

HOOFDSTUK 3

SIGNALEREN VAN LEES- EN SPELLINGACHTERSTANDEN



3	SIGNALEREN VAN LEES- EN SPELLINGACHTERSTANDEN	45
3.1	Inleiding	47
3.2	Sleutelvaardigheden	47
3.2.1	Fonologisch en fonemisch bewustzijn	47
3.2.2	Letterkennis	48
3.2.3	Technisch lezen	48
3.2.4	Spelling	48
3.2.5	Begrijpend lezen en begrijpend luisteren	48
3.2.6	Woordenschat	49
3.3	Afnemen en interpreteren van toetsen	49
3.3.1	Kiezen van een toets	49
3.3.2	Veelgebruikte toetsen in het onderwijs	50
3.3.3	Organisatie van de toetsafname	51
3.3.4	Analyseren en interpreteren van toetsgegevens	53
3.4	Observeren van lees- en spellingprestaties	55
3.4.1	Observatie van het leesgedrag	56
3.4.2	Spellingobservatie	58
3.4.3	Aanvullende informatie	60
3.5	Systematisch volgen van de lees- en spellingontwikkeling	60
3.5.1	Analyseren en interpreteren op verschillende niveaus	60
3.5.2	Vermoeden van dyslexie	61

3 SIGNALEREN VAN LEES- EN SPELLINGACHTERSTANDEN

3.1 Inleiding

De lees- en spellingontwikkeling van leerlingen moet nauwgezet worden bijgehouden, om goed te kunnen inspelen op hun onderwijsbehoeften. Dat betekent dat de leerkracht op vaste momenten in het leerjaar nagaat of het onderwijsaanbod toereikend is geweest en of de vooraf geformuleerde doelen zijn behaald. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de lees- en spellingontwikkeling van leerlingen kan worden gevolgd en hoe leerlingen met zwakke lees- en/of spellingvaardigheden kunnen worden opgespoord met behulp van toetsen en observaties.

In paragraaf 3.2 gaan we in op de lees- en spellinggerelateerde vaardigheden die de leerkracht in kaart kan brengen. In paragraaf 3.3 wordt beschreven hoe met behulp van toetsen de vaardigheden gemeten kunnen worden. Paragraaf 3.4 belicht verschillende manieren om met behulp van gerichte observaties zicht te krijgen op de lees- en spellingontwikkeling. In paragraaf 3.5 ten slotte, wordt beschreven hoe de leerkracht de gegevens van verschillende toetsmomenten en observaties kan vastleggen en interpreteren.

Aan het eind van dit hoofdstuk weet je....

- welke sleutelvaardigheden er bij de lees- en spellingontwikkeling toe doen
- hoe je gefundeerd voor een bepaalde toets kunt kiezen
- welke toetsen er in het onderwijs veelgebruikt worden
- waar je op moet letten bij de organisatie van een toetsafname
- hoe je toetsgegevens kunt analyseren en interpreteren
- hoe je een leesanalyse kunt maken
- hoe je een spellinganalyse kunt maken
- waar je op moet letten bij een lees- en spellingobservatie
- op welke niveaus je toetsgegevens kunt analyseren
- hoe je een vermoeden van dyslexie kunt onderbouwen

3.2 Sleutelvaardigheden

Er zijn verschillende vaardigheden die de basis vormen voor of samenhangen met de lees- en spellingontwikkeling van groep 1 tot en met 8. In deze paragraaf beschrijven we deze belangrijkste sleutelvaardigheden waar je door middel van toetsen en observeren zicht op kunt krijgen.

3.2.1 Fonologisch en fonemisch bewustzijn

Bij toetsen die het fonologische bewustzijn meten wordt de leerling bijvoorbeeld gevraagd aan te geven welke woorden rijmen of een woord in lettergrepen te verdelen. Bij toetsen die het fonemisch bewustzijn meten wordt de leerling gevraagd om klanken van een woord te isoleren, te manipuleren of samen te voegen. Denk aan:

- het opdelen van een gesproken woord in afzonderlijke klanken, bijvoorbeeld 'muis' wordt /m/ - /ui/ - /s/ (auditieve analyse, 'hakken');
- het samenvoegen van losse klanken tot een woord, bijvoorbeeld /b/ - /u/ - /s/ wordt 'bus' (auditieve synthese, 'plakken');
- het weglaten of toevoegen van een bepaalde klank in een woord, bijvoorbeeld 'brok' wordt 'rok' als je de /b/ weglaat en 'raam' wordt 'kraam' als je de /k/ toevoegt.

3.2.2 Letterkennis

Bij toetsen die de letterkennis in kaart brengen wordt onderscheid gemaakt in receptieve of passieve letterkennis (letters herkennen, denk aan de 'b' aanwijzen op een blad nadat de leerkracht de klank /b/ heeft uitgesproken) en productieve of actieve letterkennis (letters benoemen en letters schrijven/letterdictee).

Uit onderzoek weten we dat een kleuter in mei van groep 1 gemiddeld vijf letters kan benoemen, in november groep 2 gemiddeld acht en in mei groep 2 gemiddeld dertien (Aarnoutse, 2004; zie ook Gijsel, Bosman, & Verhoeven, 2006). Belangrijk om hier te benadrukken is dat het bij lettertoetsen die afgenomen worden bij kleuters niet zozeer gaat om welke letters een kleuter wel en niet kent. Het gaat juist om de vraag of hij gemakkelijker of moeilijk letters oppikt uit zijn omgeving. Voor leerlingen die weinig letterkennis hebben staan begeleidingsuggesties beschreven in hoofdstuk 4.

Vanaf groep 3 is het belangrijk om steeds te bepalen of de leerlingen de aangeboden letters ook kunnen benoemen én schrijven. Daarnaast kijkt de leerkracht ook naar het tempo waarin letters benoemd en geschreven worden. Het gaat immers uiteindelijk om het automatiseren van de letters, wat nodig is om het lees- en spellingproces vloeiend en vlot te laten verlopen. Het bekijken van de discrepantie tussen passieve en actieve letterkennis en de snelheid waarmee letters worden benoemd en geschreven, levert belangrijke informatie op voor de begeleiding. Leerlingen in de fase van het voortgezet technisch lezen zouden alle letters accuraat en voldoende snel moeten kunnen benoemen en schrijven.

3.2.3 Technisch lezen

Technische leesvaardigheid kan op veel verschillende manieren worden getoetst: de leerling wordt gevraagd losse woorden of teksten te ontsleutelen, woorden moeten met of zonder context worden gelezen en woorden worden hardop of stil gedecodeerd. Bij hardop-leestaken wordt de leerling gevraagd om losse woorden of teksten zo goed mogelijk en zo snel mogelijk hardop te lezen. Bij stilleestaken wordt de leerling gevraagd om te kiezen welk woord uit een aantal antwoordmogelijkheden bij een plaatje en/of zin past. Of de leerling wordt gevraagd om een beslissing over een woord te nemen: bestaat dit woord of niet?

