



Passende perspectieven
taal

Leerroute 1 naar 1S

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Passende perspectieven taal

Leerroute 1 naar 1S

2017

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2017 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: Mariëtte Hoogeveen, Annette van der Laan, Mienke Langberg, Annemieke Spiekerman

Informatie

SLO

Afdeling: speciaal onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: po-so@slo.nl

AN: 2.0000.727

Inhoud

Voorwoord	5
1. Inleiding	7
1.1 Achtergrond Passende perspectieven	7
1.2 Overzicht van de producten	8
1.3 Waarom leerroute 1 naar 1S?	9
1.4 Voor welke leerlingen is leerroute 1 naar 1S?	9
1.5 Hoe kan leerroute 1 naar 1S gebruikt worden?	10
2. Leerroute 1 naar 1S	11
2.1 Leerroutes en het referentiekader taal	11
2.2 Opbouw leerroute 1 naar 1S	12
2.3 Toelichting bij leerroute 1 naar 1S	14
2.4 Totstandkoming lerroute 1 naar 1S	15
3. Profielen	17
3.1 Leerlingen met ADHD	18
3.2 Leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS)	20
3.3 Leerlingen met dyslexie	23
4. Interventies en implementaties	27
4.1 Mogelijke interventies	27
4.2 Doorlopen van de cyclus van handelingsgericht werken	28
4.3 Stapsgewijs keuzes maken in het onderwijsaanbod	32
4.4 Ondersteuning en differentiatie op niveau	36
Referenties	39
Bijlage 1: Leerroute 1 naar 1S	43
Bijlage 2 Maatwerkenaanpassingen	49

Voorwoord

Doelgericht werken is steeds meer gemeengoed geworden in het basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs. Toch ligt daar voor veel scholen nog wel een vraag: hoe kunnen we hoge doelen stellen die tegelijk realistisch en haalbaar zijn én recht doen aan de ontwikkeling van een individuele leerling?

Met het Referentiekader Taal en Rekenen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009) is er een landelijk instrument beschikbaar om te reflecteren op doelen die haalbaar zijn voor een grote groep leerlingen. De referentieniveaus zijn ook voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het uitgangspunt. Er zijn echter leerlingen die, ondanks de inspanningen van de school, het fundamentele referentieniveau (1F) op 12-jarige leeftijd niet halen. In het referentiekader wordt geadviseerd om voor deze leerlingen, afhankelijk van hun mogelijkheden, maatregelen te nemen. De volgende maatregelen worden genoemd: maatwerk, leerroutes, extra didactische inspanningen, onderhoud en tijd, en eventuele dispenserende en compenserende maatregelen.

In opdracht van het ministerie van OCW werkt SLO in het project Passende perspectieven aan uitwerkingen van de referentieniveaus voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Passende perspectieven ondersteunt scholen in het primair en secundair onderwijs bij het maken van (inhoudelijke) keuzes. Voor het primair onderwijs staan intern begeleiders (ib-ers), taalcoördinatoren en leerkrachten bijvoorbeeld voor de vraag wat een passend aanbod is voor leerlingen voor wie een ontwikkelingsperspectief is vastgesteld. Dit heeft voor taal onder andere geresulteerd in de ontwikkeling van leerroutes en profielschetsen (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012a; Langberg, Leenders & Koopmans, 2012b). De leerroutes helpen een school verantwoorde keuzes in leerdoelen te maken, waardoor toegewerkt kan worden naar een passende uitstroombestemming: wat moeten leerlingen kennen en kunnen met het oog op hun vervolgonderwijs? De producten van Passende perspectieven zijn beproefd in de schoolpraktijk. Dit heeft geleid tot een bruikbare werkwijze, te vinden in de *Implementatiemap voor onderwijsadviseurs* (van der Laan & van Dalen, 2014).

Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die de cognitieve capaciteiten hebben om door te stromen naar havo/vwo geven de huidige leerroutes naar 1F echter te weinig uitdaging.

Deze publicatie heeft tot doel aan te geven hoe er ook voor deze leerlingen gestreefd kan worden naar zo hoog mogelijke doelen (1S), terwijl tegelijkertijd inzichtelijk wordt gemaakt op welke onderdelen/doelen op weg naar 1S zij mogelijk ondersteuning nodig hebben.

Gedurende het ontwikkeltraject zijn experts van onderwijskundige instellingen en scholen betrokken. Al deze mensen willen we graag bedanken voor hun inzet.

1. Inleiding

Voor alle leerlingen wordt in het onderwijs, of dat nu regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs is, naar zo hoog mogelijke doelen gestreefd. Soms hebben leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften moeite met bepaalde onderdelen van het taalonderwijs. Het is belangrijk om te voorkomen dat leerlingen hierdoor te laag doorstromen. Deze publicatie geeft leerkrachten en intern begeleiders handvatten om hun onderwijsaanbod voor deze groep leerlingen te plannen en te realiseren.

In dit inleidende hoofdstuk wordt een korte toelichting gegeven op de achtergrond van het project Passende perspectieven en staan kort de producten beschreven die ontwikkeld zijn voor het primair onderwijs. We beschrijven waarom leerroute 1 naar 1S ontwikkeld is, voor welke leerlingen hij ingezet kan worden en hoe de leerroute gebruikt kan worden op school. In de hoofdstukken die volgen is dit verder uitgewerkt

Deze publicatie is gericht op het (speciaal) (basis) onderwijs. Meer informatie over Passende perspectieven, ook voor het voortgezet onderwijs (vmbo en praktijkonderwijs) vindt u op <http://passendeperspectieven.slo.nl>

1.1 Achtergrond Passende perspectieven

Het project Passend Perspectieven richt zich op leerlingen die het referentieniveau 1F (op onderdelen) naar verwachting niet zullen halen op 12-jarige leeftijd. Er zijn verschillende redenen waarom deze leerlingen 1F niet halen. Sommige leerlingen hebben (boven) gemiddelde cognitieve capaciteiten, maar ook een beperking waardoor ze op een lager taalniveau functioneren dan in hun cognitieve vermogen ligt. Andere leerlingen hebben minder cognitieve capaciteiten en eindigen daardoor over de hele linie op een lager taalniveau dan de gemiddelde leerling. Uiteraard zijn er ook leerlingen bij wie een combinatie van factoren een rol speelt.

Passende perspectieven maakt vanwege deze diversiteit onderscheid in drie groepen leerlingen en daarbij passende leerroutes.

- Leerroute 1: voor leerlingen die 1F (op onderdelen) niet halen en die uitstromen naar voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, theoretische en gemengde leerweg, havo of vwo. Leerroute 1 naar 1S is een verdere uitwerking richting referentieniveau 1S voor de leerlingen die uitstromen naar havo of vwo;
- Leerroute 2: voor leerlingen die 1F (op onderdelen) niet halen en die uitstromen naar voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, basis- of kaderberoepsgerichte leerweg.
- Leerroute 3: voor leerlingen die 1F (op onderdelen) niet halen en die uitstromen naar het praktijkonderwijs of vso arbeid.

Het doel is dat de eerste groep minimaal 1F haalt op 12-jarige leeftijd. De tweede groep haalt zo veel mogelijk van 1F in het primair onderwijs en vervolgens verder 1F en 2F in het vervolgonderwijs en de derde groep haalt 1F in het primair onderwijs op onderdelen niet (zie Langberg, Leenders en Koopmans, 2012c voor een nadere specificatie).

1.2 Overzicht van de producten

Passende perspectieven heeft voor taal de volgende producten ontwikkeld:

- wegwijzer;
- overzichten van leerroutes taal;
- leerroutes op A3 formaat;
- profielschetsen;
- maatwerkenaanpassingen;
- implementatiemap.

Hieronder vindt u een kort overzicht van de inhoud van elke publicatie. U kunt de producten downloaden op <http://passendeperspectieven.slo.nl/>

Passende perspectieven taal: wegwijzer

In deze inleidende publicatie staat beschreven wat de leerroutes taal naar 1F inhouden, hoe ze tot stand zijn gekomen en hoe u de leerroutes taal en andere producten van Passende perspectieven kunt gebruiken.

Passende perspectieven taal: overzichten van leerroutes

Inhoudelijke keuzes zijn omschreven in de vorm van drie leerroutes, die in deze publicatie worden toegelicht. Ze geven aan wat leerlingen moeten kennen en kunnen met het oog op hun vervolgonderwijs. Zo kan de school werken aan landelijke, hoge doelen, maar wel op die onderdelen die perspectief bieden voor deze leerlingen.

Passende perspectieven taal - leerroutes op A3-formaat

Het opbrengstgericht werken en maken van keuzes is een proces waarbij vaak meerdere mensen binnen een team betrokken zijn. De leerroutes op A3-formaat bieden de mogelijkheid om hierover met elkaar in gesprek te gaan.

Passende perspectieven taal: profielschetsen

In de profielschetsen wordt een impressie gegeven van de taalproblematiek waar leerlingen met specifieke beperkingen tegenaan kunnen lopen. Per beperking of profiel is er een korte karakteristiek van de beperking, waarna wordt ingezoomd op mogelijke gevolgen daarvan voor de taalontwikkeling. Vervolgens worden een aantal tips gegeven waarmee de leerlingen kunnen worden ondersteund. Verder wordt verwezen naar enkele belangrijke bronnen. In de profielschets vindt u eveneens aanwijzingen in welke route de betreffende leerlingen doorgaans te vinden zijn.

Passende perspectieven taal – maatwerkenaanpassingen

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn gebaat bij aanpassingen die aansluiten bij hun profiel en ontwikkeling. Maatwerkenaanpassingen geven suggesties voor leerkrachten bij het vormgeven van passend onderwijs voor leerlingen met bepaalde profielen en bij bepaalde taaldomeinen.

Implementatiemap Passende perspectieven

De implementatiemap Passende perspectieven is ontwikkeld voor onderwijsadviseurs, schoolbegeleiders en nascholers die met s(b)o-scholen werken aan schoolontwikkeling en kwaliteitsverbetering van taalonderwijs. De informatie is te gebruiken als richtlijn voor het begeleiden van s(b)o-scholen die willen gaan werken volgens de visie en met de producten van Passende perspectieven.

Het implementatietraject bestaat uit een aantal stappen die aan bod komen in een zevental bijeenkomsten:

Bijeenkomst 1: Visie en uitgangspunten

Bijeenkomst 2: Beginsituatie bepalen en leerlingen in leerroute plaatsen

Bijeenkomst 3: Doelen selecteren en vastleggen

Bijeenkomst 4: Formulieren van onderwijsaanbod bij doelen

Bijeenkomst 5: Uitvoeren en evalueren van gepland onderwijsaanbod

Bijeenkomst 6: Evalueren op leerlingniveau

Bijeenkomst 7: Evalueren op schoolniveau

1.3 Waarom leerroute 1 naar 1S?

Leerroute 1 naar 1S is een verdere uitwerking van leerroute 1 uit Passende perspectieven taal. Waar leerroute 1 stopt bij referentieniveau 1F, gaat leerroute 1 naar 1S verder naar referentieniveau 1S. Het doel van de leerroute 1 naar 1S is om te voorkomen dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, ondanks hun cognitieve capaciteiten voor een havo/vwo niveau, te laag doorstromen naar niet passend vervolgonderwijs.

Voor leerlingen met respectievelijk kenmerken van ADHD, autisme spectrum stoornissen (ASS) en dyslexie, geven we in deze publicatie aan hoe gestreefd kan worden naar zo hoog mogelijke doelen (1S), terwijl tegelijkertijd inzichtelijk is op welke onderdelen deze leerlingen mogelijk ondersteuning nodig zullen hebben op weg naar 1S .

Als voorbeeld nemen we een leerling met dyslexie en een bovengemiddelde intelligentie. Binnen de leerroute schrijven zullen aspecten als 'afstemming op doel en publiek' geen probleem vormen, maar correcte spelling (taalverzorging) zal extra aandacht en begeleiding, en soms compensatie of dispensatie vragen. Voor sommige onderdelen zullen de doelen op het niveau van 1S daarmee haalbaar zijn en nagestreefd worden, terwijl op andere aspecten de doelen van 1F aan het eind van het basisonderwijs het maximaal haalbare is. De inzet van hulpmiddelen kan op die onderdelen een belangrijke rol spelen om passend vervolgonderwijs bereikbaar te maken.

Goed onderwijs begint met goed kijken naar leerlingen. Waar is een leerling goed in en met welke taalonderdelen heeft een leerling moeite? De uitgewerkte leerroutes 1 naar 1S in hoofdstuk 2 geven leerkrachten en intern begeleiders houvast bij het opstellen van een passend onderwijsaanbod.

1.4 Voor welke leerlingen is leerroute 1 naar 1S?

Leerroute 1 naar 1S is bedoeld voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die op basis van hun capaciteiten kunnen uitstromen naar havo/vwo. Om de leerroutes op een goede manier te kunnen gebruiken, is het belangrijk dat de onderwijsprofessional kennis heeft van de taalkenmerken van diverse leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Profielen helpen daarmee in beeld te brengen wat een leerling kan en waar hij of zij moeite mee heeft.

In deze publicatie zijn drie profielen uitgewerkt: leerlingen met aandachts- en concentratiestoornissen (ADHD), leerlingen met autismespectrumstoornissen (ASS) en leerlingen met een stoornis op het gebied van lezen en/of spellen (dyslexie). Bij de keuze voor deze profielen is vooral gekeken naar twee zaken. In de eerste plaats laat de praktijk zien dat deze profielen binnen de groep leerlingen die doorstroomt naar havo/vwo, het meest voorkomen. Daarnaast zijn deze profielen direct van invloed op de taalontwikkeling van leerlingen. Mogelijk worden voor Leerroute 1 naar 1S in de toekomst meerdere profielen uitgewerkt.

Wanneer de leerkracht de profielen goed kent, zal hij/zij ook sneller de bijbehorende kenmerken bij leerlingen uit de eigen onderwijspraktijk herkennen. Zo kunnen de profielen niet alleen houvast geven bij leerlingen met de daadwerkelijke diagnose ADHD, ASS en/of dyslexie, maar ook bij leerlingen met enkele kenmerken van een bepaald profiel. Daarnaast is de leerroute en de manier van werken (zie hoofdstuk 4) ook bruikbaar bij leerlingen met andere ondersteuningsprofielen voor taal. De profielen en de implicaties voor de verschillende taaldomeinen in hoofdstuk 3 helpen bij het benoemen van de onderwijsbehoeften van leerlingen. Ze zijn uitdrukkelijk niet bedoeld om te stigmatiseren, maar als opstapje naar een passend onderwijsaanbod.

1.5 Hoe kan leerroute 1 naar 1S gebruikt worden?

De profielen en de leerroutes kunnen worden gelezen in het licht van handelings- en doelgericht werken. Het gaat hierbij om een cyclische en systematische manier van werken waarbij de ontwikkeling, voortgang en leerbehoeften van de leerling centraal staan bij het plannen, uitvoeren en evalueren van het onderwijs.

Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn meerdere interventies denkbaar. In eerste instantie zullen de interventies bestaan uit remediering of intensivering van het aanbod. Daarnaast kunnen hulpmiddelen en/of maatwerk aanpassingen ingezet worden als ondersteuning bij het halen van de vastgestelde doelen. Wanneer dit niet het gewenste resultaat heeft, kan het nodig zijn om bewuste keuzes te maken in het onderwijsaanbod door bepaalde doelen te dispensereren. Het maken van keuzes in de vorm van leerroutes kan op een verantwoorde wijze plaatsvinden vanaf groep 6. Vanaf dat moment wordt het voor een school over het algemeen duidelijk welke capaciteiten en mogelijkheden een leerling heeft als het gaat om de uitstroombestemming.

In hoofdstuk 4 wordt aan de hand van de cyclus van handelingsgericht werken (Pameijer & Beukering, 2007) voorbeeldmatig beschreven hoe met behulp van leerroutes en profielen een passend onderwijsaanbod samengesteld kan worden. De genoemde ondersteuning en interventies in dit hoofdstuk helpen bij het plannen en vormgeven van het onderwijsaanbod in de vorm van een ontwikkelingsperspectief (OPP), groeps- en/of handelingsplan, gericht op het halen van de gestelde doelen. De stappen in gebruik van leerroutes van Passende perspectieven zijn beproefd in de schoolpraktijk van het (speciaal) (basis) onderwijs.

