



Passende perspectieven taal

Wegwijzer

Basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Passende perspectieven taal

Wegwijzer

Februari 2012

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2012 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: M. Langberg, E. Leenders, A. Koopmans

In opdracht: Ministerie van OCW

Met dank aan: Ellen Starke en Audrey Franssen (A.G.Bell College (VSO cluster 2) Amsterdam), Thea Kiekebosch (Basisschool St. Antonius Marienheem), Gerard Regeling (CBS Drakensteyn Enschede), Coby Stuiver (OBS De Parkenschool Apeldoorn), Wieny van Noorel, Carla Studulski en Lotte Rutgers (OSG Edison College (atheneum, havo, vmbo) Apeldoorn), Anja van Mil, Marijke Weisglas, Margo Wespel en Hans Steigstra (Nova College (havo, vmbo, praktijkonderwijs en assistenten niveau 1 en 2) Amsterdam), Thea Minnegal (SBO De Spinaker Enschede), Nicole van de Kan (Noordhoff uitgevers), Karin Westerbeek (Sardes), Els Loman (CPS), Hanneke Wentink (M&O groep/Hogeschool Edith Stein), Lidy Calis (Aurisgroep), Henny Schrijver (Henricusschool), Cora Schokker (Melanchthon Berkroden (vmbo) Berkel en Rodenrijs), Vera van Schie en Lisette Ligtdag (CED-groep), Tineke de Jong en Judith Stoep (Kentalis), Sonja Jansma (Kentalis/Sprong Vooruit), Connie Fortgens (Auris/Sprong Vooruit), Jolanda van de Raadt (WSNS Apeldoorn/SBO De Boemerang Apeldoorn), Astrid Mols, Anke Weekers, Anja de Wijs en Judith Vloedgraven (Cito Arnhem), Paula Eversdijk (Centrum voor Onderwijsontwikkeling Avans Hogeschool), Anneke Smits (Hogeschool Windesheim), Femke Scheltinga (Expertisecentrum Nederlands), Yvonne Vugts (Stichting ZML Noordoost Brabant), Nina Boswinkel, Kees Buijs Anneke Noteboom, Sylvia van Os (Passende Perspectieven - rekenen) Annette van der Laan, Els Schram, Mariëtte Hoogeveen, Bart van der Leeuw en Annie ter Beek (SLO)

Informatie

SLO

Afdeling: Speciaal onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 666

Internet: www.slo.nl

E-mail: po-so@slo.nl

AN: 2.5255.480

Inhoud

1.	Inleiding	5
2.	Leeswijzer	7
3.	Aandachtspunten vooraf....	9
4.	Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor taal	11
4.1	Taalverwervingsproces	11
4.2	Twee groepen	12
4.3	Ondersteuningsbehoefte	15
5.	Leerroutes taal toegelicht	19
5.1	Het Referentiekader Taal	19
5.2	Uitgangspunten voor de leerroutes	21
5.3	Hoe zijn de leerroutes tot stand gekomen?	22
5.4	Toelichting op de leerroutes	23
6.	Handelingsgericht en opbrengstgericht keuzes maken in het onderwijsaanbod	25
6.1	Wanneer de keuzes maken in het onderwijsaanbod?	26
6.2	Mogelijke interventies voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte	26
7.	Hoe nu verder met het project Passende Perspectieven.....	31
	Referenties	33

1. Inleiding

Opbrengstgericht werken wordt steeds meer gemeengoed in het basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs. Centraal bij deze manier van werken staat het stellen van hoge doelen, het systematisch in kaart brengen van wat een leerling kan en op basis van de verzamelde data verantwoorde beslissingen nemen over het onderwijs. De verwachting is dat deze manier van werken ook voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zal bijdragen aan het verbeteren van leerresultaten. 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 (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.

Het project Passende Perspectieven wil intern begeleiders (IB'ers), taalcoördinatoren en leraren ondersteunen bij het maken van (inhoudelijke) keuzes. Bijvoorbeeld voor leerlingen voor wie een ontwikkelingsperspectief is vastgesteld en waar de school nu voor de vraag staat wat een passend aanbod is voor deze leerling. De inhoudelijke keuzes in deze wegwijzer zijn omschreven in de vorm van leerroutes. Wat moeten leerlingen 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.

