

De o van olifant en de o van bok

Omgaan met dyslexie in het primair en voortgezet onderwijs

Beoordelingskader voor lerarenopleidingen

Kernteam hoofdproject 3 Masterplan Dyslexie
'Deskundigheidsbevordering lerarenopleiding'
Redactie: drs. Elaine D. Toes

Dit is geen leerarrangement, maar een leerwegaafhankelijk toetsinstrument.

Deze publicatie is binnen het hoofdproject 3 van Masterplan dyslexie ontwikkeld door:

- Conny Boendermaker, pabo Almere (Almere);
- John Bronkhorst, Expertisecentrum Nederlands (Nijmegen) en tevens werkzaam op pabo Edith Stein (Hengelo);
- Patrick Debats, KPC Groep ('s-Hertogenbosch);
- Henk van den Hurk, Seminarium voor Orthopedagogiek (Utrecht);
- Marlou Janssen, Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (Tilburg) en tevens werkzaam voor Fontys pabo Limburg;
- Ria Kleijnen, Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (Tilburg) en tevens werkzaam voor Expertisecentrum Nederlands (Nijmegen);
- Anthony Paijmans, Fontys Lerarenopleiding (Tilburg);
- Harry Paus, Stichting Leerplan Ontwikkeling (Enschede) en tevens werkzaam voor Expertisecentrum Nederlands (Nijmegen);
- Mieke Poelman, Seminarium voor Orthopedagogiek (Utrecht);
- Mieke Smits, Stichting Leerplan Ontwikkeling (Enschede) en tevens werkzaam voor Hogeschool Arnhem Nijmegen, afdeling pabo (Arnhem);
- Elaine Toes, KPC Groep ('s-Hertogenbosch), redactie;
- Hanneke Wentink, Expertisecentrum Nederlands (Nijmegen).

Tweede herziene druk

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Woord vooraf

In het najaar van 2004 en het voorjaar van 2005 staan de kranten vol van berichten over de matige kwaliteit van de zorg voor leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs.

Soms lijkt het of er weinig goed gaat in het onderwijs. Het is daarom belangrijk om ons te realiseren dat de meeste leerlingen, die dagelijks naar school gaan, hun diploma's behalen en terugkijken op een goede schooltijd.

Er zijn ook leerlingen die een moeizamer schoolloopbaan kennen. Dit uit zich bijvoorbeeld in hun prestaties en in hun gedrag. Het vereist van leerkrachten een onderzoekende en sociaalgerichte attitude om het gedrag van een leerling niet als lastig of onaanvaardbaar te betitelen. Het gaat om het herkennen en het erkennen van het gegeven dat een leerling reageert vanuit zijn of haar kijk op de werkelijkheid. Om als leraar te kunnen herkennen is kennis noodzakelijk.

In Nederland heeft een bepaalde groep kinderen (circa 3%) een stoornis in de verwerking van geschreven informatie. Het gaat dan om dyslexie en leesproblemen. Deze problemen uiten zich op vele manieren in het gedrag van een kind. Bovendien ontwikkelen kinderen allerlei strategieën om hun leesprobleem te vermijden.

Sinds 2004 is er in Nederland een verhoogde activiteit voor het aanpakken van problemen van dyslectische leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs. Er zijn protocollen ontwikkeld voor het herkennen en aanpakken van die problemen voor leerlingen in de onderbouw (groep 1 tot en met 4) en de bovenbouw (groep 5 tot en met 8) van het primair onderwijs en voor het gehele voortgezet onderwijs. Scholen en samenwerkingsverbanden worden getraind in het beter begeleiden van leerlingen en ouders van dyslectische leerlingen. Toch blijft het herkennen van dergelijke problemen een uiterst belangrijk punt. En dan is de opmerkingsgave van een leraar een cruciale factor.

De lerarenopleidingen en de nascholingsinstellingen voor primair en voortgezet onderwijs zullen daarom een rol moeten spelen in het bijbrengen van die onderzoekende en kindgerichte attitude en het aanreiken van kennis inzake dyslexie (lees- en spellingsproblemen).

Via dit beoordelingskader willen we de lerarenopleidingen en nascholingsinstellingen instrumenten aanreiken om deze rol goed te kunnen vervullen.

Daar waar wij in deze brochure spreken over opleiders, studenten, leerkrachten, leerlingen enzovoort worden zowel mannelijke als vrouwelijke personen bedoeld.

De voorgaande versie is tot stand gekomen in het begin van 2005. Tijdens het gebruik van dit document bij de uitvoering van diverse pilots op lerarenopleidingen voortgezet onderwijs en Pabo's is gebleken dat specifieke gebruiksinformatie noodzakelijk is. Deze informatie is toegevoegd in paragraaf 3.2.3 van dit document.

De projectleiding
Elaine Toes
Koos de Doelder

Inhoud

Woord vooraf

1	Inleiding	3
1.1	Context van het beoordelingskader	3
1.2	Inbedding van competenties in lerarenopleidingen	6
2	Gehanteerd denkmodel voor competenties	8
2.1	Kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes in samenhang	8
2.2	Attitudes en veranderende eisen aan de leraar van primair en voortgezet onderwijs	10
3	Beoordelingsinstrumenten en assessmentprocedure	14
3.1	Procedure	14
3.2	Methodiek	16
3.2.1	Uitgangspunten voor assessment	16
3.2.2	Onderdelen van het assessment	17
3.2.3	Adviezen ten aanzien van het gebruik van het beoordelingskader	21
3.3	Landelijke kaders voor competenties	23
3.4	Beoordelen, stimuleren, ontwikkelen en verzilveren van competenties	24
4	Het beoordelingskader	27
4.1	Inleiding	27
4.1.1	Inhoudelijke inleiding	27
4.1.2	Inleidende leeswijzer	30
4.2	Omgaan met dyslexie in de groepen 1 tot en met 4 (primair onderwijs)	31
4.2.1	Situatie 'Signalen' (groep 1)	32
4.2.2	Situatie 'Gezinskenmerken' (groep 2)	34
4.2.3	Situatie 'Letters en klanken' (groep 2)	38
4.2.4	Situatie 'Herfstsignalering' (groep 3)	40
4.2.5	Situatie 'Doortoetsen (zonder woordkaarten)' (groep 3)	44
4.2.6	Situatie 'Stagnatie' (groep 4)	48
4.2.7	Situatie 'Spellingfouten' (groep 4)	51
4.2.8	Situatie 'Langere teksten' (groep 4)	54
4.3	Omgaan met dyslexie in de groepen 5 tot en met 8 (primair onderwijs)	57
4.3.1	Situatie 'Bordrijen' (groep 5/6)	57
4.3.2	Situatie 'Geen slordigheid' (groep 7)	60
4.3.3	Situatie 'Geen buitenbeentje' (groep 6)	63
4.3.4	Situatie 'Samen leesstrategieën leren' (groep 5 tot en met 8)	65
4.3.5	Situatie 'Dyslexieverklaring' (groep 5)	68
4.3.6	Situatie 'Compenseren, dispensereren en accepteren' (groep 8)	70
4.3.7	Situatie 'Eindoets en schoolkeuze' (groep 8)	73
4.4	Omgaan met dyslexie in praktijkonderwijs (PrO) en basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo (voortgezet onderwijs)	76
4.4.1	Situatie 'Geschiedenistoets' (brugklas)	76

4.4.2	Situatie 'Meervoudige problematiek' (klas 2/3)	80
4.4.3	Situatie 'Luistertoets' (examenklas)	83
4.5	Omgaan met dyslexie in kaderberoepsgerichte leerweg, gemengde leerweg en theoretische leerweg van het vmbo (voortgezet onderwijs)	86
4.5.1	Situatie 'Moderne vreemde talen' (brugklas)	86
4.5.2	Situatie 'Toetsingsproblematiek' (klas 2/3)	89
4.5.3	Situatie 'Sectorwerkstuk' (examenklas)	92
4.6	Omgaan met dyslexie in havo/vwo (voortgezet onderwijs)	95
4.6.1	Situatie 'Boekverslag' (brugklas)	95
4.6.2	Situatie 'Niet eerder onderkende problematiek' (klas 2/3)	97
4.6.3	Situatie 'Werkdruk' (examenklas)	100
5	Bijlage 1 - SBL-competenties in kritische situaties	103
6	Bijlage 2 - Aan handelen gekoppelde inzichten in kritische situaties	105
7	Bijlage 3 - Aan handelen gekoppelde vaardigheden in kritische situaties	117
8	Bijlage 4 - Fasen in de lees- en spellingontwikkeling primair onderwijs	129
9	Bijlage 5 - Fasen in de lees- en spellingontwikkeling voortgezet onderwijs	131
10	Noten	133
11	Literatuur en andere bronnen	135

1 Inleiding

1.1 Context van het beoordelingskader

De hoofddoelstelling van het Masterplan Dyslexie is om de begeleiding van leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen) in primair en voortgezet onderwijs te verbeteren. Het Ministerie van OCW heeft uitdrukkelijk verzocht de lerarenopleidingen actief bij het Masterplan Dyslexie te betrekken.

Een eerste stap hiertoe is het ontwikkelen van voorliggend beoordelingskader als fundament voor de bekwaamheidsontwikkeling van alle studenten. Dit is gebeurd in nauwe samenwerking met experts uit tweedegraads lerarenopleidingen, pabo's en OSO's en het Expertisecentrum Nederlands. Centraal hierbij staan de competenties waarover (aanstaande) leraren moeten beschikken om leerlingen adequaat te begeleiden bij dyslexie (lees- en spellingproblemen). Uiteraard zijn beoogde competenties gebaseerd op de drie protocollen leesproblemen en dyslexie voor primair onderwijs en voortgezet onderwijs (Wentink & Verhoeven, 2003; Henneman, Kleijnen & Smits, 2004; Wentink & Verhoeven, 2004). De realiteit op de lerarenopleidingen vraagt echter om het hanteren van zogenaamde 'ontwerpbeperkingen' in de doelstellingen van dit project.

"Het volledig integreren van de nascholingstrajecten van de protocollen dyslexie in de lerarenopleidingen is – hoe belangwekkend ook – geen haalbare kaart, gezien het feit dat de gemiddelde student aan een lerarenopleiding vaak het verschil niet kent tussen klinkers en medeklinkers."

Uitspraak van een docentexpert van een lerarenopleiding tijdens de Project Start Up, 30 september 2004

Om deze reden zijn in dit project personen betrokken die enerzijds beschikken over gedegen expertise ten aanzien van dyslexie en anderzijds de praktijk van de lerarenopleidingen van binnenuit kennen. Tevens zijn personen betrokken die de producten van hoofdpunt 3 Masterplan Dyslexie 'Deskundigheidsbevordering lerarenopleidingen' kunnen laten vooruitlopen op onderwijsinnovaties in de sector.

Dit beoordelingskader is binnen hoofdpunt 3 gemaakt voor het beoordelen van de competenties van studenten aan pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen. Het kernteam bestaat uit:

- Conny Boendermaker, pabo Almere (Almere);
- John Bronkhorst, Expertisecentrum Nederlands (Nijmegen) en tevens werkzaam op pabo Edith Stein (Hengelo);
- Patrick Debats, KPC Groep ('s-Hertogenbosch);
- Henk van den Hurk, Seminarium voor Orthopedagogiek (Utrecht);
- Marlou Janssen, Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (Tilburg) en tevens werkzaam voor Fontys pabo Limburg;

- Ria Kleijnen, Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (Tilburg) en tevens werkzaam voor Expertisecentrum Nederlands (Nijmegen);
- Anthony Paijmans, Fontys Lerarenopleiding (Tilburg);
- Harry Paus, Stichting Leerplan Ontwikkeling (Enschede) en tevens werkzaam voor Expertisecentrum Nederlands (Nijmegen);
- Mieke Poelman, Seminarium voor Orthopedagogiek (Utrecht);
- Mieke Smits, Stichting Leerplan Ontwikkeling (Enschede) en tevens werkzaam voor Hogeschool Arnhem Nijmegen, afdeling pabo (Arnhem);
- Elaine Toes, KPC Groep ('s-Hertogenbosch), redactie;
- Hanneke Wentink, Expertisecentrum Nederlands (Nijmegen).

In het kader van de toenemende functiedifferentiatie in het primair en voortgezet onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2002a) kan gedacht worden aan het opvangen van leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen) via het inzetten van experts. Hieraan kleven echter verschillende nadelen.

“Wanneer een dyslexie-expert op een school voor primair of voortgezet onderwijs te maken krijgt met collega's die noch de basale kennis over de leesontwikkeling van leerlingen kennen noch vaardig zijn in het begeleiden van leerlingen bij het compenseren van spelling- en leesproblemen tijdens verschillende leeractiviteiten, leidt investering in deze expertise automatisch tot een overmatig accent op hulp buiten de klas, waarmee het dagelijkse leerproces van een leerling met lees- en spellingproblemen onnodig vaak stagneert.”

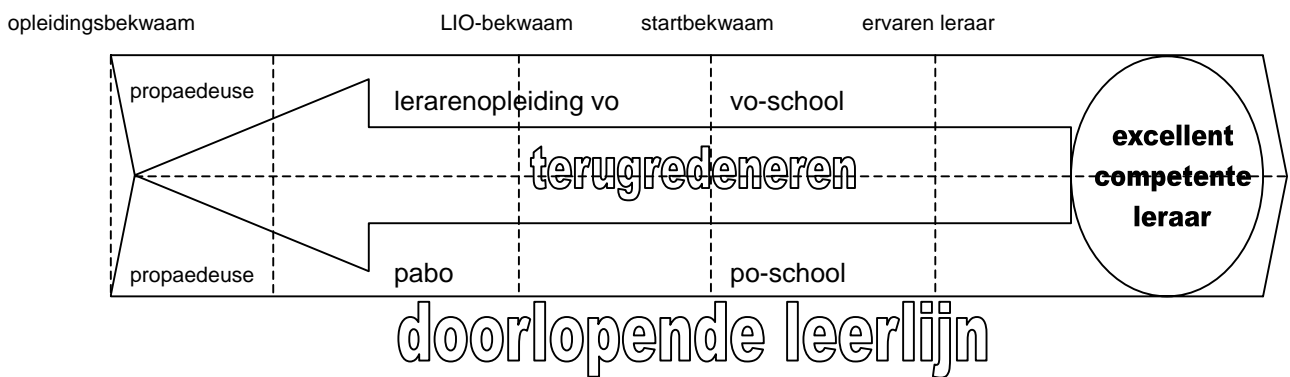
Conclusie van een projectleider naar aanleiding van uitwisseling met experts, 6 oktober 2004

Ook al is het wenselijk dat de kennis op de scholen wordt versterkt, al met al zullen experts meer kwaliteitsverbetering voor meer leerlingen in het onderwijs kunnen realiseren als zij daarbij collega's kunnen ondersteunen die beschikken over een voldoende stevige basis om zélf in de eigen klas de leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen) te begeleiden. Om die reden focust hoofdpunt 3 Masterplan Dyslexie 'Deskundigheidsbevordering lerarenopleidingen' op de toerusting van alle studenten, op competentieontwikkeling in de major van alle lerarenopleidingen.

Uitgaande van een doorgaande lijn in de competentieontwikkeling kan gerede-neerd worden vanuit een aantal niveaus: propaedeuse of hoofdfasebekwaam, LIO-bekwaam, startbekwaam en (na diplomering als leraar) ervaren of doorgroei-bekwaam en tot slot excellent (Paijmans, 2003, p.3 en Roelofs, 2003, p.68).

In figuur 1 zijn deze niveaus in een doorlopende leerlijn weergegeven. Uit de uitspraken in vorenstaande kaders volgt de keuze zich in de lerarenopleidingen te gaan richten op toerusting van studenten voor de major (noot 1).

Hoofdproject 3 Masterplan Dyslexie 'Deskundigheidsbevordering lerarenopleidingen' heeft de ambitie alle aanstaande studenten van alle lerarenopleidingen te bereiken via voorliggend beoordelingskader, gericht op het basisniveau: leren omgaan met dyslexie in een veelheid aan situaties. Daarvoor zijn basale kennis, inzichten en vaardigheden nodig betreffende de lees- en spellingontwikkeling van leerlingen. Een vervolg op de in dit beoordelingskader geschetste competenties kan bestaan uit het volgen van eventuele minors aan de lerarenopleidingen primair en voortgezet onderwijs, alsmede uit het volgen van masteropleidingen aan opleidingen speciaal onderwijs. Dit beoordelingskader beperkt zich om voornoemde redenen dus tot het startbekwaamheidsniveau (major). Op ervaren en excellent niveau bevinden zich nascholing en masteropleidingen (WOSO, 2004).



Figuur 1 - De ontwikkelingslijn van (aanstaande) leraren lineair weergegeven

Als vervolg hierop zullen voor de pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen aanvullende leerbronnen, interventies bij studiebegeleiding en interventies in relatie met de beroepscontext (voor studenten aan de opleidingen) ontworpen worden, voor zover deze nog niet aanwezig zijn.

Een en ander gebeurt in nauw overleg met alle lerarenopleidingen. Iedere hogeschool heeft immers in het verleden op één of andere wijze reeds aandacht besteed aan de problematiek van dyslectische leerlingen. Om in kaart te brengen op welke wijze (aanstaande) leraren voorbereid worden op het begeleiden van dyslectische leerlingen en welke behoefte aan aanvullende materialen er zijn, wordt vanaf najaar 2004 onder lerarenopleidingen een peilingonderzoek verricht, dat deel uitmaakt van een landelijke dyslexiemonitor (Kleijnen, 2005).

Voorliggend beoordelingskader vormt het startpunt voor het inventariseren, classificeren en ontwikkelen van leerbronnen (noot 2) voor het leren omgaan met dyslexie. Deze leerbronnen zullen interventies bevatten voor studenten aan pabo's en lerarenopleidingen voortgezet onderwijs. De match met de beoogde competentieontwikkeling is hierin de sturende factor.

1.2 Inbedding van competenties in lerarenopleidingen

Het werken met competenties is ingebed in het opleidingsprogramma van lerarenopleidingen als geheel. Wij onderscheiden voor de inbedding van de competenties vier uitgangspunten:

- startpunt is adequaat gedrag als resultante van kennis/inzicht, vaardigheid/-routine en attitude;
- het gaat om een doorlopende competentieontwikkeling;
- de beschrijving past binnen het kader van SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel);
- de beschrijving is flexibel inzetbaar op de diverse lerarenopleidingen.

Het eerste uitgangspunt is dat het beoordelingskader uitgaat van competenties van leraren. Het kader doet uitspraken over adequaat gedrag van een leraar in een gegeven context, gekoppeld aan vakinhouden. Tevens moet het beoordelingskader handvatten geven voor de aan dat gedrag ten grondslag liggende inzichten (kennis), routines, vaardigheden en attitudes. De inhouden zijn zodanig gerelateerd aan de competenties dat heel veel competenties omvat worden in de specifieke kritische situaties (hoofdstuk 4). Hiertoe is een denkmodel ontwikkeld dat in hoofdstuk 2 wordt toegelicht. Belangrijk is dat studenten leren de verworven competenties toe te passen in de complexe context van hun (toekomstige) werkzaamheden en dat zij gestimuleerd worden deze competenties zowel binnen de klas als op schoolniveau en in breder verband in te zetten, te onderhouden en zo nodig te verbeteren.

Een ander belangrijk uitgangspunt is dat het leerproces van de studenten én de leraren een doorlopende lijn vertoont. Dit past binnen de huidige ontwikkelingen in het opleiden van leraren en het personeelsbeleid op scholen, waarbij sprake is van functiedifferentiatie en zogenoemde erkende ongelijkheid (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2002a en 2002b). Voor hoofdpunt 3 Masterplan Dyslexie 'Deskundigheidsbevordering lerarenopleidingen' is relevant dat de beoogde competentieontwikkeling binnen de hoofdfase valt. Alle startbekwame leraren zullen moeten beschikken over competenties ten behoeve van het omgaan met dyslexie (lees- en spellingproblemen).

Er is duidelijk gemaakt dat de samenwerking binnen scholen om leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen) te begeleiden alleen mogelijk wordt als alle leraren over competenties beschikken, minimaal op major niveau. In figuur 1 is in beeld gebracht hoe het 'excellent' niveau door terugredeneren kan leiden tot het formuleren van mijlpalen voor (aanstaande) leerkrachten die op basisniveau opgeleid worden om leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen) te begeleiden. Uitkomst van dit kader is en blijft wel de startbekwame leerkracht! Met andere woorden: in dit beoordelingskader worden uitspraken gedaan over wat in de major van alle lerarenopleidingen aan bod moet komen om leraren te leren omgaan met dyslexie. Eventuele minors vallen hier dus buiten, juist om alle leerlingen in alle klassen beter te kunnen helpen in de toekomst.

Het beoordelingskader moet passen binnen de door SBL (2004a en 2004b) uitgegeven competentiebeschrijvingen. Het hier ontwikkelde beoordelingskader moet terug te vertalen zijn naar het kader dat SBL heeft omschreven. We starten dus niet bij de SBL-competenties, maar kijken achteraf hoe we het beoordelingskader hierin kunnen plaatsen. Dit heeft als voordeel dat we omgaan met leerlingen met dyslexie als startpunt kunnen nemen en tegelijkertijd toch kunnen blijven communiceren binnen het SBL-kader (noot 3). Het spreekt voor zich dat in een (immers complexe) onderwijssituatie alle competenties op de één of andere manier manifest zullen zijn. In hoofdstuk 4 is echter doelbewust een keuze gemaakt bij het bepalen van relevante kritische situaties voor de onderhavige problematiek. Zo zijn telkens per kritische situatie maximaal drie competenties als dominant benoemd. Uit de kritische situaties spreekt impliciet de nadere specificatie van de SBL-competenties.

Een vierde uitgangspunt is dat het beoordelingskader flexibel toepasbaar moet zijn binnen diverse opleidingen en scholen. Het is aan de opleidingen/scholen vrij welke keuzemogelijkheden zij in hun programma's bieden om (aanstaande) leraren te ondersteunen bij hun competentieontwikkeling (zie ook noot 1). Het kader biedt houvast voor het onafhankelijk beoordelen van het succes van de programma's via beschrijving van relevante competenties. In de later te ontwikkelen leerbronnen zal elke opleiding eigen accenten leggen en opleidingsactiviteiten op een eigen manier vormgeven en selecteren. Het beoordelingskader moet daarom curriculumonafhankelijk zijn.

2 Gehanteerd denkmodel voor competenties

2.1 Kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes in samenhang

Een competentie is het vermogen van een persoon om op basis van aanwezige en (vernieuwde) kennis, vaardigheden en houdingen adequaat te handelen in beroepssituaties en om keuzes en beslissingen die tijdens het handelen gemaakt worden te verantwoorden en erop te reflecteren. De beroepssituaties zijn per definitie complex. Als zodanig kun je een competentie ook niet los zien van een context. Een competentie bestaat immers altijd uit een samenhangend geheel van inzichten, vaardigheden en attitudes (Dochy e.a., 2004).

Bij het ontwikkelen van competenties is het hierdoor onvoldoende om alleen naar het gedrag van personen te kijken. De drijfveren van dit gedrag zijn immers niet zichtbaar, maar bevinden zich in de hoofden en harten van de handelende personen (en de personen die dit handelen en drijfveren beoordelen).

Als analogie wordt hiervoor vaak een ijsberg gebruikt. In figuur 2 is dit vereenvoudigd tot een kegel. Je ziet alleen het topje (het gedrag), maar daaronder liggen de vaardigheden, inzichten en nog dieper: de attitudes.

Persoonlijkheidskenmerken blijven in dit denkmodel buiten beschouwing.



Figuur 2 - Kegel met indicatoren voor zichtbaar gedrag

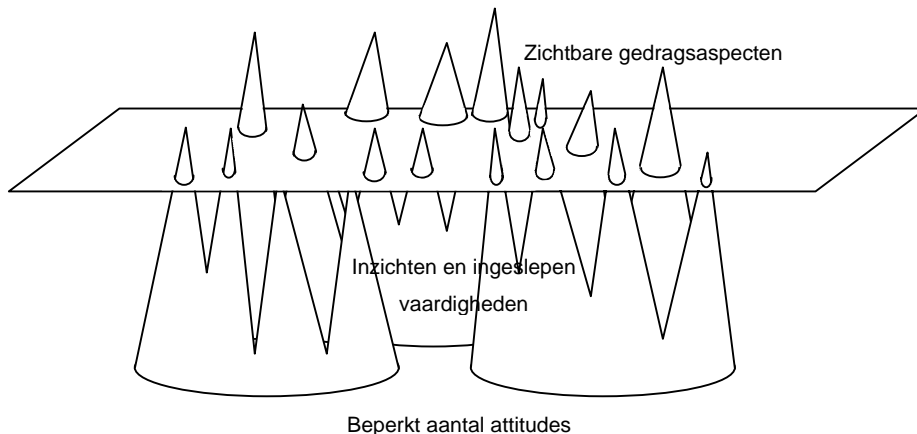
De praktische implicatie van dit denkmodel is dat als het om competentieontwikkeling en beoordeling gaat er naast observatie van en reflectie op gedrag ook andere technieken noodzakelijk zijn zoals:

- observatie en beoordeling van (transferabele) vaardigheden;
- analyse van inzichten;
- evaluatie van attitude.

In het zichtbare gedrag wordt de praktijkkennis van de leraar weerspiegeld. Praktijkkennis bestaat uit academische kennis (op het gebied van vakinhoud, didactiek, pedagogiek), ervaringen met deze kennis, overtuigingen en opvattingen (mensbeeld en morele ontwikkeling).

De kern is dat kennis en inzicht, vaardigheden en attitudeaspecten in samenhang worden aangewend binnen concrete situaties in de praktijk van leraar en daar manifest worden. De STAR(T)-methodiek in paragraaf 3.2.2 beschrijft

hoe assessoren de impliciete praktijkkennis bij beoordeling van kandidaten expliciet kunnen maken. In het beoordelingskader komt dit tot zijn recht doordat er voorbeelden van concrete situaties worden gegeven met de daaraan gekoppelde inzichten, vaardigheden en attitudeaspecten (hoofdstuk 4). In de praktijkcontext zal de competente leraar adequaat gedrag vertonen. Dit gedrag zal bestaan uit verschillende zichtbare aspecten. Deze zijn gerelateerd aan de door deze leraar ontwikkelde vaardigheden en inzichten en hebben (een beperkt aantal) attitudes als basis. In onderstaande figuur wordt dit gevisualiseerd.



Figuur 3 - Adequaat gedrag als resultante van attitudes

Het afzonderlijk waarden van de gedragsaspecten in een praktijkcontext geeft onvoldoende informatie over de competenties. Het koppelen van deze gedragsaspecten aan inzichten en vaardigheden is noodzakelijk. Tenslotte kan alleen beoordeeld worden of de betreffende persoon competent is als het geheel wordt gerelateerd aan de attitudes. Dit is gebaseerd op het idee dat iemand wel over vaardigheden en inzichten kan beschikken, maar in een bepaalde context alleen adequaat gedrag laat zien als hij of zij ook gemotiveerd is. Het best kunnen wij dit toelichten met het volgende voorbeeld:

Een bruikbare suggestie om leerlingen te helpen lastige teksten te lezen, kan het vergroot kopiëren van de tekst zijn. De leerkracht van groep 8 in dit voorbeeld neemt die suggestie heel letterlijk. In grote haast loopt zij tijdens de les naar het kopieerapparaat en drukt op vergroten. Door de haast zijn letters en zinnen gedeeltelijk weggefallen. De leerkracht geeft de leerling de aparte kopie en de leerling zegt vriendelijk: "Bedankt." Na een snelle blik legt hij de kopie echter terzijde en gaat aan de slag met de gewone kopie, kijkend bij zijn klasgenoten.

Van groot belang is de wijze waarop de tip gericht en in context wordt toegepast en - wat nog het belangrijkste is - dat de leerkracht in kwestie controleert of het bij die leerling inderdaad werkt. Een grote misvatting is 'domweg' mikken op 'de gemiddelde leerling'. De essentiële houding ontbreekt om te kijken naar wat een individuele leerling nodig heeft om goed begeleid te worden. De leerkracht in kwestie heeft een tip als los feit gebruikt. Hierdoor valt de toepassing in duigen. Een en ander leidt niet tot het gewenste resultaat: de leerling te ondersteunen bij het lezen van een tekst.

In dit geval gaat het om de attitude 'Onderzoeksmatige houding'. 'Evidence based' handelen wordt gevoed door externe bronnen en geschraagd door te kijken of het inderdaad werkt en hierover bij de leerling navraag te doen. Passend binnen het SBL-kader is dit gedrag toe te schrijven aan competentie 7 (competent in reflectie en ontwikkeling), alsmede aan de vakdidactische competent (competentie 3).

In de praktijk houdt dit dan in dat een (aanstaande) leraar wel kan wéten wat een leerling didactisch nodig heeft en ook desgewenst de vaardigheid heeft dit te realiseren, maar om welke reden dan ook bijvoorbeeld een sterke focus heeft op het afhandelen van het klassikale programma op dat moment, in plaats van een gerichtheid op problemen in het leerproces van individuele leerlingen. Betrokkenheid is hier een cruciale factor.

2.2 Attitudes en veranderende eisen aan de leraar van primair en voortgezet onderwijs

Naarmate de leerlingen ouder worden, zullen er andere eisen aan de kennis en vaardigheden van de leraren gesteld worden. De eisen aan de attitude van de leraar ten opzichte van lerenden zal gelijk blijven. In formatieve zin zullen empathie, betrokkenheid en een onderzoeksmatige houding een rol spelen door de gehele opleiding heen en niet alleen wanneer het gaat om de competenties ten behoeve van het kunnen omgaan met dyslexie. Dit zijn bovendien wel degelijk voorschrijvende elementen van de competenties op basisniveau. Dat vaardigheden niet zonder meer bruikbaar zijn, laat het voorbeeld met de mislukte tekstvergroting (paragraaf 2.1) zien.

Attitudes vormen het fundament voor de competenties van de leraar. Een leraar kan over enorm veel kennis en vaardigheden beschikken, maar als deze niet samengaan met de professionele eisen aan de attitude van de leraar, zal hij of zij niet competent zijn. De ontwikkeling van attitudes is geen statisch gegeven, maar actueel en zeer onderhevig aan de dynamiek van het werken als professional. De leraar in functie is immers in dialoog met leerlingen en hun gedrag. Hierbij ontwikkelt de leraar zich, waardoor attitudes en groei hierin lastig te isoleren zijn uit de beroepssituaties.

Een belangrijke beroepsgrondhouding voor het begeleiden van dyslectische leerlingen is het streven álle leerlingen te willen leren lezen en schrijven. Voor de omgang met dyslexie in zowel primair als voortgezet onderwijs zijn voor de major van pabo en tweedegraads lerarenopleiding drie attitudes van basaal belang:

- onderzoeksmatige houding;
- betrokkenheid;
- empathie.

Deze drie attitudes zijn in alle voorbeelden (kritische situaties in hoofdstuk 4) terug te vinden. Om te kunnen beoordelen, wordt hierna aangegeven hoe deze attitudes gedefinieerd worden.

Zij kunnen bijvoorbeeld in een criteriumgericht interview beoordeeld worden, maar een goede lezer haalt ook uit reflectieverslagen basale informatie, die uitgangspunt kan vormen voor een eindgesprek. Meer aanwijzingen voor het beoordelen worden gegeven in hoofdstuk 3 (Beoordelingsinstrumenten en assessmentprocedure).

Onderzoeksmatige houding

Een voorwaarde voor competentie in het omgaan met dyslexie is (naast de beschikking over relevante kennis en vaardigheden) een houding die gericht is:

- op antwoorden en structuren vanuit analyse van processen om het leren lezen te bevorderen;
- op het verkennen en evalueren van diverse oplossingen;
- vanuit nieuwsgierigheid en leergierigheid naar probleemoplossingen;
- op het waarderen en beoordelen van feiten in de praktijk als basis voor het bijstellen van het professionele handelen.

Bij het oplossen van (ortho)didactische problemen kan het verleidelijk zijn alleen maar tips en trucjes van experts uit te voeren en hiermee het eigen handelen te reduceren tot het uitvoeren van adviezen van experts. Essentieel echter voor de kwaliteit van het professionele handelen van de (op HBO-niveau opgeleide) leraar is dat het handelen gestuurd wordt door doordachte systematiek. Een leraar die leerlingen daadwerkelijk helpt toont een onderzoeksmatige houding door zich op positief kritische wijze open te stellen voor vakinhoudelijke en didactische kennisinzichten van anderen en in de eigen praktijk na te gaan of een en ander werkt voor de leerlingen in kwestie. Zie het kader in paragraaf 2.1 over de niet goed vergrote tekst. De leraar moet willen weten of de leerling inderdaad goed geholpen is met de actie (de tekst te vergroten) en het handelen bijstellen om de leerling beter te kunnen begeleiden (bij het lezen).

Het professionele handelen voor het begeleiden van leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen) is gebaseerd op kennis van basisdocumenten over tussendoelen geletterdheid en protocollen zoals Verhoeven & Aarnoutse (1999 en 2003) en Wentink & Verhoeven (2003 en 2004). Een leerkracht toont een onderzoeksmatige houding doordat hij inzichten wil integreren in en relateren aan het handelen. Wentink en Verhoeven (2004) noemen concreet: plannen en organiseren, flexibiliteit en oordeelsvorming, creativiteit en samenwerken.

Betrokkenheid

De leraar kan alleen competent zijn in het omgaan met dyslexie als hij naast de beschikking over relevante kennis en vaardigheden een houding heeft die ertoe leidt dat hij energie put uit de processen waarvan hij deel uitmaakt of moet maken. Deze energie zorgt ervoor dat hij:

- zich medeverantwoordelijk voelt voor deze processen;
- zich medeverantwoordelijk voelt voor de uitkomsten van deze processen;
- leergierig en nieuwsgierig is naar de aard en werking van deze processen.

Woordenboeken en andere hulpmiddelen in de klas staan vaak te hoog voor de leerlingen om er daadwerkelijk bij te kunnen. Het kan nodig zijn om een andere kast(indeling) te kiezen en daartoe stappen te ondernemen. Ook kan het zo zijn georganiseerd in een school dat computers (te) vaak uit staan en dat leerlingen hierdoor geen gebruik kunnen maken van digitale hulpmiddelen. De leerkracht toont in dit geval betrokkenheid door dit in het team aan de orde te stellen en samen tot een structurele verbetering van de organisatie te komen.

Samengevat gaat het om een betrokken houding, die gericht is en blijft op het verbeteren van de onderwijssituatie voor de leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen) vanuit de eigen rol en positie in het onderwijs.

Empathie

De leraar kan alleen competent zijn in het omgaan met dyslexie (lees- en spellingproblemen) als hij naast de beschikking over relevante kennis en vaardigheden een houding heeft die hem in staat stelt zich in een ander te verplaatsen opdat:

- het handelen van die ander begrijpelijk wordt;
- het inzicht van de ander inzichtelijk wordt;
- het gevoel van de andere invoelbaar wordt.

Dit wordt mogelijk doordat de leraar in staat is vanuit het perspectief van de ander te kijken, ook naar zichzelf. Het is hierbij van belang de eigen gevoelens en inzichten en die van de ander goed te kunnen onderscheiden.

Soms eisen leerkrachten zonder meer en in eerste instantie orde van leerlingen die minder geconcentreerd zijn. Door zonder navraag aandacht te eisen van een leerling die niet bij de les lijkt te zijn, wordt voorbijgegaan aan het feit dat deze leerling bezig kan zijn met nadenken over een tekst waarmee zij/hij het moeilijk heeft. De leerkracht van de leerling in kwestie toont empathie door te vragen wat de leerling nodig heeft en door uit te gaan van positieve drijfveren van de leerlingen. Door daar via gerichte vragen achter te willen komen, wordt de leerling ruimte geboden actief te zijn.