3.2.4 Spelling

Bij een spellingtoets wordt de leerling gevraagd het gedicteerde woord op te schrijven (actieve kennis) of de juiste spellingwijze van een woord te kiezen uit twee of meer alternatieven (passieve kennis).

3.2.5 Begrijpend lezen en begrijpend luisteren

Bij lezen gaat het uiteindelijk om het begrijpen van wat je leest. Leesbegrip is daarom vanaf het moment dat een leerling zijn eerste boek leest een belangrijke factor. Leesbegrip is echter bij beginnende lezers in zeer belangrijke mate afhankelijk van de technische leesvaardigheid (Verhoeven & van Leeuwe, 2008). Met een toets die gericht is op begrijpend lezen wordt nagegaan of de leerling voldoende in staat is de betekenis en de inhoud van een tekst te volgen, als hij deze zelf moet lezen.

Als een zwakke lezer uitvalt op begrijpend lezen, is het echter vaak moeilijk te achterhalen wat de precieze oorzaak van het probleem is. De problemen bij begrijpend lezen kunnen een gevolg zijn van zwakke decodeervaardigheden, maar kunnen (daarnaast) ook worden beïnvloed door een zwak taalbegrip, weinig kennis van de wereld of een beperkte woordenschat. Luisterbegrip kan hier meer duidelijkheid over geven: als een leerling op luistervaardigheid wel een hoge score haalt, is dit een indicatie dat de problemen te wijten zijn aan een beperkte (technische) leesvaardigheid. Ook indien de technische leesvaardigheid van een leerling dusdanig zwak is dat deze gevolgen heeft voor het begrip kan de toets begrijpend luisteren worden afgenomen. Er is een sterke relatie tussen begrijpend lezen en begrijpend luisteren. Naast lezen is luisteren een belangrijke manier om kennis te vergaren en je woordenschat uit te breiden. Bovendien is een goede luistervaardigheid essentieel om mondelinge instructies van de leerkracht te kunnen volgen. Daarom wordt begrijpend luisteren vaak ook in de kleutergroepen in kaart gebracht.

3.2.6 Woordenschat

Bij een woordenschattoets wordt onderscheid gemaakt in receptieve ofwel passieve woordenschat en productieve ofwel actieve woordenschat. Bij een passieve woordenschattaak wordt doorgaans gevraagd om bij een aangeboden woord het juiste plaatje aan te wijzen, waarbij de leerling de keuze heeft uit drie of vier plaatjes. Bij een actieve woordenschattaak wordt gevraagd om plaatjes te benoemen of een beschrijving te geven van een woord.

3.3 Afnemen en interpreteren van toetsen

Deze paragraaf gaat over het afnemen van toetsen. We gaan eerst in op het kiezen van een toets (paragraaf 3.3.1). Daarna geven we een overzicht van enkele veelgebruikte toetsen in het onderwijs (paragraaf 3.3.2). We beschrijven waar je op moet letten bij de organisatie van de toetsafname (paragraaf 3.3.3) en tot slot gaan we in op analyse en interpretatie van de toetsgegevens (paragraaf 3.3.4).

3.3.1 Kiezen van een toets

Als je besloten hebt dat je een toets wilt afnemen om zicht te krijgen op één of meerdere sleutelvaardigheden, sta je vervolgens voor een aantal keuzes:

- Neem ik een methodegebonden of methodeonafhankelijke toets af?
- Als ik een methodeonafhankelijke toets gebruik, welke kies ik dan?

Hieronder bespreken we beide vragen, om het belang te benadrukken van een zorgvuldige, afgewogen keuze in het selecteren van toetsen.

Methodegebonden of methodeonafhankelijke toets?

Bij toetsen maken we onderscheid in twee soorten toetsen: methodegebonden toetsen en methodeonafhankelijke toetsen. Vorderingen in de lees- en spellingontwikkeling kunnen met beide type toetsen onderzocht worden, afhankelijk van het doel dat je nastreeft. Met methodegebonden toetsen kun je in kaart brengen of de leerling de stof die in de lessen is aangeboden voldoende beheerst. Met methodeonafhankelijke toetsen kun je bepalen of de leerling de aangeleerde stof ook in een andere (nieuwe) context kan toepassen. Daarnaast bieden methodeonafhankelijke toetsen de mogelijkheid om een vergelijking te maken met het landelijk gemiddelde. Je kunt hiermee dus nagaan hoe de leerlingen in jouw groep het doen in vergelijking met andere leerlingen in Nederland die in dezelfde groep zitten.

Welke methodeonafhankelijke toets kies ik?

Als de keuze is gemaakt voor een methodeonafhankelijke toets, is er nog de keuze uit verschillende toetsen die op de markt zijn. Vaak wordt hierin op schoolniveau, door de leesspecialist in samenspraak met de leerkrachten, een keuze gemaakt zodat er per leerjaar en over leerjaren heen in een doorgaande lijn getoetst kan worden. De keuze die een school maakt kan bijvoorbeeld gebaseerd zijn op Cotan-beoordelingen, gebruikersgemak of gebruikerservaringen. Hieronder lichten we deze drie punten toe.

Cotan-beoordelingen: betrouwbaarheid en validiteit

De Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) beoordeelt toetsen aan de hand van een aantal kwaliteitscriteria. Deze criteria gaan over de uitgangspunten van de testconstructie, de kwaliteit van het testmateriaal en de handleiding, de gehanteerde normen, betrouwbaarheid en validiteit. Vooral over de laatste twee criteria (betrouwbaarheid en validiteit) wordt vaak gerapporteerd in onderzoeksartikelen. De betrouwbaarheid van een toets gaat over hoe stabiel de toetsscore is. Met andere woorden: wordt in andere omstandigheden (bijvoorbeeld als iemand anders de toets afneemt) dezelfde score verkregen? Validiteit gaat over de vraag of de toets echt meet wat je beoogt te meten.

www.lerenoverdyslexie.nl - Voor meer informatie over betrouwbaarheid en validiteit en artikelen waarin de validiteit van bepaalde lees- en spellingtoetsen ter discussie wordt gesteld.

Gebruiksgemak

De keuze voor een bepaalde toets kan ook ingegeven worden door het gebruiksgemak. We adviseren om de toetsomstandigheden van tevoren goed in kaart te brengen, zodat een goede keuze kan worden gemaakt: In welke mate kan de leerkracht gebruikmaken van computers (in verband met digitale toetsen)? Hoeveel kinderen moeten er getoetst worden? Hoe vaak wordt de toets afgenomen? Hoeveel tijd is er beschikbaar voor het afnemen van toetsen?

Gebruikerservaringen

Tot slot kunnen gebruikerservaringen een doorslaggevende rol spelen in het keuzeproces. Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten op school met een bepaalde toets? Wat is de ervaring van gebruikers van andere scholen?

3.3.2 Veelgebruikte toetsen in het onderwijs

Hieronder geven we een overzicht van veelgebruikte toetsen in het basisonderwijs. Achter elke toets is vermeld voor welke doelgroep de toets is bestemd.

