankverschillen tussen woorden consequenties hebben voor de betekenis.



Figuur 1. Opslag van woordinformatie in het langetermijngeheugen.¹

Beginnende geletterdheid

Zodra kinderen er weet van krijgen dat je gesproken taal ook kunt opschrijven en teruglezen, komen er bij de woorden in het mentale woordenboek verbindingen bij, namelijk (1) die van betekenis naar de geschreven vorm van het woord en (2) die van klankvorm naar de geschreven vorm van het woord (de *orthografische code*; zie figuur 2). De eerste orthografische codes worden bij sommige kinderen al opgeslagen voordat ze naar de basisschool gaan, wanneer ze uit zichzelf gaan experimenteren met letters en bijvoorbeeld hun eigen naam kunnen schrijven. Bij de meeste kinderen begint de ontwikkeling van beginnende geletterdheid echter vanaf groep 1 echt op gang te komen, wanneer ze deelnemen aan een gericht aanbod van geletterde activiteiten in de klas. Ze kunnen dan zelf nog niet lezen, maar ze leren wel woorden globaal herkennen. Kleuters bouwen door het aanbod dat zij in de kleuterperiode krijgen letterkennis op en ontwikkelen een klankbewustzijn (dit is het bewustzijn dat woorden zijn opgebouwd uit losse klanken). Hiermee leggen zij een belangrijke basis voor het aanvankelijk lezen (Vloedgraven, 2008).

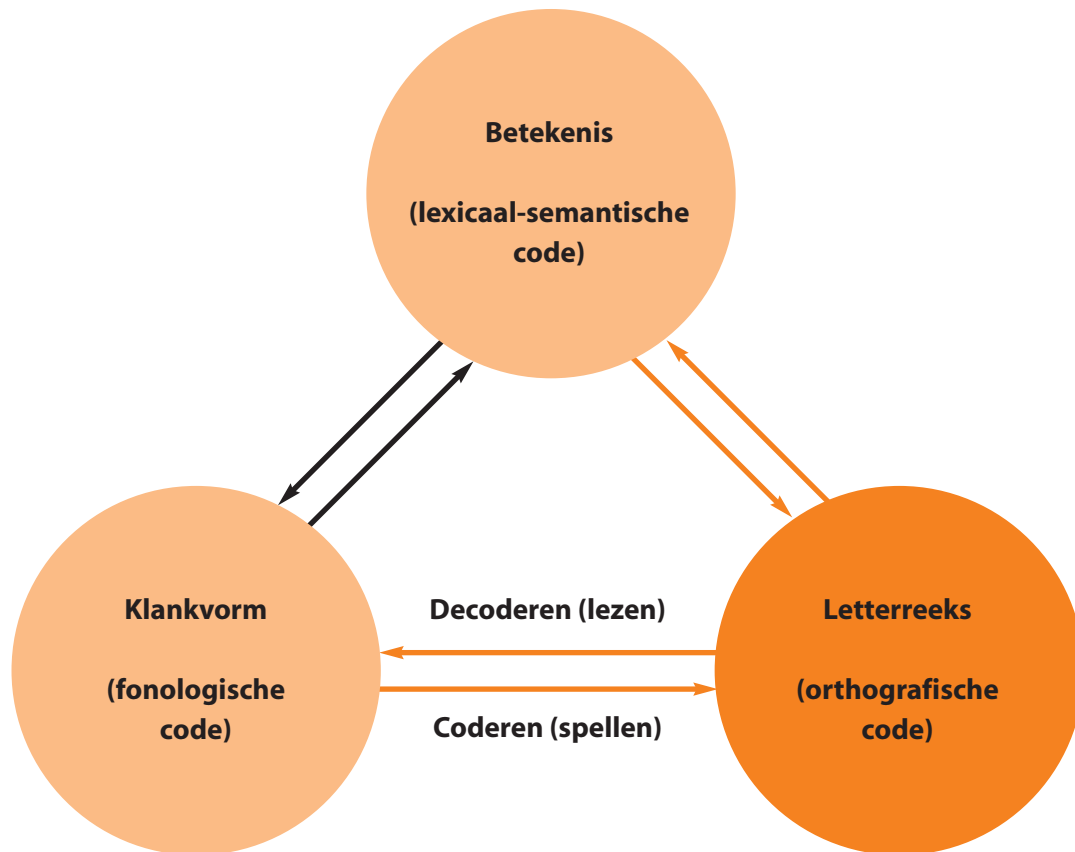
Aanvankelijk lezen

In de fase van het aanvankelijk lezen, in de eerste helft van groep 3, leren kinderen relaties leggen tussen klanken en letters, de zogenaamde klank-letterkoppelingen. Ze leren dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat die klanken naar letters verwijzen. Kinderen leren in deze fase de spellende leesstrategie bewust toe te passen bij het verklanken van geschreven woorden. Het proces van geschreven woorden omzetten in de bijbehorende klankvorm wordt *decoderen* genoemd. In figuur 2 is dit als volgt schematisch weergegeven: van de geschreven vorm van een woord (letterreeks) ga je naar de bijbehorende klankvorm en vervolgens naar de betekenis.

Het omgekeerde proces, namelijk het omzetten van een klankcode in de bijbehorende letterreeks, wat je doet bij spelling, wordt *coderen* genoemd. Bij spelling ga je in figuur 2 dus van betekenis (je bedenkt een woord dat je wilt schrijven) naar de klankvorm en vervolgens naar de geschreven vorm.

Doordat kinderen in toenemende mate geschreven taal tegenkomen in boeken of in andersoortig leesmateriaal, breiden ze geleidelijk aan hun mentale woordenboek uit met de geschreven vorm (de orthografische code) van woorden. De neurale verbindingen tussen de betekenis, de klankvorm en de geschreven vorm van woorden worden aangelegd en met oefening en herhaling verstevigd, waardoor het mogelijk wordt om de nodige informatie van woorden snel op te halen uit het geheugen. In de tweede helft van groep 3 gaat het spellend lezen als gevolg hiervan geleidelijk over in steeds vloeiender lezen. Hoe sterker de neurale verbindingen, des te sneller de opgeslagen informatie van woorden uit het geheugen kan worden opgehaald tijdens lezen, schrijven en/of spreken.

¹ Figuur 1 is een weergave van een deel van het zogenaamde 'triangel model' van Seidenberg en McClelland (1989). In dit hoofdstuk bouwen we dit model op naarmate kinderen door hun toenemende ervaring met mondelinge en schriftelijke taal steeds meer informatie over woorden opslaan in hun mentale lexicon, onderdeel van het langetermijngeheugen. Het triangel model sluit aan bij recente wetenschappelijke opvattingen over hoe woorden worden opgeslagen in het mentale lexicon. Zie ook: Bosman, A.M.T. & Van Orden, G.C. (2003). Het fonologisch coherentie-model voor lezen en spellen. *Pedagogische Studiën*, 80, 391-406.



Figuur 2. Opslag van woordinformatie in het langetermijngeheugen zodra leerlingen de geschreven vorm van woorden gaan herkennen (bij lezen) en gebruiken (bij spellen).

Voortgezet technisch lezen

In de fase van het voortgezet technisch lezen, die over het algemeen begint in groep 4 en doorloopt tot het einde van de basisschoolperiode en soms nog tot in het voortgezet onderwijs, leren kinderen het proces van decoderen te automatiseren. Als gevolg van toenemende leeservaring kunnen ze de letter- en klankrepresentatie van woorden steeds sneller ophalen uit hun geheugen, waardoor ze de geschreven vorm van die woorden en daarmee ook de betekenis min of meer automatisch herkennen. Dit wordt in de praktijk meestal aangeduid als directe woordherkenning. Spellend lezen, wat bij aanvankelijk lezen een effectieve leesstrategie is, verandert met toenemende leeservaring in steeds vloeiender lezen. Vloeiend lezen is dan ook het onderwijsdoel in de periode van het voortgezet technisch lezen. Onder vloeiend lezen wordt verstaan: vlot lezen waarbij de woorden samenvloeien tot een zin en met intonatie ('op toon'; Smits & Braams, 2006). Directe woordherkenning en vloeiend lezen zijn belangrijke voorwaarden voor begrijpend lezen. Hoe sneller (automatischer, onbewuster) het proces van technisch lezen verloopt, des te meer de lezer zich kan richten op het begrijpen van wat hij aan het lezen is. Omdat begrijpend lezen uiteindelijk het doel is van al het lezen dat we doen, is het van uitermate groot belang dat alle leerlingen zo snel mogelijk het technisch lezen onder de knie krijgen. Dit is alleen mogelijk na veel oefening met lezen op woord- en tekstniveau. Lezen leer je door heel veel te lezen.

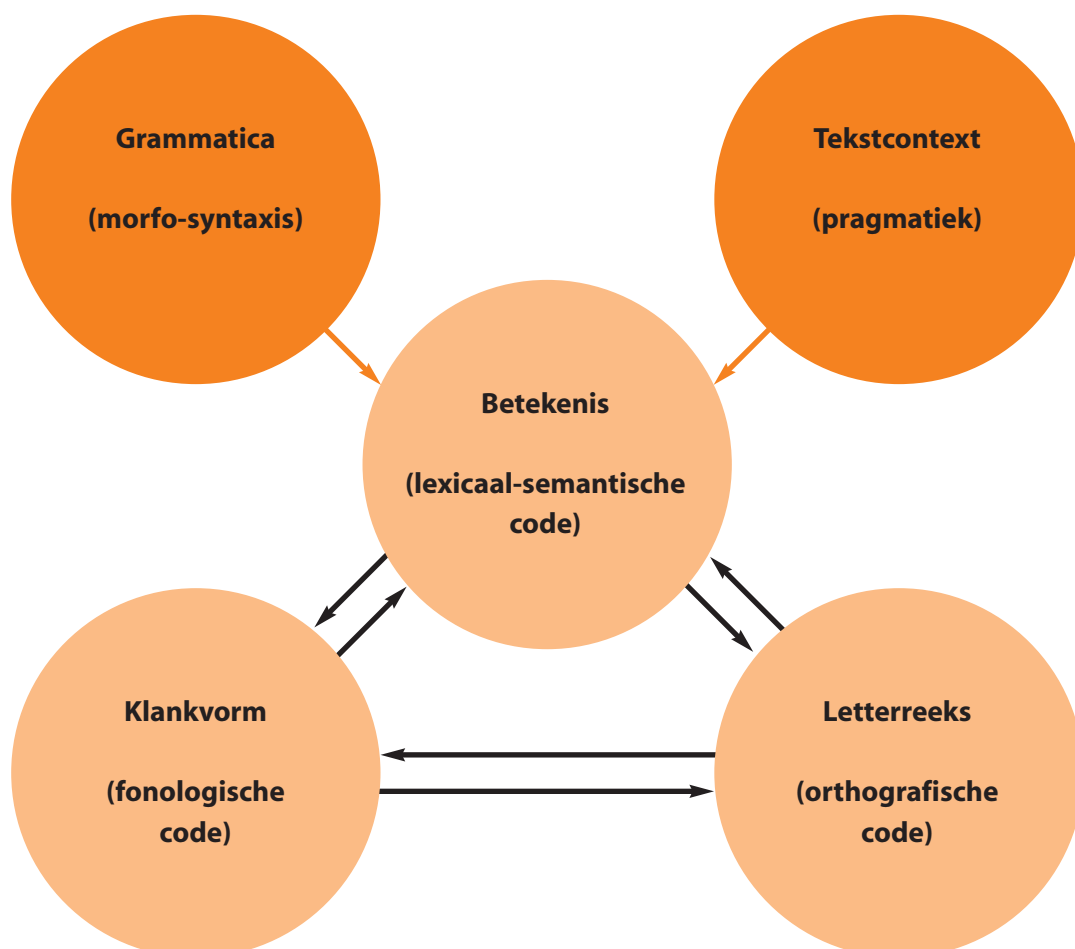
Begrijpend lezen

Woordenschat en technische leesvaardigheid zijn belangrijke componenten van begrijpend lezen. Hoe groter de woordenschat, des te gemakkelijker het is om een tekst te lezen en te begrijpen (zie bijvoorbeeld Nation & Snowling, 2004). Om een tekst redelijk goed te kunnen begrijpen, moet je ongeveer 85% van de woorden kennen. En, zoals in de vorige paragraaf reeds gezegd, hoe vlotter en vloeiender het technisch leesproces verloopt, des te meer geheugencapaciteit er beschikbaar is om de betekenis van een tekst te doorgronden.

Om een goede begrijpend lezer te worden, heeft een leerling echter méér kennis van taal nodig. Tot nu toe hebben we alleen de opslag van de (gesproken en geschreven) vorm en betekenis van losse woorden in ons mentale woordenboek besproken. Echter, al in een vroeg stadium komen kinderen in contact met woorden in zinnen en teksten. Ze bouwen kennis op over de manier waarop woorden voorkomen in verschillende contexten, zoals woordvolgorde in een

zin, vervoegingen en verbuigingen van woorden en de zinsopbouw van teksten. Ze leren ook op basis van voorkennis en kennis van de wereld om hen heen voorspellen wat er verderop in het verhaal zal gebeuren. Deze kennis bouwen ze op voor zowel geschreven als gesproken teksten. Dat betekent dat er in hun mentale woordenboek informatie over grammaticale eigenschappen van woorden aan de vorm en betekenis wordt toegevoegd. Bij gesproken taal bouwen leerlingen contextinformatie op via luisteren naar verhalen, voorlezen en gesprekken met anderen; bij schriftelijke taal bouwen ze deze informatie op door veel verschillende tekstsoorten te lezen en erover te schrijven en te praten. Begrijpend lezen en begrijpend luisteren hebben dus veel met elkaar gemeen en kunnen elkaar versterken en/of compenseren. Daarom is het zo belangrijk om leerlingen gedurende de gehele basisschoolperiode, naast het bieden van gelegenheid om veel en gevarieerd te lezen, veel voor te lezen. Niet alleen omdat ze dan regelmatig een ervaren lezer zien en horen, maar ook omdat ze daarmee hun luistervaardigheid en taalbegrip kunnen oefenen en verbeteren, wat een weerslag heeft op hun leesontwikkeling. In hoofdstuk 2 gaan we hier verder op in.

Bij begrijpend lezen en begrijpend luisteren spelen naast woordenschat (semantiek) en technisch lezen (fonologie en orthografie), dus ook grammatica (morfo-syntaxis) en tekstcontext (pragmatiek) een belangrijke rol. Bishop en Snowling (2004) hebben op basis hiervan het triangel model met deze twee componenten uitgebreid (zie figuur 3). Wanneer een lezer een nieuw woord tegenkomt in een tekst, gebruikt hij contextinformatie om de betekenis te achterhalen. Beginnende lezers leren tijdens het decoderen van een onbekend woord ook contextinformatie te gebruiken om het woord (sneller) te ontsleutelen. Deze contextinformatie wordt bij de overige informatie van het woord opgeslagen en zo breiden ze geleidelijk aan hun mentale woordenboek uit. Ze worden steeds sensitiever voor grammaticale en pragmatische contexten waarin bepaalde typen woorden kunnen voorkomen. Deze sensitiviteit speelt een belangrijke rol bij het automatiseren van het leesproces: hoe groter de sensitiviteit, des te sneller woorden kunnen worden opgehaald uit het geheugen en des te sneller het leesproces verloopt. Contextinformatie ondersteunt dus het decodeerproces en bij beginnende of zwakke lezers kan context een compenserende rol spelen.



Figuur 3. Opslag van woord-, zin- en contextinformatie in het langetermijngeheugen.

Spelling moeilijker dan lezen

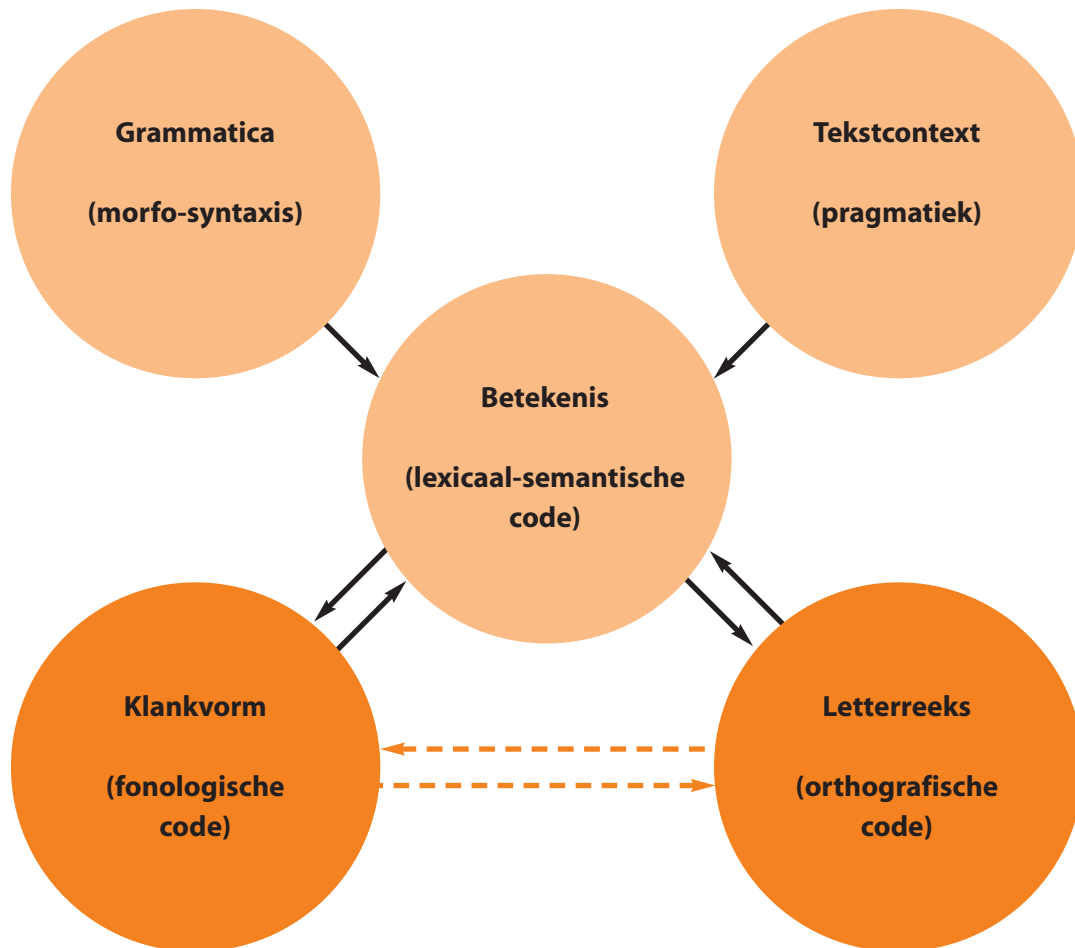
Spelling is voor de meeste leerlingen moeilijker dan lezen (Bosman & De Groot, 1994). Bij lezen heb je immers houvast aan de tekst om een woord te verklanken; bij spelling heb je dit houvast niet en moet je alle woordinformatie uit je geheugen ophalen. Spellingsprocedures kunnen dus gezien worden als een actiever proces dan lezen. Spelling vereist een motorische activiteit, plangedrag en meer geheugencapaciteit om de volgorde van de letters te onthouden dan bij lezen. Een bijkomende moeilijkheid bij spellen is, dat er tijdens het spellingproces, waarbij klanken (fonemen) naar letters of lettercombinaties (grafemen) moeten worden omgezet, meer keuzemogelijkheden zijn, dan bij lezen. Bij het woord 'geit' zijn er bijvoorbeeld twee keuzemogelijkheden voor de schrijfwijze van de klinker, namelijk de grafemen /ei/ en /ij/, terwijl er bij het lezen van dit woord maar één juiste uitspraak is van de klinker. Naarmate een leerling minder kennis heeft van zijn moedertaal en minder woorden kent, zal hij meer moeite hebben met spelling, terwijl het (technisch) lezen dan nog aardig goed kan gaan. Aan de andere kant heeft veel lezen een positieve invloed op de woordenschat en kennis van de moedertaal, en daardoor ook op de spellingvaardigheid. Dus, net als dat begrijpend lezen en luisteren elkaar kunnen versterken, kunnen lezen en spellen dat ook (Keuning, 2008).

(Ernstige) leesproblemen of dyslexie

Ongeveer tien procent van de leerlingen in het regulier basisonderwijs heeft moeite met leren lezen. Zij hebben problemen met het omzetten van geschreven woorden in de bijbehorende klankvorm. In figuur 4 is dit weergegeven met de stippellijn tussen de fonologische en de orthografische code. Bij leerlingen met (ernstige) leesproblemen zijn de neurale verbindingen tussen letters en klanken zwak en te weinig gespecificeerd, waardoor er onvolledige of incorrecte klankcodes van woorden in het geheugen worden opgeslagen. Met deze gebrekkige klankcodes komen zwakke lezers vaak niet tot de juiste betekenis van een woord. Zij zijn daardoor tijdens het lezen geneigd om het woord te raden via de betekenis van het woord en/of de context waarin het staat. Radende lezers hebben de neiging zo veel mogelijk volledige woordrepresentaties uit het hoofd te leren om teksten te kunnen ontcijferen. Het moge duidelijk zijn, dat deze manier van lezen zeer inefficiënt is: radend lezen leidt vaak tot veel leesfouten.

Naast radende lezers zien we in de praktijk ook hardnekkig spellende lezers. Zoals eerder gezegd, is spellend lezen een effectieve strategie in het aanvankelijk leesproces, maar met toenemende leeservaring gaat spellend lezen normaal gesproken over in steeds vloeiender lezen. Sommige zwakke lezers blijven spellend lezen. Zij hebben net als radende lezers zwakke verbindingen tussen letters en klanken en daardoor grote moeite met het inslijpen van visuele woordpatronen. Voor hen is de radende strategie geen effectieve compensatiestrategie en daarom blijven zij volharden in het letter-voor-letter verklanken van woorden. Hardnekkig spellend lezen leidt net als radend lezen vaak tot leesfouten en daardoor tot een verkeerde, onvolledige of helemaal geen betekenisactivatie van het woord. Bovendien is het tempo erg laag, waardoor de gelezen letters aan het begin van het woord al weer 'uitgedoofd' zijn voordat herkenning van het gehele woord heeft plaatsgevonden. Hierdoor treedt geen directe woordidentificatie op.

Wanneer er bij het lezen en/of spellen sprake is van een hardnekkig probleem in de automatisering op woordniveau, spreken we van dyslexie. De in Nederland algemeen geldende definitie van dyslexie is als volgt: dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau (Kleijnen e.a., 2008). Onder een hardnekkig probleem wordt verstaan dat er sprake is van een *significante achterstand* in lezen en/of spellen, die blijft bestaan na een periode van intensieve hulp (*didactische resistentie*). Dyslexie kun je pas vaststellen wanneer een leerling goed leesonderwijs en daarop aansluitend ten minste een half jaar goede leesbegeleiding heeft gekregen (zie voor een uitgebreide bespreking de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie). In de praktijk komt het erop neer dat je vanaf eind groep 3 een vermoeden van dyslexie kunt hebben. De diagnostiek vindt over het algemeen vanaf groep 4 plaats.



Figuur 4. Het triangelmodel bij leerlingen met leesproblemen of dyslexie.

In Nederland is de prevalentie van dyslexie geschat op ongeveer vier procent (Blomert, 2006a). Mensen met dyslexie hebben moeite met lezen, spellen, schrijven en vaak ook met rekenen. Het komt voor bij alle niveaus van intelligentie, in alle vormen van onderwijs en het voorkomen is onafhankelijk van socio-economische status of achtergrond. Wel is er sprake van een sterke erfelijke component bij dyslexie: wanneer een leerling een ouder heeft die dyslectisch is, heeft hij zelf 40 tot 50 procent kans er ook aanleg voor te hebben; bij twee dyslectische ouders ligt dit percentage zelfs rond de 80 procent.

1.2 De relatie tussen spraak- en/of taalmoeilijkheden en leesproblemen

Er is sprake van ESM wanneer een kind een afwijkende spraak- en/of taalontwikkeling doormaakt op een of meerdere taaldomeinen, die niet verklaard kan worden door hoorproblemen, tweetaligheid, aantoonbare neurologische afwijkingen, ernstige fysieke en/of emotionele problemen, algemene cognitieve beperkingen of afwijkende omgevingsinvloeden. De prevalentie van ESM wordt geschat op drie tot tien procent van de populatie.