Wentink en Verhoeven (2004) besteden aandacht aan wederkerend onderwijzen, responsiviteit en het luistergedrag van de leerkracht.

De aard van de eisen aan de vaardigheden verandert naarmate de leraar hogerop in het onderwijs actief is. Bij de specifieke kennis over dyslexie (lees- en spellingproblemen) verandert niet alleen de aard, maar ook het toepassingsgebied van de competenties en de wijze waarop over leerlingen informatie wordt uitgewisseld. Dit hangt zowel samen met de ontwikkeling van de leerlingen als veranderende aspecten aan de schoolorganisatie en de verdeling van taken. Dit zijn allerlei contextvariabelen waardoor aan de inzet van competenties andere eisen gesteld worden. De benoemde onderliggende attitudes blijven evenwel onverminderd en onveranderd van belang.

In hoofdstuk 4 (Het beoordelingskader) wordt vanaf paragraaf 4.2 per kritische situatie concreet geoperationaliseerd hoe de relevante attitudes manifest worden. Hier zijn de genoemde attitudes verwerkt via gerichte specificering.

3 Beoordelingsinstrumenten en assessmentprocedure

In hoofdstuk 1 is beschreven hoe het begrip competentie door de auteursgroep gedefinieerd is. Om het handelen van de leraar vervolgens adequaat te kunnen beoordelen is een andere manier van toetsen nodig dan we tot nu toe meestal gewend zijn geweest. Competenties beoordelen betekent anders gaan denken over toetsing. In dit beoordelingskader dyslexie wordt uitgegaan van competenties om leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen) te begeleiden. We geven in dit hoofdstuk handvatten voor deze andere kijk op de beoordeling of iemand bekwaam omgaat met dyslexie bij leerlingen. We maken bij onze uiteenzetting uiteraard gebruik van recente bevindingen (Paijmans, 2004; Bekker-Holtland e.a., 2004; Burghout e.a., 2002; Dochy e.a., 2004).

Gedrag en de onderliggende inzichten, vaardigheden en attitudes kunnen niet door middel van één instrument getoetst en beoordeeld worden. Voor het toetsen van competenties is een goed doordacht instrumentarium nodig en voor het beoordelen een procedure die subjectiviteit zo veel mogelijk 'aan banden legt'. Dit betekent dat collega-beoordelaars onafhankelijk van elkaar tot eenzelfde beoordeling van de betreffende competentie moeten komen en dat stelt hoge eisen aan de kennis, inzichten, vaardigheden en attitude met betrekking tot dyslexie van de beoordelaars/assessoren. Adequaat handelen met betrekking tot dyslexie betekent per definitie dat er adequaat gehandeld wordt in de reguliere situaties met betrekking tot lezen en schrijven, inclusief het onderkennen en aanpakken van eenvoudige lees/schrijfproblemen.

3.1 Procedure

Een systeem waarin meerdere onafhankelijke beoordelaars de kandidaat beoordelen of deze kan omgaan met dyslectische leerlingen ligt voor de hand. Een onafhankelijke beoordelaar of assessor is iemand die niet verantwoordelijk is voor het opleidingsonderwijs aan de student en die in brede zin kennis van zaken heeft over de te beoordelen competenties. Dit betekent dat met het voorliggende beoordelingskader alleen gewerkt kan worden door assessoren die over grondige (praktijk)kennis over dyslexie (lees- en spellingproblemen) beschikken.

Een procedure voor een leerwegaafhankelijke beoordeling wordt dus bij voorkeur niet door de lesgevende docenten uitgevoerd. De assessor maakt gebruik van een betrouwbaar instrument en hanteert valide kaders. De assessor beschikt over praktijkkennis (leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen) in het betreffende onderwijsveld). Het is onmogelijk inzichten, vaardigheden en attitudes te beoordelen zonder een relevante inhoudelijke achtergrond.

In de procedure moet de kandidaat bewijzen dat hij op een aanvaardbaar (major) competentieniveau leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen) kan begeleiden. Hiertoe kan hij bewijzen aandragen in de vorm van een portfolio. Een eerste stap kan zijn dat de student bewijsstukken verzamelt waarmee hij aantoont competent te zijn op het gebied van lees/schrijfproblemen en/of dyslexie. Deze bewijsstukken kunnen bestaan uit een schriftelijk of digitaal portfolio in combinatie met een best practice voorbeeld op video of audio. Een studieloopbaanbegeleider kan de student hierbij helpen. In dat portfolio kunnen bijvoorbeeld toetsresultaten, stagebeoordelingen, beoordelingen van medestudenten en door de student ontwikkelde handelingsplannen voor leerlingen zitten.

Daarnaast moet hij in een praktijksituatie (bijvoorbeeld op de stageplek) aantonen dat hij competent is in het omgaan met dyslexie. Hij zal in die situatie op zijn gedrag beoordeeld worden. Dit kan rechtstreeks door middel van de aanwezigheid van de beoordelaar of door middel van registratie op video. Reflectieverslagen alléén bieden niet voldoende garantie dat er adequaat gedrag is vertoond!

Als de student zich aanmeldt voor een assessment wordt (na het overleggen van benodigde bewijsstukken) een assessor aangewezen.

In de procedure weegt uiteindelijk een beoordelaar af of de kandidaat competent is aan de hand van een vergelijking met de in dit kader opgenomen gedrags-, inzichts-, vaardigheids- en attitudeaspecten. De op dit moment nog omvangrijke bijlagen 2 en 3 zullen nog worden ingekort in de definitieve versie van dit beoordelingskader, dat najaar 2005 zal verschijnen.

HBO-instellingen hebben over het algemeen een eigen toetsingsbeleid. Om te kunnen vaststellen of een kandidaat competent is om met dyslexie (lees- en spellingproblemen) om te gaan, moeten de juiste methodieken gebruikt worden.

In de volgende paragraaf worden de onderdelen van het assessment en methodieken beschreven. Dit houdt onder andere in dat de assessor praktijk (video-opname) en portfolio met elkaar in verband brengt (met behulp van voorliggend beoordelingskader). Tot slot bespreekt de assessor met de student de mate waarin competenties zijn verworven. Deze beschrijving betreft een summatieve evaluatie. Uiteraard kunnen in een assessment verschillende elementen onderwerp van gesprek vormen.

Dit beoordelingskader is gericht op één van de relevante onderwerpen in de onderwijspraktijk, namelijk het kunnen begeleiden van dyslectische leerlingen. Het eindrapport van de assessor bevat een oordeel over de competenties van de student in termen van (vak)inhoudelijke, vakdidactische en relevante pedagogische kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes. Zo nodig wordt contact opgenomen met de studieloopbaanbegeleider voor een ontwikkelgesprek.

3.2 Methodiek

Competenties komen alleen in samenhang tot hun recht. Het is bijvoorbeeld niet zinvol de bijlagen 'Aan handelen gekoppelde inzichten in kritische situaties' en 'Aan handelen gekoppelde vaardigheden in kritische situaties' te benutten voor het afstrepen van daar opgesomde lijsten. Ook zal duidelijk zijn dat attitudes niet (eenvoudig) kunnen worden beoordeeld als eigenschap op zich; ze zijn juist in de context van het adequaat gedrag van de (aanstaande) leraar cruciaal. Samenhang is een belangrijk aspect in de assessmentprocedure.

3.2.1 Uitgangspunten voor assessment

Naast samenhang is een gerichte versterking van de betrokkenheid van de student op het beoordelingsproces van belang. Studenten moeten leren zich te verantwoorden en hun competentiegroei aan te tonen, bij voorkeur op basis van echte praktijksituaties (Paijmans, 2004).

De criteria voor assessment worden primair geput uit de leertheoretische opvattingen van het constructivisme. Dit impliceert dat zelfsturing door de student een belangrijke rol speelt. Dat wil zeggen dat het toetskader een successief leermodel van docentgestuurd, gedeeld gestuurd naar studentgestuurd opleiden zichtbaar maakt. De toetsen vormen een onderdeel van de beoordeling van de student en maken derhalve deel uit van het totale assessment.

Recentelijk is een aantal uitgangspunten voor toetsing en assessment geformuleerd (Burghout e.a., 2002):

- 1 Basaal criterium voor de kwaliteit van opleiden en toetsen is de betrokkenheid van de student op zijn eigen ontwikkelingsproces. De te kiezen toetsvormen moeten deze betrokkenheid en zelfverantwoordelijkheid bevorderen.
- 2 Toetsing en assessment moeten competentiegericht zijn; ze moeten zoveel mogelijk authentiek gedrag in een authentieke context beoordelen. Het gaat erom dat de student laat zien dat hij in een gegeven context bekwaam kan handelen. Het handelen wordt hierbij gezien als de integrale uitdrukking van kennis, vaardigheden en houding.
- 3 Toetsing en assessment dienen flexibilisering van de opleiding te bevorderen. De student en de opleiding dienen waar mogelijk keuzes te maken voor versnelling of voor alternatieve leerroutes (zie ook paragraaf 3.4).
- 4 Toetsing en assessment dienen de student continu zicht te geven op zijn ontwikkeling in alle facetten van het beroepsprofiel van de startbekwame leraar.

- 5 De te kiezen toetsvormen en assessments dienen in het ijsbergmodel zowel boven als onder de waterspiegel evenwichtig gespreid te zijn (zie ook figuur 2).
- 6 Belangrijk ander uitgangspunt bij toetsing en assessment is een verhoging van de studeerbaarheid voor studenten, doordat er een betere koppeling ontstaat tussen competentieontwikkeling, studieloopbaanbegeleiding, toetsing en het inzetten van verworven competenties.
- 7 De opleiding kiest voor een toetsvorm waarbij de vorderingen van de student ten opzichte van de startbekwaamheden zichtbaar zijn voor zowel de student als de opleiding (summatief kwalificatie-instrument).
- 8 Toetsing en assessment dienen in hoge mate het opleidingsmodel van reflecteren op praktijkervaringen te bevorderen. De metacognitieve ontwikkeling functioneert als motor voor levenslang leren in de verschillende toets- en assessmentvormen.
- 9 ICT dient functioneel te worden ingezet, niet enkel als substitutie voor huidige vormen van toetsen.
- 10 Toetsing en assessment moeten valide zijn. De student stelt zich vooraf op de hoogte van wat van hem verwacht wordt. Dit kan aan de hand van de omschrijving van kritische situaties in hoofdstuk 4.

3.2.2 Onderdelen van het assessment

Voortgaande op de uitgangspunten die hiervoor genoemd zijn, schetsen wij nu een aantal mogelijke onderdelen van het assessment: assessmentportfolio, performance assessment en criteriumgericht interview.

Een *assessmentportfolio* is een dossier dat een selectie bevat van documenten uit het ontwikkelingsportfolio van de student. In het assessmentportfolio toont de student aan dat hij beschikt over de voor het beroep noodzakelijke kennis, houding en vaardigheden. In het assessmentportfolio kunnen onder andere resultaten van kennistoetsen, videomateriaal of audiomateriaal van lessituaties en reflectieverslagen worden opgenomen.

In een *performance assessment* toont de student in gedrag aan waarover hij beschikt (wat betreft voor het beroep noodzakelijke kennis, houding en vaardigheden). Het performance assessment wordt gerealiseerd middels een performance product uit de stagesituatie; in de regel zal een les worden beoordeeld.

Een *criteriumgericht interview* is een gesprek tussen de student en twee assessoren aan de hand van vooraf bepaalde criteria, waarin de student aantoont dat hij beschikt over de voor het beroep noodzakelijke competenties.

Voorliggend beoordelingskader zal met name kunnen worden ingezet als instrument bij een criteriumgericht interview. Ook de overige onderdelen kunnen echter een rol spelen. Wij verkennen in het kort - niet uitputtend - de gebruiksmogelijkheden voor het beoordelen van competenties om te kunnen omgaan met leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen).

Assessmentportfolio

Assessmentportfolio's tonen in hoeverre bepaalde competenties zijn bereikt. Het portfolio bevat een duidelijke formulering van elke (deel)competentie. Het gaat daarbij om competenties op een bepaald niveau. Er worden producten geselecteerd die de beschreven competentie aantonen (illustreeren). In een toelichting wordt nader ingegaan op de verworven competenties. Met opzet zijn geen strikte richtlijnen beschreven, omdat de student zelf bepaalt hoe de presentatie zal verlopen, waaruit een beeld van de student kan ontstaan. Wel dient de student ervan doordrongen te zijn dat de assessoren slechts beperkt de tijd hebben om het assessmentportfolio te bestuderen. Het is derhalve raadzaam een overzichtelijke inhoudsopgave bij het portfolio te maken, waarbij de volgorde van de aan te tonen competenties wordt aangehouden. Studenten kunnen bijvoorbeeld de competenties die relevant blijken in een praktijksituatie waarin zij verkeren, relateren aan de te verwerven competenties, zoals omschreven in hoofdstuk 4 van dit beoordelingskader. Hierbij kunnen zij suggesties vragen aan de studieloopbaanbegeleider en/of vakdocent om gericht inhoud te (leren) geven aan het portfolio.

Performance assessment

Een performance assessment, ofwel een praktijkopdracht, vindt plaats op de eigen stageschool/leerwerkplek. Eerst beschrijft de student de context waarin de praktijkopdracht plaatsvindt. Met context wordt een beschrijving van het type school, de klas, het type les (theorie- of praktijkles), de didactische setting en dergelijke bedoeld. De uitvoering van de opdracht binnen de praktijksituatie wordt door een of twee assessoren bijgewoond die beiden een assessoren-scholing hebben voltooid.

De student heeft een aantal keuzemogelijkheden. De meest voor de hand liggende zijn:

- verzorgen van een klassikale les met een variatie in werkvormen;
- verzorgen van een praktijkles c.q. practicum;
- begeleiden van een groep leerlingen.

Het doel van de praktijkopdracht is het geheel of gedeeltelijk vaststellen van een vijftal competenties:

- 1 Interpersoonlijk competent
- 2 Pedagogisch competent
- 3 Vakinhoudelijk en vakdidactisch competent
- 4 Organisatorisch competent
- 5 Competent in reflectie en ontwikkeling

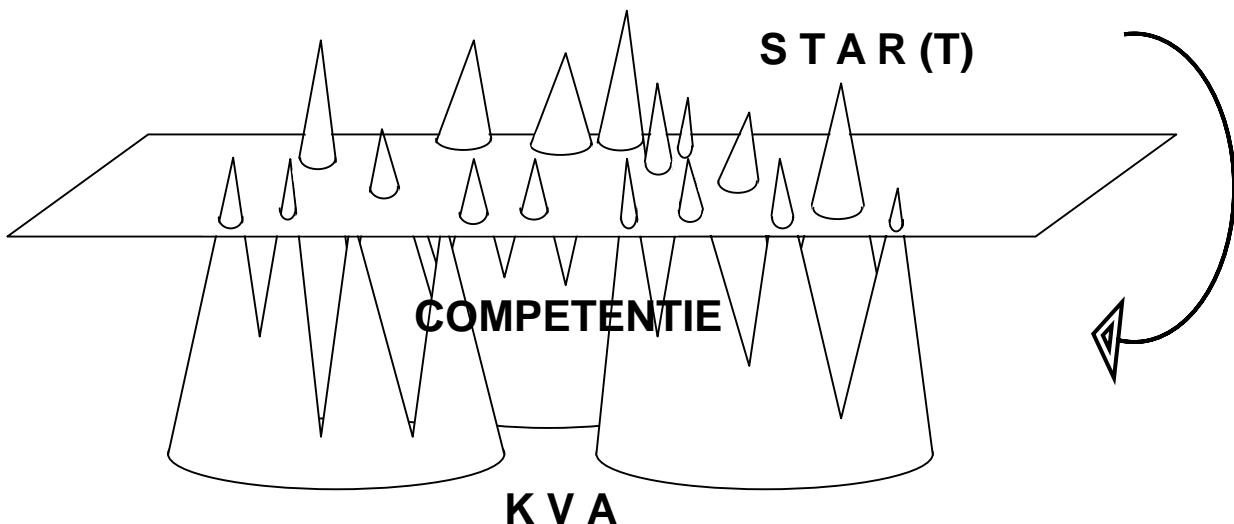
De opdracht bestaat uit een drietal onderdelen:

- 1 Schriftelijke voorbereiding
- 2 Uitvoering
- 3 Reflectie op zowel de voorbereiding als de uitvoering

Criteriongericht interview

Het criteriumgericht interview is bedoeld om de verworven competenties van de kandidaat op het moment van afname in kaart te brengen. Het is een veel gebruikt instrument bij het afnemen van assessments, omdat het de mogelijkheid biedt navraag te doen naar competenties waarover de student zelf informatie geeft in het portfolio of waarover niet of niet voldoende informatie is verkregen door middel van het performance assessment.

Kenmerkend voor het criteriumgericht interview is dat vastligt over welke competenties het interview gaat en uit welke onderdelen het antwoord zal bestaan. De gespreksleider van het assessment past de STAR(T)-methodiek toe om na te gaan in hoeverre de beoogde competenties daadwerkelijk zijn verworven. Het gaat om het expliciet maken van de in paragraaf 2.1 genoemde praktijkkennis.



Figuur 4 - De STAR(T)-methodiek om competenties boven water te krijgen

Hierna geven we een beschrijving van de STAR(T)-methodiek.

- Fase 1 (**S**ituatie): de kandidaat wordt gevraagd een praktijkgeval uit zijn ervaring te beschrijven die betrekking heeft op de te beoordelen competentie(s). De student dient een zo compleet mogelijk beeld te schetsen van die situatie. Het is mogelijk dat de student naar aanleiding van één van de kritische situaties een eigen situatie kiest.
- Fase 2 (**T**aak): er wordt vastgesteld wat in de geschetste situatie de taak, doelstelling of opdracht was.

- Fase 3 (**A**ctie): de kandidaat beschrijft de ondernomen activiteiten. De student drukt zich daarbij steeds in de ik-vorm uit en spreekt in de verleden tijd. ("Ik deed...") De assessor stelt vooral gedragsvragen, met behulp van vooraf opgestelde gedragscriteria.
- Fase 4 (**R**esultaat): wanneer het getoonde gedrag adequaat is, zal het tot concrete resultaten van de acties leiden. Dit betreft voor de leerling(en) wenselijke effecten.
- Fase 5 (**T**ransfer): wanneer het niet uitsluitend om een summatieve beoordeling van de kandidaat gaat, kan men nagaan wat de kandidaat uit de situatie geleerd heeft en welke consequenties dat heeft voor zijn functioneren in de toekomst. Deze fase kan een onderdeel zijn van het persoonlijk ontwikkelingsplan van de kandidaat en kan buiten het criteriumgericht interview in een nagesprek aan de orde gesteld worden. Onder andere kan in deze fase blijken in hoeverre relevante specifiek ingezette attitudes generieke meerwaarde (zullen) bieden en of de student via reflectie ook in nieuwe situaties gebruik zal weten te maken van de verworven competentie(s).

Daarom is het belangrijk om:

- studenten te stimuleren om zelf bewijselementen aan te dragen voor de te verwerven competenties (portfolio);
- in de praktijk en in samenwerking met het werkveld na te gaan hoe de student de competenties inzet (performance assessment);
- via een criteriumgericht interview vast te stellen of kan worden geconcludeerd dat de student betreffende competenties verworven heeft.

Deskundigheid van de beoordelaars op het gebied van dyslexie (lees- en spellingproblemen) is uiteraard van groot belang voor een inhoudelijke waarborg van de competentieontwikkeling.

Tevens is het wenselijk dat gespreksleider en secretaris van het assessment bij het criteriumgericht interview en performance assessment een bepaalde methodiek toepassen. Hiermee neemt de validiteit van de procedure toe.

Gekozen wordt voor de WAKKER-methode (Bekker-Holtland, 2004):

- **W**aarnemen, zowel verbaal als non-verbaal (tijdens het assessment).
- **A**antekeningen maken (de gehele 'STAR(T)' dient te worden genotuleerd tijdens het assessment).
- **K**oppelen (het waargenomen resultaat wordt gekoppeld aan de relevante competentie(s): soms kan één resultaat aan meerdere competenties worden gekoppeld (na het criteriumgerichte interview of performance assessment).
- **K**wantificeren: aangeven hoe vaak adequaat gedrag en/of een competentie is waargenomen (na het criteriumgerichte interview of performance assessment).

- **Evaluëren:** sommige competenties zullen beter zijn ontwikkeld dan andere. Is het totaal aan verworven competenties voldoende aanwezig om de kandidaat te laten slagen? In deze fase wordt het totaal van het assessment portfolio, het performance assessment en het criteriumgerichte interview gewogen.
- **Rapporteren:** weergeven van de waargenomen competenties en het totale resultaat daarvan. In een nagesprek kan worden geformuleerd welke competenties nog aandacht vragen; deze kunnen worden opgenomen in een persoonlijk ontwikkelingsplan.

3.2.3 Adviezen ten aanzien van het gebruik van het beoordelingskader

Tijdens de uitvoering van een zevental pilots op vier Pabo's en drie lerarenopleidingen voortgezet onderwijs zijn de volgende vragen aan de orde gesteld:

- 1 Draagt het werken met het beoordelingskader (BOK) bij aan het versterken van de competentieontwikkeling van studenten ten behoeve van begeleiding van leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen)? Dit wordt gemeten in de beroepscontext. Vragen die daarbij een rol spelen zijn: wat moet de opleiding aanvullen; hoe doet men dat; hoe implementeert men dit vervolgens; welk sjabloon is werkbaar?
- 2 Welke match bestaat er tussen de reeds op de betrokken lerarenopleidingen aanwezige leerbronnen en het beoordelingskader? Een andere belangrijke vraag hierbij is: welke specifieke leerbronnen zijn geschikt om competentieontwikkeling van studenten te versterken in de richting van het voldoen aan het beoordelingskader en welke elementen in leerbronnen zijn hierbij cruciaal?
- 3 Welke voorwaarden bevorderen de implementatie van het beoordelingskader? Welke gerichte aanpak is wenselijk? Wat zijn hierbij succesfactoren en verbeterpunten? Wat dragen assessoren en/of programmacoördinatoren hier aan bij?
- 4 Welke activiteiten van studieloopbaanbegeleiders bevorderen een proactieve en gerichte aanpak om competentieontwikkeling van studenten in het begeleiden van leerlingen met dyslexie te versterken? Welke rol spelen specifieke procedures en (formatieve evaluatie-)instrumenten hierbij? Welke belemmeringen zijn er?

Uit de onderzoeksrapportage blijkt dat er geen volstrekt eenduidige antwoorden te geven zijn op de bovenstaande vragen. De volgende conclusies worden ten aanzien van het gebruik van het beoordelingskader (BOK) getrokken:

- Het BOK gaat uit van vernieuwd (competentiegericht) onderwijs; dat is nog niet voor alle opleidingen een realiteit. Zo is het werken met bewijzen in het portfolio en video-opnames geen gemeengoed bij alle opleidingen voor het onderwijs over dyslexie.
- Van de Pabo's wordt meer verwacht wat betreft aandacht (en tijd) voor dyslexie dan van de lerarenopleidingen voortgezet onderwijs: studenten worden voorbereid op het werken met leerlingen die aan de eerste fasen van het lees- en spellingonderwijs deelnemen.

Wanneer er slechts een paar studie-uren kunnen worden gebruikt om dit onderwerp te bespreken, staat los van het feit dat leerkrachten te maken krijgen met dyslexie, of ze er nu in de opleiding op worden voorbereid of niet!

- Vanuit de praktijk van de opleidingen wordt aangegeven dat het optimistisch is om te veronderstellen dat er meerdere beoordelaars per student betrokken zullen zijn bij het assessment over dyslexie.
- Er bestaan binnen de opleidingen organisatorische belemmeringen om alle assessoren deskundig te laten zijn op het terrein van dyslexie. Voor het criteriumgericht interview en de STAR(T)-methodiek dient de student vanuit de beroepspraktijk een voorbeeld aan te leveren. De assessor moet het (gedachtegoed van het) BOK goed kennen om vergelijkbare voorbeelden in te brengen tijdens het interview én te kunnen beoordelen op de gewenste competenties.
- Het BOK is een tijdgebonden document. Dat is zichtbaar in het spanningsveld tussen inhoud (experts) en innovatie (competentiegericht onderwijs). Dit heeft geleid tot keuzes en de huidige beschrijvingen van de kritische/kenmerkende situaties en de competenties. In het BOK wordt de specifieke problematiek van een leerling met (in meer of mindere mate) leesproblemen centraal gesteld.
- Een duidelijke (en brede) richtlijn voor hoe het BOK te gebruiken is gewenst.
- Vanuit de zeven pilotprojecten is geen eenduidigheid verkregen over wat nu het minimum is aan competenties/kennis, vaardigheden en attitudes, dat je aan alle studenten in de major over wilt brengen.
- De vraag wordt meermalen gesteld of het BOK niet meer voor de minor geschikt is. Wellicht is het goed naar een major- en een minor-versie te streven.
- Het BOK biedt betrokkenen bij de lerarenopleidingen bruikbare informatie en een 'up to date' kennis over dyslexie. De 'kenmerkende/kritische situaties' zijn herkenbaar voor docenten en studenten. Er is wat dat betreft dan ook geen uitgebreide bijstelling van het BOK nodig.

Vanuit de bovenstaande conclusies wordt de lezer de volgende overweging mee gegeven ten aanzien van het gebruik.

- 1 Het BOK is niet bedoeld als een trainingsinstrument. Deze uitspraak is vergelijkbaar met een uitspraak over het gebruik van de CITO-toetsen in het primair onderwijs: men gebruikt daar de toetsen ook niet als leermiddel.
- 2 De beschreven kenmerkende situaties in het BOK zijn door opleiders te vertalen naar vergelijkbare praktijksituaties, die benut kunnen worden als een eerste oriëntatie van een student op het onderwerp dyslexie. Een dergelijke keuze veronderstelt dat men in het eigen opleidingsconcept uitgaat van kennismaking via een integrale leerlijn. Indien men (op basis van de eigen visie op opleiden) van mening is dat een conceptuele leerlijn vooraf dient te gaan aan een vaardigheidsleerlijn (kort gezegd: eerst theorie en dan praktijk), zal een keuze voor een oriëntatie op dyslexie via het aanbieden van een kenmerkende situatie minder voor de hand liggen.

- 3 De aard van het project Masterplan Dyslexie brengt met zich mee dat dit beoordelingskader ontwikkeld is ten behoeve van dyslexie. Het is echter duidelijk dat opleiders naast dyslexie in de majorfase van de opleiding ook ruimte moeten maken voor onderwerpen rondom zorg (ADHD, dyscalculie) of specifieke problemen bij vak(talen)onderwijs. Het is daarom aan te bevelen voor de majorfase niet enkel assessments te ontwikkelen rondom dyslexie zelf. Goed lees- en spellingonderwijs is immers ook goed voor een leerling met leesproblemen en/of dyslexie. Bovendien ontbreekt vaak de tijd en de organisatorische ruimte voor assessments per onderwerp. In enkele pilots heeft het ontwikkelen van de methodiek in dit BOK echter wel geleid tot een verbreding naar meerdere (samenhangende) thema's, waarvoor het ontwikkelen en uitvoeren van assessments zinvol en zeer relevant is.
- 4 De gehanteerde STAR(T)-methodiek in dit BOK blijkt goed toepasbaar. Uit de pilots is echter naar voren gekomen dat assessoren niet altijd voldoende vaardig zijn in het hanteren van de methodiek. Een kenmerkende valkuil voor opleiders blijkt het overnemen van het gesprek te zijn door er een leergesprek van te maken of door te snel over te gaan naar de transferfase (die feitelijk geen onderdeel vormt van de fase van beoordeling van de verworven competenties).
- 5 Het is onjuist te veronderstellen dat alleen de beschreven kenmerkende situaties relevant zijn of dat iedere student minstens drie of meer kenmerkende situaties moet beheersen. De praktijksituaties die een student ontmoet tijdens een stage op een school zijn even relevant. Het is dus gekunsteld om de student te dwingen in een exacte kopie van een kenmerkende situatie. Het BOK biedt vooral relevante voorbeelden van kenmerkende situaties en biedt daarmee houvast voor de opleiders.

3.3 Landelijke kaders voor competenties

Namens de beroepsgroep heeft SBL (2004b) beroepsbekwaamheden gedefinieerd. Tevens doet SBL suggesties voor het borgen van de beroepskwaliteit via instrumenten die het mogelijk maken de competentieontwikkeling van leraren te volgen. Deze zijn gericht op formatieve evaluatie, veelal door de leraren zelf en als zodanig niet voorschrijvend ten behoeve van diplomering, zoals het geval bij summatieve evaluaties in de initiële opleiding. Desalniettemin kunnen opleiders nagaan hoe de ontwikkeling van de aanstaande leraar in de major van de lerarenopleiding een fundament krijgt, speciaal ten behoeve van het kunnen omgaan met dyslexie. Om die reden zijn in dit beoordelingskader keuzes gemaakt voor een summatieve beoordeling, teneinde binnen het Masterplan Dyslexie het startbekwaamheidsniveau voor aanstaande leraren vast te stellen. Dit zal de implementatie van de protocollen primair onderwijs en voortgezet onderwijs ondersteunen, omdat op deze wijze de bekwaamheid op basishoogte van alle aanstaande leraren kan worden vastgesteld.

Deze competenties lopen vooruit op verdergaande kennis van de protocollen en ontwikkeling van vaardigheden in het toepassen daarvan in de beroepspraktijk (ervaren en excellent niveau, zoals ook aangegeven in figuur 1).

In bijlage 1 - 'SBL-competenties in kritische situaties' is een tabel opgenomen waarin staat aangegeven welke competenties het meest nadrukkelijk zichtbaar zijn in het gedrag bij de verschillende voorbeelden. Door SBL zijn bij de competenties indicatoren gegeven aan de hand waarvan dit gedrag geobserveerd kan worden. In de kritische situaties in hoofdstuk 4 staat het adequate gedrag specifiek bij de situatie beschreven. Omdat het niet vertonen van bepaald gedrag in een gegeven situatie juist adequaat kan zijn, moeten in een beoordelingsprocedure genoeg kritische situaties aan bod komen. Bovendien mag een beoordeling nooit op basis van observatie van gedrag alleen zijn gebaseerd. Onderliggende cognitieve kennis en vaardigheden en ook de attitude dienen in de procedure te worden betrokken. Vandaar dat in de vorige paragraaf drie onderdelen voor assessment zijn beschreven.

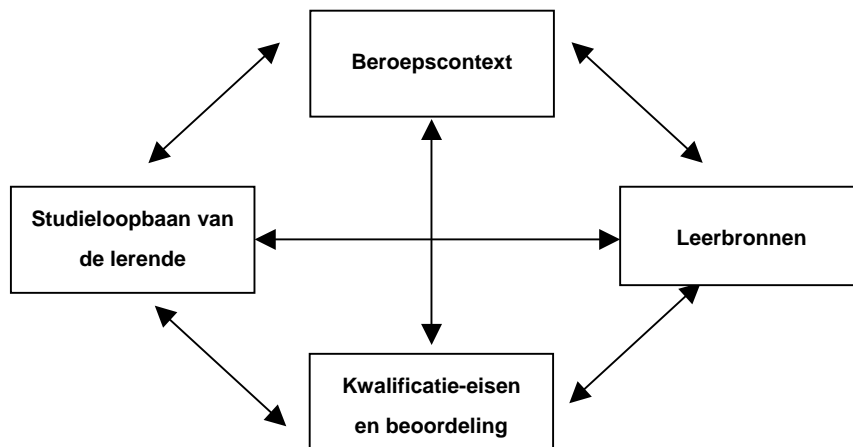
3.4 Beoordelen, stimuleren, ontwikkelen en verzilveren van competenties

Dit beoordelingskader beschrijft specifieke competenties voor het kunnen omgaan met dyslexie. Zoals aangegeven zijn competenties niet in een enkele situatie summatief te beoordelen. Dit vraagt inbedding in een lange-termijn-procedure. In hoofdstuk 4 zijn generieke competenties via kritische situaties nader gespecificeerd. Een ervaren assessor zal uit de beschrijvingen in de paragrafen 3.1 en 3.2 voldoende aanwijzingen afleiden voor een valide toetsaanpak. Hun taak is tevens om met behulp van dit instrument, beschreven procedures en methodieken hun collega's aan de lerarenopleiding (studie-loopbaanbegeleiders en docenten) te ondersteunen, opdat studenten zich op een verantwoorde wijze op de beoordeling kunnen voorbereiden.

Een opmerking tot waakzaamheid in verband met de onafhankelijke assessor, die in toenemende mate de rol van docenten overneemt bij het leerweg-onafhankelijk toetsen van studenten. Op zich is dit een goede ontwikkeling om objectiviteit in het toetsproces te waarborgen. Echter, om te kunnen vaststellen of aanstaande leraren in staat zijn leerlingen te begeleiden bij dyslexie (lees- en spellingproblemen) is het wél van belang dat de betreffende assessor inhoudelijk goed op de hoogte is van de context van de competenties. Met andere woorden: als een student reflecteert op de eigen aanpak, moet de assessor in staat zijn na te gaan of deze aanpak tot het gewenste resultaat zal kunnen leiden voor de leerlingen. Hiernaar verwijst de titel van dit beoordelingskader. Wij gaan ervan uit dat voor assessoren verdere toelichting van die titel niet meer nodig is en hopen in het andere geval dat assessor en de betreffende lerarenopleiding direct maatregelen nemen om dit recht te zetten! Zie ook de beschreven kritische situatie in paragraaf 4.2.3: 'Letters en klanken'.

Voorts wijzen wij er nogmaals op dat het beoordelingskader nooit (alléén) statisch dient te worden ingezet. Binnen de educatieve vierhoek wordt duidelijk dat integratie van formatieve evaluatie belangrijk is om studenten te stimuleren zich te ontwikkelen. Hier ligt werk voor de studieloopbaanbegeleider. Om competenties (verder) te ontwikkelen, is het van belang te kunnen beschikken over een rijk scala aan leerbronnen. Het kernteam dat auteur is van dit beoordelingskader zal op basis hiervan leerbronnen classificeren en waar nodig aanvullen. Het ontwikkelen en werken hiermee valt onder de verantwoordelijkheid van de docenten aan lerarenopleidingen. Ten slotte ligt de noodzaak bepaalde competenties te ontwikkelen in de beoogde beroepscontext. Daartoe is het van belang bij beoordelingsprocedures rekening te houden met de visie van mentoren uit de praktijk op de mate waarin de student bepaalde competenties al dan niet heeft verworven en op welke punten verdere ontwikkeling nodig is.

Uit de educatieve vierhoek (zie ook noot 2) blijkt de samenhang als volgt:



In de beroepscontext worden competenties 'verzilverd'. Actoren hierbij zijn mentoren, toekomstige collega's, ouders en leerlingen. Wat betreft de beoordeling houdt men zich bezig met performance assessment.

Er is een duidelijke relatie tussen de kwalificatie-eisen en beoordeling van de beoogde competenties. Actoren hierbij zijn assessoren en toetsdeskundigen in de opleiding. Wat betreft de beoordeling houdt men zich bezig met het criteriumgericht interview.

In de studieloopbaanbegeleiding wordt de ontwikkeling van competenties verder gestimuleerd. Actoren hierbij zijn studieloopbaanbegeleiders en decanen in de opleiding. Deze actoren kunnen studenten stimuleren de formatieve evaluatie ook deels zelf over te nemen, bijvoorbeeld via het afnemen van voortgangstoetsen, die vaak bij het volgen van de kennisontwikkeling worden ingezet. Voorts houdt men zich wat betreft de beoordeling bezig met integratie van performance assessment, samenstelling van het assessment portfolio en voorbereiding van het criteriumgericht interview.