Vaardigheid	Veelgebruikte toetsen voor het basisonderwijs	Doelgroep
Fonologisch en fonemisch bewustzijn	Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen (DTLAS; Struiksmā, van der Leij, & Vieijra, 2009)	Groep 3 - 4
	Screeningsinstrument Beginnende geletterdheid (Cito)	Groep 2 - 3
	Toetspakket Beginnende Geletterdheid (CPS)	Groep 1 - 3
	Taaltoets Alle Kinderen (Cito)	Groep 1 - 4
	Taal voor Kleuters (Cito)	Groep 1 - 2 ¹
	Toets voor Auditieve Analyse (Cito)	Groep 3 (- 4)
	Toets voor Auditieve Synthese (Cito)	Groep 3 (- 4)
Letterkennis	Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen (DTLAS; Struiksmā, van der Leij, & Vieijra, 2009)	Groep 3 (- 4)
	Fonemendictee (Cito)	Groep 3 (- 4)
	Grafemetoets (Cito)	Groep 3 (- 4)
	Screeningsinstrument Beginnende geletterdheid (Cito)	Groep 2 - 3
	Toetspakket Beginnende Geletterdheid (CPS)	Groep 1 - 3 ²
Technisch lezen	AVI (Cito)	Groep 3 - 8
	Drie-Minuten-Toets (DMT; Cito)	Groep 3 - 8
	Eén-MinuuT-Test (EMT; Pearson)	Groep 4 - 8
	Klepel (Pearson)	Groep 4 - 8
	Screeningsinstrument Dyslexie (Cito)	Groep 4 - 8
	Technisch lezen (Cito)	Groep 3 - 8
Spelling	PI-Dictee (Pearson)	Groep 3 - 8
	Screeningsinstrument Dyslexie (Cito)	Groep 4 - 8
	Spelling (Cito)	Groep 3 - 8
Begrijpend luisteren	Begrijpend luisteren (Cito)	Groep 3 - 8
	Taaltoets Alle Kinderen (Cito)	Groep 1 - 4
	Taal voor Kleuters (Cito)	Groep 1 - 2
Begrijpend lezen	Begrijpend lezen 345678 (678 Onderwijs Advisering)	Groep 3 - 8
	Begrijpend lezen (Cito)	Groep 3 - 8 

¹ Toetsen gericht op fonologisch en fonemisch bewustzijn alleen voor groep 2.

² Toetsen gericht op letterkennis alleen voor groep 2

Vaardigheid	Veelgebruikte toetsen voor het basisonderwijs	Doelgroep
Woordenschat	Taaltoets Alle Kinderen (Cito)	Groep 1 - 4
	Taal voor Kleuters (Cito)	Groep 1 - 2
	Toetspakket Beginnende Geletterdheid (CPS)	Groep 1 - 3
	Woordenschat (Cito)	Groep 3 - 8

www.lerenoverdyslexie.nl - Voor een toelichting bij elke toets.

3.3.3 Organisatie van de toetsafname

In deze paragraaf beschrijven we het belang van het afnemen van toetsen, de stappen die je als leerkracht zet en de aspecten waar je op moet letten (wie, wanneer en hoe toetsen).

Waarom toetsen?

Door middel van toetsen krijgt de leerkracht zicht op de lees- en spellingontwikkeling van leerlingen. Het is van belang om systematisch te bekijken hoe het lezen en spellen zich ontwikkelen, om daar vervolgens het onderwijsaanbod op af te stemmen. Maar dat is niet de enige functie van toetsen. Toetsen kunnen ook ingezet worden om de kwaliteit van het onderwijsaanbod te evalueren. Als veel leerlingen in de groep ondergemiddeld scoren is dat immers een reden voor een leerkracht om kritisch te kijken naar het eigen handelen.

Welke stappen moet de leerkracht zetten?

Om de lees- en spellingontwikkeling in kaart te brengen, volgt de leerkracht zogenaamde stappenplannen. Bij de *Protocollen Leesproblemen en Dyslexie* zijn er stappenplannen ontwikkeld voor groep 1 en 2, voor groep 3 en voor groep 4 en hoger die ook terug te vinden zijn in de specifieke jaargroepkaternen. Een stappenplan voor een groep bestaat uit minimaal twee hoofdmetingen die tot doel hebben om de ontwikkeling van alle leerlingen in kaart te brengen. Daarnaast vindt er één (in groep 3) of vinden er twee (in groep 4-8) tussenmetingen plaats bij de zwakke lezers en spellers om het effect van extra begeleiding vast te stellen. In groep 3 is de eerste hoofdmeting al in oktober/november, na 8 tot 10 weken leesonderwijs. Deze meting wordt vaak de herfstsignalering genoemd. Door deze vroegtijdige signalering worden eventuele problemen in de lees- en spellingontwikkeling snel opgespoord. Hieronder is een voorbeeld van een stappenplan voor groep 3 weergegeven.

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

Welke toetsen de leerkracht bij de metingen (hoofd- en tussenmeting) afneemt om bepaalde vaardigheden in kaart te brengen, en bij welke leerlingen (alle leerlingen of alleen de zwakke leerlingen) is uitgewerkt in zogenaamde toetskalenders. Ook deze toetskalenders zijn terug te vinden in de specifieke jaargroepkaternen in de *Protocollen Leesproblemen en Dyslexie*. Hieronder zie je een voorbeeld van een deel van de toetskalender voor groep 3.

Toetskalender groep 3: Hoofdmeting 1 (oktober/november)

Vaardigheid	Toets	Bron	Streefdoel
A Bij alle leerlingen			
Fonologisch bewustzijn	Screeningsinstrument Beginnende geletterdheid Fonologisch bewustzijn	Cito	min. C-niveau
	of Beginnende geletterdheid Toetspakket voor groep 3 Synthesetoets	CPS	min. C-niveau
	of Audant: toets voor auditieve analyse én Audisynt: toets voor auditieve synthese	DTLAS	min. 50% goed min. 80% goed
Letters benoemen	Herfstsignalering Grafementoets	website*/methode	zie toets
Letters schrijven	Herfstsignalering Fonemendictee	website*/methode	zie toets
A Bij alle leerlingen			
Woorden lezen	Herfstsignalering Woorden lezen	website*/methode	zie toets
Tekst lezen	Herfstsignalering Tekst lezen	website*/methode	zie toets
B Bij leerlingen met zwakke technische leesvaardigheid			
Bij onvoldoende letterkennis			
Letters herkennen	Screeningsinstrument Beginnende geletterdheid Receptieve letterkennis	Cito	min. C-niveau

* Maakt onderdeel uit van de herfstsignalering bij het Protocol Leesproblemen en Dyslexie. De toetsen zijn te vinden op www.expertisecentrumnederlands.nl.

www.lerenoverdyslexie.nl - Voor de jaarspecifieke stappenplannen,
toetskalenders en de herfstsignalering voor groep 3.

Wanneer toetsen?