In Nederland wordt bij de indicatiestelling ESM uitgegaan van de volgende vijf typen spraak- en/of taalstoornissen, die meestal in verschillende combinaties voorkomen (Resing e.a., 2005; Van Weerdenburg & Verhoeven, 2007):

- (1) *Stoornissen of beperkingen in de spraakproductie*: hierbij zijn er problemen met de programmering en/of uitvoering van spraak, vaak herkenbaar aan de spraak(motorische) problemen. Bij spraakproblemen worden klanken veranderd, vervangen en/of weggelaten (denk bijvoorbeeld aan vereenvoudiging van medeklinkercombinaties) of wordt de lettergreepstructuur van woorden vereenvoudigd ('tefoon' in plaats van 'telefoon'). Spraakstoornissen beïnvloeden de verstaanbaarheid en dientengevolge de communicatiemogelijkheden van en met de leerling.

- (2) *Stoornissen of beperkingen in de centrale auditieve verwerking*: moeite hebben met het onderscheiden, herkennen, analyseren en synthetiseren van spraakklanken. Stoornissen in de centrale auditieve verwerking kunnen leiden tot problemen bij het opnemen, vasthouden en reproduceren van auditieve informatie. Leerlingen met auditieve verwerkingsproblemen hebben vaak moeite met het verwerken van korte, elkaar snel opeenvolgende auditieve signalen. Deze verminderde auditieve competentie komt onder meer tot uiting in problemen met auditieve discriminatie, auditieve analyse en synthese, fonologisch bewustzijn, traag reageren op verbale vragen en verminderd waarnemen in complexe luistersituaties. Auditieve verwerkingsproblemen kunnen zowel oorzaak als gevolg zijn van taalproblemen.
- (3) *Stoornissen of beperkingen in de grammaticale kennisontwikkeling*: hierbij is de veronderstelling dat het specifiek linguïstische regelsysteem dat nodig is om taalverwerking aan te sturen, verstoord is. Hierdoor ontstaan er problemen bij het begrijpen en produceren van complexe zinnen of woordvolgorden. De regels voor het verbuigen en vervoegen van woorden (morfologie) en de regels voor het vormen van correcte zinnen (syntax) kunnen dan niet goed worden toegepast. Dit heeft tot gevolg dat het zinsbegrip zwak is en dat de leerlingen korte, vaak onvolledige en 'kromme' zinnen produceren.
- (4) *Stoornissen of beperkingen in de lexicaal-semanticke kennisontwikkeling*: deze uit zich vaak in woordvindingsproblemen, problemen met betekenisverlening en een beperkte woordenschat. Hierdoor wordt het taalbegrip en/of de communicatie verstoord. Het voeren van gesprekken in complexe situaties, zoals onderwijsleergesprekken, is problematisch. Ook het begrijpen van meer impliciet taalgebruik en het houden van een monoloog vormen vaak een probleem. Dit komt bijvoorbeeld op school sterk tot uitdrukking bij begrijpend luisteren en begrijpend lezen, bij spreekbeurten en bij stellen.
- (5) *Stoornissen of beperkingen in de pragmatiek*: dat wil zeggen een beperkt vermogen om taal te gebruiken in communicatie met anderen. Voorbeelden zijn: niet weten op een passende manier te antwoorden op een vraag, moeite hebben met vragen om informatie, moeite hebben met inschatten van de voorkennis van de luisteraar of moeite hebben met het afsluiten van een gesprek. Het moge duidelijk zijn dat een stoornis in de pragmatiek leidt tot beperkte communicatieve redzaamheid.

Een leerling kan in aanmerking komen voor begeleiding vanuit of onderwijs in cluster 2, indien hij op tenminste twee van de bovengenoemde taaldomeinen op de standaard taaltests significant lager scoort dan zijn leeftijdsgenoten. Deze achterstanden mogen dan niet een gevolg zijn van een cognitieve beperking. Spraak-/taalstoornissen worden over het algemeen beschouwd als een cluster van verschillende problemen die heterogeen van karakter zijn en elk een ander ontwikkelingsverloop (kunnen) hebben.

Naast een stoornis op twee of meer van de hoofddomeinen van taalvaardigheid hebben vrijwel alle leerlingen met ESM een stoornis of beperking in het *verbaal-sequentieel geheugen*. Zij hebben moeite met het opslaan en reproduceren van informatie die in een bepaalde volgorde is aangeboden. Hoe abstracter de taak is, des te meer moeite ze ermee hebben. Dit heeft invloed op lezen en spellen, maar ook op rekenen en andere (talige) schoolvakken.

ESM en leesproblemen

Leren lezen is een interactief proces tussen taal- en leesvaardigheden. Bij het decoderen van woorden spelen taalvaardigheden als auditieve verwerking, fonemisch bewustzijn, en lexicaal-semanticke processen (bijvoorbeeld het ophalen van woordbetekenissen uit het geheugen) een rol. Met andere woorden, lezen is in belangrijke mate afhankelijk van de onderliggende taalvaardigheden van een individu. De technische leesvaardigheid is voornamelijk afhankelijk van de fonologische vaardigheden; bij begrijpend lezen spelen alle vijf domeinen van taalvaardigheid een rol (Snowling & Hulme, 2007; Van Weerdenburg e.a., in druk).

Vanwege de sterke relatie tussen taalvaardigheid en leesvaardigheid is er bij leerlingen met ESM een groot risico dat zij in de kleuterperiode al een achterstand oplopen in de ontwikkeling van beginnende geletterdheid en daarna leesproblemen ontwikkelen (Wijnen, 2006). Hoe ernstiger de taalstoornis is, des te groter de kans op leesproblemen. Uit onderzoek blijkt, dat ongeveer de helft van de leerlingen in de voorschoolse periode worden gesignaleerd met problemen in de mondelinge taal, op schoolleeftijd tevens problemen hebben met lezen (De Jong e.a., 2004). Het is echter moeilijk te voorspellen welke kinderen daadwerkelijk leesproblemen krijgen, omdat leerlingen met ESM een zeer heterogene groep vormen, waarbij type ESM, kwaliteit van de leesinstructie op school en fase van de ontwikkeling invloed hebben op het wel of niet ontwikkelen van leesproblemen.

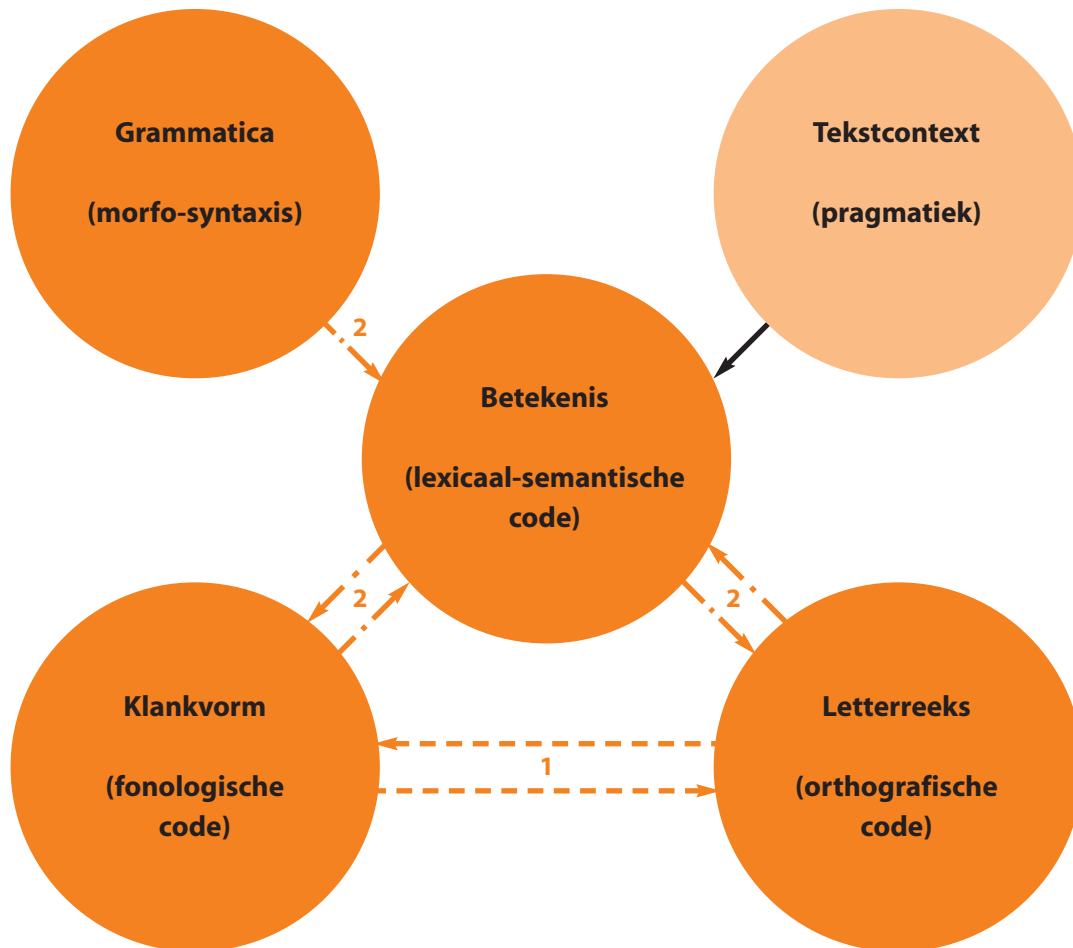
Zoals eerder gezegd in dit hoofdstuk hebben leerlingen met ESM een stoornis of beperking op meerdere taaldomeinen en komen alle combinaties voor. Een stoornis op een of meerdere domeinen zal invloed hebben op de leesontwikkeling. Op welke manier en in welke mate, hangt af van het domein en de ernst van de stoornis.

Spraak(productie)problemen kunnen als gevolg van zwakke fonologische vaardigheden al in de kleuterperiode leiden tot een zwak ontwikkeld fonemisch bewustzijn (weten dat woorden zijn opgebouwd uit losse klanken). In groep 3 leidt dit meestal tot leesproblemen, waarbij de oorzaak ligt in de omzetting van letters in klanken (zie in figuur 5 de stippellijn tussen klankvorm en letterreeks (1)). Daarbij komt dat leerlingen met een spraakstoornis vaak slecht te verstaan zijn, waardoor het voor de leerkracht moeilijk is om te controleren of ze een hardopleestaak goed hebben uitgevoerd. Ook doordat deze leerlingen vaak klanken vervormen of vervangen door een andere klank, maken ze veel leesfouten die niet per definitie het gevolg hoeven te zijn van zwakke decodeervaardigheden. Stil lezen gaat meestal beter dan hardop lezen, zodra een bepaalde mate van automatisering is bereikt (na AVI 4; Smits & Braams, 2006). Door spraakproblemen wordt ook vaak de spellingvaardigheid beïnvloed: als gevolg van de spraakproblemen worden foutieve of onvolledige klankvormen in het mentale woordenboek opgeslagen, die vervolgens worden opgehaald om een woord te schrijven.

Ook *auditieve verwerkingsproblemen* kunnen vanaf groep 3 leiden tot decodeerproblemen tijdens lezen. In de hogere groepen van de basisschoolperiode vormt spelling meestal het belangrijkste struikelblok, waarbij de problemen dan vooral liggen op het vlak van de klank-letterkoppelingen.

Bij *stoornissen of beperkingen in de grammaticale kennisontwikkeling* wordt vooral de leesvloeiendheid belemmerd door de gebrekkige vaardigheid om betekenis en context te gebruiken om woorden snel te decoderen. Bij spelling is vooral het probleem het correct toepassen van spellingregels (zie in figuur 5 de stippellijnen 2). Leerlingen met ESM hebben over het algemeen minder woordconcepten in hun hoofd dan hun leeftijdsgenootjes. Problemen met directe woordherkenning en een daarmee samenhangende gebrekkige automatisering van het leesproces worden het meest zichtbaar bij het lezen van een tekst met veel onbekende of laagfrequente woorden, zoals bij zaakvakteksten vaak het geval is. Deze kinderen raken naarmate de lees- en schrijftaken complexer worden, steeds verder achter op hun leeftijdsgenoten. Dit komt niet alleen door de gebrekkige vaardigheden, maar ook vaak door een tekort aan leeservaring. Omdat lezen hen zoveel moeite kost, doen ze minder ervaring op met het lezen van verschillende tekstsoorten en hoeveelheden tekst.

Stoornissen of beperkingen in de lexicaal-semanticke kennisontwikkeling leiden vrijwel altijd tot problemen met begrijpend lezen. Het onderliggende probleem is de beperkte woordenschat en problemen met het begrijpen van abstracte, laag-frequente woorden. Zoals reeds eerder gezegd, moet je ongeveer 85% van de woorden in een tekst kennen om de tekst te kunnen begrijpen. Ook het technisch lezen zal beïnvloed worden door beperkingen op lexicaal-semanticke niveau, omdat directe woordherkenning moeizamer verloopt als woordbetekenissen minder snel uit het geheugen kunnen worden opgehaald.



Figuur 5. Het triangelmodel bij leerlingen met ESM en technische leesproblemen: leesproblemen als gevolg van spraakproblemen en/of auditieve verwerkingsproblemen (1) of lexicaal-semantische en/of grammaticale problemen (2).

Stoornissen in de pragmatiek leiden over het algemeen niet tot technische maar tot begrijpend leesproblemen. Er zijn leerlingen met ESM die feilloos kunnen technisch lezen, maar geen flauw benul hebben wat ze lezen. Dit kan komen door een beperkte woordenschat, maar ook door hun beperkte mogelijkheden op het gebied van sociaal taalgebruik. Ze hebben bijvoorbeeld moeite zich in te leven in de hoofdpersoon van een tekst, met het gebruiken van voorkennis, het voorspellen van hoe het verhaal verder gaat en met het begrijpen van figuurlijk taalgebruik, omdat hun talige ntueel bijkomende technische leesproblemen (als gevolg van een stoornis op een van de andere taaldomeinen) te compenseren.

Omdat er een sterke relatie is tussen de mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling, en de meeste leerlingen met ESM op meerdere taaldomeinen een beperking hebben, is het van groot belang al in een vroeg stadium uit te vinden op welke taaldomeinen deze leerlingen al dan niet een beroep kunnen doen bij het leren lezen en schrijven. Andersom is het ook van belang uit te vinden op welke manier een leerling zijn (technische en/of begrijpend) leesvaardigheid kan inzetten om zijn mondelinge taalontwikkeling te ondersteunen. Samenwerking tussen de leerkracht en de leesdeskundige op school is hierbij van groot belang.

Bij technisch lezen speelt niet alleen het omzetten van geschreven woorden in de bijbehorende klankvorm een rol, maar ook de woordenschat, grammaticale kennis en contextgebruik. Daarom is het van belang het technisch lezen niet alleen op woordniveau te oefenen, maar vanaf het begin van de formele leesinstructie ook al met eenvoudige teksten waarbij aandacht is voor de woordenschat. In hoofdstuk 2 en 3 gaan we hier nader op in.

Comorbiditeit van ESM en Dyslexie

De combinatie spraak-/taalstoornissen en ontwikkelingsdyslexie komt in de Angelsaksische literatuur bij 40 tot 50 procent van de leerlingen met spraak-/taalstoornissen voor, waarbij de combinatie vaker bij jongens dan bij meisjes voorkomt. In Nederland is nog geen onderzoek gedaan naar de comorbiditeit van ESM en dyslexie. Hoewel een soortgelijk verband te verwachten is, is het pas mogelijk om dit te onderzoeken wanneer leerlingen met ESM goed leesonderwijs en daarop aansluitend een periode van ten minste een half jaar goede leesbegeleiding hebben gekregen. Pas dan kan dyslexie worden vastgesteld. Dit geldt ook bij leerlingen met ESM. Om een grootschalig onderzoek te kunnen uitvoeren, is het noodzakelijk dat op meer scholen dan bij het uitkomen van dit katern het geval is aantoonbaar effectief leesonderwijs en effectieve begeleiding wordt gegeven.

Hoewel er geen verschil is in remediëring van de technische leesproblemen bij ernstige leesproblemen versus dyslexie, is het vanwege de wettelijke regelingen rondom het gebruik van compenserende en/of dispenserende hulpmiddelen bij lezen en spellen wel van belang dat bij een leerling met ESM de diagnose dyslexie tijdig gesteld wordt.

ESM, NT2 en leesproblemen

Er is nog heel weinig bekend over NT2-leerlingen met ESM en leesproblemen. Uit het weinige onderzoek dat er is, blijkt dat deze leerlingen geen andere begeleiding nodig hebben dan leerlingen met ESM die het Nederlands als moedertaal hebben (Steenge, 2006). Ze ondervinden wel grotere problemen bij het leren van de Nederlandse taal, vooral op latere leeftijd. Vanaf hun achtste jaar gaan ze duidelijk achterlopen in taalontwikkeling op hun Nederlandse leeftijdsgenoten met ESM. Een van de oorzaken is, dat ESM bij NT2-leerlingen vaak pas laat wordt erkend, omdat lang gedacht wordt dat de leerling moeite heeft met leren van het Nederlands. Omdat de taalproblemen van NT2-leerlingen met ESM vergelijkbaar zijn met die van Nederlandse kinderen met ESM, is de begeleiding niet anders, maar wel intensiever. Dit is ook het geval wanneer er naast ESM ook nog sprake is van leesproblemen.

Samengevat

- Hoewel er een sterke relatie bestaat tussen de mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling, ontwikkelen niet alle leerlingen met ESM leesproblemen.
- Goed leesonderwijs is ook voor leerlingen met ESM essentieel. Stel het leesonderwijs daarom niet uit en begin bij kleuters al met geletterde activiteiten om de letterkennis en fonologische vaardigheden te stimuleren. Start met het formele leesonderwijs rond het zesde levensjaar.
- Bij het vlot technisch leren lezen spelen woordenschat en kennis van de context waarin woorden kunnen voorkomen een belangrijke rol. Oefen het technisch lezen dus vanaf het begin van de leesinstructie ook in eenvoudige teksten.
- Onderzoek in een vroeg stadium bij de leerlingen op welke manier en in welke mate de mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling elkaar kunnen ondersteunen en/of versterken.
- Een goede leesvaardigheid kan de zwakke mondelinge taalvaardigheid ondersteunen en in veel gevallen ook compenseren.
- Leesproblemen of dyslexie kunnen pas worden vastgesteld nadat een leerling het lezen niet onder de knie krijgt ondanks goede leesinstructie en effectieve extra leesbegeleiding.
- Bij NT2-leerlingen met ESM en leesproblemen is de begeleiding niet anders, maar wel intensiever dan bij Nederlandse leerlingen met ESM en leesproblemen.

[2] Inrichten van het leesonderwijs

In hoofdstuk 1 benadrukten we al dat ook leerlingen met ESM kunnen leren lezen en dat het uitermate belangrijk is dat zij dat ook leren, omdat onvoldoende leesvaardigheid ingrijpende consequenties heeft voor het verloop van de schoolloopbaan en het latere maatschappelijk functioneren. Goed kunnen lezen is de basis voor al het leren. Leren lezen is een complex proces, dat zorgvuldig en systematisch onderwezen moet worden. Omdat vlot technisch kunnen lezen naast woordenschat bepalend is voor begrijpend lezen (zonder goed vlot te kunnen lezen is begrijpend lezen niet mogelijk) is het belangrijk dat op scholen systematisch gewerkt wordt aan het technisch lezen. In dit hoofdstuk zetten we uiteen welke aspecten cruciaal zijn om te komen tot goed leesonderwijs voor leerlingen met ESM. We verwijzen in dit hoofdstuk zoveel mogelijk naar informatiebronnen, zoals de protocollen en de kwaliteitskaarten van de taalpilots, waarmee u uw kennis omtrent leerlingen (voorbereiden op het) leren lezen kunt aanvullen.

2.1 Lezen als speerpunt binnen de school

De praktijk laat zien dat op het merendeel van de ESM-scholen het leesonderwijs pas vanaf het zevende levensjaar begint, omdat vaak wordt gekozen voor een extra kleuterjaar. Dit is gemiddeld een jaar later dan in het regulier basisonderwijs. De achterliggende reden is vaak dat kinderen met een zwakke taalvaardigheid op school komen en alle aandacht in eerste instantie uitgaat naar het optimaliseren van de (mondelijke) taalvaardigheid. Dit is in zekere zin begrijpelijk maar niet wenselijk, omdat vaardigheden in geletterdheid juist de mondelinge taalontwikkeling kunnen ondersteunen. Een simultane aanpak direct vanaf het moment dat kinderen op school komen lijkt het meest kansrijk.

De manier waarop scholen het leesonderwijs aanpakken verschilt. Dit blijkt uit een inventarisatie die in het kader van het Masterplan Dyslexie is uitgevoerd (Wentink & Hoogenboom, 2008). Wel is duidelijk dat schoolteams die concrete afspraken hebben gemaakt rondom kwaliteitsverbetering van het leesonderwijs, in korte tijd verbetering in leesprestaties bij hun leerlingen bereiken (zie bijvoorbeeld Nijboer, 2008). Wat het meest opvalt, is dat leerkrachten die zich strikt houden aan de jaarplanning bij het aanvankelijk lezen en consequent de methode volgen, bij een veel groter percentage van hun leerlingen het tempo van het regulier basisonderwijs aan kunnen houden dan wanneer ze dat niet doen. Concreet betekent dit dat zij alle letters hebben aangeboden rond februari groep 3; op veel scholen voor leerlingen met ESM wordt hier anderhalf tot twee jaar voor uitgetrokken.

De hoofdboodschap in dit katern aan alle scholen voor leerlingen met ESM is: volg in de hele school de leerlijn lezen zoals die in het regulier basisonderwijs wordt gevolgd zo lang mogelijk en geef pas extra begeleiding zodra blijkt dat bepaalde leerlingen dat nodig hebben. Het motto is dus: gewoon waar het kan, speciaal waar het moet. Dit uitgangspunt moet door het hele team gedragen worden om echt iets te kunnen veranderen aan het leesonderwijs op de school en de leesprestaties van de leerlingen. Dit vraagt soms om een attitudeverandering, namelijk dat goed leren lezen mogelijk is bij leerlingen met ESM. Ook zal het leesonderwijs een aantal jaren speerpunt moeten zijn van de kwaliteitszorg op de school om een duurzame verbetering tot stand te kunnen brengen.

De manier waarop het (technisch) leesonderwijs op scholen vormgegeven kan worden, wordt in dit hoofdstuk verder uitgewerkt. Allereerst staan we stil bij de rol van de leerkracht en de inrichting van een geletterde leeromgeving specifiek gericht op leerlingen met ESM. Daarna gaan we in op de stimulering van geletterdheid van de kleuterperiode tot en met het voortgezet technisch lezen. Aansluitend bespreken we de relatie tussen technisch lezen en (interactief) voorlezen, woordenschat, begrijpend lezen en lezen in de zaakvakken. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een paragraaf over het systematisch volgen van de ontwikkeling van geletterdheid en wat dat betekent op het niveau van zorgbeleid.

Samengevat

- Leerlingen met ESM kunnen leren lezen en moeten ook leren lezen om zich optimaal te kunnen ontwikkelen.
- Een simultane aanpak, gericht op stimulering van de spraak-/taalontwikkeling en geletterdheid, vanaf het moment dat kinderen op school komen lijkt het meest kansrijk.
- Concrete afspraken rondom kwaliteitsverbetering van het leesonderwijs op schoolniveau dragen bij aan de leesprestaties van de leerlingen.
- Volg de leerlijn lezen van het reguliere basisonderwijs zo lang mogelijk. Het motto is: gewoon waar het kan, speciaal waar het moet.