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vormen een diverse groep. Ze zitten zowel in het regulier als in het speciaal (basis)onderwijs. Sommige leerlingen hebben (boven)gemiddelde cognitieve capaciteiten en een beperking waardoor ze problemen hebben met specifieke taalonderdelen. Andere leerlingen hebben minder cognitieve capaciteiten en zullen over de hele linie een zwakke taalontwikkeling vertonen. Uiteraard zijn er ook leerlingen bij wie een combinatie van factoren een rol speelt. Deze wegwijzer en de publicatie Profielschetsen (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012b) geven inzicht in de verscheidenheid aan leerlingkenmerken en taalproblemen.

In opdracht van het ministerie van OCW heeft SLO in 2010 en 2011 in het project Passende Perspectieven gewerkt aan een uitwerking van de referentieniveaus voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit heeft voor taal onder andere geresulteerd in de ontwikkeling van leerroutes en profielschetsen (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012a; Langberg, Leenders & Koopmans, 2012b).

Deze publicatie is een weergave en verantwoording van de opbrengsten van de eerste fase van het project. Voor Passende Perspectieven- rekenen zijn er aparte publicaties beschikbaar (Boswinkel, Buijs & Van Os, 2012). Vanaf 2012 werken we verder aan het optimaliseren en in de praktijk uitproberen van de leerroutes.

Gedurende het traject zijn diverse onderwijskundige instellingen, experts en scholen betrokken geweest. Al deze mensen willen we graag bedanken voor hun inzet.

2. Leeswijzer

Hoofdstuk 1 en 2 zijn respectievelijk de inleiding en deze leeswijzer.

In het derde hoofdstuk vindt u belangrijke aandachtspunten die leidend zijn geweest bij het ontwikkelen van de leerroutes.

Het vierde hoofdstuk gaat over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor taal: aan welke leerlingen kunt u dan denken? We onderscheiden daarbinnen twee groepen leerlingen. Daarnaast benoemen we in dit hoofdstuk kort diverse ondersteuningsvormen die er zijn voor deze leerlingen.

Hoofdstuk 5 gaat over de leerroutes. Ter introductie lichten we kort het Referentiekader Taal toe. Vervolgens staat in dit hoofdstuk welke uitgangspunten aan de leerroutes ten grondslag liggen. We beschrijven hoe de leerroutes tot stand zijn gekomen en geven een korte toelichting bij de leerroutes.

In hoofdstuk 6 wordt de samenhang tussen Passende Perspectieven en opbrengstgericht en handelingsgericht werken aangegeven. Aan de hand van de cyclus van handelingsgericht werken tonen we twee mogelijke interventies voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften: (1) intensiveren door herhalen/remediëren/stapelen en (2) keuzes maken in het onderwijsaanbod.

Het laatste hoofdstuk beschrijft welke plannen er zijn voor het project Passende Perspectieven in 2012.

In de hoofdstukken van deze publicatie verwijzen we regelmatig naar twee andere SLO publicaties die samen een serie vormen. Het gaat om de volgende publicaties:

1. *Passende perspectieven taal. Overzichten van leerroutes* (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012a).
2. *Passende perspectieven taal. Profielschetsen* (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012b).

De eerste publicatie bevat de leerroutes voor taal met daarbij een toelichting. We verwijzen hier kortweg naar als 'Leerroutes'.

In de tweede publicatie schetsen we veelvoorkomende beperkingen die invloed hebben op de taalontwikkeling, met mogelijke taalkenmerken en geven we tips voor het bieden van ondersteuning. We verwijzen naar deze publicatie als 'Profielschetsen'.

3. Aandachtspunten vooraf....

Deze wegwijzer is mede tot stand gekomen doordat een grote groep mensen bereid is geweest mee te denken. Tussen 2009 en 2011 hebben we dankbaar gebruikgemaakt van de input van deze betrokkenen. Zo zijn we op scholen geweest om intern begeleiders en leraren te interviewen en hebben we gesproken en gediscussieerd met diverse experts en belanghebbenden. Daarnaast hebben ruim honderd leraren en intern begeleiders een uitgebreide vragenlijst ingevuld. Uit deze gesprekken en schriftelijke informatie kwamen een aantal belangrijke aandachtspunten naar voren. Deze aandachtspunten zijn leidend geweest bij de ontwikkeling van de leerroutes. We geven ze hieronder weer. Ze zijn gegroepeerd in drie rubrieken, die overeenkomen met de hoofdstukken in deze wegwijzer.

