# E:\School P3\Module 3.1\Themaopdracht\Bestanden\logo Vitaros.pngSchoolspecifiek Protocol Leesproblemen en DyslexieInleiding

10% van de leerlingen op de basisscholen in Nederland hebben moeite met lezen. 4% van van deze kinderen in het basisonderwijs hebben dyslexie. Dat betekent dat in een klas van 30 leerlingen ongeveer 3 leerlingen moeite met lezen hebben en 1 van deze leerlingen mogelijke dyslexie heft.

### Wat is dyslexie?

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

Dyslexie is een specifieke lees-en spellingstoornis met een neurobiologische basis, die wordt veroorzaakt door cognitieve verwerkingsstoornissen op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkingsproblemen wijken proportioneel af van het overige cognitieve en m.n. taalverwerkingsprofiel en leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs. Dit specifieke lees- en spellingprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling, die op grond van de overige cognitieve vaardigheden geïndiceerd zou zijn.

Leerlingen met dyslexie hebben een flinke lees-en/of spellingachterstand. Dit blijkt uit onvolledige en/of een moeizame automatisering van het lees- en/of spellingproces. Na een periode van effectieve begeleiding is het mogelijk de achterstand in te halen bij kinderen met leesproblemen. Bij kinderen met dyslexie blijft er altijd een zekere achterstand bestaan, ook na systematische en effectieve hulp. Dit noemen we *didactische resistentie*. Didactische resistentie wordt aangetoond wanneer een leerling niet of nauwelijks vooruitgang boekt gedurende een half jaar intensieve leesbegeleiding. Dat betekent ten minste 3 keer per week gedurende 20 minuten hulp met behullp van een aantoonbaar effectieve aanpak. Dyslexie gaat dus nooit helemaal over. De mate waarin de leerling last heeft van dyslexie is afhankelijk van leeftijd, onderwijsaanbod en zijn intellectuele mogelijkheden om de lees- en/of spellingproblemen te compenseren.

Dyslexie is een complex probleem dat invloed heeft op het algeheel functioneren van een leerling. Het komt voor binnen alle vormen van onderwijs, alle niveaus van intelligentie en is onafhankelijk van de sociaal-emotionele achtergrond. Wel komt dyslexie vaker voor bij jongens dan bij meisjes. In de meeste gevallen is er sprake van een probleem op het gebied van de verwerking van klanken (fonologische verwerking) en de toegankelijkheid van taalkennis in de hersenen. Dyslectici hebben last van decodeerproblemen. Hiermee bedoelen we, dat het omzetten van een geschreven letterreeks in de corresponderende klankcode problemen oplevert. Mensen met dyslexie hebben moeite met lezen, spellen, schrijven en ook vaak met rekenen.

Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie is bedoeld om leerkrachten een houvast te geven bij het vroegtijdig onderkennen en aanpakken van leesproblemen. Uit onderzoek is bekend dat hoe eerder leesproblemen kunnen worden opgespoord, hoe groter de kans is dat een interventieprogramma succes heeft. Voor een belangrijk deel kunnen leesproblemen dankzij vroegtijdig ingrijpen binnen het reguliere onderwijs worden verholpen. In sommige gevallen zijn de leesproblemen zo complex en hardnekkig dat hulp van buitenaf noodzakelijk is om tot een nadere diagnose te komen. Ook in dit geval is een tijdige signalering dringend gewenst. Door uit te gaan van dit protocol waarin volgens vastomlijnde kaders wordt gewerkt, kan de aanpak van leesproblemen op een controleerbare en efficiënte wijze geschieden.

# Groep 1 en 2

In het tabel hieronder is te zien tegen welke moeilijkheden kinderen met een risico voor dyslexie eventueel al in groep 1 en 2 kunnen aanlopen.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Problemen bij | • | Trage verwerking van (talige) informatie als |
| algemene |  | gevolg van een algemeen |
| lesactiviteiten |  | automatiseringsprobleem. De prestaties nemen |
|  |  | zichtbaar af bij dubbeltaken en werken onder |
|  |  | tijdsdruk. |
|  | • Niet begrijpen van complexe vragen, terwijl ze |
|  |  | het antwoord wel weten. Dit komt doordat ze |
|  |  | moeite hebben met het plannen en vasthouden |
|  |  | van de volgorde van denkstappen. |
|  | • Moeite met het onthouden van meervoudige |
|  |  | instructies, terwijl ze de afzonderlijke taken wel |
|  |  | kunnen uitvoeren. Dit heeft te maken met het |
|  |  | feit dat dyslectici vaak een beperkt |
|  |  | kortetermijngeheugen hebben. |
|  | • Moeite met onthouden of ophalen van namen |
|  |  | uit het geheugen. |
|  | • | Woordvindingsmoeilijkheden. |
|  |  |  |
| Problemen bij | • | Moeite met het onthouden van de letter- |
| voorbereidende |  | klankkoppelingen (letterkennis). |
| leesactiviteiten | • | Moeite met het snel en accuraat analyseren van |
|  |  | gesproken woorden in lossen klanken |
|  |  | (auditieve analyse). |
|  | • Moeite met het samenvoegen van losse |
|  |  | klanken tot een gesproken woord (auditieve |
|  |  | synthese). |
|  | • Moeite met het aangeven van de positie van |
|  |  | een klank in een woord. |
|  | • Moeite met het verklanken van een woord als |
|  |  | bepaalde klanken worden weggelaten of |
|  |  | toegevoegd. |
|  |  |  |
| Problemen bij |  |  |
| voorbereidende | • | Problemen met het ordenen van objecten. |
| rekenactiviteiten |  |  |

## Stadia van geletterdheid

De ontwikkeling van geletterdheid verloopt vanaf groep 1 in twee fasen: de fase van beginnende geletterdheid en de fase van gevorderde geletterdheid. In de voorschoolse periode zijn kinderen echter ook al volop met geschreven taal bezig. Deze fase wordt de fase van ontluikende geletterdheid genoemd.

## De fase van ontluikende geletterdheid (voorschoolse periode)

Al voordat kinderen naar de basisschool gaan, vindt er een sterke taalontwikkeling plaats en start de ontwikkeling van geletterdheid. Kinderen leren de basisprincipes van een taal en leren spreken en luisteren. Ook maken ze in deze periode veelal kennis met geschreven taal in de vorm van (prenten)boeken.

## De fase van beginnende geletterdheid (groep 1-3)

De ontwikkeling van geletterdheid zet zich in een razend tempo voort wanneer kinderen de overstap naar de basisschool maken. In de groepen 1 tot en met 3 – we spreken dan van de fase van beginnende geletterdheid – leren ze zich verder te oriënteren op de functies van gesproken taal en leren ze de basisprincipes van het lezen en schrijven. Met taalspelletjes en (voor -)leesactiviteiten ontdekken kleuters dat er een relatie bestaat tussen geschreven en gesproken taal en raken ze vertrouwd met teksten. Bovendien herkennen ze de functies van geschreven taal door bezig te zijn met boeken, versjes en stempel- en schrijfmateriaal. Dat betekent dat ze bijvoorbeeld leren dat je niet alleen via gesproken taal kunt communiceren met anderen, maar ook via het schrift. In het begin gebruiken kinderen voor de schriftelijke communicatie vooral tekeningen en eigen logogrammen, die ze naarmate ze ouder worden langzaamaan vervangen door letters. Ze krijgen in de gaten dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat de letters van het alfabet de klanken weergeven. Ze ontdekken dan het principe van het alfabetisch schrift. Deze kennis hebben ze nodig om te leren lezen en schrijven. Een aantal kinderen ontdekt het alfabetisch principe min of meer spontaan in de kleuterperiode, andere kinderen komen pas zover via geleide instructie aan de hand van een leesmethode in groep 3.