2. Leerroute 1 naar 1S

De leerroutes die ontwikkeld zijn in Passende perspectieven (Langberg, Leenders, & Koopmans, 2012c) wijzen leraren de weg als het gaat om het ontwikkelen van een passend onderwijsaanbod voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Leerroute 1 naar 1S is een verdere uitwerking van leerroute 1 uit Passende perspectieven taal. Waar leerroute 1 stopt bij referentieniveau 1F, gaat leerroute 1 naar 1S verder naar referentieniveau 1S. Het doel van de leerroutes 1 naar 1S is om te voorkomen dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te laag doorstromen naar het vervolgonderwijs, ondanks hun capaciteiten voor een havo/vwo-niveau. De leerroutes geven aan hoe u kunt streven naar zo hoog mogelijke doelen (1S). Daarnaast maken ze inzichtelijk op welke onderdelen/doelen op weg naar 1S mogelijk extra ondersteuning nodig is.

2.1 Leerroutes en het referentiekader taal

Een leerroute is de weg die een leerling aflegt langs de leerlijnen naar een specifieke uitstroombestemming. Een leerroute bestaat uit doelen en inhouden die relevant zijn met het oog op het vervolgonderwijs. Leerroute 1 naar 1S is afgeleid van het referentiekader taal (Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2009). Het referentiekader taal is een beschrijving van vier beheersingsniveaus op bepaalde momenten in de schoolloopbaan van een leerling. Referentieniveau 1F geeft aan wat leerlingen op 12-jarige leeftijd minimaal moeten kunnen. Referentieniveau 1S is het streefniveau voor leerlingen op 12-jarige leeftijd.

Het Referentiekader Taal en Rekenen

De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008) heeft referentieniveaus gedefinieerd voor wat leerlingen op 12-, 16- en 18-jarige leeftijd zouden moeten kennen en kunnen op het gebied van taal en rekenen-wiskunde. Er is onderscheid gemaakt in fundamentele niveaus (respectievelijk 1F, 2F en 3F, 4F) en streefniveaus (1S, 2S en 3S, 4S). Voor taal geldt dat het streefniveau het opvolgende fundamentele niveau overlapt (bijvoorbeeld 2F=1S). De referentieniveaus zijn in 2010 definitief vastgesteld door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Het fundamentele niveau 1F geeft aan wat 12-jarige leerlingen aan het einde van de basisschool minimaal moeten kennen en kunnen op het gebied van taal en rekenen. Het streefniveau is bedoeld voor leerlingen die al voldoen aan het fundamentele niveau. De expertgroep noemt in haar hoofdrapport uit 2008 een aantal aanbevelingen die leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften betreffen. Het gaat om onder meer de volgende aanbevelingen: "8.1: Onderzoek (...) welke ondersteunende activiteiten kunnen worden ingezet om de referentieniveaus zoveel mogelijk binnen het bereik van deze leerlingen te krijgen.(...) 8.3: Maak voor een beperkte groep leerlingen in het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het mbo extra middelen vrij waarmee scholen instrumenten kunnen inzetten die het voor deze leerlingen mogelijk maken belangrijke delen van de referentiebeschrijvingen te behalen. 8.4: Onderzoek welke referentiebeschrijvingen haalbaar zijn, eventueel na een conversie voor leerlingen die grote moeite hebben met het leren." (p. 79). In het vervolgrapport *Een nadere beschouwing* (Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2009) wordt verder ingegaan op de groep (zorg)leerlingen die zonder geïntensiveerd beleid de referentieniveaus niet halen.

Afhankelijk van de mogelijkheden van deze leerlingen moeten maatregelen als maatwerk, leerroutes en extra didactische inspanningen, onderhoud en tijd, en eventuele dispenserende en compenserende maatregelen, er voor zorgen dat ook zij zoveel mogelijk (onderdelen van) de referentieniveaus halen.

Het referentiekader kent vier domeinen: mondelinge taalvaardigheid (luisteren, spreken en gesprekken), lezen (narratieve, fictionele en literaire teksten en zakelijke teksten), schrijven en het domein begripenlijst en taalverzorging. Deze indeling in domeinen is in de leerroutes grotendeels gehandhaafd. In het kader van integratie van taalvaardigheden zijn een aantal domeinen samengevoegd. De leerroutes naar 1F hebben beschrijvingen voor de volgende domeinen: gesprekken/spreken, luisteren, lezen (van zakelijke teksten, met daarin opgenomen fictie en technisch lezen) en schrijven (inclusief taalverzorging).

Het referentiekader taal is een beschrijving van taalvaardigheid in opklimmende niveaus. De beschrijvingen van de domeinen van het referentiekader kennen vier categorieën:

1. de algemene omschrijving. Dit is een globale omschrijving per domein van het referentieniveau waarin over het algemeen ook iets gezegd wordt over het onderwerp van een tekst, bijvoorbeeld alledaags, concreet, vertrouwd, abstract.
2. De tekstkenmerken bij de domeinen lezen en luisteren zeggen iets over de soort woorden, de lengte van de tekst, lange of korte zinnen, ondersteuning in de vorm van illustraties enzovoort.
3. Bij de taken wordt aangegeven welk soort taken leerlingen bij dit domein moeten kunnen, zoals bij schrijven bijvoorbeeld een brief schrijven, of een werkstuk schrijven. Bij lezen gaat het om instructie of informatie lezen, bij gesprekken om overleggen of discussiëren.
4. De kenmerken van de taakuitvoering: bij de productieve vaardigheden schrijven en spreken zijn deze kenmerken te gebruiken om te bekijken hoe goed de leerling de vaardigheid beheerst. Bij de receptieve vaardigheden ligt dat iets gecompliceerder, maar in het algemeen bepaalt deze categorie of de leerling een taak op een bepaald niveau kan uitvoeren.

2.2 Opbouw leerroute 1 naar 1S

In de bijlage vindt u leerroute 1 naar 1S voor de domeinen gesprekken, spreken, luisteren, lezen en schrijven. Net als bij leerroute 1 naar 1F zijn het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictie geïntegreerd. Taalverzorging is een onderdeel van schrijven. Wel is er gekozen voor een aparte leerroute voor gesprekken en spreken omdat op het niveau van 1S de verschillen tussen deze domeinen groter worden. Afbeelding 1 is een voorbeeld van het leerroute-overzicht voor lezen:

Leerroute 1 naar 1S: Gesprekken

	Op weg naar 1f (klein groepje)	1f	Op weg naar 1S/2f	1S/2f
Afstemming op doel	- Is zich ervan bewust dat hij een gesprek voert met als doel informatie te verkrijgen.	- Is zich bewust dat hij een gesprek voert met een bepaald doel. - Blijft trouw aan gespreksdoel, soms met hulp van een ander (spreken).	- Voert een gesprek om informatie en meningen uit te wisselen ¹ , uitlag te geven, instructie te geven en te volgen of om iemand te overtuigen. - Stelt vragen om aan specifieke informatie te komen ² , zoals wie- wat- waar- en wanneer- vragen.	- Bevoigt eigen gespreksdoel tot uitgangspunt. - Vraagt door om behoeven van gesprekspartner (informatie uit te wisselen).
Afstemming op de gesprekspartner(s)	- Is zich ervan bewust dat tegen verschillende gesprekspartners anders gesproken moet/kun worden. - Herkent het verschil tussen een formele en informele gesprekssituatie.	- Volgt de gesprekspartner, behalve bij onoverzichtelijke woorden. - Past het taalgebruik aan de gesprekspartner/ luisteraar/publiek (spreken) aan. - Onderscheidt woorden non-verbtaal.	- Volgt de gesprekspartner goed, ook bij onoverzichtelijke woorden. ³ - Herkent het gespreksdoel van gesprekspartner(s), informeren, instrueren of betogen. ⁴ - Onderscheidt non-verbtaalcontact met de gesprekspartner (door oogcontact, mimiek, handgebaren en lichaamshouding). ⁵	- Richt in informele en formele situaties het juiste register. ⁶ - Herkent het gespreksdoel van anderen en schakelt hun reacties goed in. ⁷ - Onderscheidt woorden non-verbtaal. ⁸
Bewaken ritmiek en bijlagen aan verbinding	- Kan een gesprek beginnen en eindigen.	- Begint een kort gesprek, houdt het gaande en beëindigt het. - Herkent gesprekssituaties en gebruikt daarbij passende routines. - Verandert op gepast moment van onderwerp. - Maakt eigen gedachtegang begrijpelijk.	- Gebruikt een frase om het gesprek te openen. - Gebruikt een frase om een gesprek te beëindigen. - Houdt een gesprek gaande ¹ (bijv. door de kaart te nemen ² , oogcontact, indermünd knikken, bewegingen). ³ - Wacht op de beurt om iets te zeggen. ⁴	- Komt met juiste frase aan het woord. - Stelt reactie uit bij het de bijlage van de ander te verwachten. ⁵
Verstaanbaarheid en zinsbouw	- Sprekt duidelijk genoeg, zodat de luisteraar het gesprek kan volgen.	- Sprekt verstaanbaar (ondanks accent, trage intonatie of onduidelijke articulatie en/of hapsgang). - Gebruikt eenvoudige zinsconstructies (maar aanreikingen en fouten in zinsbouw komen voor).	- Hanteert een verstaanbaar volume, maar niet te hard. ⁶ - Hanteert een tempo dat is afgestemd op de gesprekspartner(s). ⁷ - Gebruikt enkelvoudige en samengestelde zinnen.	- Sprekt verstaanbaar (ondanks een accent, trage uitgesproken woord en/of hapsgang). ⁸ - Behoudt de grammatica eenduidig (maar aanreikingen komen voor), fouten in zinsbouw worden zo nodig verbeterd.
Waarheidsgebruik en woordgebruik	- Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen.	- Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen. - Gebruikt voldoende woorden (maar zoekt regelmatig naar woorden en wisselt met veel in woordgebruik).	- Beschikt over voldoende woorden om informatie over te brengen. - Variëert in woordgebruik om verbanden te expliciteren. ⁹	- Beschikt over voldoende woorden om zich te uiten. - Geeft soms een omschrijving van een onbekend woord.
Onderwerpen	Concreet, alledaags, contextgebonden		abstract, verder van eigen leefwereld, minder contextgebonden	
Voorbeelden van tekstuurten / situaties	Eenvoudige meningsverruiming gesprek aan met leeftijdgenoten, kort gesprek met bekende of vertrouwde onderwerp.	Informatie uitwisselen met klasgenoten in kleine groep, overleg en discussie met klasgenoten in kleine groep.	Informatie vragen en verzamelen en verwerken vragingsgesprekken (interviews). Dit kan gaan om bekende of bekende personen zijn.	Informatie uitwisselen met klasgenoten in grote groep, overleg en discussie met klasgenoten in grote groep.

1 - kan problemen oplossen bij leerlingen met kenmerken van AD/HD 2 - kan problemen oplossen bij leerlingen met kenmerken van ASS 3 - kan problemen oplossen bij leerlingen met kenmerken van dyslexie

Op de oranje, verticale assen zijn de kenmerken van de taakuitvoering uit het referentiekader taal opgenomen. De volgorde van de kenmerken van de taakuitvoering is van beneden naar boven oplopende complexiteit:



Op de bovenste, donkerroze horizontale as zijn de referentieniveaus aangegeven. Dit zijn de niveaus Op weg naar 1F (het niveau van groep 6 bij Leerroute 1 naar 1F), 1F, Op weg naar 1S en 1S:



In de grijze, horizontale balk 'Onderwerpen' gaat het om het abstractieniveau van het onderwerp van een tekst of taalgebruikssituatie:



In de lichtroze horizontale rij 'Voorbeelden van tekstsoorten/situaties' worden voorbeelden gegeven passend bij een concreet of meer abstract onderwerp:

Voorbeelden van tekstsoorten / situaties	Eenvoudige meningvormende gesprekken met leeftijdgenoten, kort gesprek met onbekende over vertrouwd onderwerp.	Informatie uitwisselen met klasgenoten in kleine groep, overleg en discussie met klasgenoten in kleine groep.	Informatie vragen en verzamelen en verwerken vraaggesprekken (interviews). Dit kan gaan om onbekende of bekende personen zijn.	Informatie uitwisselen met klasgenoten in grote groep, overleg en discussie met klasgenoten in grote groep.
--	--	---	--	---

Op basis van al deze taken, onderwerpen, en kenmerken van de taakuitvoering staan per kolom de (tussen)doelen beschreven:

- Is zich ervan bewust dat hij een gesprek voert met als doel informatie te verkrijgen.	- Is zich bewust dat hij een gesprek voert met een bepaald doel. - Blijft trouw aan spreekdoel, soms met hulp van een ander (spreken).	- Voert een gesprek om informatie en meningen uit te wisselen ¹ , uitleg te geven, instructie te geven en te volgen of om iemand te overtuigen. - Stelt vragen om aan specifieke informatie te komen ² , zoals wie-, wat-, waar- en wanneer-vragen.	- Brengt eigen gespreksdoel tot uiting. - Vraagt door ten behoeve van gespreksdoel (informatie uit te wisselen).
- Is zich ervan bewust dat tegen verschillende gesprekspartners anders gepraat moet/kan worden. - Herkent het verschil tussen een formele en informele gespreksituatie.	- Volgt de gesprekspartners, behalve bij onverwachte wendingen. - Past het taalgebruik aan de gesprekspartner/ luisteraar/publiek (spreken) aan. - Ondersteunt woorden non-verbaal.	- Volgt de gesprekspartner goed, ook bij onverwachte wendingen. ² - Herkent het spreekdoel van gesprekspartner(s): informeren, instrueren of betogen. ² - Onderhoudt non-verbaal contact met de gesprekspartner (door oogcontact, mimiek, handgebaren en lichaamshouding). ²	- Kiest in informele en formele situaties het juiste register. ² - Herkent het spreekdoel van anderen en schat hun reacties goed in. ² - Ondersteunt woorden non-verbaal. ²
- Kan een gesprek beginnen en eindigen.	- Begint een kort gesprek, houdt het gaande en beëindigt het. - Herkent gespreksituaties en gebruikt daarbij passende routines. - Verandert op gepast moment van onderwerp. - Maakt eigen gedachtegang begrijpelijk.	- Gebruikt een frase om het gesprek te openen. - Gebruikt een frase om een gesprek te beëindigen. - Houdt een gesprek gaande ^{1,2} (bijv. door de beurt te nemen ¹ , oogcontact, instemmend knikken, bevestigingen. ² - Wacht op de beurt om iets te zeggen. ¹	- Komt met juiste frase aan het woord. - Stelt reactie uit totdat de bijdrage van de ander is verwerkt. ¹
- Spreekt duidelijk genoeg, zodat de luisteraar het gesprek kan volgen.	- Spreekt verstaanbaar (ondanks accent, foute intonatie of onduidelijke articulatie en/of hapering). - Gebruikt eenvoudige zinsconstructies (maar aarzelingen en fouten in zinsbouw komen voor).	- Hanteert een verstaanbaar volume, maar niet te hard. ² - Hanteert een tempo dat is afgestemd op de gesprekspartner(s). ^{1,2} - Gebruikt enkelvoudige en samengestelde zinnen.	- Spreekt verstaanbaar (ondanks een accent, fout uitgesproken woord en/of hapering). ¹ - Beheerst de grammatica redelijk (maar aarzelingen komen voor); fouten in zinsbouw worden zo nodig verbeterd.
- Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde onderwerpen.	- Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen. - Gebruikt voldoende woorden (maar zoekt regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik).	- Beschikt over voldoende woorden om informatie over te brengen. - Varieert in woordgebruik om verbanden te expliciteren. ²	- Beschikt over voldoende woorden om zich te uiten. - Geeft soms een omschrijving van een onbekend woord.

De cijfers 1, 2 en 3 bij de verschillende (tussen)doelen geven aan welke doelen mogelijk problemen kunnen opleveren voor leerlingen met respectievelijk ADHD, ASS en dyslexie.