2.2 Een effectieve leerkracht

Vlot technisch kunnen lezen is niet afhankelijk van etniciteit, milieu, cultuur, schoolgrootte et cetera. Cruciaal is de relatie en de interactie van de leerkracht met de leerlingen en de kwaliteit van de instructie (Vernooy, 2006). De leerkracht is het model: laten zien hoe het moet en daarbij verwoorden wat je doet heeft meer effect dan alleen vertellen hoe het moet. In de praktijk betekent dit dat de leerkracht gedegen kennis van de lees- en spellingontwikkeling en van lees- en spellingdidactiek moet hebben om kinderen effectief te kunnen begeleiden bij de problemen die ze ondervinden bij lezen en/of spelling. Weten hoe leerlingen in het reguliere basisonderwijs leren lezen is dus essentieel om af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen met ESM. De leerkracht moet voldoende vakinhoudelijk en didactisch competent zijn en zich blijven professionaliseren.

Wat doen effectieve leerkrachten concreet? Smits & Braams (2006) en Constandse - van Dijk e.a. (2007) noemen de volgende kenmerken (zie ook Siemons, 2005):

Effectieve leerkrachten:

- reflecteren continu op hun eigen manier van lesgeven en zijn steeds op zoek naar vergroting van hun kennis en verbetering van hun vaardigheden;
- geven veel en expliciete instructie;
- managen hun klas goed, creëren een prettig leerklimaat en werken met duidelijke (gedrags)regels;
- zorgen voor uitdaging en betrokkenheid bij leerlingen. Ze motiveren kinderen om te communiceren, vergroten de communicatieve redzaamheid van kinderen en scheppen een taalvriendelijke (leer)omgeving;
- zijn het taalmodel voor de leerlingen: verwoorden, expliciteren, zijn zelf communicatief. Ze zorgen voor een boeiende inhoud en stemmen af op de belevingswereld van leerlingen, hun eigen cultuur en thuistaal;
- zijn ook leesmodel voor de leerlingen: lezen zelf in het bijzijn van leerlingen en praten met leerlingen over wat ze hebben gelezen.
- besteden veel tijd aan taalontwikkeling en aan lees- en schrijfervaringen en integreren dit taalonderwijs in veel klassikale activiteiten;
- werken nauw samen en stemmen af met logopedisten en andere specialisten in de school;
- observeren leerlingen regelmatig om te weten hoe ze elke individuele leerling kunnen instrueren en motiveren (diagnostiserend en handelingsgericht onderwijzen);
- hebben hoge verwachtingen van hun leerlingen en gaan ervan uit dat elk kind goed kan leren lezen. Bij leerlingen met ESM ligt het gevaar op de loer dat ze onderschat worden door het lage taalniveau dat de leerlingen zelf produceren. Effectieve leerkrachten stemmen het aanbod af op het begripsniveau, want leerlingen kunnen namelijk veel meer kennis van de wereld hebben, dan ze in woorden kunnen uitdrukken;
- hebben een natuurlijk respect voor alle leerlingen.

Kwaliteitskaart leerkrachtvaardigheden

Op de Kwaliteitskaart 'Differentiatie. Vaardigheden van de leerkracht' staan de belangrijkste vaardigheden van de leerkracht gericht op de leesontwikkeling bij leerlingen op een rij (zie www.taalpilots.nl > implementatiekoffer > kwaliteitskaarten).

2.3 Naar een geletterde leeromgeving

Een veilige leeromgeving

Sociaal-emotionele veiligheid is een voorwaarde om goed te kunnen leren, zeker bij leerlingen met ESM. Wanneer een kind moeite heeft zich mondeling uit te drukken en daarnaast ook moeite heeft met het verwerken en produceren van schriftelijke taal, liggen faalervaringen bij leren lezen en schrijven op de loer. Als eerste is het dus van belang te bedenken hoe een leerling bij lezen en schrijven zo veel mogelijk succeservaringen kan opdoen. Dit betekent: niet focussen op fouten, maar juist het goede waarderen en bespreken. Met andere woorden: niet probleemgericht onderwijzen maar oplossingsgericht onderwijzen. Vanuit wat de leerling al goed doet bij lezen en schrijven en dit hardop te verwoorden, kan hij zijn arsenaal aan lees- en schrijfstrategieën uitbreiden. Ook precies aangeven wat er van de leerling wordt verwacht bij een lees- en/of schrijfactiviteit (lesdoel), draagt bij aan het gevoel van veiligheid. Van belang is dat de leerling zijn mogelijkheden en beperkingen kent, en de ruimte krijgt en/of ertoe gestimuleerd wordt om zelfbewust keuzes te maken. Om beter aan te kunnen sluiten bij de mogelijkheden van de leerling, is het belangrijk dat hij zoveel mogelijk het initiatief leert nemen in talige activiteiten. Stimuleer leerlingen daarom zoveel mogelijk hun eigen kapstokken en ezelsbruggetjes te gebruiken en stimuleer ze mondelinge en schriftelijke taal te gebruiken in communicatie met anderen. Wanneer de leerkracht overwegend het initiatief neemt, loopt hij het risico dat een leerling hem niet begrijpt of een reactie van de leerling vraagt die hij niet kan geven. Bij veel van dit soort faalervaringen zal de leerling het contact met de leerkracht gaan mijden, wat zich uit in minder oogcontact, minder uitingen, minder initiatief, maar ook in aangeleerde hulpeloosheid. Wanneer de leerling het initiatief neemt, kan hij laten zien wat hij kan en kan de leerkracht daarop aansluiten, uitbreiden en feedback geven. Hier leert een leerling veel meer van.

Een geletterde leeromgeving

De inrichting van de leeromgeving in de school en in de klas speelt een belangrijke rol in de motivatie van leerlingen om te gaan en te blijven lezen (Chambers, 2002; Wouters & Wentink, 2005). Aansluiting bij de belevingswereld van leerlingen is hierbij essentieel. Het ligt daarom voor de hand om de leeromgeving samen met de leerlingen in te richten. Dit zal voor veel leerkrachten een uitdaging zijn, omdat het idee heerst dat, zéker voor leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS) of ADHD, de leeromgeving prikkelarm moet zijn. Hiervoor is echter geen wetenschappelijk bewijs. Uit de praktijk blijkt wel, dat de leeromgeving ordelijk en gestructureerd moet zijn, maar daarnaast ook ondersteunend en stimulerend. De leeromgeving is ondersteunend en stimulerend voor de ontwikkeling van geletterdheid (maar ook voor woordenschatontwikkeling, begrijpend lezen en luisteren), wanneer er (1) een ruim aanbod is van boeken die op een aantrekkelijke manier toegankelijk zijn gemaakt voor de leerlingen, (2) aan de wanden ondersteunend materiaal hangt zoals een letter- of woordmuur en (3) met behulp van multimedia toegang is tot leesmateriaal (zoals websites van kinderboekenschrijvers, schooltv, verfilmde boeken, luisterboeken, digitale (prenten)boeken of oefen- en hulpprogramma's voor lezen en schrijven). Hieronder werken we deze drie punten verder uit in concrete suggesties.

2.3.1 Leesaanbod in de klas

Genres

Leerlingen leren op school hun smaak te ontwikkelen voor geschreven taal. Dat ze leren genieten van lezen is hierbij essentieel, omdat dit de basis is om een goede lezer te worden. Sommige leerlingen ontwikkelen al vroeg een

duidelijke voorkeur voor informatieve boeken, anderen lezen juist graag vertellingen, verhalenbundels of boekenseries. Het is daarom als eerste van belang om op school en in de klas een gevarieerd aanbod aan leesmateriaal te hebben, zodat leerlingen kunnen kiezen wat ze lezen. Hieronder vallen ook kinderpoëzie, stripboeken, prentenboeken, tijdschriften en kranten voor kinderen, luisterboeken en zelfgemaakte boeken. In principe geldt dat alles mag, zolang er maar iets te lezen valt.

Door verhalende teksten (fictie) en informatieve teksten (non-fictie) rondom een bepaald onderwerp of thema naast elkaar aan te bieden, leren kinderen verzonden verhalen te koppelen aan de realiteit. Juist de koppeling van een emotioneel kader middels een fictief verhaal met de werkelijkheid zorgt voor een betekenisvolle context, waardoor leerlingen hun woordenschat en kennis van de wereld vergroten. Dit kan nog extra worden aangezet door foto's, voorwerpen en eigen ervaringen rondom het onderwerp (van de leerlingen en de leerkracht) toe te voegen.

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

Boeken bieden een variatie aan taalgebruik. Voor leerlingen met ESM zijn bijvoorbeeld figuurlijke taal en 'zaken tussen de regels' moeilijk te bevatten. Dit geldt ook voor synoniemen, ambigue woorden, verwijzwoorden, voegwoorden, passieve zinnen en de voorwaardelijke wijs (bijvoorbeeld: 'Als het was gaan sneeuwen, dan...'). Door zelf te lezen en voorgelezen te worden, zien en horen leerlingen voorbeelden van verschillend taalgebruik, wat invloed zal hebben op hun eigen taalgebruik.

Concrete suggesties voor het aanbod van leesmateriaal

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

Niveau

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

Presentatie en beschikbaarheid

De ervaring wijst uit dat leerlingen met ESM het niet gemakkelijk vinden om zelf te kiezen wat ze willen lezen. Er zijn enkele gouden tips die het kiezen vergemakkelijken. Het begint met een aantrekkelijke, uitdagende hoek in de klas waar boeken op ooghoogte van de leerlingen zijn uitgestald en gemakkelijk gepakt kunnen worden. De boeken staan zo veel mogelijk met de voorkant in het zicht, omdat de kaft vaak veel zegt over de inhoud van het boek. Meestal is van boeken alleen de rug zichtbaar en die vertelt niet meer dan alleen de titel, die dan ook nog op zijn kant gelezen moet worden. Wanneer er een luister-cd en/of een film bij een boek beschikbaar is, staan die bij het boek opgesteld.

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

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

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

Aanbod vernieuwen

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

Kwaliteitskaart Leesbevordering

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

2.3.2 Inrichten van het lokaal

Zoals eerder gezegd is het van belang dat de omgeving waarin leerlingen leren ondersteunend en stimulerend is. In de eerste plaats is het belangrijk dat leerlingen met ESM intrinsiek – van binnen uit – gemotiveerd blijven om te communiceren. Aansluiting bij de belevingswereld en functionaliteit is hierbij van groot belang. Stimuleer de leerlingen om foto's, voorwerpen en boeken van huis mee te nemen om in de klas een brug te slaan tussen school en thuis. Dit geeft een gevoel van veiligheid en vertrouwdheid waarin leerlingen zich beter kunnen ontplooien.

Voor stimulering van geletterdheid kan bij de inrichting van het lokaal gedacht worden aan een letter- of woordmuur, een boekenhoek en/of een nieuwsprikbord. De boekenhoek is in paragraaf 2.3.1 al uitgebreid aan bod geweest. Hieronder gaan we nader in op de letter- of woordmuur en het nieuwsprikbord.

Letter- of woordmuur

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

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

Nieuwsprikbord

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

2.3.3 Multimedia en ICT

Met multimedia haal je de wereld in de klas, bijvoorbeeld met programma's van schooltv, met informatieve dvd's of verfilmingen van boeken of met informatieve websites voor kinderen. Multimedia heeft een grote aantrekkingskracht op kinderen. Het verrijkt hun belevingswereld met taal en beelden. Zeker bij leerlingen met ESM kan multimedia een grote bijdrage leveren aan de taalontwikkeling en heeft daarmee een toegevoegde waarde in het onderwijs vanaf de kleuterperiode tot en met de bovenbouw. Een digitaal schoolbord vergroot de mogelijkheden om de wereld via multimedia in de klas te halen en mag daarom eigenlijk niet meer ontbreken in de leeromgeving.

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

Computers zijn niet langer weg te denken uit de klas. De meeste leerlingen met ESM zijn dol op computers. Zij kunnen bij ICT gebruikmaken van hun vaak sterker ontwikkelde non-verbale intelligentie. ICT heeft een motiverende werking, bevordert zelfstandig werken en geeft een gevoel van veiligheid (de computer geeft immers feedback, niet de leerkracht). Bovendien maakt ICT het gemakkelijker om je langer te concentreren op een taak. Op de computer kun je ook gemakkelijker wat proberen en weer ongedaan maken zonder dat je daar direct feedback op krijgt. Daardoor wordt het maken van fouten gerelativeerd en is het minder beladen. Voor leerlingen met ESM is het niet alleen belangrijk om te leren omgaan met successen, maar ook met mislukkingen. Van fouten kun je leren en je kunt ze meestal herstellen. En als dat niet zo is, zijn de gevolgen meestal te overzien. Expres fouten maken helpt hierbij. Bij oefensoftware is het echter wel belangrijk dat de leerling direct feedback krijgt op zijn vorderingen en stagnaties: of zijn antwoord goed of fout is, wat er dan precies fout is en hoe hij de fout kan verbeteren. Met dit soort feedback vergroot hij zijn inzicht in zijn eigen leerproces.

ICT heeft naast een educatieve functie ook een grote rol in de sociaal-emotionele ontwikkeling. Leerlingen kunnen gemakkelijk contact zoeken en onderhouden met leeftijdsgenoten door middel van sms-en, e-mail en chat. Ze kunnen op een veilige manier hun emoties, succeservaringen en frustraties delen met anderen. Voor leerlingen met ESM kan dit een belangrijk aanvullend communicatiemiddel zijn.

ICT als ondersteuning bij geletterdheid

Bij kleuters kunnen educatieve software en digitale prentenboeken al een bijdrage leveren aan hun ontwikkeling van geletterdheid. Voorbeelden van software voor kleuters zijn *Schatkist lezen* (Zwijssen) en *Letterpret* (Malmberg). Een voorbeeld van een digitaal prentenboek is *Waar zijn mijn oren?* (Pecht e.a., 2007). Zie Van Elsäcker e.a. (2006) voor meer suggesties voor het gebruik van multimedia en ICT bij kleuters.

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

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

Beeldmateriaal op internet

- www.hetklokhuis.nl
- www.schooltv.nl
- <http://po.teleblik.nl>

Informatie over educatieve software en ICT-hulpmiddelen

- <http://ictpo.kennisnet.nl/ictindeklas>: uitgebreide adviezen en suggesties voor ICT-gebruik in de klas.
- websites van educatieve uitgeverijen: voor oefensoftware bij de methode.
- www.onderwijsplein.nl: voor educatieve spelletjes en oefensoftware.
- www.spelletjesplein.nl: voor educatieve spelletjes.
- Technische maatjes bij dyslexie (Smeets & Kleijnen, 2007).
- www.masterplandyslexie.nl > producten: voor informatie over ICT-hulpmiddelen.
- www.letop.be > surfplank: voor informatie over ICT-hulpmiddelen.

Samengevat

- Zoek naar mogelijkheden om samen met de leerlingen het klaslokaal dusdanig in te richten dat ze er steun aan hebben bij lees- en schrijfactiviteiten (lettermuur, nieuwsprikbord e.d.).
- Een gevarieerd boekenaanbod geeft leerlingen de gelegenheid kennis te maken met verschillende tekstgenres, veel leeservaring op te doen en hun leesmotivatie te ontwikkelen.
- Veel lezen heeft niet alleen invloed op de leesvaardigheid, maar ook op de woordenschat, taalbegrip en kennis van de wereld.
- Bied boeken aan met verschillende AVI-niveaus, zodat leerlingen een boek kunnen kiezen dat aansluit bij hun belevingswereld en interesses.
- Vul het aanbod, in overleg met de leerlingen, regelmatig aan met nieuwe uitgaven.
- Leer kinderen hun ervaringen uit te wisselen over wat ze hebben gelezen om anderen te motiveren het ook te lezen.
- Leer kinderen hun mening te vormen over teksten die ze hebben gelezen, bijvoorbeeld met behulp van pictogrammen of beoordelingskaartjes.
- Multimedia hebben door de combinatie van beeld en verhaal een stimulerende invloed op de taalontwikkeling.
- Een digitale leeromgeving is veilig, motiveert en geeft leerlingen een gevoel van zelfstandigheid.
- ICT kan ingezet worden om lees-/spellingvaardigheden te oefenen en om zwakke lees-/spellingvaardigheden te compenseren of te dispenseren.
- ICT op school bereidt de leerling voor op het zelfstandig functioneren in onze maatschappij, waarin nieuwe media een belangrijk communicatiemiddel zijn.

2.4 Effectief leesonderwijs

Zoals al eerder in dit katern is benadrukt, begint de voorbereiding op het formele leesonderwijs al in de kleuterperiode. Zeker bij leerlingen met ESM is preventie van leesproblemen van belang, omdat zij als gevolg van hun spraak- en/of taalmoeilijkheden vaak al een achterstand in fonologische vaardigheden hebben voordat ze naar school gaan. In deze paragraaf bespreken we eerst welke aandachtspunten van belang zijn bij beginnende geletterdheid. Vervolgens komen de aandachtspunten voor het aanvankelijk lezen aan bod, gevolgd door die voor voortgezet technisch lezen. Als kader worden de Tussendoelen Beginnende en Gevorderde Geletterdheid (Verhoeven e.a., 1999; Aarnoutse e.a., 2003), de Protocolen Leesproblemen en Dyslexie en de Kwaliteitskaarten Taal/Lezen (www.taalpilots.nl) > implementatiekoffer > kwaliteitskaarten) gehanteerd. Een voorwaarde voor effectief leesonderwijs is om in elke groep te werken met een groepsplan, zodat doelen, activiteiten en tijdbesteding transparant zijn voor iedereen. Dan is het gemakkelijker een les over te dragen aan een collega of af te stemmen met de logopedist of remedial teacher.

2.4.1 Beginnende geletterdheid bij kleuters

Stimulering van geletterdheid bij kleuters is cruciaal om ze voor te bereiden op een goede start in groep 3 en om leesproblemen op latere leeftijd zo veel mogelijk te voorkomen. De belangrijkste voorspellers voor succesvol leren lezen zijn fonemisch bewustzijn (klankbewustzijn), letterkennis en taalproductie. Een kleuter met een fonemisch bewustzijn is in staat om korte woorden op te delen in losse klanken (auditieve analyse of 'hakken') en klanken samen te voegen tot een woord (auditieve synthese of 'plakken'). Ook weet hij dat de woorden 'peer' en 'pet' allebei met de letter 'p' beginnen en dat je de letter 'p' door een andere letter kunt vervangen waardoor er een nieuw woord ontstaat. Vanwege de sterke voorspellende waarde van fonemisch bewustzijn en letterkennis, is het van belang kleuters voor te bereiden op het leren lezen door activiteiten rondom beginnende geletterdheid aan te bieden met specifieke aandacht voor fonemisch bewustzijn en letterkennis vanaf groep 2 (of vanaf het vijfde levensjaar). Daarnaast zijn activiteiten rondom

woordenschat, mondelinge taal en begrijpend luisteren van belang als voorbereiding op begrijpend lezen. Ook benoemselheid, bijvoorbeeld van plaatjes of kleurnamen, is een voorspellende factor.

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

1. boekoriëntatie;
2. verhaalbegrip;
3. functies van geschreven taal;
4. relatie tussen gesproken en geschreven taal;
5. taalbewustzijn;
6. alfabetisch principe;
7. functioneel 'schrijven' en 'lezen'.

Vooraf bij leerlingen met ESM is het belangrijk om dagelijks tijd in te roosteren voor geletterde activiteiten en consequent gebruik te maken van visueel ondersteunend materiaal en gebaren. Om goed zicht te krijgen op het leerproces is het noodzakelijk om te werken vanuit helder geformuleerde leerdoelen die beschreven staan in het groepsplan.

Bronnenboeken beginnende geletterdheid

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

- In de Taallijn voor groep 1 en 2 (Van Elsäcker e.a., 2006; zie ook www.detaallijn.nl) staat stap voor stap uitgewerkt hoe geletterde activiteiten samen met activiteiten rondom mondelinge taal en woordenschat aangeboden kunnen worden in een zogenaamde activiteitencyclus.
- In drie boeken van Van Kleef en Tomesen (2002a, 2002b, 2005) wordt een breed scala van geletterde activiteiten beschreven, waaronder taalspel met boeken en teksten, een kansrijke lees- en schrijfmgeving, werken met een ABC-muur en werken met een nieuwsprikbord. De titels van de boeken zijn:
 - Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw;
 - Werken aan taalbewustzijn;
 - Strategisch lezen en schrijven met jonge kinderen.

Ankers en routines

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

Tijd

Op scholen voor leerlingen met ESM is het belangrijk om te kijken hoeveel tijd er aan doelgerichte taalactiviteiten is ingeroosterd in de kleutergroepen. De inspectie geeft aan dat de tijd voor taal en lezen 5 à 8 uur per week moet bedragen in groep 1 en 2. Risicoleerlingen profiteren van meer intensieve aandacht door de leerkracht. Als aanvulling op de tijd voor de hele groep moeten risicoleerlingen ten minste 1 uur per week extra instructie en begeleide oefening krijgen. Omdat leerlingen met ESM risicoleerlingen zijn, adviseren wij het volgende:

Groep	Geplande tijd per week en per dag	Doelgerichte instructie en oefening
1-2	5 à 8 uur per week 1 à 1,5 uur per dag ten minste 1 uur per week extra instructie en begeleiding	<p>Minimaal elke dag een kwaliteitsuur met doelgerichte taalactiviteiten.</p> <p>Belangrijke onderdelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beginnende geletterdheid • Mondelinge taalontwikkeling • Woordenschat • Begrijpend luisteren <p>Elke dag (interactief) voorlezen.</p> <p>In groep 2 4 à 5 keer per week 15 minuten gerichte aandacht voor fonemisch bewustzijn en letterkennis, bijvoorbeeld volgens de voorschotbenadering (zie hoofdstuk 3).</p> <p>Naast de doelgerichte taalactiviteiten in alle activiteiten impliciet aandacht voor taalontwikkeling.</p> <p>Samenwerking en afstemming tussen leerkracht en logopedist.</p>

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

Instructie

De kwaliteit van de instructie door de leerkracht speelt al bij kleuters een cruciale rol. Bij leerlingen met ESM is het in het algemeen belangrijk om korte directe instructies te geven in eenvoudige zinnen en in kleine stapjes, waar nodig te herhalen, te visualiseren en samen te vatten. Daarnaast is afstemming met de logopedist van belang. Het is raadzaam om wekelijks de taal- en leesactiviteiten samen met de logopedist voor te bereiden om een zo groot mogelijk leerrendement bij de leerlingen na te streven.

Checklist beginnende geletterdheid

- Heeft u 5 à 8 uur per week voor taalactiviteiten (mondelinge taal, woordenschat, beginnende geletterdheid en begrijpend luisteren) ingeroosterd?
- Hangen er bij u op school woordkaartjes in de kleutergroepen (namen van de kinderen, voorwerpen in de klas en op de thematafel)?
- Zijn de aangeboden letters zichtbaar in de klas (bijvoorbeeld op een lettermuur)?
- Zijn er boeken in de klas van verschillende genres en zijn die de hele dag vrij beschikbaar voor de leerlingen?
- Wordt er elke dag interactief voorgelezen (aandacht voor boekoriëntatie en verhaalbegrip)?
- Komen alle tussendoelen beginnende geletterdheid aan bod?
- Mogen kinderen zelf experimenteren met letters (op de eigen manier schrijven, schilderen, stempelen) en wordt hierbij de combinatie met de gesproken klanken gemaakt?
- Hangen er schrijfproducten van de leerlingen aan de wanden?
- Kunnen kinderen taalspelletjes spelen op de computer?

2.4.2 Aanvankelijk lezen

Op scholen voor leerlingen met ESM is het belangrijk om op de leeftijd van 6 jaar te starten met het aanvankelijk leesonderwijs. Ook leerlingen die op de basisschool een doublure hebben gehad en vanaf 7 jaar instromen op de ESM-school moeten (eventueel met extra instructie) zo snel mogelijk een start maken met leren lezen. Er zijn aanwijzingen in de literatuur dat er een kritische periode is voor leren lezen, namelijk tussen het vierde en negende levensjaar. Als een leerling rond zijn negende levensjaar nog niet vlot kan lezen, is de kans klein dat hij het nog zal leren omdat verkeerde leesgewoonten dan al dusdanig zijn ingeslepen, dat ze nauwelijks nog af te leren zijn. Bovendien hebben deze leerlingen al zoveel faalervaringen met lezen opgedaan, dat ze meestal niet meer gemotiveerd zijn om het nog te leren. Het is nog onbekend wat de kritische periode voor lezen is voor leerlingen met ESM, maar het is zeer aannemelijk dat die rond dezelfde periode ligt. Dit betekent dat we het leesproces bij deze leerlingen niet moeten vertragen maar juist intensiveren en in een vroeg stadium gerichte hulp bieden. Intensiveren betekent meer instructie en oefening bieden dan de gemiddelde leerling in het regulier basisonderwijs krijgt. Leerlingen met ESM hebben baat bij ondersteuning van de instructie met gebaren en/of vingerspelling en visualisatie. Belangrijk is om hierin af te stemmen met de logopedist, ouders en andere ondersteuners, zodat leerlingen binnen en buiten de klas dezelfde ondersteuning bij taal en lezen krijgen.