## Tussendoelen beginnende geletterdheid

Een moeilijkheid is dat de ontwikkeling niet bij alle kinderen op dezelfde manier en in hetzelfde tijdsbestek verloopt. Dit is tot uitdrukking gebracht in de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid door ruimte te laten in de lengte ( niet alle kinderen ontwikkelen even snel) en in de breedte .

Deze kinderen verdienen vanaf groep 1 extra aandacht, individueel of in kleine groepjes. Risicokleuters profiteren onvoldoende van taalspelletjes in de grote groep. Zij hebben gerichte, directe instructie nodig, bij voorkeur in een klein groepje.

Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 sluit aan bij de tussendoelen beginnende geletterdheid (Verhoeven, Aarnoutse, de Blauw, Boland, Vernooy & van het Zandt, 1999). Deze tien tussendoelen brengen in beeld hoe de ontwikkeling in geletterdheid bij kinderen in de onderbouw (groep 1-3) verloopt. De volgende zeven tussendoelen zijn van toepassing op de ontwikkeling bij kleuters:

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’

Deze tussendoelen vormen het kader waarbinnen de ontwikkeling van geletterdheid gedurende de gehele kleuterperiode gevolgd kan worden. Hierbij merken we op, dat de doelen niet lineair hoeven te worden doorlopen en dat niet alle leerlingen op hetzelfde moment eenzelfde niveau behalen. Er is sprake van een cyclisch proces waarbij in de klas aan verschillende doelen tegelijk wordt gewerkt en waarbij de verschillende doelen steeds terugkomen.

Specifieke risicofactoren:

* Dyslexie in de familie
* Vertraagde spraak-/taalontwikkeling
* Thuis wordt niet veel (voor-)gelezen
* Onvoldoende beheersing van het Nederlands als gevolg van meertaligheid
* Hoorproblemen
* Logopedie i.v.m. spraak-/taalproblemen
* Problemen met het leren en snel benoemen van kleuren

# Stappenplan voor groep 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Stap** | **Moment in leerjaar** | **Acties door leerkracht** |
|  |  | **(en leesspecialist)** |
| Stap 1 | Aanvang groep | Stimuleren van |
|  |  | geletterdheid middels |
|  |  | de uitgangspunten van |
|  |  | beginnende |
|  |  | geletterdheid |
| Stap 2 | Oktober / november | Invullen signaleringslijst |
|  |  | bij twijfel voor leerlingen |
|  |  | die onvoldoende |
|  |  | opsteken van het |
|  |  | aanbod: specifieke |
|  |  | aanpak zoals hieronder |
|  |  | beschreven. |
| Stap 3 | Oktober /november tot | Aanbod verrijken voor |
|  | maart | leerlingen die |
|  |  | onvoldoende opsteken |
|  |  | van het aanbod van |
|  |  | geletterde activiteiten. |
| Stap 4 | Maart | Invullen signaleringslijst |
|  |  | bij twijfel voor leerlingen |
|  |  | die onvoldoende |
|  |  | opsteken van het |
|  |  | aanbod van geletterde |
|  |  | activiteiten. |
| Stap 5 | Maart tot einde schooljaar | Aanbod verrijken voor |
|  |  | leerlingen die |
|  |  | onvoldoende opsteken |
|  |  | van het aanbod van |
|  |  | geletterde activiteiten. |
|  |  | Overdracht naar de |
|  |  | volgende groep. |

|  |  |
| --- | --- |
| **Activiteiten** | Tijdens het intakegesprek wordt bij de ouders |
|  | navraag gedaan over eventuele problemen in de |
|  | vroege taalontwikkeling. Bovendien is er een |
|  | specifieke vraag naar dyslexie in de familie |
|  | opgenomen op het intakeformulier. |
|  | Tijdens de informatieavond worden ouders gewezen |
|  | op hun rol in de begeleiding van de ontluikende |
|  | geletterdheid. Na afloop van deze avond wordt er een |
|  | flyer meegegeven. |
|  | 2 x per jaar wordt de signaleringslijst ingevuld bij |
|  | leerlingen waar twijfel over is; de 1e kaart na 6 weken |
|  | onderwijs |
|  | normaal ritme: oktober en maart . |
|  |  |
| Bij achterstand | - Gesprek met intern begeleider |
|  | - Handelingsplan opstellen |
|  | - Gesprek met ouders |
|  | - Handelingsplan in de kleine kring uitvoeren |
|  | - Evaluatie effecten handelingsplan met interne |
|  | begeleider |
|  | - Voortgangsgesprek met ouders |
|  | - Eventueel advies logopedische screening |

Als de extra hulp niet baat en de opgelopen achterstand niet kleiner wordt, is een vorm van dyslexie zeker mogelijk. Het geeft in ieder geval aan dat wij hierop attent moeten zijn.

* de observaties worden intensiever
* in de groep wordt een aanvullend programma aangeboden
* aan ouders worden tips meegegeven over het thuis op een fijne wijze met kinderen boeken te lezen.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Toetsing** | CPS-toets: rijmtoets | 1x per jaar | maart/april |
|  | CPS-toets: woordenschat 1 | 1x per jaar | maart/april |

**Overgang naar** Daar waar nodig wordt een begeleidingsadvies t.b.v. **groep 2** groep 2 geformuleerd. Dit gebeurt tijdens de

groepsbespreking. In dit kader komt aan de orde:

* signalen van de leerkracht
* uitslagen van de toetsen
* taalachterstand
* logopedische screening en/of behandeling

|  |  |
| --- | --- |
| Stappenplan voor groep 2 |  |
| **Stap** | **Moment in leerjaar** | **Acties door leerkracht (en** |
|  |  | **leesspecialist)** |
| Stap 1 | Aanvang groep | Stimuleren van geletterdheid |
|  |  | middels de uitgangspunten van |
|  |  | beginnende geletterdheid. |
|  |  | Gericht aanbod verrijken voor |
|  |  | leerlingen met een onvoldoende |
|  |  | klankbewustzijn (fonemisch |
|  |  | bewustzijn) en letterkennis. |
| Stap 2 | Oktober / november | Invullen signaleringslijst bij |
|  |  | twijfel. |
|  |  | Afname kleutertaken/toetsen |
|  |  | (toetsboekje Driesprong) |
|  |  | Handelingsplan voor leerlingen |
|  |  | met een onvoldoende |
|  |  | klankbewustzijn en letterkennis. |
| Stap 3 | Oktober / november | Aanbod verrijken voor leerlingen |
|  | - maart | met een onvoldoende |
|  |  | klankbewustzijn en letterkennis. |
|  |  | Extra begeleiding bieden middels |
|  |  | de voorschotbenadering. |
| Stap 4 | Maart | Invullen signaleringslijst bij |
|  |  | twijfel. |
|  |  | Afname kleutertaken/toetsen |
|  |  | (toets boekje Driesprong) |
|  |  | Handelingsplan opstellen of |
|  |  | bijstellen voor leerlingen met een |
|  |  | onvoldoende klankbewustzijn en |
|  |  | letterkennis. |
| Stap 5 | Maart tot einde | Aanbod verrijken voor leerlingen |
|  | schooljaar | met een onvoldoende |
|  |  | klankbewustzijn en letterkennis. |
|  |  | Extra begeleiding bieden middels |
|  |  | de voorschotbenadering. |
|  |  | Overdracht naar de volgende |
|  |  | groep. |

|  |  |
| --- | --- |
| **Activiteiten** | 2 x per jaar bij twijfel signaleringslijst invullen in |
|  | de maanden oktober en maart. |
|  |  |
| **Extra aandacht in** | Alle kinderen uit groep 2 worden door de eigen |
| **groep 2 voor** | leerkracht extra begeleid in het fonemisch |
|  | bewustzijn. Dit gebeurt op de vrijdagochtend |
|  | middels opdrachten uit de CPS-map |
|  | ‘Fonemisch Bewustzijn’. |
|  | In het algemeen geldt dat gewerkt wordt met de |
|  | tussendoelen beginnende geletterdheid. |
|  |  |
| **Bij achterstand** | - Gesprek met intern begeleider |
|  | - Handelingsplan opstellen |
|  | - Gesprek met ouders |
|  | - Handelingsplan in (kleine kring) of buiten de |
|  | groep uitvoeren |
|  | - Evaluatie effecten handelingsplan met interne |
|  | begeleider |
|  | - Voortgangsgesprek met ouders |
|  | - Advies tot logopedische screening. |
|  | - Eventuele hulp buiten de groep in de vorm |
|  | van r.t. gedurende de laatste periode van |
|  | het jaar (na 2e ouderavond) |

Als de extra hulp niet baat en de opgelopen achterstand niet kleiner wordt, is een vorm van dyslexie zeker mogelijk. Het geeft in ieder geval aan dat wij hierop attent moeten zijn.