- Kiest in informele en formele situaties het juiste register.²
- Herkent het spreekdoel van anderen en schat hun reacties goed in.²
- Ondersteunt woorden non-verbaal.²

¹ = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van ADHD

² = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van ASS

³ = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van dyslexie

2.3 Toelichting bij leerroute 1 naar 1S

Leerroute 1 naar 1S heeft als doel om te blijven streven naar zo hoog mogelijke doelen, terwijl er tegelijkertijd rekening wordt gehouden met de onderwijsbehoeften van leerlingen. Om dit visueel in kaart te brengen is met cijfers aangegeven welke doelen mogelijk om ondersteuning en maatwerk aanpassingen vragen voor leerlingen met kenmerken van een bepaald profiel. De cijfers geven daarmee weer welke tussendoelen moeilijkheden kunnen opleveren voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De cijfers zijn slechts een hulpmiddel bij het in kaart brengen van mogelijke problemen met het behalen van bepaalde (tussen)doelen. De mate van beperking in combinatie met de sterke kanten van een leerling bepaalt welke doelen relevant zijn en/of extra aandacht verdienen. Er vindt dus altijd nog een keuzeprocess plaats voordat het onderwijsaanbod op basis van de doelen geformuleerd kan worden. Omdat leerlingen verschillen moet er altijd per leerling worden gekeken wat hij/zij wel en niet kan. Ook zal per leerling bekeken moeten worden of het haalbaar is om alle doelen met de cijfers die gelden voor bijvoorbeeld een ASS leerling te bereiken en waar bijvoorbeeld inzet van een hulpmiddel of dispensatie relevant is. Het gebruiken van leerroutes vraagt om een cyclische manier van werken, waarbij het de eerst stap is om op basis van de beginsituatie van de leerling doelen te selecteren (zie verder hoofdstuk 4).

2.4 Totstandkoming lerroute 1 naar 1S

Leerroute 1 naar 1S is, in hoofdlijnen, op de volgende manier tot stand gekomen:

Er is voor het basisonderwijs een keuze gemaakt uit doelen Op weg naar 1S en 1S op basis van de volgende overweging:

Welke doelen zijn haalbaar en relevant voor leerling met bepaalde specifieke onderwijsbehoeften die uitstroomt naar havo/vwo aan het eind van groep 8?

Hiervoor is gebruik gemaakt van (eerdere uitwerkingen van) het referentiekader taal.

Vervolgens is er op basis van literatuur gekeken naar taalaspecten/doelen die problemen zouden kunnen opleveren voor leerlingen met een bepaald profiel. Deze zijn met een nummering toegevoegd aan de laatste twee niveaus van de doelen (op weg naar 1S en 1S) om dit niet te vroeg te labelen.

De selectie en nummering van doelen is voorgelegd aan een focusgroep met taal- en doelgroepexperts. Op basis van deze consultatie zijn de keuzes aangepast.

3. Profielen

Profielen van leerlingen helpen met het in kaart brengen van de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen op het gebied van het taalonderwijs. Wat kan een leerling en waar heeft hij of zij moeite mee? Door ondersteuning en de inzet van hulpmiddelen kan mogelijk voorkomen worden dat leerlingen door hun specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van taal op een lager niveau doorstromen dan passend is. Helaas blijkt dit in de praktijk ook soms het geval zijn voor de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die de capaciteiten hebben om door te stromen naar havo/vwo.

Een profiel beschrijft, vaak op basis van literatuur- of gevalbeschrijvingen, waar leerlingen met een bepaalde beperking tegenaan kunnen lopen in hun taalontwikkeling en in het taalonderwijs. Wat houdt bijvoorbeeld ASS precies in en welke kenmerken op het gebied van taal komen voor bij leerlingen met ASS? Wat betekent dit voor het leren luisteren, spreken, lezen en schrijven? Als de leerkracht weet welke beperkingen ASS met zich meebrengt, begrijpt hij/zij ook beter waar leerlingen met ASS op het gebied van taal tegenaan kunnen lopen en kunnen deze leerlingen beter begeleid worden. Ook zal de leerkracht deze kenmerken bij leerlingen uit de eigen onderwijspraktijk sneller herkennen. Zo kunnen de profielen niet alleen houvast geven bij leerlingen met de daadwerkelijke diagnose ADHD, ASS en/of dyslexie, maar ook bij leerlingen met enkele kenmerken van een bepaald profiel.

In deze publicatie is voor een aantal profielen uitgewerkt op welke taalonderdelen en –doelen leerlingen ondersteuning nodig kunnen hebben. Het gaat om leerlingen met aandachts- en concentratiestoornissen (ADHD), leerlingen met autismespectrumstoornissen (ASS) en leerlingen met een stoornis op het gebied van lezen en/of spellen (dyslexie). De profielen zijn gekozen omdat ze direct van invloed zijn op de taalontwikkeling en de praktijk laat zien dat deze profielen binnen de groep leerlingen die doorstroomt naar havo/vwo over het algemeen het meest voorkomen. Meer profielschetsen zijn te vinden in de publicatie *Passende perspectieven: Profielschetsen* (Langberg, Jansma, Fortgen, & Van der Schie, 2012a). Profielen kunnen bijvoorbeeld gebruikt worden als naslagwerk bij leerlingbesprekingen.

Een school kiest alleen voor een leerroute als het reguliere onderwijsaanbod niet past bij de behoeften van de leerling. In de eerste instantie zal bij het achterblijven van een bevredigend taalniveau geremedieerd worden. Wanneer dit onvoldoende resultaat heeft, kan de school ervoor kiezen om voor leerlingen met een ontwikkelingsperspectief een leerroute in te zetten. Het inzetten van een leerroute vraagt om cyclische manier van werken en evalueren van het onderwijs. In hoofdstuk 4 wordt verder ingegaan op de manier waarop een leerroute gebruikt kan worden.

In de volgende paragrafen beschrijven we taalkenmerken van ADHD, ASS en dyslexie, de implicaties die deze kenmerken met zich meebrengen voor de domeinen van het referentiekader taal, en wat dat betekent voor de te behalen doelen (op weg naar) 1S. Naast de meer talige aspecten die problemen kunnen opleveren bij leerlingen met een van de genoemde profielen, zijn er ook zaken van een andere orde waar deze leerlingen tegenaan kunnen lopen zoals het plannen, het verwerken van informatie en het tempo van instructie volgen.

Tot slot, het is belangrijk te benadrukken dat er diverse factoren zijn die van invloed zijn op de taalontwikkeling zoals:

- de mate, aard en ernst van de beperking;
- de leeftijd waarop deze zich manifesteert;
- andere interne factoren, zoals de cognitieve capaciteiten, de sociaal-emotionele ontwikkeling, het karakter, et cetera;
- omgevingsfactoren zoals de thuissituatie en de school.

3.1 Leerlingen met ADHD

ADHD staat voor Attention Deficit Hyperactivity Disorder en is een neurobiologische aandachts- en concentratiestoornis. In de erfelijke aanleg is sprake van kwetsbaarheid om de stoornis te ontwikkelen, waarbij vervolgens omgevingsfactoren van invloed zijn bij het daadwerkelijk ontwikkelen van ADHD. De stoornis komt ook voor zonder hyperactiviteit (ADD). Kinderen met ADHD hebben moeite om hun aandacht te richten, hebben concentratieproblemen en zijn impulsief. Volgens de Gezondheidsraad (2000) is de prevalentie van ADHD 2 tot 4%.

3.1.1 Taalkenmerken ADHD

Het taalprofiel van kinderen met ADHD kan er heel divers uitzien en verschillende taalkenmerken vertonen. De volgende kenmerken kunnen voorkomen:

- problemen bij het (na)vertellen van een verhaal en structuur aanbrengen in het verhaal;
- moeite met luisteren, opslaan en verwerken van verbale informatie;
- begripstekort door onvoldoende luistervaardigheden;
- moeite met het functioneel inzetten van taalgebruik voor communicatie;
- moeite met het ordenen van gedachten en die uitdrukken in taal;
- moeite met het afstemmen van een gesprek op de luisteraar en situatie;
- problemen met de gesprekvoering: onverwachts de beurt nemen, ongepaste gespreksonderwerpen aanhalen, van de hak-op-de-tak springen, minder oogcontact maken;
- problemen met het vasthouden van instructie;
- woordvindingsproblemen;
- niet goed verstaanbaar door snel en slordig praten;
- soms moeite hebben met syntactische regels (bijvoorbeeld werkwoorduitgangen).

Leerlingen met ADHD kunnen problemen hebben met (leren) lezen en schrijven. Dyslexie komt bij mensen met ADHD dan ook relatief vaak voor (Gezondheidsraad, 2000; Wentink & Van Oorschot, 2010).

Uit: *Passende perspectieven: Profielschetsen*. (Langberg, et al., 2012a)

3.1.2 Mogelijke implicaties van ADHD voor de domeinen van het referentiekader taal

Wat hebben de eerder genoemde taalontwikkelingskenmerken die typerend kunnen zijn voor ADHD nu voor implicaties voor de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van leerlingen? Op basis van literatuur en gevalbeschrijvingen (onder andere Lorch, Diener, Sanches, Milich, Welsch, & Van den Broek, 1999, Re, Pedron, & Cornoldi, 2007, 2008; Swanson, Mink & Bocian, 1999; Langberg, 2012a) beschrijven we per domein de mogelijke implicaties.

Mondelinge taalvaardigheid (subdomeinen: luisteren, gesprekken, spreken)

Bij het voeren van gesprekken kunnen leerlingen met ADHD door hun impulsiviteit moeite hebben om op hun beurt te wachten. Ze reageren primair en hebben moeite hun reactie uit te stellen. Het vertellen kan erg gehaast zijn waardoor samenhang en opbouw ontbreken. Het spreken is vaak erg 'van de hak op de tak'. Bij het luisteren, speelt aandachttekort een rol, waardoor het moeilijk kan zijn de aandacht goed te richten en daardoor verkregen informatie te ordenen en hoofd- van bijzaken te onderscheiden.

Een leerling met ADHD kan in meer of mindere mate moeite hebben met de volgende doelen:

Luisteren

Samenvatten

- vat een eenvoudige tekst beknopt samen (voor zichzelf) (1S)

Begrijpen

- onderscheidt hoofd- en bijzaken (op weg naar 1S)
- geeft hoofdgedachte weer (op weg naar 1S)
- ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) (1S)

Gesprekken

Beurten nemen en bijdragen aan samenhang

- houdt een gesprek gaande (op weg naar 1S)
- wacht op de beurt om iets te zeggen (op weg naar 1S)
- stelt reactie uit totdat de bijdrage van de ander is verwerkt (1S)

Verstaanbaarheid en zinsbouw

- hanteert een tempo dat is afgestemd op de gesprekspartner(s) (op weg naar 1S)
- spreekt verstaanbaar (1S)

Spreken

Samenhang

- gebruikt een samenhangende opsomming van punten en benadrukt het belangrijkste (1S)

Verstaanbaarheid en zinsbouw

- spreekt verstaanbaar
- spreekt vloeiend

Leesvaardigheid (subdomeinen: zakelijk en fictie)

ADHD heeft niet direct implicaties voor de leesteknik, maar kan wel gevolgen hebben voor het leesbegrip. Net als bij mondelinge taalvaardigheid, kunnen ook bij het lezen aandachtsproblemen het ordenen en structureren van informatie belemmeren.

Een leerling met ADHD kan in meer of mindere mate moeite hebben met de volgende doelen:

Lezen

Samenvatten

- noteert de hoofdzaken van de tekst in kernwoorden (op weg naar 1S)
- schrijft een beknopte samenvatting (1S)

Begrijpen

- geeft de hoofdgedachte weer (op weg naar 1S)
- herkent hoofd- en bijzaken (op weg naar 1S)
- maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken (1S)
- ordent informatie (1S)

Opzoeken

- zoekt systematisch informatie op internet of in de schoolbibliotheek (1S)

Schrijfvaardigheid en taalverzorging

Dezelfde problemen die een rol spelen bij de mondelinge taalvaardigheid spelen een rol bij het schrijven. Een leerling met ADHD is vaak creatief en heeft vele ideeën, maar heeft moeite deze logisch weer te geven. Het schrijven van een leerling met ADHD kan daarom wat chaotisch zijn en voor een lezer soms moeilijk te volgen. Opbouw en duidelijke structuur ontbreken vaak.

Een leerling met ADHD kan in meer of mindere mate moeite hebben met de volgende doelen:

Schrijven en taalverzorging

Afstemming op doel

- hanteert een herkenbaar schrijfdoel, namelijk informeren, instrueren of betogen (op weg naar 1S)

Samenhang

- ordent de tekst zodanig dat de lezer de gedachtegang kan volgen (1S)
- hanteert een opbouw (1S)

Leesbaarheid

- gebruikt titel en tekstkopjes (op weg naar 1S)
- gebruikt alinea's en tussenkopjes (op weg naar 1S)

3.2 Leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS)

Autisme, of autismespectrumstoornissen (ASS) als verwijzing naar stoornissen die nauw verwant zijn aan autisme, is een stoornis in de ontwikkeling met een neurobiologische oorzaak. Er wordt gesproken van een spectrum omdat de stoornis zich heel divers manifesteert. Iemand met ASS kan problemen hebben op het gebied van sociale interacties, non-verbale en verbale communicatie, verbeeldende activiteiten zoals spel en heeft soms een opvallend beperkt repertoire aan gedrag, interesses en activiteiten (DSM-IV). Volgens de gezondheidsraad (2009) zijn er geen Nederlandse prevalentiecijfers beschikbaar voor autisme, maar wordt deze wereldwijd geschat tussen de 0,6 en 1%.

3.2.1 Taalkenmerken ASS

Kinderen met ASS verwerken informatie anders. Dit heeft gevolgen voor hun communicatie en taalgebruik. Er zijn vooral problemen op het gebied van pragmatiek, oftewel het gebruiken van taal in sociale situaties. De volgende kenmerken op het gebied van taal kunnen voorkomen:

- taal wordt letterlijk begrepen en gebruikt;
- moeite met abstracte begrippen en figuurlijk taalgebruik;
- problemen met verbeeldend taalgebruik;
- moeite zich te verplaatsen in (de gevoelens, gedachten et cetera) van een ander en daardoor ook moeite met rekening houden met de (voor)kennis van de gesprekspartner;
- echolalie (herhalen van eerder gehoorde uiting, meteen of zelfs na weken, maanden);
- vermijden van taal om te communiceren;
- niet reageren op vragen of verbale benadering;
- gezichtsuitdrukking niet in overeenstemming met wat gezegd wordt;
- moeite met 'aanwijzende' termen (bijvoorbeeld: 'die', 'dat', 'jij', 'ik', 'hier', 'daar', 'nu', 'dan');
- vermijden van het voornaamwoord 'ik' en/of 'ik en 'jij' omwisselen;
- moeilijk van gespreksonderwerp kunnen veranderen; steeds over eigen interesses praten;
- problemen met initiatief nemen en beurtwisselingen bij gespreksvoering;
- problemen met 'gedeelde aandacht' (dat wil zeggen dat gesprekspartners zich bewust zijn van de focus van aandacht van gesprek, bijvoorbeeld voorwerp, gebeurtenis of persoon);
- afwijkende intonatie;
- structurele taalaspecten, zoals grammatica, en woordenschat vormen over het algemeen minder/geen probleem, hoewel bijvoorbeeld de opbouw en organisatie van het lexicon wel atypisch kan zijn.

Uit: *Passende perspectieven: Profielschetsen*. (Langberg et al, 2012a)

3.2.2 Mogelijke implicaties van ASS voor de domeinen van het referentiekader taal

Wat hebben de eerder genoemde taalontwikkelingskenmerken die typerend kunnen zijn voor ASS voor implicaties voor de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van leerlingen?

Op basis van literatuur en gevalsbeschrijvingen (onder andere Constable, Grossi, Moniz, & Ryan, 2013; Dockrell, Ricketts, Charman, & Lindsay, 2014; Gerenser, 2009; Peters & Quak, 2002; Langberg, Leenders en Koopmans, 2012c) beschrijven we per domein de mogelijke implicaties.

Mondelinge taalvaardigheid (subdomeinen: luisteren, gesprekken, spreken)

ASS heeft implicaties voor de mondelinge taalvaardigheid. Vanwege de problemen met communicatie en sociale interactie kunnen gesprekken moeizaam verlopen. Dit komt onder andere doordat leerlingen met ASS non-verbale uitingen, zoals en het aankijken van de gesprekspartner, lichaamstaal en gezichtsuitdrukkingen, minder begrijpen en toepassen. Daarnaast kunnen ze zich lastiger verplaatsen in de gesprekspartner wat er bijvoorbeeld toe leidt dat ze meer moeite hebben om de bedoeling van de spreker te verwoorden, weinig rekening houden met de (voor)kennis van de gesprekspartner en dat ze liever geen vragen stellen in een gesprek.