Aanbod en tijd

Door systematisch met een moderne methode voor aanvankelijk lezen te werken, aan de hand van een jaarplanning (met de te behandelen stof per week) en een toetskalender, en kritisch naar de inzet van leestijd te kijken, is een verkorting van de periode van het aanvankelijk lezen tot één à anderhalf jaar mogelijk. Dit betekent concreet, dat alle letters worden aangeboden in (liefst de eerste helft) van groep 3 en dat het streefdoel aan het eind van het schooljaar AVI 2-instructieniveau is. Voor de meeste ESM-scholen betekent dit een versnelling van het aanvankelijk leesproces van ten minste één jaar. Deze versnelling is alleen mogelijk als leerkrachten kritisch naar de methode kunnen kijken en onderdelen durven over te slaan die niet direct aansluiten bij de leerdoelen. Tegelijkertijd moet er voldoende tijd voor lezen en taal op het rooster staan. Een richtlijn hiervoor, uitgaande van minimaal 10 uur per week aandacht voor technisch lezen, mondelinge taal en woordenschat, wordt gegeven op de kwaliteitskaart tijd voor lezen en taal:

Groep	Geplande tijd per week	Doelgerichte instructie en oefening
3	400 - 450 minuten per week	Aanvankelijk lezen volgens een moderne methode
	150 minuten	Taal (mondelinge taal, stimulering uitdrukkingsvaardigheid)
	60 minuten	Extra aandacht voor woordenschatontwikkeling
	60 minuten	Voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rondom boeken in samenhang met woordenschatontwikkeling.
	60 minuten	4 à 5 keer per week 20 minuten extra instructie en begeleide oefening voor de risicolezers, gericht op automatiseren en herhaald lezen (pre- en re-teaching).
		Samenwerking en afstemming tussen leerkracht, logopedist en andere betrokkenen bij het leesproces.

(Bron: Kwaliteitskaart tijd voor lezen en taal, www.taalpilots.nl met enkele aanpassingen voor leerlingen met ESM op basis van Ritzema (2008)).

De meest gebruikte methoden voor aanvankelijk lezen op scholen voor leerlingen met ESM zijn: Veilig Leren Lezen (2^e maanversie), Leeslijn (herziene versie) en Leeslijn (oude versie). Om het streefdoel AVI-2 instructie aan het eind van groep 3 te kunnen halen, moet van Veilig Leren Lezen kern 1 tot en met 9 zijn aangeboden. Voor Leeslijn/Leesweg betekent dit dat voor het eind van groep 3 blok a tot en met blok 2 zijn aangeboden. Belangrijk hierbij is om te weten dat de benoemsnelheid van letters een grote invloed heeft op directe woordherkenning en daarmee ook op tekst lezen (zie bijvoorbeeld Ritzema, 2008). Om AVI-2 instructie te kunnen halen aan het eind van groep 3, is het daarom van belang dat de klank-letterkoppelingen in een hoog tempo worden aangeboden en goed worden geautomatiseerd.

Streefdoel

Uitbreiding van de leestijd en systematisch volgen van de methode heeft zichtbaar invloed op de leesprestaties van de leerlingen. Het stellen van hoge, realistische doelen geeft houvast en biedt een kader. In het reguliere basisonderwijs is het streefdoel in groep 3 dat 95% van de leerlingen aan het einde van het schooljaar AVI-2 beheerst. We weten dat dit niet direct in het eerste jaar dat de nieuwe aanpak wordt ingevoerd haalbaar is voor ESM-scholen, maar het is wel mogelijk er zoveel mogelijk naartoe te werken. Alleen dan krijgen alle leerlingen de mogelijkheid om zo goed mogelijk te leren lezen. Pas wanneer effectief leesonderwijs wordt gegeven op scholen voor leerlingen met ESM en leerlingen systematisch worden gevolgd in hun leesontwikkeling, kunnen uiteindelijk leerlingen met ESM én dyslexie worden gedetecteerd en adequaat begeleid.

Voor scholen die niet gewend zijn met streefdoelen te werken of een lager streefdoel aanhouden voor groep 3 dan hierboven beschreven, is het advies om in het eerste jaar waarin het lezen wordt aangepakt AVI-2-instructie als streefdoel te stellen voor bijvoorbeeld 70% van de leerlingen en dit percentage in twee jaar te verhogen naar ten minste 80%.

Directe instructie

Voor leerlingen met ESM waarbij het leren lezen niet vanzelf gaat, hebben directe instructie van hoge kwaliteit en begeleide oefening nodig om een stap verder te komen in hun leerproces. Door directe instructie kan de leerkracht in de groep differentiëren naar verschillende leesniveaus. De praktijk heeft uitgewezen dat maximaal drie leesniveaus in een groep behapbaar is voor de meeste (ervaren) leerkrachten. De leerkracht heeft dan de gelegenheid om, bij voorkeur aan een instructietafel, zorglezers dagelijks verlengde instructie te geven in de vorm pre-teaching. Door te rouleren na 15 à 20 minuten komen alle leerlingen binnen een uur aan bod voor gerichte instructie en begeleide oefening. In de tijd dat de leerkracht instructie geeft aan de instructietafel, lezen de overige leerlingen zelfstandig of onder begeleiding van de klassenassistent of een tutor. Ook kunnen leerlingen in die tijd extra oefenen op de computer. Het is zaak om leerlingen vanaf begin groep 3 te leren zelfstandig te werken. Op veel scholen wordt hiervoor een planbord voor zelfstandig werken gebruikt. Hierop kunnen leerlingen zien wat ze moeten doen, zodat ze de leerkracht niet hoeven storen aan de instructietafel.

Het model van directe instructie, waarbij een leesles van een uur begint met een klassikale instructie aan alle leerlingen en de leerkracht daarna verlengde instructie en begeleide oefening van steeds een kwartier biedt aan drie verschillende instructiegroepjes, is als volgt:

Tijd	Activiteit		
0:10	Gezamenlijke start van de les De leerkracht geeft aan wat het doel en de inhoud van de les is Instructie en begeleide oefening met de hele groep		
0:15	Instructiegroep 1 Zelfstandige verwerking	Instructiegroep 2 Verlengde instructie en begeleid oefenen	Instructiegroep 3 Zelfstandige verwerking

Tijd	Activiteit		
0:15	Instructiegroep 1 Zelfstandige verwerking	Instructiegroep 2 Zelfstandige verwerking	Instructiegroep 3 Verlengde instructie en begeleid oefenen
0:15	Verlengde instructie en begeleid oefenen	Zelfstandige verwerking	Zelfstandige verwerking
0:05	Gezamenlijke afsluiting Leerkracht geeft feedback op de les en geeft leerlingen de ruimte om te reflecteren op hun eigen leerproces.		

(Bron: Kwaliteitskaart Differentiatie modellen, www.taalpilots.nl).

Tijdens de instructie doet de leerkracht voor en denkt hardop in kleine stapjes. Bij de begeleide oefening wordt de volgende fasering consequent toegepast: de leerkracht doet voor, de leerkracht en de leerlingen oefenen samen, de leerlingen oefenen zelfstandig (ook wel: voor - koor - zelf). Wanneer een leerling een fout maakt of hapert, zegt de leerkracht het goede woord direct voor. De leerling herhaalt het woord en leest vervolgens door. Deze vorm van directe feedback is het meest effectief bij zwakke lezers. Wanneer een leerkracht zelfreflectie bij een (goede) lezer wil stimuleren, dan is de 'wacht-hint-prijs-aanpak' (Struiksma, 2003) effectief. Bij deze aanpak krijgt de leerling de ruimte om zelf leesfouten te detecteren en te verbeteren. Bij feedback is het van belang om gebruikte leesstrategieën, de vooruitgang bij het lezen en de leesbeleving te verwoorden. Leerlingen worden hierdoor expliciet gewezen op belangrijke aspecten bij het lezen.

Checklist aanvankelijk lezen

- Heeft u 400 – 450 minuten ingeroosterd voor leesactiviteiten voor de hele groep?
- Werkt u systematisch met een aanvankelijk leesmethode aan de hand van een heldere jaarplanning in het groepsplan?
- Stelt u hoge, realistische doelen (eind groep 3 AVI-2 instructie voor ...% van de leerlingen)?
- Werkt u preventief?
- Geeft u leesinstructie volgens het directe instructiemodel?
- Leest u elke dag interactief voor?

2.4.3 Voortgezet technisch lezen

Op veel scholen houdt na het aanvankelijk lezen gerichte leesinstructie op. Dit is een onwenselijke situatie, omdat de leesontwikkeling bij alle leerlingen daarna nog doorgaat. Bij de meeste leerlingen is aandacht voor voortgezet lezen nodig tot het eind van de basisschoolperiode. Het gaat in de hogere groepen dan niet meer zo zeer om leesnauwkeurigheid maar wel om leessnelheid en vloeiend lezen met intonatie.

Belangrijk is om de overgang van aanvankelijk naar voortgezet technisch lezen zo vloeiend mogelijk te laten verlopen. Het advies is dan ook om te werken met een methode voor voortgezet technisch lezen die aansluit op de methode voor aanvankelijk lezen. Voorbeelden van methoden voor voortgezet technisch lezen zijn: Leeslijn (Thieme Meulenhoff), Estafette (Zwijsen), Goed Gelezen (Malmberg), Lees maar door (Bekadidakt), Leeshuis (Wolters Noordhoff), Leesparade (Delubas), Ondersteboven van lezen (Zwijsen) en Tekstverwerken (Wolters Noordhoff). Al deze methoden zijn op basis van een aantal kwaliteitscriteria beoordeeld en beschreven op de Kwaliteitskaarten Voortgezet Technisch Lezen

(zie www.taalpilots.nl). Steeds meer scholen voor ESM maken na de periode van het aanvankelijk lezen met Veilig Lerende Lezen de overstap naar Leeslijn. Dit is begrijpelijk, omdat beide methoden veel oefeningen bieden op woord- en tekstniveau en dat hebben leerlingen met ESM nodig. Wanneer scholen het SLIM-programma (Wentink e.a., 2006; 2007) integreren in Leeslijn, vangen ze twee zwakke punten van Leeslijn op, namelijk de organisatie en aandacht voor leessnelheid.

Aanbod en tijd

Bij voortgezet technisch lezen staan de volgende inhoudscentraal:

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

Naarmate leerlingen ouder worden, kunnen ze steeds beter reflecteren op hun eigen leerproces. Ze ontwikkelen zichzelf steeds meer tot zelfstandige leerders. Het is daarom van belang leerlingen bewust te maken van hun eigen leesvoorwaarden, gekoppeld aan de leerdoelen en resultaten, en ze te leren hoe ze hun eigen leerproces kunnen beïnvloeden.

Naast een goed aanbod is ook voldoende tijd voor voortgezet technisch lezen van belang om van leerlingen goede lezers te maken. In een reguliere groep 4 is twee uur per week voor voortgezet technisch lezen een absoluut minimum; voor leerlingen met ESM is het advies om in de eerste helft van groep 4 (tot het moment dat de aanvankelijk leesmethode, bijvoorbeeld Veilig Lerende Lezen, is uitgewerkt) nog 400 minuten per week aan te houden voor instructie en begeleidde oefening en daarna, tot AVI-9-instructieniveau is bereikt, ten minste 150 minuten (een half uur per dag). Daarnaast is het van belang dat leerlingen elke dag zelfstandig lezen en worden voorgelezen. Zodra leerlingen AVI-9 beheersingsniveau hebben bereikt, is het van belang dat er minimaal 1 uur per week is ingeroosterd voor het onderhouden van de vaardigheid in het voortgezet technisch lezen. Risicolezers dienen minimaal 1 uur extra directie-instructie en begeleidde oefening per week, verspreid over ten minste vier dagen, te krijgen.

Een richtlijn voor voldoende tijd voor voortgezet technisch lezen, uitgaande van minimaal 10 uur per week aandacht voor technisch lezen, mondelinge taal, woordenschat en begrijpend lezen, wordt gegeven op de kwaliteitskaart tijd voor lezen en taal van www.taalpilots.nl:

Groep	Geplande tijd per week	Doelgerichte instructie en oefening
4 (tweede helft)	150 - 180 minuten	Voortgezet technisch lezen
	60 minuten	Aandacht voor automatiseren en herhaald lezen
	60 minuten	Extra aandacht voor woordenschatontwikkeling
	45 - 60 minuten	Voorlezen, vrij lezen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met leesbegrip en woordenschatontwikkeling
	60 minuten	Extra instructie en begeleidde oefening voor de risicolezers
	240 - 300 minuten	Taal; spreken en luisteren, spellen en stellen, taalbeschouwing

Groep	Geplande tijd per week	Doelgerichte instructie en oefening
5, 6 en 7	150 minuten	Voortgezet technisch lezen
	60 minuten	Aandacht voor automatiseren en herhaald lezen
	60 minuten	Extra aandacht voor woordenschatontwikkeling
	60 - 90 minuten	Methode Begrijpend lezen / Nieuwsbegrip / Kidsweek/ begrijpend lezen binnen de zaakvakken in samenhang met woordenschatontwikkeling
	45 minuten	Voorlezen, vrij lezen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met leesbegrip en woordenschatontwikkeling
	60 minuten	Extra instructie en begeleide oefening voor de risicolezers
	240 - 300 minuten	Taal; spreken en luisteren, spellen en stellen, taalbeschouwing
8	120 - 150 minuten	Voortgezet technisch lezen (onderhouden bij leerlingen die AVI-9 beheersingsniveau al hebben behaald)
	90 - 120 minuten	Begrijpend lezen (methode) / Nieuwsbegrip / Kidsweek/ begrijpend lezen binnen de zaakvakken in samenhang met woordenschat- ontwikkeling.
	30 minuten	Voorlezen, vrij lezen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met leesbegrip en woordenschatontwikkeling
	60 minuten	Extra instructie en begeleide oefening voor de risicolezers
	240 - 300 minuten	Taal; spreken en luisteren, spellen en stellen, taalbeschouwing

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

Streefdoelen

Om ervoor te kunnen zorgen dat zoveel mogelijk leerling voor het einde van de basisschoolperiode AVI-9-beheersingsniveau halen, is het noodzakelijk om per leerjaar toetsbare streefdoelen en tussendoelen in termen van leerlingresultaten te formuleren. In het reguliere basisonderwijs zijn de streefdoelen voor groep 4 tot en met 8 erop gericht dat 95% van de leerlingen die aan het eind van het schooljaar halen. Voor ESM-scholen is dit percentage vermoedelijk te hoog en gaan we op basis van praktijkervaringen van scholen voorlopig uit van de volgende streefdoelen:

Meetmoment	Streefdoel AVI-instructieniveau voor $\geq 80\%$ van de leerlingen				
	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Start schooljaar	AVI 2	AVI 4	AVI 6	AVI 8	AVI 9B
Na 6 maanden	AVI 3	AVI 5	AVI 7	AVI 9	AVI 9B

Meetmoment	Streefdoel AVI-instructieniveau voor $\geq 80\%$ van de leerlingen				
	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Einde schooljaar	AVI 4	AVI 6	AVI 8	AVI9B	AVI 9B

(Bron: Kwaliteitskaart Tijdschema. Meetlat voor goed voortgezet technisch lezen, www.taalpilots.nl, aangepast voor leerlingen met ESM op basis van gegevens uit het ESM-project Masterplan Dyslexie 2008).

Het uitgangspunt is dat leerlingen per half jaar een AVI-instructieniveau vooruitgaan. Voor leerlingen die dit niet halen, is intensivering nodig (zie hoofdstuk 3). Scholen die bovenstaande streefdoelen halen, bereiken bij ten minste 80% van hun leerlingen AVI-9 eind groep 7. Dit is (slechts) een jaar later dan in het regulier basisonderwijs wordt aangehouden. Voor scholen die niet gewend zijn met streefdoelen te werken of lagere streefdoelen aanhouden dan hierboven beschreven, is het advies om de streefdoel eerst te stellen voor bijvoorbeeld 70% van de leerlingen en dit percentage in twee jaar te verhogen naar ten minste 80%.

Directe instructie

Ook bij voortgezet technisch lezen is (directe) instructie een bepalende factor voor de effectiviteit van het leesonderwijs, vooral bij risicolezers. In paragraaf 2.4.2 is het directe instructiemodel behandeld. Dit is ook het aangewezen instructiemodel voor de periode van voortgezet technisch lezen. Verder is bij instructie (zowel in de grote als in de kleine groep) en begeleide oefening belangrijk dat de leerkracht aandacht heeft voor:

- leesplezier en leesmotivatie;
- ondersteuning tijdens het oefenen aan de hand van het principe 'voor - koor - zelf lezen'. Hierbij doet de leerkracht eerst voor, daarna lezen de leerlingen samen hardop en pas daarna lezen leerlingen zelf. Laat leerlingen nooit onvoorbereid een tekst voorlezen;
- oefenen in een betekenisvolle context. Dit wil zeggen dat oefeningen op woord- en zinsniveau gekoppeld worden aan een interessante tekst (zie bijvoorbeeld het SLIM-programma; Wentink e.a, 2006; 2007);
- leesbegrip door met de leerlingen over de tekst te praten en eigen ervaringen rondom het centrale onderwerp uit te wisselen.

Naast het hardop lezen is het belangrijk om tijd te besteden aan vrij lezen en voorlezen. Smits & Braams (2006) beschrijven een reeks van klassikale activiteiten die naast de leeslessen ingeroosterd kunnen worden, zoals voorlezen, meelesen van korte teksten, meelesen van boeken, radio-lezen, theater-lezen, voorlezen aan kleuters, duo-lezen en tutorlezen.

Checklist voortgezet technisch lezen

- Werkt u systematisch met een methode voor voortgezet technisch lezen?
- Is de te behandelen stof per week vastgelegd in de jaarplanning van het groepsplan?
- Heeft u per week ongeveer 150 minuten ingeroosterd voor voortgezet technisch lezen?
- Heeft u per groep tussendoelen en streefdoelen vastgesteld?
- Heeft u hoge verwachtingen van alle leerlingen?
- Werkt u preventief?
- Geeft u leesinstructie volgens het directe instructiemodel?
- Komen alle tussendoelen gevorderde geletterdheid aan bod?
- Bent u in staat te beoordelen wat u in de methode over kunt slaan?
- Leest u elke dag interactief voor?
- Is er elke dag tijd ingeroosterd voor vrij lezen?
- Is er voor risicolezers 60 minuten per week extra instructie en begeleide oefening ingeroosterd?

2.4.4 Interactief voorlezen

Voorlezen is belangrijk en plezierig voor alle leerlingen in de basisschoolleeftijd. Dus ook in de bovenbouwgroepen is het essentieel dat voorlezen is ingeroosterd, bij voorkeur dagelijks vijf tot vijftien minuten en op vaste momenten. Dit is van belang om te voorkomen dat voorlezen slechts een activiteit wordt om verloren minuten op te vullen. Voorlezen is een manier om met taal bezig te zijn, om de functies van geschreven taal te leren begrijpen, woordenschat, taalvaardigheid en kennis van de wereld (kennis van andere culturen) en mensenkennis (op verschillende manieren tegen iets aankijken, verschillende meningen) uit te breiden, zonder dat het een taalles wordt! Daarnaast biedt voorlezen een goede voorbereiding op het zelf leren technisch en begrijpend lezen en op begrijpend luisteren. Door voorlezen ontwikkelen kinderen inzicht in verhaalstructuren, dat ze vervolgens kunnen gebruiken om zelf verhalen te vertellen of te schrijven. De leerkracht laat tijdens het voorlezen zien hoe een ervaren lezer met een verhaal omgaat, welke vragen je jezelf als lezer kunt stellen, hoe je het verhaal kunt integreren in je eigen denken en handelen. Voor leerlingen met ESM is voorlezen van essentieel belang voor hun taalontwikkeling en ontwikkeling van geletterdheid.

Bij de keuze van een verhaal/boek is het belangrijk om van te voren goed het doel van de voorleesactiviteit te formuleren. Een doel kan bijvoorbeeld zijn: kennisuitbreiding, woordenschatuitbreiding of rust creëren na een inspannende ochtend. Het doel bepaalt het boek dat je kiest en de activiteit van de leerlingen. Bij een denkactiviteit is het voorstelbaar dat gekozen wordt voor een filosofisch gedicht of een sprookje, bij een stelactiviteit kan een prentenboek of een kort verhaal meer voor de hand liggen. Ook teksten die een probleem uit het dagelijks leven aan de orde stellen, zoals pesten, echtscheiding of ziekte, of verhalen door leerlingen geschreven lokken vaak interactie uit. Bedenk van te voren wat van de leerlingen wordt verwacht tijdens een voorleesactiviteit: worden ze gevraagd alleen te luisteren of ook mee te lezen, of te luisteren om het verhaal daarna te kunnen reproduceren? Bespreek het voorleesdoel ook altijd met de leerlingen.

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

In de volgende bronnenboeken vindt u meer informatie over hoe interactief voorlezen het best kan worden aangepakt:

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

Op de Kwaliteitskaart Voorlezen op www.taalpiloot.nl staan de belangrijkste aandachtspunten rondom interactief voorlezen samengevat.

Bij leerlingen met ESM is het belangrijk om bij (interactief) voorlezen:

1. boeken te kiezen die ze qua begripsniveau aankunnen;
2. ondersteuning te bieden, bijvoorbeeld met gebaren, picto's en expressie;
3. illustraties te tonen (bijvoorbeeld op een digibord);
4. niet te veel vragen te stellen tijdens of naar aanleiding van het voorgelezen verhaal. Voor veel leerlingen met ESM is het moeilijk om een antwoord te formuleren en loop je het risico dat ze het plezier in voorlezen verliezen;
5. het verhaal te herhalen in een kleine groep met als doel het verhaalbegrip te verdiepen;
6. leerlingen aan te moedigen om boeken mee te nemen van huis. Belangrijk is dan om op die betreffende dag dan ook aandacht aan het boek te besteden!

Checklist interactief voorlezen

- Lezen alle leerkrachten bij u op school dagelijks voor en staat voorlezen ook op het rooster?
- Is er bij u op school sprake van een (voor)leescultuur? Lezen leerkrachten zelf boeken waar leerlingen bij zijn en delen ze hun leeservaringen met leerlingen?
- Is voor leerlingen in uw klas het doel van een voorleesactiviteit altijd duidelijk?
- Wordt bij u op school een boekenlijst bijgehouden van boeken die goed bevallen, in welke groep en waarom?
Wordt daarbij ook genoteerd bij welk thema het boek goed te gebruiken is en met welk doel?
- Worden verhalen en boeken, die door leerlingen zijn geschreven, bewaard bij de andere leesboeken in de klas, zodat kinderen ze nog eens kunnen herlezen?
- Worden voorleesactiviteiten regelmatig gekoppeld aan een thema of project met als doel de woordenschat en denkprocessen te stimuleren?
- Worden ouders voorgelicht over het belang van voorlezen en gestimuleerd dat thuis te doen?

2.4.5 Woordenschat

In hoofdstuk 1 bespraken we dat woordenschat de basis is voor spreken, luisteren, lezen en schrijven. Rond het zesde levensjaar, wanneer voor de meeste leerlingen het formele leesonderwijs begint, zijn in hun mentale woordenboek normaal gesproken al zo'n 7000 woorden opgeslagen. Door te luisteren, te praten, te lezen en te schrijven leren kinderen dagelijks nieuwe woorden. Leerlingen verwerven nieuwe woorden onder andere door veel en diverse soorten teksten te lezen. Vanaf groep 5 leren ze daarnaast veel nieuwe woorden tijdens de zaakvaklessen en projecten. Met lezen alleen komen we echter niet tot vergroting van de (actieve) woordenschat. Lezen is in een bepaald opzicht een passieve bezigheid en het is niet gezegd dat leerlingen nieuwe woorden die ze in een tekst lezen ook zelf actief gaan gebruiken. Bovendien is het zaak om een technische leesles en een woordenschatles van elkaar te scheiden, omdat het anders ten koste gaat van het daadwerkelijke doel van de les, namelijk de leesvaardigheid groten of de woordenschat uitbreiden.