* de observaties worden intensiever
* in de groep wordt een aanvullend programma aangeboden binnen de kleine kring (hakken/plakken. lettermuur, voorschotbenadering)
* aan ouders worden tips meegegeven over het thuis op een fijne wijze met kinderen boeken te lezen.

|  |  |
| --- | --- |
| **Toetsing** | Cito Taal voor kleuters in januari/febr. en |
|  | mei/juni |  |  |  |  |  |
|  | Letterkennis | Anneke Smits | 2x per jaar |
|  |  | 1x passief | okt/nov |  |
|  |  | 1x actief | april/mei |  |
|  | Woordenschat 2 | CPS 1x per jaar | okt/nov |
|  | Synthese 1 |  | CPS 1x per jaar | okt/nov |
|  | Analyse 1 |  | CPS 1x per jaar | okt/nov |
|  | Synthese 2 |  | CPS 1x per jaar | april/mei |
|  | Benoemsnelheid cijfers en letters: CPS 1x per |
|  | jaar april/mei |  |  |  |  |  |
|  | Bij twijfel herhalen in april / mei: |  |  |
|  | Woordenschat 2 | CPS |  |  |  |
|  | Analyse 1 |  | CPS |  |  |  |

|  |  |
| --- | --- |
| **Overgang naar groep** | Daar waar nodig wordt een begeleidingsadvies |
| **3** | t.b.v. groep 3 geformuleerd. Dit gebeurt tijdens |
|  | de groepsbespreking. In dit kader komt aan de |
|  | orde: |
|  | - taalachterstand |
|  | - logopedie screening en/of behandeling |
|  | - letterkennis |
|  | - fonemisch bewustzijn |
|  |  |

# Vroegtijdige onderkenning en interventie in groep 3

In groep 3 worden twee fases onderscheiden:

*Eerste fase:*

In de eerste periode van het aanvankelijk lees- en spellingonderwijs in groep 3 wordt het alfabetisch principe met behulp van een systematische leesmethode stap voor stap uitgelegd. In ongeveer vier maanden leren leerlingen hoe de klanken van onze taal met letters kunnen worden weergegeven. Gelijktijdig krijgen ze de elementaire lees-en spellinghandeling onder de knie. Onder de elementaire leeshandeling

– ook wel spellend lezen genoemd – verstaan we de basistechniek om korte, geschreven woorden te ontsleutelen door de letters te verklanken en die afzonderlijke klanken vervolgens weer samen te voegen tot een woord. Bij de elementaire spellinghandeling gaat het om het analyseren van het gesproken woord in klanken en het daaraan koppelen van de juiste letters. De eerste periode van het lees-en spellingproces beperkt zich tot zogenaamde klankzuivere woorden met een eenvoudige mkm-structuur (‘bal’ ‘boom’). Bij klankzuivere woorden is er sprake van directe koppeling tussen letters en klanken. Omdat het bij lezen uiteindelijk gaat om het begrijpen van het verhaal, worden technisch lezen en begrijpend lezen vanaf het begin zoveel mogelijk geïntegreerd.

*Tweede fase:*

Als leerlingen de elementaire lees-en spellinghandeling kunnen toepassen bij mkm-woorden, leren ze geleidelijk aan ook moeilijker woorden lezen. De nadruk wordt verlegd naar het snel en accuraat uitvoeren van het lezen en spellen van woorden met steeds complexere woordstructuren. Het is van belang dat de leerlingen letters accuraat en vlot kunnen herkennen en produceren. In deze periode breiden leerlingen de leesvaardigheid uit naar woorden met medeklinkercombinaties (‘slaap’, ‘dorp’), meerlettergrepige woorden ( ‘voetbal’, ‘fietstas) en niet klank-zuivere woorden (‘mond’). Woorden worden sneller gelezen, doordat het letter voor letter spellen plaatsmaakt voor het direct herkennen van woorden (directe woordherkenning) of het direct identificeren van woorddelen. Met het identificeren van woorddelen wordt bedoeld dat de leerling gebruik maakt van betekenisvolle elementen in een woord (morfemen: ‘paard’- ‘en’). Ook de spelling vaardigheid laat een ontwikkeling zien. Werden eerst alleen nog klankzuivere mkm-woorden geschreven, nu komen ook woorden met afwijkende spellingpatronen aan bod (‘ring’,’bank’,). Bovendien leren ze de spelling van langere woorden zoals woorden met letterclusters (‘straks’) en samengestelde woorden (‘slaapzak’).

In groep 3 wordt Veilig Leren Lezen nieuw (2007) volledig met alle hulpmiddelen ingezet. Na elke kern wordt een toets afgenomen; deze wordt op de toetssite VLL (Zwijsen) verwerkt. Deze toets site geeft een handelingsplan per achterblijvende leerling. Dit handelingsplan wordt binnen de klas uitgevoerd; in overleg tussen groepsleerkracht en I.B. wordt besloten of R.T. nodig is.

**Signaleren van lees-en spellingproblemen in groep 3**

|  |  |
| --- | --- |
| **Vaardigheid** | **Signaal** |
| Fonemisch | Analyseren van woorden (‘hakken’) in losse |
| bewustzijn | klanken verloopt traag en/of foutief. |
|  | • Samenvoegen van losse klanken tot een |
|  |  | woord (‘plakken’) verloopt traag en/of |
|  |  | foutief. |
|  | • Aangeven van de positie van een klank in |
|  |  | een woord lukt niet of verloopt moeizaam. |
|  | • Hersynthetiseren van een woord als |
|  |  | bepaalde klanken worden weggelaten of |
|  |  | toegevoegd lukt niet of verloopt moeizaam. |
| Letterkennis | • Letters worden traag en/of foutief |
|  |  | benoemd. |
| Lezen | • Woorden worden traag en/of foutief |
|  |  | benoemd. |
|  | • Lang spellend lezen of vroeg radend lezen. |
|  | • Lezen van teksten verloopt niet vloeiend. |
| Spellen | • Woorden worden traag en/of foutief |
|  |  | gespeld. |
|  | • Kennis van spellingregels en –patronen |
|  |  | wordt niet goed toegepast. |
|  | • | Schrijfactiviteiten worden moeizaam/traag |
|  |  | uitgevoerd. |
|  | • | Spellingregels worden niet/moeizaam |
|  |  | geautomatiseerd. |
|  | • Fouten worden niet gecorrigeerd door de |
|  |  | leerling zelf. |

# Stappenplan voor groep 3

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Stap** | **Moment in leerjaar** | **Actie door leerkracht (en** |
|  |  | **leesspecialist)** |
| 1 | Aanvang groep 3 | Beginsituatie vastleggen |
| 2 | Oktober/november (na | Hoofdmeting 1 |
|  | ongeveer 8-10 weken |  |
|  | onderwijs) |  |
| 3 | Oktober/november – | Interventieperiode 1 |
|  | januari/februari |  |
| 4 | Januari/februari (nadat | Hoofdmeting 2 |
|  | alle letters in de methode |  |
|  | aangeboden zijn) |  |
| 5 | Januari/februari – april | Interventieperiode 2a |
| 6 | April | Tussenmeting |
| 7 | April –mei/juni | Interventieperiode 2b |
| 8 | Mei/juni | Hoofdmeting 3 |