Houd bij toetsafname altijd rekening met vakanties. Toetsen die direct na een vakantie worden afgenomen, geven over het algemeen een vertekend beeld. Omdat veel leerlingen tijdens een vakantie weinig tot niet lezen en spellen, vallen ze meestal terug in hun vaardigheid. Bij leerlingen met lees- en/of spellingproblemen is dat in nog hogere mate het geval. Het is daarom beter om toetsen vlak vóór of vanaf een à twee weken na een vakantie te plannen. Het is ook belangrijk rekening te houden met de concentratieboog van de leerling. Indien een leerling niet meer gericht is op de toets, kan dit de score nadelig beïnvloeden.

Wie neemt de toetsen af?

Het is nodig om van tevoren goed af te spreken wie welke toetsen afneemt. Een ervaringsgegeven is dat de leerkracht een completer beeld krijgt van de leerlingen in de groep wanneer de leerkracht zelf toetst: de toetsen geven immers veel informatie over hoe het staat met de lees- en spellingontwikkeling van de leerlingen. Daarvoor ontbreekt echter vaak de tijd. Het team kan ervoor kiezen om de groepsleerkracht een deel van de toetsen te laten afnemen en de leesspecialist de overige toetsen. De toetsresultaten worden dan wel onderling besproken. Hierover van tevoren afspraken maken biedt duidelijkheid voor iedereen. Het geeft alle betrokkenen de mogelijkheid om op tijd een toetsrooster te maken en mogelijkheden te scheppen om de toetsen te kunnen afnemen (zoals vervanging voor de groep, een rustige ruimte om te toetsen, beschikbaarheid van de toetsen op school en voldoende kopieën van de toetsbladen).

Hoe worden de toetsen afgenomen?

Het is belangrijk dat de toetsen een objectief beeld geven van de prestaties van de leerlingen. Dit betekent dat degene die de toetsen afneemt geen hints of andere vormen van hulp mag bieden tijdens de toetsafname. Deze hulp mag evenmin geboden worden wanneer de leerling minder presteert dan de leerkracht van hem verwacht. Een toets is weliswaar een momentopname; toch is het belangrijk om op gezette tijden het eigen beeld dat de leerkracht van een leerling heeft, te plaatsen tegenover een objectieve maat. Dat betekent dus ook dat een toets wordt ingezet waarvoor hij is bedoeld. Als er gestandaardiseerde normtoetsen worden afgenomen om zicht te krijgen op de begripend leesvaardigheid, worden deze dan ook niet voorgelezen. Je meet dan immers begripend luisteren, in plaats van begripend lezen (zie ook paragraaf 3.2.5).

3.3.4 Analyseren en interpreteren van toetsgegevens

Nadat je een toets hebt afgenomen, heb je een zogenaamde ruwe score of totaalscore. Deze score kan bij methodeonafhankelijke toetsen op verschillende manieren worden opgezet om zo een vergelijking met het landelijk gemiddelde mogelijk te maken: naar een normscore of een vaardigheidsscore. Naast het omzetten en interpreteren van de ruwe scores is het ook zinvol om de prestaties op verschillende taken en toetsen met elkaar te vergelijken. Hieronder gaan we op deze punten in.

Omzetten van ruwe scores

Om de scores op toetsen te kunnen interpreteren kan de leerkracht de ruwe scores omzetten naar een normscore of een vaardigheidsscore. Beide mogelijkheden worden hieronder toegelicht.

Toetsscore → normscore

De toetsscores van methodeonafhankelijke toetsen kunnen worden omgezet naar normscores. Normscores worden gebruikt om vast te stellen hoe de leerling presteert in vergelijking tot het landelijk gemiddelde. Hiervoor kan zowel de indeling in A-E-niveaus als de indeling in I-V-niveaus worden gebruikt. De figuur op de volgende bladzijde geeft de relatie tussen beide indelingen overzichtelijk weer.

A-niveau: goed tot zeer goed, 25% hoogst scorende leerlingen	I: ver boven het gemiddelde, 20% van de leerlingen
B-niveau: ruim voldoende tot goed, 25% leerlingen die net boven tot ruim boven het gemiddelde scores	II: boven het gemiddelde, 20% van de leerlingen
C-niveau: matig tot voldoende, 25% leerlingen die net onder tot ruim onder het gemiddelde scores	III: gemiddelde groep, 20% van de leerlingen
D-niveau: zwak tot matig, 15% leerlingen die ruim onder het gemiddelde scores	IV: onder het gemiddelde, 20% van de leerlingen
E-niveau: zwak tot zeer zwak, 10% laagst scorende leerlingen	V: ver onder het gemiddelde, 20% van de leerlingen

Op basis van bovenstaande indeling kunnen scholen bepalen hoe de leerlingresultaten zich verhouden tot het landelijk gemiddelde. Hoe zijn de leerlingen binnen de school verdeeld over de niveaus? Bereiken de leerlingen het niveau dat wenselijk is? Door het verzamelen van gegevens en deze te evalueren kan bekeken worden wat realistische en haalbare doelen zijn voor de leerlingen.

Bij de AVI-toets werkt dit anders. AVI meet het hardop lezen van teksten met oplopende moeilijkheidsgraad. Bij de interpretatie van de scores op de AVI-toets wordt onderscheid gemaakt in drie niveaus: beheersingsniveau, instructieniveau en frustratieniveau. Het beheersingsniveau is het hoogste niveau waarop een kind een boek kan lezen, begrijpen en navertellen, zonder hulp van anderen en zonder daarbij veel leesfouten te maken. Dit niveau kan als richtlijn gehanteerd worden bij het uitzoeken van boeken die de leerling zelfstandig, zonder ondersteuning, kan lezen. Strikt vasthouden aan dit niveau bij het kiezen van boeken is voor de goede lezers echter niet nodig: zij zijn over het algemeen voldoende in staat om zelf een geschikt boek te zoeken dat aansluit bij hun interesse en leesvaardigheid. Zeker van de zwakke lezers wil de leerkracht meer informatie over het AVI-niveau hebben om de begeleiding goed op het niveau van de leerling af te kunnen stemmen. Het is van belang te weten op welk niveau zij een boek onder begeleiding van een leerkracht kunnen lezen (hoogste instructieniveau) en welk tekstniveau te moeilijk is (frustratieniveau).

Toetsscore → vaardigheidsscore

Om zicht te krijgen op de individuele ontwikkeling van een leerling, bieden de toetsen van Cito de mogelijkheid een ruwe score om te zetten naar een vaardigheidsscore. Met een vaardigheidsscore is het mogelijk om de ontwikkeling meer specifiek in kaart te brengen. We illustreren dit met onderstaand voorbeeld uit de Drie-Minuten-Toets (DMT). Hierbij geven M3, E3, M4, et cetera het moment aan waarop de toets is afgenomen: midden groep 3 (M3), eind groep 3 (E3), midden groep 4 (M4).

DMT Leeskaart 1, 2 en 3

Toetsscore	Vaardigheidsscore	M3	E3	M4	E4	M5	E5	M6	E6	M7	E7	M8
142	47	A	A	C	D	D	E	E	E	E	E	E
143	47	A	A	C	D	D	E	E	E	E	E	E
144	48	A	A	C	D	D	E	E	E	E	E	E
145	48	A	A	C	D	D	E	E	E	E	E	E

Bron: Jongen, I. & Krom, R. (2009). *DMT en AVI. Groep 3 tot en met 8*. Arnhem: Cito, p. 76.