Woordenschat speelt een cruciale rol bij schoolsucces, in het bijzonder bij begrijpend lezen. Om een tekst goed te kunnen begrijpen, moet een leerling ongeveer 95% van de woorden kennen. De drie belangrijkste risicofactoren voor woordenschatontwikkeling zijn: 1. taal- en/of geheugenproblemen, 2. een taalarme thuisomgeving en 3. weinig en/of slecht kunnen lezen. Leerlingen met ESM lopen dus vanaf het moment dat ze op school komen een groot risico om uit te vallen in het onderwijs door een te beperkte woordenschat. Kinderen die weinig woorden kennen, gaan lezen mijden en komen daarmee in een neerwaartse spiraal terecht: ze gaan steeds minder lezen, leren daardoor veel te weinig woorden, begrijpen steeds minder van wat ze lezen, enz. Dit wordt het zogenaamde Mattheus-effect genoemd (Stanovich, 1986). Daarom is het van essentieel belang om vanaf groep 1 systematisch aandacht te besteden aan woordenschatuitbreiding.

Bij het ontwikkelen van een doorgaande woordenschatlijn is het belangrijk om afspraken te maken over de hoeveelheid woorden die per dag en per jaargroep worden aangeleerd. In het regulier basisonderwijs wordt vanuit de taalpilots het volgende geadviseerd (Vernooy, 2008):

- in groep 1 t/m 4 jaarlijks ten minste 800 nieuwe woorden, hetgeen neerkomt op 4 à 5 woorden per dag;
- in groep 5 t/m 8 tussen de 2000 en 3000 woorden, hetgeen neerkomt op ongeveer 10 woorden per dag.

Voor ESM-scholen betekent dit, dat er schoolbreed afspraken moeten worden gemaakt over welke woorden in welke groepen aan bod moeten komen. De logopedist, linguïst of spraak- en taalpatholoog kan hierin een belangrijke rol

spelen. Voor het selecteren van woorden kan gebruik worden gemaakt van streefwoordenlijsten (zie voor een overzicht Vernooy, 2008; zie ook Kienstra, 2003).

Voor goed woordenschatonderwijs gelden de volgende uitgangspunten:

- leerkrachten geven expliciete instructie in het begrijpen en gebruiken van nieuwe woorden;
- leerlingen krijgen zowel op school als daarbuiten gelegenheid om te lezen;
- leerlingen krijgen de gelegenheid om nieuw geleerde woorden tijdens dagelijkse interacties toe te passen, zowel mondeling als schriftelijk;
- leerlingen leren verbanden te leggen tussen hun voorkennis en nieuwe woorden om te bewerkstelligen dat nieuwe woorden worden opgeslagen in hun mentale lexicon.

Bij risicoleerlingen is het van belang zo vroeg mogelijk te beginnen met woorden expliciet aan te leren. De meest gebruikte methodiek hiervoor in de klas is de zogenaamde viertakt. Deze aanpak wordt gebruikt in de methoden Ik & Ko, Taalverhaal en Taalactief – Woordenschat. Bij de viertakt worden nieuwe woorden aangeleerd in vier stappen (Van den Nulft & Verhallen, 2002):

1. *Voorbewerken*: voorkennis bij leerlingen activeren en ze betrekken bij het onderwerp van de les en/of de aan te leren woorden;
2. *Semantiseren*: de betekenis van woorden helder uitleggen in een betekenisvolle context;
3. *Consolideren*: verankeren van woorden en betekenissen in het geheugen door oefening en herhaling;
4. *Controleren*: nagaan of de leerlingen de aangeboden woorden inderdaad passief dan wel actief kennen.

Door logopedisten wordt vaak de denkstimulerende gesprekmethodiek (DGM; zie Van der Eijden & Van de Kreeke – Alfrink, 1997) gebruikt, waarin aan de hand van prikkelende vragen rondom een bepaald onderwerp de taal-, woordenschat- en denkontwikkeling bij leerlingen wordt gestimuleerd. Deze methodiek sluit goed aan bij de viertakt. Een nauwe samenwerking tussen leerkracht en logopedist is absoluut noodzakelijk om een positieve invloed te hebben op de woordenschat van leerlingen.

Naast expliciete instructie bij het leren van nieuwe woorden is het van belang risicoleerlingen zo vroeg mogelijk goed te leren lezen. Uiteindelijk leren kinderen de meeste woorden door veel te lezen en veel voorgelezen te worden. Woorden leren door lezen en voorlezen wordt gezien als impliciete woordenschatinstructie.

Woordenschat kan het best gestimuleerd worden in betekenisvolle activiteiten, waarin leerlingen verbanden kunnen leggen tussen woorden die ze al kennen en nieuwe woorden. Dit bevordert de opslag van nieuwe woorden in hun mentale lexicon. Nieuwe woorden moeten ten minste tien keer herhaald worden, willen ze een vaste plek krijgen in het langetermijngeheugen. Bij betekenisvolle activiteiten kan gedacht worden aan: een thema- of verteltafel, herhaald voorlezen van prentenboeken (zie paragraaf 2.4.4), gezamenlijk een (beeld)woordenweb maken bij een thema, meerdere boeken rondom een thema (voor)lezen, kernwoorden op de lettermuur hangen, een 'nieuwe woorden schrift' voor elke leerling maken en woorden hieruit regelmatig herhalen, kinderen laten vertellen bij foto's van de kernwoorden enzovoort.

Voor een uitgebreide beschrijving van aanpakken en activiteiten is het raadzaam in ieder geval de volgende bronnenboeken te raadplegen:

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

Een samenvatting van de literatuur over goed woordenschatonderwijs wordt gegeven in de publicatie *Een goede woordenschat* (Vernooy, 2008), te downloaden van www.taalpilots.nl > implementatiekoffer > wat doet ertoe.

Checklist woordenschat

- Is het team bij u op school zich ervan bewust dat woordenschat in alle groepen en bij alle vakken gerichte aandacht dient te krijgen?
- Zijn er bij u op school afspraken gemaakt over het aantal te leren woorden per groep/per week en is er afstemming in het team over welke woorden dat moeten zijn?
- Geeft u directe instructie bij het aanleren van nieuwe woorden volgens de viertakt?
- Biedt u nieuwe woorden aan in betekenisvolle activiteiten?
- Laat u nieuwe woorden ten minste tien keer terugkomen in verschillende betekenisvolle activiteiten?
- Krijgen leerlingen voldoende gelegenheid om hun woordenschat uit te breiden via het lezen van verschillende soorten teksten?
- Biedt u voldoende mogelijkheden dat leerlingen nieuwe woorden ook daadwerkelijk gaan gebruiken in interactie met elkaar in mondelinge en schriftelijke activiteiten?

2.4.6 Begrijpend lezen

Uiteindelijk willen we dat alle leerlingen met ESM ook goede begrijpend lezers worden. Hiervoor is het in eerste instantie belangrijk dat ze gemotiveerd zijn, en blijven, om teksten te lezen. Daarnaast is het noodzakelijk dat ze vlot kunnen lezen, voldoende woorden kennen, beschikken over voldoende kennis van de wereld en een set relevante leesstrategieën flexibel kunnen toepassen. Begrijpend lezen wordt ook beïnvloed door zinsbegrip en het begrijpen van grammaticale en pragmatische regels. Bij leerlingen met ESM vragen deze twee aspecten naast woordenschat extra aandacht bij de begrijpend leeslessen (zie hoofdstuk 1).

In groep 1, 2 en 3 wordt met voorlezen en begrijpend luisteren een basis gelegd voor begrijpend lezen. De tussen-doelen boekoriëntatie en verhaalbegrip sluiten hierop aan. Naarmate de technische leesvaardigheid van leerlingen toeneemt in groep 3, wordt ook via het zelf lezen van teksten aandacht besteed aan begrijpend lezen. Vanaf groep 4 wordt op de meeste scholen een methode gebruikt om begrijpend lezen aan te leren. Uit PPOON-onderzoek (Heesters e.a., 2007) blijkt, dat de zeven meest gebruikte methoden voor begrijpend lezen een vergelijkbaar effect hebben op de (begrijpend) leesvaardigheid van leerlingen. Als je als school kiest voor een methode voor begrijpend lezen, dan maakt het dus niet uit welke je kiest. Het is echter de vraag óf je er een moet kiezen, want uit het net genoemde onderzoek blijkt, dat de methoden van nu een negatieve invloed hebben op de leesmotivatie van leerlingen. De belangrijkste oorzaak is, dat de methoden niet aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Halverwege groep 4 blijkt de helft van de leerlingen begrijpend lezen niet meer leuk vindt; in de hogere groepen stijgt dit percentage alleen maar. Uit hetzelfde onderzoek blijkt bovendien, dat veel leerkrachten begrijpend lezen een vervelend vak vinden om te geven. Als reactie op het negatieve imago dat methoden voor begrijpend lezen inmiddels hebben, kiezen steeds meer scholen voor een alternatief voor de begrijpend leeslessen, zoals Nieuwsbegrip of Kidsweek. Beide bieden een leerlijn voor begrijpend lezen. Op de Kwaliteitskaart Nieuwsbegrip en Kidsweek staat een uitgebreide beschrijving (zie www.taalpilots.nl > implementatiekoffer).

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

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

Deze strategieën moeten als doorgaande lijn terugkomen in alle jaargroepen en consequent worden toegepast bij verschillende soorten teksten.

Een goede instructie bij begrijpend lezen heeft de volgende kenmerken:

- de leerkracht legt de leesstrategieën expliciet uit;
- de leerkracht doet de leesstrategieën voor, bijvoorbeeld door hardop te denken;
- de leerkracht begeleidt de leerlingen bij het toepassen van de strategieën en laat hen dit in toenemende mate zelfstandig doen. Door de leerlingen daarbij te observeren, krijgt de leerkracht informatie die hij kan gebruiken om beter met de verschillen tussen leerlingen om te gaan;
- leerlingen passen de strategieën zelfstandig toe in 'alledaagse leessituaties';
- leerkrachten laten leesstrategieën als denkactiviteiten aan de orde komen in de drie fasen van het leesproces: voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen.

Checklist begrijpend lezen

- Gebruikt u een methode voor begrijpend lezen? Zo ja, bent u daar tevreden over? Zo nee, wat gebruikt u als leerlijn? Is er sprake van een doorgaande leerlijn begrijpend lezen binnen de school?
- Hoe waarden uw leerlingen de lessen begrijpend lezen? Wat zijn plus- en minpunten en wat doet u als team daarmee?
- Geeft u directe instructie bij het aanleren van leesstrategieën de leerlingen voor, tijdens en na het lezen van een tekst moeten leren toepassen?
- Besteedt u elke dag aandacht aan de toepassing van leesstrategieën in verschillende soorten teksten, bij verschillende vakken?

2.4.7 Lezen in de zaakvakken

Taal- en leesvaardigheid spelen een belangrijke rol bij de kennisverwerving in de zaakvakken. Nieuwe kennis wordt immers door middel van mondelinge en schriftelijke taal overgebracht. Taal-/leesvaardigheid en zaakvakken zijn dan ook onlosmakelijk met elkaar verbonden. Daarom is het van belang om in de zaakvakken specifieke aandacht te hebben voor taal en tekstlezen en te zoeken naar mogelijkheden om taal en zaakvakken zoveel mogelijk te integreren.

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

- Les 1: *De ervaringscontext aanbrengen*: voorkennis activeren door kinderen op een concrete wijze met het onderwerp kennis te laten maken.
- Les 2: *De tekst behandelen*: terugblikken (naar ervaringscontext) en vooruitblikken (oriënteren op de te lezen tekst). Stap voor stap de tekst behandelen volgens de principes van begrijpend lezen. Na het lezen wordt de tekst nabesproken.
- Les 3: *Laten toepassen van de geleerde stof*: kinderen leren taal om die te gebruiken. Daarom vindt een afrondende oefening plaats waarin leerlingen de geleerde stof kunnen inzetten in bijvoorbeeld een gezamenlijke discussie over het onderwerp of het verwerken van de stof in een artikel of op een informatieposter.

Het win-win-model, zoals hierboven beschreven, heeft veel raakvlakken met de denkstimulerende gesprekmethode die in paragraaf 2.4.5 al werd genoemd.

Checklist lezen in de zaakvakken

- Gebruikt u een methode voor de zaakvakken?
- Wat doet u om de zaakvakteksten voor de leerlingen begrijpelijk te maken?
- Stimuleert u leerlingen om de leesstrategieën die ze tijdens de begrijpend leeslessen hebben geleerd te gebruiken bij de zaakvakteksten?
- Besteedt u elke dag aandacht aan de toepassing van leesstrategieën in verschillende soorten teksten, bij verschillende vakken?
- Gebruikt u het win-win-model, of een vergelijkbaar model, om leerlingen uit te dagen na te denken en uit te wisselen over de tekst die ze lezen of hebben gelezen?

2.5 Systematisch volgen van de ontwikkeling van geletterdheid

In dit hoofdstuk zijn de rol van de leerkracht, de leeromgeving en de inhoud van het leesonderwijs aan bod geweest. Belangrijk natuurlijk is om te weten welk effect dit alles heeft op de leesontwikkeling van de leerlingen. Daartoe is het noodzakelijk om de ontwikkeling systematisch te volgen aan de hand van een toetskalender met vaste meetmomenten en met behulp van genormeerde toetsen. Dit geeft de leerkracht, leesspecialist en intern begeleider zicht op de leerorderingen die leerlingen maken, maar natuurlijk ook de leerlingen zelf en hun ouders. Daarnaast biedt het de leerkracht de mogelijkheid om het onderwijsaanbod te evalueren en waar nodig bij te stellen.

De Protocollen Leesproblemen en Dyslexie vormen het uitgangspunt voor de toetskalender. Scholen voor leerlingen met ESM adviseren we in de kleuterperiode de toetskalender uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 te volgen (Wentink e.a., 2008; zie ook Van Veen (2007) voor onderzoek naar de bruikbaarheid van de kleutersignalering uit het protocol bij leerlingen met ESM). Voor de groepen 3 tot en met 8 adviseren we de toetskalender uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het SBO (Wouters & Wentink, 2005) aan te houden. Een deel van de toetsen

die genoemd zijn in de protocollen (kleutersignalering, herfstsignalering groep 3 en adaptieve toetsen per leesmethode), kunt u downloaden van www.taalonderwijs.nl/dyslexie > Dossier.

LET OP! Wanneer leerlingen bij het aanleren van de klank-letterkoppelingen gebaren hebben aangeleerd, zullen zij deze waarschijnlijk ook gebruiken tijdens afname van de grafemetoets en mogelijk ook bij andere toetsen. Dit heeft invloed op de benoemsnelheid. Het is van belang om bij leerlingen die tijdens de toetsafname gebaren gebruiken dit op het scoreformulier te noteren. De toetsresultaten zijn dan beter te vergelijken met een later meetmoment waarop de leerling de gebaren wellicht niet meer gebruikt, omdat de klank-letterkoppelingen inmiddels geautomatiseerd zijn.

Het is raadzaam om met het hele team af te spreken welke toetsen door de leerkracht worden afgenomen en welke door specialisten binnen de school. De praktijk wijst uit dat de leerkracht het best de toetsen uit het leerlingvolgsysteem kan afnemen, omdat de observaties die de leerkracht daarbij doet aanknopingspunten geven voor het groepsplan.

Groepsplan

Op basis van de toetsgegevens en aanvullende observaties kan een groepsplan opgesteld worden, waarin duidelijk naar voren komt wie de goede, gemiddelde en zorglezers zijn en welk aanbod zij in de klas nodig hebben (zie bijvoorbeeld Struiksmā & Bal, 2002). De doelen in het groepsplan sluiten aan op de kerndoelen, tussendoelen en leerlijnen van het onderwijs. Het groepsplan vormt voor de leerkracht een kader en houvast om instructie af te stemmen op het niveau van de leerlingen. Een groepsplan kan gemakkelijk worden overgedragen aan een duopartner of invalleerkracht. Zo blijft de doorgaande lijn gewaarborgd.

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

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

Elke cyclus van HGW wordt afgerond met een groepsbespreking met de IB'er of zorgcoördinator. Als een leerling onvoldoende profiteert van het aanbod in de klas en van verlengde instructie, kan de leerling vanuit de groepsbespreking aangemeld worden voor de leerlingbespreking. Centraal in deze bespreking staat de begeleidingsbehoefte van de leerling. De leerlingbespreking is de schakel naar de Commissie van Begeleiding. In het volgende hoofdstuk gaan we nader in op het signaleren en aanpakken van leesproblemen in de groep en wat mogelijke vervolgstappen zijn wanneer begeleiding met een specifiek interventieprogramma onvoldoende resultaat oplevert.

Checklist volgen van de ontwikkeling van geletterdheid

- Wordt bij u op school de ontwikkeling van geletterdheid bij kleuters systematisch gevolgd aan de hand van de kleutersignalering en de aanvullende toetsen uit het protocol?
- Worden de leesprestaties in groep 3 t/m 8 regelmatig getoetst aan de hand van de toetskalender uit het protocol?

- Zijn er duidelijke afspraken bij u op school wie welke toetsen afneemt? Zo ja, is het hele team hier tevreden over?
- Gebruikt u de toetsresultaten bij het opzetten van een groepsplan en hoe doet u dat?
- Gebeurt de evaluatie van het groepsplan aan de hand van toetsresultaten?
- Heeft u regelmatig overleg met de intern begeleider en de leesspecialist over de vorderingen van de leerlingen bij lezen?

[3] Signaleren en aanpakken van leesproblemen

In hoofdstuk 2 lag de nadruk op het zo optimaal mogelijk inrichten van het leesonderwijs in de groep. Maar wat nu als een leerling ondanks goede begeleiding in de groep onvoldoende vooruitgaat met lezen? Het is dan van belang om nog nauwer aan te sluiten bij de mogelijkheden van de leerling en de begeleiding te intensiveren. Hierbij spelen twee vragen een rol: (1) hoe kan de leerling zijn leesvaardigheid met specifieke interventies nog verder ontwikkelen en (2) bij welke leeractiviteiten heeft hij baat bij compenserende en/of dispenserende maatregelen? In dit hoofdstuk gaan we op beide vragen in. Allereerst wordt besproken hoe vanuit toetsgegevens en observaties een handelingsplan kan worden opgesteld. Vervolgens komen verschillende interventieprogramma's en richtlijnen rondom diagnose en behandeling van dyslexie aan bod. Ten slotte geven we een overzicht van compenserende en dispenserende hulpmiddelen en maatregelen bij lezen en spellen.

3.1 Van groepsplan naar handelingsplan

Bij sommige leerlingen is naast de methode een remediërende aanpak nodig om verder te komen in de leesontwikkeling en de streefdoelen te halen die in het groepsplan zijn vastgelegd. Bij hen is op basis van toetsgegevens, aanvullende observaties en gesprekken gebleken dat zij met het programma in de groep onvoldoende vooruitgaan met lezen. Voor deze leerlingen wordt een handelingsplan opgesteld, dat nauwkeurig wordt afgestemd op het groepsplan (zie bijvoorbeeld Clijsen e.a., 2007). Over het algemeen wordt dit een specifiek handelingsplan genoemd, als aanvulling op het individueel of algemeen handelingsplan dat elke leerling in het speciaal onderwijs al heeft. Een specifiek handelingsplan kan voor een individuele leerling of voor een groepje leerlingen met een vergelijkbare onderwijsbehoefte worden opgesteld. In een specifiek handelingsplan staat onder andere beschreven welke specifieke interventies in een bepaalde periode worden gepleegd, welke doelen worden nagestreefd en wanneer het handelingsplan wordt geëvalueerd. Voor het handelingsplan wordt doorgaans de volgende indeling aangehouden: beginsituatie, doelen, termijn, inhoud (wat), aanpak (hoe), organisatie (wie en wanneer) en evaluatie (Pameijer & Van Beukering, 2007, hoofdstuk 7; zie ook Clijsen, 2007). De doelen en werkwijze(n) worden besproken met de leerling. Dit geeft hem perspectief en verhoogt de motivatie. Leerlingen krijgen hiermee zelfstandigheid en verantwoordelijkheid over hun eigen leerproces.

Een specifiek handelingsplan wordt opgesteld door de leerkracht in overleg met de IB'er, teamleider of coördinator leerlingenzorg, en bij voorkeur door de leerkracht zelf, of onder supervisie van de leerkracht door een klassenassistent of stagiair, in de klas uitgevoerd. Er wordt daarbij specifiek gekeken naar de haalbaarheid van het plan om de gestelde doelen te halen. Het is zaak om het volgende van te voren helder te hebben (Pameijer & Van Beukering, 2007):

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

Om meer tijd voor zwakke lezers te organiseren, zijn verschillende mogelijkheden opgesomd op de kwaliteitskaart 'Extra tijd voor risicolezers' (zie www.taalpilots.nl).

Het is raadzaam ouders altijd op de hoogte te brengen van een specifiek handelingsplan, zodat zij hun ondersteuning thuis, indien mogelijk en gewenst, daarop kunnen afstemmen. Een specifiek handelingsplan voor lezen moet ook altijd worden afgestemd met de logopedist en andere specialisten die met de leerling werken op taal-/leesgebied.

Handelingsgericht werken

Net als bij het werken met een groepsplan (zie paragraaf 2.5) staat ook bij het werken met een (specifiek) handelingsplan handelingsgericht werken centraal. Bij handelingsgericht werken gelden de volgende uitgangspunten (Pameijer & Van Beukering, 2007):

- de onderwijsbehoefte van de leerling staan centraal: welke aanpak en instructie heeft de leerling nodig en hoe kan dat pedagogisch en didactisch het best worden afgestemd met het groepsplan;
- de werkwijze is systematisch en transparant;
- de werkwijze is doelgericht;
- de werkwijze is oplossingsgericht;
- er wordt gewerkt vanuit de onderwijsleersituatie waarin de leerling verkeert;
- leerkrachten, IB'ers/coördinatoren leerlingenzorg, taal-/leesspecialisten, ouders en leerling werken constructief samen.