Tot slot zijn er de leerbronnen die door de lerarenopleiding worden ingezet. Deze zijn bedoeld om de (verdere) ontwikkeling van competenties te ondersteunen. Vanuit de opzet met kritische beroepssituaties (in hoofdstuk 4) als anker wordt ook ontsluiting naar leerbronnen mogelijk. Door informatieve leerbronnen zoals achtergrondinformatie en studiemateriaal (diverse opdrachten) te classificeren volgens de gekozen fasering (met de protocollen primair onderwijs en voortgezet onderwijs als onderliggende informatiebronnen) ontstaat een goed samenhangend product dat zowel multimediaal als op papier vormgegeven kan worden. Het is de ambitie van het Masterplan Dyslexie deze classificatie te digitaliseren (2005). Zo kunnen alle lerarenopleidingen (major) en hun studenten van passende materialen worden voorzien. Actoren hierbij zijn docenten, instructeurs, ontwerpers van software en medestudenten. Wat betreft de beoordeling houdt men zich bezig met de samenstelling van het portfolio.

Uiteindelijk zijn alle actoren rond de aanstaande leraar er minstens óók op gericht om deze tot (verdere) ontwikkeling te stimuleren. Dat is immers wat participanten binnen de educatieve vierhoek aan elkaar bindt.

4 Het beoordelingskader

4.1 Inleiding

4.1.1 Inhoudelijke inleiding

In de lees- en spellingontwikkeling wordt achtereenvolgens een aantal fasen onderscheiden (zie bijlage 4 - 'Fasen in de lees- en spellingontwikkeling primair onderwijs' en bijlage 5 - 'Fasen in de lees- en spellingontwikkeling voortgezet onderwijs').

Deze fasen zijn als uitgangspunt genomen bij het invullen van voorliggend beoordelingskader. Bij die fasen in de lees- en spellingontwikkeling is een aantal kritische situaties ontworpen. Omdat (aanstaande) leraren niet alleen verantwoordelijk zijn voor de context van de werkprocessen in de klas, maar ook daarbuiten, zijn er ook kritische situaties opgenomen die gericht zijn op het omgaan met factoren op schoolniveau en buiten de school. Dit betreft dan relevante risicofactoren, zoals zwakgeletterde thuissituatie, allochtone achtergrond, sociaal-emotionele problemen in de thuissituatie van de leerlingen, voor zover deze factoren van invloed kunnen zijn op de lees- en spellingontwikkeling van leerlingen. Dit kan zijn: dyslexie bij de ouders (erfelijkheid), wel/geen lid zijn van de bibliotheek en andere leesgewoonten in het gezin, samenwerkingsgewoonten in de klas, toetsbeleid of kwaliteitsborging op de betreffende school in het algemeen. Uiteraard hebben scholen te maken met meerdere problematieken. De wijze waarop leraren integrale aanpakken kiezen om een groepsplan op te stellen met leerlingenzorg in brede zin wordt in dit beoordelingskader buiten beschouwing gelaten, omwille van de inhoudelijke keuze om de competenties voor het omgaan met dyslexie (lees- en spellingproblemen) centraal te blijven stellen.

De keuze van dit hoofdproject zich te richten op alle studenten van alle lerarenopleidingen sluit aan op de 1-Zorgroute van WSNS+ (Clijsen, Gijzen, De Lange & Spaans, 2004), omdat door competentieversterking van alle (aanstaande) leraren voor alle leerlingen positief effect wordt verkregen en niet alleen voor geïdentificeerde zorgleerlingen.

Het beoordelingskader kan niet los gebruikt worden van kritische beroeps-situaties, die duidelijk maken om welk adequaat gedrag het gaat om voor de leerlingen optimale begeleiding te bieden in hun lees- en spellingontwikkeling. Vandaar dat gekozen is voor een presentatie van deze situaties aan de hand van de lees- en spellingontwikkeling van leerlingen van groep 1 primair onderwijs tot en met examenklas voortgezet onderwijs. Hiermee wordt ook invulling gegeven aan een Nederlandse traditie die gericht is op de doorgaande lijn in de ontwikkeling van kinderen en (jong)volwassenen (Wet Primair Onderwijs, Integraal Jeugdbeleid).

Daar de praktijk vol zit met kritische beroepssituaties is een keuze gemaakt. We beschrijven een aantal kritische situaties. Aan deze illustratieve voorbeelden worden gedrag, inzichten, vaardigheden en attitudes gerelateerd. Onmisbaar daarbij zijn de nodige kennisbronnen; wat leraren moeten weten om leerlingen met dyslexie goed te kunnen begeleiden (Wentink & Verhoeven, 2003; Henneman, Kleijnen & Smits, 2004 en Wentink & Verhoeven, 2004; Verhoeven & Aarnoutse, 1999; Verhoeven & Aarnoutse, 2003). Hierbij verwijzen wij nogmaals naar het eerste kader in paragraaf 1.1 en de gemaakte opmerking over 'ontwerpbeperkingen'. Er moeten dus keuzes gemaakt worden uit deze kennisbronnen, zodat de ambities haalbaar zijn in álle lerarenopleidingen.

Assessoren zullen overigens mogelijk met soortgelijke problemen te maken krijgen, omdat de know how van deze nieuwe functie zich meer op generieke competenties (als toetsdeskundige) binnen de hogeschool focust dan op vakinhoudelijke kennis. Daarom is per kritische situatie zo duidelijk mogelijk verwezen naar specifieke hoofdstukken in de protocollen dyslexie. Assessoren, docenten en studieloopbaanbegeleiders kunnen in de betreffende hoofdstukken doorverwijzingen naar andere relevante literatuur vinden. In de testfase van hoofdstuk 3 Masterplan Dyslexie: 'Deskundigheidsbevordering lerarenopleidingen' zal binnen de pilots nader worden verkend in hoeverre het beoordelingskader werkbaar is voor functionarissen in de lerarenopleidingen en leidt tot competentieontwikkeling van aanstaande leraren.

Dit beoordelingskader beschrijft de competenties die bijdragen aan adequaat gedrag om leerlingen te ondersteunen die met problemen in hun lees- en spellingontwikkeling te maken krijgen. Het spreekt voor zich dat álle leerlingen baat zullen hebben bij een leraar die in staat is het lees- en spellingproces effectief te begeleiden. Het kernteam is van mening dat inbedding van voorliggend beoordelingskader in de major van alle lerarenopleidingen hiertoe leidt. Voor vervolgscholing ten behoeve van specialisering bestaan reeds verschillende minors en masteropleidingen, zowel bij de hogescholen als bij OSO's (Opleidingen Speciaal Onderwijs) (Kleijnen, 2005). Dit is in figuur 1 reeds uiteengezet.

In dit hoofdstuk worden voorbeelden gegeven van kritische beroepssituaties waarin dyslexie (lees- en spellingproblemen) bij één of meerdere leerlingen een rol speelt en waarin een leraar zich professioneel kan bevinden. Het is (inhoudelijk) datgene wat aanstaande leraren moeten leren om te kunnen omgaan met dyslexie. Het aantal mogelijke situaties waarmee de aanstaande leraar in de praktijk wordt geconfronteerd, is oneindig. Ook zullen er onverwachte situaties kunnen optreden, waarvan er per definitie geen voorbeelden vooraf kunnen worden gegeven. (Op het moment dat u een voorbeeld heeft, is de situatie niet meer onverwacht!) De functie van de voorbeelden in dit hoofdstuk is dat ze de competenties van de leraar (en dus de kennis, vaardigheden en attitudes) in een context plaatsen. Zo kunnen de voorbeelden voorkómen dat kennis, vaardigheden en attitudes los en contextloos afgevinkt kunnen worden.

Bij het hanteren van het beoordelingskader dienen de voorbeelden als inspiratiebron voor te verwerven competenties. De praktijksituatie van de te beoordelen kandidaat dient als uitgangspunt, niet deze voorbeelden! De beoordelaar relateert verworven competenties van de student aan diens praktijksituaties.

Het is de bedoeling dat deskundigen op het gebied van dyslexie de beschreven kritische situaties als representatief herkennen voor problematiek van leerlingen met (mogelijke) dyslexie en de aanpak daarvan. Er worden situaties beschreven waarin de leraar handelingsverlegenheid ervaart als het gaat om de begeleiding van leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen). Datgene waartoe de experts op het gebied van dyslexie zouden adviseren, is per kritische situatie beschreven als *adequaate gedrag*. De beoogde effecten op de betrokken leerlingen is het *resultaat* waarnaar gestreefd wordt. Per kritische situatie zijn onderliggende *aan handelen gekoppelde inzichten, aan handelen gekoppelde vaardigheden* en *attitudes* geanalyseerd. De basis voor het beschreven adequaat gedrag ligt in de protocollen dyslexie. Bij het formuleren van de kernproblemen gelden Wentink & Verhoeven (2003), Henneman, Kleijnen & Smits (2004) en Wentink & Verhoeven (2004) als richtlijn.

Naar aanleiding van de beschreven kritische situaties kan de assessor met studenten in gesprek gaan over de wijze waarop zij in eigen specifieke kritische beroepssituaties tot adequaat leerkrachtgedrag komen. Voor beoordelingsprocedures verwijzen wij nogmaals naar hoofdstuk 3.

Het gaat er uiteindelijk om de studenten aan de lerarenopleidingen te stimuleren tot een zo optimaal mogelijke begeleiding van leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen). Naar aanleiding van specifieke kritische beroepssituaties worden specifieke kernproblemen van leerlingen in de betreffende fase aangepakt. Dit is de opvoedingstaak waarvoor de aanstaande leraar zich geplaatst ziet om de ontwikkelingstaak van de leerlingen te ondersteunen.

In het beschreven adequaat gedrag komen tot uiting:

- inzichten (specifieke en relevante kennisdomeinen);
- hieraan gekoppelde vaardigheden (specifiek en relevant);
- een specificering van de generieke attitudes (empathie, onderzoeksmatige houding en betrokkenheid);
- een beperkt aantal kenmerkende SBL-competenties.

Het resultaat van dit gedrag moet een voor leerlingen wenselijke opbrengst zijn.

Uit bovenstaande blijkt dat wordt vertrokken vanuit een min of meer holistische complexiteit. Vanuit kritische beroepssituaties worden kennis, vaardigheden en attitudes gespecificeerd. Het spreekt voor zich dat de aanstaande leraar in een veelheid van contexten gebruik moet weten te maken van de beoogde competenties. Let wel: het gaat bij de beschreven kritische beroepssituaties om voorbeelden. De kritische situaties waarin de kandidaat zijn competentie toont, kan anders zijn! Er wordt ook wel gesproken van anchored instruction: een zorgvuldig gekozen voorbeeld werkt als een anker, waaraan de student veel

kennis en vaardigheden kan ophangen. Ditzelfde anker stelt haar/hem ook in staat (mentaal of fysiek) om in de praktijk uit te proberen of de opgedane kennis/vaardigheden beheerst worden. Het opent ook mogelijkheden tot onderzoeksactiviteiten en ontwikkelwerk.

In bijlage 2 - 'Aan handelen gekoppelde inzichten in kritische situaties' is een tabel opgenomen die gebruikt kan worden om te kijken of de betreffende kennis in een kritische situatie is 'toegepast'. In bijlage 3 - 'Aan handelen gekoppelde vaardigheden in kritische situaties' is een tabel opgenomen die gebruikt kan worden om te kijken of de betreffende vaardigheden in een kritische situatie zijn 'toegepast'. Naast de beschrijving van betrokken SBL-competenties per kritische situatie is tevens een bijlage opgenomen met een analyse van SBL-competenties in alle voorbeelden (bijlage 1 - 'SBL-competenties in kritische situaties'). Al eerder hebben wij opgemerkt dat de SBL-competenties in de complexiteit van de onderwijspraktijk in meerdere of mindere mate allemaal actueel zijn; per kritische situatie is echter geanalyseerd op welke drie competenties het accent ligt.

4.1.2 Inleidende leeswijzer

Op basis van voorgaande inleiding worden in paragraaf 4.2 de fases in de lees- en spellingontwikkeling van leerlingen in de groepen 1 tot en met 4 primair onderwijs gerelateerd aan specifieke kernproblemen van leerlingen in die groepen. Dit is gebeurd aan de hand van beschreven kritische situaties. In de paragrafen 4.2 tot en met 4.6 zijn voor primair onderwijs 15 kritische situaties en voor voortgezet onderwijs 9 kritische situaties uitgewerkt. Hierbij is per kritische situatie het volgende aangegeven:

- jaargroep primair onderwijs of klas voortgezet onderwijs en eventueel sector voortgezet onderwijs;
- relevante kernproblemen van leerlingen in de geschetste kritische situatie;
- verwijzingen naar onderdelen uit de dyslexieprotocollen: Wentink & Verhoeven, 2003 (basisschool groepen 1 tot en met 4); Wentink & Verhoeven, 2004 (basisschool groepen 5 tot en met 8) of Henneman, Kleijnen & Smits, 2004 (voortgezet onderwijs);
- beschrijving van de situatie;
- adequaat leerkrachtgedrag;
- wenselijk resultaat voor de leerlingen;
- relevante inzichten gekoppeld aan het handelen van de leerkracht;
- relevante vaardigheden bij realisatie van het adequaat gedrag;
- specificatie van de attitude, direct gekoppeld aan de kritische situatie;
- maximaal drie meest cruciale SBL-competenties (uit competenties 1 tot en met 7 van www.lerarenweb.nl).

In de paragrafen 4.2 (groepen 1 tot en met 4) en 4.3 (groepen 5 tot en met 8) zijn de 15 kritische situaties voor primair onderwijs beschreven.

Per schooltype voortgezet onderwijs worden de fasen telkens uitgewerkt voor achtereenvolgens klas 1, klas 2/3 en de examenklas. In de paragrafen 4.4 tot en met 4.6 zijn achtereenvolgens 9 kritische situaties uitgewerkt voor:

- praktijkonderwijs en vmbo (basisberoepsgerichte leerweg inclusief LWOO) (paragraaf 4.4);
- kaderberoepsgericht leerweg/gemende leerweg/theoretische leerweg (vmbo) (paragraaf 4.5);
- havo/vwo (paragraaf 4.6).

De keuze voor de genoemde indeling binnen paragrafen 4.4 tot en met 4.6 is gemaakt ten behoeve van de eindgebruiker (assessor, studieloopbaanbegeleider, docent), omdat zo beter gezocht kan worden in de doorgaande lijn per type voortgezet onderwijs.

Er is gestreefd naar een volledige spreiding over de problematiek voor leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen) door de jaren heen.

In de bijlagen zijn inzichten, vaardigheden en SBL-competenties in overzichtstabellen opgenomen. Dit is ten behoeve van de assessoren die mogelijk gebruik maken van transferonderzoek ofwel zoeken naar verbanden binnen het eigen (opleidingsspecifieke) toetskader als geheel. Dit beoordelingskader kan ingezet worden op elk moment van de stage of binnen een leerwerktraject. Het is mogelijk alle studenten te toetsen, ongeacht de leeftijdsgroep waar de student mee werkt. Uiteraard is de student dan startbekwaam ten behoeve van het omgaan met leerlingen voor die leeftijdsgroep en moeten voor nieuwe leeftijdsgroepen wellicht studieactiviteiten plaatsvinden. Ons advies is daarom dit beoordelingskader op te nemen in het integraal toetsplan van de basisfase van elke lerarenopleiding.

4.2 Omgaan met dyslexie in de groepen 1 tot en met 4 (primair onderwijs)

Bij de groepen 1 tot en met 4 wordt per kritische situatie in 'Bronnen in het protocol en tussendoelen' verwezen naar Wentink & Verhoeven (2003), Verhoeven & Aarnoutse (1999) (voor tussendoelen groepen 1 tot en met 3) en Aarnoutse & Verhoeven (2003) (voor tussendoelen groep 4).

4.2.1 Situatie 'Signalen' (groep 1)

Kernproblemen van de leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Inzicht in de functies van geschreven taal
- Relatie tussen gesproken en geschreven taal

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2003; Verhoeven & Aarnoutse, 1999)

- Protocol (1-4): hoofdstuk 2
- Tussendoelen (BG): 3, 4

De situatie

Juf Elvera ziet dat Jasper, een leerling die een half jaar in groep 1 zit, in het winkeltje speelt dat in de klas staat. Een oudere kleuter wil dat hij een 'bonnetje' schrijft voor haar aankoop. Jasper begrijpt duidelijk niet wat hij moet doen. Als de oudere kleuter hem wil helpen met het maken van een bonnetje loopt hij weg uit de winkelhoek. Even later is hij in de bouwhoek geconcentreerd bezig een grote toren te bouwen. Later die dag vraagt Elvera aan Jasper om een boekje aan Sara te geven. Vanuit haar ooghoeken ziet ze Jaspers vertwijfelde blik. Ze vindt het boekje na schooltijd op een kast. Kennelijk weet Jasper niet wie Sara is.

Adequaat gedrag

Elvera denkt na over de onzekerheid van Jasper en realiseert zich dat hij de namen van zijn medeleerlingen nog steeds niet goed kent. Zij schrijft de observaties in de leerlingenmap en leest enkele eerdere observaties na. Ze vult de checklist voor kleuters uit groep 1 uit het 'Protocol leesproblemen en dyslexie' in. Elvera bespreekt die lijst en haar observaties met de intern begeleider van haar school. Na dit gesprek neemt ze contact op met de ouders van Jasper en maakt een afspraak met hen. Elvera overlegt over dit alles met de intern begeleider. Elvera leert uit de leerlingenmap onder andere dat Jasper nog vrij slecht praat en vaak moeilijk te begrijpen is. Ook leest ze in haar notities dat Jasper zich nauwelijks voor talige activiteiten interesseert.

Tijdens het gesprek met de ouders hoort Elvera dat de vader van Jasper dyslectisch is. Samen met de intern begeleider komt ze tot de conclusie dat er bij Jasper sprake is van risicofactoren voor lees- en schrijfproblemen en dyslexie en dat Jasper onvoldoende profiteert van de activiteiten in de groep die gericht zijn op het ontwikkelen van beginnende geletterdheid.

In overleg met de intern begeleider op school wordt in de klas een groepje geformeerd waarmee elke dag op interactieve wijze wordt voorgelezen. Daarnaast wordt in dit groepje op een speelse manier geoefend met allerlei taalactiviteiten, die ook klassikaal worden aangeboden. De resultaten van deze begeleiding zullen besproken worden in de volgende groepsbespreking.

Resultaat

Door middel van interactieve voorleesmomenten met een kleine groep leerlingen stimuleert juf Elvera Jaspers interesse in talige activiteiten. Doordat Jasper op

school meer wordt gestimuleerd met schriftelijke taal om te gaan, krijgt hij plezier in boekjes, vooral als deze gaan over onderwerpen die hem interesseren. Jasper profiteert hierdoor meer van de activiteiten in de groep die gericht zijn op het ontwikkelen van de beginnende geletterdheid. Doordat hij participeert in een groepje wordt hij gestimuleerd met andere leerlingen actief gebruik te maken van mondelinge taal en deze te relateren aan schriftelijke taal (prentenboeken). Tijdens het interactief voorlezen stelt hij zich actiever op, zeker nu juf Elvera op een speelse manier speciale aandacht aan hem besteedt. Dit versterkt zijn mogelijkheden mee te doen aan de klassikale activiteiten. Doordat de resultaten van de extra aandacht besproken worden in de volgende groepsbespreking, blijft de taalontwikkeling van Jasper op de agenda staan en wordt zijn ontwikkeling op maat gestimuleerd.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Het normale verloop van het lees- en spellingproces
- Mogelijke problemen bij de eerste fase van beginnende geletterdheid
- Risicofactoren voor lees/schrijfproblemen en dyslexie
- Verschillende (ortho)didactische technieken voor beginnende geletterdheid
- Grotere effectiviteit van kleine kring bij taalactiviteiten met risicokleuters
- De reikwijdte van de mogelijkheden en verantwoordelijkheden van de leerkracht in de klas

Vaardigheden

- Signaleren op basis van observaties
- Administreren van observatiegegevens
- Communiceren binnen de zorgstructuur en met betrokkenen
- Uitvoeren van een begeleidingsprogramma
- Evalueren van uitgevoerde programma's (effecten op leerling en leerkracht)

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij het relateren van observatiegegevens
- Betrokkenheid van de leraar bij bespreking van gesignaleerde problemen op schoolniveau (inschakelen intern begeleider)
- Betrokkenheid van de leraar bij overleg met ouders over de gesignaleerde problematiek
- Empathie van de leraar bij de begeleiding van de leerling (opmerken onzekerheid en interesse prentenboeken)
- Empathie van de leraar bij de contacten met de ouders

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 3: vakinhoudelijk en didactisch competent
- Competentie 4: organisatorisch competent
- Competentie 5: competent in samenwerking met collega's

4.2.2 Situatie 'Gezinskenmerken' (groep 2)

Kernproblemen van de leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Verhaalbegrip
- Belangstelling voor geletterde activiteiten en boeken
- Ontwikkeling beginnende geletterdheid

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2003; Verhoeven & Aarnoutse, 1999)

- Protocol (1-4): hoofdstuk 2
- Tussendoelen (BG): 1 tot en met 7

De situatie

Over een half jaar gaat Dennis (5;10) naar groep 3. Zijn leerkracht Annet is bezorgd omdat Dennis nog geen enkele interesse heeft voor letters of lezen en schrijven. De activiteiten die zij met haar groep onderneemt in het kader van de 'beginnende geletterdheid' lijken bij Dennis niets op te leveren.

Op de 'Checklist voor kleuters - groep 2' scoort Dennis op bijna alle onderdelen 'zwak'. Als er voorgelezen wordt in de klas lijkt Dennis nauwelijks te luisteren. Hij droomt weg, zelfs als er in een klein groepje voorgelezen wordt.

Dennis ontwikkelt zich verder goed, al lijkt hij beter in puzzels en bouwen dan in spreken en luisteren.

Het beleid van de school waar Annet werkt is erop gericht om de ouders te betrekken bij de stimulering van de geletterdheid van de leerlingen. De school heeft hiervoor een systematische aanpak ontwikkeld waarbij de ouders thuis regelmatig met de kinderen oefenen met door de school aangereikte materialen en methoden. Hiermee heeft men goede ervaring. Annet spreekt dus regelmatig met de ouders van Dennis en heeft hen al in groep 1 gestimuleerd om Dennis veel voor te lezen. De moeder van Dennis is Filippijnse en sinds 7 jaar in Nederland. Ze spreekt wel Nederlands, maar nog erg slecht en ze is door een zwaar accent moeilijk te verstaan. Dennis' vader is Nederlander, al in de vijftig en zit 'in zaken'.

Adequaat gedrag

Annet heeft Dennis wel opgemerkt als risicoleerling, maar de gebruikelijke aanpak van inschakeling van ouders werkt in dit geval blijkbaar niet. Zij besluit bij vervolgesprekken te checken of Dennis thuis inmiddels wordt voorgelezen. Moeder is analfabete en vader blijkt nauwelijks te kunnen lezen, al zal hij dit volgens moeder niet snel zelf toegegeven. Het feit dat de vader van Dennis nauwelijks kan lezen, terwijl hij wel in Nederland scholing heeft gehad, versterkt de zorg over de ontwikkeling van de geletterdheid bij Dennis. Het zou best kunnen dat de vader van Dennis dyslectisch is en dyslexie is erfelijk. Annet realiseert zich dat de gebruikelijke aanpak om ouders in te schakelen bij risicoleerlingen niet werkt bij Dennis.

De ouders van Dennis blijken zich niet bewust te zijn van de dyslexie en de mogelijke gevolgen hiervan voor de ontwikkeling van hun zoon. Nu Annet uit de gesprekken met de ouders van Dennis weet dat ze hem, ondanks haar stimuleringen, niet voorlezen, probeert ze met hen een aanpak te kiezen die Dennis zal stimuleren bij zijn taalontwikkeling.

Annet maakt in een teamoverleg duidelijk dat, ondanks het beleid van de school, het mogelijk blijkt te zijn dat risicoleerlingen niet tijdig opgemerkt worden. Het team van Annet brengt in kaart welke leerkrachten ook problemen ervaren bij de uitvoering van het geformuleerde beleid. Het gaat over de hele school gezien op dit moment om vier leerlingen met een grote achterstand bij het lezen en schrijven die geen extra oefenwerk thuis kunnen doen. Het team ontdekt dat deze leerlingen, van wie de ouders niet in staat of niet bereid zijn om als 'hulpleerkracht' op te treden, erg in het nadeel zijn en een steeds grotere achterstand blijken te krijgen ten opzichte van de klas, ondanks de remedial teaching die eenmaal per week wordt gegeven.

In het team wordt nu afgesproken om de leerlingen die achterblijven in de ontwikkeling van de geletterdheid en daarin thuis niet extra gestimuleerd en geholpen kunnen worden, zo vroeg mogelijk op te sporen en gericht te begeleiden. Elke dag neemt de groepsleerkracht deze leerlingen even apart en doet dan extra oefeningen met hen, onder andere gericht op het opdoen van ervaringen met boeken en verhalen, opbouw van letterkennis, fonologisch bewustzijn en taalspel.

Het team besluit de procedure rond de intakegesprekken grondig te herzien. Tijdens deze gesprekken wordt voortaan gericht gevraagd naar het voorkomen van ernstige leesproblemen in het gezin. Daarnaast wordt in de klas minstens vier maal per week individueel en interactief voorgelezen. Ook wordt geprobeerd de interesse voor lezen en schrijven te wekken en de hele ontwikkeling van de beginnende geletterdheid op een speelse manier op gang te brengen. Tevens bezint men zich op mogelijkheden de ouders te betrekken bij taalstimulerende activiteiten.

Resultaat

Doordat de ouders van Dennis zoveel mogelijk bij deze aanpak worden betrokken, proberen zij ook thuis wat meer aandacht aan de taalontwikkeling van Dennis te besteden. Zo gaan zij op speelse wijze in op letters die tijdens de broodmaaltijd op verpakkingen voorkomen en wordt Dennis gevraagd de naam van de jarigen op cadeautjes te schrijven en dergelijke. Dennis vindt dat erg interessant en toont nu vanuit zichzelf ook in de thuissituatie meer interesse voor letters en woorden.

Doordat de moeder van Dennis er vaak bij is als Dennis de extra hulp krijgt, kan zij thuis gemakkelijker vervolgactiviteiten voor Dennis bedenken, in aansluiting op de gekozen aanpak op school. Dat biedt Dennis duidelijkheid. Dat de oefeningen op gevarieerde wijzen herhaald worden, versterkt het effect op zijn taalontwikkeling.

Leerlingen die thuis geen extra oefenwerk kunnen doen, worden naast de wekelijkse remedial teaching tijdiger opgespoord via een intensiever gebruik van de checklist. Doordat de groepsleerkrachten nu dagelijks even apart met hen oefenen, kunnen zij de klassikale activiteiten rond boeken en verhalen beter volgen. Tevens worden door pre-teaching de opbouw van letterkennis, fonologisch bewustzijn en taalspel gericht bevorderd.

Doordat gezinnen van nieuwe leerlingen op de school van Annet nu bewust worden gescreend op mogelijke voorkomende leesproblemen, besteedt het team tijdig aandacht aan de taalontwikkeling van risicoleerlingen. Doordat in alle klassen vaker interactief wordt voorgelezen, worden alle leerlingen explicieter gestimuleerd in de ontwikkeling van hun beginnende geletterdheid. De speelse activiteiten worden in de weekberichten opgenomen, waardoor kinderen ook thuis gestimuleerd worden. Ouders praten er soms over op het schoolplein.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Het belang van duidelijke communicatie en goede samenwerking met ouders
- Risicofactoren voor lees/schrijfproblemen in groep 1/2
- Het belang van een geletterde omgeving bij het leren lezen en schrijven
- Het belang van extra oefening bij stagnatie in de ontwikkeling van het lezen en schrijven
- Een doorlopende lijn in de aanpak van geletterdheid
- Implicaties voor pre-teaching: algemene en vakdidactische principes, zoals het activeren van voorkennis

Vaardigheden

- Communiceren met en enthousiasmeren van de ouders (partnerschap)
- Bespreekbaar maken van een onderwerp in het team
- Werken met de checklist voor kleuters uit het protocol
- Differentiëren in aanpak
- Ontwerpen van speelse taalactiviteiten voor risicoleerlingen
- Reflecteren op de organisatie (kwaliteitszorg in de praktijk)
- Toepassen van implicaties voor pre-teaching, zoals het activeren van voorkennis

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij het analyseren van mogelijkheden voor risicoleerlingen
- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij het verbreden van de problematiek van één leerling naar schoolbeleid (gericht op oplossingen)
- Betrokkenheid van de leraar bij de samenwerking met ouders
- Betrokkenheid van de leraar bij het doorvragen in oudergesprekken ten behoeve van de taalontwikkeling van leerlingen
- Empathie van de leraar bij het invoelen van de problematiek in thuissituaties wat betreft (on)mogelijkheden wat betreft taalstimulering door ouders

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 3: vakinhoudelijk en didactisch competent
- Competentie 5: competent in samenwerking met collega's
- Competentie 7: competent in reflectie en ontwikkeling

4.2.3 Situatie 'Letters en klanken' (groep 2)

Kernproblemen van de leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Ontwikkeling van fonologisch bewustzijn
- Letterkennis
- Inzicht in de functies van geschreven taal

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2003; Verhoeven & Aarnoutse, 1999)

- Protocol (1-4): hoofdstuk 2
- Tussendoelen (BG): 3 tot en met 7

De situatie

Tanja werkt al 12 jaar op dezelfde school als leerkracht in groep 1/2. In het bouwoverleg wordt veel gesproken over beginnende geletterdheid: hoe werk je aan de geletterdheid van de kleuters op een speelse manier die aansluit bij hun natuurlijke, spontane belangstelling? De lokalen van de groepen 1/2 hebben allemaal een ABC-muur. Daarop hangt het alfabet mooi uitgewerkt en bij de 'a' hangen bijvoorbeeld kaartjes met de namen van leerlingen die met een 'a' beginnen. In Tanja's klas hangen de kaartjes Achmed, Adriaan en Aagje bij de letter 'a'. Die ochtend is Tanja in een kleine kring met vier leerlingen aan het werk. Een van de leerlingen merkt op dat de 'a' van Achmed heel anders klinkt dan de 'a' van Aagje. Twee andere leerlingen bevestigen dit. "Je schrijft het ook heel anders", zegt een volgende kleine wijsneus.

Adequaat gedrag

Tanja realiseert zich dat deze informatie over de verklanking van letters nieuw is voor haar. Ze besluit nascholing te gaan volgen om bij te blijven in haar vakgebied, in dit geval een cursus over beginnende geletterdheid. Tijdens deze scholing merkt Tanja dat ze al veel doet in haar klas aan de tussendoelen en dat ze eigenlijk al goed bezig is met de beginnende geletterdheid. Nieuwe inzichten vanuit haar cursus bespreekt ze op een opbouwende manier met haar collega's. In onderling overleg binnen de bouw wordt de werkwijze afgestemd. Zo zijn in de kleutergroepen klankspelletjes geïntroduceerd en diverse hoeken ingericht, gekoppeld aan talige onderwijsactiviteiten.

Tanja stelt dit in de bouwvergadering aan de orde en bespreekt met haar collega's enkele mogelijkheden om expliciet de koppeling te leggen tussen 'horen' en 'zien' (klanken en tekens). In een reflectie op de toegepaste werkwijze bespreken de collega's gezamenlijk het belang van het fonemisch bewustzijn van leerlingen gekoppeld aan het herkennen van de verschillende lettertekens. Natuurlijk wordt vanaf nu op de ABC-muur onderscheid gemaakt tussen de 'a' van Achmed en de 'aa' van Adriaan en Aagje!

Resultaat

Doordat de leerkrachten ervoor zorgen iedere link met geletterdheid in het spel te gebruiken, ontstaat een rijke taalstimulerende omgeving voor de leerlingen.

Regelmatig zijn zij in hun spel met talige activiteiten bezig, zoals in een winkeltje op de gang van de onderbouw en de huishoek in ieder lokaal van groep 1/2, die regelmatig omgebouwd wordt tot iets speciaals, bijvoorbeeld een restaurant. De leerlingen ontwikkelen zich in de functies van geschreven taal via deze activiteiten, bijvoorbeeld doordat in het winkeltje wordt gewerkt met geschreven bonnetjes, in de huiskamerhoek met boodschappenlijstjes en brieven en in de restauranthoek met menukaarten en het opnemen van bestellingen. Iedere leerling 'schrijft' en 'leest' daarbij op het eigen niveau; er wordt bijvoorbeeld veel met plaatjes en tekeningen gewerkt.

De leerlingen in de klassen van Tanja en haar collega's oefenen zich via de nieuwe activiteiten in het fonemisch bewustzijn en ontdekken spelenderwijze de verklanking van letters in hun eigen naam en in zelfstandig naamwoorden uit hun belevingswereld (de O van 'olifant', de O van 'auto'; de o van 'sok' en de o van 'bossen'). Bij het leren lezen en schrijven moeten leerlingen onderscheid kunnen maken tussen de verschillende klanken en verschillende lettertekens.

De leerlingen leren de gehoorde verschillen bij het schrijven om te zetten in verschillende beelden, zichtbare verschillen worden omgezet in andere klanken.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Het belang van motiverend en speels werken aan beginnende geletterdheid in groep 1/2
- Tussendoelen beginnende geletterdheid
- Klanken als basis van ons alfabetisch schrift
- Fonemisch bewustzijn gekoppeld aan letterkennis

Vaardigheden

- Zich verder ontwikkelen na de opleiding
- Goed omgaan en gericht samenwerken met bouwcollega's
- Hanteren van motiverende werkwijzen
- Leren van zelfreflectie

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij het actief zoeken naar mogelijkheden om op grond van nieuwe kennis bestaande onderwijsleersituaties aan te passen c.q. te optimaliseren
- Betrokkenheid van de leraar bij gerichtheid op afstemming van activiteiten met collega's (verbreding verbeteringen van eigen klas naar schoolniveau)
- Empathie van de leraar bij het ingaan op de ontdekkingen van de kleuters

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 3: vakinhoudelijk en didactisch competent
- Competentie 5: competent in samenwerking met collega's
- Competentie 7: competent in reflectie en ontwikkeling

4.2.4 Situatie 'Herfstsignalering' (groep 3)

Kernproblemen van leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Decodeervaardigheid/letterkennis: automatiseren van de teken/klankkoppeling
- Op tempo woordlezen (klankzuivere woorden)

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2003; Verhoeven & Aarnoutse, 1999)

- Protocol (1-4): hoofdstuk 3
- Tussendoelen (BG): 8 en pagina 95 e.v.

De situatie

In een combinatieklas van de groepen 3 en 4 zitten in totaal 25 leerlingen, 15 in groep 3 en 10 in groep 4. De leerlingen hebben inmiddels acht weken leesonderwijs gehad van de juffen Samira en Esther, met behulp van de leesmethode 'Veilig leren lezen' (maan, roos, vis-versie). Juf Samira is pas net begonnen en het valt haar op dat verschillende leerlingen uit groep 3 zo langzaam lezen en de aangeboden teken/klankkoppelingen nog niet goed beheersen. Ze heeft nog het beeld van de laatste stageklas voor ogen en die leerlingen waren veel sneller in haar beleving.

De leerlingen van groep 3 hebben 12 letters (i, k, m, aa, n, r, oo, s, v, t, ee, p) expliciet aangeboden gekregen en daarmee te vormen woorden en zinnen gelezen. Bij alle leerlingen worden de toetsen van de herfstsignalering afgenomen. Uit de resultaten blijkt dat vier leerlingen van groep 3 grote moeite hebben met de teken/klankkoppeling (grafementoets). De helft van groep 3 heeft moeite met het op tempo lezen van woorden (toets woorden lezen).