# Toetskalender

|  |  |
| --- | --- |
| Hoofdmeting 1 | Oktober/november |
| A. Bij alle leerlingen | *Herfstsignalering V.L.L. (na kern 3):* |
|  | • | Letters benoemen (grafementoets) |
|  | • | Letters schrijven (fonemendictee) |
|  | • Woorden lezen Veilig & Vlot 3 |
|  | • | Tekst lezen |
| B. Bij leerlingen met | • | Letters herkennen: kern 1 t/m 3 VLL |
| zwakke |  |  |
| technische |  |  |
| leesvaardigheden |  |  |
| Leesproces | Via analyse toetsresultaten en observaties |
| Hoofdmeting 2 | Januari/februari |
| A. Bij alle leerlingen | *Wintersignalering V.L.L. (na kern 6):* |
|  | • | Letters benoemen (grafementoets) |
|  | • Letters schrijven (fonemendictee 1 + 2) |
|  | • Woorden lezen: DMT kaart 1 en 2 |
|  | • Woorden lezen: Veilig & Vlot |
|  | • | Tekst lezen: VLL |
|  | • | AVI |
|  | • | Cito spelling M3 |
|  |  |  |
| B. Bij leerlingen met | • | Letters herkennen: kern 4 t/m 6 VLL |
| zwakke |  |  |
| technische lees- |  |  |
| en/of |  |  |
| spellingvaardighe |  |  |
| den |  |  |
| Lees-en spellingproces | Via analyse toetsresultaten en observaties |
| Tussenmeting | April |  |
| A. Bij alle leerlingen | *Lentesignalering V.L.L. (na kern 8):* |
|  | • DMT kaart 1 en 2 |
|  | • Spellingtoets VLL deel 1 en 2 |
|  |  |  |
| B. Bij leerlingen met |  | Bij onvoldoende letterkennis op |
| een zwakke lees- |  | hoofdmeting 2 |
| en/of | • | Letters benoemen (grafementoets) |
| spellingvaardighe |  |  |
| den |  | Bij onvoldoende leesvaardigheid op |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  | hoofdmeting 2: |
|  |  | • AVI afname : bij leerlingen die M3 niet |
|  |  | behaald hebben |
| Lees-en spellingproces |  | Via analyse toetsresultaten en observaties. |
| Hoofdmeting 3 |  | Mei/juni |
| A. Bij alle leerlingen | *Eindsignalering V.L.L. (na kern 11):* |
|  |  | • Spellingtoets deel 1 en 2 |
|  |  | • Controletaak begrijpend lezen VLL |
|  |  | • Woorden lezen: DMT kaart 1,2 en 3 |
|  |  | • Tekst lezen: AVI E3 |
|  |  | • Cito Spelling E3 |
|  |  | • Cito Begrijpend Lezen E3. |
| B. Bij leerlingen met |  | • Letters benoemen (grafementoets) |
| zwakke lees- |  |  |  |
| en/of |  |  |  |
| spellingvaardighe |  |  |  |
| den |  |  |  |
| Lees-en spellingproces |  | Via analyse toetsresultaten en observaties. |
|  |  |  |
| Handelingsplannen | Handelingsplannen, waarbij in eerste instantie |
|  | het VLL programma geïntensiveerd wordt, |  |
|  | wordt i.s.m. de zorgafdeling door leraar of r.t.- |  |
|  | er opgesteld, uitgevoerd en geëvalueerd. |  |
|  | Als de extra hulp niet baat en de opgelopen |  |
|  | achterstand niet kleiner wordt, is een vorm van |  |
|  | dyslexie zeker mogelijk. |  |
|  | - de hulp wordt structureel |  |
|  | - binnen of buiten de groep wordt een |  |
|  | remediërend programma aangeboden |  |
|  | - aan ouders worden tips meegegeven over het |  |
|  | thuis op een fijne wijze met kinderen boeken te |  |
|  | lezen. |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
| Eind groep 3 | Daar waar nodig wordt een begeleidingsadvies |
|  | t.b.v. groep 4 geformuleerd. Dit gebeurt tijdens |  |
|  | de groepsbespreking. |  |
|  | Bij sprake van een doublure wordt tevens een |  |
|  | begeleidingsadvies opgesteld. |  |

# Onderkenning en interventie in groep 4.

De technische leesvaardigheid laat ook in de jaren na groep 3 een grote ontwikkeling zien. Over het algemeen kunnen leerlingen in groep 4 een groot aantal woorden en zinnen foutloos verklanken. Naast het lezen van korte, klankzuivere woorden komt er nu meer aandacht voor lange, meerlettergrepige woorden, woorden met letterclusters en samengestelde woorden. Voorbeelden zijn woorden met een open lettergreep (lopen), woorden met een onbeklemtoonde klinker (boerderij), woorden met onbeklemtoonde voorvoegsels (begin) en woorden met de uitgang –ig, -ige, -lijk, -lijke, - erd en –end. De volgorde waarin verschillende typen woorden aan bod komen, is afhankelijk van de gebruikte leesmethode. Met meer leeservaring, een groeiende leeswoordenschat en door veel oefening in het verklanken van woorden herkent de leerling woorden steeds vlotter. Daarbij geldt dat woorden die vaak voorkomen (hoogfrequente woorden), in de regel sneller worden herkend dan laagfrequente woorden. Ook is het zo dat korte woorden sneller worden gelezen, doordat er minder verwerkingstijd voor nodig is dan voor lange woorden.

Hoewel technisch lezen in groep 4 nog veel aandacht nodig heeft, is er in het leesonderwijs sprake van een zekere verschuiving naar begrijpend lezen. Vanaf groep 4 wordt vaak gewerkt met een methode voor begrijpend lezen. Technisch en begrijpend lezen gaan hand in hand en een goed leesbegrip bevordert het technisch lezen. Als leerlingen weten hoe zij gebruik kunnen maken van de betekenis (context) en zinsbouw (syntax) zullen zij teksten gemakkelijker ontsleutelen en begrijpen. Leerlingen kunnen dan bijvoorbeeld betekenisvolle woordgroepen binnen de regel herkennen (bijvoorbeeld: ‘op het dak’, ‘tegen een boom’).

Naast het technisch kunnen ontsleutelen en begrijpen van een tekst met behulp van een scala aan vaardigheden en strategieën spelen ook affectieve en sociale aspecten een rol bij het lezen van een tekst. Dit is vooral van belang wanneer de leesmotivatie in het geding is. Bij een verhalende tekst die de leerling aanspreekt, zal hij zich inleven in de gevoelens, stemmingen en motieven van de hoofdpersoon. Ook informatieve teksten gaan meer leven bij de lezer als de tekst bijvoorbeeld gaat over een land waar hijzelf een keer is geweest. Bekendheid met en interesse in het onderwerp beïnvloeden de betrokkenheid bij de tekst en het tekstbegrip.

Bij het spellen is er sprake van een versnelling van het proces als gevolg van automatisering van de deelprocessen. Welke spellingcategorieën de leerlingen beheersen, is afhankelijk van de taal-/spellingmethode die gebruikt wordt.

Leerlingen zijn in staat om klankzuivere woorden correct te spellen. Ze kennen over het algemeen de spelling van woorden met homofenen (ei-ij, au-ou, g-ch). Bovendien leren ze verschillende spellingregels zoals de gelijkvormigheidsregel (paard-paarden). Kinderen gaan steeds vaker verhalen schrijven. Ze schrijven bijvoorbeeld een verhaal naar aanleiding van een onderwerp dat ze interesseert. Ook schrijven ze brieven en ansichtkaarten of stukjes voor de schoolkrant.