Handelingsgericht werken betekent systematisch werken volgens een aantal vastgestelde stappen die wetenschappelijk verantwoord zijn. Dit maakt de werkwijze transparant, waardoor deze overdraagbaar is aan bijvoorbeeld een duopartner of invalkracht en de effecten nauwkeuriger zijn vast te stellen. Een leerkracht gebruikt een leidraad of checklist als geheugensteun. Een concrete invulling hiervan volgt bij de bespreking van effectieve interventieprogramma's in de volgende paragrafen. Allereerst nog enkele algemene opmerkingen die van belang zijn wanneer interventieprogramma's worden ingezet:

- Gebruik alleen interventieprogramma's die wetenschappelijk onderbouwd zijn. Een overzicht hiervan staat in de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie. Hierin staan ook de zogenaamde 'dwaalwegen' genoemd, methodieken of materialen waarvan is aangetoond dat ze niet werkzaam zijn of waarvan het vrij onwaarschijnlijk is dat ze effect zullen hebben op de leesontwikkeling (zoals visolie en speciale brillen). Het is uitermate belangrijk om goed op de hoogte te zijn van de kwaliteit van interventieprogramma's om leerlingen niet onnodig te belasten met zaken waarmee ze niet verder komen in hun ontwikkeling. Bovendien mag er geen enkele kostbare minuut verloren gaan!
- Bij elk interventieprogramma is het van belang dat de stappen systematisch worden uitgevoerd, zoals beschreven in de handleiding, om een zo groot mogelijk rendement te behalen (zie bijvoorbeeld Kjeldsen e.a., 2003). Leerkrachten hebben nogal eens de neiging de opbouw van een les aan te passen of fasen over te slaan, omdat het anders saai zou worden voor de leerlingen (zie bijvoorbeeld Jongejan & Wentink, 2008). Uit praktijkervaringen blijkt echter dat leerlingen, maar vaak ook leerkrachten, het terugkerende ritme (de routine) van de lessen als prettig ervaren. Fasen waarin herhalingsoefeningen voorkomen worden vaak overgeslagen om tijd te besparen. Dit is onwenselijk, omdat herhaling juist erg belangrijk is voor het inslijpingsproces van de leesvaardigheden of voorlopers daarvan.
- Het allerbelangrijkste in de begeleiding van leerlingen met ESM is misschien wel, dat ze de techniek van het lezen leren in een functionele, ondersteunende, communicatieve context. Steeds moet duidelijk zijn waarom ze iets moeten leren en wat dat bijdraagt aan de communicatie met hun omgeving. Dit maakt het mogelijk om geoefende vaardigheden te koppelen aan betekenisvolle, interactieve gebeurtenissen, waardoor ze gemakkelijker te onthouden zijn. Met andere woorden, de leerling moet geoefende vaardigheden direct leren toepassen binnen zijn eigen interactieve context. Dit impliceert dus ook dat de ontwikkeling van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid samen moeten gaan, omdat beide een belangrijke rol spelen in de interactie tussen de leerling en zijn omgeving en elkaar kunnen faciliteren.
- Voor elke vorm van leesbegeleiding geldt dat instructie en begeleidde oefening moet aansluiten op het hoogste instructieniveau van de leerling. Dit is het niveau net onder het frustratieniveau, vastgesteld met de AVI-toets (zie voor uitleg bijvoorbeeld het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het SBO (hoofdstuk 4), Struiksma e.a., 2004 (hoofdstuk 5) of de handleiding van de nieuwe AVI-toets (paragraaf 2.5.1; Jongen & Krom, 2009)). In de praktijk sluit de begeleiding vaak aan op het niveau direct boven het beheersingsniveau. Dit is onwenselijk, omdat leerlingen

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

- Duidelijke, directe instructie, directe feedback en herhaling zijn essentieel en versterken het leerproces. Maak hierbij zoveel mogelijk gebruik van visualisaties en gebaren.
- In alle programma's worden leesfouten zo veel mogelijk voorkomen door voorlezen en voorzeggen (met gebruikmaking van de juiste leesstrategie). Maakt een leerling toch een fout, dan geeft de leerkracht direct feedback na het verkeerd benoemen van een letter in een woord, of hooguit direct na het woord door het hele woord voor te zeggen. In de fase van het aanvankelijk lezen wordt consequent de spellende leesstrategie voorgedaan, totdat de leerling deze strategie spontaan toepast bij moeilijke woorden. Bij leesfouten wordt er dus meteen ingegrepen. Het doel hiervan is te voorkomen dat de leerling het woord verkeerd in zijn geheugen opslaat (zie hoofdstuk 1). Voorzeggen versterkt de verbinding tussen klanken en letters. Ook wanneer een leerling een woord gokt of lang aarzelt bij een woord, wordt dit direct voorgezegd.
- Het is van belang dat de leerling vaak wordt beloond voor zijn leesprestaties en daarbij ook feedback krijgt op wat hij dan precies goed heeft gedaan. Vaak horen *dát* hij goed heeft gelezen vergroot zijn zelfvertrouwen tijdens leesactiviteiten; ook horen *wát* hij precies goed heeft gedaan vergroot zijn inzicht in zijn eigen leesproces. Beide aspecten zijn nodig om uiteindelijk een zelfstandige lezer te worden.
- Leerlingen met ESM zijn vaak niet in staat om instructies goed en snel te begrijpen. Hun innerlijke taal schiet tekort om alle stappen voor zichzelf te (her)formuleren, vast te houden en ernaar te handelen. Ze hebben meer tijd nodig om informatie in zich op te nemen. Als gevolg hiervan wordt hun denkproces vaak onderbroken, omdat de leerkracht alweer een nieuwe instructie heeft gegeven voordat ze de vorige volledig hebben verwerkt. Een advies is om instructies in kleine stappen op papier zetten, zodat een leerling kan afstrepen wat hij al heeft gedaan. Dit is een ondersteuning van zijn denkproces en helpt hem bij het ordenen van stappen in de tijd. Ook is het voor de meeste leerlingen van belang dat instructies worden ondersteund met gebaren en visualisatie (bijvoorbeeld door gebruik van pictogrammen en/of stapsgewijs in woord of beeld meeschrijven/tekenen op het bord).
- Het is van belang om gedurende de interventieperiode voortdurend gericht te zijn op wat werkt en wat niet werkt bij de leerling en zijn leerproces nauwgezet te volgen om de begeleiding wanneer nodig tijdig bij te kunnen sturen (zie ook Haager e.a., 2007). Vaak wordt de begeleiding pas bijgesteld na een van te voren afgesproken evaluatiemoment. Het is echter soms noodzakelijk om tussentijds de begeleiding aan te passen, om sneller en meer effect te bereiken bij de leerling. Dit wordt ook wel *'ongoing diagnosis'* genoemd.
- Interventies zijn het meest effectief in homogene instructiegroepjes van maximaal 3 leerlingen of individueel (zie bijvoorbeeld Haager e.a., 2007).
- De begeleiding moet intensief (15-20 minuten) en frequent (liefst elke dag, maar tenminste vier keer per week) zijn om inslijping van leesvaardigheden in het geheugen te bespoedigen.

In het vervolg van dit hoofdstuk bespreken we interventiemogelijkheden bij kleuters (paragraaf 3.2) en bij leerlingen vanaf groep 3 (paragraaf 3.3). Aansluitend komen de richtlijnen rondom de diagnose en behandeling van dyslexie aan bod (paragraaf 3.4). We sluiten het hoofdstuk af met mogelijkheden om zwakke leesvaardigheden te compenseren of te dispensereren (paragraaf 3.5).

3.2 Interventie bij kleuters

Zoals in hoofdstuk 2 reeds werd besproken, zijn naast taalproductie (inclusief woordenschat) fonemisch bewustzijn (klankbewustzijn) en letterkennis de belangrijkste voorspellers voor succesvol leren lezen. Daarnaast vormt een trage benoemselheid van bijvoorbeeld plaatjes, kleuren en namen een risico voor het leren lezen (zie bijvoorbeeld Eleveld, 2005). Deze risicofactoren kunnen worden opgespoord met behulp van de signaleringslijst en -toetsen uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2. Gerichte interventies om een risicokleuter zo optimaal mogelijk voor te bereiden op het leren lezen in groep 3 starten in groep 2. Voor kleuters die achterblijven op de groepsactiviteiten die we in hoofdstuk 2, paragraaf 2.4.1 hebben beschreven, is intensivering van het aanbod nodig. Zoals reeds eerder is benadrukt, heeft kleuterverlenging bij kleuters die de zogenaamde deelvaardigheden nog niet beheersen, geen enkele zin. Voor uitgebreide richtlijnen voor de begeleiding verwijzen we naar het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2. In het vervolg van deze paragraaf gaan we specifiek in op de inhoud van gerichte interventies, die 4 à 5 keer per week gedurende ten minste 15 minuten moeten plaatsvinden. Voor een optimaal rendement is het essentieel dat de groepsactiviteiten rondom geletterdheid nauw aansluiten bij de extra interventies. Ook is het van groot belang dat er een nauwe samenwerking is tussen de leerkracht en de logopedist en/of andere leesdeskundige(n) in de school.

Voorschotbenadering

Rond het vijfde levensjaar ontwikkelen kinderen met een normale taalontwikkeling een fonemisch bewustzijn en letterkennis vanuit namen en woorden uit hun directe omgeving. Dit is dan ook het moment om kleuters die geen interesse tonen voor letters of uitvallen op de kleutersignalering extra gerichte activiteiten aan te bieden waarmee hun ontwikkeling van fonologische vaardigheden en letterkennis wordt gestimuleerd. Hiervoor kan de aanpak van de voorschotbenadering worden gebruikt (Smits & Braams, 2006; zie ook hoofdstuk 5 van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 voor een uitgebreide beschrijving). Uit onderzoek blijkt, dat systematische oefening van letterkennis en fonologische vaardigheden effectief is en kleuters beter voorbereidt op het leren lezen, ook kleuters met ESM (zie bijvoorbeeld Gillon, 2000; Klapwijk, 2008). De voorschotbenadering kan met een groepje leerlingen of met individuele leerlingen worden uitgevoerd. Het programma kan ook met de hele groep worden uitgevoerd, bijvoorbeeld bij het aanbieden van een nieuwe letter.

De voorschotbenadering bestaat uit drie fasen:

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

Om een maximaal resultaat te behalen, moeten de stappen van de voorschotbenadering systematisch in de hierboven genoemde volgorde worden uitgevoerd in betekenisvolle situaties en/of contexten, waarbij zo veel mogelijk betekenisvol, visueel materiaal wordt gebruikt. Een koppeling van activiteiten aan een thema of project ligt voor de hand. In de eerder genoemde bronnenboeken in paragraaf 2.4.1 staan hiervan voorbeelden uitgewerkt. Het is ook mogelijk, en zelfs wenselijk, om de stappen van de voorschotbenadering systematisch in te bouwen in methodegebonden activiteiten.

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

In elk geval wordt *invented spelling* (zelfbedachte schrijfwijze van een woord door de leerling) altijd gestimuleerd. Door de letter te schrijven in zelfverzonnen woordjes, met een zelfverzonnen spelling, beklift de klank-letterkoppeling bij de meeste kleuters sneller. Bij *invented spelling* is, net zoals bij alle schrijfactiviteiten, simultaan schrijven en hardop

verklanken van de individuele letters essentieel. Wanneer kleuters bij schrijfactiviteiten gebruik mogen maken van de computer, is Klankie (www.klankie.nl) een goed en populair hulpmiddel bij het aanleren van de klank-letterkoppelingen.

Bij het aanbieden van nieuwe letters is het van belang om erop te letten dat twee opeenvolgende letters/klanken goed van elkaar te onderscheiden zijn (dus auditief en visueel goed onderscheidend). Ook is het raadzaam om klinkers en medeklinkers af te wisselen, zodat al gauw eenvoudige woordjes met de aangeleerde klank-letterkoppelingen kunnen worden gemaakt.

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

Checklist interventie bij kleuters

- Volgt u bij het aanleren van een nieuwe klank-letterkoppeling systematisch de stappen uit de voorschotbenadering?
- Mogen kleuters die motorisch vaardig zijn letters en woorden schrijven met zelfbedachte spellingen?
- Past u simultaan schrijven en verklanken consequent toe?
- Stimuleert u leerlingen zelf ook consequent hardop te verklanken terwijl ze schrijven of stempelen?
- Maakt u bewuste keuzes in de volgorde waarin u nieuwe letters aanbiedt, bijvoorbeeld om zo gauw mogelijk eenvoudige woordjes te kunnen maken van aangeleerde letters?
- Gebruikt u gebaren bij het aanbieden van nieuwe letters?
- Overlegt u met de logopedist wat voor uw groep de beste manier is om nieuwe letters aan te bieden?
- Houdt u van alle leerlingen een lettergroeiboek bij?
- Heeft u van te voren bepaald hoeveel letters uw leerlingen aan het eind van het schooljaar moeten beheersen?
- Gaat u met een kleutertoets na hoeveel letters uw leerlingen kennen aan het eind van het schooljaar?

3.3 Interventie bij leerlingen met leesproblemen

Vanaf groep 3 worden twee à drie keer per jaar systematisch toetsgegevens verzameld volgens een toetskalender (zie hoofdstuk 2). Als uit deze en aanvullende gegevens, zoals observaties van het lezen, blijkt dat een leerling onvoldoende opsteekt van de leesinstructie en oefening met de groep, is het noodzakelijk om deze leerling remediërende instructie en begeleide oefening te bieden die taakgericht en geprotocolleerd is. Als uitgangspunt gelden hiervoor de richtlijnen in de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie.

Vroegtijdig ingrijpen

Zoals in hoofdstuk 2 ook al werd benadrukt, zijn eenmaal opgelopen leerachterstanden steeds moeilijker door middel van remediëring weg te werken naarmate de leerling ouder wordt. Hiervoor zijn twee oorzaken aan te wijzen. De eerste is een psychologische oorzaak. Wanneer leerlingen in de beginperiode van het onderwijs geen succeservaringen opdoen met leren lezen, komen ze in een negatieve spiraal terecht: ze raken gedemotiveerd en ontwikkelen een negatief zelfbeeld. Dit leidt opnieuw tot slechte prestaties, faalervaringen en een steeds sterker gevoel van hulpeloosheid. Dit heeft vaak een negatieve invloed op het gedrag (depressief, teruggetrokken of juist druk, angstig, huilerig enz.) en/of op de fysieke gesteldheid (hoofdpijn, buikpijn, niet kunnen slapen, gebrek aan eetlust enz.).

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

Intensiveren en verrijken

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

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

Instructietafel

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

Interventieprogramma's

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

Een effectief interventieprogramma bij de methode Leeslijn is het SLIM-programma (Wentink e.a., 2006; 2007). De Connect-programma's en het SLIM-programma gaan uit van dezelfde theoretische basis en hebben een vergelijkbare opbouw in instructiestappen.

Hieronder bespreken we de belangrijkste punten van de hierboven genoemde programma's. Voor een volledige beschrijving verwijzen we naar de hiervoor genoemde bronnenboeken en handleidingen.

Connect Klanken en Letters

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

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

Stappenplan Connect Klanken en Letters		
Fase	Doel	Activiteit
1	Letterherkenning in gesproken tekst (klankbewustzijn).	Rijmpje met doelletter voorlezen uit ABC-boek.
2	Motorische inprenting van de klank-letterkoppeling met gelijktijdige klankuitspraak.	Grote letter schrijven en simultaan verklanken met behulp van de 'stoplichtletter'*.
3**	Automatisering van de klank-letterkoppeling.	Letterspelletje spelen met alle letters die al aan bod zijn geweest.
4	Motorische inprenting van de klank-letterkoppeling in woorden.	Woorden schrijven die samen een connectrijtje*** vormen.
5	Toepassen van de klank-letterkoppeling op woordniveau.	Woorden van het connectrijtje in verschillende volgorden hardop lezen.
6	Toepassen van de klank-letterkoppeling op tekstniveau.	Samen een stukje uit een boek lezen waarin de doelletter meerdere malen voorkomt.
7	Bevorderen van inzicht in het eigen leerproces.	Reflectie op de les, pre-teaching nieuwe letter en afsluiting met lettergroeiboek.

* De stoplichtletters zijn te downloaden van www.taalonderwijs.nl/dyslexie onder 'Dossier'.

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

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

Connect Woordherkenning

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

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

Stappenplan Connect Woordherkenning		
Fase	Doel	Activiteit
1*	Oriëntatie op een nieuwe tekst.	Voorlezen en praten over de tekst.
2	Motorische inprenting van woorden met medeklinkerclusters of meerlettergrepige woorden.	Woorden schrijven die samen een connectrijtje vormen.

Stappenplan Connect Woordherkenning		
Fase	Doel	Activiteit
3	Toepassen van decodeervaardigheden in woorden met medeklinkerclusters of in meerlettergrepige woorden op woordniveau.	Woorden van het connectrijtje in verschillende volgorden hardop lezen.
4	Toepassen van decodeervaardigheden in woorden met medeklinkerclusters of in meerlettergrepige woorden op tekstniveau.	Samen de tekst hardop lezen. De leerlingen wijzen bij met een bijwijskaartje.
5	Automatisering van de decodeervaardigheden in woorden met medeklinkerclusters of in meerlettergrepige woorden.	Woordlotto met de woorden uit het connectrijtje.
6	Toepassen van decodeervaardigheden in woorden met medeklinkerclusters of in meerlettergrepige woorden op tekstniveau.	De tekst wordt in duo's gelezen (wanneer het programma met een groepje wordt uitgevoerd) of samen met de leerkracht. De leerlingen wijzen bij met een bijwijskaartje.

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

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

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

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

Connect Vloeiend Lezen

Connect Vloeiend Lezen is een interventieprogramma voor leerlingen die moeizaam komen tot vlotte woordherkenning en vloeiend lezen. De centrale doelen van het programma zijn: het maken van 'leeskilometers' en vloeiend lezen. Om de vloeiendheid bij het lezen te vergroten, hebben leerlingen met leesproblemen behoefte aan voorbeelden van goede lezers (bijvoorbeeld tijdens voorlezen) en aan vormen van begeleiding die specifiek gericht is op leesvloeiendheid. Herhaald en ondersteunend lezen spelen hierbij een grote rol. Herhaald lezen houdt in dat dezelfde tekst gedurende

een week meerdere malen gelezen wordt door de leerling. Een leerling ervaart hierdoor dat hij de tekst steeds gemakkelijker (vloeiender) kan lezen. Dit heeft een positief effect op zijn leesmotivatie. Bij ondersteund lezen in de vorm van simultaan lezen of koorlezen lezen de leerkracht en de leerling tegelijkertijd een tekst hardop. Hierbij staat de leerkracht ‘model’ voor een vloeiende leesstijl. Bij Connect Vloeiend Lezen, maar ook bij RALFI (zie verderop in dit hoofdstuk), nemen herhaald en ondersteund lezen een belangrijke plaats in.

Bij Connect Vloeiend Lezen worden teksten van 60 tot 100 woorden gelezen op het hoogste AVI-instructieniveau. Vanaf AVI-4 hebben boeken over het algemeen een rijke context, wat ondersteunend werkt bij het lezen. In het programma wordt herhaald lezen op vier manieren vormgegeven, namelijk: voorlezen, simultaan lezen (of koorlezen), duolezen en fluisterlezen. In onderstaand schema staan de fasen per sessie en de daarbij horende doelen en activiteiten kort opgesomd.

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

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

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

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

SLIM-programma

Het SLIM-programma is een interventieprogramma bij de methode Leeslijn. Er is een versie bij de oude en de herziene versie van Leeslijn (Wentink e.a, 2006; 2007). SLIM staat voor Stimuleringsprogramma Lezen uitgaande van Instructie en Motivatie en is te gebruiken vanaf AVI-1. Het programma richt zich op het verbeteren van de technische leesvaardigheid en de lees- en schrijfmotivatie van leerlingen door expliciet aandacht te besteden aan instructie, begeleide oefening en functionele geletterdheid. Alle leerlingen houden op een routekaart bij waar ze zijn in de methode en welke activiteiten

ze al hebben uitgevoerd. Dit vergroot hun zelfstandigheid. Per week oefenen ze ten minste drie keer uit het Leerboek/Wegboek en lezen ze ten minste drie keer in het daarop aansluitende Leesboek/de Wegwijzer. Daarnaast kiezen leerlingen per week 1 à 2 functionele lees-/schrijfo opdrachten die inhoudelijk aansluiten op de Wegwijzers/Leesboeken. Bij deze opdrachten maken leerlingen gebruik van allerlei soorten teksten, materialen en internet om zich meer of op een andere manier te verdiepen in het onderwerp van het boek dat ze aan het lezen zijn. Dit vergroot hun betrokkenheid bij de tekst en hun lees-/schrijfmotivatie. Omdat al hun functionele opdrachten worden besproken, opgehangen of verstuurd, ervaren ze dat lezen en schrijven nut (een doel) heeft. Uit onderzoek en praktijkervaringen blijkt, dat leerlingen enthousiast zijn over het programma en dat hun leesvaardigheid in korte tijd met sprongen vooruitgaat (zie bijvoorbeeld Wentink e.a., 2006).

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

Stappenplan SLIM-programma		
Stap	Doel	Activiteit
1*	Inzicht krijgen in de opbouw en de inhoud van de te lezen tekst.	De leerkracht leest voor en bespreekt de tekst met de leerlingen. De leerlingen lezen mee 'met hun ogen' en wijzen bij met een bijwijskaartje.
2	Inzicht krijgen in de orthografische structuur van de oefenwoorden.	Leerkracht geeft uitleg over de te oefenen woorden en laat leerlingen de oefenwoorden markeren in de tekst.
3	Bevorderen van directe woordherkenning middels motorische inprenting en hardop lezen.	Samen schrijven en lezen van de gemarkeerde woorden.
4	Bevorderen van directe woordherkenning middels en hardop lezen van woordrijtjes.	Samen woordrijtjes lezen met dezelfde woordstructuur in de volgorde voorlezen, koorlezen, zelf lezen.
5	Generaliseren van geoefende vaardigheid op woordniveau naar tekstniveau.	In duo's of zelfstandig een stuk uit het leesboek lezen waarin de oefenwoorden voorkomen.
6*	Vergroten van de lees- en schrijfmotivatie en de functionele lees- en schrijfvaardigheid.	In duo's of zelfstandig uitvoeren van een functionele opdracht die aansluit op het leesboek.

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

RALFI

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

RALFI staat voor:

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

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

Leescyclus RALFI
Sessie 1 (± 45 min.)
<ul style="list-style-type: none"> a. De leerkracht of leesspecialist leest een tekst interactief voor, waarbij gebruik wordt gemaakt van open vragen. De leerlingen wijzen bij met een bijwijskaartje. b. Twee moeilijke of onbekende woorden worden uitgebreid besproken en toegelicht met behulp van CUVAR*. c. De leerkracht of leesspecialist leest de tekst voor en de leerlingen wijzen bij. d. De leerlingen lezen de tekst hardop in koor, waarbij de leerkracht of leesspecialist meeleeft. e. De leerlingen lezen de tekst in duo's om en om, waarbij de leerkracht of leesspecialist rondloopt en observeert.
Sessie 2 (± 25 min.)
<ul style="list-style-type: none"> a. De leerkracht of leesspecialist leest een tekst interactief voor, waarbij gebruik wordt gemaakt van open vragen. De leerlingen wijzen de tekst bij. De moeilijke of onbekende woorden uit de vorige sessie kunnen terugkomen. b. De leerlingen lezen de tekst hardop in koor. c. De leerlingen lezen de tekst in duo's om en om, waarbij de leerkracht of leesspecialist rondloopt en observeert.
Sessie 3 (± 25 min.)
<ul style="list-style-type: none"> a. De leerkracht of leesspecialist leest een tekst interactief voor waarbij gebruik wordt gemaakt van open vragen. De leerlingen wijzen de tekst bij. De moeilijke of onbekende woorden uit de vorige sessie kunnen terugkomen. b. De leerlingen lezen de tekst hardop in koor. c. De leerlingen lezen de tekst in duo's om en om, waarbij de leerkracht of leesspecialist rondloopt en observeert.
Sessie 4 (± 20 min.)
<ul style="list-style-type: none"> a. De leerkracht of leesspecialist leest een tekst interactief voor, waarbij gebruik wordt gemaakt van open vragen. De leerlingen wijzen de tekst bij. De moeilijke of onbekende woorden uit de vorige sessie kunnen terugkomen. b. De leerlingen lezen de tekst in duo's om en om, waarbij de leerkracht of leesspecialist rondloopt en observeert.