Je ziet hier dat de niveauscore (A-E) met een toename in de toetsscore gelijk blijft. De vaardigheidsscore daarentegen laat wel een vooruitgang zien. Zeker bij leerlingen die meer moeite hebben met lezen en spellen geeft een vaardigheidsscore meer inzicht in de vooruitgang. Je kunt daarmee immers kijken of een leerling die bijvoorbeeld een E-score behaalt binnen deze normscore verbetering laat zien. De vaardigheidsscores op de verschillende toetsen binnen een leergebied zijn onderling vergelijkbaar, waardoor eenvoudig bepaald kan worden of de leerling vorderingen maakt. Bovendien kunnen vaardigheidsscores worden vertaald naar functioneringsniveaus. Dit is een niveau-indicatie waaruit kan worden afgeleid met welke gemiddelde leerling de leerling qua vaardigheid te vergelijken is. Dat wil zeggen: een vaardigheidsscore die overeenkomt met functioneringsniveau M4 betekent dat deze score gemiddeld halverwege (midden) groep 4 wordt behaald. Een leerling met deze score kan dus opgaven aan die een leerling gemiddeld halverwege groep 4 kan maken.

Scores vergelijken

Een vergelijking tussen verschillende toetsscores of onderdelen binnen een toets levert nuttige informatie op.

Vergelijking binnen een toets

Bij de analyse van de DMT-gegevens kunnen de resultaten per kaart onder de loep genomen worden. Zo kan de leerkracht nagaan of een leerling vooral achterblijft op vlotheid (snelheid van lezen) of accuratesse (aantal fouten) en of de leerling moeite heeft met specifieke letters, lettercombinaties of woordlengte. Ook voor de AVI-toets geldt dat zowel naar de leestijd als naar het aantal (en type) fouten moet worden gekeken. Op basis van de leestijd wordt het instructieniveau bepaald, maar het is ook belangrijk te weten of de leerling een tekst met veel of weinig fouten leest. Zo kan de leerkracht bepalen of in de begeleiding vooral aandacht aan nauwkeuriger of sneller lezen moet worden besteed.

Vergelijking tussen toetsen of taken

Bij een vergelijking tussen scores op verschillende toetsen kan de leerkracht bijvoorbeeld letten op verschillen tussen:

- Bekende woorden lezen en nieuwe woorden lezen. Als de leerling bekende woorden beter leest dan nieuwe woorden, kan dit een indicatie zijn voor globaal lezen als gevolg van zwakke decodeervaardigheden.
- Woorden lezen en tekst lezen. Wanneer een leerling teksten opvallend beter leest dan losse woorden, kan het zijn dat hij zijn gebrekkige decodeervaardigheden met een radende leesstrategie compenseert (of maskeert). De meeste leerlingen die deze leesstrategie hanteren vallen wel door de mand bij het lezen van losse (onbekende) woorden zonder context. Sommige leerlingen kunnen het tekort echter zo goed maskeren dat de leesproblemen pas in de hogere groepen of zelfs in het voortgezet onderwijs opvallen.
- Woordrijtjes en dezelfde woorden in een tekst. Als een leerling woorden in bijvoorbeeld wisselrijtjes beter leest dan dezelfde woorden in een tekst, dan is er mogelijk sprake van een transferprobleem van geoefende vaardigheden op woordniveau naar tekstniveau.
- Spelling in dictee en functioneel schrijven. Als een leerling beter schrijft bij dictees dan wanneer hij zelf een verhaal schrijft, is er waarschijnlijk sprake van een transferprobleem van geoefende vaardigheden in een gecontroleerde, gestructureerde situatie (wat dictees vaak zijn) naar een meer open schrijfactiviteit, zoals zelfstandig een verhaal schrijven.

3.4 Observeren van lees- en spellingprestaties

Toetsen geven slechts voor een deel zicht op de lees- en spellingontwikkeling. Toetsen zeggen immers niets over bijvoorbeeld het aanpakgedrag, de gebruikte strategieën en de motivatie tijdens het lezen en schrijven. Het andere nadeel dat aan toetsen kleef, is dat het momentopnamen zijn. Tussentijdse observaties in de dagelijkse leeromgeving, maar ook observaties tijdens de toetsafname bieden daarom waardevolle aanvullende informatie.

3.4.1 Observatie van het leesgedrag

Om zicht te krijgen op de manier waarop de leerling een taak aanpakt, kan de leerkracht in alle groepen gebruikmaken van gerichte observaties. Hier beschrijven we hoe je dit kunt doen.

Observeren in groep 1 en 2

De Signaleringslijst voor Kleuters (Smits, 2002) is een handig hulpmiddel in groep 1 en 2. Deze signaleringslijst bevat de belangrijkste observatiepunten bij de tussendoelen beginnende geletterdheid. Voor de componenten die niet direct in een klassensituatie te observeren zijn, zijn bijbehorende kleutertaken ontwikkeld. De signaleringslijst wordt per kleuterjaar, in groep 1 én 2, op twee vaste momenten (januari/juni) ingevuld. Op basis van de gegevens uit de signaleringslijst bepaalt de leerkracht aan welke aspecten er bij bepaalde leerlingen extra aandacht moet worden besteed. Daarnaast worden er in deze signaleringslijst ook risicofactoren onderscheiden die kunnen leiden tot problemen met leren lezen:

- het voorkomen van lees- en spellingproblemen in de familie;
- een vertraagde spraak-/taalontwikkeling;
- opgroeien in een beperkt geletterde thuisomgeving;
- onvoldoende beheersing van het Nederlands;
- hoorproblemen;
- problemen met het leren en snel benoemen van kleuren.

Kinderen bij wie sprake is van (een combinatie van) deze risicofactoren, worden meteen vanaf het begin van groep 1 nauwlettend in de gaten gehouden.

www.lerenoverdyslexie.nl - Voor de Signaleringslijst voor Kleuters en kleutertaken.

Observeren in groep 3 en 4-8

De leerkracht kan het leesgedrag van leerlingen observeren in de reguliere klassensituatie of in een één-op-één situatie.

Observatie in de reguliere klassensituatie

Wanneer leerlingen aan het lezen zijn (tijdens de leesles, vrij lezen, lezen bij andere vakken) kan de leerkracht het leesgedrag van de kinderen observeren. Daarbij kan gekeken worden naar het verschil in lezen van bekende versus onbekende woorden en het lezen van woorden versus het lezen van teksten (zie ook paragraaf 3.3.4). Daarnaast kan specifiek op de volgende punten worden gelet:

- Is de leerling gemotiveerd om te lezen?
- Profiteert de leerling van verlengde instructie en begeleide inoefening?
- Heeft hij veel tijd nodig om de woorden/zinnen/tekst te lezen?
- Spreekt de leerling bij het stillezen de woorden hardop uit? Als de leerling tijdens het stillezen woorden hardop uitsprekt, kan dat erop wijzen dat de leesvaardigheid nog niet is geautomatiseerd.
- Is er een verschil tussen hardop lezen en stillezen? Als de leerling beter leest bij het stillezen kan dat erop wijzen dat hij moeite heeft met het hardop verklanken van woorden.
- Maakt de leerling veel fouten bij het hardop lezen? Waardoor worden de fouten gekarakteriseerd?
- Corrigeert de leerling zichzelf indien nodig?