**Signaleren van lees-en spellingproblemen in groep 4**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Vaardigheid** |  |  | **Signaal** |
| Lezen | • | Vermijdingsgedrag en/of hekel aan hardop |
|  |  | lezen |
|  | • Lang spellend lezen of veel radend lezen |
|  | • ‘Struikelen’ bij het lezen |
|  | • Woorden overslaan of delen van woorden |
|  |  | weglaten |
|  |  |
| Spellen | • Woorden worden fout gespeld: verkeerde |
|  | klank-letterkoppelingen, weglaten, |
|  |  | verwisselen of toevoegen van letters, |
|  |  | medeklinkerreductie (‘schr’ wordt ‘sch’), |
|  |  | weglaten van lettergrepen, omdraaien van |
|  |  | lettergrepen of –groepen et cetera. |
|  | • Het spellen van woorden verloopt traag. |
|  | • Kennis van spellingregels en –patronen wordt |
|  |  | niet goed toegepast. |
|  | • | Schrijfactiviteiten worden moeizaam/traag |
|  |  | uitgevoerd. |
|  | • Spellingregels worden niet/moeizaam in |
|  |  | schrijfactiviteiten toegepast. |
|  | • Fouten worden niet gecorrigeerd door de |
|  |  | leerling zelf. |
|  |  |  |  |

# Stappenplan voor groep 4

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Stap** | **Moment in leerjaar** | **Actie door leerkracht (en** |
|  |  | **leesspecialist)** |
| 1 | Aanvang groep 4 | Beginsituatie vastleggen |
| 2 | Aanvang groep 4 – | Interventieperiode 1a |
|  | oktober/november |  |
| 3 | Oktober/november | Tussenmeting 1 |
| 4 | Oktober/november – | Interventieperiode 1b |
|  | januari/februari |  |
| 5 | Januari/februari | Hoofdmeting 1 |
| 6 | Januari/februari – april | Interventieperiode 2a |
| 7 | April | Tussenmeting 2 |
| 8 | April – mei/juni | Interventieperiode 2b |
| 9 | Mei/juni | Hoofdmeting 2 |

# Toetskalender

|  |  |
| --- | --- |
| Tussenmeting 1 | Oktober/november |
| A. Bij alle leerlingen | Geen toets afname |
| A. Bij leerlingen met | Bij leerlingen die in de R.T. zitten: |
| zwakke technische | Bij onvoldoende letterkennis: |
| lees- en/of | • | Letters benoemen (grafementoets) |
| spellingvaardigheden | • | Letters schrijven (fonemendictee) |
|  |  | (afname door R.T.) |
|  | Bij onvoldoende leesvaardigheid: |
|  | Woorden lezen: |
|  | • DMT kaart 1, 2 en 3 |
|  | • AVI kort (M3 en/of E3) |
|  | Bij onvoldoende spellingvaardigheid: |
|  | • Analyse van de methode toetsen |
| Lees- en/of spellingproces | Via analyse toetsresultaten en |
|  | observaties |
| Hoofdmeting 1 | Januari/februari |
| A. Bij alle leerlingen | • DMT kaart 1, 2 en 3 |
|  | • | AVI |
|  | • | Cito Spelling M4 |
|  | • Cito Begrijpend Lezen M4 |
| B. Bij leerlingen met | Bij leerlingen die in de R.T. zitten: |
| zwakke technische | Bij onvoldoende letterkennis: |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| lees- en/of | • | Letters benoemen (grafementoets) |
| spellingvaardigheden | • | Letters schrijven (fonemendictee) |
|  |  | (afname door R.T.) |
| Lees- en/of spellingproces | Via analyse toetsresultaten en |
|  | observaties |
| Tussenmeting 2 | April |  |  |
| A. Bij alle leerlingen | Geen toets afname |
| B. Bij leerlingen met | Bij onvoldoende leesvaardigheid op |
| zwakke technische | hoofdmeting 1: |
| lees- en/of | • DMT kaart 1, 2 en 3 |
| spellingvaardigheden | Bij onvoldoende spellingvaardigheid op |
|  | hoofdmeting 1 |
|  | • Analyse van de methodetoetsen |
| Lees- en/of spellingproces | Via analyse toetsresultaten en |
|  | observaties |
| Hoofdmeting 2 | Mei/juni |
| A. Bij alle leerlingen | • DMT kaart 1, 2 en 3 |
|  | • | AVI |
|  | • | Cito Spelling E4 |
|  | • Cito Begrijpend Lezen E4 |
| B. Bij leerlingen met | Alleen bij leerlingen die in de R.T. |
| zwakke technische | zitten: |
| lees- en/of | • | P.I. dictee |
| spellingvaardigheden |  |  |  |
| Lees- en/of spellingproces | Via analyse toetsresultaten en |
|  | observaties |
|  |  |  |
| Handelingsplannen | Handelingsplannen worden i.s.m. de |
|  | zorgafdeling door leraar of r.t.-er |  |
|  | opgesteld, uitgevoerd en geëvalueerd. |  |
|  | Als de extra hulp niet baat en de |  |
|  | opgelopen achterstand niet kleiner wordt, |  |
|  | is een vorm van dyslexie zeker mogelijk. |  |
|  | - de hulp wordt structureel |  |
|  | - in de groep wordt een remediërend |  |
|  | programma aangeboden |  |
|  | - ouders worden ingeschakeld om thuis |  |
|  | een aanvullend programma aan te |  |
|  | bieden. |  |

|  |  |
| --- | --- |
| Einde groep 4 | Daar waar nodig wordt een |
|  | begeleidingsadvies t.b.v. groep 5 |
|  | geformuleerd. Dit gebeurt tijdens de |
|  | groepsbespreking. |
|  | Bij sprake van een doublure wordt |
|  | tevens een begeleidingsadvies |
|  | opgesteld. |

# Onderkenning en interventie in de groepen 5 t/m 8

In de hogere groepen gaat de ontwikkeling in technisch lezen door, maar in een beduidend lager tempo dan in groep 3 en 4. De snelheid waarmee leerlingen de woorden herkennen neemt niet veel meer toe en ook kunnen leerlingen de meeste woorden accuraat herkennen. De aandacht verplaatst zich steeds meer van de techniek van het lezen naar het lezen met begrip van verschillende tekstsoorten.

Ook de ontwikkeling van de spellingvaardigheid gaat door in de groepen 5 tot en met 8. Leerlingen leren lange, gelede woorden (bijvoorbeeld: ’geleidelijk’) en samenstellingen (bijvoorbeeld: ‘voetbalwedstrijd’). Ze leren de regels van de werkwoordspelling en zijn redelijk in staat om leenwoorden correct te spellen (bijvoorbeeld: ‘politie’, ’liter’ ‘computer’). Niet alleen op woordniveau, maar ook op tekstniveau breidt hun vaardigheid uit. Ze kunnen interpunctie toepassen, onderkennen hun spellingfouten in zelfgeschreven teksten en ontwikkelen een attitude voor correct schriftelijk taalgebruik.

Naast het technisch kunnen ontsleutelen en begrijpen van een tekst met behulp van een scala aan vaardigheden en strategieën spelen ook affectieve en sociale aspecten een rol bij het lezen van een tekst. Dit is vooral van belang wanneer de leesmotivatie in het geding is. Bij een verhalende tekst die de leerling aanspreekt, zal hij zich inleven in de gevoelens, stemmingen en motieven van de hoofdpersoon. Ook informatieve teksten gaan meer leven bij de lezer als de tekst bijvoorbeeld gaat over een land waar hijzelf een keer is geweest. Bekendheid met en interesse in het onderwerp beïnvloeden de betrokkenheid bij de tekst en het tekstbegrip.