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

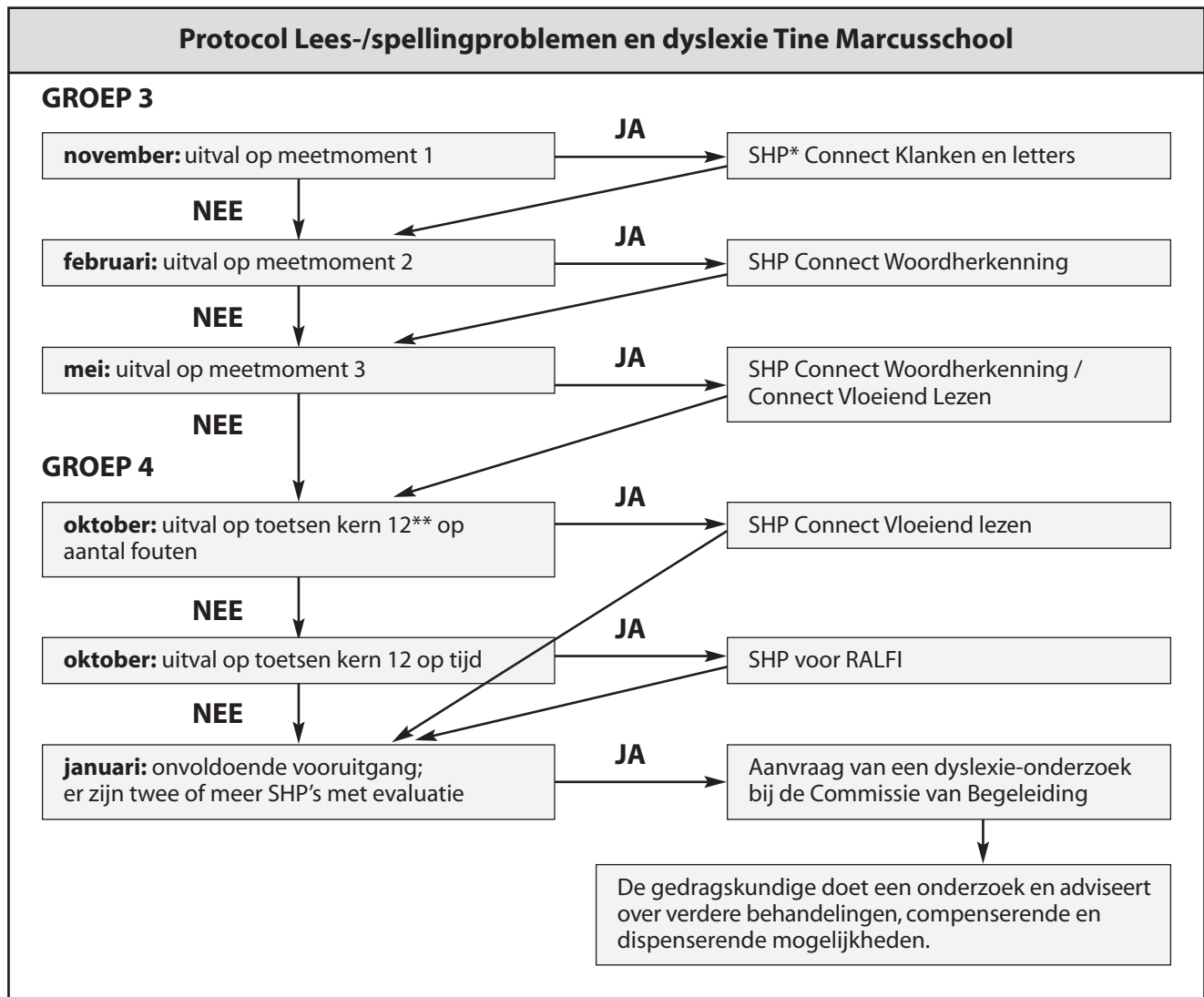
Leescyclus RALFI
Sessie 5
Er wordt door alle leerlingen ‘vrij gelezen’, waarbij de leerkracht of leesspecialist de leerlingen individueel de tekst laat lezen en waar nodig besluit tot aanpassing.

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

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

Geprotocolleerd handelen

Op basis van de toetskalender en de hiervoor besproken interventieprogramma's is het raadzaam om voor de eigen school een protocol op te stellen, waarin de toetsmomenten en de daaraan gekoppelde interventieprogramma's staan die moeten worden ingezet bij tegenvallende resultaten. Hieronder staat als voorbeeld het protocol van de Tine Marcus-school in Groningen, een school voor leerlingen met ESM en slechthorende leerlingen, weergegeven. Op deze school geldt de afspraak, dat elk uitgevoerd specifiek handelingsplan wordt geëvalueerd door de leerkracht en de teamleider. Als blijkt dat na twee uitgevoerde en geëvalueerde specifieke handelingsplannen de doelen niet of onvoldoende zijn bereikt, wordt de Commissie van Begeleiding ingeschakeld om te beoordelen of er voldoende aanleiding is voor een dyslexieonderzoek.



* SHP = Specifiek HandelingsPlan.

** De Tine Marcusschool gebruikt de tweede maan-versie van Veilig Leren Lezen.

Checklist interventie bij leerlingen met leesproblemen

- Intensiveert en verrijkt u de begeleiding van leerlingen die de doelen uit het groepsplan dreigen niet te halen?
- Heeft uw team een schoolspecifiek protocol opgesteld voor toetsing en begeleiding?
- Zet u specifieke interventies in direct nadat op basis van toets- en observatiegegevens onvoldoende vooruitgang is vastgesteld bij de leerling?
- Gebruikt u wetenschappelijk onderbouwd interventieprogramma's voor leerlingen die achterblijven op de groep?
- Volgt u consequent de stappen van de interventieprogramma's?
- Sluit de begeleiding aan op het hoogste instructieniveau?
- Ondersteunt u het leesproces consequent met gebaren?
- Heeft u voortdurend aandacht voor het belang van ondersteunend (voordoen) en herhaald lezen?
- Past u consequent het simultaan schrijven en verklanken toe?
- Stimuleert u leerlingen gebruik te maken van een bijwijskaartje tijdens alle leesactiviteiten, zolang ze daar baat bij hebben?
- Oefent u in groep 3 en 4 systematisch de leessnelheid met eenvoudige woorden van het type mkm en moeilijkere woorden?

- Gaat u op een juiste manier om met leesfouten (directe feedback, voordoen en voorzeggen)?
- Maakt u naast interventieprogramma's ook gebruik van remediërende software en sluit die aan bij het interventieprogramma (gebruikt u bijvoorbeeld dezelfde oefenwoorden)?
- Gebruikt u de juiste teksten bij de verschillende interventieprogramma's (hoogste instructieniveau; bij RALFI leeftijdsadequaat enz.)?
- Besteedt u bij RALFI aandacht aan de woordenschat (volgens CUVAR)?

3.4 Diagnose en behandeling van dyslexie

Met het verbeteren van het leesonderwijs op de school worden leesproblemen en dyslexie eerder gesignaleerd. Voorheen gebeurde dit vaak pas in de middenbouw; nu we de periode van het aanvankelijk lezen op ESM-scholen inkorten met een jaar vallen zwakke lezers eerder op. Dit is een belangrijke verandering, omdat met vroegtijdig signaleren en aanpakken van dyslexie veel ernstige problemen met lezen, maar ook problemen op sociaal-emotioneel vlak, kunnen worden voorkomen.

Diagnose van dyslexie

Wanneer blijkt dat een leerling ondanks goed leesonderwijs en effectieve extra leesbegeleiding gedurende een periode van ten minste een half jaar (of na twee uitgevoerde specifieke handelingsplannen, zoals besproken in de vorige paragraaf) niet of onvoldoende vooruitgaat met lezen (en/of spellen), is er mogelijk sprake van dyslexie. Ook bij leerlingen met ESM is het van belang om, indien daar duidelijke aanwijzingen voor zijn, onderzoek naar dyslexie te doen. Als blijkt dat er naast hun ESM ook sprake is van dyslexie, kunnen ook zij baat hebben bij een dyslexiebehandeling en compenserende en/of dispenserende hulpmiddelen bij lezen en/of spellen.

In hoofdstuk 1 gaven we al de in Nederland geldende definitie voor dyslexie, opgesteld door de Stichting Dyslexie Nederland (SDN; Kleijnen e.a., 2008), namelijk:

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

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

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

van dyslexie is een trage benoemselheid. Dit heeft te maken met de snelheid waarin woorden kunnen worden opgehaald uit het langetermijngeheugen (zie hoofdstuk 1). In de diagnostiek wordt zowel de benoemselheid als het fonemisch bewustzijn onderzocht (Van den Bos e.a., 2008).

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

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

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

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

Behandeling van dyslexie

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

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

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

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

Checklist diagnostiek en behandeling van dyslexie

- Worden bij u op school leerlingen met een vermoeden van dyslexie aangemeld voor onderzoek? Zo ja, wanneer gebeurt dat en zijn er afspraken over gemaakt met het team?
- Worden de richtlijnen van de Stichting Dyslexie Nederland gehanteerd bij de diagnose en behandeling van dyslexie?
- Is er een nauwe samenwerking tussen de leerkracht en de gedragswetenschapper wanneer een leerling dyslexiebehandeling krijgt?
- Is er indien mogelijk een nauwe samenwerking met de ouders/verzorgers tijdens de behandeling?

3.5 Compenseren/dispenseren van ernstige leesproblemen

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

Naast algemene maatregelen komt er ook steeds meer compenserende en dispenserende software op de markt. Hieronder bespreken we een aantal bekende programma's. Verder verwijzen we naar een publicatie van Smeets & Kleijnen (2007), waarin toepassingsmogelijkheden van ICT-hulpmiddelen uitgebreid staan beschreven. Op www.masterplandyslexie.nl staat onder 'Producten' aanvullende informatie. De publicatie 'Surfplank' van Die-'s-Lekti-kus is handig bij het invoeren van ICT-hulpmiddelen in de klas (zie voor informatie en downloads: www.letop.be). In het licht van ESM is de publicatie van Rietveld & Stolte (2005) over de huidige mogelijkheden van en ontwikkelingen in de spraak- en taaltechnologie bij communicatieve beperkingen ook interessant.

Eigen laptop

Sommige ziektekostenverzekeraars vergoeden een laptop wanneer een dyslexieverklaring kan worden voorgelegd. Vrijwel altijd is een motorische handicap naast dyslexie een vereiste. Ouders doen de aanvraag zelf; naast een dyslexieverklaring is er een verklaring van een gedragskundige nodig waarin staat dat de leerling is aangewezen op het gebruik van een laptop. Het voordeel van een eigen laptop is, dat de software die de leerling ondersteunt bij lees- en/of schrijfactiviteiten zowel thuis als op school kan worden gebruikt. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen

voorleessoftware ter ondersteuning van het lezen (waaronder luisterboeken en Daisy-roms) en dicteersoftware ter ondersteuning van het spellen en schrijven (zoals Sprint Plus).

Kurzweil

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

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

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

Sprint Plus en Sprinto

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

ReadingPen

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

Daisy-speler

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

Luisterboeken

Leerlingen die moeite hebben met lezen, kunnen wel leren genieten van boeken en daarmee hun woordenschat, luistervaardigheid en taalvaardigheid vergroten. Luisterboeken zijn dan een uitkomst. Er zijn inmiddels veel luisterboeken op de markt; er is sinds enkele jaren zelfs een 'Week van het Luisterboek'. Soms willen leerkrachten of ouders dat de leerling meeleeft in het papieren boek terwijl ze het luisterboek afspelen. Dat is niet raadzaam, omdat de leesnelheid van het luisterboek beduidend hoger ligt dan die van de leerling en de leerling dan snel de draad kwijt raakt (Geuzebroek, 2008). Ze raken dan gefrustreerd en dat gaat ten koste van het leesplezier. Met een Daisy-speler kan meelesen wel zinvol zijn, omdat de leerling hier het leestempo kan aanpassen aan zijn eigen tempo. In het algemeen geldt dat meelesen alleen zinvol is in oefensituaties. Op de website van het Kenniscentrum Makkelijk Lezen Plein staat een overzicht van populaire luisterboeken (zie www.makkelijklezenplein.nl).

Checklist inzet compenserende en dispenserende hulpmiddelen

- Maken leerlingen bij u op school gebruik van ICT-hulpmiddelen bij lees- en/of schrijfactiviteiten? Is hiervoor een diagnose 'dyslexie' noodzakelijk?
- Zijn er teambreed afspraken gemaakt over het gebruik van algemene compenserende maatregelen en het gebruik van ICT-hulpmiddelen op school en thuis?
- Is er een ICT-coördinator op school die overzicht heeft over de hulpmiddelen die leerlingen gebruiken, nieuwe ontwikkelingen op dit gebied volgt en teamleden informeert en schoolt?
- Hebben leerlingen de mogelijkheid om te kiezen voor een luisterboek tijdens vrije leesmomenen?

Samenvatting van dit hoofdstuk

- Er zijn aanwijzingen in de literatuur dat er een kritische periode voor leren lezen is: interventies na het negende levensjaar zijn minder effectief dan daarvoor. Of dit ook geldt voor leerlingen met ESM is onbekend, maar het is aannemelijk dat ook bij hen vroegtijdige interventies meer effect hebben, omdat verkeerde leesgewoonten dan nog niet zijn ingeslepen.
- In alle fasen van geletterdheid zijn de leerresultaten het grootst wanneer activiteiten via verschillende zintuigen (multi-sensorieel of multi-dimensioneel) worden aangeboden, dus zowel auditief, visueel (plaatjes, gebaren, geschreven taal) of via tast, geur en/of smaak, afhankelijk van wat 'aanslaat' bij de leerling.
- Voor extra begeleiding van leerlingen die de streefdoelen niet halen zijn er wetenschappelijk onderbouwde interventieprogramma's die geprotocolleerd moeten worden ingezet.
- Ook bij leerlingen met ESM is het van belang om, als daar duidelijke aanwijzingen voor zijn, dyslexie te diagnosticeren en te behandelen.
- Voor een zo optimaal mogelijk resultaat is het van belang dat de begeleiding van de leerling in de klas en de behandeling daarbuiten nauw op elkaar zijn afgestemd.
- Ook leerlingen met ESM hebben baat bij compenserende en dispenserende hulpmiddelen bij lezen en/of spellen.

[4] Implementatie van leesbeleid op school

Dit katern biedt scholen met leerlingen met ernstige spraak-/taalmoeilijkheden (ESM) handreikingen om leesbeleid vorm te geven in een schoolspecifiek leesprotocol en dit uit te voeren. Daartoe is in hoofdstuk 1 de relatie beschreven tussen spraak-/taalontwikkeling en de ontwikkeling van geletterdheid. Hoofdstuk 2 ging in op de aspecten die cruciaal zijn om te komen tot goed leesonderwijs voor leerlingen met ESM. En hoofdstuk 3 beschreef mogelijke aanpakken voor het geval de leesontwikkeling van leerlingen, ondanks intensieve begeleiding, onvoldoende vooruitgaat. Daarmee is inhoudelijk een solide basis gelegd onder het leesbeleid van de school. In dit laatste hoofdstuk maken we de overstap naar het daadwerkelijk doorvoeren van de beleidsvoornemens rondom lezen in de school. Voor veel scholen die willen gaan werken volgens de handreikingen uit dit katern, zal dit een – al dan niet grote – verandering betekenen. Dat kan zijn een verandering van de aanpak in de klas, een verandering van de organisatie binnen de school en misschien ook wel een verandering van de visie op het onderwijs als geheel. In elk geval zijn medewerkers op alle niveaus binnen de school, van directie tot leerkrachten en specialisten (logopedisten, remedial teachers, gedragskundigen et cetera), bij de verandering betrokken. Elk vanuit zijn of haar ervaring en deskundigheid. In dit hoofdstuk beschrijven we het proces van beleidsverandering aan de hand van het model van de Achtbaan, een cyclisch model voor de ontwikkeling van beleid en kwaliteit (Rijkschroeff & Van Roosmalen, 2003). We lichten dit model toe met het voorbeeld van een (fictieve) school, de Marinus Eversschool.

Dit hoofdstuk gaat over beleid maken en invoeren. Dat is dus een hoofdstuk voor het management zult u wellicht denken. Ja, het is zeker een hoofdstuk voor het management, maar nee, het is niet alleen voor hen bedoeld. Het model van de Achtbaan laat namelijk zien welke cruciale rol ook medewerkers op de werkvloer spelen bij de ontwikkeling en invoering van beleid. Dit hoofdstuk is daarom zeker ook voor hen bedoeld.

Een voorbeeld: de Marinus Eversschool

De Marinus Eversschool is een cluster-2-school met een afdeling voor leerlingen met ernstige spraak-/taalmoeilijkheden (ESM). Carolien Schouten is nu twee jaar directeur van de Eversschool. Sinds haar komst heeft ze met haar collega's in het (management)team de aanpak en het beleid van de school uitgebreid onder de loep genomen om na te gaan hoe de resultaten van de leerlingen verbeterd kunnen worden. Aanleiding hiervoor was ondermeer enkele opmerkingen die de Inspectie bij haar laatste bezoek aan de school maakte over het feit of de school wel uit de leerlingen haalt wat er in zit, bijvoorbeeld waar het gaat om lezen.

Lex Faber is afdelingsleider op de Eversschool. Hij voert regelmatig gesprekken met ouders. In die gesprekken staat vaak het perspectief van de leerling centraal. Vragen als: welk niveau kan mijn kind bereiken hier op school? En wat is haalbaar als vervolgonderwijs? Lex merkt nogal eens dat ouders teleurgesteld reageren op de perspectieven die hij schetst. Deze reacties houden voor Lex de vraag of de school de leerlingen wel optimaal uitdaagt, steeds actueel.

Verder is Lex natuurlijk verantwoordelijk voor het dagelijks reilen en zeilen binnen zijn afdeling. Hij merkt de laatste tijd steeds vaker dat zijn collega's aanlopen tegen de groeiende werkdruk. Hij probeert door onderling wat te schuiven met taken, de last voor individuele collega's iets te verlichten, maar veel lost het niet op. Hij heeft het gevoel dat hij de problemen aan het verplaatsen is.

Tineke Brouwer werkt al ruim 20 jaar als leerkracht op de Eversschool. Jarenlang heeft ze in de bovenbouw gewerkt en nu, sinds een paar jaar, in groep 3. Ze heeft veel ervaring in het omgaan met de specifieke problemen waar leerlingen met ESM mee te maken hebben. Om die reden is ze ook zeer gewaardeerd bij haar collega's, die ze regelmatig met raad en daad bijstaat. Tineke werkt in groep 3 nog vooral aan het inlopen van de achterstanden op het gebied van mondelinge taal waarmee leerlingen de school binnenkomen. Leren lezen is daarbij voor de meeste leerlingen nog niet aan de orde.

Stel de Eversschool besluit om haar leesonderwijs vorm te gaan geven op de manier zoals beschreven in dit katern. Wat de school daarmee wil bereiken is: betere resultaten van de leerlingen, niet alleen voor lezen, maar uiteindelijk ook voor de andere vakken. Goed kunnen lezen is immers een belangrijke voorwaarde voor al het leren.

Directeur Carolien is zich terdege bewust van de noodzaak van de veranderingen. En dat geldt ook voor afdelingsleider Lex. De opmerkingen van de Inspectie liggen nog vers in het geheugen en de teleurgestelde reacties van ouders onderstrepen telkens weer dat er mogelijk meer uit de kinderen te halen is. Maar vindt ook leerkracht Tineke dat haar onderwijs anders moet? Zij behaalt immers goede resultaten met haar leerlingen, met de aanpak die ze al jaren hanteert. Ondanks het feit dat Lex doordrongen is van de noodzaak van de veranderingen, plaatst hij wel vraagtekens bij de haalbaarheid. Zijn medewerkers geven nu al aan dat ze de werkdruk te hoog vinden. De omslag naar een nieuwe aanpak zal de werkdruk alleen maar verhogen, zo verwacht hij. Zijn de randvoorwaarden binnen de school wel aanwezig om zo'n omslag te kunnen maken?

De juiste randvoorwaarden scheppen voor de verandering die komen gaat, is een taak van de directie. Maar heeft directeur Carolien wel voldoende zicht op waar leerkrachten en specialisten binnen de school in hun dagelijkse praktijk tegenaan lopen? Weet zij voldoende over de aanpak die wordt gevolgd en wat ervoor nodig is om dat op een goede manier te doen? Het is al eerder gezegd dat medewerkers op alle niveaus binnen de school te maken hebben met de verandering die plaatsvindt. Ze zijn allemaal betrokken vanuit hun eigen ervaring en deskundigheid. Ze handelen allemaal vanuit hun eigen taak en positie binnen de school. Daardoor zien zij ook allemaal maar een deel van het gehele proces. En om hun rol binnen de verandering optimaal te kunnen vervullen, hebben zij elkaar nodig.

Beleid op niveau

Veranderingen in beleid raken alle lagen binnen de school, zowel het strategisch, het tactisch als het operationeel niveau. Op *strategisch niveau* formuleert het management globaal beleidsvoornemens voor de (middel)lange termijn. Ook legt de school op dit niveau vast vanuit welke visie zij werkt. De Eversschool zal bijvoorbeeld in haar schoolplan zetten dat ze zo lang mogelijk de aanpak volgen die ook in het regulier onderwijs wordt gehanteerd: 'gewoon waar het kan, speciaal waar het moet'. Hoezeer wijkt dit af van de visie die de school tot dusver had? En heeft dit dan ook consequenties voor de andere vakgebieden naast lezen? Kortom, de vraag die voor directeur Carolien en haar collega's binnen het managementteam centraal staat is: bieden we onze leerlingen effectief leesonderwijs? En zo ja, op welke termijn willen we dit bereiken en welke stappen zetten we om er te komen?

Op *tactisch niveau* vertaalt het middenmanagement de koers die op strategisch niveau is uitgezet, naar een aanpak voor de korte termijn. Voor het lopende of komende schooljaar wordt een actieplan opgesteld. De nieuwe aanpak wordt ingebed in het bestaande beleid. Bij de uitwerking besteden Lex en zijn collega's aandacht aan de consequenties die de keuzes op strategisch niveau hebben voor de organisatie van hun onderwijs. Die keuzes kunnen gevolgen hebben voor het lesrooster bijvoorbeeld, het kan zijn dat er materialen moeten worden aangeschaft of dat er scholing nodig is. De vertaling die gemaakt moet worden, draait om de vraag: *Welk leesonderwijs bieden we onze leerlingen?*

Op *operationeel niveau* wordt een en ander concreet uitgewerkt. Alle leerkrachten worden toegerust om, volgens een bepaalde aanpak, het leesonderwijs voor de leerlingen te verzorgen. Kortom, de vraag is: *Hoe geven we het leesonderwijs aan onze leerlingen concreet vorm?*

De Achtbaan, een model voor beleidsontwikkeling

De Achtbaan is een cyclisch model voor de ontwikkeling van beleid en kwaliteit (zie figuur 6). Het model van de Achtbaan verbindt de bovengenoemde drie niveaus in een cyclus van beleidsontwikkeling. De Achtbaan onderscheidt vier fasen: beleidsvaststelling, beleidsuitvoering, beleidsevaluatie en beleidsbijstelling.

- *Beleidsvaststelling*

Bij de *beleidsvaststelling* schept de directie de kaders die op hoofdlijnen richting geven aan het handelen van de school in de komende periode. Waar liggen de prioriteiten? Wat vindt de school belangrijk of waardevol? et cetera.

De directie legt haar plannen voor aan iedereen binnen de school die bij de besluitvorming betrokken is. Bij de beleidsvaststelling gaat het om *de goede dingen doen* en daarmee staat de vraag centraal: *Wat gaan we doen?*

- *Beleidsuitvoering*

Bij de *beleidsuitvoering* worden de prioriteiten uitgewerkt. Deze fase vormt een belangrijke schakel tussen het

strategisch beleid en de daadwerkelijke uitvoering ervan. De verantwoordelijkheid hiervoor ligt vooral op het niveau van de coördinatoren bij het middenmanagement. Bij de beleidsvaststelling gaat het om *de goede dingen doen* en daarmee om de vraag: *Hoe pakken we het aan?*

- *Beleidsvaluatie*

Als beleid wordt ingevoerd en in praktijk gebracht, begint ook meteen de evaluatie. In ieder geval is er een evaluatief moment aan het einde van het schooljaar. *Beleidsvaluatie* betekent goed de vinger aan de pols houden en regelmatig kijken of alles loopt zoals het bedoeld was. De leerkrachten en specialisten op de werkvloer spelen hier een belangrijke rol. Zij zien als beste welke uitwerkingen het beleid heeft in de praktijk. De vraag *Doen we de dingen goed?* staat bij de beleidsvaluatie centraal.

- *Beleidsbijstelling*

Bij de *beleidsbijstelling* bepaalt het (midden)management op basis van de evaluatiegegevens of het nodig is om het beleid bij te stellen of niet. Het kan zijn dat het nodig is om de vertaling van beleid naar de concrete praktijk te verbeteren. Het kan ook zijn dat het nodig is om het beleid op onderdelen bij te stellen. Bij de beleidsbijstelling gaat het om de vraag: *Doen we de goede dingen?*



Figuur 6. De Achtbaan.