Samira brengt de leesvorderingen ter sprake tijdens de overdracht en oppert om een herhalingsweek in te lassen. Haar duo-partner Esther voelt er weinig voor, want ze wil in deze periode in elk geval alle werkbladen behandeld hebben en dat gaat niet lukken als ze een herhalingsweek inbouwen. Ze komen er samen niet uit.

Adequaat gedrag

Ze besluiten de intern begeleider om advies te vragen. De intern begeleider merkt op dat aan de letters te zien is dat kern 3 nog niet af is. De letters b (kern 2), d, oe en ij (kern 3) ontbreken. Samira en Esther bevestigen deze conclusie. Van de intern begeleider horen ze dat de toetsen voor de herfstsignalering pas mogen worden afgenomen na afronding van kern 3.

De intern begeleider legt voorts uit dat het er niet om gaat de methode met alle werkbladen 'af' te krijgen. Het gaat om het bereiken van de beoogde leerdoelen. Als er nu niet herhaald wordt, dan zullen nogal wat leerlingen achterblijven.

Het probleem wordt echter niet opgelost door alleen maar te herhalen.

De intern begeleider stelt nu voor dat er tot de kerstvakantie verder gegaan wordt met het aanbieden van nieuwe teken/klankkoppelingen, maar dat in die periode ook alle tot nu toe aangeboden teken/klankkoppelingen telkens intensief worden herhaald. Hier kunnen Samira en Esther zich allebei in vinden.

Samira en Esther kiezen na dit overleg voor hun combinatiegroep de volgende didactische aanpak.

- Omdat de herfstsignalering te vroeg is afgenomen, gaan Samira en Esther met de intern begeleider na welke doelen (beschreven in de handleiding van de methode) zij voor de periode tot de kerstvakantie centraal zullen stellen in het leesonderwijs aan groep 3. Zij spreken ook af hoe ze intensief het leren lezen van deze klas zullen volgen (ontwikkelingsgerichte evaluatie van vorderingen ten aanzien van deze concrete doelen).
- Samira en Esther bespreken hoe samenwerkend leren tussen leerlingen een rol kan spelen en wat de leerlingen daarvoor moeten kunnen. Er wordt een voorbeeldinstructie aan groep 4 uitgewerkt. Het doel is voorwaarden te scheppen voor zelfstandig werken tijdens het leren lezen en schrijven (ten behoeve van niveaudifferentiatie).
- Ook bespreken Samira en Esther hoe ze precies de leerlingen gaan helpen die moeite hebben met teken/klankkoppeling en met het op tempo lezen van woorden. In de methode analyseren ze welke concrete en doelgerichte oefeningen relevant zijn en bedenken hierbij creatieve aanvullingen met ondersteuning (visueel, motorisch, auditief en tactiel).

Organisatorisch pakken zij dit als volgt aan.

- Managen van de klas op: lezen en schrijven op verschillende niveaus via groepsinstructie, kleine kring en zo nodig individuele hulp (in combinatie met bevorderen zelfstandig werken).
- Oefeningen zo te kiezen dat leerlingen er 20 minuten zelfstandig mee aan het werk kunnen zijn (per week samen een gevarieerde maatwerkselectie maken van de leerstof en afspraken maken over het kopiëren van werkbladen).
- Systematiek voor hulpvragen van leerlingen (tijdens het zelfstandig werken) via het neerleggen van hulpkaartjes.
- Optimaal gebruik maken van de beschikbare (additionele) leermiddelen bij de methode door de onderdelen te bestuderen en toegankelijk te maken in de groep, gerelateerd aan gestelde doelen voor deze periode.

De intern begeleider legt in een vergadering leerlingenzorg aan de gehele onderbouw (leerkrachten groepen 1 tot en met 4) uit wanneer de 'herfstsignalering' afgenomen moet worden volgens het protocol dyslexie en wat andere goede toetsmomenten zijn en ook dat toetsing de leervorderingen objectief moeten worden nagegaan, dat wil zeggen: leerlingen worden hierbij niet geholpen.

Resultaat

Doordat de leerlingen handvatten krijgen (visueel, motorisch en auditief) om aangeboden tekens/klanken correct te kunnen lezen en schrijven en woorden vlot en correct te kunnen lezen, wordt hun positief zelfbeeld ten aanzien van lezen en schrijven van tekens en klanken bevorderd.

Door de combinatie van multisensorieel werken en directe instructie profiteren de leerlingen optimaal van de instructie in kleine kring. De leerlingen vinden het

werken heel gevarieerd nu Samira en Esther de (additionele) materialen van de methode optimaal benutten voor het aanleren van de elementaire leeshandeling (paragraaf 3.5 protocol). Met behulp van allerlei aanpakken (bijvoorbeeld flitskaarten om de klank van een letter uit het geheugen op te halen en spelletjesdozen van de methode om de letterkennis verder te oefenen) gaan de leerlingen op eigen niveau met de leerdoelen aan de slag. Zij worden zich bewuster van de leerdoelen, nu juf Samira en Esther aangeven welke letters bij de instructie centraal staan. De leerlingen passen deze actieve leerhouding ook toe bij het uitvoeren van de creatieve opdrachten (met bijvoorbeeld letters bij Sinterklaastekeningen en andere zaken uit de directe belevingswereld). Het effect van het inzetten van leerlingen van groep 4 bij het oefenen is tweeledig. Enerzijds genieten de leerlingen van het samen oefenen. Anderzijds komt tijd vrij voor instructie in een kleiner groepje.

Tijdens het zelfstandig werken krijgen de overige leerlingen van de groepen 3 en 4 allerlei opdrachten op het gebied van lezen en schrijven, waarmee ze ongeveer 20 minuten zelfstandig aan de slag kunnen. De leerlingen ontwikkelen het gevoel de opgedragen taak zelfstandig en met goed gevolg te kunnen uitvoeren. Als ze niet verder kunnen, weten de leerlingen wat zij moeten doen nu Samira en Esther de hulpkaartjes consequent gebruiken via een vaste ronde. In een rustige hoek van de klas krijgen de groepjes leerlingen extra ondersteuning van de eigen leerkracht met betrekking tot de gesignaleerde problemen.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- De elementaire leeshandeling (met name teken/klankkoppelingen)
- Oefeningen en instructie (motorisch, visueel, auditief, tactiel)
- Generalisatie en transfer van oefeningen (decoderen van grotere tekstgehelen)
- Hiaten in eigen kennis en vaardigheden en de rol van intern begeleider in de school
- Het belang van doelgericht werken
- De relatie tussen instructie, toetsing en herhalingsmomenten bij leren lezen

Vaardigheden

- Bedenken van passende oefeningen (teken/klankkoppelingen en vlot leren lezen van woorden)
- Instrueren (elementaire leeshandeling via motorische, visuele, auditieve, tactiele ondersteuning)
- Managen van klas en inhoud, zodat er zinvol en doelgericht zelfstandig gewerkt kan worden (niveaudifferentiatie)
- Inzetten van hulpstrategieën (bijvoorbeeld met tutoren) en procedures (bijvoorbeeld hulpkaartjes) om zelfstandig werken succesvol te laten verlopen
- Instructie bieden in kleine kring in combinatie met goede werksfeer in de rest van de groep
- Resultaatgericht overleggen met collega's

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij een juiste afstemming van instructie en toetsing (doelgericht werken)
- Betrokkenheid van de leraar bij het vertrouwen dat alle leerlingen kunnen leren lezen en schrijven en op het juiste moment correcte ondersteuning bieden
- Betrokkenheid van de leraar bij het in overleg gaan met collega's teneinde werkdoelen vast te stellen
- Empathie van de leraar bij de gerichtheid leerlingen het gevoel te geven dat ze gewaardeerd worden
- Empathie van de leraar bij het op het juiste moment uitdelen van complimenten
- Empathie van de leraar bij het bieden van oefeningen op passend niveau en rekening houdend met de behoefte aan autonomie (organisatie)

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 3: vakinhoudelijk en didactisch competent
- Competentie 4: organisatorisch competent
- Competentie 5: competent in samenwerking met collega's

4.2.5 Situatie 'Doortoetsen (zonder woordkaarten)' (groep 3)

Kernproblemen van leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Automatiseren van de letterkennis
- Decodeervaardigheid
- Op tempo lezen
- Leesmotivatie

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2003; Verhoeven & Aarnoutse, 1999)

- Protocol (1-4): hoofdstuk 3
- Tussendoelen (BG): 8, 9, 10

De situatie

Groep 3 bestaat uit 21 leerlingen. Sinds de herfstvakantie verzorgt Désirée, de leerkracht, het leesonderwijs in deze groep op drie verschillende niveaus (op basis van de toetsen herfstsignalering).

Om nog beter te kunnen inspelen op de verschillen tussen de leerlingen besluit zij om alle leerlingen in mei nog eens te toetsen. Ze doet dat in haar eigen klaslokaal en de resultaten zijn als volgt.

AVI-niveau	1	2	3	4	6
Aantal leerlingen	6	4	8	2	1

De zes leerlingen die eind mei nog op AVI-1 niveau lezen, vormen tijdens de leeslessen één leesgroep en hebben weinig plezier in lezen. De leerkracht is bezorgd over het beheersniveau van de leesvaardigheid van de leerlingen en besluit te overleggen met de intern begeleider, omdat ze niet weet wat ze naar aanleiding van de toetsgegevens moet doen.

De intern begeleider komt bij Désirée om te overleggen en samen na te gaan waar de toetsresultaten voor staan. Ze doen dit via een kwalitatieve analyse van de toetsgegevens.

Désirée en de intern begeleider besluiten dat onderzoek van deelvaardigheden van de elementaire leeshandeling nodig is: auditieve synthese, teken/klankkoppelingen, woordlezen en tekstlezen. Daarbij komt de gebruikelijke instructiestrategie ook ter sprake en om hierover iets te verhelderen, wijst Désirée naar de voorbeeldkaarten van de tweeklanken die aan de muur hangen.

Adequaat gedrag

De intern begeleider merkt op dat het bij toetsing de bedoeling is dat de prestaties van leerlingen zonder steun - bijvoorbeeld van medeleerlingen of hulpmiddelen (zoals de woordkaarten) - gemeten wordt.

Désirée besluit niet te toetsen in de werkruimte van de intern begeleider, maar om voortaan in haar lokaal alle voorbeelden van de wand te halen voorafgaand aan de toetsingsmomenten.

Ook blijkt dat bij tekstlezen niet alleen het beheersingsniveau kan worden bepaald, maar dat er ook kan worden doorgetoetst om te zien welke teksten elke leerling op instructieniveau aankan. Dit is nieuw voor Désirée.

Pratend over de instructie concluderen leerkracht en intern begeleider, dat na januari nauwelijks aandacht is besteed aan de teken/klankkoppelingen.

Uit het overzicht van alle gegevens leiden intern begeleider en Désirée af dat zij zich terecht zorgen maakt. Het lezen van woorden met combinaties van meerdere medeklinkers verloopt traag, langere woorden en niet klankzuivere woorden worden spellend gelezen. Kortom: de leerlingen komen niet voldoende tot directe woordherkenning en dat kost tijd bij het lezen van teksten.

Vijf leerlingen lezen AVI-2 op instructieniveau en één leerling leest AVI-3 op instructieniveau. De leesdeelvaardigheden worden wel in voldoende mate beheerst, auditieve synthese verloopt goed en de teken/klankkoppelingen worden correct benoemd, maar het tempo is hierbij nog wat traag. Daarom wil Désirée met de intern begeleider mogelijke verbeteringen bespreken.

Désirée realiseert zich dat deze leerlingen na de zomervakantie in groep 4 bij begrijpend lezen teksten van AVI-4 niveau moeten lezen en dat zij dat niveau niet aan kunnen. Ze stelt zich een aantal vragen:

- Welk leesniveau is voor alle overige vakken nodig?
- Hoeveel tijd in een dag of in een week moet er in groep 4 gelezen worden?
- Welke toetshouding en inrichting van de toetsruimte zorgen ervoor dat de benodigde informatie voor indeling in instructiegroepen verkregen wordt?

De intern begeleider geeft Désirée in de eerste plaats een aantal suggesties over de toetswijze: alle aanwijzingen te verwijderen tijdens toetsing, zorgvuldig noteren van tijd (kwantitatieve informatie) en leeswijze (kwalitatieve diagnostiek van de leesaanpak) bij elk toetsonderdeel.

Ten tweede stelt zij Désirée een aantal vragen over de leesinstructie. Conclusies uit dit consultatieve overleg zijn:

- het organiseren van leesonderwijs aan zwakke leerlingen in één gezamenlijke leesgroep bevat te weinig leeransen voor deze leerlingen (onderlinge stimulans);
- om aan de zwakste lezers meer goede voorbeelden te geven, besluit Désirée zich te oriënteren op methoden voor tutorlezen;
- de effectieve leestijd kan vergroot worden door het leesonderwijs handiger te roosteren (niet meer net na de gymnastiekles);
- door specifieke aandacht te besteden aan instructie in het lezen van woorden die de leerlingen moeilijk vinden, wordt de aandacht van de leerlingen gefocust op het leer- en leesproces;
- de leerlingen hebben stimulans nodig om (meer) te gaan lezen met begrip;
- AVI-niveaus zijn een beperkte manier van indelen van boekjes, omdat sommige moeilijkheidsfactoren (zoals het dóórlopen van zinnen over meerdere regels) niet zijn inbegrepen in deze indeling;

- Désirée gaat doortoetsen (tot instructieniveau) zonder hulpmiddelen. Ze besluiten dat de intern begeleider erbij zal zijn, de eerste keer dat Désirée de toetsing volgens deze aanwijzingen afneemt en dat zij deze afname via videoanalyse zullen nabespreken.

Resultaat

Nu voor de toetsing van de leerlingen de voorbeelden in de kast worden gelegd, moeten de leerlingen tijdens toetsing geheel zelfstandig functioneren. Door de inrichting van de toetsruimte en toetshouding van Désirée zijn er geen mogelijkheden tot compensatie voor de leerlingen.

De leerlingen lezen dagelijks 25 minuten effectief. In elke leesles kiezen Désirée en de leerlingen woorden uit de teksten die nog niet vlot gelezen worden. Deze woorden worden apart geoefend. Doordat zij samen de woorden kiezen, raken de leerlingen steeds meer betrokken. "Die vind ik echt nog moeilijk, juf!" Désirée kiest vooral woorden met teken/klankkoppelingen die tijdens toetsing nog wat aarzelend benoemd zijn.

Désirée bespreekt vooraf het tekstthema en stelt vragen na het lezen van de tekst. De leerlingen vinden het erg leuk, dat zij deze woorden ook in een woordspin terugzien. Ze leren er zinnen mee te maken en bespreken samen met de juf de betekenis ervan, waardoor zij meer lezen met begrip. Dit bevordert de directe woordherkenning. Het tempo bij lezen van teksten wordt door deze onderwijsactiviteiten positief beïnvloed. De leesmotivatie keert terug. Bij de keuze van boekjes let Désirée erop of zinnen doorlopen over de regels. Een groepje leerlingen leert in een aparte les van haar hoe zij door de regel heen kunnen lezen.

De leerlingen zijn, nu zij worden doorgetoetst tot op instructieniveau, ingedeeld in groepjes waarbij gezamenlijke doelen met de leerlingen worden besproken. Doordat hun betrokkenheid groter is, worden zij meer gestimuleerd tijdens de instructie en beleven zij plezier aan hun leerervaringen.

Doordat het lezen van globaalwoorden wordt aangevuld met de diverse deelvaardigheden van het lezen, neemt de leesvaardigheid van de leerlingen met sprongen toe. Ook geheel onbekende woorden in hun belevingswereld vormen nu voor hen een uitdaging.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Instructiemethoden om het leestempo te verhogen
- Factoren voor de leesmotivatie (lezen met begrip en doelgericht werken)
- Het belang van effectieve leestijd en heterogene groepering
- Inrichting van toetsruimte en toetshouding
- Het verschil tussen beheersingsniveau en instructieniveau (doortoetsen leesvaardigheid)
- Effectieve klassenorganisatie
- De consultatieve mogelijkheden binnen de school
- Criteria voor de moeilijkheidsgraad van boekjes (woord- en zinslengte, verdeling van zinnen over regels)

Vaardigheden

- Uitvoeren van instructieadviezen van de intern begeleider
- Toetsen afnemen op een valide wijze
- Ontwikkelingsgericht instrueren (leesonderwijs) met de methode als bronnenboek
- Observeren van leesontwikkeling en stagnaties (kwalitatief onderzoek)
- Planmatig werken
- Analyseren van toetsgegevens op individueel niveau en groepsniveau
- Uitvoeren van handelingsplannen/groepsplannen binnen de reguliere setting (in de eigen klas)
- Consulteren van interne deskundigen, passend bij eigen (on)mogelijkheden
- Verbeteren van eigen didactisch repertoire (metacognitief niveau)

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij het ter discussie stellen van de bruikbaarheid van toetsgegevens (op zoek naar aanvullende kwalitatieve gegevens)
- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij het gericht verbeteren van de toetsprocedure (doortoetsen om te kunnen nagaan welke instructie passend is)
- Betrokkenheid van de leraar bij door actief en resultaatgericht te zoeken naar instructiewijzen en organisatievormen om de leesvaardigheid van de leerlingen te vergroten
- Betrokkenheid van de leraar bij het willen versterken van de eigen competentie (flexibiliteit)
- Empathie van de leraar door zich in te zetten voor versterking van de leesmotivatie (lezen met begrip en tutorlezen)

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 3: vakinhoudelijk en didactisch competent
- Competentie 4: organisatorisch competent
- Competentie 7: competent in reflectie en ontwikkeling

4.2.6 Situatie 'Stagnatie' (groep 4)

Kernproblemen van de leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Automatisering leesproces
- Basisvaardigheden bij lezen

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2003; Aarnoutse & Verhoeven, 2003)

- Protocol (1-4): hoofdstuk 4
- Tussendoelen (GG): 2

De situatie

In groep 4 van Evelien zijn aan het begin van het jaar drie leerlingen die ernstig achterblijven in de ontwikkeling van het lezen. Bij toetsen als de DMT en EMT horen ze tot de zwakste 10% en ze lezen AVI-1 op 'frustratieniveau'. Daarnaast is er nog een aantal zwakke lezers op laag gemiddeld niveau in de klas. In de groep van Evelien werkt ook een onderwijsassistent; deze richt zich vooral op begeleiding van de leerlingen die geen of weinig problemen hebben met lezen. Op de school waar Evelien werkt, is afgesproken dat achterblijven bij het lezen geen reden is om de leerlingen te laten doubleren, als er tenminste geen ernstige andere redenen daarvoor zijn. Wel krijgen deze leerlingen van Evelien een apart programma aangeboden. Op de school van Evelien krijgen de 10% zwakste lezers aan het begin van groep 4 systematisch extra hulp. Daarnaast oefenen alle zwakke tot zeer zwakke lezers in de groep van Evelien regelmatig op de computer met allerlei spelletjes waarbij aan de basisvaardigheden wordt gewerkt (bijvoorbeeld 'Woordenhaai').

Evelien raakt verstrikt in alle aanwijzingen en materialen en heeft het gevoel het overzicht kwijt te raken met al die uiteenlopende niveaus in haar groep.

Adequaat gedrag

De leerkracht brengt in kaart welke basisvaardigheden voor het lezen (teken/klankkoppeling, auditieve synthese, woorden lezen met eenvoudige spellingpatronen, tweelettergrepige woorden correct lezen) nog niet voldoende beheerst worden. Tijdens de vier instructies per week besteedt Evelien een half uur doelgericht aandacht aan deze vaardigheden via ondersteunende oefeningen om het vlot en op tempo lezen van woorden doelgericht te bevorderen. Tijdens deze leesinstructie biedt zij visuele, auditieve en motorische ondersteuning en zorgt voor teksten waarin de problemen ook in een context geoefend kunnen worden.

Evelien vraagt collega's of zij een overzicht kennen van de vaardigheden die in 'Woordenhaai' worden geoefend en relateert deze in een werkoverleg met haar collega's van de groepen 3 en 4 aan de te oefenen basisvaardigheden.

De andere leerlingen in de klas zijn in de fase dat het lezen meer geautomatiseerd raakt, terwijl de drie achterblijvende leerlingen nog training van de basisvaardigheden nodig hebben en directe ondersteuning tijdens het lezen.

Dit jaar start de school met de methode van het tutorlezen: leerlingen uit groep 8 lezen met leerlingen uit groep 3. De zwakke lezers uit de groep 4 van Evelien nemen hier ook nog aan deel. Dit is mogelijk omdat 'zelfstandig lezen' in alle groepen op dezelfde tijd op het programma staat.

Resultaat

Met de extra aandacht die steeds plaatsvindt voorafgaand aan de reguliere lessen waarin lezen voor de hele groep centraal staat, kunnen de leerlingen receptief meedoen met de gewone instructie. Na een half jaar extra ondersteuning hebben twee leerlingen hun achterstand zover ingelopen dat ze weer aansluiting vinden met het onderwijs in de groep. Zij doen niet meer mee aan het tutorlezen. De derde leerling is onvoldoende vooruit gegaan en wordt nu door de onderwijsbegeleidingsdienst nader onderzocht. Deze leerling doet nog wel mee met het tutorlezen.

Evelien heeft meer overzicht over de toepassingsmogelijkheden van de verschillende leermiddelen en de leerlingen profiteren van haar verrijkte didactisch repertoire.

Doordat Evelien meer doelgericht is gaan werken, leren de leerlingen ook tijdens andere instructies zodanig vragen te stellen dat zij optimaal profiteren van de lessen. Dit bevordert hun competentiebeleving.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Overgang van beginnend lezen (gericht op basisvaardigheden) naar automatisering van het leesproces
- Het belang van frequente extra leesoefening door de eigen leerkracht als de leesontwikkeling stagneert
- Belang en mogelijkheden om de teken/klankkoppeling en andere basisvaardigheden te oefenen
- Doelstellingen van leermiddelen (bijvoorbeeld ICT) om de leesvaardigheid te bevorderen
- Tutorlezen (opzet en mogelijkheden)
- Effectiviteit van organisatievormen van leesonderwijs (tutorlezen, groepsinstructie en speciale leesbegeleiding)

Vaardigheden

- Organiseren van lezen (in de groep en in de school) zo dat leerlingen verschillend en doelgericht onderwijsaanbod krijgen
- Analyseren van leerdoelen in hulpmiddelen (zoals educatieve software)
- Afstemmen van didactische interventies
- Oefenen van de teken/klankkoppeling en andere basisvaardigheden
- (Leren) inzetten van verschillende manieren van ondersteuning
- Inroepen van hulp naar aanleiding van grenzen aan eigen competenties
- Observeren van de leesstrategie van leerlingen (zoals spellend lezen, leessnelheid, gebruik van contextinformatie)

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij het zoeken naar doelen in de beschikbare leermiddelen
- Betrokkenheid van de leraar bij het willen afstemmen van alle onderwijs-activiteiten (gerichte oefeningen en ondersteuning)
- Betrokkenheid van de leraar bij het hanteren van een hoog verwachtings-niveau (van alle leerlingen)
- Betrokkenheid van de leraar bij het bieden van extra zorg indien leerlingen deze nodig hebben
- Empathie van de leraar bij het streven naar leesbegrip en andere zinvolle elementen in de instructie
- Empathie van de leraar bij het streven leerlingen te laten ervaren hoe zij zich ontwikkelen

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 3: vakinhoudelijk en didactisch competent
- Competentie 4: organisatorisch competent
- Competentie 5: competent in samenwerking met collega's

4.2.7 Situatie 'Spellingfouten' (groep 4)

Kernproblemen van de leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Basisvaardigheden bij spelling
- Gebruik van spellingstrategieën
- Transfer van verworven spellingvaardigheden in verschillende schrijfsituaties

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2003; Aarnoutse & Verhoeven, 2003)

- Protocol (1-4): hoofdstuk 4
- Tussendoelen (GG): 3

De situatie

Joris is net 9 jaar en zit in groep 4 (april) van De Rembrandtschool in een plaats in de buurt van Amsterdam. Joris schrijft een kort verhaaltje bij plaatjes:

'Kees pakt de apols die uit de bom fale en de burman vont het verfeelent. Ik bint het tauw aan de bom. He he ik ben kaar. Krk daar gaat het tauw. Aaaa alen apols vliege uit de bom.'

Gerard, zijn leerkracht, gebruikt het verhaal om de spellingproblemen van Joris te analyseren. Dit doet hij bij alle leerlingen in de groep. Als Joris het werk terug krijgt, ziet hij de streepjes bij de woorden en trekt een beteuterd gezicht.

's Middags na de middagpauze komt Joris met zijn vader op school, zeggend: "Joris wil eigenlijk niet naar school vanmiddag." Joris zelf kijkt naar de grond.

Adequaat gedrag

Gerard schrikt; dat is niet de bedoeling. Hij hecht er veel waarde aan dat zijn leerlingen met plezier in de klas zijn. Hij vraagt aan Joris of hij met hem wil praten over 'waarom hij niet naar school wil'. Dat wil Joris en diens vader vertrekt. Gerard vereenvoudigt de geplande tekenles, zet de groep aan het werk en gaat dan in een hoek van de klas met Joris in gesprek.

Joris zegt dat hij nooit meer verhaaltjes wil schrijven. ("Dat kan ik toch niet.")

Gerard reageert: "Het was wel spannend, met dat touw en die appels. Dus volgens mij kun jij dat best."

In de loop van het gesprek spreken Gerard en Joris af dat ze voortaan over de verhaaltjes zullen praten of dat Gerard er iets bij zal schrijven óver het verhaaltje. Dat snapt Joris en hij is opgelucht, maar Joris zegt er nog bij: "Ik wil natuurlijk wel leren hoe ik alle woorden moet schrijven. Dat zei papa ook, dat ik daarvoor op school ben." Daarna voegen zij zich bij de rest van de groep, die ijverig aan het tekenen is.

Gerard gebruikt voortaan de stelproducten van zijn leerlingen niet om er een expliciete spellinganalyse op los te laten. Wel wil hij deze bekijken om de transfer van spellingvaardigheden te volgen. Hij vraagt zich af hoe leerlingen dan vervolgens het beste geholpen kunnen worden.

Hiervoor raadpleegt hij de intern begeleider, Ilse. Ilse prijst Gerard om zijn pedagogische aanpak. Daarna verkennen zij samen de analyseformulieren van de spellingtoetsen en leggen deze naast de analyse van spontane schrijfproducten. Ilse doet Gerard wat handreikingen voor een handelingsgerichte diagnostiek; hierbij blijkt het niet alleen te gaan om welke fouten zij maken, maar ook om hóe en in welke mate leerlingen hun spellingfouten zelf verbeteren, de motivatie om te schrijven en of zij veel nadenken tijdens het spellen van spontane schrijfsels.

Uit de analyse van het werk van Joris blijken de volgende hiaten:

- verschil tussen lange en korte klanken zoals in 'luisterwoorden': bijvoorbeeld 'bom' in plaats van boom en 'burman' in plaats van buurman;
- verdubbelingsregel (apol, verfeelent);
- eind-d/t regel (verfeelent);
- fouten die te maken hebben met de verkleurende werking van de apol;
- fouten in de werkwoordspelling (bijvoorbeeld 'bint en vliege');
- fouten in 'weetwoorden', zoals 'falen' (het verschil tussen f en v is in het westen van het land niet te horen voor de meeste leerlingen) en 'tauw'.

Nu Gerard de verschillende spellingfouten in kaart heeft gebracht en deze kan categoriseren met behulp van de analyseformulieren uit het leerlingvolgsysteem, maakt hij een plan van aanpak voor de verschillende problemen en behandelt de problemen van gemakkelijk naar moeilijk. De eerste stap is de klank/tekenkoppelingen aan te pakken. Omdat Joris 'kaar' in plaats van 'klaar' schrijft, besluit Gerard ook te checken of Joris de verschillen tussen lange en korte klanken goed kan horen.

Gerard biedt per categorie geschikte denkwijzen aan op basis waarvan de leerling een spellingprobleem kan oplossen. Hierbij werkt hij aan doelgerichte ondersteuning op auditief, visueel en motorisch vlak.

Resultaat

Joris blijft graag verhaaltjes schrijven en komt graag op school. Door de strategieën en extra (visuele) ondersteuning die Joris krijgt aangereikt om de verschillende spellingpatronen zelfstandig op te kunnen lossen, kan hij gemotiveerd met het verbeteren van zijn spelling aan de slag.

Joris kan zelfstandig verwoorden welke oplossingen hij inzet bij het correct schrijven van verschillende (niet-klankzuivere) spellingpatronen. Tevens leert hij steeds beter de strategieën ook in te zetten bij schrijfoopdrachten in verschillende contexten (transfer).

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Verschillende didactieken van de spelling (regeldidactiek, inprentingsdidactiek, analogiedidactiek, algoritmedidactiek)
- Verschillende vormen van ondersteuning bij spelling
- Didactiek van het stellen
- Motivatiefactoren in het algemeen (en competentiebeleving in het bijzonder)
- Analyse van leerlingenwerk (formulieren leerlingvolgsysteem en kwalitatieve observaties)

Vaardigheden

- Analyseren van spellingfouten (productdiagnostiek)
- Observeren van leerlingen (procesdiagnostiek bij stellen en spellen)
- Lesgeven op gedifferentieerde wijze (regeldidactiek, inprentingsdidactiek, analogiedidactiek, algoritmedidactiek).
- Strategieën aanleren tijdens alle schrijfactiviteiten
- Gesprekstechnieken met leerlingen

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij het analyseren van de spellingfouten en het spellinggedrag om spellingonderwijs op maat te verzorgen
- Betrokkenheid van de leraar bij het verkennen van mogelijkheden spelling te leren gebruiken in veel verschillende contexten
- Empathie van de leraar bij het bespreken van de tegenzin om naar school te gaan en het tonen van begrip voor onzekerheid van leerlingen (en daarvoor de tijd te nemen)
- Empathie van de leraar via het bijstellen van de evaluatie van het stelonderwijs

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 2: pedagogisch competent
- Competentie 3: vakinhoudelijk en didactisch competent
- Competentie 4: organisatorisch competent

4.2.8 Situatie 'Langere teksten' (groep 4)

Kernproblemen van de leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Automatisering leesproces
- Inzicht in opbouw van woorden en zinnen

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2003; Aarnoutse & Verhoeven, 2003)

- Protocol (1-4): hoofdstukken 3 en 4
- Tussendoelen (GG): 2

De situatie

Vandaag wordt gestart met een nieuw hoofdstuk uit de taalmethode.

Als introductie is een verhaal opgenomen over een herfstwandeling in het bos. Juf Tineke besluit dit verhaal klassikaal te gaan lezen. Als Sander aan de beurt is, valt op dat zijn leestempo enorm laag is. Sander moet nog vrij veel woorden hardop spellen en hij begint regelmatig een zin helemaal opnieuw. Sander heeft vooral problemen bij het lezen van meerlettergrepige woorden en woorden met medeklinkercombinaties. Sommige leerlingen in de klas reageren wat lacherig. Als vrijwel alle leerlingen na de inleiding aan het werk zijn met de oefeningen uit het taalboek, hangt Sander nog steeds voorovergebogen boven zijn taalboek. Hij is nog steeds bezig om de opdracht te ontcijferen.

Sander geeft aan dat hij het heel vervelend vindt dat andere leerlingen veel sneller lezen dan hij.

Adequaat gedrag

Tijdens het lezen in de groep geeft Tineke een andere leerling de beurt.

Ze spreekt leerlingen aan op het lacherig gedrag. De volgende dag spreekt ze met de hele klas over verschillen tussen leerlingen en over hoe je daar als groep op een positieve wijze mee om kunt gaan. Tineke probeert samenwerkend leren tijdens sommige van de taalopdrachten.

Later die middag vraagt Tineke haar collega uit groep 3 nog eens naar de leesontwikkeling van Sander. Verder zoekt ze in het leerlingdossier naar relevante informatie. In een overleg met haar duobaan-collega bespreekt Tineke enkele mogelijkheden om te voorkomen dat Sander nu al - in de start van groep 4 - een grote achterstand gaat oplopen. Er worden maatregelen besproken om remediërende aanpakken in te zetten om de problematiek van het hardnekkige spellen aan te pakken, gericht op inzicht in woorden en zinnen in combinatie met betekenisvol leren. Tineke ontdekt in een gesprek met haar collega dat het niet wenselijk is leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen) ongeïmproviseerd een tekst hardop te laten lezen.

Tineke observeert of Sander de opdrachten kan lezen. Zij onderkent het probleem van het spellend lezen en daardoor het probleem dat de leerling een tekst niet op tempo kan lezen en ook de opdracht niet zelfstandig kan verwerken.

Tineke maakt onderscheid tussen klankzuivere (meerdere medeklinkers voor en achter) en niet-klankzuivere woorden en leert Sander hoe hij verschillende soorten woorden gemakkelijker kan lezen. Tineke selecteert leesteksten waarmee op doelgerichte wijze de specifieke spellingpatronen geoefend kunnen worden. Tineke neemt zich voor om tijdens het blokkuur samen met Sander te kijken naar de teksten die de volgende dag aan de orde zullen komen. De interventie van Tineke is er in eerste instantie op gericht om Sander nauwkeurig en vlot hardop te leren lezen. Hierbij krijgt Sander strategieën aangereikt, waarmee hij moeilijke woorden vlot kan lezen, bijvoorbeeld zingend lezen als pre-teaching oefening en visuele ondersteuning bij het lezen van langere woorden. Verder wordt Sander aangemeld voor het tutorlezen, een begeleidings-systeem waarmee dit schooljaar net is gestart, zodat Sander veel extra oefening in lezen krijgt.

Resultaat

Sander voelt zich geaccepteerd nu de juf aandacht besteedt aan het lacherige gedrag. Doordat het in zijn algemeenheid aan de orde wordt gesteld, krijgt hij niet nog eens de aandacht. Doordat Sander en zijn klasgenoten tijdens de taallessen mogen samenwerken, is de acceptatie voor verschillen in de klas groter geworden.

Doordat Sander gericht geholpen wordt bij zijn specifieke leesprobleem verrijkt hij zijn leesstrategie op een bewuste manier.

Door oriëntatie tijdens het blokkuur en de uitgelegde mogelijkheden om langere teksten in het taalboek beter toegankelijk te maken, wordt Sander doelgerichter in de lessen en weet zich gesteund door Tineke.

Hij heeft snel door dat hij door actief naar de betekenis van opdrachten te zoeken ("Wat zou ik moeten doen?") vlotter de soms lastige instructies in zijn taalboekje kan lezen.

Door alle extra oefening in lezen en door onderwijs op maat (ondersteunende oefeningen om klankzuivere en niet-klankzuivere woorden op tempo te leren lezen en oefenen met passende leesteksten) wordt het leestempo van Sander hoger. Doordat Tineke Sander strategieën aanleert, leert hij steeds zelfstandiger en vlotter moeilijke woorden lezen.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Consequenties van een positief groepsklimaat op welbevinden en prestaties van individuele leerlingen
- Implicaties voor pre-teaching
- Het normale verloop van het leesproces
- Het verschil tussen technisch en begrijpend lezen
- Kenmerken van niet-geautomatiseerde leesvaardigheden
- Vormen van coöperatief leren
- Het strategisch belang van samenwerking met duo-partner

Vaardigheden

- Observeren, herkennen en benoemen van leesproblemen bij leerlingen
- Differentiëren in aanbod (oefenen van specifieke leesproblemen)
- Organiseren van gevarieerde didactische werkvormen
- Ontwerpen en uitvoeren van een handelingsplan (gericht aanpakken van leesproblemen)
- Organiseren van ondersteuning door pre-teaching
- Communiceren met collega's

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij gerichte observatie en relateren van observatiegegevens aan ontwerp van een handelingsplan
- Betrokkenheid van de leraar bij het bespreken van gesignaleerde problemen op schoolniveau (eigen functioneren ondergeschikt aan belang leerling)
- Empathie van de leraar bij de pedagogische aanpak het lacherige gedrag aan te pakken via groepsgesprek en versterken samenwerkend leren

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 2: pedagogisch competent
- Competentie 3: vakinhoudelijk en didactisch competent
- Competentie 4: organisatorisch competent

4.3 Omgaan met dyslexie in de groepen 5 tot en met 8 (primair onderwijs)

Bij groepen 5 tot en met 8 primair onderwijs wordt per kritische situatie in 'Bronnen in het protocol en tussendoelen' verwezen naar Wentink & Verhoeven (2004) en Aarnoutse & Verhoeven (2003).