Observeren in een één-op-één situatie

Een observatie in een één-op-één situatie maakt het mogelijk om nog nauwkeuriger te kijken naar het leesgedrag van een leerling. Aangeraden wordt om regelmatig een leesanalyse of 'running record' te maken, terwijl een leerling een tekst hardop leest. De leerkracht maakt een dergelijke leesanalyse om inzicht te krijgen in de leesfouten die een leerling maakt, de patronen daarin tijdens het hardop lezen van een tekst, de leesstrategieën die hij gebruikt en de mate van zelfcorrectie.

Hoe maak ik een leesanalyse?

Schrijf op een kopie van het te lezen stuk tekst mee wanneer de leerling leest. Voor elk woord dat hij goed leest, hoeft niets te worden genoteerd; de fouten worden direct letterlijk uitgeschreven. Geef duidelijk aan welke woorden de leerling spellend dan wel radend leest, welke woorden hij uit zichzelf corrigeert en welke woorden hij heeft toegevoegd of weggelaten. We raden aan om een geluidsopname te maken, zodat de analyse achteraf kan worden gecontroleerd. Om het leesgedrag vast te leggen, kunnen de volgende notaties worden gebruikt:

zeep = woord geheel of gedeeltelijk spellend gelezen

zeef

~~zeep~~ = woord geraden (woord in de tekst doorstrepen en het geraden woord erboven schrijven)

~~zeep~~ = woord weggelaten

zeep = woord toegevoegd

reep

zeep = zelfcorrectie (schrijf de oorspronkelijke fout er ook bij)

(ZC)

De tekst in het boek

ik pak de zeep
en ik maak sop
sop van de zeep
sop in een mok
dan maak ik een bel
een bel van zeep

De leerling leest

ik bak de zeep
ik maak ..s..o..p sop
sop van het ... de zeep
sop in een kom
en dan maak ik een bel
een bel van zeep

Uw analyse

bak
ik ~~pak~~ de zeep
~~en~~ ik maak sop
het
sop van de zeep (ZC)
kom
sop in een ~~kom~~
en
dan maak ik een bel
een bel van zeep

Ook bij het lezen van woorden (bijvoorbeeld bij afname van de DMT) kan op eenvoudige wijze een leesanalyse worden gemaakt. De leerkracht kan hierbij gebruikmaken van het hierboven beschreven notatiesysteem.

Na de één-op-één observatie kan een diagnostisch leesgesprek plaatsvinden. De leerkracht bespreekt dan samen met de leerling zijn leesgedrag: Wat vindt de leerling zelf van zijn leesvaardigheid? Hoe pakt hij de taak aan? Wat vindt hij moeilijk? Wat is de leerkracht opgevallen tijdens de observatie? De leerkracht en de leerling bespreken samen wat er goed en minder goed gaat. Een dergelijk gesprek geeft leerlingen inzicht in hun leesgedrag en wordt bovendien vaak als positief ervaren door leerlingen.

Niet alleen tijdens het lezen is het belangrijk om feedback te geven (zie ook paragraaf 2.5.2). Ook na het lezen kan de leerkracht samen met de leerling de prestaties bekijken. Welke vooruitgang heeft de leerling geboekt? Welke woorden kan hij al goed en vlot lezen? De leerkracht kan de vooruitgang zichtbaar maken door bijvoorbeeld voor een bepaalde periode in een grafiek de vooruitgang in accuratesse en/of leestempo weer te geven. Ook kan samen met de leerling een leesdagboek of kalender worden gemaakt waarin wordt

bijgehouden hoeveel bladzijden, verhalen en boeken er zijn gelezen. Op die manier krijgt de leerling zicht op zijn vooruitgang en zijn eigen prestaties. Dit werkt vaak heel motiverend.

3.4.2 Spellingobservatie

Om zicht te krijgen op de manier waarop de leerling een schrijftaak aanpakt en zijn motivatie, kan de leerkracht in alle groepen gebruikmaken van gerichte spellingobservaties. Hieronder beschrijven we hoe je dit kunt doen in groep 1 en 2, groep 3 en groep 4 tot en met 8.

Observeren in groep 1 en 2

De meeste kinderen gaan uit zichzelf experimenteren met geschreven taal. In eerste instantie start de schrijfontwikkeling met het maken van tekeningen. Hierbij wordt nog geen onderscheid gemaakt tussen tekenen en schrijven. Een fase later worden de tekeningen vervangen door krabbels die nog niet herkenbaar zijn, maar die wel aangeven dat het kind begrijpt dat schrijven iets anders is dan tekenen. Wanneer kinderen beseffen dat woorden worden weergegeven door reeksen abstracte, steeds in volgorde variërende tekens, gaan zij ketens letterachtige vormen of letters schrijven. Het gaat vaak om betekenisvolle schrijfsels (de eigen naam et cetera). In de daaropvolgende fase krijgen zij inzicht in de klank-letterrelaties en schrijven zij bijvoorbeeld één klank voor één woord (de letter 'p' die de volledige eigen naam representeert). Zij hebben wel door dat een klank correspondeert met een letter of lettercombinatie, maar houden nog niet altijd rekening met de schrijfrichting en schrijven enkele letters in spiegelbeeld. In de laatste fase, die de meeste kinderen bereiken aan het eind van het tweede kleuterjaar, wordt een soort zelfbedachte spelling gebruikt, waarbij klanken worden weergegeven zoals ze worden gehoord. Kinderen schrijven dan bijvoorbeeld RPS voor rups. Dit wordt ook wel invented spelling genoemd (Bus, 1995). Wanneer kinderen via spontane, zelfbedachte spellingen woorden weergeven, laten ze zien dat ze de relatie tussen letters en klanken in woorden steeds beter doorzien. In de Signaleringslijst voor Kleuters (zie paragraaf 3.4.1) worden observatiepunten genoemd om zicht te krijgen op de schrijfontwikkeling van kleuters. Voor het bepalen van de schrijffase waarin een leerling zich bevindt, is een bijbehorende kleutertaak 'Invented spelling' ontwikkeld.

www.lerenoverdyslexie.nl - Voor de Signaleringslijst voor Kleuters en kleutertaken.