Ook de interesse en het inzicht in het belang van lezen en schrijven nemen toe. Leerlingen gaan het persoonlijk en maatschappelijk belang van goed kunnen lezen en spellen steeds sterker ervaren en ze krijgen steeds beter inzicht in welke informatiebronnen ze kunnen gebruiken om hun kennis over de wereld te vergroten. Het uiteindelijke doel van lees-en spellingonderwijs is dat alle leerlingen aan het eind van de basisschool geschreven taal kunnen en willen gebruiken om informatie te verwerven om zo hun intellectuele mogelijkheden verder uit te breiden.

# Lezen en spellen in relatie tot andere vaardigheden:

Lezen en spellen zijn nauw met elkaar verbonden en lees-en spellingvaardigheid blijken in de praktijk ook vaak samen te gaan. Over het algemeen is spellen moeilijker dan lezen, daardoor zijn er relatief veel leerlingen met een goede leesvaardigheid en een zwakke spellingvaardigheid. Omgekeerd komt veel minder vaak voor.

De relatie tussen *technisch lezen en begrijpend lezen* is vooral sterk in het begin van de leesontwikkeling. Wanneer het technisch lezen zich verder ontwikkelt en het leesproces geautomatiseerd raakt, wordt de relatie steeds zwakker of verdwijnt deze zelfs. Dit betekent echter niet dat het technisch lezen in deze fase geen aandacht meer hoeft te krijgen. Ook bij de leerlingen in de hogere groepen moet het proces van directe woordherkenning en vloeiend lezen goed worden onderhouden om het bereikte niveau vast te houden.

Tevens is er een relatie tussen *technisch lezen en de woordenschat*. Leerlingen met leesproblemen komen door hun trage leestempo met minder geschreven woorden in aanraking en lezen over het algemeen eenvoudiger teksten, waardoor ze minder gelegenheid hebben om hun woordenschat op te bouwen. Andersom kan een leerling met een uitgebreide woordenschat makkelijker woorden en teksten lezen en schrijven.

Zolang de *intelligentie* van een leerlinge binnen normale grenzen ligt, heeft deze intelligentie nauwelijks of geen invloed op het leren lezen en spellen. Dit heeft een belangrijke praktische consequentie voor het lees-en spellingonderwijs: ook bij de leerlingen die de leerkracht wat ‘zwakker’inschat, mag over het algemeen de lat hoog worden gelegd.

Onderkenning van lees- en spellingproblemen:

Leesproblemen vallen het meest op bij hardop lezen, als het leestempo traag is en de lezer overwegend spellend leest, of als het leestempo hoog is en de lezen door raden veel fouten maakt. Een combinatie van spellend lezen en veel raadfouten komt ook voor. Het lage leestempo heeft gevolgen voor andere vakken en het leesbegrip.

Leerlingen met spellingprobemen maken vaak langdurig veel basale spellingfouten als gevolg van een automatiseringstekort. Ook schrijven leerlingen met spellingproblemen vaak onleesbaar en maken ze veel doorhalingen, of ze schrijven wel leesbaar maar traag.

**Mogelijke vakspecifieke moeilijkheden voor leerlingen met dyslexie.**

|  |  |
| --- | --- |
| Vakgebied | Moeilijkheid |
| Algemeen: leren | • | Beperkt arsenaal van |
|  |  | leerstrategieën |
|  | • Trage verwerking van (talige) |
|  |  | informatie als gevolg van een |
|  |  | algemeen |
|  |  | automatiseringsprobleem. De |
|  |  | prestaties nemen zichtbaar af bij |
|  |  | dubbeltaken en werken onder |
|  |  | tijdsdruk, dit valt het meest op in |
|  |  | toetssituaties. |
|  | • Niet begrijpen van complexe |
|  |  | vragen, terwijl ze het antwoord |
|  |  | wel weten. Dit komt doordat |
|  |  | dyslectici moeite hebben met het |
|  |  | plannen en vasthouden van de |
|  |  | volgorde van denkstappen. |
|  | • Moeite met het onthouden van |
|  |  | meervoudige instructies, terwijl ze |
|  |  | de afzonderlijke taken wel kunnen |
|  |  | uitvoeren. Dit heeft te maken met |
|  |  | het feit dat dyslectici vaak een |
|  |  | beperkt kortetermijngeheugen |
|  |  | hebben. |
|  | • Moeite met het overschrijven van |
|  |  | het bord en het (snel) opschrijven |
|  |  | van informatie die wordt |
|  |  | gedicteerd door de leerkracht. |
|  | • | Woordvindingsproblemen |
| Rekenen | • | Moeite met (snel) rekenen en |
|  |  | onthouden van symbolen. |
|  | • Omdraaien van getallen boven de |
|  |  | tien. |
|  | • | Problemen met volgordes |
|  | • Leesfouten bij vraagstukken die |
|  |  | woorden bevatten. |
| Wereldoriëntatie/zaakvakken | • | Moeite met het onthouden of |
|  |  | ophalen van namen uit het |
|  |  | geheugen. Dit is bijvoorbeeld een |
|  |  | probleem bij topografie. |

|  |  |
| --- | --- |
|  | • Moeite met het snel en accuraat |
|  | lezen van (lange) teksten. |
|  | • Problemen met het maken van |
|  | verslagen. |
| Vreemde talen/Engels | • Problemen met het leren van |
|  | nieuwe woorden. |
|  | • Moeite met het spellen van |
|  | Engelse woorden. |
|  | • Moeite met het lezen van Engelse |
|  | woorden. |

**Waakzaamheid is geboden bij kinderen die:**

* *Meertalig zijn*: andere klanken, kleinere woordenschat in hetNederlands.
* Een *andere primaire stoornis* hebben (co-morbiditeit):
	+ Ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM). Veel kinderen met ESM

ontwikkelen op latere leeftijd dyslexie.

* + Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): bij ongeveer 25% van de leerlingen met dyslexie is ook sprake van ADHD.
	+ Autistisch spectrumstoornis (ASS): Bijna alle leerlingen

met ASS, met uitzondering van de meeste leerlingen met het syndroom van Asperger, hebben een achterstand in de taalontwikkeling. Specifiek kunnen zij moeite hebben met analyse en synthese, vaak ook problemen met tekstbegrip.

* Niet-verbale leerstoornis (NLD): kinderen met NLD hebben problemen met de visuele informatieverwerking. Letterherkenning, schrijffouten, onleesbaar handschrift komen voor. Spellingregels en interpreteren van taal zijn vaak een probleem.

*Sociaal-emotionele problemen* zijn vaak een gevolg van langdurigeproblemen op lees- en spellinggebied.

# Gebruikte methodes:

In groep 4 tot en met groep 7 wordt de methode Estafette gebruikt. Groep 8 start hiermee vanaf augustus 2014. Estafette geeft de mogelijkheid om leerlingen op drie niveaus leerstof aan te bieden: een aanpak voor de zwakkere leerling, een aanpak voor de reguliere leerling en één voor de betere leerling. Ook kan het voorkomen dat een leerling een eigen leerlijn volgt; deze leerlingen kunnen dan buiten het Estafette programma vallen. Bijvoorbeeld leerlingen die in groep 4 starten, maar de leerstof van groep 3 nog niet voldoende beheersen. Zij volgen dan het programma van groep 3 (VLL).

Voor spelling gebruiken we de methode ‘Spelling in Beeld”.