4.3.1 Situatie 'Bordrijen' (groep 5/6)

Kernproblemen van de leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Basisvaardigheden bij spelling (techniek en strategieën)
- Technisch lezen/decodeervaardigheid

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2004; Aarnoutse & Verhoeven, 2003)

- Protocol (5-8): hoofdstukken 2 en 4
- Tussendoelen (GG): 2 en 3

De situatie

In groep 6 van leerkracht Margreet zit één dyslectische leerling, één leerling waarvan ze vermoedt dat hij dyslectisch is en een aantal zeer zwakke spellers. Margreet schrijft elke week rijen op het bord, die de leerlingen die week moeten overschrijven en uit het hoofd leren.

Zij overheert deze rijen ook elke week. Bovengenoemde leerlingen hebben het hier heel moeilijk mee. Ze maken fouten bij het overschrijven en presteren slecht op de overhoringen.

Adequaat gedrag

Margreet signaleert dat deze leerlingen veel moeite hebben met overschrijven en het correct spellen van de geleerde woorden. Ze wil onderzoeken hoe dit kan en neemt eerst de handleiding van de spellingmethode door. Vervolgens zoekt ze recente literatuur over spellingdidactiek en over dyslexie.

Margreet ontdekt dat er een grote hoeveelheid literatuur beschikbaar is over deze problematiek. Ze leert dat de spellingmethode vooral een inprentingsstrategie hanteert, maar dat in de vakliteratuur onderscheid gemaakt wordt tussen luisterwoorden, net-zoals-woorden, regelwoorden en weetwoorden met elk hun eigen strategie. Ze vindt ook suggesties voor meerdere inprentingsstrategieën. Ze leert hieruit het volgende:

- dat dyslectische leerlingen moeite hebben met overschrijven en inprenten;
- dat hantering van de vier strategieën voor de vier verschillende soorten woorden voor hen een goede steun is;
- dat het voor hen moeilijk te bepalen is welke strategie bij welk woord van toepassing is;
- dat ook hier de automatisering een probleem is;
- dat voor hen het hanteren van deze strategieën bij spellen in andere vakken niet vanzelfsprekend is.

In de literatuur vindt Margreet verklaringen en hulp voor de problemen die ze bij haar leerlingen signaleert. Uiteindelijk besluit Margreet om voor deze leerlingen een andere methode te kiezen die niet voornamelijk gericht is op overschrijven en inprenten en die de verschillende strategieën voor verschillende soorten woorden hanteert.

Margreet stopt met de beperking in strategieën (het schrijven van bordrijen) en activeert de leerlingen bij het maken van keuzes om de juiste spelling van woorden te achterhalen. Zij streeft ernaar de categorieën woorden (luisterwoorden, net-zoals-woorden, regelwoorden en weetwoorden) aan te bieden in haar spellingonderwijs en komt er ook op terug in andere contexten, zoals bijvoorbeeld bij wereldoriëntatie.

Resultaat

Door de bewuste keuze van Margreet worden de leerlingen op maat geholpen. De betreffende leerlingen krijgen geen overschrijftaak meer, maar krijgen een alternatief aangereikt voor de woordbeeldinprenting. Doordat het spellingonderwijs via een andere, voor hen meer zinvolle, methode verloopt, krijgen de leerlingen meer strategieën aangereikt. De leerlingen ontlene hieraan meer inzicht in de keuzes bij het spellen. Het kiezen uit de vier strategieën blijft een moeilijk punt, maar een afkijkaart waarop voor elke leerling andere 'moeilijke' woorden en bijbehorende strategie staan, vergemakkelijkt (tijdelijk) de keuze. Het langdurige twijfelen bij het spellen is daardoor ook voorbij. Leerlingen krijgen er lol in te ontdekken hoe ze de spelling van woorden kunnen achterhalen.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Spellingdidactiek
- Kwalitatieve analyse van methoden met betrekking tot gehanteerde didactiek
- Spellingproblemen van dyslectische leerlingen
- Ontwerpen van gevarieerde didactische werkvormen

Vaardigheden

- Herkennen en analyseren van patronen in problematiek van leerlingen
- Vergelijken van methoden op basis van nieuw verworven inzichten
- Concreet toepassen van nieuwe inzichten (didactische theorie) in de eigen onderwijssituatie (spellingonderwijs)

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij het verkennen van nieuwe spellingdidactische inzichten
- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij reflectie op het eigen denkproces, leerproces van leerlingen, inzet materialen en bijbehorende organisatievormen
- Betrokkenheid van de leraar bij het vertalen van in actiepunten voor het eigen onderwijs (daadkracht)
- Empathie van de leraar bij het verbeteren van het spellingonderwijs als blijkt dat leerlingen worstelen met de stof

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 3: vakinhoudelijk en vakdidactisch competent
- Competentie 4: organisatorisch competent
- Competentie 7: competent in reflectie en ontwikkeling

4.3.2 Situatie 'Geen slordigheid' (groep 7)

Kernproblemen van de leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Automatisering spellingpatronen
- Toepassen van spellingvaardigheden in verschillende schrijfo opdrachten (transfer)
- Zelfcorrectie

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2004; Aarnoutse & Verhoeven, 2003)

- Protocol (5-8): hoofdstuk 4
- Tussendoelen (GG): 3

De situatie

In groep 7 valt Thomas op door zijn wisselende prestaties in het spellen.

Hij maakt veel fouten bij het schriftelijk beantwoorden van vragen in zaakvakken, bij stelopdrachten en vooral als hij wat langere teksten schrijft. Zijn leerkracht, Peter, merkt dat Thomas in dit werk bepaalde woorden fout spelt, terwijl hij die net daarvoor in een dictee correct gespeld heeft. Peter denkt dat Thomas oplet bij het spellen tijdens een dictee, maar dat hij slordig is bij het spellen tijdens andere taken.

Adequaat gedrag

Peter wil Thomas aanspreken op deze slordigheid, maar vraagt zich af of hij het goed ziet. Hij weet dat zijn duo-partner Jos meer gespecialiseerd is in dyslexie (lees- en spellingproblemen) en vraagt hem daarom om advies. Ze nemen samen een dictee en een stelopdracht door. Jos legt het verschil uit tussen de twee opdrachten. Hij legt uit waarom een leerling eerder spelfouten zal maken in een stelopdracht dan een dictee. 'Bij het maken van een dictee, hoeft de leerling alleen op de spelling te letten. Hij kan al zijn aandacht bewust op de spelling richten. Bij het schrijven van een stelopdracht of een dergelijke taak moet een leerling op veel zaken tegelijk letten, zoals het vormen van goede zinnen en het goed opbouwen van zijn verhaal. Spelling is dan maar één van de vele punten die aandacht vragen. Als de spelling voldoende geautomatiseerd is, is dit geen probleem. Als er nog veel bewuste aandacht nodig is voor de spelling, dan is dit wel een probleem, want dan wordt de aandacht verdeeld over allerlei aspecten van het schrijven. Het is dus geen slordigheid dat Thomas dan meer spelfouten maakt, het heeft met interferentie van taken te maken.'

Peter vraagt aan Jos hoe hij dan het beste kan omgaan met spelling in andere taken dan dictee. Jos raadt hem aan om zwakke spellers te leren aan het eind van de taak de aandacht nog apart op de spelling te richten door een stappenplan voor zelfcorrectie.

Peter wil meer weten over de spellingproblematiek en vraagt Jos welke literatuur hij hierover het beste kan bestuderen.

Samen met Jos bereidt Peter een gesprek voor om met Thomas te praten over het verschil in spelling bij de diverse taken. Peter wil ook het stappenplan voor

zelfcorrectie met Thomas bespreken. Aan de hand van deze voorbereidingen gaat Peter in gesprek met Thomas.

Resultaat

Tijdens het gesprek met Peter wordt Thomas zich ervan bewust dat hij wisselend presteert in spelling door de aard van de taak. Thomas krijgt de kans om de strategieën die hij bij het dictee hanteert toe te lichten en door de positieve feedback van Peter krijgt Thomas meer zelfvertrouwen.

Peter waardeert de door Thomas toegepaste regels en trucs die in het dictee tot een goede spelling leiden.

Peter en Thomas begrijpen nu beter op hoeveel aspecten tegelijkertijd gelet moet worden bij andere taken. Voor zowel Peter als voor Thomas is het nu goed te begrijpen dat Thomas tijdens het schrijven bij een stelopdracht of een andere 'vrije' tekst niet ook steeds aan alle spellingregels kan denken.

Als Peter spreekt over het stappenplan voor zelfcorrectie wil Thomas precies weten hoe dat werkt: hij weet immers dat hij in de dicteesituatie wel goed kan spellen! Hij wil er nu voor zorgen dat hij het ook goed doet in de andere taken.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Competenties binnen eigen team in relatie tot eigen competenties
- Verschil tussen wel en niet geautomatiseerd spellen en interferentie van taken
- Ontwikkeling van de spellingvaardigheid en didactische spellingstrategieën
- Effect van leerstoornissen op competentiebeleving van de leerling
- Effect van negatieve en positieve feedback

Vaardigheden

- Benutten van expertise van een collega
- Voeren van een begeleidingsgesprek met een leerling
- Toepassen van nieuwe inzichten in de eigen onderwijssituatie

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij het verkennen van oorzaken van tegenvallende prestaties
- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij de bereidheid het eigen handelen en denken ter discussie te stellen
- Betrokkenheid van de leraar bij bereidheid conclusies in actiepunten te vertalen
- Betrokkenheid van de leraar bij afstemming met duo-partner
- Betrokkenheid van de leraar bij het aanspreken van collega's op hun expertise
- Empathie van de leraar bij het objectief bespreken van passende aanpakken voor de leerling (begeleidingsgesprek)

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 1: interpersoonlijk competent
- Competentie 2: pedagogisch competent
- Competentie 5: competent in samenwerking met collega's

4.3.3 Situatie 'Geen buitenbeentje' (groep 6)

Kernproblemen van de leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Vergroten leeservaring (technische leesvaardigheid)
- Begrijpend lezen (in het bijzonder bij reken/wiskunde en informatieve teksten)
- Ervaring opdoen met informatieve teksten

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2004; Aarnoutse & Verhoeven, 2003)

- Protocol (5-8): hoofdstukken 4 en 5
- Tussendoelen (GG): 2, 4, 6

De situatie

Tycho zit in groep 6 van een combinatieklas 6/7/8 en heeft Freek als leerkracht. Sinds kort heeft Tycho een dyslexieverklaring. Gelukkig is zijn dyslexie al eerder (in de middenbouw) door de school opgemerkt. Voor de ouders was het geen verrassing dat Tycho dyslectisch was; dyslexie komt veel voor in zijn familie. Tycho heeft goede hulp buiten de school om beter te leren lezen en schrijven. Door het werken in een combinatieklas is Freek er wel aan gewend dat leerlingen niet allemaal tegelijkertijd met hetzelfde bezig zijn. Toch vindt hij het af en toe erg moeilijk om Tycho goed tot zijn recht te laten komen. Ook wil hij niet dat Tycho zich een buitenbeentje gaat voelen.

Adequaat gedrag

Freek let erop dat Tycho niet met andere vakken achter raakt door zijn zwakke prestaties op leesgebied. Tevens overlegt hij met de intern begeleider, de ouders en de behandelaar van Tycho buiten de school over mogelijkheden voor een specifieke aanpak en over compenserende en dispenserende mogelijkheden voor Tycho. Deze aanpak komt erop neer dat Tycho, een intelligente leerling, bij alle vakken in principe wordt aangesproken op het niveau van zijn eigen groep. Freek geeft Tycho alle zaakvakteksten van tevoren mee naar huis om deze voor te bereiden.

Freek kiest ervoor Tycho te laten tutorlezen, waarbij hij en enkele andere leerlingen van zijn groep voorlezen aan leerlingen van groep 1 en 2. Zo zorgt Freek ervoor dat Tycho binding houdt met de groep en zich geen uitzondering gaat voelen.

Verder let Freek erop dat hij alle lesonderdelen die niet schriftelijk gemaakt hoeven te worden op een andere wijze laat verwerken. Zo viel het Freek op dat een hoofdstuk uit de taalmethode dat 'zeg het maar' heet en lesdoelen in de sfeer van mondelinge taal en taalbeschouwing nastreeft, eigenlijk alleen maar schriftelijke verwerkingsvormen kent. Freek kiest ervoor de hele groep meer mondelinge verwerkingsvormen te laten uitvoeren.

Resultaat

Doordat Tycho de zaakvakteksten thuis vast doorneemt met zijn moeder, kan hij goed voorbereid aan de slag bij de verwerkingslessen. Bij redactiesommen werkt Tycho samen met een goed lezende leerling, die juist weer profijt kan hebben van Tycho's goede inzicht. Als alle leerlingen voor zichzelf stillezen, luistert Tycho naar een boek op een bandje en leest daarbij mee.

De leerlingen en Freek genieten er allen van dat Freek door kritisch naar lesdoelen te kijken en andere werkvormen te hanteren, leuker en gevarieerder les is gaan geven. Tycho vormt geen uitzondering, doordat er met de hele groep meer aandacht wordt besteed aan mondelinge verwerkingsvormen. Doordat deze werkvormen niet schriftelijk zijn, verlicht deze aanpak de schoolse activiteiten van Tycho. Door de rol bij het tutorlezen kan Tycho zijn sociale vaardigheden inzetten en tegelijkertijd zijn technische leesvaardigheid oefenen.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Het verschil tussen een leerprobleem en een laag capaciteitsniveau
- De problemen bij tekstbegrip
- De effecten van zwakke leesvaardigheid op prestaties in ander vakken
- Compenserende maatregelen
- Maatregelen om de leerling functioneel te laten oefenen
- Mogelijkheden voor het inzetten van pre-teaching

Vaardigheden

- Op correcte wijze inschatten van de capaciteiten van leerlingen
- Analyseren en op juistheid beoordelen van lesdoelen in methoden
- Inzetten van verschillende werkvormen (om lesdoelen te bereiken)
- Toepassen van werkvormen om leerlingen het hardop lezen op een functionele manier meer te laten oefenen
- Communiceren met collega's, ouders en externe hulpverleners

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij het observatiegedrag en het met elkaar in verband brengen van observatiegegevens
- Betrokkenheid van de leraar bij het bespreken van gesignaleerde problemen met collega's, ouders en externe hulpverleners (gericht op belangen van de leerling)
- Empathie van de leraar bij het zoeken naar een passende begeleiding voor een leerling met leesproblemen

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 2: pedagogisch competent
- Competentie 5: competent in samenwerking met collega's
- Competentie 6: competent in samenwerking met de omgeving

4.3.4 Situatie 'Samen leesstrategieën leren' (groep 5 tot en met 8)

Kernproblemen van de leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Technische vaardigheden bij lezen
- Begrijpend lezen en functionele geletterdheid
- Leeswoordenschat
- Leesstrategieën voor het lezen van teksten

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2004; Aarnoutse & Verhoeven, 2003)

- Protocol (5-8): hoofdstukken 4, 5 en 6
- Tussendoelen (GG): 1 tot en met 8

De situatie

Op basisschool Het Kompas wordt dit jaar voor het eerst een concrete invulling gegeven aan collegiale ondersteuning. In een bouwoverleg bespreken de leerkrachten de problemen die ze ervaren in de begeleiding van de zorgleerlingen in hun groep. Vandaag worden leerlingen besproken die problemen ervaren bij het begrijpend lezen. Juf Thea, een ervaren leerkracht in groep 7, merkt dat haar collega van groep 6 slechts een vaag beeld heeft van de problemen met leesbegrip bij leerlingen uit haar groep. Het is de leerkracht niet duidelijk of deze problemen veroorzaakt worden door een zwakke decodeervaardigheid, gebrekkige luistervaardigheden, een beperkte woordenschat of door problemen in het toepassen van strategieën. Omdat de problemen onvoldoende in kaart zijn gebracht, wordt de overdracht naar een volgende groep bemoeilijkt. In het gesprek blijkt vervolgens dat de leerkracht geen zicht heeft op verschillende didactische aanpakken die binnen de groep te realiseren zijn.

Thea realiseert zich dat het hier geen incidentele situatie betreft. In twee eerdere besprekingen, in beide gevallen ook met jonge leerkrachten die slechts kort aan school zijn verbonden, waren dezelfde fenomenen te onderkennen.

Adequaat gedrag

Thea besluit het betreffende punt ook in te brengen in het komende zorgoverleg van het samenwerkingsverband. De ervaringen van collega's op andere scholen worden besproken op het eerstvolgende overleg met midden- en bovenbouwcollega's. De leerkrachten zijn enthousiast over de besproken maatregelen en besluiten om de voorgestelde aanpak in de eigen klas toe te gaan passen. Er wordt een plan van aanpak opgesteld. Onderdeel van dit plan is dat per groepsleerkracht de scholingsbehoefte wordt geïnventariseerd en ingepland. De taalcoördinator op de school past de te nemen maatregelen samen met Thea in, in het taalbeleidsplan en ondersteunt het invoeringsproces. De nascholing wordt door hen afgestemd op de behoefte van het team en is gericht op het uitwisselen van didactische ervaringen. Groepsleerkrachten leren de vaktermen te gebruiken in de instructie, zodat leerlingen de strategieën kunnen benoemen. Er ontstaat een (didactische) 'leestaal' in de uitwisselingsbijeenkomsten. Leraren praten ook steeds vaker spontaan over hun bevindingen tijdens de leeslessen.

De problemen bij het begrijpend lezen worden op systematische wijze onderzocht en in kaart gebracht. De leerlingen met gebrekkige decodeer-vaardigheden krijgen een intensieve begeleiding in een leesklas.

Resultaat

In de eigen groep kunnen de leerlingen na de leesklas oefenen met een computerprogramma bedoeld voor leerlingen met technische leesproblemen. Daarnaast wordt gezocht naar compenserende maatregelen door ondersteuning met behulp van geluidsopnamen. Problemen met woordenschat worden aangepakt door middel van extra oefenstof tijdens het blokkuur.

De groepsleerkracht draagt zorg voor de training van strategieën waarmee leerlingen een tekst kunnen analyseren. Deze strategieën worden in kleine groepjes geoefend met behulp van het model 'wederkerend onderwijzen'. Door de systematische wijze waarop de prestaties van de leerlingen in kaart worden gebracht en de intensieve manier van behandelen, waarbij de leerkrachten op gerichte wijze samenwerken, wordt de kans op succesvolle leesprestaties aanmerkelijk vergroot.

Door de opdrachten in de scholing en de didactische uitwisseling tussen leerkrachten krijgen alle leerlingen in de groepen vaker meerdere strategieën aangeboden. De groepsleerkrachten maken de leerlingen bewust van methoden om informatie uit teksten te halen, zichzelf vragen te stellen en de hoofdlijn van een tekst te identificeren. Tijdens de lessen begrijpend lezen, maar ook bij de zaakvakken, gaan leerlingen meer en meer de structuur van de teksten herkennen. Doordat zij hun leesgedrag bewuster leren richten, voelen zij zich competent en hebben daardoor weer meer plezier in de vakken waarbij gelezen moet worden. Door de ontstane 'leestaal' (om over het lezen te praten), kunnen leerlingen elkaar beter helpen.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Verschillen tussen technisch en begrijpend lezen
- Mogelijke oorzaken van een zwak leesbegrip
- Het belang van didactische strategieën om leerlingen met leesproblemen te helpen
- Het strategisch belang van het samenwerken met collega's
- Verantwoordelijkheden en mogelijkheden van leerkrachten in het team
- Mogelijkheden om collega's te ondersteunen

Vaardigheden

- In kaart brengen van de lees- en schrijfontwikkeling van leerlingen
- Differentiëren in instructie
- Uitwisselen van didactische ervaringen
- Opstellen van adequate groepsplannen
- Organiseren van instructie zowel binnen als buiten de klas
- Meedenken over en beoordelen van een taalbeleidsplan (haalbaarheid uitvoering)
- Initiëren van overleg met collega's binnen het team
- Actief deelnemen aan overlegstructuren buiten de school

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij alert zijn op hiaten in competenties van collega's en de wijze waarop de leerkracht hier consequenties aan verbindt
- Betrokkenheid van de leraar bij gerichtheid op het streven leerlingen, al dan niet met hulpmiddelen, een zo hoog mogelijk niveau van functionele geletterdheid te laten behalen
- Betrokkenheid van de leraar bij het bespreken van de gesignaleerde problemen op (bovenschools) schoolniveau
- Empathie van de leraar bij het op maat stimuleren van collega's (selecteren van passende nascholing en met respect ondersteunen van de implementatie van de nieuwe didactische aanpakken)
- Empathie van de leraar bij het omgaan met de range van verantwoordelijkheden (in de klas) van de collega's

SBL-competenties:

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 3: vakinhoudelijk en didactisch competent
- Competentie 4: organisatorisch competent
- Competentie 7: competent in reflectie en ontwikkeling

4.3.5 Situatie 'Dyslexieverklaring' (groep 5)

Kernproblemen van de leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Compensatiemogelijkheden bij dyslexie

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2004; Aarnoutse & Verhoeven, 2003)

- Protocol (5-8): hoofdstukken 2, 3, 5 en 6 en bijlagen 5 (Voorbeeld Dyslexieverklaring) en 6 (Compensatie en dispensatie bij lezen en spelling)
- Tussendoelen: niet specifiek van toepassing

De situatie

Na enkele tien-minuten-gesprekken met ouders van haar leerlingen stormt juf Elisa met een verhit gezicht de koffiekamer binnen. Het gesprek met de ouders van Justus is haar zichtbaar zwaar gevallen. Vooral de emotionele reactie van Justus' moeder op het bespreken van de eerste resultaten van de LVS-toetsen komt als donderslag bij heldere hemel. Gelukkig vindt ze een luisterend oor bij enkele collega's die haar begripvol opvangen.

De kritiek van de ouders is met name gericht op de extra toetsfaciliteiten die blijkaar al in groep 3 zijn toegezegd. De ouders zijn zeer teleurgesteld en vinden dat de school tot nu toe te weinig heeft gedaan. Ze vinden dat Justus hier niet de dupe van mag worden. De ouders vragen Elisa op welke concrete faciliteiten Thomas kan rekenen bij een volgende toets.

De collega's stellen haar gerust: "Die ouders hebben altijd wat te zeuren."

Adequaat gedrag

Elisa wuift de relativerende opmerkingen van haar collega's weg. Zij realiseert zich dat ze dit gesprek niet adequaat heeft voorbereid en dat ze in haar aanpak van het probleem van Justus is tekortgeschoten.

Omdat de collega-leerkrachten bij wie Justus eerder in de groep zat inmiddels zijn verhuisd, gaat Elisa in het leerlingdossier op zoek naar de afspraken die in het verleden zijn gemaakt. Als ze niets aantreft, besluit ze om dit in een teamvergadering bespreekbaar te maken. Omdat Justus nog geen dyslexieverklaring heeft, bespreekt ze met de intern begeleider welke stappen in dit verband ondernomen kunnen worden. Verder gaat Elisa op zoek naar mogelijkheden om de toetsen aan te passen die in het kader van het leerlingvolgsysteem worden afgenomen. Ze maakt een afspraak voor een volgend gesprek met de ouders van Justus. In dit gesprek geeft Elisa toe dat de school in het verleden enkele steken heeft laten vallen. Ze bespreekt enkele suggesties om volgende toetssituaties beter toe te spitsen op de specifieke problemen van Justus. Besloten wordt Justus aan te melden voor een onderzoek bij de onderwijsbegeleidingsdienst.

Resultaat

Het onderzoek van de begeleidingsdienst toont aan dat Justus in aanmerking komt voor een dyslexieverklaring. Bij de volgende toetsen die in het kader van

het leerlingvolgsysteem worden afgenomen, wordt steeds overwogen op welke wijze deze kunnen worden aangepast aan de specifieke problemen van Justus. Soms wordt hierbij gebruik gemaakt van een andere lay-out van het toetsmateriaal, in andere gevallen wordt de toets in een 1/1-situatie afgenomen. Waar nodig wordt de tekst voorgelezen door de leerkracht. Ook wordt gebruik gemaakt van bandjes die onder andere het Cito beschikbaar heeft. Daarop staan voorleesactiviteiten. Soms gebruikt de leerkracht ook cd-rom's met gesproken teksten. De genomen maatregelen, maar vooral de wijze waarop Elisa deze heeft besproken met de ouders, heeft ervoor gezorgd dat het tanende vertrouwen van de ouders in de aanpak van de school volledig is hersteld. Dat heeft een positief effect op de ontwikkeling van Justus.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- De sociaal-emotionele behoeften en de gedragskenmerken van de leerling
- Mogelijkheden zicht te krijgen op leerniveau, leerbehoeften, leerstijlen en leermogelijkheden van leerlingen
- Het belang van een open, duidelijke communicatie en samenwerking met ouders
- Lees- en schrijfprocessen
- Kwaliteitszorg, leerlingvolgsysteem en toetsing (evaluatie)

Vaardigheden

- Toegeven van gemaakte fouten en hieruit lering trekken
- Kritisch reflecteren op de eigen aanpak en die van de school
- Onderzoeken van de systematiek en rapportages van het leerlingvolgsysteem
- Beslissen over aanpassing van materialen en (toets)procedures
- Communiceren met interne en externe deskundigen
- Adequaat communiceren met ouders

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij het zoeken naar antwoorden op specifieke problemen van een leerling en zijn ouders
- Betrokkenheid van de leraar bij het bespreken van gesignaleerde problemen op schoolniveau (met collega's en ouders)
- Betrokkenheid van de leraar bij het helpen van de dyslectische leerling
- Empathie van de leraar bij de serieuze begeleiding (in contact met ouders)

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 3: vakinhoudelijk en vakdidactisch competent
- Competentie 6: competent in samenwerking met de omgeving (ouders)
- Competentie 7: competent in reflectie en ontwikkeling

4.3.6 Situatie 'Compenseren, dispensereren en accepteren' (groep 8)

Kernproblemen van de leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Compenserende en dispenserende maatregelen
- Onthouden van instructies
- Sociaal-emotionele problemen

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2004; Aarnoutse & Verhoeven, 2003)

- Protocol (5-8): hoofdstukken 2 en 5
- Tussendoelen (GG): 5 en 6

De situatie

Edith is dyslectisch. Sinds groep 7 heeft ze een dyslexieverklaring en krijgt ze extra tijd voor toetsen. Uit het advies bij de dyslexieverklaring zijn geen andere faciliteiten voor haar gerealiseerd. Edith is een intelligent meisje en heeft steeds veel van haar zwakke punten kunnen compenseren.

De school maakt in groep 8 gebruik van werkvormen van coöperatief leren. De klas is verdeeld in groepjes van ongeveer 4 leerlingen. De leerlingen onderzoeken met elkaar als groepje een bepaald onderwerp en geven uiteindelijk een presentatie daarover aan de klas.

Bij het samenwerken heeft Edith moeite de afspraken die mondeling door de leerlingen gemaakt worden te overzien en te onthouden. Soms worden er tijdens het werken aan de opdrachten afspraken veranderd en dan weet Edith helemaal niet meer wat ze moet doen.

Medeleerlingen mopperen op Edith, want als ze materiaal moet regelen ontbreken er spullen, als ze informatie moet opzoeken komt ze met veel te weinig gegevens aan en als ze een verslag schrijft, begrijpen de leerlingen niet wat er staat. Binnenkort moet Edith een deel van de presentatie van het groepje over hun onderwerp verzorgen. Edith stelt het werken eraan uit, heeft veel buikpijn en ligt er 's nachts wakker van. Hierover treden de ouders met Karina, de groepsleerkracht, in gesprek.

Adequaat gedrag

Karina is blij dat de ouders met haar over Edith in gesprek willen. Ze heeft wel gemerkt dat het niet goed gaat met coöperatief leren en brengt nu samen met de ouders de oorzaken daarvan nader in kaart. Ook verwijzen de ouders naar de dyslexieverklaring die vorig jaar verstrekt is. Hierbij blijken de toegepaste werkvormen van coöperatief leren een aantal negatieve gevolgen te hebben voor Edith. Karina realiseert zich na het oudergesprek dat Edith meer steun nodig heeft en leest de adviezen in de dyslexieverklaring nog eens door.

Door dit gesprek wil Karina in de toekomst beter kennis nemen van de schoolhistorie van haar leerlingen, bij binnenkomst in haar groep. Dit brengt zij ter sprake in de bouwvergadering. De intern begeleider is hierbij tevens aanwezig en geeft Karina desgevraagd advies over nascholing/ begeleiding over dyslexie. De intern begeleider neemt met Karina haar voornemens door om Edith te helpen (handelingsplan).

Samen met Edith geeft Karina aan de groep uitleg over dyslexie, waardoor de leerlingen meer begrip krijgen voor Edith. Het coöperatief leren wordt door Karina anders gestructureerd met behulp van takenkaarten (rolverdeling) en duidelijke notities voor afspraken. Karina zorgt dat Edith bij haar werk kan beschikken over een aantal compenserende maatregelen, zoals de inzet van hulpmiddelen en maatjeswerk.

Resultaat

Doordat Karina en Edith aan de groep uitleg geven over dyslexie begrijpt de groep beter Ediths sterke en zwakke kanten en kan weer positief samenwerken met Edith. Edith kan weer slapen en voelt zich begrepen, gesteund en geaccepteerd door haar klasgenootjes. Dit heeft een positief effect op Edith (psychosomatische klachten verdwijnen) en ook op de sfeer in de groep. De ouders van Edith voelen zich serieus genomen; de vertrouwensrelatie tussen ouders en Karina wordt hierdoor positief beïnvloed.

Karina krijgt meer kennis over dyslexie (met name wat betreft de uitbreiding van faciliteiten: compensatie, dispensatie) en kan hierdoor bij een volgende leerling problemen beter voorkomen.

Edith heeft bij het zoeken van informatie, het maken van een verslag en het geven van de presentatie een maatje. Het volgende wordt uitgeprobeerd en nabesproken met Edith:

- het hanteren, bij lees- en schrijftaken, van een aantal ICT-middelen (ReadingPen, spellingcontrole en een 'taal-naar-spraakprogramma');
- een speciale aanpak bij taken die een beroep doen op de informatieverwerking (hanteren van een stappenplan feedback van de leerkracht na elke stap, voorlezen van lange informatieve teksten door leerkracht of leerlingen, het opnemen van opdrachten voor Edith in een schema).

Hierdoor en doordat Edith bij het werken aan verslagen en de presentatie op de computer werkt en de spellingscontrole gebruikt, blijken de overige ICT-middelen niet nodig te zijn. Wel heeft de intern begeleider het gebruik van de hulpmiddelen geobserveerd en zijn de ervaringen nabesproken met Karina, die hier veel van leert voor de toekomst. Tijdens de nascholing doet Karina veel extra kennis op en ze voert in de groep veel praktijkopdrachten uit. Hierdoor besteedt zij gerichte aandacht aan de informatieverwerkingsstrategieën en de leerlingen profiteren hiervan bij het zaakvakonderwijs.

De speciale aanpak heeft succes bij Edith en ook bij een aantal andere leerlingen in de groep. Deze begeleiding wordt in de bouwvergadering door Karina gepresenteerd en opgenomen in het onderwijskundig schoolplan. Het past uitstekend in de visie van de school om zelfstandigheid van leerlingen gericht te stimuleren. De aanpak (visualisatie van taakaanpak en opdrachten) bevordert de zelfsturing van alle leerlingen.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Visies over onderwijs en leesonderwijs
- Dispensatie voor leerlingen met dyslexie (zoals door middel van voorlezen van langere teksten)
- Compensatie voor leerlingen met dyslexie (zoals door middel van het inzetten van ICT-middelen)
- Vormen van coöperatief leren
- Sociale ontwikkeling van leerlingen (individueel gedrag en groepsgedrag)
- Effectieve klassenorganisatie

Vaardigheden

- Signaleren van sociale problemen in een groep leerlingen
- Planmatig aanpakken van gedrag dat voortkomt uit leerproblemen
- Model staan in het omgaan met leerproblemen
- Bespreken van leerprocessen met leerlingen en ouders
- Uitvoeren van adviezen voor begeleiding van sociale problemen en leerproblematiek
- Aanpassen van werkvormen aan dyslectische leerling
- Visualiseren van taken en afspraken
- Begeleiden van het leesproces op meerdere niveaus tegelijkertijd
- Communiceren met ouders

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij het uitvinden welke aanpassingen van de werkvormen voor een leerling zinvol zijn (adaptief onderwijs en inzet ICT-middelen)
- Betrokkenheid van de leraar bij het aanpakken van sociale problemen (acceptatieproces van dyslectische leerling en medeleerlingen)
- Betrokkenheid van de leraar bij de bereidheid leerstof en werkvormen adaptief te presenteren
- Betrokkenheid van de leraar bij een actief zoekende houding in het verleggen van grenzen
- Betrokkenheid van de leraar bij het durven bespreken van aspecten die de eigen competentie overstijgen (consultatie intern begeleider en bereidheid tot nascholing/begeleiding)
- Empathie van de leraar bij bereidheid om signalen van alle betrokkenen serieus te nemen
- Empathie van de leraar bij acceptatie van grenzen van leerlingen (flexibiliteit)

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 1: interpersoonlijk competent
- Competentie 2: pedagogisch competent
- Competentie 6: competent in samenwerking met de omgeving

4.3.7 Situatie 'Eindtoets en schoolkeuze' (groep 8)

Kernproblemen van de leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Stillezen (in relatie tot problemen met hardop lezen)
- Compensatiemogelijkheden bij complexe en lange teksten
- Leesmotivatie (in relatie tot leesproblemen)
- Vloeiend lezen en vergroten van de leeservaring

Bronnen in het protocol en tussendoelen

(Wentink & Verhoeven, 2004; Aarnoutse & Verhoeven, 2003)

- Protocol (5-8): hoofdstukken 3, 4 en 5
- Tussendoelen (GG): 1 en 2

De situatie

Joost komt in groep 8 bij leerkracht Suzan in de klas. De prestaties van Joost zijn op meer dan één gebied gemiddeld tot zelfs zwak, terwijl Joost aan de andere kant eigenlijk de indruk maakt heel intelligent te zijn en alles heel snel door te hebben.

De collega's van Suzan, die Joost al eerder in de klas gehad hebben, zeggen over hem: gemiddelde leerling, geen hoogvlieger, wat slordig, gemakkelijk en leuk joch, niet zo'n harde werker, zou meer kunnen als hij beter zijn best deed. Van de ouders hebben ze de indruk dat ze afstandelijk zijn en snel geïrriteerd. Intussen worden er in de klas al proeftoetsen van de Cito Eindtoets basis-onderwijs gemaakt. Joost is vaak als één van de laatsten klaar. Joost laat een opmerking vallen over een mevrouw die afgelopen woensdagmiddag testjes met hem heeft gedaan en dat hij nu alwéér een toets moet maken.