Observeren in groep 3 en 4-8

Bij het observeren en toetsen van de spellingvaardigheid wordt zowel naar het spellingproduct als naar het spellingproces gekeken. De volgende zaken zijn hierbij van belang (zie ook Geelhoed & Reitsma, 1999):

- 1 *Hoe snel schrijft de leerling? Zijn er veel aarzelingen? Hoe is het schrijftempo? Schrijft de leerling snel en maakt hij daarbij veel fouten?*
Tempo geeft ook bij spellen aan of de kennis goed beklijft en snel uit het geheugen kan worden opgehaald. Als een leerling snel schrijft met veel fouten, hanteert de leerling geen goede strategie en laat hij bovendien weinig zelfreflectie zien.
- 2 *Schrijft de leerling weinig woorden ineens goed, maar verbetert hij wel steeds de gemaakte fouten? Gebeurt dit tijdens of na het schrijven?*
Als de leerling vooral na het schrijven de woorden verbetert, kan dit erop wijzen dat hij een woordbeeldstrategie hanteert. Pas als hij het hele woord ziet, ontdekt hij de fout. Hij maakt tijdens het schrijven geen gebruik van de aangeleerde regels. Als de leerling bij een zinnendictee of bij het schrijven van een tekst steeds na het schrijven spellingfouten verbetert, kan dit ook wijzen op aandachts- of geheugenproblemen. De leerling vindt het moeilijk om tijdens het schrijven de opbouw van de zin of de inhoud ervan te onthouden en gelijktijdig de aandacht op de spelling te richten.
- 3 *Spreekt de leerling het woord uit tijdens het schrijven?*
Worden de afzonderlijke klanken uitgesproken? De leerling maakt dan gebruik van de elementaire spellinghandeling: een effectieve, maar erg tijdrovende werkwijze, die wijst op weinig automatisering.
- 4 *Laat de leerling woorden weg uit de zin of vraagt hij vaak om herhaling?*
Dit is een mogelijke indicatie voor een concentratie- of geheugenprobleem, maar het kan ook wijzen op auditieve problemen.

5 Welke soort spellingfouten maakt de leerling?

Globaal kunnen er drie soorten spellingfouten worden onderscheiden, opklimmend in moeilijkheidsgraad (van Goor, 2001):

- *Luisterfouten*: Fouten die veroorzaakt worden door op basis van wat je hoort een verkeerde beslissing te nemen over de spelling van een woord of woorddeel. Voorbeelden zijn: werksteur (werkster), dieuw (duw) en dijeet (dieet). Fonetische fouten vallen onder deze categorie.
- *Regelfouten*: Fouten die worden veroorzaakt door het niet of onjuist toepassen van een spellingregel. Voorbeelden zijn: apels (appels), brant (brand) en 'hij berekend' (berekent).
- *Inprentingsfouten*: Fouten die worden veroorzaakt door haperingen in de visuele inprenting van woorden of woorddelen. Voorbeelden zijn: vluchtig (vluchtig) en twifelen (twijfelen). Inprentingsfouten zijn veelal het gevolg van onvoldoende parate kennis over de schrijfwijze van woorden. Het duidelijkste voorbeeld van woorden waarbij inprenting een absolute voorwaarde is voor een correcte spelling, zijn de zogenaamde leenwoorden. De schrijfwijze van deze woorden kan niet worden afgeleid met behulp van een spellingregel of via de auditieve weergave van het woord. Voorbeelden zijn: bureau, chalet, keyboard en tiramisu.

Na afloop van het dictee of de tekst volgt het diagnostisch spellinggesprek. De werkwijze daarvoor is als volgt:

- Geef de leerling drie kleurpotloden en vraag de leerling elk woord uit het dictee (of een gedeelte daarvan) of een aantal zinnen uit de tekst te onderstrepen (stoplichtmethode):
 - met rood als de leerling zeker weet dat het fout is;
 - met groen als de leerling zeker weet dat het goed is;
 - met oranje als de leerling twijfelt aan de spelling.

Sommige leerlingen zullen hierdoor spontaan fouten ontdekken en verbeteren, zeker als ze daar de tijd voor krijgen. Voor de bepaling van de score van het dictee tellen deze verbeteringen niet mee, maar ze worden wel genoteerd, evenals de opmerkingen van de leerling hierover.

- Vraag de leerling bij een aantal rood onderstreepte woorden (ook bij onterecht rood onderstreepte woorden) waarom hij denkt dat ze anders geschreven moeten worden. Noteer de antwoorden, maar geef geen commentaar, zodat de leerling zich vrij voelt uit te leggen hoe zijn aanpak is.
- Vraag de leerling bij een aantal groen onderstreepte woorden (ook onterecht onderstreepte) waarom hij ze zo heeft geschreven.
- Vraag de leerling bij een aantal oranje onderstreepte woorden waarom hij twijfelt.
- Neem een woord en zet daar de foute (of goede) schrijfwijze naast. Laat de leerling uitleggen waarom één van de twee woorden fout is.
- Als er sprake is van een regel, leg die dan aan de hand van een woord uit. Geef vervolgens andere (nieuwe) woorden en kijk of de leerling die regel kan toepassen.
- Ga na of een leerling een regel ook in een moeilijker woord kan toepassen (a-pen; ver-ga-de-ring).
- Ga na of de leerling bepaalde deelvaardigheden kent (bijvoorbeeld het onderscheid korte/lange klank, het onderscheid beklemtoonde/onbeklemtoonde klankgroepen).

Bij de analyse van spellingfouten wordt nagegaan of de leerling specifieke fouten maakt in woorden met een bepaalde moeilijkheid. Op deze manier wordt inzicht verkregen in het foutenpatroon. Een formulier voor de analyse van spellingfouten is te vinden in de handleiding van een spellingtoets (zie bijvoorbeeld Spelling en PI-Dictee). Op basis van een foutenanalyse en een observatie van het schrijfgedrag kan extra hulp worden vormgegeven.

De huidige spellingdictees die op de Nederlandse markt verkrijgbaar zijn meten niet in hoeverre de spellingvaardigheid is geautomatiseerd. Er wordt gekeken in hoeverre woorden goed worden geschreven, dan wel in hoeverre het juist geschreven woord wordt herkend. Met andere woorden: het gaat om accuratesse en niet om snelheid (automatisering). In welke mate spellingvaardigheden zijn geautomatiseerd, is het beste te zien in spontane schrijfproducten. Spellingfouten en verbeterde spellingfouten geven een

indicatie van welke spellingregels of -categorieën de leerling nog niet voldoende beheerst. Het is dus raadzaam om naast toetsgegevens ook spontane schrijfproducten van leerlingen te bekijken op opvallende fouten en/of foutenpatronen. Deze observaties versterken de gegevens die uit de toetsen naar voren komen.

3.4.3 Aanvullende informatie

Naast toets- en observatiegegevens over de lees- en spellingvaardigheid en het lees- en spellingproces levert een beschrijving van de taak-werkhouding, het aanpakgedrag, emotionele factoren en de thuissituatie eveneens handelingsgerichte informatie op. In de extra begeleiding houdt de leerkracht of leesspecialist rekening met de sterke en zwakke punten van een leerling. De begeleiding van een zeer gemotiveerde leerling ziet er anders uit dan de begeleiding van een leerling die helemaal geen zin heeft om te leren lezen. Ook zal de begeleiding van een drukke leerling die moeite heeft met langere tijd op een stoel zitten, een andere invulling krijgen dan de hulp aan een leerling met een langere aandachtsspanne.

www.lerenoverdyslexie.nl - Voor een overzicht van observatiepunten die van belang zijn bij het opstellen van een goed plan van aanpak.