# Stappenplan groep 5 tot en met 8

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Stap** | **Moment in leerjaar** | **Actie door leerkracht (en** |
|  |  | **leesspecialist)** |
| 1 | Aanvang groep 5 t/m 8 | Beginsituatie vastleggen |
| 2 | Aanvang groep 5 t/m 8 | Interventieperiode 1a |
|  | oktober/november |  |
| 3 | Oktober/november | Tussenmeting 1 |
| 4 | Oktober/november – | Interventieperiode 1b |
|  | januari/februari |  |
| 5 | Januari/februari | Hoofdmeting 1 |
| 6 | Januari/februari – april | Interventieperiode 2a |
| 7 | April | Tussenmeting 2 |
| 8 | April – mei/juni | Interventieperiode 2b |
| 9 | Mei/juni | Hoofdmeting 2 |

## Toetskalender

|  |  |
| --- | --- |
| Tussenmeting 1 | Oktober/november |
| B. Bij alle leerlingen | Geen toets afname |
| C. Bij leerlingen met | Bij onvoldoende leesvaardigheid: |
| zwakke technische | Woorden lezen: |
| lees- en/of | • DMT kaart 1, 2 en 3 |
| spellingvaardigheden | • AVI kort (kaart volgend op hoogste |
|  |  | Beheersingsniveau) |
|  | Bij onvoldoende spellingvaardigheid: |
|  | • | Analyse methode toetsen |
| Lees- en/of spellingproces | Via analyse toetsresultaten en |
|  | observaties |
| Hoofdmeting 1 | Januari/februari |
| C. Bij alle leerlingen | • DMT kaart 1, 2 en 3 |
|  | • | AVI |
|  | • | Cito Spelling M5 – M6 - M7 - M8 |
|  | • Cito Begrijpend Lezen M5 – M6 – |
|  |  | M7 – M8 |
| D. Bij leerlingen met |  | Idem |
| zwakke technische |  |  |
| lees- en/of |  |  |
| spellingvaardigheden |  |  |
| Lees- en/of spellingproces | Via analyse toetsresultaten en |
|  | observaties |
| Tussenmeting 2 | April |  |
| C. Bij alle leerlingen | Geen toets afname |
| D. Bij leerlingen met | Bij onvoldoende leesvaardigheid op |
| zwakke technische | hoofdmeting 1: |
| lees- en/of | • DMT kaart 1, 2 en 3 |
| spellingvaardigheden | • AVI kort (kaart volgend op hoogste |
|  |  | Beheersingsniveau) |
|  | • Groep 8: vóór het 2e rapport |
|  | Bij onvoldoende spellingvaardigheid op |
|  | hoofdmeting 1 |
|  | • | Analyse methodetoetsen |
| Lees- en/of spellingproces | Via analyse toetsresultaten en |
|  | observaties |
| Hoofdmeting 2 | Mei/juni |
| C. Bij alle leerlingen | • DMT kaart 1, 2 en 3 |
| van groep 5 t/m 7. | • | AVI |
|  |  |  |

|  |  |
| --- | --- |
|  | • Cito Spelling E5 – E6 – E7 |
| Voor groep 8 geldt: | • Cito Begrijpend Lezen E5 – E6 – E7 |
| AVI wordt afgenomen bij leerlingen |
|  |
|  | die nog geen Plusniveau hebben |
|  | behaald; er worden geen andere |
|  | toetsen afgenomen. |
| D. Bij leerlingen met | Alleen bij leerlingen die R.T. krijgen |
| zwakke technische | voor spelling: |
| lees- en/of | • P.I. dictee |
| spellingvaardigheden |  |  |
| Lees- en/of spellingproces | Via analyse toetsresultaten en |
|  | observaties |
|  |  |  |
| Handelingsplannen | Handelingsplannen worden i.s.m. de |
|  | zorgafdeling door leraar of r.t.-er |  |
|  | opgesteld, uitgevoerd en geëvalueerd. |  |
|  | Als de extra hulp niet baat en de |  |
|  | opgelopen achterstand niet kleiner wordt, |  |
|  | is een vorm van dyslexie zeker mogelijk. |  |
|  | - de hulp wordt structureel |  |
|  | - in de groep wordt een remediërend |  |
|  | programma |  |
|  | aangeboden |  |
|  | - ouders worden ingeschakeld om thuis |  |
|  | een aanvullend |  |
|  | programma aan te bieden. |  |
|  |  |  |
| Einde groep 5-6-7 | Daar waar nodig wordt een |
|  | begeleidingsadvies t.b.v. de volgende |  |
|  | groep geformuleerd. |  |
|  | Dit gebeurt tijdens de groepsbespreking. |  |
|  | Bij sprake van een doublure wordt |  |
|  | tevens een begeleidingsadvies |  |
|  | opgesteld. |  |
|  | Voor groep 8 geldt: aandachtsgebieden |  |
|  | worden in het OWR genoteerd. Ouders |  |
|  | zorgen zelf dat informatie betreffende |  |
|  | dyslexie bij het V.O. terechtkomt. |  |

**COMPENSATIES EN DISPENSATIES BIJ LEZEN EN SPELLEN**

Leerlingen met dyslexie komen *naar behoefte* in aanmerking voor compenserende en dispenserende maatregelen. *De school is bepalend* als het gaat om het verstrekken c.q. toekennen hiervan. Per leerling wordt bekeken wat er nodig is.

Binnen de school bestaat de mogelijkheid om gebruik te maken van ICT-middelen als een leerling een zeer zwakke lezer blijkt te zijn. Wel moet dan duidelijk zijn dat de leerling het reguliere lesprogramma niet zonder deze hupmiddelen zou kunnen volgen.

Niet elke leerling met dyslexie komt dus hiervoor in aanmerking. Veel dyslectische leerlingen lezen teksten op een redelijk niveau en hebben vooral moeite met het correct lezen van losse woorden. Als een leerling teksten voldoende kan lezen, maar hij/zij doet er wat langer over, wordt er gekozen voor extra tijd.

Ook bij overige hulpmiddelen wordt steeds bekeken of dit noodzakelijk is.

**Mogelijke compensaties en dispensaties zijn:**

* Gebruik maken van het computer programma Kurzweil en/of overige beschikbare ict-voorzieningen.

Indien een leerling hiervan gebruik mag maken mag er spellingcontrole gebruikt worden, met uitzondering van de spellingtoetsen.

* Voorlezen van teksten als er geen ict-mogelijkheden beschikbaar zijn.
* Extra tijd voor proefwerken/toetsen
* Extra tijd voor het verwerken van een opdracht en/of een aangepaste hoeveelheid werk.
* Er worden geen cijfers lager dan een vier gegeven; is dit cijfer structureel dan wordt er overgegaan op een woordbeoordeling. De beoordeling is gerelateerd aan het gevolgde niveau, wat ook kenbaar wordt gemaakt op het rapport.
* Luistertoetsen bij Engels (groep 7 + 8); indien nodig kan er individueel nogmaals afgeluisterd worden.
* Aanpassingen bij die onderdelen van het curriculum waarbij een groot beroep wordt gedaan op het automatiseren van vaardigheden, zoals:

* + Tafels van vermenigvuldiging: tafelkaart. We starten hiermee op zijn vroegst in groep 6 ; deze wordt nog niet ingezet bij de groepen 4 en 5, omdat dit de groepen zijn waarin iedereen de tafels nog moet leren.
* Bij spelling: de spellingkaart (overzichtskaart met categorieën). Uitzondering hierop zijn de Cito-toetsen.
* Vergroot lettertype.
* Pre-teaching: thuis voorbereiden.
* Alleen bij spellingtoetsen worden spellingfouten gerekend, tenzij vooraf aangegeven.

**Cito-toetsen**

Algemeen: geldt voor alle cito-toetsen

Extra tijd - Vergrote tekst A4 wordt A3 - toetsen in kleinere delen.