Suzan wil weten hoe het zit en bestudeert de gegevens in het leerlingvolg-systeem. Eén van de dingen die haar in het dossier opvallen is dat Joost in begrijpend lezen heel goed is, maar dat hij langzaam leest en veel fouten maakt bij het hardop lezen. Joost is al gedurende zijn gehele schoolloopbaan een zwakke lezer.

Adequaat gedrag

Suzan heeft snel het gevoel dat er iets niet klopt bij Joost. Ze vraagt aan collega's die Joost eerder in de klas hebben gehad of hen iets bijzonders is opgevallen. Wat ze te horen krijgt maakt haar niet echt wijzer. Ze komen terug op de eerdere typering van Joost (zie situatiebeschrijving). Ze besluit Joost extra in de gaten te houden en zijn dossier te bestuderen. Ook houdt ze een gesprek met de ouders, die haar vertellen dat ze Joost bij een particulier bureau hebben aangemeld voor een intelligentietest en een dyslexietest, omdat ze vinden dat het op school allemaal veel te lang duurt. De ouders van Joost lopen al een hele tijd rond met het idee dat Joost misschien wel dyslexie heeft; het komt voor in de familie van zijn vader. Deze erfelijke component maakt Suzans vermoedens sterker. Suzan vertelt de ouders, dat Joost heel goed is in begrijpend lezen, maar dat hij langzaam leest en veel fouten maakt bij het hardop lezen.

De uitslag van de particuliere test is dat Joost een ruim bovengemiddeld IQ heeft en dyslectisch is. Suzan is trots dat ze Joost goed heeft ingeschat.

In het gesprek met de psycholoog van het particuliere instituut, de ouders van Joost en de intern begeleider voelt Suzan dat de ouders de school verwijten dat de dyslexie van Joost niet onderkend is. De psycholoog is genuanceerder. Hij merkt op dat juist intelligente kinderen ook veel compensatiemogelijkheden hebben. Met elkaar wordt besproken op welke manier de Cito-eindtoets het beste kan worden afgenomen bij Joost, zodat die toch een redelijk beeld zal geven van wat Joost kan. De intern begeleider verwerkt deze informatie over compensatie, dispensatie, hulpmiddelen (software en hardware) en procedures in de voorbereidingen voor de periodieke teamvergadering over leerlingenzorg. Suzan past de adviezen van de psycholoog toe in de wijze waarop ze Joost helpt de Cito Eindtoets zo goed mogelijk voor te bereiden door de compensatiemogelijkheden te bestuderen.

Resultaat

Besloten wordt bij het Cito de toets op band aan te vragen. Joost kan gericht aan de slag en behoudt zijn motivatie. Zijn strategieën om toetsen te maken, worden versterkt door zijn goed ontwikkelde vaardigheden; het helpt dat Joost interesse heeft in de wereld om hem heen. Hij is blij dat hij nu kan laten zien wat hij echt kan en dat zijn problemen met vloeiend lezen hem niet in de weg staan.

De intern begeleider heeft zijn vertrouwen gesteund door te vertellen dat het schooladvies zwaarder weegt dan de Citoscore. De compensatiemogelijkheden worden verbreed tot zijn dagelijkse schoolwerk. Zowel Suzan als Joost hebben nu een duidelijke richtlijn voor het dagelijkse werk, waarbij Joost soms stilletjes (en zijn leeservaring vergroot) en met behulp van hulpmiddelen (band of cd-rom) hardop leest om het technisch lezen verder onder de knie te krijgen. Suzan heeft er vertrouwen in dat zij op basis van deze ervaring in de toekomst ook andere leerlingen beter kan helpen.

Voor het voortgezet onderwijs krijgt Joost een overzicht mee van faciliteiten die hem in groep 8 zijn geboden (compensaties, dispensaties en oefensoftware), zodat zijn nieuwe school hem vanaf het begin verder kan helpen in zijn ontwikkeling. Dat geeft Joost (en zijn ouders) veel vertrouwen.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Het verschil tussen leesvaardigheid en capaciteitsniveau
- Het verschil tussen technisch (hardop) en begrijpend (stil)lezen
- Erfelijkheid van dyslexie
- Zorgstructuur van de school
- Compensatie en dispensatie voor dyslectische leerlingen bij toetsing

Vaardigheden

- Inschatten van de capaciteiten van een leerling
- Signaleren van een leerprobleem, in dit geval dyslexie
- Goed samenwerken met ouders en interne en externe deskundigen
- Omzetten van handelingsadviezen (psycholoog) in concrete activiteiten

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de leraar bij het uitspitten van dossier en in gesprek gaan met ouders over de toetsproblematiek van de leerling
- Betrokkenheid van de leraar bij het samen met externe en interne deskundigen (psycholoog en intern begeleider) vaststellen van een passende begeleiding voor een leerling met dyslexie
- Empathie van de leraar bij het vertrouwen in de leerling (ondanks een negatief getinte typering van collega's)
- Empathie van de leraar bij het aangaan van een gesprek met ouders die het vertrouwen in de school hebben verloren

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 3: vakinhoudelijk en vakdidactisch competent
- Competentie 6: competent in samenwerking met de omgeving
- Competentie 7: competent in reflectie en ontwikkeling

4.4 Omgaan met dyslexie in praktijkonderwijs (PrO) en basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo (voortgezet onderwijs)

Per schooltype voortgezet onderwijs worden de fasen telkens uitgewerkt voor achtereenvolgens klas 1, klas 2/3 en de examenklas.

Bij de kritische situaties voor voortgezet onderwijs wordt per kritische situatie onder het kopje 'Bronnen in het protocol' verwezen naar Henneman, Kleijnen & Smits (2004). Voor alle kritische situaties wordt gebruik gemaakt van hoofdstukken uit deel 1 van dit protocol. Hoofdstuk 2 hieruit geeft informatie over wat dyslexie is en wat dit betekent voor de leerling. Dit is basiskennis voor iedere docent. Hoofdstuk 3 richt zich op de integrale aanpak van dyslexie binnen de school. Aangegeven wordt aan welke voorwaarden een goede begeleiding moet voldoen en welke maatregelen een school kan nemen om de integrale aanpak te realiseren. Deze maatregelen worden uitgesplitst op het niveau van de school en maatregelen op het niveau van de leerling. Hoofdstuk 4 beschrijft het doel en het gebruik van de Dyslexiescan en de plaats die de scan inneemt bij de invoering van het Protocol. Tot slot beschrijft hoofdstuk 5 een aanpak om dyslexiebeleid binnen de school vorm te geven aan de hand van de Achtbaan, een cyclisch model voor de ontwikkeling van beleid en kwaliteit. Tevens worden de hoofdstukken uit deel 2 een aantal keren genoemd als bronnen voor de beschreven casus.

4.4.1 Situatie 'Geschiedenistoets' (brugklas)

Kernproblemen van de leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Taalbegrip en woordenschat (met name decoderen teksten)
- Metacognitieve vaardigheden
- Leesmotivatie
- Functioneel lezen en schrijven (sociale redzaamheid en communicatieve vaardigheden)

Bronnen in het protocol

(Henneman, Kleijnen & Smits, 2004)

- Deel 1, hoofdstuk 3: dyslexie een integrale aanpak
- Deel 2, hoofdstuk 1: signalering en diagnose van dyslexie
- Deel 2, hoofdstuk 2: algemene begeleiding
- Deel 2, hoofdstuk 3: algemene begeleiding, een lesmodel
- Deel 2, paragraaf 4.5: toetsen en beoordelen
- Deel 2, paragraaf 5.1: specifieke maatregelen (compenserende faciliteiten en ondersteunende technologie, inclusief literatuur die hierin genoemd wordt)

De situatie

Koen, de docent geschiedenis van Saïd, stapt naar de mentor in de school met een toets die Saïd heeft gemaakt. Hij weet niet hoe hij deze nu moet beoordelen.

Het spellingniveau is erg laag. Het blijkt dat Saïd eenvoudige opdrachten niet zonder ondersteuning kan maken. Ook heeft Saïd bij de uitvoering van lees- en schrijfwerk voor het huiswerk relatief veel begeleiding nodig. De mentor vraagt Koen of hij beoordeelt op taalvaardigheid. Koen zegt dat nooit te doen, maar nu zorgt de problematische taalvaardigheid van Saïd ervoor dat hij twijfelt hoe hij de inzet en het product kan beoordelen. Koen weet ook niet hoe hij Saïd verder kan helpen. Op de school van Saïd is het de gewoonte dat een vakdocent problemen rond een leerling aan de betreffende mentor voorlegt om continuïteit in zorg te waarborgen.

Adequaat gedrag

Koen en de mentor bestuderen samen de gemaakte toets. Er is wel te zien dat Saïd geleerd heeft, maar de toets is bij lange na niet af en bevat zeer veel spellingfouten. Daarbij komt dat de formulering zodanig is dat het goede antwoord geraden moet worden. De problematiek is voor hen onduidelijk en zij besluiten samen advies in te winnen bij de zorgspecialist in de school. Koen en de mentor maken op basis van dit overleg de afspraken om Saïd verder te helpen. Zij bespreken samen met Saïd de haalbaarheid van een aantal oplossingen. Er wordt nagegaan of schriftelijke toetsing haalbare kaart is. Als dit te moeilijk blijkt te zijn, kiezen zij voor het mondeling toetsen van de inhoud van de geschiedenisles.

Indien schriftelijk toetsen onvermijdelijk is, zorgt Koen ervoor dat Saïd de toetsen op een laptop (met spellingcontrole) kan maken en - indien nodig - op een afgesproken moment (met tijdsverlenging). Voor leerlingen in de school met lees- en/of spellingproblemen wordt centraal één keer in de week een moment afgesproken dat zij een opdracht of toets af kunnen maken bij een daarvoor aangewezen docent.

De mentor kaart in het kernteam aan dat Saïd zich bij het eigen schriftelijk werk kan laten helpen door een maatje (medeleerling). Er wordt verkend hoe de lessen gedeeltelijk een invulling kunnen krijgen via groepswork. Hierbij kan Saïd activerende opdrachten uitvoeren, die leiden tot een gezamenlijk werkstuk waarin de geschiedenisinhoud weergegeven is.

De zorgcoördinator organiseert steunlessen voor het leren formuleren van antwoorden (in groepjes).

De zorgcoördinator geeft aan dat Saïd niet in staat is zelf zijn spelling te corrigeren. Alleen indien Saïd hiertoe gemotiveerd is, wordt een handelingsplan opgesteld voor het verbeteren van de spelling. In dat geval zouden bijvoorbeeld kernwoorden op kaartjes gezet kunnen worden die Saïd dan thuis leert.

Spellingtraining moet functioneel zijn en dienstbaar aan de vaklessen. Er worden strategieën voor compensatie geformuleerd en uitgewisseld.

Koen bekijkt het werkboek regelmatig en let met name op de formuleringen.

Bij teveel fouten en chaotische formulering zorgt Koen ervoor dat er een kopie wordt gemaakt uit een werkboek van een leerling die wel overzichtelijk werkt.

Tevens ontvangt Saïd per les aantekeningen van Koen op papier.

Resultaat

Wanneer Koen de toets met Saïd bespreekt, is deze erg opgelucht. Saïd blijkt het gevoel te hebben gehad dat hij eigenlijk voor niets geleerd had, omdat hij de toets niet af had. Mede door zijn anderstalige achtergrond wordt hij zich nu pas bewust van het feit dat hij zoveel spellingfouten maakt en dat hij zinnen niet begrijpelijk formuleert. Nu Koen hem de antwoorden hardop laat voorlezen en Saïd er zelf bijna niet uitkomt, begrijpt hij dat Koen steeds maar moet raden naar wat Saïd bedoelt met zijn antwoord.

Zo ontdekt Saïd dat de toets niet goed is na te kijken en te beoordelen vanwege de spellingfouten en de zinsbouw en het feit dat de toets niet af is.

Doordat Saïd betrokken wordt bij het bedenken van oplossingen, staat hij achter de afspraken die gemaakt worden. Saïd kiest ervoor veel mondeling te doen, maar wil ook niet alle woorden steeds fout schrijven. Saïd gaat zich meer verantwoordelijk voelen voor het schrijven met zo min mogelijk spellingfouten, ook in andere lessen. Hij heeft veel steun aan schriftelijk werk van de docent en medeleerlingen. Hij vindt geschiedenis leuker nu er ook meer mondeling en in groepswerk wordt gewerkt. Saïd draagt hieraan inhoudelijk bij en krijgt in de groep een actievere rol. Dit geldt ook voor de participatie in de steunlessen. Saïd formuleert de antwoorden binnen een vast antwoordpatroon. Hij leert daarbij te letten op de soort vraag die beantwoord moet worden: weetvraag, ordenvraag, verbandvraag, conclusievraag of een vraag naar de eigen mening of de mening van anderen. Hoewel het nog steeds moeilijk is antwoorden te leren formuleren, ontdekt Saïd dat het belangrijk is tijdens het werk in groepjes goed op te letten en actief te vragen als het hem niet duidelijk is.

Saïd leert beter zijn werk te plannen, omdat hij in verband met de tijdsverlenging soms op een ander moment een toets mag afmaken.

De regelmaat waarmee hij samen met Koen het werkboek bekijkt, ondersteunt eveneens zijn planningsvaardigheid en betrokkenheid bij het leerproces.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Didactiek voor het leren en analyseren van teksten bij zaakvakken
- Schrijfvaardigheidsproblemen, specifiek met betrekking tot het formuleren van antwoorden op verschillende categorieën vragen
- Het dyslexiebeleid (integrale zorgsystematiek binnen de school)
- Begeleidingsmogelijkheden voor metacognitieve vaardigheden van leerlingen
- De betekenis van dyslexie (lees- en spellingproblemen) voor toetsen en beoordelen
- Mogelijke belemmeringen (door dyslexie) voor schoolloopbaanontwikkeling in cognitief en sociaal-emotioneel opzicht

Vaardigheden

- Zorgdragen voor continuïteit in de begeleiding (wekelijkse afspraak)
- Gebruikmaken van woordkaarten bij zaakvakken; de leerling leren moeilijke en relevante kernwoorden te selecteren uit de lesstof (woordbegrip én spelling)

- Inzetten van variatie in toetsvormen (bijvoorbeeld mondeling toetsen)
- Verzorgen van en instrueren tijdens steunlessen die aansluiten bij de kernproblematiek van de deelnemende leerlingen
- Regelmatig op doelmatigheid evalueren (steunlessen en toetsvormen)
- Verzorgen van collegiale consultatie
- Organiseren van tijdsverlenging en samenwerken (op schoolniveau)

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de docent bij het onderzoeken van de mogelijkheden en opzetten van passende begeleiding voor een specifieke leerling bij het lezen van zaakvakteksten
- Betrokkenheid van de docent bij het creëren van een coöperatieve sfeer door het probleem van de leerling ook tot hun probleem te maken en vice versa
- Empathie van de docent bij het bieden van houvast en structuur aan de leerling
- Betrokkenheid van de docent bij het bewaken van de zingeving van de leerling aan de extra maatregelen/zorg

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 1: interpersoonlijk competent
- Competentie 3: vakinhoudelijk en didactisch competent
- Competentie 5: competent in samenwerking met collega's

4.4.2 Situatie 'Meervoudige problematiek' (klas 2/3)

Kernproblemen van leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Motivatie voor leertaken
- Welbevinden en zelfbeeld
- Genereren van strategieën bij het uitvoeren van taken

Bronnen in het protocol

(Henneman, Kleijnen & Smits, 2004)

- Deel 1, hoofdstuk 2: dyslexie in het voortgezet onderwijs
- Deel 1, hoofdstuk 3: dyslexie: een integrale aanpak
- Deel 2, hoofdstuk 2: algemene begeleiding
- Deel 2, hoofdstuk 3: algemene begeleiding
- Deel 2, paragraaf 9.3: sociaal-emotionele begeleiding

De situatie

Christian, docent koken en mentor van de derde klas, voert een gesprek met Rianne, een leerling uit die klas. Hij weet dat Rianne dyslectisch is en tijdens de leerlingbespreking met zijn collega's is iedereen het erover eens dat zij wel eens een drop-out kan worden. Cruciaal voor Christian is de vraag of het de dyslexie is die Rianne moedeloos maakt of dat er meer aan de hand is.

In het gesprek wordt duidelijk dat er thuis grote problemen zijn (ouders gaan scheiden) en Rianne wekt de indruk het roer in huis overgenomen te hebben. Daarbij zegt ze het huiswerk als volkomen zinloos te beschouwen, omdat ze thuis steeds afgeleid wordt en in haar gevoel steeds weer opnieuw moet beginnen en toch steeds lage cijfers haalt. Ze komt af en toe niet op school, omdat ze uitslaapt en niemand zich daar druk over maakt.

Docenten vergeten vaak de afspraken op de dyslexiekaart na te komen. Ze krijgt vaak geen extra tijd, alleen bij koken zijn de teksten vergroot (recepten) en thuis kan ze geen wijs worden uit de ingesproken teksten van de vakbibliotheek voor haar zaakvakken.

Adequaat gedrag

Christian peilt hoe ernstig de thuissituatie is in een gesprek met Rianne (apart) en daarna samen met de moeder van Rianne om te kunnen besluiten of er hulpverlening van buiten nodig is. Vanwege de ernst van de situatie wordt maatschappelijk werk ingeschakeld met als doel veiligheid en structuur te brengen in het leefpatroon van het gezin.

Wat betreft de schoolsituatie peilt Christian in hoeverre Riannes dyslexie haar belemmert bij de verschillende vakken en in hoeverre andere problemen mede debet zijn aan de geringe resultaten. Hij vraagt Rianne wat haar op korte termijn zou kunnen helpen om de situatie te verbeteren en voor welk vak het in eerste instantie mogelijk is een voldoende te halen.

Christian gaat precies met Rianne na bij welke vakken/docenten ze wel/niet de faciliteiten krijgt die op de dyslexiekaart staan; hij bespreekt ook wat zij wezenlijk nodig acht en wat dat aan inspanning van Rianne zelf vraagt.

Christian vraagt als mentor op de leerlingenbespreking hoe de (vak)docenten omgaan met de faciliteitenkaart en of ze zich herkennen in de perceptie van Rianne. Indien docenten inderdaad steken laten vallen, maakt Christian afspraken met hen die hij tweemaandelijks evalueert.

Christian informeert - als Rianne dat wil - of er in de huiswerkklas een werkplek beschikbaar is voor haar. Tevens gaat hij na welke mogelijkheden haar daar geboden kunnen worden, bijvoorbeeld of boeken van de zaakvakken op band en/of cd-rom beschikbaar zijn. Als Rianne kiest voor de optie boeken op band te lezen, gaat Christian ook bij de vakdocenten na of de boeken van de zaakvakken op band beschikbaar zijn. Indien dit niet het geval is, schakelt hij de zorg-specialist van de school in om dit te regelen.

Christian legt samen met Rianne data vast waarop zij 'motivatiegesprekken' kunnen houden.

Resultaat

Rianne ervaart meer veiligheid en structuur dan voorheen, omdat er zowel thuis als op school intensief aandacht wordt besteed aan haar problemen.

Rianne wordt geplaatst in de huiswerkklas omdat Christian haar daarvoor weet te motiveren. Binnen de huiswerkklas krijgt ze gerichte aandacht voor een huiswerkopdracht die ze uit al haar huiswerk kiest met de bedoeling een voldoende te halen (succeservaringen). Daarbij leert ze gebruik te maken van boekje-bandje bij het lezen en leren van huiswerk.

Rianne leert onderscheid te maken tussen wat wel en niet met haar dyslexie te maken heeft en schuift niet alles op het conto van haar dyslexie. Christian informeert voor het houden van de 'motivatiegesprekken' met Rianne bij de collega's hoe het met haar gaat. Hij informeert naar het taakgedrag en de resultaten, waarbij hij checkt of iedereen de maatregelen van de dyslexiekaart uitvoert. Nu de afspraken over faciliteiten stipter worden nageleefd en vanwege de speciale tijd en aandacht voor haar problemen krijgt Rianne langzamerhand meer vertrouwen en groeit haar motivatie om naar school te komen.

De collega's gaan goed met Rianne om, omdat Christian in samenwerking met de zorgcoördinator zijn collega's ondersteunt door het tijdig geven van informatie en het delen van praktische oplossingen.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Combinatie van problematische leer- en opvoedingssituaties
- Theorieën rond dyslexie en de betekenis van dyslexie voor leerlingen
- De beleving van dyslexie en de gevolgen voor de leerling in samenhang met mogelijkheden van compenseren en dispensereren
- Motivatietheorieën en gesprekstechnieken met pubers
- Taakverdeling in kernteams voortgezet onderwijs (zorgsystematiek)

Vaardigheden

- Analyseren van problematische leer- en opvoedingssituaties
- Hanteren van gesprekstechnieken ten behoeve van gesprekken met leerling/ouders en leerling/collega's
- Initiëren, ondergaan en begeleiden van collegiale consultatie
- Motiveren van collega's en leerlingen (hanteren van motivatietheorieën)

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de docent die bereid is om leerling(en) te ondersteunen en de maatregelen op de dyslexie kaart stipt uit te voeren en regelmatig met collega's te evalueren of deze maatregelen werken voor de betreffende leerling
- Betrokkenheid van de docent die open communiceert met iedereen en externen inschakelt waar nodig (maatschappelijk werk)
- Betrokkenheid van de docent (mentor) bij motivatie van leerlingen om ondanks de dyslexie de schoolsituatie positief tegemoet te treden
- Betrokkenheid van de docent die collega's wil ondersteunen
- Empathie van de docent die gevoelens en beleving van derden accepteert (perspectief van leerlingen en collega's)

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 2: pedagogisch competent
- Competentie 5: competent in samenwerking met collega's
- Competentie 6: competent in samenwerking met de omgeving (ouders en maatschappelijk werk)

4.4.3 Situatie 'Luistertoets' (examenklas)

Kernproblemen van leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Verstaan en flexibel inzetten van luisterstrategieën
- Succeservaringen
- Omgaan met lange en complexe teksten
- Planning van huiswerktaken en de voorbereiding op het eindexamen
- Benutten van examenfaciliteiten

Bronnen in het protocol

(Henneman, Kleijnen & Smits, 2004)

- Deel 2, hoofdstuk: 2: begeleiding van dyslexie in het VO
- Deel 2, paragraaf 3.2: interactie met dyslectische leerlingen
- Deel 2, paragraaf 4.5: toetsen en beoordelen
- Deel 2, hoofdstuk 5: specifieke maatregelen (zoals eindexamenregelingen)
- Deel 2, bijlage 20 (cd-rom): regelingen, hulpmiddelen en vrijstellingsmogelijkheden

De situatie

De docent Engels is de les gestart met een luistertoets van vorig jaar om de leerlingen te laten wennen aan de eindexamensituatie. Léon valt hem op. Hij heeft veel energie in Léon gestoken vanwege de zwakke prestaties bij Engels ten gevolge van dyslexie. Léon zit te draaien en lijkt niet geïnteresseerd. Het is geen gemakkelijke leerling en de docent merkt dat hij zich aan Léon ergert. Als hij langs loopt, ziet hij dat het blad nauwelijks ingevuld is. Hij besluit Léon even na afloop van de les aan te spreken. De situatie loopt wat uit de hand, omdat naar de mening van de docent Léon wel erg onverschillig doet. Als de docent daar wat van zegt, loopt Léon boos weg.

Adequaat gedrag

De docent reflecteert op het gedrag van Léon: Waarom doet hij zo? Wat kunnen mogelijke oorzaken zijn? Hij communiceert zijn ergernis met een ik-boodschap. De docent neemt na schooltijd een luistertoets met Léon af en observeert het luistergedrag. Het valt de docent op dat Léon weinig vertrouwen heeft in zichzelf en pas na een aantal oefeningen een vraag stelt.

De docent neemt de tijd om over de situatie na te denken en herinnert zich dat hij in zijn studietijd theorie over faalangst heeft moeten bestuderen. Hij besluit dat thuis eens op te zoeken om Léon voor het examen te kunnen helpen, temeer omdat faalangst hem vroeger ook niet vreemd was.

De docent gaat samen met Léon na wat hem moeilijkheden geeft en bedenkt samen met hem mogelijke oplossingen, bijvoorbeeld:

- de band tussendoor stopzetten;
- op een apart moment de luistertoetsen laten maken;
- alvast de vragen lezend doornemen alvorens naar de tekst te luisteren als voorbereiding op de echte examensituatie (het is bekend dat meervoudige taken luisteren en lezen tegelijk een dyslecticus moeite kosten);
- extra training met luistertoetsen.

De docent neemt contact op met de mentor van Léon om samen een goed plan te maken hoe Léon het beste te begeleiden is (in afstemming met wat mogelijk is, afgesproken met andere docenten van Léon). Door de discussie over sociaal-emotionele gevolgen van dyslexie verdiepen docenten zich explicieter in de problematiek van de leerlingen.

Resultaat

Léon wordt beter benaderd met betrekking tot faalangst omdat de docent er in het gesprek met Léon erachter komt dat hij met name voor de luistertoetsen behoorlijk faalangstig is en dat camoufleert met onverschillig gedrag.

Léon gaat luistertoetsen rustiger tegemoet doordat de docent uitlegt hoe hij met de luistertoetsen om kan gaan en tevens vooraf een 'organizer' geeft en Léon daardoor weet wat hij kan verwachten.

Léon heeft de eerstvolgende keer succes en bouwt zo succeservaringen op, doordat hij goed voorbereid aan de luistertoets begint.

Léon geeft beter aan waar hij moeite mee heeft doordat docenten in de school adequater reageren op zijn faalangst. (Léon heeft meer vertrouwen vanwege de uitstraling van de bespreking van het plan van aanpak in de vergadering.)

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Toetsfaciliteiten waarvan leerlingen met dyslexie gebruik kunnen maken (interventies en vakspecifieke hulpmiddelen om met (luister)toetsen om te gaan)
- Theorieën rond ontstaan en preventie van faalangst als sociaal-emotioneel gevolg van leerproblemen (dyslexie)
- Communicatietheorieën

Vaardigheden

- Observeren en analyseren in de leersituatie
- Communiceren met leerlingen
- Reflecteren op de situatie via het doordenken van de eigen rol in de situatie
- Kritisch onder de loep nemen en zonodig bijstellen van de gekozen aanpak
- Nagaan welke vaardigheden en kennis gemist worden om de situatie positief te beïnvloeden
- Orthodidactisch beoordelen van faciliteiten voor dyslectische leerlingen bij luistertoetsen

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de docent die bereid is zich te verdiepen in speciale problematiek en werkbare oplossingen
- Betrokkenheid van de docent die tijd wil inruimen voor leerlingenzorg en specifieke aanpak (alle mogelijkheden willen benutten)
- Empathie van de docent die tijdens het oefenen de inzet van de leerling merkbaar waardeert vanuit het perspectief van de leerling

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 2: pedagogisch competent
- Competentie 3: vakinhoudelijk en didactisch competent
- Competentie 7: competent in reflectie en ontwikkeling

4.5 Omgaan met dyslexie in kaderberoepsgerichte leerweg, gemengde leerweg en theoretische leerweg van het vmbo (voortgezet onderwijs)

Per schooltype voortgezet onderwijs worden de fasen telkens uitgewerkt voor achtereenvolgens klas 1, klas 2/3 en de examenklas.

Bij de kritische situaties voor voortgezet onderwijs wordt per kritische situatie onder het kopje 'Bronnen in het protocol' verwezen naar Henneman, Kleijnen & Smits (2004).

4.5.1 Situatie 'Moderne vreemde talen' (brugklas)

Kernproblemen van leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Klank/tekenkoppeling
- Spelling moderne vreemde talen (compenserende strategieën)
- Functioneel lezen en schrijven

Bronnen in het protocol

(Henneman, Kleijnen & Smits, 2004)

- Deel 2, hoofdstuk 4: lesmodel
- Deel 2, paragraaf 5.1: specifieke maatregelen (compenserende faciliteiten en ondersteunende technologie)
- Deel 2, hoofdstuk 7: vakspecifieke begeleiding moderne vreemde talen
- Deel 2, hoofdstuk 9: interventies buiten de klas

De situatie

Claudia heeft een dyslexieverklaring die al enkele jaren geleden opgemaakt is. Mede dankzij remedial teaching in het primair onderwijs kan zij redelijk goed met haar probleem omgaan. Nu ze in de brugklas van de gemengde leerweg van het vmbo zit, heeft ze het vooral moeilijk met de moderne vreemde talen. Vooral bij Engels maakt de docent (John) zich zorgen om Claudia; ze spreekt bijvoorbeeld allerlei woorden fonetisch 'op z'n Hollands' uit. Bij overhoringen en dictees haalt zij acceptabele cijfers, maar bij proefwerken haalt zij steeds zeer slechte resultaten. Ze mist dan het inzicht in de structuur van de moderne vreemde talen. Er is een remedial teacher beschikbaar voor Claudia.

Adequaat gedrag

Onder leiding van de zorgcoördinator komen de docenten moderne vreemde talen en de remedial teacher bijeen. De volgende besluiten worden genomen:

- variatie in toetsing;
- een verkort maar wel representatief proefwerk voor dyslectische leerlingen;
- klassikale aandacht van de docenten moderne vreemde talen voor het aanleggen van woordschriften (je schrijft 'oo' en je zegt 'oe': school, fool), zodat bij alle leerlingen de klank/tekenkoppelingen die bij die specifieke taal horen worden aangebracht en/of versterkt.

In het kernteam worden deze aanpakken besproken en er wordt genotuleerd welke doelen de docenten stellen bij deze didactische verbeteringen en wanneer zij de uitvoering zullen evalueren.

John en zijn collega's voeren de besluiten uit. Ook schenkt John aandacht aan woordstrategieën en andere compenserende strategieën.

Hij overlegt met de remedial teacher opdat deze extra aandacht schenkt aan het zwakke inzicht in taalstructuren van Claudia (en andere dyslectische leerlingen) aansluitend bij de lessen in de klas en de methode. De remedial teacher onderzoekt samen met Claudia hoe Claudia de cd-rom die bij de methode hoort adequaat kan inzetten.

Resultaat

Na de hulp van de remedial teacher kan Claudia thuis de cd-rom's van de methode gebruiken en daarenboven eenvoudige, korte boekjes in het Engels al lezend op de band beluisteren. Bij de remedial teaching bespreekt zij de boekjes en laat Claudia een paar zinnen hardop uit het boekje lezen met de juiste uitspraak en bespreekt daarbij de zinsbouw.

Claudia vindt de regelingen die de docent in de klas treft erg fijn. Door het verkorte proefwerk neemt de stress tijdens de toetsen sterk af en boekt zij betere resultaten.

Het aanleggen van woordschriften bij Engels wordt door alle leerlingen als prettig ervaren, zij kunnen de 'lastige woorden' nu beter inprenten.

Nu Claudia de cd-rom heeft leren gebruiken, ondervindt ze hiervan tevens veel steun voor de uitspraak. Door de aandacht voor de taalstructuur leert Claudia langzaam maar zeker dat Engels spreken en schrijven iets anders is dan een serie woorden 'op z'n Hollands' uitspreken en vertalen.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Verschillende toetsvormen en de faciliteiten die hierbij geboden kunnen worden
- Welke klanken en tekens problemen opleveren bij het aanleren van een moderne vreemde taal
- Compenserende strategieën die de leerling geleerd kunnen worden (als de insteek van het klanktekenschrift niet aanslaat)
- Wijze van inzetbaarheid van en benodigde instructie bij materialen behorend bij de methode
- Organisatiebewustzijn

Vaardigheden

- Bespreekbaar maken van problemen van leerlingen
- Samenstellen van een representatieve toets
- Samenwerken met collega's (docenten, zorgcoördinator, remedial teacher)
- Met alle leerlingen samen een representatief woordschrift aanleggen
- Gezamenlijk een handelingsplan opstellen (docent moderne vreemde talen en remedial teacher)

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de docent, die er achter komt welke woorden een 'lastige' klank/tekenkoppeling hebben, welke klank/tekenkoppelingen voor een bepaalde leerling vooral moeilijk zijn en welke didactiek wel of niet werkt
- Onderzoeksmatige houding van de docent die bereid is zich te verdiepen in toepasbaarheid van andere toetsmogelijkheden
- Betrokkenheid van de docent die in het belang van de leerlingen wil samenwerken met (externe) deskundigen en met collega-talendocenten en zorgspecialisten in de school (bewuste loyaliteit aan en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor geïntegreerde initiatieven)

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 3: vakinhoudelijk en vakdidactisch competent
- Competentie 4: organisatorisch competent
- Competentie 5: competent in samenwerking met collega's

4.5.2 Situatie 'Toetsingsproblematiek' (klas 2/3)

Kernproblemen van leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Omgaan met tijdsdruk (bij laag leestempo)
- Automatisering leesproces (lezen van langere teksten en vragen)
- Verwerken, verwoorden en terughalen van talige informatie (zoekstrategieën)
- Motivatie

Bronnen in het protocol

(Henneman, Kleijnen & Smits, 2004)

- Deel 1, hoofdstuk 2 (p. 24/25)
- Deel 2, hoofdstuk 3: algemene begeleiding
- Deel 2, paragraaf 4.5: toetsen en beoordelen
- Deel 2, hoofdstuk 6: vakspecifieke begeleiding Nederlands

De situatie

Anja is docent aardrijkskunde. Twee jaar geleden heeft zij aan Piet in de brugklas les gegeven. Piet is een leerling met dyslexie. Hij zit nu in de derde klas van de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo en wil graag boer worden. Piet is heel gespannen en komt nu met Anja praten over een probleem dat hij heeft.

Hij heeft een proefwerk aardrijkskunde gehad. Al twee keer eerder dit schooljaar heeft hij een diepe onvoldoende behaald, terwijl hij het vorig schooljaar heeft afgesloten met allemaal goede cijfers.

Ook deze keer is het weer mis gegaan. Het resultaat is een 4, waarmee het rapportcijfer 3,7 wordt verkregen. "Ik heb erg goed geleerd. Ik kan er toch ook niets aan doen dat ik zo'n moeite heb met het foutloos schrijven van die moeilijke woorden. Maar ik weet ook wel dat mijn docenten rekening houden met mijn dyslexie." Piet zit er erg mee en laat Anja het laatste proefwerk zien.

Adequaat gedrag

Anja besluit de mentor van Piet te vragen om het voorval in de vergadering van het kernteam in te brengen, omdat zij hoopt dat het team dat nu Piet in de klas heeft signalen goed interpreteert en adequaat naar oplossingen zoekt. Zij praat ter voorbereiding hiervan met Piet over de verschillen met de voorgaande jaren: hoe zijn de proefwerken gegeven, wordt er bijvoorbeeld anders lesgegeven? Krijgt Piet tijdsverlenging in verband met zijn lagere leestempo?

Ook praat Anja met Piet door over de wijze waarop zij als docenten aardrijkskunde hem kan helpen; ze bekijkt daartoe met hem samen het laatste proefwerk en analyseert waar het mis ging. Ze vraagt Piet wat hij de volgende keer kan doen om bepaalde fouten niet meer te maken. Voor een volgend proefwerk neemt ze de afspraken met hem door. Hierbij besteedt zij aandacht aan de wijze waarop Piet talige informatie kan leren verwerken, verwoorden en terughalen, met name waar het de lastige geografische namen betreft.

Als blijkt dat het vooral in schriftelijke formulering zit, neemt zij het proefwerk mondeling af of bespreekt het na en geeft dan pas een cijfer.

De mentor gaat met Piet na welke aanpak voor hem nodig is om zijn toekomstige beroepswens zo goed mogelijk te laten uitkomen. Ook wordt gekeken of er nog speciale ondersteuning van de remedial teacher nodig is.