3.5 Systematisch volgen van de lees- en spellingontwikkeling

Om ervoor te zorgen dat alle leerlingen het gewenste lees- en spellingniveau bereiken, is het belangrijk dat leerkrachten opbrengstgericht werken. Dat betekent dat je gegevens over het functioneren van leerlingen effectief gebruikt om het onderwijsaanbod af te stemmen op de leerlingen. De leerkracht moet daarom leerlinggegevens verzamelen, analyseren en interpreteren. In paragraaf 3.5.1 wordt beschreven op welke niveaus deze stappen gezet kunnen worden. Paragraaf 3.5.2 beschrijft met welke leerlinggegevens een leerkracht het vermoeden van dyslexie kan onderbouwen.

3.5.1 Analyseren en interpreteren op verschillende niveaus

De lees- en spellingvaardigheid kan op schoolniveau, groepsniveau en individueel niveau gevolgd worden. Op alle niveaus kunnen trendanalyses en dwarsdoorsnedes gemaakt worden.

Een trendanalyse maakt inzichtelijk hoe een leerling, groep of school over verschillende leerjaren heen presteert. Een dwarsdoorsnede maakt duidelijk hoe een leerling, groep of school presteert in vergelijking met andere leerlingen, groepen of scholen.

Schoolniveau

Met analyses op schoolniveau wordt duidelijk hoe de school er als geheel voor staat en wat de sterke en de zwakke punten zijn. De resultaten zeggen niet alleen iets over de prestaties van de leerlingen, maar geven ook inzicht in de kwaliteit van het gegeven onderwijs. Het maken van een analyse op schoolniveau is in eerste instantie de taak van de intern begeleider en de directie.

Groepsniveau

In een groepsanalyse kun je van een bepaalde groep zien wat de resultaten van het afgelopen jaar zijn. Op welke toetsen zijn de kinderen hoger of lager gaan scoren, of zijn de scores gelijk gebleven? Wat kan hiervoor de verklaring zijn? Het aanbod in de klas is in belangrijke mate bepalend voor de resultaten op de toetsen. Wanneer een groot deel van de leerlingen op een bepaald onderdeel ondergemiddeld scoort, dient de leerkracht zeker ook naar het eigen handelen te kijken en het aanbod in de klas te intensiveren (meer tijd, kleinere groepjes) of te veranderen (andere leesmethode, betere instructie). De resultaten van de hele groep worden dus als maatstaf genomen voor de effectiviteit van het tot dan toe gegeven lees- en spellingonderwijs.

Individueel niveau

Om individuele leerlingen die moeite hebben met lezen/spellen zo vroeg mogelijk te signaleren, is het belangrijk om steeds systematisch in kaart te brengen hoe ver een leerling in zijn lees- en spellingontwikkeling is en waar hij bijgestuurd dan wel extra gestimuleerd moet worden. Door dit nauwgezet te monitoren houdt de leerkracht een vinger aan de pols en kan er op tijd worden ingegrepen wanneer er achterstanden op lees-/spellinggebied dreigen te ontstaan. Hoe eerder er hulp wordt geboden, des te groter de kans dat het probleem beperkt blijft en des te kleiner de kans dat de zwakke lees-/spellingvaardigheden een negatieve invloed hebben op de algemene cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling.

Schoolniveau	<p><i>Stand van zaken:</i> Hoe doet onze school het in vergelijking met andere scholen binnen het bestuur of samenwerkingsverband?</p> <p><i>Trendanalyse:</i> Hoe doet onze school het in vergelijking met andere schooljaren?</p>
Groepsniveau	<p><i>Stand van zaken:</i> Hoe doet mijn klas het? Hoe verhouden de prestaties van mijn groep zich ten opzichte van andere groepen?</p> <p><i>Trendanalyse (jaargroepen):</i> Hoe verhouden de prestaties van mijn groep zich tot dezelfde groep in voorgaande jaren?</p> <p><i>Trendanalyse (leerlingen):</i> Hoe doet deze groep leerlingen het over alle leerjaren heen?</p>
Individueel niveau	<p><i>Stand van zaken:</i> Hoe doet deze leerling het? Welke leerling blijft in relatie tot klas- of leeftijdsgenoten achter in zijn ontwikkeling?</p> <p><i>Trendanalyse (leerlingen):</i> Hoe doet deze leerling het over alle leerjaren heen?</p>

www.lerenoverdyslexie.nl - Voor meer informatie over opbrengstgericht werken en het maken van trendanalyses en dwarsdoorsnedes.

3.5.2 Vermoeden van dyslexie

Bij tegenvallende lees-/spellingprestaties kan de leerkracht vermoeden dat er sprake is van dyslexie (zie paragraaf 1.4 voor een begripsomschrijving van dyslexie). Het blijft echter moeilijk om leerlingen met dyslexie te onderscheiden van leerlingen met ernstige leesproblemen, omdat er sprake is van een glijdende schaal en dyslexie geen kwalitatief en kwantitatief nauw omgrensd verschijnsel is. Om het vermoeden te onderbouwen moet de hardnekkigheid van het probleem worden aangetoond. Deze hardnekkigheid moet blijken uit achterstand en didactische resistentie (Stichting Dyslexie Nederland, 2008).

Achterstand

Er wordt van een significante achterstand gesproken als een leerling op lezen op woordniveau/spelling een niveau behaalt dat niet past bij zijn leeftijd en omstandigheden (Stichting Dyslexie Nederland, 2008). Dit zijn over het algemeen leerlingen die zeer zwak scoren op bijvoorbeeld de DMT, Spelling/PI-dictee. Een score op E-niveau wordt als belangrijk, maar niet als doorslaggevend gezien.

Didactische resistentie

Om didactische resistentie vast te kunnen stellen is informatie over de inhoud, frequentie en duur van de extra hulp noodzakelijk. Deze informatie staat gedetailleerd in het groepsplan of handelingsplan en wordt bewaard in een overzichtelijk dossier gedurende de periode dat de leerling op de basisschool zit.

De didactische resistentie op het gebied van lezen/spellen kan worden vastgesteld door de interventies te evalueren aan de hand van gestandaardiseerde toetsen en de aanvullende observaties die in dit hoofdstuk zijn beschreven. Elke interventieperiode wordt voorafgegaan door en afgesloten met een toetsmoment. Didactische resistentie kan pas worden aangetoond als een leerling gedurende twee achtereenvolgende interventieperioden van elk minimaal twaalf effectieve weken ten minste 60 minuten per week specifieke interventie heeft genoten. Wanneer de aanpak op school onvoldoende leidt tot verbetering van de lees-/spellingprestaties van de leerling, wordt gesproken van didactische resistentie. Uitgangspunt daarbij is dat de aanpak op school van goede kwaliteit is (zie hoofdstuk 4 voor kenmerken van effectieve aanpakken).