Leerlingen met ASS voelen zich tijdens een groepsinstructie ook niet altijd aangesproken. Een andere implicatie voor het luisteren is dat leerlingen met ASS zaken letterlijk opvatten, bijvoorbeeld als je zegt 'hup, snel, nu even je boek pakken', zal een kind met ASS denken dat hij of zij inderdaad snel huppend het boek moet pakken. Of als je vraagt om toelichting, kan een 'was er buiten iets gebeurd?' beantwoord worden met een simpel 'ja', waarna de leerling zich omdraait en verder gaat waar hij of zij mee bezig was.

Leerlingen met ASS hebben vaak een goed ontwikkelde woordenschat en grammatica. Daarnaast zijn ze zijn vaak goed in het onthouden van zaken, zoals het onthouden van nieuwe en moeilijke woorden. Leerlingen met ASS praten graag over een onderwerp waarin ze geïnteresseerd zijn.

Een leerling met ASS kan in meer of mindere mate moeite hebben met de volgende doelen:

Luisteren

Interpreteren

- verwoordt de bedoeling van de spreker als die expliciet is (op weg naar 1S)
- interpreteert informatie en meningen (1S)
- verwoordt de bedoeling van de spreker of het doel van de makers van een radio of tv-programma (1S)

Samenvatten

- benoemt de belangrijkste informatie-elementen (ook visuele) (op weg naar 1S)
- vat een eenvoudige tekst beknopt samen (voor zichzelf) (1S)

Begrijpen

- herkent verbanden in de tekst: opsomming, tijdvolgorde, tegenstelling en oorzaak-gevolg (op weg naar 1S)
- onderscheidt hoofd- en bijzaken (op weg naar 1S)
- geeft hoofdgedachte weer (op weg naar 1S)
- legt relatie tussen tekstdelen (op weg naar 1S)
- ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) (1S)
- legt relatie tussen tekst en beeld (1S)
- herkent beeldspraak (1S)

Gesprekken

Afstemming op doel

- voert een gesprek om informatie en meningen uit te wisselen (op weg naar 1S)
- stelt vragen om aan specifieke informatie te komen (op weg naar 1S)

Afstemming op de gesprekspartner(s)

- volgt de gesprekspartner goed, ook bij onverwachte wendingen (op weg naar 1S)
- herkent het spreekdoel van gesprekspartner(s): informeren, instrueren of betogen (op weg naar 1S)
- onderhoudt non-verbaal contact met de gesprekspartner (door oogcontact, mimiek, handgebaren en lichaamshouding (op weg naar 1S)
- kiest in informele en formele situaties het juiste register (1S)
- herkent het spreekdoel van anderen en schat hun reacties goed in (1S)
- ondersteunt woorden non-verbaal (1S)

Beurten nemen en bijdragen aan samenhang

- houdt een gesprek gaande (op weg naar 1S)

Verstaanbaarheid en zinsbouw

- hanteert een verstaanbaar volume, maar niet te hard (op weg naar 1S)
- hanteert een tempo dat is afgestemd op de gesprekspartner(s) (op weg naar 1S)

Woordgebruik en woordenschat

- varieert in woordgebruik om verbanden te expliciteren (op weg naar 1S)

Spreken

Afstemming op publiek

- kiest in informele en formele situaties het juiste register (1S)
- boeit de luisteraars d.m.v. concrete voorbeelden en ervaringen (1S)

Verstaanbaarheid en zinsbouw

- gebruikt passende mimiek om emoties uit te drukken (op weg naar 1S)
- ondersteunt het gesprokene met houding, intonatie en mimiek (1S)

Woordgebruik en woordenschat

- varieert in woordgebruik om verbanden te expliciteren (op weg naar 1S)

Leesvaardigheid (subdomeinen: zakelijk en fictie)

ASS heeft geen implicaties voor de leestechneek, maar wel voor het leesbegrip. Het moeite hebben met zich verplaatsen in anderen, heeft bij het lezen van teksten tot gevolg dat leerlingen met ASS zich lastig voorstellen hoe personen denken, voelen of reageren op bepaalde gebeurtenissen of wat de intenties van de schrijver of de boodschap van een verhaal is. Wat ze lezen wordt letterlijk genomen, waardoor er minder onderscheid is tussen fantasie en werkelijkheid. Door problemen met het reconstrueren van een totaalbeeld, kan het onderscheiden van hoofd- en bijzaken moeizaam verlopen. Dit leidt tot minder begrip van globale structuren van een tekst en het integreren van informatie in bestaande concepten/kennis, moeite om woorden en zinnen tussen tekstdelen in samenhangend betekenisverband te zien en moeite met het onderkennen van sleutelwoorden in en tussen alinea's. Doordat leerlingen geneigd zijn zich snel in details te verliezen, is het lastig om het overzicht te houden. Het lezen van teksten over een onderwerp waarin ze geïnteresseerd zijn en hierover concrete vragen beantwoorden, gaat leerlingen met ASS over het algemeen goed af.

Een leerling met ASS kan in meer of mindere mate moeite hebben met de volgende doelen:

Lezen

Interpreteren

- verwoordt de bedoeling van tekstgedeeltes (op weg naar 1S)
- legt relaties tussen informatie in de tekst en algemene kennis (1S)
- verwoordt de bedoeling van de schrijver (1S)
- kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn (fictie) (1S)

Begrijpen

- geeft de hoofdgedachte weer (op weg naar 1S)
- herkent hoofd- en bijzaken (op weg naar 1S)
- herkent tekstverbanden: opsomming, tijdvolgorde, tegenstelling en oorzaak-gevolg (op weg naar 1S)
- herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik (op weg naar 1S)
- kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven (fictie) (op weg naar 1S)
- maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken (1S)
- legt relatie tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) (1S)
- herkent beeldspraak (1S)
- kan de ontwikkeling van een hoofdpersoon beschrijven (1S)

Schrijfvaardigheid en taalverzorging

ASS heeft implicaties voor het schrijven. Bij het schrijven van teksten overzien leerlingen met ASS het totaal beeld soms niet goed. Ze verliezen zich snel in de details en hebben hierdoor ook moeite om de tekst te beginnen en te monitoren. Zij kunnen problemen hebben met het plannen van de schrijftaak. Ze verplaatsen zich minder makkelijk in de lezer, en dat kan leiden tot problemen met het schrijven van teksten over een onderwerp dat buiten hun eigen interessegebied ligt. Zelfstandig ideeën en inhoud genereren is daarmee lastig. De problemen met fijne motoriek kunnen leiden tot handschriftproblemen. Leerlingen met ASS kunnen zeer precies zijn en een tekst over een voor hen interessant onderwerp tot in de details uitwerken.

Een leerling met ASS kan in meer of mindere mate moeite hebben met de volgende doelen:

Schrijven en taalverzorging

Afstemming op publiek

- stemt woordgebruik en toon af op publiek (op weg naar 1S)
- past het woordgebruik en toon aan het publiek aan (1S)

Samenhang

- gebruikt signaalwoorden voor opsomming, tijdvolgorde, tegenstellingen en oorzaak-gevolg gebruiken voor oorzaak-gevolg (op weg naar 1S)
- ordent de tekst zodanig dat de lezer de gedachtegang kan volgen (1S)
- hanteert een opbouw (1S)

3.3 Leerlingen met dyslexie

Dyslexie wordt gedefinieerd als een hardnekkig probleem met lezen en/of spellen. Dyslexie is voor een deel erfelijk bepaald: kinderen waarvan een van de ouders dyslectisch is, hebben ongeveer 50 % kans op dyslexie. Er is redelijke consensus dat er bij dyslectici sprake is van een probleem met de (fonologische) informatieverwerking, waardoor het coderen en decoderen van gesproken taal moeizaam verloopt (onder meer Catts, 1989, Boets et al., 2013; Noordenbos, 2013). De mate van en het soort fonologische problemen kunnen een gevarieerd beeld geven. Bij sommige leerlingen uit het zich in problemen met het lezen, bij andere leerlingen bij het spellen, of bij beide vaardigheden. Bij jonge leerlingen zijn er vroege

voorspellers van een verstoord fonologisch systeem te vinden: leerlingen die in de kleuterleeftijd slecht scoren op taken op het gebied van fonemisch bewustzijn (een voorbeeld van een taak is: welke woorden beginnen met dezelfde klank?) en letterkennis, hebben significant vaker problemen met leren lezen en schrijven op latere leeftijd. Volgens sommige experts is er voldoende bewijs dat dyslexie een neurologische basis kent (bijvoorbeeld Blau, Van Atteveldt, Ekkebus, Goebel, & Blomert 2009; Goswami, 2008, McCandliss, Cohen, & De Haene, 2003; Shaywitz, Mody, & Shaywitz, 2006). Naar schatting hebben ongeveer 4% van de Nederlandse leerlingen dyslexie en 9% ernstige lees en/of spellingproblemen (Blomert, 2005, 2006).

Er is steeds meer onderzoek waaruit blijkt dat leerlingen met dyslexie in bredere zin moeite kunnen hebben met het begrijpen, waarnemen en produceren van gesproken taal (zie bijvoorbeeld Fiorin, 2010). Doordat er sprake is van een niet-optimaal functionerend verbaal systeem, treedt er vertraging op bij het uitvoeren van bepaalde geheugentaken. Veel dyslectici hebben bijvoorbeeld moeite met het onthouden van een willekeurige reeks (zoals telefoonnummers) en het plannen van werkzaamheden. Via een omweg kunnen de meeste dyslectici goed leren functioneren. Soms lijkt er dan sprake te zijn van herstel, maar vaak treedt de stoornis opnieuw op als er nieuwe (fonologische) taalvaardigheden worden geleerd (denk aan het leren van een tweede taal). Volwassen dyslectici die vlot hebben leren lezen en schrijven, vertonen bijvoorbeeld op hersenscans nog steeds een afwijkend patroon vergeleken met niet-dyslectici (Shaywitz, 1999). Leerlingen met dyslexie kunnen daarnaast faalangstig zijn, zeker als de dyslexie pas op wat latere leeftijd is vastgesteld.

3.3.1 Taalkenmerken dyslexie

Indicatoren van dyslexie zijn:

- traag en spellend blijven lezen;
- zwakke fonemische vaardigheden (moeite met taken zoals: laat de laatste klank weg)
- het verdelen van woorden in klankgroepen verloopt moeizaam en traag;
- moeite met rijm herkennen en produceren;
- het onderscheiden (auditieve analyse) van fonemen verloopt moeizaam en traag;
- het vormen van een woord met behulp van fonemen verloopt moeizaam en traag (auditieve synthese);
- klank-tekenkoppeling is niet geautomatiseerd;
- woordvindingsproblemen en moeite met het onthouden en formuleren van lange, complexe woorden;
- traag in benoemen (bijvoorbeeld plaatjes, objecten).

Uit: *Passende perspectieven: Profielschetsen*. (Langberg et al., 2012a)

3.3.2 Mogelijke implicaties van dyslexie voor de domeinen van het referentiekader taal

Wat hebben de eerder genoemde taalontwikkelingskenmerken die typerend kunnen zijn voor dyslexie voor implicaties voor de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van leerlingen? Op basis van literatuur en gevalbeschrijvingen (onder andere Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004; Shaywitz & Shaiwitz, 2005; Catz, 1996; Wentink & Verhoeven, 2004; Postmus & Braams, 2006; Langberg et al., 2012a) beschrijven we per domein de mogelijke implicaties.

Mondelinge taalvaardigheid (subdomeinen: luisteren, gesprekken, spreken)

Dyslexie heeft invloed op bepaalde aspecten van mondelinge taal, zoals het klankbewustzijn en het benoemen van reeksen. Ook op een aantal andere punten kunnen leerlingen met dyslexie last ondervinden, bijvoorbeeld bij het plannen van (taal)taken. Denk hierbij aan het aanbrengen van structuur zoals tijdens de voorbereiding van een presentatie of het samenvatten van een luisteropdracht. Voor het ontwikkelen van mondelinge taalvaardigheid in zijn totaliteit heeft dyslexie geen grote implicaties: het luisteren, spreken en voeren van gesprekken ondervinden over het algemeen geen hinder van de beperking, behalve op bovengenoemde deelaspecten. Een leerling met dyslexie kan in meer of mindere mate moeite hebben met de volgende doelen:

Luisteren

Samenvatten

- vat een eenvoudige tekst beknopt samen (voor zichzelf) (1S)

Begrijpen

- geeft hoofdgedachte weer (op weg naar 1S)
- leidt de betekenis van onbekende woorden af uit de vorm (1S)

Leesvaardigheid (subdomeinen: zakelijk en fictie)

Dyslexie heeft implicaties voor het lezen. Leerlingen met dyslexie hebben moeite om geschreven taal (tekens) om te zetten naar gesproken taal (klanken). Dit leidt er toe dat bij leerlingen met dyslexie het lezen geen automatisme wordt, maar leerlingen lang spellend of radend blijven lezen. Het leesbegrip op zich is niet verstoord bij leerlingen met dyslexie, maar het spreekt vanzelf dat het met een erg moeizame leesteknik lastiger is om tot leesbegrip te komen.

Een leerling met dyslexie kan in meer of mindere mate moeite hebben met de volgende doelen:

Lezen

Samenvatten

- noteert de hoofdzaken van de tekst in kernwoorden (op weg naar 1S)
- schrijft een beknopte samenvatting (1S)

Begrijpen

- geeft de hoofdgedachte weer (op weg naar 1S)
- leidt de betekenis van woorden af (uit de context, de samenstelling of de vorm) (1S)

Opzoeken

- zoekt systematisch informatie op internet of in de schoolbibliotheek (1S)

Techniek en woordenschat

- leest vloeiend (zonder beperkingen) (1S)

Schrijfvaardigheid en taalverzorging

Dyslexie heeft implicaties voor het schrijven. Zoals bij lezen al is genoemd, ligt het probleem met name bij de klank-tekenkoppeling en in dit geval het omzetten van klanken naar tekens. De teksten van leerlingen met dyslexie kunnen veel spelfouten bevatten. De overige schrijfvaardigheden en kenmerken van de taakuitvoering hoeven geen probleem te zijn bij leerlingen met dyslexie.

Een leerling met dyslexie kan in meer of mindere mate moeite hebben met de volgende doelen:

Schrijven en taalverzorging

Taalverzorging

- hanteert correcte spelling en interpunctie bij het schrijven, maar maakt af en toe fouten (op weg naar 1S)
- spelt de meeste woorden en werkwoordsvormen correct (1S)

4. Interventies en implementaties

In dit hoofdstuk wordt de cyclus van handelingsgericht werken uitgewerkt op basis waarvan op een verantwoorde wijze een aangepast onderwijsaanbod kan worden opgesteld met behulp van de eerder beschreven leerroute en profielen. Daarbij gaat het om een stapsgewijze manier om ondersteuning te bieden bij het implementeren van leerroute 1 naar 1S. De in dit hoofdstuk beschreven interventies zijn gebaseerd op praktijkvoorbeelden van scholen die Passende perspectieven succesvol hebben geïmplementeerd.

Contextinformatie, zoals leeftijd, schoolinformatie, sociaal-emotionele ontwikkeling en ondersteuningsmogelijkheden thuis en op school, is uiteraard nodig om de leerling en zijn/haar specifieke onderwijsbehoeften in beeld te brengen en daarbij een op maat gemaakt ontwikkelingsperspectief (OPP) en/of groepsplan op te stellen.