In onderling overleg wordt besloten dat een docent die in de kaderberoepsgerichte leerweg werkt, bij een beoordeling rekening moet houden met allerlei factoren die bijdragen aan het resultaat: de persoonlijkheid van de leerling, de inzet, maar vooral de grenzen en de mogelijkheden. Het gaat bij Piet nu eenmaal niet alleen om de spelling zoals hij zelf denkt. De uitslag is weliswaar voor een deel subjectief, maar dient tegelijkertijd een pedagogisch doel: de uitslag moet bemoedigen, motiveren en inspireren.

Er wordt tevens afgesproken dat Piet zal worden uitgelegd hoe de beoordeling tot stand is gekomen, waarbij in ieder geval de spelling niet wordt meegerekend voor het cijfer. De afspraak wordt gemaakt dat 'de moeilijke woorden' door de docent worden verbeterd en zonder fouten daarna door Piet moeten worden overgeschreven, omdat het van belang is dat Piet begrijpt dat juiste spelling van woorden er wel toe doet bij geografische namen.

In het kernteam worden hernieuwde afspraken over de faciliteit tijdsverlenging voor langzame lezers gemaakt.

Resultaat

Piet is bijzonder blij met de actie van Anja en leeft helemaal op. Niet alleen zijn cijfers gaan omhoog, het valt op dat hij harder is gaan werken en in de klas een actievare rol inneemt. Piet merkt dat bij de beoordeling naar meer dan alleen de spelling gekeken wordt, zoals bijvoorbeeld naar zijn inzet.

Piet ziet ook in dat Epe een andere naam is dan Ede en dat ook dat belangrijk is. Nu Piet de woorden mag overschrijven van de docent, zij samen de woorden bekijken en benoemen, ontdekt hij hoe hij de schrijfwijze het beste kan onthouden en ontwikkelt hij zich ook hier in. Piet heeft met deze gerichte aanpak het gevoel dat er begrip is voor zijn dyslexie, waardoor zijn competentiebeleving versterkt wordt.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Motivatietheorieën (met name effecten van lage cijfers op het welzijn van leerlingen) en gesprekstechnieken
- Faciliteiten voor dyslectische leerlingen (tijdsverlenging en toetsing)
- Verschillende (f)actoren die bijdragen aan de resultaten van het werk van leerlingen (zorgstructuur, beleid en beoordelingscriteria)
- Informatieverwerkingstheorie (verwerken, verwoorden, inprenten en terughalen van geografische namen)
- Toekomstig beroepenveld van de leerling en de functie van taal hierin

Vaardigheden

- Tijdig signaleren van problemen
- Afstemmen van pedagogisch handelen op individuele behoeften van leerlingen
- Geven en ontvangen van collegiale consultatie (bespreekbaar maken van problemen van leerlingen in een kernteam)

- Bespreken (op kernteamniveau) van didactische aanpassingen
- Vastleggen van afspraken over faciliteiten voor leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen)
- Reflecteren op het eigen handelen en inschatten van het effect van dat handelen

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de docent die wil nagaan welke aanpak de informatieverwerkende vaardigheden van leerlingen versterkt
- Betrokkenheid van de docent die op grond van een signalement rekening wil houden met (on)mogelijkheden van iedere leerling en dit ook laat merken aan de leerlingen
- Empathie van de docent die eisen stelt aan zichzelf als het gaat om het inspireren en bemoedigen van zijn leerlingen vanwege diens motivatie

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 2: pedagogisch competent
- Competentie 5: competent in samenwerking met collega's
- Competentie 7: competent in reflectie en ontwikkeling

4.5.3 Situatie 'Sectorwerkstuk' (examenklas)

Kernproblemen van leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Competentiebeleving (negatieve faalangst)
- Erkenning van dyslexie
- Schrijfvaardigheid

Bronnen in het protocol

(Henneman, Kleijnen & Smits, 2004)

- Deel 1, hoofdstuk 2
- Deel 2, hoofdstuk 3: algemene begeleiding
- Deel 2, paragraaf 5.1: specifieke maatregelen (compenserende faciliteiten en ondersteunende technologie)
- Deel 2, hoofdstuk 6: vakspecifieke begeleiding Nederlands
- Deel 2, hoofdstuk 8: rekenen/wiskunde

De situatie

Thijs zit in de examenklas van de theoretische leerweg vmbo. Hij heeft gekozen voor de sector economie en wil komend jaar naar de Grafische School.

José is mentor en docent wiskunde van Thijs. Het zit allemaal wel goed met Thijs, want hij is erg goed in wiskunde en economie en vooral CKV (culturele en kunstzinnige vorming). José weet dat Thijs bezig is met een sectorwerkstuk waarbij vanuit Nederlands, economie, wiskunde en CKV eisen aan de opdracht worden gesteld. Thijs bezoekt een galerie, neemt interviews af bij twee plaatselijke kunstenaars en maakt foto's.

José heeft hem in het open leercentrum (OLC) aan zijn sectorwerkstuk zien werken. Zij heeft de indruk dat Thijs al lang klaar is met de opdracht. José heeft een praatje met Thijs in het OLC en ze is erg tevreden over de diagrammen die hij in het werkstuk heeft gemaakt. Ook de foto's en de lay-out zien er prima uit.

Nu blijkt dat Thijs zijn sectorwerkstuk nog niet heeft ingeleverd. Hij zal volgens het PTA (programma van toetsing en afsluiting) een '1' voor de opdracht krijgen. Tijdens de les vraagt José of Thijs zijn werkstuk alsnog wil printen en inleveren. Thijs reageert op een voor haar ongewone manier: "Nee, dat heeft toch geen zin, ik haal toch een onvoldoende, want er staan vast wel een hoop fouten in de tekst. Jos zal het nakijken en ik heb nog nooit een voldoende van hem gekregen. Volgens de spellingcorrector is alles goed, maar die vent haalt er dan toch weer een hoop fouten uit!" Jos is de docent Nederlands van Thijs.

Adequaat gedrag

Na de les praat José nog even met Thijs en vraagt hem waarom hij zo gereageerd heeft. Ze biedt hem aan samen door de teksten te kijken. Om tien voor half drie zitten Thijs en José samen voor de computer in het OLC. José bekijkt de wiskundecomponent en geeft aan dat Thijs daar zeker een 8 voor zal gaan halen. José vraagt of Thijs de teksten hardop voorleest.

Een paar keer hoort Thijs de fout zelf en verbetert deze. Wanneer hij de fout niet ziet of hoort, geeft José een advies.

José spreekt met de docent Nederlands, economie en CKV af om hun onderdelen ook op dezelfde wijze met Thijs te bekijken. Vooral haar collega Nederlands vraagt ze om Thijs te begeleiden bij de algehele structuur van het werkstuk en daarbij onderscheid te maken tussen spelling (kan met de spellingcorrector) en formuleringen en toegepaste grammatica. Zo nodig gaat de docent Nederlands op zoek naar scholing/begeleiding.

Resultaat

Met de docent Nederlands heeft hij de afspraak gemaakt verder te kijken naar beperkingen van de spellingcorrector en de wijze waarop hij hier mee om kan gaan. Thijs leert zelf een manier om zijn spellingfouten eruit te halen (hardop voorlezen en verbeterd gebruik van de spellingcorrector). Ook leert Thijs hulp te vragen aan relevante personen, in dit geval de docent Nederlands en de mentor. Tegen half vijf is Thijs tevreden over zijn sectorwerkstuk; hij heeft de spellingcorrector gebruikt, print het werkstuk uit en levert het in. Thijs heeft het gevoel dat José hem goed geholpen heeft en dat zijn reactie serieus genomen is. Thijs onderscheidt in zijn eigen prestaties nu verschillende elementen, waarvan spelling er één is.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Basale regels om een tekst te verbeteren
- Sociaal-emotionele problematiek
- Beschermende factoren voor taak- en werkhouding (p.25 deel 1)
- Taakverdeling in een kernteam voortgezet onderwijs

Vaardigheden

- Voeren van ondersteunende gesprekken, waardoor de leerling bereikt wordt
- Uitleggen van regels voor het verbeteren van teksten (re-teaching)
- Motiveren van leerlingen
- Inspelen op sociaal-emotionele problematiek
- Geven van hulp, advies en feedback
- Maken van werkafspraken met collega's

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de docent bij het samen met de leerling onderzoeken welke problemen deze heeft en hem daarin begeleiden
- Betrokkenheid van de docent bij het helpen van de leerling bij het corrigeren van het sectorwerkstuk
- Empathie van de docent bij het tonen van begrip voor de problematiek van de leerling

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 1: interpersoonlijk competent
- Competentie 2: pedagogisch competent
- Competentie 3: vakinhoudelijk en vakdidactisch competent

4.6 Omgaan met dyslexie in havo/vwo (voortgezet onderwijs)

Per schooltype voortgezet onderwijs worden de fasen telkens uitgewerkt voor achtereenvolgens klas 1, klas 2/3 en de examenklas.

Bij de kritische situaties voor voortgezet onderwijs wordt per kritische situatie onder het kopje 'Bronnen in het protocol' verwezen naar Henneman, Kleijnen & Smits (2004).

4.6.1 Situatie 'Boekverslag' (brugklas)

Kernproblemen van leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Automatisering leesproces
- Leesmotivatie
- Strategieën om langere teksten te doorzien

Bronnen in het protocol

(Henneman, Kleijnen & Smits, 2004)

- Deel 2, paragraaf 5.1: compenserende faciliteiten
- Deel 2, paragraaf 5.2: ondersteunende technologie
- Deel 2, hoofdstuk 6: vakspecifieke begeleiding Nederlands

De situatie

Hanny, docent Nederlands, ontdekt dat het tweede boekverslag van Leo nog niet afgetekend is, terwijl aanstaande maandag al het derde boekverslag ingeleverd moet worden. Hoewel ze weet dat Leo in het bezit is van een dyslexieverklaring, heeft ze zich niet gerealiseerd dat het maken van boekverslagen en op tijd inleveren ervan een struikelblok kan zijn. Ze heeft toch alle leerlingen behoorlijk begeleid bij het maken van het eerste boekverslag en hij mag nog zelf (dunne of lees-luisterboeken kiezen, is de afspraak. Ze weet niet wat Leo heeft gekozen.

Adequaat gedrag

Hanny praat met Leo en zijn ouders om erachter te komen hoe ze Leo eventueel kan helpen toch aan de gevraagde eis van vijf boekverslagen in het eerste jaar te voldoen en hoe de ouders bij deze taken betrokken kunnen worden.

Hanny krijgt voldoende antwoord op haar vragen. Het wordt haar duidelijk dat de leerling niet echt kiest en zomaar een boekje leent, dat dan achteraf niet blijkt aan te spreken. Bovendien blijkt van het lenen van luisterboeken niets terecht te komen, omdat de boeken op school op bandjes staan en niet op cd-rom.

Leo heeft alleen een cd-romspeler. Zijn ouders vertellen dat het huiswerk maken volgens een planning door Leo alleen met ondersteuning tot een goed einde komt, vanwege uitstelgedrag van leeswerk. Hanny maakt afspraken met de ouders en met Leo.

Na dit eerste gesprek neemt de docent zich voor om Leo beter in de gaten te houden: het had niet mogen voorkomen dat ze pas zo laat in de gaten had, dat het bij het tweede boek al mis ging. Hanny maakt voorlopig wekelijks een afspraak met Leo over de planning van de te lezen hoofdstukken en de wijze waarop hij de belangrijkste zaken (na lezing van ieder hoofdstuk) kan noteren.

Resultaat

Door de afspraken met Leo en zijn ouders, voelt Leo zich ondersteund door zowel de docent als door zijn ouders. Naar aanleiding van deze afspraken maakt Leo een bewustere boekkeuze, leert zijn werkplanning op te zetten en een daisyspeler bij het lezen te gebruiken. Doordat Leo en de docent samen het boekverslag bespreken, leert hij bewuster om te gaan met het lezen van langere teksten (strategieën om tekststructuren te analyseren).

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Succesfactoren bij het kiezen en lezen van boeken door dyslectici
- De betekenis van dyslexie voor de leerling
- De beleving van de dyslexie en de gevolgen voor de leerling
- Varianten in het gebruik van een planning (bijvoorbeeld leesdagboek)
- Het gebruik van adequate hulpmiddelen en/of materialen door de leerling (luisterboeken)
- Strategieën om leerlingen te leren tekststructuren te doorzien

Vaardigheden

- Hanteren van verschillende gesprekstechnieken (en variatie daarin) met leerlingen en ouders
- Resultaatgericht begeleiden van dyslectische leerlingen (boekkeuze, opzetten van een planning, het maken van boekverslagen), rekening houdend met leerlingkenmerken
- Inzetten van verschillende evaluatiemethoden bij boekverslagen

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de docent die nagaat hoe het werken met luisterboeken en andere hulpmiddelen voor een specifieke leerling met dyslexie kan werken
- Betrokkenheid van de docent bij het op maat ondersteunen van de leertaak (boekverslag)
- Betrokkenheid van de docent bij gerichtheid op een open communicatie
- Betrokkenheid van de docent bij bereidheid leerlingen te ondersteunen bij het leren doorzien van tekststructuren (lange termijn leereffect)
- Empathie van de docent bij het streven rekening te houden met motivatiefactoren (leren afronden van de leertaak)
- Empathie van de docent bij het aangaan van een gesprek over de oorzaken van het uitstelgedrag (beleving van de gevolgen van dyslexie)

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 1: interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen
- Competentie 2: pedagogisch competent in de omgang met leerlingen
- Competentie 6: competent in samenwerking met de omgeving

4.6.2 Situatie 'Niet eerder onderkende problematiek' (klas 2/3)

Kernproblemen van leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Hardop voorlezen
- Woord- en tekstbegrip
- Lezen en leren van teksten
- Onderkenning van dyslexie in kernteams voortgezet onderwijs

Bronnen in het protocol

(Henneman, Kleijnen & Smits, 2004)

- Deel 1, hoofdstuk 3: dyslexie; een integrale aanpak
- Deel 2, paragraaf 3.2: interactie met dyslectische leerlingen
- Deel 2, paragraaf 4.3: verwerking leerstof/uitvoering taken
- Deel 2, paragraaf 5.1: compenserende faciliteiten
- Deel 2, paragraaf 5.4: dyslexiekaart of -pas

De situatie

Nick is docent biologie. Tijdens zijn les in een tweede klas havo/vwo doet Nick enkele stappen in de richting van Marieke en zegt: "Lees jij de volgende alinea maar eens." Marieke schrikt en wordt rood. Ze leest erg traag en hakkelt bij langere woorden. Klasgenoot Eddy begint te giechelen.

Wanneer de alinea gelezen is, stelt Nick Marieke enkele vragen over de tekst die zij zojuist heeft voorgelezen. Marieke kan geen enkele vraag goed beantwoorden. Dat verwondert Nick, die op de status van Marieke geen enkele opmerking ziet over haar leesproblemen.

Adequaat gedrag

Nick tikt Eddy, die wat zit te giechelen, op zijn schouder en vraagt hem na de les even te blijven en maakt een afspraak met Marieke. Nick praat na de les eerst even met Eddy en vervolgens met Marieke. Nick benoemt zijn observatie van de reactie van Marieke tijdens het lezen en vraagt Marieke daarop te reageren. Ze maken een vervolgspraak in dezelfde week, om alles eens rustig te bespreken. Nick neemt tevens het initiatief om met de mentor van Marieke en enkele collega's in gesprek te gaan, om na te gaan of er iets bekend is over de leesproblemen van Marieke of mogelijke andere problematiek, zoals faalangst.

Op de leerlingenbespreking brengen de mentor en zorgcoördinator de problematiek van Marieke in. De meeste docenten van Marieke zijn hierbij aanwezig. Er wordt een plan van aanpak besproken dat voorziet in nadere diagnostiek en algemene begeleidingssuggesties. Nick woont een intervisiebijeenkomst bij waarin problemen zoals die van Marieke via de incidentmethode worden besproken.

De docent neemt zich voor Marieke voorlopig geen mondelinge beurten meer te geven en vooral te kijken hoe ze de opdrachten verwerkt. Hij bekijkt haar werkboek en schrift. Ook als leerlingen in groepen werken, houdt hij Marieke in de gaten.

Resultaat

Zes weken later wordt Marieke getest door een orthopedagoog, die de diagnose dyslexie stelt en samen met de zorgcoördinator een handelingsplan opstelt. Dit handelingsplan wordt met Marieke en de mentor besproken en wordt uitgevoerd door de vakdocenten (algemene begeleiding) en de remedial teacher van de school.

Marieke hoeft geen teksten meer hardop voor te lezen. Tijdens lessen van de vakdocenten wordt voortgebouwd op de aanpak die zij in de extra hulp krijgt aangereikt: Marieke wordt geholpen bij het identificeren en lezen van moeilijke woorden, leest langere stukken tekst met een medeleerling en gebruikt hulpmiddelen (dvd, cd-rom). Ze leert hoe zij hoofdzaken kan markeren.

Nu Nick dit in het kernteam heeft besproken, wordt het onderwijs in studievaardigheden door docenten merkbaar beter op afgestemd. Hierdoor helpen de geleerde aanpakken Marieke bij alle zaakvakken en maakt zij steeds beter gebruik van geleerde strategieën om zakelijke teksten te lezen en te leren.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Problemen bij lezen (spellend/radend)
- Problemen bij tekstbegrip (op woord-, zins-, en tekstniveau)
- Kenmerken van dyslexie en de gevolgen daarvan voor leerlingen met voldoende tot goede intellectuele capaciteiten (frustratie van talent)
- Implicaties voor pre-teaching: algemene en vakdidactische principes, zoals het activeren van voorkennis en markeren van hoofdzaken
- Implicaties voor re-teaching, zowel binnen als buiten de reguliere les
- Implicaties voor remedial teaching; in samenwerking met de zorgspecialisten binnen de school (aanleren strategieën)
- Sociale ontwikkeling van pubers

Vaardigheden

- Herkennen en benoemen van leerlinggedrag
- Formuleren wat een passende aanpak is, in relatie tot mogelijkheden die er binnen de klas gegeven kunnen worden (samen met de leerling)
- Aanleren van strategieën en compenserende maatregelen in de eigen lessen (zoals met laptop werken, gebruik software, tijdsverlenging bij proefwerken)
- Uitvoeren van ondersteunende maatregelen en begeleidingssuggesties van een expert (zorgspecialist)
- Toepassen van implicaties voor pre-teaching, zoals het activeren van voorkennis
- Toepassen van implicaties voor re-teaching, zowel binnen als buiten de reguliere les
- Evalueren van effectiviteit van de aanpak (door regelmatig met de leerling te praten en de resultaten bij het vak en haar persoonlijke ontwikkeling vast te leggen)
- Communiceren binnen school (tijdens leerlingenbesprekingen en andere gremia binnen de zorgstructuur) en met betrokkenen (leerling en ouders)

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de docent bij het verkennen van de wijze waarop de leerling het beste geholpen kan worden (waarde van subjectieve beleving), goed bijhouden wat bepaalde maatregelen bij het eigen vak opleveren (evaluatie) en van daaruit meewerken aan structurele oplossingen (schoolbreed) voor leerlingen met vergelijkbare problemen
- Betrokkenheid van de docent bij het tonen van medeverantwoordelijkheid (inrichten van structurele begeleiding van deze leerlingen en verbreden van toepassing van deze geïntegreerde benadering)
- Empathie van de docent bij het praten met de leerling en erachter willen komen hoe zij haar leesproblemen duidt, beleeft en ermee omgaat
- Empathie van de docent bij de correctie van medeleerlingen (eigenwaarde dyslectische leerling)

SBL-competenties

Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 3: vakinhoudelijk en didactisch competent
- Competentie 5: competent in samenwerking met collega's
- Competentie 6: competent in samenwerking met de omgeving (orthopedagoog)

4.6.3 Situatie 'Werkdruk' (examenklas)

Kernproblemen van leerlingen (= onderwijskundige taak)

- Timemanagement en planningsvaardigheden
- Lezen van lange en complexe teksten op examenniveau
- Woorden leren bij Frans en Engels
- Leren omgaan met dyslexie onder druk (eindexamen)

Bronnen in het protocol

(Henneman, Kleijnen & Smits, 2004)

- Deel 2, paragraaf 2.1: uitgangspunten voor begeleiding
- Deel 2, paragraaf 5.2: ondersteunende technologie
- Deel 2, hoofdstuk 7: vakspecifieke begeleiding (moderne vreemde talen)
- Deel 2, bijlage 20 (cd-rom): regelingen, hulpmiddelen en vrijstellingsmogelijkheden

De situatie

De mentor van 4-havo wil met zijn dyslectische leerling Kevin de overgang naar de examenklas goed voorbereiden. De mentor leest in het dossier nog eens het begeleidingsplan door, dat voor Kevin in de onderbouw na overleg met ouders en een aan de school verbonden deskundige opgesteld is.

Kevin heeft inmiddels leren typen en maakt zijn werk op een PC, waardoor zijn problemen met zijn slechte handschrift en spelling geminimaliseerd zijn.

Woordenlijsten van Engels en Frans heeft Kevin van internet leren oefenen met behulp van de site van het programma Overhoor

(<http://home.wxs.nl/~efkasoft/overhoor/overhoor.html>). De school heeft Kevin tijdsverlenging geboden bij proefwerken en mondelinge overhoringen bij de moderne vreemde talen.

Ondanks (en mede door) deze activiteiten en hulp merkt de mentor dat de werkdruk Kevin parten speelt en hij vermoedt dat die nog groter zal worden in de examenklas. De grote hoeveelheid leeswerk en het veelvuldig moeten maken van werkstukken, veroorzaken een werkdruk die Kevin bijna teveel wordt.

Ook dalen de cijfers van Kevin voor de moderne vreemde talen. Kevin ervaart bij leesteksten dat hij de exacte betekenis van te veel woorden in Franse en Engelse teksten niet kent en de betekenis ook niet kan afleiden. Kevin dicht zich van tevoren al vaak een mislukking toe.

Het begeleidingsplan moet voor komend jaar worden herzien, omdat een diploma anders niet in zicht komt voor Kevin.

Adequaat gedrag

De mentor voert een diagnostisch gesprek met Kevin om het begeleidingsplan te evalueren en mogelijkheden te verkennen tot bijstelling van het plan.

De mentor stelt het begeleidingsplan bij, samen met de zorgspecialist van de school, en bespreekt de haalbaarheid ervan met Kevin en met de collega-docenten (tijdens de leerlingbespreking).

De mentor stimuleert Kevin om in de zomervakantie door te gaan met het lezen van boeken voor de lijst om in het komende jaar geen al te grote werkdruk te hebben. Dit wordt met de ouders en Kevin besproken.

De mentor overlegt met de betreffende docenten om Kevin bepaalde verplichte werkstukken samen met een medeleerling te laten maken, indien dit mogelijk is. Kevin krijgt tijdsverlenging bij toetsen. De docenten moderne vreemde talen perfectioneren een aanpak om leerlingen te leren werken met het programma Overhoor, dat heel geschikt is om woordjes te leren.

De docent onderneemt een eerste verkenning met Kevin over de nodige examen-faciliteiten. Deze moeten al in oktober aangevraagd worden en de school wil graag alles op tijd in orde hebben voor de Inspectie.

Resultaat

Door de planning (tijdig beginnen met lijstboeken lezen) wordt de werkdruk voor Kevin hanteerbaar. De cijfers voor de talen stabiliseren zich.

Aan het samenwerken aan werkstukken ontleent Kevin extra motivatie.

De kwaliteit van het werk neemt toe.

Het leren van woorden gaat beter, nu de docenten een bewuste afstemming op Overhoor realiseren in de lessen. Kevin leert veel van de - bijna terloopse - verwijzingen in de reguliere lessen. Hij kan Overhoor nu actiever gebruiken en met meer effect. Hieraan heeft Kevin veel steun bij het lezen van de complexere teksten.

Kevin gaat positief gestemd het examenjaar in, doordat de inspanningen erop gericht zijn negatieve faalangst zoveel mogelijk te voorkomen.

Aan het handelen gekoppeld inzicht in:

- Methoden voor het opzetten van planningen als onderdeel van het bevorderen van studievaardigheden
- Theorieën rond ontstaan en preventie van faalangst (als sociaal-emotioneel gevolg van leerproblemen: dyslexie)
- Aanpakken om woordenlijsten te oefenen
- De werking van een goed groepsklimaat als basis voor samenwerking
- Mogelijkheden van integrale zorg en begeleidingsplannen voor dyslectici
- Mogelijkheden voor het verlenen van (eindexamen)faciliteiten in de school

Vaardigheden

- Organiseren en stimuleren van samenwerken tussen leerlingen
- Communiceren en samenwerken met de leerling, de zorgspecialist en docent moderne vreemde talen
- Instrueren van strategieën voor het leren van woorden
- Monitoren van het begeleidingsplan op effect op leerresultaten en welbevinden van de leerling

Attitudes

- Onderzoeksmatige houding van de docent bij de verdere bekwaming op het gebied van de integrale zorg in de school
- Onderzoeksmatige houding van de docent bij het volgen van effecten voor leerlingen (koppeling leerresultaten en welbevinden)
- Betrokkenheid van de docent bij het verantwoorden van de omgang met dyslectische leerlingen
- Betrokkenheid van de docent bij de ambitie samenwerking tussen diverse docenten, zorgspecialist(en) en ouders te bevorderen
- Empathie van de docent bij het bieden van ondersteuning aan leerlingen die examen moeten doen

SBL-competenties

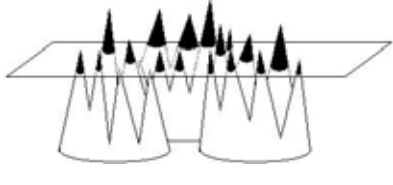
Hoewel natuurlijk op alle competenties een beroep wordt gedaan, liggen de accenten in deze situatie op:

- Competentie 2: pedagogisch competent
- Competentie 5: competent in samenwerking met collega's
- Competentie 7: competent in reflectie en ontwikkeling

5 Bijlage 1 - SBL-competenties in kritische situaties

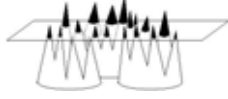
In deze bijlage is een overzicht opgenomen van de SBL-competenties zoals deze voorkomen in de kritische beroepssituaties (hoofdstuk 4). Dit kan dienstbaar zijn aan een opleidingsbreed assessment. Assessoren kunnen zodoende in hun beoordeling inhoudelijke verbanden aanbrengen. Er is een onderscheid aangebracht in twee matrices: één matrix met SBL-competenties voor primair onderwijs en één matrix voor voortgezet onderwijs.

Matrix SBL-competenties in voorbeelden primair onderwijs

Groep	Situatie	Paragraaf	1 Interpersoonlijk competent	2 Pedagogisch competent	3 Vakinhoudelijk en didactisch competent	4 Organisatorisch competent	5 Competent in samenwerking met collega's	6 Competent in samenwerking met de omgeving	7 Competent in reflectie en ontwikkeling
									
1	Signalen	4.2.1			x	x	x		
2	Gezinskenmerken	4.2.2			x		x		x
2	Letters en klanken	4.2.3			x		x		x
3	Herfstsignalering	4.2.4			x	x	x		
3	Doortoetsen (zonder woordkaarten)	4.2.5			x	x			x
4	Stagnatie	4.2.6			x	x	x		
4	Spellingfouten	4.2.7		x	x	x			
4	Langere teksten	4.2.8		x	x	x			
5/6	Bordrijen	4.3.1			x	x			x
7	Geen slordigheid	4.3.2	x	x			x		
6	Geen buitenbeentje	4.3.3		x			x	x	
6	Samen leesstrategieën leren	4.3.4			x	x			x
5	Dyslexieverklaring	4.3.5			x			x	x
8	Compenseren, dispensereren en accepteren	4.3.6	x	x				x	
8	Eindtoets en schoolkeuze	4.3.7			x			x	x

Uit de kritische situaties (in de subparagrafen van hoofdstuk 4) spreekt impliciet de nadere specificatie van de SBL-competenties.

Matrix SBL-competenties in voorbeelden voortgezet onderwijs

Klas en type onderwijs	Situatie 	Paragraaf	1 Interpersoonlijk competent	2 Pedagogisch competent	3 Vakinhoudelijk en didactisch competent	4 Organisatorisch competent	5 Competent in samenwerking met collega's	6 Competent in samenwerking met de omgeving	7 Competent in reflectie en ontwikkeling
Brugklas praktijkonderwijs en vmbo (basisberoepsgerichte leerweg inclusief LWOO)	Geschiedenistoets	4.4.1	x		x		x		
2/3 praktijkonderwijs en vmbo (basisberoepsgerichte leerweg inclusief LWOO)	Meervoudige problematiek	4.4.2		x			x	x	
Examenklas praktijkonderwijs en vmbo (basisberoepsgerichte leerweg inclusief LWOO)	Luistertoets	4.4.3		x	x				x
Brugklas vmbo (kader, gemengd, theoretische leerweg)	Moderne vreemde talen	4.5.1			x	x	x		
2/3 vmbo (kader, gemengd, theoretische leerweg)	Toetsingsproblematiek	4.5.2		x			x		x
Examenklas vmbo (kader, gemengd, theoretische leerweg)	Sectorwerkstuk	4.5.3	x	x	x				
Brugklas havo/vwo	Boekverslag	4.6.1	x	x				x	
2/3 havo/vwo	Niet eerder onderkende problematiek	4.6.2			x		x	x	
Examenklas havo/vwo	Werkdruk	4.6.3		x			x		x

Uit de kritische situaties (in de subparagrafen van hoofdstuk 4) spreekt impliciet de nadere specificatie van de SBL-competenties.

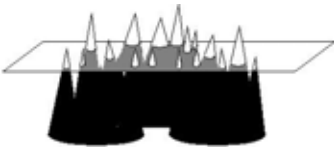
6 Bijlage 2 - Aan handelen gekoppelde inzichten in kritische situaties

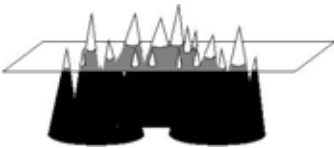
De in de hierna volgende tabellen beschreven aspecten hebben betrekking op cognitieve kennis. Deze kennis kan op verschillende manieren getoetst worden: onder andere zijn schriftelijke of mondelinge kennistoetsen of voortgangstoetsen met itembanken mogelijkheden. In de *beoordelingsprocedure* dient deze kennis gekoppeld te worden aan kritische situaties om uitspraken te kunnen doen over het competent omgaan met dyslexie.

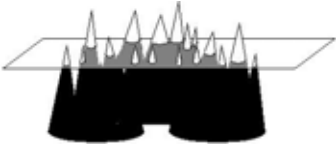
Let wel: het gaat hier om *voorbeelden*. De kritische situaties waarin de kandidaat zijn competentie heeft getoond kan anders zijn! Het doel van de presentatie in deze tabellen is transfer van cognitieve kennis te bevorderen.

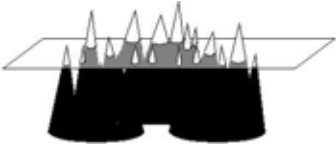
Er zijn twee matrices: één matrix met inzichten voor primair onderwijs en één matrix voor voortgezet onderwijs.