De Achtbaan vertoont overeenkomsten met de PDCA-cirkel (Deming, 1982), die vaak binnen een systeem van kwaliteitszorg wordt gebruikt. In de PDCA-cirkel gaat het om het in beweging houden van verbeteringen en veranderingen in organisaties, door in elk van de vier fasen van de cirkel (Plan, Do, Check en Act) bepaalde activiteiten te ondernemen. Onderzoeken, analyseren en plannen maken in de Plan-fase (beleidsvaststelling) bijvoorbeeld, en organiseren, regelen, implementeren en voorwaarden scheppen in de Do-fase (beleidsuitvoering). De Check-fase (beleidsevaluatie) bestaat uit meten, evalueren en toetsen, waarna er in de Act-fase (beleidsbijstelling) wordt bijgestuurd of herzien.

De Achtbaan past in het cyclisch denken dat de PDCA-cirkel kenmerkt: voornemens beschrijven, uitvoeren, de resultaten meten en met verbetervoorstellen komen. Het model van de Achtbaan gaat echter nog een stap verder door de verschillende medewerkers in een organisatie een positie en een rol te geven in het proces van beleidsontwikkeling, ieder vanuit zijn of haar specifieke deskundigheid en ervaring. De Achtbaan verbindt de verschillende niveaus in een organisatie met elkaar. Tevens maakt het model duidelijk dat het middenmanagement in de organisatie een centrale rol speelt. Deze is namelijk zeer nauw betrokken bij alle vier de fasen, maar in ieder geval kartrekker bij de beleidsuitvoering en de beleidsbijstelling.

Top-down én bottom-up

Zoals gezegd, verloopt de communicatie over de beleidsontwikkeling binnen de school via een vast en cyclisch patroon. De vier fasen van de beleidscyclus worden elk jaar opnieuw doorlopen. Ook wordt hierbij gebruikgemaakt van standaarddocumenten als een schoolplan, jaarplan of jaarverslag, die op vaste momenten in het jaar worden opgeleverd. De bewegingen in de cyclus van de Achtbaan zijn een combinatie van top-down- en bottom-upprocessen. In de schematische weergave van de Achtbaan (zie figuur 6) zijn deze stromen weergegeven in rood (bottom-up) en blauw (top-down). Beide stromen zijn noodzakelijk, maar op zichzelf niet voldoende. Ze zijn afhankelijk van elkaar om tot een goede beleidsontwikkeling te komen. En in tegenstelling tot het hardnekkige idee dat vaak op de werkvloer leeft – “Beleid maken doen ze ‘boven!’” – is de input van onderaf van vitaal belang voor het slagen van veranderingen. Op het moment dat de uitvoering start, begint namelijk ook meteen de evaluatie. De input vanaf de werkvloer over wat wel werkt en wat niet, zorgt ervoor dat het beleid gaat leven en dat er op hogere niveaus binnen de organisatie op een goede manier kan worden bijgestuurd.

In ons voorbeeld van de Eversschool begint de beleidsontwikkeling voor het leesonderwijs op strategisch niveau. Naar aanleiding van onder meer de opmerkingen van de Inspectie wordt nagedacht over de vraag welk onderwijs de school haar leerlingen wil bieden. In dit geval start de ontwikkeling top-down. Maar in principe kan een school op elk niveau instappen in de beleidsontwikkeling en kan de eerste aanzet tot verandering ook bottom-up zijn.

Neem om dit te illustreren het probleem waar afdelingsleider Lex mee worstelt, dat van de werkdruk die door veel van zijn medewerkers als te hoog wordt ervaren. Lex probeert dit op te lossen binnen de bestaande kaders door met taken te schuiven. Wat hij in feite doet is direct de overstap maken van de beleidsevaluatie naar de beleidsuitvoering. Hij draait een rondje onderin de acht van de Achtbaan. Dit kan soelaas bieden. Wanneer echter de werkdruk structureel te hoog blijkt, doet Lex er beter aan om de fase van de beleidsbijstelling in te gaan en na te gaan welke wijzigingen er op strategisch niveau nodig zijn in het beleid om het probleem goed aan te pakken. Hij zet daarmee de Achtbaan van onderaf in beweging. Hij gebruikt de informatie die hij van het operationeel niveau krijgt (vanaf de werkvloer) om veranderingen op strategisch niveau schoolbreed in gang te zetten.

Dit voorbeeld maakt nog eens duidelijk dat veranderingen alleen kans van slagen hebben als alle niveaus binnen de school erbij betrokken zijn. Dit geldt zeker ook voor de veranderingen rond het leesonderwijs.

Vertrekpunt voor de school

We blijven even bij de Eversschool. De school kiest ervoor om haar leesonderwijs en de signalering en aanpak van leesproblemen te verbeteren. De school neemt daarbij als leidraad de aanpak zoals die in dit katern is beschreven. Directeur Carolien heeft met haar managementteam, waar ook afdelingsleider Lex deel van uitmaakt, de kaders vastgesteld en de uitgangspunten geformuleerd, voor het leesonderwijs en voor de signalering en aanpak van leesproblemen. Uitgangspunten voor het nieuwe leesbeleid van de Eversschool zijn bijvoorbeeld (zie ook hoofdstuk 2):

- dat leerlingen met ESM kunnen leren lezen;

- dat leerlingen met ESM goed moeten leren lezen om zich optimaal te kunnen ontwikkelen;
- dat er wordt gewerkt met een simultane aanpak: de stimulering van spraak-/taalontwikkeling en de stimulering van de geletterdheid starten gelijktijdig vanaf het moment dat kinderen op school komen;
- dat de leerlijn Lezen van het reguliere basisonderwijs zo lang mogelijk wordt gevolgd.

Om vanuit deze uitgangspunten te bepalen welke stappen als eerste gezet moeten worden, analyseert de school in de fase van de beleidsvaststelling hoe het met het leesonderwijs ervoor staat. Dit kan met behulp van toetsresultaten van de leerlingen, de kwaliteitskaarten in hoofdstuk 2 en de checklists in hoofdstuk 2 en 3 (deze zijn ook te downloaden van www.masterplandyslexie.nl).

De stappen die de school gaat zetten om het leesonderwijs en de signalering en aanpak van leesproblemen te verbeteren, worden vastgelegd in een meerjarig strategisch beleids- of schoolplan. Dit plan wordt vastgesteld in de teamvergadering.

Een cyclisch proces

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

Willen, weten en kunnen

Van cruciaal belang bij het doorvoeren van veranderingen is, dat er voldoende draagvlak is voor de verandering, en wel op alle niveaus binnen de organisatie (zie figuur 6). Als de steun op strategisch niveau (directie) ontbreekt, zal er onvoldoende steun zijn voor het creëren van randvoorwaarden, waardoor de verandering lager in de organisatie spaak loopt. Wanneer in het voorbeeld van de Eversschool op tactisch niveau (middenmanagement, coördinatoren, begeleiders) het draagvlak ontbreekt, zal afdelingsleider Lex zich meer 'boodschappenjongen' voelen tussen de directie en de werkvloer. Het gevaar bestaat dat er dan twee losse beleidscycli boven, en vooral los van elkaar gaan draaien. Eén op strategisch/tactisch niveau en één op tactisch/operationeel niveau.

En natuurlijk is ook het draagvlak op operationeel niveau (leerkrachten en specialisten) erg belangrijk. Vooral op dat niveau richt zich immers de verandering. Kijken we naar de Eversschool, dan is de kans dat er in eerste instantie sprake zal zijn van weerstand tegen de veranderingen in het leesonderwijs niet denkbeeldig. Tineke in groep 3 is een zeer ervaren leerkracht. Nu besluit de school om al in groep 3 te starten met het leesonderwijs en niet, zoals nu het geval is, pas later, nadat er eerst gewerkt is aan het stimuleren van de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen. Dit zal bij Tineke allerlei vragen oproepen: wat levert het mijn leerlingen op en kunnen zij het wel aan? En wat betekent het voor mij, hoe pak ik het aan? Een gezonde kritische houding, die zich kan uiten in weerstand. En omdat Tineke door haar ervaring en deskundigheid veel aanzien heeft bij haar collega's, zullen zij zich mogelijk bij haar standpunt aansluiten. Bovendien ervaren veel collega's de werkdruk nu al als hoog. "En dan moet ook nog het leesonderwijs op de schop...!"

Bij het doorvoeren van de verandering zal de school moeten werken aan de drieslag *willen, weten, kunnen*. Willen betekent dat er een voldoende urgentiebesef voor de verandering aanwezig moet zijn. Dit urgentiebesef zal groeien naarmate de betrokkenen inzicht hebben in de aanleiding, het doel en de achtergronden van de verandering. Dat het leerlingen meer kansen biedt in hun verdere schoolloopbaan en daarna, wanneer ze goed kunnen lezen bijvoorbeeld. En wat er in de ontwikkeling van kinderen voor pleit om al vroeg met leesonderwijs te beginnen. In deze fase van *willen* is vooral veel informatie nodig. In hoofdstuk 1 van dit katern is veel van deze informatie te vinden. Overigens zal er in sommige gevallen geen sprake zijn van *willen*, maar van *moeten*. Dit is het geval wanneer een school een slecht oordeel van de Inspectie heeft gekregen. Ook dan is het belangrijk om in deze fase veel informatie te geven.

De andere vragen waar leerkracht Tineke mee loopt – Wat betekent het voor mij? Hoe pak ik het aan? – hebben vooral te maken met het *weten*. Daartoe moet zij kennis hebben van bijvoorbeeld de aanpak zoals deze beschreven is in de hoofdstukken 2 en 3. En ten slotte moet zij de handreikingen in de praktijk kunnen realiseren en de beschreven instrumenten in de praktijk kunnen inzetten (*kunnen*). Hiertoe zal mogelijk scholing nodig zijn, en ook collegiale consultatie of intervisie.

Samengevat

- Bij het doorvoeren van de veranderingen rond het leesonderwijs zijn functionarissen op alle niveaus binnen de school betrokken: op strategisch niveau (directie), tactisch niveau (middenmanagement, coördinatoren, begeleiders) en op operationeel niveau (leerkrachten en specialisten binnen de school).
- Elk niveau is betrokken vanuit zijn eigen invalshoek/verantwoordelijkheid en zijn eigen ervaring en deskundigheid.
- Draagvlak op alle niveaus is van wezenlijk belang.
- Bij elke verandering wordt jaarlijks een cyclus van beleidsvaststelling, beleidsuitvoering, beleidsevaluatie en beleidsbijstelling doorlopen.
- Het model van de Achtbaan verbindt de beleidscyclus met de verschillende niveaus binnen de school.
- Als start voor elke verandering bepaalt de school haar uitgangssituatie (hoe staan we er op dit moment voor?).

- Aarnoutse, C., Verhoeven, L., Van het Zandt, R. & Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Bishop, D.V.M. & Snowling, M.J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same of Different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-886.
- Blomert, L. (2006a). *Onderzoek t.b.v. de protocollen voor dyslexie diagnostiek en behandeling (eindrapport projectnummer 608/001/2005)*. Amsterdam: CVZ.
- Blomert, L. (2006b). *Protocol Diagnostiek en Behandeling*. www.cvz.nl.
- Bosman, A. & De Groot, A.M.B. (1994). Waarom spellen moeilijker is dan lezen? *Spektator*, 23, 302-311.
- Bosman, A.M.T. & Van Orden, G.C. (2003). Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen. *Pedagogische Studiën*, 80, 391-406.
- Brasseur, P. (2003). *Actief met boeken. Vertellen, ontdekken, spelen, creëren*. Casterman.
- Callebaut, D. (2004). Spraaksoftware onder de loep. Compenserende programma's voor school en thuis. *Remediaal*, 4 (6), 10-17.
- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-Zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. Woerden/'s-Hertogenbosch: WSNS Plus/KPC Groep.
- Clijsen, A., Gijzen, W., De Lange, S. & Spaans, G. (2007). *1-Zorgroute. Naar handelingsgericht werken*. Woerden/'s-Hertogenbosch: WSNS Plus/KPC Groep.
- Constandse – van Dijk, C., Elzer, M. & Mildenberg, M. (2007). *Altijd Taaltijd. Over communicatie en moedertaalverwerving*. Utrecht: Agiel.
- De Jong, J., De Bree, E., Wilsenach, C. & Gerrits, E. (2004). Dyslexie in relatie tot primaire taalstoornissen. In: K.P. van den Bosch & L. Verhoeven, *Leven met dyslexie (hoofdstuk 4)*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Deming, W. (1982). *Quality, productivity, and competitive position*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for advanced Engineering Study.
- Eleveld, M. (2005). *At risk for dyslexia. The role of phonological abilities, letter knowledge, and speed of serial naming in early intervention and diagnosis (dissertatie)*. Garant: Antwerpen/Apeldoorn.
- Geuzebroek, N. (2008). Kinderen moeten er vooral van genieten. *Balans Magazine*, 21(6), 45.

- Gillon, G.T. (2000). The Efficacy of Phonological Awareness Intervention for Children with Specific Language Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 31, 126-141.
- Goetry, V., Nossent, C. & Van Hecke, P. (2006). *Taalontwikkelings- en leerstoornissen. Een literatuuronderzoek in opdracht van het Rijksinstituut voor ziekte- en invaliditeitsverzekering*. www.riziv.fgov.be/care/nl/revalidatie/generalinformation/studies/study_language_learning/pdf/study.pdf.
- Haager, D., Klinger, J. & Vaughn, S. (2007). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Baltimore/London/Sydney: Paul H. Brookes Publishers Co.
- Heesters, K.S., Van Berkel, K., Van der Schoot, F. & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005 (PPON-reeks nr. 33)*. Arnhem: Cito.
- Jongejan, W. & Wentink, H. (2008). Begeleiding van leerlingen met leesproblemen in de klas. In: L. Verhoeven & H. Wentink (red.), *Onderkenning en aanpak van leesproblemen en dyslexie (pp.117-134)*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Jongen, I. & Krom, R. (2009). *AVI Handleiding*. Arnhem: Cito.
- Keuning, J. (2008). *Monitoring growth in reading and spelling. Applications of item response theory and covariance structure analysis (dissertatie)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit.
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kjeldsen, A.C., Niemi, P. & Olofsson, A. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13, 349-36.
- Klapwijk, G.J. (2008). *Een multi-modaal interventieprogramma voor een heterogene groep leerlingen; Is interventie effectief?* Masterscriptie Orthopedagogiek, Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Kleijnen, R., Bosman, A., De Jong, P., Henneman, K., Pasman, J., Paternotte, A., Ruijsenaars, A., Struiksma, A., Van den Bos, K., Van der Leij, A., Verhoeven, L. & Wijnen, F. (2008). *Diagnose en behandeling van dyslexie. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland (geheel herziene versie)*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.
- Nation, K. & Snowling, M.J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356.
- Nijboer, J. (2008). Elke ESM-leerling een competente lezer. Leesproject op de Tine Marcusschool. *Beeldspraak*, 7 (34), 10-11.
- Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Pecht, A., Hermans, L. & Vingerhoets, F. (2007). *Waar zijn mijn oren?* Hasselt/Amsterdam: Clavis.
- Resing, W.C.M., Evers, A., Koomen, H.M.Y., Pameijer, N.K. & Bleichrodt, N. (2005). *Indicatiestelling speciaal onderwijs en leerlinggebonden financiering. Condities en instrumentarium*. Amsterdam: Boom Testuitgevers.
- Rietveld, T. & Scholte, I. (2005). *Taal- en spraaktechnologie en communicatieve beperkingen*. Den Haag: Taalunie.

- Ritzema, L. (2008). *Elke ESM-leerling een competente lezer?! Een onderzoek naar de groei in leesvoorwaarden in relatie tot de leesresultaten bij ESM-leerlingen (masterscriptie)*. Groningen: HSAO/RuG.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., Bron, G.W., Loykens, E.H.M. & Van Mameren-Schoehuizen, G.M.M. (2009). Protocol voor gespecialiseerde dyslexiebehandeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 5-20.
- Rijkschroeff, L. & T. van Roosmalen (2003). *De Achtbaan, een cyclisch model voor ontwikkeling van beleid en kwaliteit*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Seidenberg, M.S. & McClelland, J.L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Siemons, H. (2005). Bekwaam en Speciaal. Een competentieprofiel speciale onderwijszorg voor ESM leerlingen. *Van Horen Zeggen*, 46, 12-19.
- Smeets, J. & Kleijnen, R. (2007). *Technische maatjes bij dyslexie. Compenserende en dispenserende hulpmiddelen*. 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.
- Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.
- Snowling, M. & Hulme, C. (2007). Learning to Read with a Language Impairment. In M. Snowling & C. Hulme (red.), *The Science of Reading. A Handbook* (p. 397-412). Oxford: Blackwell.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Steenge, J. (2006). Problematiek allochtone ESM-kinderen niet anders, wel complexer. *Van Horen Zeggen*, 47, 8-9.
- Struiksma, A.J.C. (2003). *Lezen gaat voor (dissertatie)*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Struiksma, A.J.C. & Bal, I.C.M. (2002). *Protocol handelingsplan voor leerlingen met een SO/LGF-indicatie*. Zoetermeer: Wegbereiders.
- Struiksma, A.J.C., Van der Leij, A. & Vieijra, J.P.M. (2004). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen (zevende herziene druk)*. Amsterdam: VU.
- Tomesen, M. & Van Kleef, M. (2005). *Strategisch lezen en schrijven met jonge kinderen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vloedgraven, J. (2008). *Development of phonological awareness in relation to literacy. An item response theory perspective (dissertatie)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit.
- Van Beek, W. & Verhallen, M. (2004). *Taal, een zaak van alle vakken*. Bussum: Bekadidact.
- Van den Bos, K.P., Ruijsenaars, A.J.J.M. & Lutje Spelberg, H.C. (2008). De diagnose van dyslexie en de ontwikkeling van woorden lezen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 325-338.
- Van den Nulft, D. & Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.
- Zie ook www.metwoordenindeweer.com.

- Van der Eijden, P. & Van de Kreeke – Alfrink, N. (1997). Denkstimulerende gespreksmethodiek. *De Wereld van het Jonge Kind*, 24(1), 23-26,
- Van der Helm, P., Konink, M.E. & Douma, N.M. (2003). De ReadingPen: onmisbaar studiemaatje bij dyslexie? *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 11(1), 24-29.
- Van der Leij, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Van der Leij, A. (2006). Dyslexie; vergelijking van behandelstudies. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 313-338.
- Van Elsäcker, W., Van der Beek, A., Hillen, J. & Peters, S. (2006). *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Elsäcker, W. & Verhoeven, L. (2003). *Interactief lezen en schrijven. Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Kleef, M. & Tomesen, M. (2002a). *Werken aan taalbewustzijn. Prototypen voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Kleef, M. & Tomesen, M. (2002b). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Veen, A. (2007). Het signaleren van risicofactoren bij beginnende geletterdheid. In: A. Blonk, J. Hageman, M. Janssen, C. van den Hoogen, R. Kleijnen, B. Klein, A. Lubbers, M. Loerts, C. Mienjtes, A. van Veen & J. Visser (red.), *Dyslexie. Zorg van ons allemaal (Cahiers Speciale Onderwijszorg, nr. 14)*. Garant: Antwerpen/Apeldoorn.
- Van Weerdenburg, M. & Verhoeven, L. (2007). Classificatie van Ernstige Spraak- en/of taalMoeilijkheden (ESM). *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 16 (1), 3-32.
- Van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., Van Balkom, H. & Bosman, A. (in druk). Cognitive and Linguistic Precursors to Early Literacy Achievement in Children with Specific Language Impairment. *Scientific Studies of Reading*.
- Verhoeven, L., Aarnoutse, C., De Blauw, A., Boland, T. Vernooij, K. & Van het Zandt, R. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L. Biemond, H. & Litjens, P (2007). *Tussendoelen Mondelinge Communicatie. Leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vernooij, K. (2006). Elke leerling een competente lezer. *Basisschoolmanagement*, 19(8), 1-7.
- Vernooij, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. www.taalpilots.nl > implementatiekoffer > wat doet ertoe.
- Vernooij, K. (2008). *Een goede woordenschat. De basis voor een goede schoolloopbaan*. www.taalpilots.nl > implementatiekoffer > wat doet ertoe.
- Wentink, H. & Hoogenboom, S. (2008). Gebruik van de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie op cluster 2 scholen. *Van Horen Zeggen*, 49, 10-14.

- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2003a). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie (vierde herziene druk)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2003b). *Werken met het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (cd-rom)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2004). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H., Verhoeven, L & Van Druenen, M. (2008). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H., Wouters, E. & Van Hertum, A. (2006). *Stimuleringsprogramma Lezen uitgaande van Instructie en Motivatie. Het SLIM-programma*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H., Wouters, E. & Van Hertum, A. (2007). *Stimuleringsprogramma Lezen uitgaande van Instructie en Motivatie. Het SLIM-programma bij de herziene versie van Leeslijn/Leesweg*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H., Wouters, E., Wennekers, M.C., Van Hertum, A. & Reuvekamp, E. (2006). Hoge verwachtingen leiden tot betere leesprestaties in het Speciaal Basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 182-191.
- Wouters, E. & Wentink, H. (2005). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het Speciaal Basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wijnen, F. (2006). Oor, mond, oog: taalontwikkeling en dyslexie. *Tijdschrift voor Neuropsychologie*, 1, 19-29.

Literatuur voor wie meer wil lezen

- Archibald, L.M.D., Gathercole, S.E. (2006). Visuospatial Immediate Memory In Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 265-277.
- Bishop, D.V.M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children? *Current Directions in Psychological Science*, 15, 217-221.
- Bishop, D.V.M. & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Botting, N., Simkin, Z., Conti-Ramsden, G. (2006). Associated reading skills in children with a history of Specific Language Impairment (SLI). *Reading and Writing*, 19, 77-98.
- Coady, J.A., Evans, J.L., Mainela-Arnold, E., Kluender, K.R. (2007). Children with specific language impairments perceive speech most categorically when tokens are natural and meaningful. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 41-57.
- Elbro, C., & Scarborough, H.S. (2004). Early Identification. In P. Bryant & T. Nunes (Eds.), *International Handbook of Children's Reading* (pp. 339-359). Dordrecht: Kluwer.
- Evans, J.L. (2001). An emergent account of language impairments in children with SLI: implications for assessment and intervention. *Journal of Communication Disorders*, 34, 39-54.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. & Fletcher, J.M. (1998). In B.A. Blachman (red.), *The Case for Early Reading Intervention and Dyslexia. Implications for Early Intervention*. London: Lawrence Erlbaum.
- Grigorenko, E. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 42, 91-125.
- Leonard, L.B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConnell, S., Heistad, D., Pickart, M., Sheran, C., Marston, D. (2007). Examination of the Predictive Validity of Preschool Early Literacy Skills. *School Psychology Review*, no.3, 433-452.
- Paracchini, S., Scerri, T. & Monaco, A.P. (2007). The genetic lexicon of dyslexia. *Annual Review of Genomics; Human Genetics*, 8, 57-79.
- Peer, L. (2000). 'What is dyslexia?' In: I. Smythe (red.), *The Dyslexia Handbook 2000*, 67. Reading: British Dyslexia Association.
- Sakai, K.L. (2005). Language acquisition and brain development. *Science*, 4, 815-819.
- Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (red.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M.J & Hayiou-Thomas, M.E. (2006). The Dyslexia Spectrum. Continuities between Reading, Speech, and Language Impairments. *Topics in Language Disorders*, 26, 110-126.

Stackhouse, J. & Wells, B. (2001). *Children's Speech and Literacy Difficulties: Book 2. Identification and intervention*. London/Philadelphia: Whurr Publishers.

Stahl, S. A., Heubach, K., & Cramond, B. (1997). *Fluency Oriented Reading Instruction*. National Reading Research Center.

Tomblin, J.B., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research, 40*, 1245-1260.

Van Weerdenburg, M. (2006). *Language and Literacy Development in Children with Specific Language Impairment (dissertatie)*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Van Weerdenburg, M., Verhoeven, L. & Van Balkom, H. (2006). Towards a typology of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 176-189.

Masterplan Dyslexie

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

Over de auteurs

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

Drs. Simone Hoogenboom is adviseur bij KPC Groep. Zij is betrokken bij verschillende projecten van het Masterplan Dyslexie.

Drs. Albert Cox is adviseur bij KPC Groep en algemeen projectleider van het Masterplan Dyslexie.



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