4.1 Mogelijke interventies

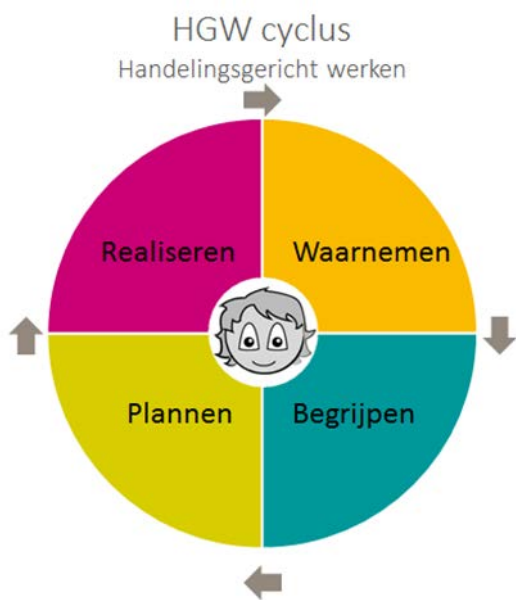
Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die op het gebied van taal extra ondersteuning nodig hebben, zijn er meerdere interventies denkbaar. In de eerste instantie zal getracht worden door remediering of intensivering van het aanbod de leerling op zijn of haar niveau te onderwijzen. Daarnaast is het mogelijk om hulpmiddelen of maatwerk aanpassingen in te zetten om de leerling te ondersteunen de vastgestelde doelen te behalen. Mocht dit niet het gewenste resultaat hebben, dan kan het nodig zijn om bewuste keuzes in het onderwijsaanbod te maken door bepaalde doelen te dispensereren. Het verschil tussen de deze interventies is dat bij remediering in principe uit wordt gegaan van herhaling om het gewenste effect te bereiken. Als gebleken is dat dit niet voldoende resultaat oplevert kan men een leerroute van Passende perspectieven implementeren waarbij bewuste keuzes worden gemaakt: wat moeten leerlingen op een gegeven moment wel/niet beheersen en onder welke omstandigheden?

De beslissing om voor een leerling een aangepast aanbod samen te stellen, vraagt om een zorgvuldige afweging. Leerlingen moeten voldoende kansen krijgen om bepaalde doelen te behalen. Om greep te houden op dit proces en om te verantwoorden waarom bepaalde keuzes gemaakt zijn, dienen de interventies goed te worden vastgelegd. Het helpt om hierbij een planmatige manier van werken te gebruiken. In paragraaf 4.2 zal eerst worden toegelicht hoe, aan de hand van de cyclus van handelingsgericht werken (Pameijer & Beukering, 2004), een leerling met het reguliere aanbod ondersteund kan worden. Daarna volgt in paragraaf 4.3 een beschrijving van het stapsgewijs implementeren van leerroute 1 naar 1 S. Deze leerroute kan ingezet worden wanneer het nodig is om het aanbod meer op maat te maken door middel van compensatie of dispensatie van doelen. Bij de beschrijving van de stappen wordt verband gelegd met de cyclus van handelingsgericht werken. Na elke stap zijn suggesties voor implementatie opgenomen. In het kort zal de volgorde altijd zijn om te starten met het goed observeren van de individuele leerling:

- kijk naar de leerlingen;
- kijk naar de implicaties voor taalaspecten en doelen in de profielen;
- kijk naar de leerroute en stel vast wat een leerling kan en wat voor de leerling moeilijk is.

4.2 Doorlopen van de cyclus van handelingsgericht werken

De cyclus van handelingsgericht werken (HGW-cyclus), of een vergelijkbare manier van werken, is op de meeste scholen richtinggevend. Het begrijpen van observatie- en toetsgegevens en het bepalen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen staan centraal. Daarbij wordt gebruik gemaakt van een afgeleide van de PDCA-cyclus (plan, do, check, act). Op groepsniveau worden de volgende stappen doorlopen: waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren.



In eerste instantie wordt de cyclus van handelingsgericht werken doorlopen zonder dat er keuzes worden gemaakt in het onderwijsaanbod. Door remediering of intensivering van het aanbod zal de leerling op zijn of haar niveau onderwijs aangeboden krijgen. Daarnaast is het mogelijk om hulpmiddelen of maatwerk aanpassingen in te zetten om de leerling te ondersteunen bij het behalen van de vastgestelde doelen.

Handelingsgericht werken sluit aan bij de uitgangspunten van passend onderwijs. Passend onderwijs wil leerlingen onderwijs bieden dat zo goed mogelijk aansluit bij hun kwaliteiten en mogelijkheden. Sinds 1 augustus 2014 krijgen scholen geen leerlinggebonden financiering (Igf of rugzak) meer als een leerling met specifieke onderwijsbehoeften op het regulier onderwijs zit. Definanciële middelen gaan nu naar het bestuur van de school of naar het samenwerkingsverband waarin de scholen samenwerken. Niet meer de indicatie, maar de onderwijsbehoeften van een leerling komen centraal te staan. Het belang van diagnoses zoals ADHD of een autisme spectrum stoornis (ASS) is daarmee minder groot geworden. Diagnoses zijn niet meer noodzakelijk om in aanmerking te komen voor extra (financiële) middelen. Wel kan een diagnose helpen bij het onderzoeken van de ondersteuningbehoeften. Ook de profielen en de leerroutes moeten worden gelezen in het licht van handelingsgericht werken. Het gaat expliciet niet over het stigmatiseren van bepaalde (groepen) leerlingen. Geen enkele leerling is hetzelfde of ervaart dezelfde moeilijkheden bij het aanleren van specifieke doelen. De leerroutes geven daarom aan welke doelen lastig kunnen zijn voor leerlingen met kenmerken van ADHD, ASS en/of dyslexie. De nummering, aangegeven bij de verschillende domeinen van de leerroute, maken inzichtelijk welke doelen mogelijk lastig kunnen zijn, zodat leerlingen daarbij extra ondersteund kunnen worden en doelen waar nodig kunnen worden aangepast.

Systematische observatie en vroegtijdige signalering van (specifieke) onderwijsbehoeften (waarnemen)

Het bepalen van specifieke onderwijsbehoeften begint met goed kijken naar een leerling. Waar is een leerling goed in en met welke taalvaardigheden heeft hij/zij moeite? Door systematische observatie kunnen problemen op het gebied van taal vroegtijdig gesignaleerd worden. Dit voorkomt vaak ernstiger achterstanden en problemen.

Om te signaleren of het taalniveau achter blijft bij de verwachtingen, heeft een leerkracht kennis nodig over taalontwikkeling in algemene zin. Daarnaast is specifieke kennis nodig van taalkenmerken die voorkomen bij leerlingen met een bepaald profiel. Hoofdstuk 3 geeft per profiel een opsomming van taalkenmerken die kunnen voorkomen bij leerlingen met respectievelijk ADHD, ASS en dyslexie.

Voorbeeld leerling met ADHD:

Bij het maken van een groepsoverzicht in groep 6, valt bij een leerling met ADHD het volgende op: de leerling scoort goed op de taal- leesonderdelen van het leerlingvolgsysteem, maar als wordt gekeken naar het werken in de klas, tijdens de taallessen en naar de resultaten van de methodegebonden toetsen, zijn er wel belemmeringen, vooral op het gebied van het schrijven.

In kaart brengen van de beginsituatie en onderwijsbehoeften van een leerling (begrijpen)

Voor het in kaart brengen van de beginsituatie zijn gegevens nodig over de leervorderingen bij de verschillende taaldomeinen, maar ook over de sociaal-emotionele ontwikkeling, de werkhouding en het gedrag van de leerling. Het betreft hierbij zowel de protectieve als de belemmerende factoren van een leerling en zijn/haar omgeving.

Voor het in kaart brengen van de leervorderingen kan gebruikt worden gemaakt van verschillende methode-afhankelijke en onafhankelijke toetsings-, volg- en screeningsinstrumenten. Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is het belangrijk om niet alleen de duidelijk meetbare vaardigheidsgroei (in toetsscores) in kaart te brengen, maar juist ook de inhoudelijke ontwikkeling (in behaalde doelen) bij de verschillende taaldomeinen. Daarbij is het belangrijk om naast de regelmatig getoetste lees- en spellingvaardigheden, ook de ontwikkeling ten aanzien van mondelinge taalvaardigheden en het schrijven te volgen.

Door niet alleen de cognitieve ontwikkeling van een leerling in kaart te brengen, maar ook de sociaal-emotionele ontwikkeling, de werkhouding en het gedrag, ontstaat een compleet beeld van een leerling. Net als bij het in kaart brengen van de leerontwikkeling van een leerling, worden ook hierbij de sterke kanten (de protectieve factoren) en de minder sterke kanten (belemmerende factoren) in beeld gebracht: wat kan een leerling wel? Waar is hij/zij minder goed in? Waarin moet de leerling worden ondersteund en waarin kan hij/zij zelfstandig functioneren? Kan een leerling compenseren met zijn/haar sterke ontwikkelingsaspecten? Zijn er omgevingsfactoren waarop invloed is uit te oefenen om zaken te verbeteren?

Ten slotte is het nodig al deze gegevens met elkaar in verband te brengen: hoe hangen de verschillende aspecten samen? De taalkenmerken uit de profielen uit hoofdstuk 3 kunnen helpen bij het analyseren en verklaren van de gegevens: waar heeft een leerling moeite mee, maar ook: waarom heeft een leerling moeite met het behalen van bepaalde (tussen)doelen? En welke ondersteuningsbehoeften heeft de leerling?

Als uitkomst van deze stap worden de onderwijsbehoeften van een leerling (wat heeft deze leerling nodig) concreet benoemd.

Voorbeeld leerling met ADHD (vervolg):

Bij de schrijflessen valt op dat de leerling snel veel ideeën voor zijn schrijfo opdracht heeft, maar het moeilijk vindt deze ideeën goed geordend weer te geven. Zinnen lopen in elkaar over. Er wordt onvoldoende gebruik gemaakt van punten en komma's en ook tussenkopjes en alinea's worden meestal niet gebruikt.

De leerling is goed gemotiveerd. Zijn werkhouding is voldoende, mede door een rustige werkplek en een duidelijke structuur.

Op basis van deze gegevens formuleert de leerkracht de volgende onderwijsbehoeften:

- *structuur in het uitvoeren van de schrijftaak;*
- *ondersteuning bij de verschillende fases van het schrijven.*

Formuleren en uitvoeren van de interventies (plannen en realiseren)

Op grond van de onderwijsbehoeften van een leerling wordt een plan gemaakt. Welke interventies zijn nodig en hoe worden die interventies gerealiseerd? De interventies zullen in eerste instantie gericht zijn op het behalen van alle (tussen)doelen (op weg naar) 1S. Ook maatregelen gericht op het versterken van het zelfvertrouwen en de motivatie en/of de sociale relaties kunnen deel uitmaken van de interventies. Voor meer suggesties en tips hoe het onderwijs aangepast kan worden op maat van de leerling, zie de maatwerk aanpassingen op <http://passendeperspectieven.slo.nl/po-sbo/maatwerk aanpassingen> .

Voorbeeld leerling met ADHD (vervolg):

Op grond van de onderwijsbehoeften formuleert de leerkracht de volgende interventies:

- *werken met een duidelijk schrijfplan, waarin kort de tekststructuur beschreven wordt;*
- *structureren van de revisiefase aan de hand van een nakijkhulp, met daarin o.a. de volgende vragen:*
 - *Heb je een duidelijke opbouw in de tekst?*
 - *Zijn de zinnen goed en duidelijk?*
 - *Zijn de leestekens goed gebruikt?*
 - *Is de tekst duidelijk voor de lezer?*

Deze interventies worden opgenomen in het groepsplan.

Evalueren van de interventies (waarnemen)

Na het doorlopen van alle stappen van de cyclus HGW kom je opnieuw uit bij het waarnemen. In deze fase betreft het vooral de evaluatie van de interventies. Het is wenselijk om minimaal elk half jaar het groepsplan te evalueren door middel van vragen als: zijn de interventies goed uitgevoerd? Werkten ze voor de leerling? Zijn de gestelde doelen behaald? Wat moet er verbeterd worden?

Voorbeeld leerling met ADHD (vervolg):

Na de evaluatie blijkt dat de leerling nu in zijn teksten meer structuur aanbrengt door het gebruik van titel, alinea's en tussenkopjes. Ook het gebruik van leestekens is beter. Het werken met een schrijfplan werkt goed. Het blijft echter lastig om een tekst zodanig te ordenen dat een lezer zijn gedachtegang goed kan volgen. Er wordt besloten de revisiefase samen met de leerkracht te doorlopen, gebruikmakend van de nakijkhulp. Zo kan de leerkracht vragen stellen vanuit het perspectief van de lezer, om de tekst verder te verduidelijken.

Deze nieuwe interventies worden opgenomen in het groepsplan.

In bovenstaande stappen is aan de hand van een voorbeeld toegelicht hoe het ondersteuningsaanbod aan leerlingen geïntensiveerd kan worden met behulp van de cyclus van handelingsgericht werken. Hieronder volgen nog enkele algemene aanwijzingen voor ondersteuning van leerlingen met de profielen uit hoofdstuk 3.

Ondersteuning voor leerlingen met (kenmerken van) ADHD

- visuele ondersteuning gebruiken;
- korte duidelijk opdrachten geven;
- werken met een beloningssysteem;
- gelegenheid geven om tussendoor te bewegen;
- vaak feedback geven, snel belonen en direct straffen;
- consequent zijn;
- laten zien in plaats van mondeling toelichten;
- veel structuur geven, weinig prikkels aanbieden.

Ondersteuning voor leerlingen met (kenmerken van) ASS

- maken van verbinding met realiteit in het taalaanbod;
- abstract/figuurlijk taalgebruik vermijden;
- korte, duidelijke instructie geven;
- gebruik concrete en expliciete taal;
- visualiseren (ook weer duidelijk en expliciet, dus niet te veel contextinformatie), ook door middel van schema's;
- vermijden van begrippen zoals straks, even en nu;
- structureren van ruimte en materialen: eigen werkplek, prikkelarme omgeving (auditief, tactiel, visueel), vaste plaats voor materialen, iedere activiteit eigen plek;
- structureren van tijd: dagindeling, volgorde van taken, lesindeling, start en eindpunt van een activiteit concreet aangeven, aansturen werktempo (klok);
- structureren van activiteiten/taken: hoe lang, met wie, waar, welk materiaal et cetera;
- structureren van interactie: oefen communicatieve functies: hoe je binnenkomt, hoe je om hulp kunt vragen, hoe en met wie je samenwerkt in een groepje, hoe je je in een kring gedraagt;
- structureren van regels: visuele ondersteuning en vaste routines: roosters, regels, beloning, straf, et cetera.

Ondersteuning voor leerlingen met (kenmerken van) dyslexie

- oefenen met klank-tekenkoppeling;
- extra oefenen met lezen (op school en thuis);
- spelling(regels) expliciet aanleren;
- leesmotivatie versterken;
- pedagogische/didactische ondersteuning bij: lezen en spellen, mondeling verwoorden, plannen van taken;
- compensatie/dispensatie met behulp van hulpmiddelen (zoals daisy-speler, laptop, voorleessoftware et cetera);
- meer tijd inplannen voor schrijftaken;
- gebruik maken van laptop met spellingscontrole.

Als blijkt dat een leerling baat heeft gehad bij de interventies op cognitief en/of sociaal emotioneel gebied en de doelen heeft behaald, worden nieuwe doelen gesteld en worden de interventies voortgezet. Als blijkt dat een leerling onvoldoende baat heeft bij de interventies, moet er in eerste instantie worden gekeken of de interventies goed zijn uitgevoerd en of er verbeteringen of aanvullende maatregelen mogelijk zijn.

Als alle mogelijke interventies goed zijn uitgevoerd, maar ze niet het gewenste effect hebben gehad, kan worden besloten tot compenserende/dispenserende maatregelen en uiteindelijk tot het stellen van aangepaste doelen en aangepast onderwijsaanbod. De voorgaande cyclus herhaalt zich dan. De stap van het 'begrijpen' in de cyclus van handelingsgericht werken moet leiden tot het maken van verantwoorde keuzes in het onderwijsaanbod (plannen). Hiervoor biedt de leerroute 1 naar 1S houvast. Paragraaf 4.3 geeft een beschrijving van het stapsgewijs implementeren van deze leerroute.

4.3 Stapsgewijs keuzes maken in het onderwijsaanbod

Hoe kan op een verantwoorde wijze een aangepast onderwijsaanbod worden opgesteld? We beschrijven stapsgewijs het implementeren van leerroute 1 naar 1S. Bij de beschrijving wordt het verband gelegd met de cyclus van handelingsgericht werken, die als uitgangspunt dient.

Op basis van pilots op scholen met het gebruik van Passende perspectieven (Boswinkel & Langberg, 2013) zijn er voor een succesvolle implementatie van Passende perspectieven een zevental stappen beschreven (zie hiervoor

<http://passendeperspectieven.slo.nl/praktijk/implementatie-taal>.