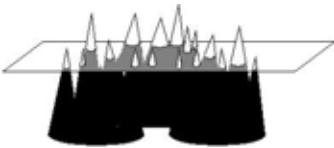
Matrix inzichten in kritische situaties primair onderwijs

SBL	Inzicht in 	Signalen	Gezinskenmerken	Letters en klanken	Herfstsignalering	Doortoetsen	Stagnatie	Spellingfouten	Langere teksten	Bordrijen	Geen slordigheid	Geen buitenbeenijde	Samen leesstrategieën leren	Dyslexieverklaring	Compenseren, dispensereren en accepteren	Eindoets en schoolkeuze
1	Consequenties van een positief groepsklimaat op het welbevinden en de prestaties van individuele leerlingen								x							
	Effect van negatieve en positieve feedback										x					
	Sociaal-emotionele behoeften en gedragskenmerken van leerlingen													x		
	Benaderingen van gedrag op individueel en groepsniveau														x	
2	Sociaal-emotionele ontwikkeling														x	
	Factoren van de leesmotivatie					x		x								
	Effect van leerstoornis op competentiebeleving van leerlingen										x					
3	Het normale verloop van het lees- en spellingproces	x				x			x					x		
	Stagnaties in het lees- en spellingproces en de functie van herhalingsmomenten					x			x							
	Instructiemethoden om het leestempo te verhogen					x										
	Het belang van effectieve leestijd en heterogene groepering					x										
	Inrichting van toetsruimte en toetshouding					x										
	Verskil tussen beheersingsniveau en instructieniveau					x										
	Criteria voor de moeilijkheidsgraad van boekjes					x										

SBL	Inzicht in 	Signalen	Gezinskenmerken	Letters en klanken	Herfstsignalering	Doortoetsen	Stagnatie	Spellingfouten	Langere teksten	Bordrijen	Geen slordigheid	Geen buitenbeenijde	Samen leesstrategieën leren	Dyslexieverklaring	Compenseren, dispensereren en accepteren	Eindtoets en schoolkeuze
3	De problemen die zich kunnen voordoen bij de eerste fase van de beginnende geletterdheid	x														
	Risicofactoren voor lees/schrijfproblemen en dyslexie	x	x													
	Het belang van doelgericht werken				x											
	De relatie tussen instructie, toetsing en herhalingsmomenten bij leren lezen				x											
	Verschillende orthodidactische technieken voor beginnende geletterdheid	x														
	Voordeel van kleine kring bij taalactiviteiten	x														
	Het belang van een geletterde omgeving bij het leren lezen en schrijven		x													
	Het belang van extra oefening bij stagnatie in de ontwikkeling van het lezen en schrijven		x													
	Een doorlopende lijn in de aanpak van geletterdheid		x													
	Belang van motiverend en speels werken aan beginnende geletterdheid in groep1/2			x												
	Tussendoelen beginnende geletterdheid			x												
	Klanken als basis van ons alfabetisch schrift			x												
	Fonemisch bewustzijn gekoppeld aan letterkennis			x												
	Teken/klank- en klank/tekenkoppelingen en weten welke aandachtspunten daarbij van toepassing zijn				x											

SBL	Inzicht in 	Signalen	Gezinskenmerken	Letters en klanken	Herfstsignalering	Doortoetsen	Stagnatie	Spellingfouten	Langere teksten	Bordrijen	Geen slordigheid	Geen buitenbeenijde	Samen leesstrategieën leren	Dyslexieverklaring	Compenseren, dispensereren en accepteren	Eindtoets en schoolkeuze
3	Oefeningen en instructie (motorisch, visueel, auditief, tactiel)				x											
	Generalisatie en transfer van de oefeningen op het gebied van coderen en decoderen in grotere gehelen (integratie van het geleerde)				x											
	Adequate hulp bij leesproblemen: uitbreiding van leestijd, vergroten van toegankelijkheid van talige informatie					x										
	Het verschil in leesonderwijs in de fase van het beginnend lezen (gericht op basisvaardigheden) en de fase waarin het lezen automatiseert						x									
	Het belang van frequente extra leesoefening door de eigen leerkracht als de leesontwikkeling stagneert						x									
	Het belang van het oefenen van teken/klank koppelingen en andere basisvaardigheden en de mogelijkheden van ICT hierbij						x									
	De mogelijkheden van tutorlezen en aantoonbaar effectieve manieren van leesbegeleiding						x									
	De verschillende didactieken van de spelling (regeldidactiek, inprentingsdidactiek, analogie-didactiek, algoritmedidactiek)							x								
	Didactiek van het stellen							x								
	Analyse van leerlingenwerk (formuleren leerlingvolgsysteem) en kwalitatieve observaties							x								

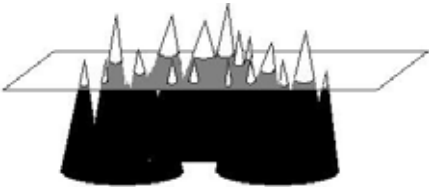
SBL	Inzicht in 	Signalen	Gezinskenmerken	Letters en klanken	Herfstsignalering	Doortoetsen	Stagnatie	Spellingfouten	Langere teksten	Bordrijen	Geen slordigheid	Geen buitenbeenijje	Samen leesstrategieën leren	Dyslexieverklaring	Compenseren, dispensereren en accepteren	Eindtoets en schoolkeuze
3	Verschillende vormen van ondersteuning							x								
	Implicaties voor pre-teaching		x						x							
	Het verschil tussen technisch en begrijpend lezen								x				x			x
	Kenmerken van niet-geautomatiseerde leesvaardigheden								x							
	Vormen van coöperatief leren								x						x	
	Ontwerpen van gevarieerde didactische werkvormen									x						
	Spellingdidactiek									x						
	Kwalitatieve analyse van methoden met betrekking tot gehanteerde didactiek									x						
	Spellingproblemen van dyslectische leerlingen									x						
	Het verschil tussen wel en niet geautomatiseerd spellen en interferentie van taken										x					
	Ontwikkeling van de spellingvaardigheid en didactische strategieën voor de spelling										x					
	Het verschil tussen leesvaardigheid en capaciteitsniveau											x				x
	Problemen bij tekstbegrip											x				
	Mogelijke gevolgen van slecht lezen voor andere vakken											x				
	Mogelijke compenserende maatregelen											x				


SBL	Inzicht in 	Signalen	Gezinskenmerken	Letters en klanken	Herfstsignalering	Doortoetsen	Stagnatie	Spellingfouten	Langere teksten	Bordrijen	Geen slordigheid	Geen buitenbeenijde	Samen leesstrategieën leren	Dyslexieverklaring	Compenseren, dispensereren en accepteren	Eindtoets en schoolkeuze
3	Maatregelen waarbij de leerling op een functionele manier meer oefening krijgt											x				
	Mogelijkheden om pre-teaching in te zetten											x				
	Mogelijke oorzaken van een zwak leesbegrip												x			
	Beschikbare mogelijkheden (specifieke didactische aanpakken) voor hulp op het gebied van leesproblemen												x			
	Beeld van het leerniveau, leerbehoeften, leermogelijkheden en leerstijlen van leerlingen													x		
	Visies over onderwijs en leesonderwijs														x	
	Toepassingsmogelijkheden dyslexieverklaring														x	
	Compensatie en dispensatie voor dyslectische leerlingen bij toetsing														x	x
	De erfelijkheid van dyslexie															x
4	Effectieve klassenorganisatie					x									x	
	Organisatievormen van het leesonderwijs (tutorlezen, groepsinstructie en speciale leesbegeleiding)						x									
5	De reikwijdte van de mogelijkheden en verantwoordelijkheden van de leerkracht in de klas	x														
	Zorgstructuur binnen de school					x										x
	Het strategisch belang van het samenwerken met collega's, zoals duo-partners								x				x			

SBL	Inzicht in	Signalen	Gezinskenmerken	Letters en klanken	Herfstsignalering	Doortoetsen	Stagnatie	Spellingfouten	Langere teksten	Bordrijen	Geen slordigheid	Geen buitenbeenijje	Samen leesstrategieën leren	Dyslexieverklaring	Compenseren, dispensereren en accepteren	Eindtoets en schoolkeuze
5	Verantwoordelijkheden en mogelijkheden van leerkrachten in het team												x			
	Mogelijkheden om collega's te ondersteunen					x							x			
6	Reikwijdte, mogelijkheden en verantwoordelijkheden van de leerkracht in de klas	x														
	Het belang van een duidelijke communicatie met ouders		x											x		
	Het belang van goede samenwerking met ouders		x											x		
7	Competenties binnen eigen team in relatie tot eigen competenties										x					
	Kwaliteitszorg													x		
	Hiaten in eigen kennis en vaardigheden en de rol van de intern begeleider in de school				x											

Matrix inzichten in kritische situaties voortgezet onderwijs

SBL	Inzicht in	Geschiedenistoets	Meervoudige problematiek	Luisteroets	Moderne vreemde talen	Toetsingsproblematiek	Sectorwerkstuk	Boekverslag	Niet eerder onderkende problematiek	Werkdruk
										
1	Sociaal-emotionele problematiek						x		x	
	De werking van een goed groepsklimaat als basis voor samenwerking									x
2	Schrijfvaardigheidsproblemen, specifiek met betrekking tot het formuleren van vragen en antwoorden	x								
	Mogelijke belemmeringen in geval van dyslexie voor wat betreft de schoolloopbaanontwikkeling in cognitief en sociaal-emotioneel opzicht	x								
	De betekenis van dyslexie voor de leerling en de beleving van de dyslexie en de gevolgen voor de leerling in samenhang met mogelijke meerdere problematiek		x					x		
	Het aanstaande beroepenveld van de leerling en de functie van taal hierin					x				
	Problematische leer- en opvoedingssituaties		x							
	Theorieën rond het ontstaan en preventie van faalangst als sociaal-emotioneel gevolg van leerproblemen: dyslexie			x						x
	Theorieën rond dyslexie		x					x		
	Motivatietheorieën en gesprekstechnieken		x			x				
	Sociale ontwikkeling van pubers								x	
	Verschillende beoordelingscriteria, met name voor dyslectische leerlingen					x				
	Effecten van lage cijfers op het welzijn van leerlingen									
	Verschillende (f)actoren die bijdragen aan de resultaten van het werk van leerlingen					x				

SBL	Inzicht in 	Geschiedenis	Meervoudige problematiek	Luisteroets	Moderne vreemde talen	Toetsingsproblematiek	Sectorwerkstuk	Boekverslag	Niet eerder onderkende problematiek	Werkdruk
2	Kenmerken van dyslexie en de gevolgen daarvan voor leerlingen met voldoende tot goede intellectuele capaciteiten (frustratie van talent)						x		x	
	Communicatietheorieën			x						
	Mogelijke manieren van het opzetten van planningsen als onderdeel van het bevorderen van studievaardigheden	x								x
	Beschermende factoren voor taak- en werkhouding						x			
3	Struikelblokken bij zaakvakteksten en inzicht in de zwaktes en sterktes van de gebruikte methode	x								
	Succesfactoren bij het kiezen en lezen van boeken door dyslectici							x		
	Problemen bij lezen (spellend/radend) en problemen bij tekstbegrip (op woord-, zins-, en tekstniveau)					x	x		x	
	Implicaties voor re-teaching, zowel binnen als buiten de reguliere les						x		x	
	Implicaties voor pre-teaching: algemene en vakdidactische principes, zoals het activeren van voorkennis								x	
	Basale regels om een tekst te verbeteren						x			
	Strategieën om leerlingen te leren tekststructuren te doorzien							x		
	Verschillende toetsvormen en faciliteiten				x	x				
	Mogelijkheden van compenseren en dispensereren		x		x					
	De relevantie van dyslexie voor toetsen en beoordelen	x								
	Welke klanken en tekens problemen opleveren bij het aanleren van een moderne vreemde taal				x					
Wijze van inzetbaarheid van en benodigde instructie bij materialen behorend bij de methode				x						

SBL	Inzicht in									
		Geschiedenis	Meervoudige problematiek	Luisterfoets	Moderne vreemde talen	Toetsingsproblematiek	Sectorwerkstuk	Boekverslag	Niet eerder onderkende problematiek	Werkdruk
3	Het gebruik van adequate hulpmiddelen en/of materialen door de leerling							x		
	Aanpakken om woordenlijsten te oefenen									x
4	Varianten in het gebruik van een planning (bijvoorbeeld leesdagboek)							x		
	Organisatiebewustzijn				x					
	Taakverdeling in kernteams vo (zorgsystematiek)		x				x			
5	De zorgstructuur en het beleid van de school	x					x			
	Afstemmen van faciliteiten waar leerlingen met dyslexie bij toetsing gebruik van kunnen maken			x						
6	Hoe de remedial teacher begeleiding kan geven bij het verwerven van inzicht in de taalstructuur van de betreffende moderne vreemde taal				x					
	Implicaties voor remedial teaching; in samenwerking met de zorgspecialisten binnen de school		x						x	
	Mogelijkheden van integrale zorg en begeleidingsplannen voor dyslectici	x								x
	Mogelijkheden van het verlenen van (eindexamen)-faciliteiten in de school									x

7 Bijlage 3 - Aan handelen gekoppelde vaardigheden in kritische situaties

De in de hierna volgende tabellen beschreven aspecten hebben betrekking op vaardigheden. Deze vaardigheden kunnen op verschillende manieren getoetst worden: onder andere zijn vaardigheidstoetsen ('skillslab'-methode) of observaties (tijdens bijvoorbeeld de stage) mogelijkheden. In de *beoordelings-procedure* dienen deze vaardigheden gekoppeld te worden aan kritische situaties, om uitspraken te kunnen doen over het competent omgaan met dyslexie.

De hierna volgende tabellen kunnen gebruikt worden om te kijken of de betreffende vaardigheden in een kritische situatie zijn 'toegepast'.

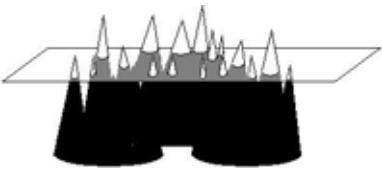
Let wel: het gaat hier om *voorbeelden*. De kritische situaties waarin de kandidaat zijn competentie heeft getoond kan anders zijn!

Er zijn twee matrices: één matrix met vaardigheden in de kritische situaties voor primair onderwijs en één matrix voor voortgezet onderwijs.

Matrix met vaardigheden in kritische situaties primair onderwijs

SBL	Vaardig in	Signalen	Gezinskenmerken	Letters en klanken	Herfstsignalering	Doortoetsen	Stagnatie	Spellingfouten	Langere teksten	Bordrijen	Geen slordigheid	Geen buitenbeenje	Samen leesstrategieën leren	Dyslexieverklaring	Compenseren, dispensereren en accepteren	Eindtoets en schoolkeuze
																
1	Bespreken van leerprocessen met leerlingen en ouders														x	
2	Signaleren op basis van observaties	x													x	x
	Evalueren van een uitgevoerd programma (en de effecten daarvan op leerling en leerkracht)	x														
	Analyseren van gegevens op individueel en groepsniveau					x										
	Herkennen en analyseren van patronen in de problematiek van leerlingen									x						
	Voeren van een diagnostisch gesprek met een leerling										x					
	Correct inschatten van de capaciteiten van leerlingen											x				x
3	Uitvoeren van een begeleidingsprogramma	x							x							
	Werken met de checklist voor kleuters uit het protocol		x													
	Pre-teaching toepassen (activeren van voorkennis)		x													
	Hanteren van motiverende werkwijzen			x												
	Bedenken van de juiste oefeningen voor teken/klank- en klank/tekenkoppelingen en voor vlot leren lezen van woorden				x				x							
	Bieden van de juiste ondersteuning bij de betreffende oefeningen (met gebruikmaking van alle mogelijke ingangen)				x				x							
	Instrueren (elementaire leeshandeling via motorische, visuele, auditieve en tactiele ondersteuning)				x											
	Verzorgen van leesonderwijs met de methode als bronnenboek					x										

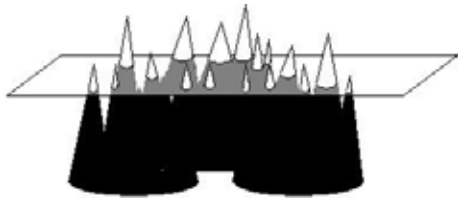
SBL	Vaardig in 	Signalen	Gezinskenmerken	Letters en klanken	Herfstsignalering	Doortoetsen	Stagnatie	Spellingfouten	Langere teksten	Bordrijen	Geen slordigheid	Geen buitenbeentje	Samen leesstrategieën leren	Dyslexieverklaring	Compenseren, dispensereren en accepteren	Eindtoets en schoolkeuze
3	Observeren, herkennen en benoemen van leesproblemen, leesontwikkeling en stagnaties					x	x		x							
	(Model staan met betrekking tot) omgaan met leerproblemen					x									x	
	Begeleiden van het leesproces op meerdere niveaus tegelijkertijd					x									x	
	Uitvoeren van adviezen voor begeleidingsprogramma's					x									x	
	Uitvoeren van handelingsplannen op groeps- en individueel niveau binnen de reguliere setting					x										
	Invoeren en continueren van zelfstandig werken					x										
	Inzetten van educatieve software						x									
	Oefenen van de teken/klankkoppelingen en andere basisvaardigheden						x									
	Inzetten van verschillende ondersteuningswijzen						x									
	Ontwerpen van speelse taalactiviteiten voor risicoleerlingen		x													
	Analyseren van spelfouten							x								
	Procesdiagnostiek bij stellen en spellen							x								
	Valide afnemen van toetsen					x										
	Interpreteren van rapportages vanuit het leerlingvolgsysteem													x		
	Leerlingen verschillende strategieën instrueren (tijdens alle schrijfactiviteiten)							x								
	Op gedifferentieerde wijze instrueren (oefenaanbod en organiseren)		x				x	x	x				x			


SBL	Vaardig in 	Signalen	Gezinskenmerken	Letters en klanken	Herfstsignalering	Doortoetsen	Stagnatie	Spellingfouten	Langere teksten	Bordrijen	Geen slordigheid	Geen buitenbeenijte	Samen leesstrategieën leren	Dyslexieverklaring	Compenseren, dispensereren en accepteren	Eindtoets en schoolkeuze
3	Hanteren van verschillende gesprekstechnieken							x								
	Concreet toepassen van nieuwe inzichten in de eigen onderwijssituatie									x	x					
	Ontdekken van lesdoelen in methoden											x				
	Inzetten van verschillende werkvormen om deze lesdoelen te bereiken											x				
	Inzetten van werkvormen om op een functionele manier meer te laten oefenen met hardop lezen											x				
	In kaart brengen van de lees- en schrijfontwikkeling van leerlingen												x			
	Opstellen van adequate handelingsplannen												x			
	Beslissingen nemen met betrekking tot de aanpassing van materialen en procedures													x		
	Aanpassen van werkvormen aan dyslectische leerlingen														x	
	Visualiseren van taken en afspraken														x	
	Uitvoeren van instructieadviezen van de intern begeleider					x										x
4	Administreren van observatiegegevens	x														
	Organiseren van differentiatie in aanbod (zowel binnen als buiten de klas)												x			
	Managen van klas en inhoud, zodat leerlingen zinvol en doelgericht zelfstandig kunnen werken				x											
	Op de juiste manier hulpstrategieën inzetten (bijvoorbeeld met tutoeren) om zelfstandig werken succesvol te laten verlopen				x											

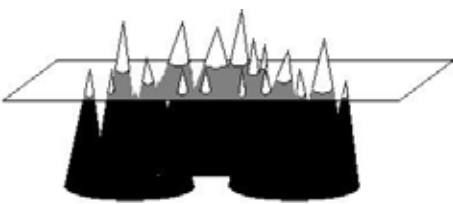
SBL	Vaardig in	Signalen	Gezinskenmerken	Letters en klanken	Herfstsignalering	Doortoetsen	Stagnatie	Spellingfouten	Langere teksten	Bordrijen	Geen slordigheid	Geen buitenbeenijte	Samen leesstrategieën leren	Dyslexieverklaring	Compenseren, dispensereren en accepteren	Eindtoets en schoolkeuze
4	In alle rust met een apart groepje werken			x												
	Planmatig werken				x											
	Gedifferentieerd organiseren van het lezen in de groep en de school (verschillend en doelgericht onderwijsaanbod voor leerlingen)					x										
	Organiseren van ondersteuning door pre-teaching							x								
	Planmatig benaderen van gedrag dat voortkomt uit leerproblemen													x		
5	Bespreken van een onderwerp in het team	x		x												
	Reflecteren op de organisatie	x														
	Resultaatgericht samenwerken met (bouw)collega's		x	x												
	Uitwisselen van didactische ervaringen											x				
	Communiceren met collega's							x			x		x			
	Benutten van de expertise van collega's									x						x
	Meedenken over het opstellen en uitvoeren van het taalbeleidsplan op school											x				
	Initiëren van overleg met collega's											x				
6	Binnen de zorgstructuur communiceren met betrokkenen	x														
	Constructief communiceren met ouders		x								x		x	x	x	

SBL	Vaardig in	Signalen	Gezinskenmerken	Letters en klanken	Herfstsignalering	Doortoetsen	Stagnatie	Spellingfouten	Langere teksten	Bordrijen	Geen slordigheid	Geen buitenbeenijde	Samen leesstrategieën leren	Dyslexieverklaring	Compenseren, dispensereren en accepteren	Eindtoets en schoolkeuze
6	Communiceren met externe hulpverleners											x		x		x
	Actief deelnemen aan overlegstructuren buiten de school												x			
7	Evalueren van uitgevoerde programma's en de effecten daarvan op de leerling en leraar	x		x												
	Leren van zelfreflectie			x												
	Inschatten van eigen mogelijkheden en grenzen en deze bespreken (= metacognitief niveau) met interne deskundigen					x	x									
	Vergelijken van methoden op basis van nieuw verworven inzichten									x						
	Gemaakte fouten toegeven en hier lering uit trekken													x		
	Kritisch reflecteren op de eigen aanpak en deze bijstellen													x		
	Zich verder ontwikkelen na de opleiding			x												

Matrix met vaardigheden in kritische situaties voortgezet onderwijs

SBL	Vaardig in	Geschiedenistoets	Meenvoudige problematiek	Luistertoets	Moderne vreemde talen	Toetsingsproblematiek	Sectorwerkstuk	Boekverslag	Niet eerder onderkende problematiek	Werkdruk
										
1	Inspelen op sociaal-emotionele problematiek						x		x	
	Communiceren met leerlingen			x						
2	Bespreekbaar maken van problemen van leerlingen		x		x					
	Zorgdragen voor continuïteit in de begeleiding	x								
	Analyseren van problematische leer- en opvoedingssituaties		x							
	Tijdig signaleren van problemen en het pedagogisch handelen afstemmen op de individuele behoeften van leerlingen					x				
	Herkennen en benoemen van gedrag van leerlingen								x	
	Samen met de leerling nagaan wat een passende aanpak voor deze leerling is								x	x
	Evalueren van de effectiviteit door regelmatig met leerlingen te praten en de resultaten bij het vak en hun persoonlijke ontwikkeling vast te leggen								x	
	De leerlingen bereiken via geschikte gespreksvaardigheden						x			
	Motiveren van leerlingen		x		x	x	x			
	Geven van hulp, advies en feedback aan leerlingen						x			
	Organiseren en stimuleren van samenwerken van leerlingen									x
	Monitoren van het begeleidingsplan op effect van welbevinden van de leerling									x
3	Variëren in toetsvormen	x								

SBL	Vaardig in 	Geschiedenistoets	Meervoudige problematiek	Luistertoets	Moderne vreemde talen	Toetsingsproblematiek	Sectorwerkstuk	Boekverslag	Niet eerder onderkende problematiek	Werkdruk
3	Observeren en analyseren in de leersituatie			x						
	Een orthodidactisch oordeel geven over faciliteiten voor dyslectici bij luistertoetsen			x						
	Uitleggen van basale regels om een tekst te verbeteren						x			
	Gebruik maken van verschillende manieren om boekverslagen te evalueren							x		
	Hanteren van vakdidactische mogelijkheden om, in geval van dyslexie, met luistertoetsen om te gaan			x						
	Gebruik maken van woordkaarten bij zaakvakken, leerlingen instrueren moeilijke woorden uit het boek te selecteren (wat betreft woordbegrip en spelling) en daar duidelijke woordkaartjes van maken	x								
	Verzorgen van steunlessen die aansluiten bij de kernproblematiek van de deelnemende leerlingen en deze regelmatig op doelmatigheid evalueren	x								
	Instrueren voor het aanleren van strategieën om woorden te leren									x
	Samenstellen van een representatieve toets				x					
	Begeleiden van dyslectische leerlingen bij het kiezen van boeken, bij het maken van een planning en boekverslagen, in relatie tot leerlingkenmerken							x		
	Gebruiken van verschillende manieren om boekverslagen te evalueren							x		
4	Vastleggen van afspraken over faciliteiten voor leerlingen met lees- en spellingproblemen					x				
	Ondersteunen van leerlingen via pre-teaching, re-teaching en remedial teaching						x	x		
	Formuleren van een passende aanpak in relatie tot mogelijkheden die er binnen de klas gegeven kunnen worden							x		

SBL	Vaardig in									
		Geschiedenis	Meenvoudige problematiek	Luistertoets	Moderne vreemde talen	Toetsingsproblematiek	Sectorwerkstuk	Boekverslag	Niet eerder onderkende problematiek	Werkdruk
5	Uitvoeren van compenserende en ondersteunende maatregelen in de eigen lessen (bijvoorbeeld met laptop laten werken, ondersteunende software, meer tijd bij proefwerken)	x							x	
	Samenwerken met collega's	x					x			x
	Hanteren van gesprekstechnieken in begeleidings-gesprekken met collega's				x					
	Initiëren en uitvoeren van collegiale consultatie	x	x		x	x				
	Motiveren van collega's en leerlingen		x							
	Communiceren over problemen van leerlingen tijdens leerlingbesprekingen								x	
6	Onder begeleiding van een zorgcoördinator/remedial teacher, samen met de leerlingen een representatief woordschrift aanleggen				x					
	Samenwerken met een collega van een andere discipline, met de remedial teacher (handelingsplan) en toepassen van implicaties voor remedial teaching		x		x				x	x
	Variëren in gesprekstechnieken (in gesprek met de leerling en zijn ouders)		x					x	x	
7	Reflecteren op (haten in) het eigen handelen en het effect van dat handelen inschatten			x		x				
	Kritisch onder de loep nemen van de gekozen aanpak en zonodig bijstellen			x				x		

8 Bijlage 4 - Fasen in de lees- en spellingontwikkeling primair onderwijs

Jaargroep	Fase lees- en spellingontwikkeling
1	<p>Beginnende geletterdheid:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ervaring met boeken • functies van geschreven taal • fonologisch bewustzijn
2	<p>Beginnende geletterdheid, waarvan vanaf 2e helft groep 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fonemisch bewustzijn • letterkennis
3	<p>Aanvankelijk lezen, 1 helft groep 3: elementaire leeshandeling:</p> <ul style="list-style-type: none"> • letterkennis • fonemisch bewustzijn • decodeervaardigheid <p>Aanvankelijk lezen, 2e helft groep 3: automatisering leesproces:</p> <ul style="list-style-type: none"> • volledige letterkennis • decodeersnelheid
4	<p>Voortgezet (technisch) lezen en schrijven:</p> <ul style="list-style-type: none"> • automatisering leesproces • spelling • functionele geletterdheid (begrijpend lezen, woordenschat, informatieverwerking)
5-8	<p>Gevorderde geletterdheid:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lees- en schrijfmotivatie • decodeervaardigheid • spelling: spellingbewustzijn en automatiseren, zelfcorrectie • tekstvaardigheid (begrijpend lezen): leesstrategieën, ervaring opdoen met informatieve teksten • tekstvaardigheid (schrijven/stellen): zelfvertrouwen, tekstschrijven volgens een schrijfplan, inzicht in eigen schrijfgedrag • informatieverwerving en -verwerking: opzoeken en selecteren van informatie, ordenen en verwerken van informatie • leeswoordenschat • reflectie op geschreven taal: functies, gebruik en structuur • moderne vreemde talen (met name communicatieve vaardigheden bij Engels) • omgaan met toetsen bij dyslexie (DMT, AVI, SVS)
8	Voorbereiding op voortgezet onderwijs

9 Bijlage 5 - Fasen in de lees- en spellingontwikkeling voortgezet onderwijs

Voortgezet onderwijs: praktijkonderwijs (PrO), basisberoepsgerichte leerweg vmbo (inclusief LWOO)

Jaargroep	Fase lees- en spellingontwikkeling
1	Functioneel lezen en schrijven gericht op sociale redzaamheid en communicatieve vaardigheden
2/3	Functioneel inzetten van lees- en schrijfvaardigheid bij alle vakken en praktijkopdrachten (stages) en daarbij kunnen omgaan met de eisen die het (toekomstig) beroep stelt aan geletterdheid
Examenklas	Functioneel inzetten van compenserende strategieën bij afronding van opleiding en toekomstig beroep

Voortgezet onderwijs: vmbo; kader, gemengd, theoretische leerweg

Jaargroep	Fase lees- en spellingontwikkeling
1	Functioneel lezen en schrijven: Nederlands, moderne vreemde talen en zaak- en exacte vakken (gemiddelde moeilijkheidsgraad)
2/3	Functioneel inzetten van lees- en schrijfvaardigheid bij alle vakken (interdisciplinair) en het omgaan met de druk die toetsituaties en complexe opdrachten met zich meebrengen (gemiddelde moeilijkheidsgraad)
Examenklas	Functioneel inzetten van verworven lees- en schrijfvaardigheden en compenserende strategieën bij examen en voorbereiding op vervolgopleiding of beroep (gemiddelde moeilijkheidsgraad)

Voortgezet onderwijs (havo/vwo)

Jaargroep	Fase lees- en spellingontwikkeling
1	Functioneel lezen en schrijven: Nederlands, moderne vreemde talen, zaak- en exacte vakken (hoge moeilijkheidsgraad)
2/3	Functioneel inzetten van lees- en schrijfvaardigheid bij alle vakken (interdisciplinair) en het omgaan met de druk die toetsituaties en complexe opdrachten met zich meebrengen (hoge moeilijkheidsgraad)
Examenklas	Functioneel inzetten van verworven lees- en schrijfvaardigheden en compenserende strategieën bij examen en voorbereiding op vervolgopleiding of beroep (hoge moeilijkheidsgraad)

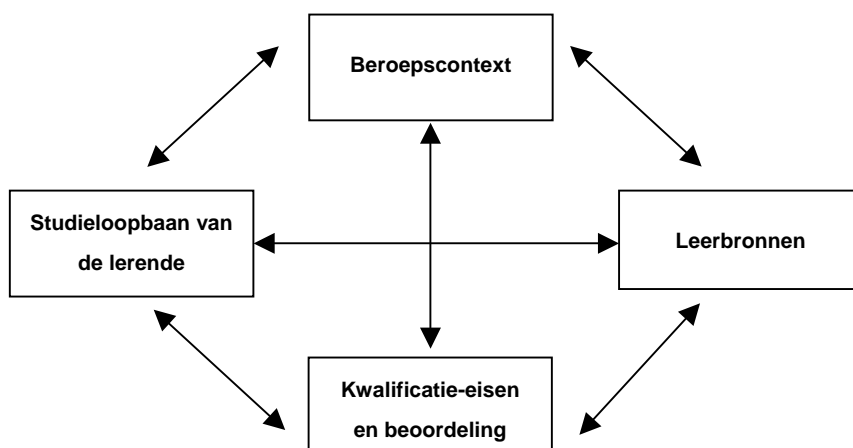
10 Noten

Noot 1

Omdat het gaat om het verwerven van competenties voor de major van de lerarenopleidingen is het beoordelingskader gericht op pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen. De eerstegraads lerarenopleidingen, opleidingen speciaal onderwijs en de nascholingsinstellingen blijven in dit onderzoek dus buiten beschouwing. Een belangrijke reden hiervoor is dat in de praktijk diverse opleidingen bestaan op ervaren en excellent niveau. Veelal bekwamen gediplomeerde leraren zich om beter te kunnen omgaan met dyslexie. Deze experts (leraren dyslexie) op scholen voor primair onderwijs en voortgezet onderwijs kennen een zogeheten praktijkfrustratie. De gemiddelde collega beschikt over onvoldoende inzichten en vaardigheden om leerlingen met dyslexie onder leiding van de expertcollega te kunnen ondersteunen. Hierdoor komt de expertise van deze leraren dyslexie onvoldoende tot zijn recht. Gekozen is derhalve een beoordelingskader te ontwikkelen voor alle studenten aan alle lerarenopleidingen en wel op het niveau van de major.

Noot 2

Onder leerbronnen worden verstaan 'opleidingsactiviteiten, interventies bij leertaken, interventies bij werktaken, in relatie tot de beroepscontext (voor studenten aan de opleidingen)'. Leerbronnen hebben tot doel de studenten te stimuleren en te ondersteunen bij het verwerven van de beoogde competenties, zoals gedefinieerd in een curriculumonafhankelijk beoordelingskader. Voor het gemak wordt in de rest van het stuk gesproken van leerbronnen als gerefereerd wordt aan een diversiteit van bronnen voor leeractiviteiten van studenten aan de lerarenopleidingen primair onderwijs en voortgezet onderwijs. Leerbronnen vormen één van de vier hoekpunten in de educatieve vierhoek van de lerarenopleidingen, naast beroepscontext, studieloopbaanbegeleiding en beoordelingskader. Vanaf januari 2005 wordt via pilots onderzocht welke leerbronnen worden ingezet voor het bevorderen van de competentieontwikkeling ten behoeve van het begeleiden van leerlingen met dyslexie (lees- en spellingproblemen).



De educatieve vierhoek

Noot 3

Bij het beschrijven van attitudes, kennis en vaardigheden en adequaat gedrag kunnen de competenties zoals die door SBL zijn omschreven als referentie gebruikt worden. Op deze manier wordt relatief eenvoudig communicatie tussen scholen en opleidingen en opleidingen onderling mogelijk bij het vaststellen van bijvoorbeeld EVC's.

De zeven SBL-competenties zijn:

- 1 Interpersoonlijk competent
- 2 Pedagogisch competent
- 3 Vakinhoudelijk en didactisch competent
- 4 Organisatorisch competent
- 5 Competent in de samenwerking met collega's
- 6 Competent in de samenwerking met de omgeving
- 7 Competent in reflectie en ontwikkeling

Op <http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/index.html> is meer gedetailleerde informatie te vinden over de inhoudelijke betekenis van de genoemde competenties.

Wat opvalt is dat competenties worden omschreven die gericht zijn op het functioneren van de leerkracht met leerlingen in het algemeen. Met andere woorden: er zijn wel indicaties voor differentiatie in het functioneren, maar niet in specifieke problematieken zoals dyslexie of een specifieke doelgroep leerlingen. In dit beoordelingskader worden de competenties geanalyseerd. De inhoudelijke kennis, vaardigheden en attitudes zijn vastgesteld op basis van nauwe referentie bij experts met betrekking tot dyslexie via de samenstelling van het kernteam. In een bij te stellen versie van het beoordelingskader wordt een aantal competenties gespecificeerd via gedigitaliseerde doorkijkjes.

De specificering van SBL-competenties naar doelgroepleerlingen heeft bijvoorbeeld wel plaatsgevonden bij samenstelling van het opleidingsmateriaal 'Omgaan met drukke leerlingen en leerlingen met een stoornis in het autismespectrum. Opleidingsmateriaal voor Pabo-studenten' (Kenter & Toes, 2003).

11 Literatuur en andere bronnen

Aarnoutse, C. & L. Verhoeven (red.) (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Bekker-Holtland, A., Dresen, M., Maarleveld, M., Man in 't Veld, M. & G. van Oyen (2004). *Klaar voor de start, een instrumentenmap ten behoeve van assessments binnen tweedegraads lerarenopleidingen* (adviesrapport in opdracht van ADEF en regiedirectie Fontys lerarenopleidingen).

Burghout, C., Dresen, M., Eijdsen, E. van, Paijmans, A. & T. van Vugt (2002). *Een advies tot assessments* (adviesrapport in opdracht van ADEF en regiedirectie Fontys lerarenopleidingen).

Clijsen, A., Gijzen, W., Lange, S. de & G. Spaans (2004). *1-Zorgroute* (concept). Woerden: WSNS plus.

Debats, P., Hessing, R. & E. Toes (2004). *Authentiek opleiden* (dvd). 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Dochy, F., Schelfhout, W. & S. Janssens (2004). *Anders evalueren, assessment in de onderwijspraktijk*. Tielt: Lannoo Campus.

Henneman, K., Kleijnen, R. & A. Smits (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs. Deel 1 - Achtergronden, beleid en implementatie*. 's-Hertogenbosch/Nijmegen/Tilburg: KPC Groep/Expertisecentrum Nederlands/Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs.

Henneman, K., Kleijnen, R. & A. Smits (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs. Deel 2 - Signalering, diagnose en begeleiding*. 's-Hertogenbosch/Nijmegen/Tilburg: KPC Groep/Expertisecentrum Nederlands/Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs.

Kenter, B. & E. Toes (2003). *Omgaan met drukke leerlingen en leerlingen met een stoornis in het autismespectrum. Opleidingsmateriaal voor Pabo-studenten*. 's-Hertogenbosch: LPC-projectgroep Kinderen met Speciale Rechten.

Kleijnen, R. (2005, nog te verschijnen). *Peilingsonderzoek initiële lerarenopleiding*. Vragenlijsten digitaal toegankelijk op www.dyslexiemonitor.nl.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002a). *Functie-differentiatie binnen het primaire proces: kiezen uit kansen* (folder februari 2002). Zoetermeer: OCenW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002b). *De school centraal. Verdere versterking van de school in de educatieve infrastructuur* (notitie maart 2002). Zoetermeer: OCenW.

Nuyens, T. (APS) & H. Wentink (Expertisecentrum Nederlands) (2001). *Protocol leesproblemen en dyslexie: handreiking voor de implementatie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Paijmans, A. (2003). *Competentiekaarten tweedegraads lerarenopleiding*. Tilburg: Fontys lerarenopleidingen vo/bve.

Paijmans, A. (2004). *Summatieve assessments ten bate van het OMO-Fontys-project*. Tilburg: Fontys lerarenopleidingen vo/bve.

Paus, H. e.a. (2004). *De taalcoördinator werkt! Een studie naar de positie van inhoudelijke coördinatoren op de basisschool*. Enschede: SLO.

Roelofs, W. & E. Toes (2003). *Opleiden in school. Hoe doen wij dat?* 's-Gravenhage: Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren.

Roelofs, W. (2003). *Authentiek opleiden in scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

SBL (2004a). *Bekwaamheidseisen leraren*. 's-Gravenhage: Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel.

SBL (2004b). *In bekwame handen. Bekwaamheidseisen voor leraren* (cd-rom). 's-Gravenhage: Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel.

Smits, M. & J. Bronkhorst (2004). *Deskundigheidsbevordering op de lerarenopleidingen, hoofdproject 3. Toegespitst op lerarenopleidingen primair onderwijs* (notitie ten behoeve van dit beoordelingskader).

Smits, M. e.a. (2004). *De taalkijkwijzer. Een overzicht van doelen voor mondelinge en schriftelijke taal voor VVE gekoppeld aan leerling- en leidster/leerkrachtgedrag*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.

Toes, E. (2004). *Inbedding van omgaan met dyslexie in de lerarenopleidingen* (bijlage met achtergrondinformatie PSU hoofdproject 3 Masterplan Dyslexie 'Deskundigheidsbevordering lerarenopleidingen').

Verhoeven, L. & C. Aarnoutse (red.) (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

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

Wentink, H. & L. Verhoeven (2003). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

WOSO (Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs) (2004). *Bekwaam & Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen/-Apeldoorn: Garant.

Websites

<http://www.masterplandyslexie.nl/> (Projectplan Masterplan Dyslexie, vanaf 2004; hier is tevens Protocol Voortgezet Onderwijs en voorliggend beoordelingskader te downloaden)

www.leroweb.nl (site tweedegraads lerarenopleidingen)

www.paboweb.nl (site pabo's)

www.lerarenweb.nl (Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijs-personeel)

www.dyslexiemonitor.nl (site Dyslexiescan)

www.kun.nl/en (Expertisecentrum Nederlands)