Spelling: i.p.v. module 2 altijd module 1 nemen Rekenen: eventueel voorlezen, bij voorkeur digitaal

Drempeltoets

Voor alle onderdelen geldt:

* extra tijd, afmaken op ander moment maar wel op dezelfde toetsdag
	+ vergroot lettertype

Begrijpend lezen: geen verdere compensatie

Woordenschat: wordt voorgelezen

Spelling: geen verdere compensatie

Rekenen: geen verdere compensatie

Technisch Lezen: geen verdere compensatie

Eindtoets vanaf 2015

Voorlezen, bij voorkeur digitale versie (Kurzweil)

Vergrote versie

Zwart-wit versie voor kleurenblinden

Extra tijd

Gebruik van een markeerstift

**TIJDSINVESTERING TAALONTWIKKELING,TAAL w.o. SPELLING,**

**TECHNISCH EN BEGRIJPEND LEZEN**

**In onderstaande lessentabel vind je de afgesproken tijden per vakgebied in minuten**

**weergegeven:**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Vakgebieden | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| / Groepen |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Nederlandse taal** |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Technisch Lezen |  |  | 360 | 180 | 180 | 120 | 90 | 90 |
| Begrijpend Lezen |  |  |  | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |
| Taal |  |  | 120 | 255 | 255 | 270 | 270 | 270 |
| Taalontwikkeling | 210 | 210 |  |  |  |  |  |  |

**TOETSKALENDER M.B.T. LEZEN/SPELLING**

**EN VOORBEREIDENDE LEESACTIVITEITEN**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Groep 1 en 2** |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  | **Oktober** | **Januari /** | **Maart** |  | **April / Mei** | **Mei / Juni** |
|  | **/** | **Februari** | **April** |  |  |  |
|  | **Novemb** |  |  |  |  |  |
|  | **er** |  |  |  |  |  |
| Cito Taal voor |  | Groep 2 |  |  |  | Groep 2 |
| kleuters |  |  |  |  |  |  |
| Signaleringslijs | Groep 1 |  | Groep | 1 |  |  |
| t: | en 2 |  | en | 2 |  |  |
| bij twijfel |  |  | (April) |  |  |  |
| CPS rijmtoets |  |  | Groep 1 |  |  |
| CPS |  |  | Groep 1 |  |  |
| Woordenschat |  |  |  |  |  |  |
| 1 |  |  |  |  |  |  |
| Letterkennis 1 | Groep |  |  |  |  |  |
| Anneke Smits | passief |  |  |  |  |  |
| CPS | Groep 2 |  |  |  |  |  |
| Woordenschat |  |  |  |  |  |  |
| 2 |  |  |  |  |  |  |
| CPS | Groep 2 |  |  |  |  |  |
| Analyse en |  |  |  |  |  |  |
| Synthese 1 |  |  |  |  |  |  |
| CPS |  |  |  |  | Groep 2 |  |
| Synthese 2 |  |  |  |  |  |  |
| Letterkennis 2 |  |  |  |  | Groep 2 |  |
| Anneke Smits |  |  |  |  | actief |  |
| CPS |  |  |  |  | Groep 2 |  |
| Woordenschat |  |  |  |  |  |  |
| 2: |  |  |  |  |  |  |
| bij twijfel |  |  |  |  |  |  |
| CPS |  |  |  |  | Groep 2 |  |
| Analyse |  |  |  |  |  |  |
| Benoemsnelhe |  |  |  |  | Groep 2 |  |
| id cijfers en |  |  |  |  |  |  |
| letters |  |  |  |  |  |  |

**Groep 3 tot en met 8**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Oktober /** | **Januari /** | **Maart** | **Mei / Juni** |
|  | **November** | **Februari** | **April** |  |
| Herfstsignalering | Groep 3 |  |  |  |
| VLL (na kern 3) |  |  |  |  |
| Wintersignalering |  | Groep 3 |  |  |
| VLL (na kern 6) |  |  |  |  |
| Lentesignalering |  |  | Groep 3 |  |
| VLL (na kern 8) |  |  |  |  |
| Eindsignalering |  |  |  | Groep 3 |
| VLL (na kern 11) |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
| Technisch lezen | Groep 4 t/m | Groep 4 t/m | Groep 3 t/m | Groep 3 t/m |
| Cito AVI-toetsen | 8 | 8 | 8 | 8 |
|  | AVI kort |  | AVI kort |  |
| Cito |  | Groep 4 |  | Groep 3 en |
| Lezen met begrip |  |  |  | 4 |
| Cito Begrijpend |  | Groep 5 t/m |  | Groep 5 t/m |
| Lezen |  | 8 |  | 7: leerlingen |
|  |  |  |  | die op de |
|  |  |  |  | middentoets |
|  |  |  |  | een lagere |
|  |  |  |  | niveauwaar |
|  |  |  |  | de hebben |
|  |  |  |  | behaald dan |
|  |  |  |  | 2.5 |
|  |  |  |  | (lage C, D, |
|  |  |  |  | E) |
| Cito Spelling |  | Groep 3 t/m |  | Groep 3 t/m |
|  |  | 8 |  | 7 |
| D.M.T. |  | Groep 3 t/m |  | Groep 3 t/m |
|  |  | 8 |  | 8 |

**Leerlijnen:**

**Leerlijn 1: Lees-en schrijfmotivatie**

Groep 4-5

1. Kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd voor lezen en schrijven.
2. Ze beschouwen lezen en schrijven als dagelijkse routines.
3. Ze zien geschreven taal als communicatiemiddel.
4. Ze hanteren geschreven taal als middel voor informatieverwerking.
5. Ze ervaren geschreven taal als expressiemiddel.

Groep 6-8:

1. Kinderen waarderen bestaande werken op het terrein van fictie.
2. Ze waarderen werken op het terrein van non-fictie.
3. Ze waarderen bestaande werken op het terrein poëzie.
4. Ze hebben een positief zelfbeeld tegenover het gebruik van geschreven taal.
5. Ze onderkennen het persoonlijk en maatschappelijk belang van geletterdheid.

**Leerlijn 2: Technisch Lezen**

De leerlingen in groep 4-8 gebruiken verschillende technieken om woorden snel en nauwkeurig te herkennen.

1. Ze herkennen lettercombinaties en spellingpatronen.
2. Ze herkennen lettergrepen in geschreven woorden.
3. Ze herkennen het unieke letterpatroon van (leen)woorden.
4. Ze maken gebruik van de betekenis van een woord.
5. Ze maken gebruik van de context van een woord.

De leerlingen in groep 4-8 gebruiken verschillende technieken om een tekst goed voor te lezen.

1. Ze gebruiken leestekens op de juiste wijze.
2. Ze lezen groepen van woorden als een geheel.
3. Ze lezen een tekst met het juiste dynamisch en melodisch accent.
4. Ze lezen een tekst in het juiste tempo en zonder spellinguitspraak.
5. Ze houden bij het voorlezen rekening met het leesdoel en met het publiek.

**Leerlijn 3: Spelling en interpunctie**

Groep 4-5:

1. Kinderen zijn in staat klankzuivere woorden correct te spellen.
2. Ze kennen de spelling van woorden met homofenen (ei-ij, au-ou, g-ch)
3. Ze passen de gelijkvormigheidsregel toe (hond-honden, kast-kastje).
4. Ze passen de analogieregel toe: (hij zoekt, hij vindt).
5. Ze kunnen eenvoudige interpunctie begrijpen en toepassen: gebruik hoofdletters , punt, vraagteken en uitroepteken.
6. Ze kunnen hun spelling- en interpunctiefouten onderkennen en corrigeren.

Groep 6-8:

1. Kinderen zijn in staat lange, gelede woorden en woordsamenstellingen te spellen (geleidelijk, ademhaling, voetbalwedstrijd).
2. Ze beheersen de regels van de werkwoordspelling (hij verwachtte, de verwachte brief).
3. Ze zijn redelijk in staat leenwoorden correct te spellen (politie, liter, computer).
4. Ze kunnen complexe interpunctie duiden en toepassen: komma, puntkomma, dubbele punt, aanhalingstekens en haakjes.
5. Ze zijn in staat om zelfstandig hun spelling- en interpunctiefouten te onderkennen en re corrigeren.