Het gaat om de volgende stappen:

Stap 1: Visie en uitgangspunten (team)

Stap 2: Beginsituatie bepalen en leerlingen in leerroute plaatsen (werkgroep)

Stap 3: Doelen selecteren en vastleggen (werkgroep)

Stap 4: Formuleren van onderwijsaanbod bij doelen (werkgroep)

Stap 5: Uitvoeren en evalueren van gepland onderwijsaanbod (leerkracht)

Stap 6: Evalueren op leerlingniveau (werkgroep)

Stap 7: Evalueren op schoolniveau (team)

Stap 1 en 7 zijn belangrijke stappen om draagvlak te creëren en Passende perspectieven succesvol op school te implementeren als werkwijze. Het werken met Passende perspectieven heeft scholen die er mee werken het volgende opgeleverd (Boswinkel & Langberg, 2013):

- meer plannend werken en op niveau van de leerling;
- dialoog tussen betrokkenen over hun visie op (taal)onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- accuratere inschatting taalniveau door leerkrachten;
- doelgericht werken;
- omslag van werken en denken, visie op doelgericht werken;
- leerlingen kunnen vaak meer dan verwacht en dat geeft werkplezier.

Een aantal factoren spelen mee om Passende perspectieven succesvol te implementeren:

- visie van de school, bijvoorbeeld op doelgericht of methodegestuurd werken;
- ondersteuning door intern of externe begeleider;
- onderscheid maken tussen taaldomeinen;
- inzoomen en uitzoomen (hoe zit leerlijn in elkaar? hoe hangen domeinen met elkaar samen? wat is de ontwikkeling van leerling op bepaald onderdeel?), terugkijken en vooruit kijken (wat hebben we gedaan? wat willen we gaan doen?);
- het kunnen werken met een niet-voorgescreven lessenserie, praktische vertaling naar de les kunnen maken.

Hieronder worden de vijf stappen (2 t/m 6) beschreven die de leerkracht, intern begeleider en/of taalcoördinator doorloopt om met het maken van keuzes tot een passend aanbod te komen met behulp van leerroute 1 naar 1S. De beschrijving geldt zowel voor regulier basisonderwijs als speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs.

In het speciaal (basis)onderwijs zal vaak al eerder een ontwikkelingsperspectief vastgesteld zijn en zullen er al meer onderzoeksgegevens van leerlingen beschikbaar zijn. In het kader van passend onderwijs is de verwachting dat de scheidslijn tussen reguliere basisscholen, speciale basisscholen en speciaal onderwijs zullen gaan vervagen. Vooralsnog blijkt uit de praktijk dat een reguliere school met name bij stap 5 goed na moet gaan hoe ze het aangepaste onderwijsaanbod, daar waar dat anders is dan wat de leerkracht in de reguliere lessen onderwijst, in de klas vorm wil geven. Kan de leerkracht tijdens de lessen voldoende differentiëren voor deze leerling? Is er een moment waarop er mogelijkheden zijn om hier tijd voor te maken? Is er iemand buiten de leerkracht die kan ondersteunen, zoals een ib-er, rt-er, logopedist, dramadocent....?

Het doorlopen van de stappen mondt uit in een verantwoorde keuze van het taalaanbod, dat aansluit bij de ontwikkeling van de leerling en inhoudelijk gebaseerd is op het stellen van hoge, maar relevante doelen. Het doorlopen van de stappen is nodig als remediering en intensivering alleen niet tot het gewenste resultaat leidt, en er inhoudelijke keuzes voor de leerling op maat gemaakt moeten worden. De doelen in leerroute 1 naar 1S kunnen daarbij als leidraad gelden. De suggesties voor implementatie zijn gebaseerd op ervaringen van scholen die Passende perspectieven succesvol hebben geïmplementeerd. Waar we het in de stappen hebben over 'de leraar' kan, afhankelijk van de situatie, ook intern begeleider of taalcoördinator gelezen worden. Wel zijn beiden nodig bij de implementatie: zo kent de leerkracht de leerling vaak het beste, terwijl de ib-er over het algemeen meer zicht heeft op de taalleerlijn.

Beginsituatie bepalen en leerlingen in leerroute 1 naar 1S plaatsen (waarnemen)

Op basis van de al eerder verzamelde gegevens wordt bepaald wat de beginsituatie van de leerling is. Het is al door diagnostische onderzoeken aangetoond dat de leerling het cognitieve vermogen heeft om door te stromen naar havo/vwo. Leerroute 1 naar 1S wordt erbij gepakt en er wordt gekeken voor welke domeinen de leerling een aangepast onderwijsaanbod nodig heeft. Het kan zijn dat dit voor de domeinen verschilt.

Suggesties voor implementatie op school bij stap 2:

- *Reflecteer op leerlinggegevens. Wat kan de leerling op een bepaald domein en wat ligt in de zone van naaste ontwikkeling? Maak hierbij gebruik van diverse soort informatie, zoals toetsgegevens, diagnostische gegevens, informatie van ouders, logopedist etc.*
- *Maak onderscheid tussen domeinen bij het observeren van de beginsituati.: Wat zijn taalsterke en taalzwakke kanten van de leerling? Wat heeft de leerling nodig en op welk domein geldt dat het meest?*
- *Baseer de keuze van de leerroute op de capaciteiten en het taalbeheersingsniveau van de leerling, niet per se vanuit uitstroomperspectief. Dus ook al gaat de leerling naar het vmbo, als hij/zij meer kan voor een taalonderdeel, plaats hem/haar in leerroute 1 naar 1S. Hierdoor heeft de leerling de mogelijkheid om een zwakker taalonderdeel te compenseren.*
- *Kies bij het implementeren voor de domeinen waarop de leerling een aangepast onderwijsaanbod nodig heeft of, bij schoolbrede implementatie, één of twee domeinen die als speerpunt gebruikt worden.*
- *Neem de leerroute op in een bestaand document, zoals het ontwikkelingsperspectief (OPP), leerlingvolgsysteem Parnassys etc. Doe dit voor alle taaldomeinen.*

Doelen selecteren en vastleggen (waarnemen)

Tijdens deze stap worden voor een vooraf bepaalde periode keuzes uit de doelen van leerroute 1 naar 1S gemaakt en vastgelegd in een bestaand document, zoals het groepsplan. Bij het selecteren van de doelen wordt gekeken in hoeverre taaldomeinen met elkaar kunnen worden geïntegreerd. Eerst wordt teruggekeken in de leerroute: wat kan de leerling wel? Als bepaalde einddoelen voor 1S te moeilijk blijven, is het goed om te kijken of de doelen op weg naar 1S wel haalbaar zijn. Overweeg ook de mogelijkheid om hulpmiddelen in te zetten, als dit niet eerder gedaan is.

Suggesties voor implementatie op school bij stap 3:

- *Kijk samen (ib-er/leerkracht) naar de leerroute en bespreek de leerlingen.*
- *Voer deze stap uit in dialoog tussen leerkracht en ib-er. De ib-er heeft goed zicht op de leerlijn, maar weet alleen niet altijd voldoende van de leerling om goed te kunnen inschatten wat die wel of niet kan. Leerkrachten kunnen goed taalsterke en -zwakke kanten van leerling benoemen. Selecteren van doelen gaat dan vrij vlot.*
- *Gebruik bij het overleg de leerroute op A3-formaat. Praat over de relevante doelen en leerroute. Bespreek hoe gedifferentieerd kan worden, bijvoorbeeld door dezelfde instructie, maar met teksten op een ander niveau.*
- *Maak een eigen selectie van doelen zodat tijdens het lesgeven snel de keuze kan worden gemaakt 'doe ik dit wel of niet'?*
- *Bepal hoeveel en welke doelens behapbaar zijn in de planning van de lessen voor de afgebakende periode?*
- *Stel uitdagende maar realistische doelen. Kies doelen uit de leerroute kiezen en neem die op in bijvoorbeeld een groepsplan voor een periode van 6-8 weken.*
- *Integreer domeinen in het aanbod in de klas en cluster waar mogelijk doelen/inhouden. Maak keuzes over de verdeling van tijd over domeinen en/of het aanbieden daarvan in samenhang? Bijvoorbeeld een gespreksopdracht combineren met een mindmap en schrijfopdracht. Bepaal ook hoeveel tijd er binnen een domein wordt besteed aan verschillende taken.;*
- *Cluster waar mogelijk leerlingen.*
- *Neem alle informatie op in een bestaand document, bijvoorbeeld een groepsplan. Benoem afhankelijk van school en klas het basisaanbod en verdieping. Een school gebruikt bijvoorbeeld convergent differentiëren en laat doelen in verwerking terugkomen (bijvoorbeeld: allemaal hoofdgedachte kunnen formuleren, maar de ene leerling met belangrijke woorden, de andere met correcte zinnen etc.).*

Formuleren van het aangepaste onderwijsaanbod (plannen)

Bij deze stap worden passende activiteiten bij de doelen gezocht. Daarbij wordt gebruik gemaakt van methoden, aanvullende materialen en/of andere middelen. Formuleer beslisriteria waaraan het materiaal moet voldoen, zodat het (een volgende keer) makkelijker is om het aangepaste onderwijsaanbod te formuleren. Maak hiervoor ook gebruik van de tips bij de maatwerk aanpassingen op <http://passendeperspectieven.slo.nl/po-sbo/maatwerk aanpassingen>. Vanwege de cognitieve mogelijkheden van leerlingen in leerroute 1 naar 1S is het belangrijk om leerlingen strategieën en het zo veel mogelijk zelfstandig toepassen daarvan aan te leren. Scholen met klassen met een klein(er) aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kiezen bij deze stap voor een haalbare implementatie in of buiten de klas.

Suggesties voor implementatie op school bij stap 4:

- *Bekijk in hoeverre aanpassingen realistisch en haalbaar zijn. Houd het klein als doelgericht werken nieuw is voor de school en dit voor leerkrachten een hele andere manier van werken is. Maak de uitvoering in de les in het begin niet te groot (afhankelijk van de verandercapaciteit van de leerkracht). Sluit aan bij al bestaande manieren van differentiëren (bijvoorbeeld differentiëren in drie groepen, aansluitend bij drie leerroutes)*
- *Is het op een reguliere school met minder leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften lastig om een aangepast onderwijsaanbod uit te voeren, zoek dan oplossingen buiten de klas. Zo kunnen op een reguliere school bijvoorbeeld de remedial teacher en dramadocent samenwerken met de doelen van de leerroutes. De dramadocent werkt met leerlingen aan het herkennen van emoties in gesproken en waar mogelijk geschreven taal, door middel van rollenspelen.*
- *Is het lastig om aandacht aan de doelen in de les te besteden? Bekijk dan wat de leerling, na uitleg, zelfstandig of met hulp van iemand naast de leerkracht kan uitvoeren. Zijn er programma's waar de leerling thuis mee kan werken? Wat kunnen de ouders/verzorgers eventueel bijdragen? Stem het aanbod in en buiten de klas op elkaar af.*
- *Bekijk in hoeverre bestaande methode/materialen gebruikt kunnen worden. Dit kan op verschillende manieren.*
 - *stukken overslaan in de methode;*
 - *herhalen van onderdelen van de methode;*
 - *aanvullende materialen inzetten en hulpmiddelen gebruiken;*
 - *zelf materialen ontwerpen.*
- *Wordt gewerkt met de bestaande methode selecteer dan blokken/opdrachten daaruit die passen bij de doelen uit de leerroute en sla over/schrap wat er niet bij past.*
- *Gebruik de methode en vul aan wat gemist wordt. Kijk eerst welk aanbod uit de methode aansluit bij de doelen en gebruik voor doelen die niet in methode voorkomen extra materiaal.*
- *Gebruik bij het zelf samenstellen van onderwijsaanbod diverse bronnen en ontwerp soms zelf materiaal*
- *Clusteren leerlingen leerroutes en differentieer in:*
 - *verwerking*
 - *keuze van onderwerp*
 - *instructie.*
- *Integreer domeinen, bijvoorbeeld door een schrijfoopdracht te koppelen aan een luisteropdracht waarbij doelen uit beide leerroutes terugkomen.;*
- *Maak aanpassingen in de complexiteit van het onderwerp en de context. Wellicht lukt het behalen van bepaalde doelen wel als het onderwerp meer concreet en alledaags is.*

Uitvoeren van en reflecteren op geplande onderwijsaanbod (realiseren)

De leerkracht voert voor de vastgestelde periode het aangepaste onderwijsaanbod uit, inclusief het gebruik van bepaalde maatwerk aanpassingen en hulpmiddelen. De interne begeleider, of eventueel logopedist of remedial teacher, kan de leerkracht hierbij ondersteunen. In het reguliere basisonderwijs zal de begeleiding bij het aangepaste onderwijsaanbod vaker buiten de klas plaatsvinden. Ook kan de leerkracht, in overleg met de ouders of externe zorgbegeleiders, materiaal mee naar huis geven. Tijdens het uitvoeren van het onderwijsaanbod observeert de leerkracht, of een andere begeleider, de reactie en voortgang van de leerling. Na afloop reflecteren de betrokkenen op de uitvoering van het geplande onderwijsaanbod: is het onderwijsaanbod volgens plan uitgevoerd, welke aanpassingen zijn er gemaakt en wat zijn de ervaringen van de klas en de leerling.

Suggesties voor implementatie op school bij stap 5:

- *Bespreek met elkaar:*
 - *wie er bij de uitvoering betrokken is en hoe de afstemming tot stand komt;*
 - *wat eventuele knelpunten zijn (drukke periodes, mogelijke uitval, etc.), en welke oplossingen zijn daarvoor zijn gevonden;*
 - *hoe tijdens deze periode gegevens verzameld worden om de voortgang van de leerling te kunnen evalueren;*
 - *de effecten van het uitgevoerde onderwijsaanbod.*

Evalueren op leerling niveau (waarnemen)

Tot slot wordt geëvalueerd of de leerling in de juiste leerroute is geplaatst en hoe zijn of haar ontwikkeling ten opzichte van zichzelf is verlopen. Wat kan de leerling? Is de leerling vooruitgegaan? Zijn de doelen bereikt? Waar heeft de leerling nog moeite mee? En hoe ervaart de leerling de ondersteuning van de leerkracht of het hulpmiddel? Bij de evaluatie wordt gebruik gemaakt van gegevens: informatie uit het leerlingvolgsysteem en andere reguliere toetsen, informatie over spraak-taalontwikkeling van ouders en externe zorgbegeleiders en observaties tijdens de lessen en op school.

Suggesties voor implementatie op school bij stap 6:

- *Denk na over welke mate van beheersing van de doelen passend is. Moeten alle doelen worden beheerst of is het soms ook voldoende dat een leerling zich bewust is dat hij iets moeilijk vindt? Dan kunnen ook bewust compenserende of dispenserende maatregelen getroffen worden. Een voorbeeld: als een dyslectische leerling weet dat hij tijdens het schrijven veel spelfouten maakt, kan de spellingcorrector worden ingezet ter compensatie.*
- *Evalueer op leerlingniveau door het analyseren van leerlingproducten, gerichte observatie en feedbackgesprekjes met leerlingen.*
- *Verzamelen het werk van leerlingen in een portfolio.*
- *Gebruik de leerroute in de communicatie met ouders om de leerresultaten te bespreken.*
- *Reflecteer en evalueer formatief met leerlingen zelf over het proces: hoe hebben ze de toets hebben gemaakt, welke gedachten hadden ze hierbij etc. Leerlingen bleken veel steun te hebben aan schema's die hielpen met structureren van hun denken.*

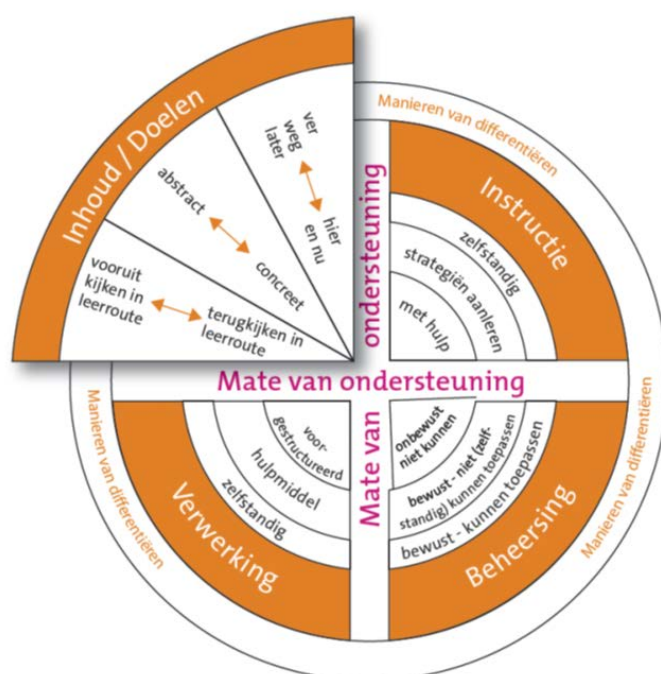
Op basis van de verzamelde gegevens tijdens deze stap worden opnieuw doelen gekozen en worden opnieuw alle stappen doorlopen. Het blijft belangrijk om goed te monitoren of een aangepast onderwijsaanbod nodig is en of de gemaakte aanpassingen voldoen. Het stappenplan hierboven ondersteunt leerkrachten om op een verantwoorde manier te kunnen komen tot een groepsplan/ontwikkelingsperspectief (OPP). De leerroutes en de profielen helpen bij het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften en het opstellen van aangepaste (tussen)doelen.

4.4 Ondersteuning en differentiatie op niveau

Op basis van praktijkervaringen blijken scholen op diverse manieren maatwerk te bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De mate waarin leerlingen ondersteuning nodig hebben verschilt, afhankelijk van het profiel en de speciale onderwijsbehoeften van de specifieke leerling. Differentiëren kan op diverse manieren. Zo kan gedifferentieerd worden in de manier van instructie geven, in de verwerking van de leerstof, in de mate waarop de leerling de stof zelfstandig beheerst of inhouden en doelen die voor de leerling gelden.

In onderstaand model is van binnen naar buiten in toenemende mate beschreven op welke aspecten gedifferentieerd kan worden. Daarbij kunnen de volgende vragen worden gesteld

- *Wat kan de leerling wel? Kijk (terug) in de leerroute.*
- *Welke mate van hulp/begeleiding geeft de leerkracht om het doel te behalen? Wat doet de leerling zelfstandig? En wanneer leert de leerkracht de leerling stapsgewijs strategieën en zelfstandig werken?*
- *Is er een hulpmiddel te gebruiken (ter compensatie)?*
- *Welk onderwerp/context en mate van abstractie is passend?*
- *Welke mate van beheersing is passend?:*
 - *onbewust en niet kunnen toepassen;*
 - *bewust en niet kunnen toepassen;*
 - *bewust en kunnen toepassen met steun of ezelsbruggetje;*
 - *zelfstandig kunnen toepassen?*



Door aansluitend bij de behoeften van de leerling te differentiëren en te ondersteunen, is meer maatwerk mogelijk. Tegelijkertijd bieden profielbeschrijvingen, leerroutes en adviezen rond de implementatie hiervan handvatten om dit haalbaar te maken in een groep met een diversiteit aan leerlingen. Op deze wijze hopen we dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die potentie hebben om door te stromen naar havo/vwo, een doelgericht taalaanbod aangeboden krijgen om ze voor te bereiden op het taalniveau van het vervolgonderwijs, in dit geval geformuleerd als het eerste streefniveau (1S).

Referenties

- Boets, B., Beeck, H.P.O.D., Vandermosten, M., Scott, S.K., Gillebert, C.R., Mantini, D., & Ghesquière, P. (2013). Intact But Less Accessible Phonetic Representations in Adults with Dyslexia. *Science*, 342(6163), 1251-1254.
- Boswinkel, N. & Langberg, M. (2013). *Passende perspectieven in de praktijk*. Enschede: SLO.
- Blau, V., Atteveldt, N. van, Ekkebus, M., Goebel, R., & Blomert, L. (2009). Reduced Neural integration of Letters and Speech Sounds Links Phonological and Reading Deficits in Adult Dyslexia. *Current biology: CB*, 19(6), 503–508.
- Blomert L. (2006). *Onderzoek t.b.v. protocollen voor dyslexie diagnostiek en behandeling*. Eindrapport project nr. 608/001/2005. Amsterdam: CVZ.
- Blomert (2005). *Dyslexie in Nederland: Theorie, Praktijk en Beleid*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Catts, H.W. (1996). Defining Dyslexia as an Developmental Language disorder: An expanded view. *Topics in Language Disorders*, 16(2), 14-29.
- Catts, H.W., Adlof, S.M., Hogan, T.P., & Weismer, S.E. (2005). Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders? *Journal of Speech Language Hearing Research*, 48, 1378-1396
- Constable, S. , Grossi, B., Moniz, A., & Ryan, L. (2013). Meeting the Common Core Standards for Students with Autism: The Challenge for Educators. *Teaching Exceptional Children* 45(3), 6-13.
- Dockrell, J.E., Ricketts, J., Charman, T., & Lindsay, G. (2014). Exploring Writing Products in Students with Language Impairments and Autism Spectrum Disorders. *Learning and Instruction* 32, 81-90.
- Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen. (2009). *Referentiekader taal en rekenen : de referentieniveaus*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen.
- Fiorin, G. (2010). *Meaning and Dyslexia: A Study on Pronouns, Aspect, and Quantification* [dissertation]. Utrecht: LOT.
- Gerenser, J. (2009). Language Disorders in Children with Autism. In R.G. Schwartz (Ed.) *The Handbook of Child Language Disorders*. New York, NY: Psychology Press.
- Goorhuis-Brouwer, S.M., & Schaerlaekens, A.M. (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: de Tijdstroom.
- Gezondheidsraad. *Autismespectrumstoornissen: een leven lang anders*. Den Haag: Gezondheidsraad, 2009; publicatienr. 2009/09.

Gezondheidsraad. (2000) *Diagnostiek en behandeling van ADHD*. Den Haag: Gezondheidsraad; publicatie nr. 2000/24.

Goswami, U. (2008). Reading, dyslexia and the brain. *Educational Research*, 50(2), 135-148.

Hermans-Franssen, F. (2012). Lezen wat er (niet) staat. Autisme en onderwijs in leesbegrip. In D. Schram (Ed.), *De aarzelende lezer over de streep: Recente wetenschappelijke inzichten*. Delft: Eburon.

Laan, A. van der, & Dalen, A. van. (2014). *Passende perspectieven: Implementatiemap*. Enschede: SLO.

Langberg, M., Jansma, S., Fortgens, C., & Schie, V. van der. (2012a). *Passende perspectieven: Profielschetsen*. Enschede: SLO.

Langberg, M., Leenders, E., & Koopmans, A. (2012b). *Passende perspectieven: Wegwijzer*. Enschede: SLO.

Langberg, M., Leenders, E., & Koopmans, A. (2012c). *Passende perspectieven: Overzichten van leerroutes*. Enschede: SLO.

Lorch, E.P., Diener, M.B., Sanchez, R., Milich, R., Welsch, R., & Broek, P. van den (1999). The Effects of Story Structure on the Recall of Stories in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 273-283.

McCandliss, B.D., Cohen, L., & Dehaene, S. (2003). The visual word form area: Expertise for reading in the fusiform gyrus. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(7), 293-299.

Nijikotjien, Ch. (2006). De relatie tussen taalstoornissen en gedragsstoornissen: psychologische en neuro-psychiatrische inzichten. *Tijdschrift voor Logopedie en Foniatrie*, 78, 78-85.

Noordenbos, M.W. (2013). *Phonological representations in dyslexia: underspecified or overspecified?* (Academisch proefschrift). Enschede: Gildeprint Drukkerijen.

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

Peters, T. & Quak, G. (red.). (2002). *Het Aspergersyndroom: Autisme in het regulier en speciaal onderwijs*. Apeldoorn: Garant.

Re, A.M., Pedron, M., & Cornoldi, C. (2007). Expressive Writing Difficulties in Children Described as Exhibiting ADHD Symptoms. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 244-255.

Re, A.M., Pedron, M. & Cornoldi, C. (2008). Improve Expressive Writing Skills of Children Rated for ADHD Symptoms. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 535-544.

Shaywitz, S., Fletcher, J., Holahan, J.M., Shneider, A., Marchione, K.E., Stuebing, K., ... Shaywitz, B.A. (1999). Persistence of Dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at Adolescence. *Paediatrics*, 104, 1351-1359.

- Shaywitz, S., Mody, M., & Shaywitz, B. (2006). Neural Mechanisms in Dyslexia. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 278-281.
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57, 1301–1309.
- Swanson, H.L., Mink, J., Bocian, K.M. (1999). Cognitive Processing Deficits in Poor Readers with Symptoms of Reading Disabilities and ADHD: More alike than different. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 321-333.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., & Scanlon, D.M. (2004). Specific Reading Disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Verheijen, S. (2014). *Passende perspectieven taal - Evaluatie maatwerk aanpassingen*. Enschede: SLO.
- Vermeulen, M.H., & Vermeulen, P. (2006). *Mijn kind heeft autisme*. Arnhem: Lannoo.
- Postmus, T., & Braams, T. (2006). Mondelinge taalproblemen bij kinderen met dyslexie. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2, 24-28.
- Wentink, H., Hoogenboom, S., & Cox, A. (2009). *Leesonderwijs en Leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM): Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie*. 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.
- Wentink, H., & Oorschot, N. van. (2010). *Met lezen aan de slag in cluster 4: Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie*. 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.
- Wentink, H., & Verhoeven, L. (2004). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wouters, E., & Wentink, H. (2005). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het SBO*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Bijlage 1 Leerroute 1 naar 1S

Leerroute 1 naar 1S: Gesprekken

	Op weg naar 1F	1F	Op weg naar 1S/2F	1S/2F
Afstemming op doel	- Is zich ervan bewust dat hij een gesprek voert met als doel informatie te verkrijgen.	- Is zich bewust dat hij een gesprek voert met een bepaald doel. - Blijft trouw aan spreekdoel, soms met hulp van een ander (spreken).	- Voert een gesprek om informatie en meningen uit te wisselen ² , uitleg te geven, instructie te geven en te volgen of om iemand te overtuigen. - Stelt vragen om aan specifieke informatie te komen ² , zoals wie-, wat-, waar- en wanneer-vragen.	- Brengt eigen gespreksdoel tot uiting. - Vraagt door ten behoeve van gespreksdoel (informatie uit te wisselen).
Afstemming op de gesprekspartner(s)	- Is zich ervan bewust dat tegen verschillende gesprekspartners anders gepraat moet/kan worden. - Herkent het verschil tussen een formele en informele gespreksituatie.	- Volgt de gesprekspartners, behalve bij onverwachte wendingen. - Past het taalgebruik aan de gesprekspartner/ luisteraar/publiek (spreken) aan. - Ondersteunt woorden non-verbaal.	- Volgt de gesprekspartner goed, ook bij onverwachte wendingen. ² - Herkent het spreekdoel van gesprekspartner(s): informeren, instrueren of betogen. ² - Onderhoudt non-verbaal contact met de gesprekspartner (door oogcontact, mimiek, handgebaren en lichaamshouding). ²	- Kiest in informele en formele situaties het juiste register. ² - Herkent het spreekdoel van anderen en schat hun reacties goed in. ² - Ondersteunt woorden non-verbaal. ²
Beurten nemen en bijdragen aan samenhang	- Kan een gesprek beginnen en eindigen.	- Begint een kort gesprek, houdt het gaande en beëindigt het. - Herkent gespreksituaties en gebruikt daarbij passende routines. - Verandert op gepast moment van onderwerp. - Maakt eigen gedachtegang begrijpelijk.	- Gebruikt een frase om het gesprek te openen. - Gebruikt een frase om een gesprek te beëindigen. - Houdt een gesprek gaande ^{1,2} (bijv. door de beurt te nemen ¹ , oogcontact, instemmend knikken, bevestigingen. ² - Wacht op de beurt om iets te zeggen. ¹	- Komt met juiste frase aan het woord. - Stelt reactie uit totdat de bijdrage van de ander is verwerkt. ¹
Verstaanbaarheid en zinsbouw	- Spreekt duidelijk genoeg, zodat de luisteraar het gesprek kan volgen.	- Spreekt verstaanbaar (ondanks accent, foute intonatie of onduidelijke articulatie en/of hapering). - Gebruikt eenvoudige zinsconstructies (maar aarzelingen en fouten in zinsbouw komen voor).	- Hanteert een verstaanbaar volume, maar niet te hard. ² - Hanteert een tempo dat is afgestemd op de gesprekspartner(s). ^{1,2} - Gebruikt enkelvoudige en samengestelde zinnen.	- Spreekt verstaanbaar (ondanks een accent, fout uitgesproken woord en/of hapering). ¹ - Beheerst de grammatica redelijk (maar aarzelingen komen voor); fouten in zinsbouw worden zo nodig verbeterd.
Woordgebruik en woordenschat	- Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde onderwerpen.	- Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen. - Gebruikt voldoende woorden (maar zoekt regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik).	- Beschikt over voldoende woorden om informatie over te brengen. - Varieert in woordgebruik om verbanden te expliciteren. ²	- Beschikt over voldoende woorden om zich te uiten. - Geeft soms een omschrijving van een onbekend woord.
Onderwerpen	Concreet, alledaags, contextgebonden ←		→ abstracter, verder van eigen leefwereld, minder contextgebonden	
Voorbeelden van tekstsoorten / situaties	Eenvoudige meningvormende gesprekken met leeftijdgenoten, kort gesprek met onbekende over vertrouwd onderwerp.	Informatie uitwisselen met klasgenoten in kleine groep; overleg en discussie met klasgenoten in kleine groep.	Informatie vragen en verzamelen en verwerken vraaggesprekken (interviews). Dit kan gaan om onbekende of bekende personen zijn.	Informatie uitwisselen met klasgenoten in grote groep; overleg en discussie met klasgenoten in grote groep.

1 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van ADHD

2 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van ASS

3 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van dyslexie

Leerroute 1 naar 1S: Spreken

	Op weg naar 1F	1F	Op weg naar 1S/2F	1S/2F
Afstemming op doel	- Hanteert spreekdoelen beschrijven en informeren.	- Blijft trouw aan spreekdoel, soms met hulp van een ander.	- Hanteert een herkenbaar spreekdoel.	- Hanteert herkenbaar spreekdoel, zoals informeren en instrueren.
Afstemming publiek	- Reageert op eenvoudige vragen.	- Past het taalgebruik aan de luisteraar(s) aan. - Reageert op eenvoudige vragen. - Maakt gebruik van materialen die de presentatie ondersteunen.	- Gebruikt bij voorbereide presentaties ondersteunende materialen, zoals voorwerpen, posters, beeld- of geluidsfragmenten.	- Kiest in formele en informele situaties het juiste register. ² - Beantwoordt vragen naar aanleiding van de presentatie. - Boeit de luisteraars d.m.v. concrete voorbeelden en ervaringen. ²
Samenhang	- Gedachtegang is meestal begrijpelijk.	- Maakt gedachtegang begrijpelijk (maar tekststructuur is soms fout).	- Maakt eigen gedachtegang begrijpelijk door het onderwerp en de belangrijkste deelonderwerpen te noemen. - Gebruikt signaalwoorden voor opsommingen, tijdvolgorde, tegenstelling en oorzaak-gevolg.	- Gebruikt een samenhangende opsomming van punten en benadrukt het belangrijkste. ¹
Verstaanbaarheid en zinsbouw	- Spreekt redelijk verstaanbaar. - Gebruikt eenvoudige korte zinnen.	- Spreekt verstaanbaar (ondanks foute intonatie of onduidelijke articulatie). - Spreekt vloeiend (maar pauzes, valse starts en herformuleringen komen soms voor). - Gebruikt eenvoudige constructies (maar aarzelingen en fouten in zinsbouw komen voor). - Ondersteunt het gesprokene met houding, intonatie en mimiek.	- Gebruikt enkelvoudige samengestelde zinnen. - Gebruikt passende mimiek om emoties uit te drukken. ²	- Spreekt verstaanbaar (ondanks een fout uitgesproken woord of haperingen). ¹ - Spreekt vloeiend (maar soms niet bij het denken over woordkeus en zinsbouw). ¹ - Beheert de grammatica redelijk. - Verbetert zo nodig aarzelingen en fouten in zinsbouw. - Ondersteunt het gesprokene met houding, intonatie en mimiek. ²
Woordgebruik en woordenschat	- Beschikt over voldoende woorden om te spreken over vertrouwde onderwerpen.	- Beschikt over voldoende woorden om te spreken over vertrouwde situaties en onderwerpen. - Gebruikt voldoende woorden (maar zoekt regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik).	- Beschikt over voldoende woorden om informatie over te brengen. - Varieert in woordgebruik om verbanden te expliciteren. ²	- Beschikt over voldoende woorden om zich te uiten. - Geeft soms een omschrijving van een onbekend woord.
Onderwerpen	Concreet, alledaags, contextgebonden ←————→ abstracter, verder van eigen leefwereld, minder contextgebonden			
Voorbeelden van tekstsoorten / situaties	Verslag uitbrengen van persoonlijke gebeurtenis, informatie geven.	Korte voorbereide presentatie; verslag uitbrengen van gebeurtenissen en activiteiten.	Een kort verhaal vertellen; verslag uitbrengen, boekbespreking, presentatie met PowerPoint.	Presentatie met behulp van verzamelde informatie; redenen en verklaringen geven voor eigen mening en handeling.

1 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van ADHD

2 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van ASS

3 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van dyslexie

Leerroute 1 naar 1S: Luisteren

	Op weg naar 1F	1F	Op weg naar 1S/2F	1S/2F
Evalueren	(NB: Er zijn geen doelen op dit niveau geformuleerd)	- Verwoordt een oordeel over een tekst(deel).	- Verwoordt een oordeel over een fragment voor zichzelf en licht dat toe.	- Verwoordt een oordeel over de waarde van een tekst(deel) voor zichzelf en licht dat toe.
Interpreteren	- Herkent een mening als deze door signaalwoorden wordt geïntroduceerd. - Ordent informatie voor zo ver deze dicht bij leerling staat. - Kan meningen inventariseren.	- Interpreteert informatie en meningen, voor zover deze dicht bij de leerling staan. - Legt een verband tussen tekstuele informatie en eigen kennis en ervaringen. - Benoemt na het luisteren naar een tekst de verschillende meningen over het onderwerp.	- Herkent het spreekdoel informeren, instrueren of betogen. - Verwoordt de bedoeling van de spreker als die expliciet is. ²	- Interpreteert informatie en meningen. ² - Verwoordt de bedoeling van de spreker(s) of het doel van de makers van een radio of tv-programma. ²
Samenvatten	- Kan na beluisteren van een tekst relevante informatie aangeven (op papier).	- Maakt aantekeningen. - Geeft informatie gestructureerd weer.	- Benoemt de belangrijkste informatie-elementen (ook visuele). ²	- Vat een eenvoudige tekst beknopt samen (voor zichzelf). ^{1,2,3}
Begrijpen	- Geeft informatie uit een eenvoudige tekst redelijk nauwkeurig weer. - Past instructie van de leerkracht redelijk consequent toe. - Herkent de hoofdpunten in (nieuws) berichten.	- Selecteert belangrijke informatie uit de tekst. - Benoemt hoofdzaken uit de tekst. - Stemt zijn manier van luisteren af op het doel (bijvoorbeeld selectief, globaal, precies, selectief/gericht).	- Herkent verbanden in de tekst: opsomming, tijdvolgorde, tegenstelling en oorzaak-gevolg. ² - Onderscheidt hoofd- en bijzaken. ^{1,2} - Geeft hoofdgedachte weer. ^{1,2,3} - Legt relatie tussen tekstdelen. ²	- Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden). ^{1,2} - Legt relatie tussen tekst en beeld. ² - Herkent beeldspraak. ² - Leidt betekenis van onbekende woorden af uit de vorm ³ , woordsoort, samenstelling of context.
Onderwerpen	Concreet, alledaags, contextgebonden ←————→ abstracter, verder van eigen leefwereld, minder contextgebonden			
Voorbeelden van tekstsoorten/situaties	Voordracht medeleerling, routebeschrijvingen, programma's op computer.	Lesinstructie leerkracht, kort pleidooi door medeleerling, verslagen van opdrachten; korte mediaberichten.	Uitleg en instructie over concrete onderwerpen, reclameboodschappen, nieuwsberichten.	Uitleg en instructie over abstracte onderwerpen, documentaires, discussie over vertrouwd onderwerp.

1 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van ADHD

2 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van ASS

3 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van dyslexie

Leerroute 1 naar 1S: Lezen

	Op weg naar 1F	1F	Op weg naar 1S/2F	1S/2F
Evaluëren	<ul style="list-style-type: none"> - Geeft in eigen woorden weer wat wel en niet bevat in een tekst. - Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven (fictie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Verwoordt een oordeel over een tekst(deel). - Evalueert de tekst met emotionele argumenten (fictie). - Wisselt met medeleerlingen leeservaringen uit (fictie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Beoordeelt verbanden binnen een tekst, zoals argumenten voor en tegen. - Beoordeelt de bruikbaarheid en de betrouwbaarheid van informatiebronnen. - Kan persoonlijk reactie toelichten met voorbeelden uit de tekst (fictie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Beoordeelt relaties tussen en binnen teksten. - Evalueert de tekst met realistische argumenten. - Kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst (fictie). - Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen motiveren (fictie).
Interpreteren	<ul style="list-style-type: none"> - Legt een relatie tussen de tekst en informatie in de werkelijkheid. - Herkent een mening als die mening expliciet wordt aangeduid ('ik vind'). - Herkent emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap (fictie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan. - Wijst spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aan (fictie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Verwoordt de bedoeling van tekstgedeeltes.² - Herkent de tekstdoelen informeren, instrueren of betogen. - Kan uiterlijk van personages typeren. - Kan het onderwerp van de tekst benoemen (fictie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Legt relaties tussen informatie in de tekst en algemene kennis² - Duidt de bedoeling van tekstgedeeltes. - Duidt de bedoeling van specifieke formuleringen. - Verwoordt de bedoeling van de schrijver.² - Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn² (fictie). - Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk (fictie). - Kan het onderwerp van de tekst benoemen (fictie).
Samenvatten	<ul style="list-style-type: none"> - Onderstreept zinnen in een tekst. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verzamelt relevante informatie uit de tekst en geeft de informatie gestructureerd weer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Herkent de belangrijkste informatie-elementen in de tekst. - Noteert de hoofdzaken van de tekst in kernwoorden.^{1,3} 	<ul style="list-style-type: none"> - Schrijft een beknopte samenvatting.^{1,3}
Begrijpen	<ul style="list-style-type: none"> - Herkent specifieke informatie (personen, dieren, gebeurtenissen, plaats). - Haalt belangrijke informatie uit de tekst. - Herkent tekstsoorten (bijvoorbeeld verhalende tekst of advertentie). - Leeft mee met personages (fictie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Herkent specifieke informatie. - Herkent de inleiding bij een tekst. - Haalt belangrijke informatie uit de tekst en kan zijn manier van lezen daar op afstemmen (bijvoorbeeld: globaal, precies, selectief/gericht). - Herkent basale structurelementen (fictie). - Legt uit hoe een personage zich voelt (fictie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Geeft de hoofdgedachte weer.^{1,2,3} - Geeft een of meer informatie-elementen weer. - Herkent hoofd- en bijzaken.^{1,2} - Herkent tekstdelen (inleiding, kern slot). - Herkent tekstverbanden: opsomming, tijdvolgorde, tegenstelling en oorzaak-gevolg.² - Herkent het genre (fictie). - Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik² (fictie). - Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven² (fictie). - Kan de verhaallijn navertellen (fictie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken.^{1,2} - Legt relatie tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot).² - Ordent informatie.¹ - Herkent beeldspraak.² - Leidt de betekenis van woorden af (uit de context, de samenstelling, of de vorm³). - Kan situaties en verwickelingen in de tekst beschrijven (fictie). - Kan de ontwikkeling van de hoofdpersoon beschrijven.² - Kan de geschiedenis chronologisch navertellen (fictie).
Opzoeken	<ul style="list-style-type: none"> - Past alfabetische volgorde toe bij het zoeken. - Gebruikt de inhoudsopgave. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zoekt informatie in duidelijke geordende naslagwerken. - Leest schematische informatie en kan relaties met de tekst expliciteren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zoekt informatie op internet of in schoolbibliotheek. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zoekt systematisch informatie op internet of in schoolbibliotheek.^{1,3}
Techniek en woordenschat	<ul style="list-style-type: none"> - Beheerst technieken en strategieën voor woordherkenning. - Leest langere woorden en langere zinnen. - Kan een passende tekst op eigen niveau op toon en met goed ritme voorlezen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leest teksten zodanig vloeiend dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. - Kent de meest frequente woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kent de betekenis van woorden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leest vloeiend (zonder beperkingen).³ - Begrijpt voldoende woorden om teksten te begrijpen.
Onderwerpen	Concreet, alledaags, contextgebonden ← → abstracter, verder van eigen leefwereld, minder contextgebonden			
Voorbeelden van tekstsoorten / situaties	Kinderencyclopedie, eenvoudige schema's, inhoudsopgaven, kinderboekjes, Fictie: verhalen, stripboeken, sprookjes	Teksten in zaakvakmethode, krantenberichten, tabellen, informatie op internet, advertenties, fictie: verhalen, gedichten	Teksten zaakvakmethode, gebruiksaanwijzingen; nieuwsberichten, populaire tijdschriften.	Teksten zaakvakmethode, recepten; bijsluiters; folders; brochures, licht opiniërende artikelen

Complexiteit ↑

NB. Een descriptor met de toevoeging (fictie) is afkomstig uit het domein 'Lezen van fictionele teksten' uit het Referentiekader Taal.

1 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van ADHD

2 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van ASS

3 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van dyslexie

Leerroute 1 naar 1S: Schrijven

	Op weg naar 1F	1F	Op weg naar 1S/2F	1S/2F
Afstemming op doel	(NB: Er zijn geen doelen geformuleerd op dit niveau)	(NB: Er zijn geen doelen geformuleerd op dit niveau)	- Hanteert een herkenbaar schrijfdoel ¹ , namelijk informeren, instrueren of betogen.	- Blijft in eenvoudige lineaire tekst trouw aan het doel.
Afstemming op publiek	- Kan de tekst afstemmen op medeleerlingen.	- Gebruikt basisconventies formele brief: Beste, Met vriendelijke groet. - Hanteert formeel en informeel taalgebruik.	- Stemt woordgebruik en toon af op publiek. ²	- Past het woordgebruik en toon aan het publiek aan. ² - Hanteert formeel en informeel taalgebruik.
Samenhang	- Kan de belangrijkste informatie duidelijk maken.	- Ordent de tekst zodanig dat de lezer de gedachtegang kan volgen. - Geeft eenvoudige relaties aan (opsomming, chronologie). - Gebruikt een tekstopbouw (maar samenhang in de tekst is niet altijd duidelijk). - Gebruikt bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat).	- Gebruikt signaalwoorden voor opsomming, tijdvolgorde, tegenstelling en oorzaak-gevolg. ² - Verdeelt een tekst in alinea's.	- Ordent de tekst zodanig dat de lezer de gedachtegang kan volgen. ^{1,2} . - Geeft eenvoudige relaties aan (opsomming, chronologie). - Hanteert een opbouw. ^{1,2} bijvoorbeeld inleiding, kern en slot (maar soms met fouten). - Maakt alinea's en geeft inhoudelijke verbanden expliciet aan. - Gebruikt veel voorkomende signaalwoorden (als, hoewel) en verwijswaarden (die, dat), maar soms met fouten.
Leesbaarheid	- Kan op aanwijzing een nette versie voor publicatie maken. - Kan de opmaak voor de tekst verzorgen.	- Gebruikt titel en briefconventies. - Voorziet brief op gebruikelijke plaats van datering, adressering, aanhef en ondertekening. - Besteedt aandacht aan opmaak tekst.	- Gebruikt titel en tekstkopjes. ¹ - Gebruikt alinea's en tussenkopjes. ¹ - Kan een tekst schrijven met ingevulde kopjes.	- Maakt kortere teksten zelf op.
Woordgebruik en woordenschat	- Kan de juiste woorden en uitdrukkingen gebruiken.	- Gebruikt frequent voorkomende woorden.	- Beschikt over voldoende woorden om informatie over te brengen.	- Varieert woordgebruik (maar fouten in idiomatische uitdrukkingen komen nog voor).
Taalverzorging	- Kan aandacht besteden aan spelling, interpunctie en grammatica.	- Spelt veelgebruikte woorden en sterke werkwoordsvormen correct. - Gebruikt veelgebruikte leestekens correct. - Toont redelijk accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies.	- Hanteert correcte spelling en interpunctie bij het schrijven, maar maakt af en toe fouten. ³ - Gebruikt enkelvoudige samengestelde zinnen.	- Spelt meeste woorden en werkwoordsvormen correct. ³ - Interpungeert accuraat genoeg om de tekst te kunnen volgen. - Vertoont redelijke grammaticale beheersing.
Onderwerpen	Concreet, alledaags, contextgebonden ← → abstracter, verder van eigen leefwereld, minder contextgebonden			
Voorbeelden van tekstsoorten / situaties	Briefje naar zieke medeleerling, berichtjes voor schoolkrant, verslagen van activiteiten in de vorm van muurkranten of informatieposters.	Brief, kaart of e-mail om iemand te bedanken, feliciteren, uit te nodigen, verzoeken om informatie, formulieren, aantekeningen, verslagen of werkstukken, eigen verhalen of gedichten.	E-mails of informele brieven, notities, aantekeningen bij les, werkstukken met behulp van een stramien.	E-mails en informele brieven, eenvoudige zakelijke brieven, advertenties, notities, aantekeningen bij een uitleg/les, verslagen of werkstukken met behulp van een stramien.

1 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van ADHD

2 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van ASS

3 = kan problemen opleveren bij leerlingen met kenmerken van dyslexie

Bijlage 2 Maatwerk aanpassingen

We kennen allemaal de dyslectische leerlingen die meer tijd nodig hebben om een tekst te lezen of meer moeten oefenen om de spellingsregels toe te passen. Op veel scholen worden daarvoor aanpassingen gedaan in het taal-leesonderwijs of worden er hulpmiddelen ingezet. Dyslectische leerlingen zijn echter niet de enige leerlingen die vanuit hun taal- of algemene ontwikkelingsproblematiek moeite hebben met bepaalde onderdelen van taal, spelling en/of lezen. Ook leerlingen met bijvoorbeeld ADHD of autisme lopen tegen specifieke problemen aan en kunnen baat hebben bij aanpassingen of ondersteuning in het taal-leesonderwijs.

De projectgroep Passende perspectieven van SLO heeft maatwerk aanpassingen ontwikkeld voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor taal. Ze zijn tot stand gekomen door doelen te selecteren uit respectievelijk leerroute 1, 2 en 3 van Passende perspectieven.

Maatwerk aanpassingen bieden leerkrachten en ib-ers van reguliere basisscholen en scholen voor s(b)o concrete suggesties voor aanpassingen of ondersteuning in het taal-leesonderwijs, die zij voor leerlingen met verschillende problematieken kunnen inzetten.

Deze suggesties zijn geordend conform de taaldomeinen uit het referentiekader:

- Gesprekken & spreken;
- Luisteren;
- Lezen;
- Schrijven, inclusief spelling.

De suggesties zijn per taaldomein gerubriceerd naar aanpassingen betreffende de instructie, de vorm, de inhoud, de leeromgeving en het gebruik van hulpmiddelen.

De maatwerk aanpassingen zijn uitgewerkt voor de volgende leerlingprofielen:

- TOS (Taalontwikkelingsstoornis, voorheen ESM);
- dyslexie;
- ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder);
- ASS (Autisme Spectrum Stoornissen);
- auditief beperkt;
- visueel beperkt;
- lagere cognitie.

Voor elk van de leerlingprofielen zijn suggesties beschreven hoe leerlingen ondersteund kunnen worden bij onderdelen van het taalonderwijs waar zij wellicht moeite mee zullen hebben. Sommige aanwijzingen gelden specifiek voor een bepaald leerlingprofiel (bijvoorbeeld alleen leerlingen met visuele beperkingen), andere zijn goed bruikbaar voor verschillende leerlingprofielen. Daarom komt een aantal suggesties op verschillende plekken terug en zullen andere zich beperken tot een bepaald profiel of taaldomein

U vindt de maatwerk aanpassingen op: <http://passendeperspectieven.slo.nl/po-sbo/maatwerk aanpassingen>

Als landelijk kenniscentrum leerplanontwikkeling richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.



Hoofdlocatie
Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Nevenlocatie
Aidadreef 4
3561 GE Utrecht

Postadres
Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