De leerlingen voor wie Passende Perspectieven bedoeld is (wie)

De leerroutes die zijn ontwikkeld in het project Passende Perspectieven zijn bedoeld voor leerlingen van wie verwacht wordt dat ze het fundamentele referentieniveau 1F op 12-jarige leeftijd niet halen. Dit kan zijn op alle onderdelen of (binnen) een specifiek domein. Een leerling kan ook alleen voor één vakgebied of domein aanpassingen nodig hebben. Gefundeerde onderbouwing waarom een leerling in een bepaalde leerroute geplaatst wordt is belangrijk. Dat kan bijvoorbeeld door het formuleren van een ontwikkelingsperspectief onder begeleiding van een orthopedagoog.

We richten ons op leerlingen die vanwege kindfactoren het fundamentele referentieniveau (1F) niet halen. Er is in Nederland ook een groep leerlingen die onvoldoende aanbod in de Nederlandse taal heeft gekregen. Dit kan zijn omdat Nederlands niet hun eerste taal is, of omdat de thuissituatie geen taalstimulerende omgeving biedt. Ook is het mogelijk dat de onderwijssituatie voor deze leerling niet optimaal is. Deze leerlingen worden hier buiten beschouwing gelaten.

U leest meer over leerlingen voor wie Passende Perspectieven bedoeld is in hoofdstuk 4.

De leerroutes in deze wegwijzer (wat)

De leerroutes beschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen met het perspectief op een bepaalde uitstroombestemming. Het zijn ankerpunten op relevante onderdelen uit het Referentiekader Taal. Dit geeft scholen een handvat om realistische verwachtingen te hebben over het niveau van de leerling en om te evalueren of de leerling het gewenste niveau heeft behaald. De veronderstelling is dat het maken van verantwoorde keuzes in het leerplan en daar doelgericht aan werken er toe zal leiden dat leerlingen die zaken beheersen die er gezien hun perspectief toe doen. De keuzes zijn gebaseerd op de functionaliteit van de taalvaardigheden voor de leerlingen in het vervolgonderwijs.

U kunt meer lezen over de totstandkoming van de leerroutes in hoofdstuk 5. De leerroutes zelf vindt u in de deelpublicatie *Overzichten van leerroutes*.

Het gebruik van deze wegwijzer (hoe)

De cyclus van handelingsgericht werken, of een vergelijkbaar proces, vormt het kader waarin de leerroutes worden ingebed. Daarmee is een samenhangend systeem van leerlingenzorg gewaarborgd. Het maken van keuzes in de vorm van leerroutes kan op verantwoorde wijze vanaf de leeftijd van 9 à 10 jaar. Vanaf 10 jaar wordt het voor een school over het algemeen duidelijk welke capaciteiten en mogelijkheden een leerling heeft als het gaat om de uitstroombestemming. Dit is ook het moment waarop een school een ontwikkelingsperspectief vastgesteld heeft en wil weten welke inhoudelijke keuzes er mogelijk zijn.

Door systematische observatie kunnen problemen met het leren van taal vroegtijdig gesignaleerd worden. De profielschetsen in de deelpublicatie *Profielschetsen* geven een inzicht in de taalkenmerken van leerlingen met bepaalde beperkingen die invloed hebben op de taalontwikkeling en kunnen een signalerende functie hebben.

Tot slot nog drie belangrijke aandachtspunten.

- Streef hoge doelen na voor leerlingen met een achterstand vanwege een specifieke beperking, denk bijvoorbeeld aan dyslexie, ADHD, autisme et cetera, die voldoende cognitieve capaciteiten hebben. Voor deze leerlingen is de structurele inzet van hulpmiddelen en dispensatie op bepaalde onderdelen van essentieel belang. Met dispensatie bedoelen we dat er leerlingen zijn die vanwege hun beperking bepaalde doelen niet (misschien wel nooit) zullen halen. Van die specifieke doelen kunnen de leerlingen worden vrijgesteld.
- Blijf monitoren of de gemaakte keuzes passend zijn en blijven voor de leerling. Het is mogelijk dat de verwachtingen over de ontwikkeling van de leerlingen bijgesteld moeten worden.
- Breng de taal- en rekenproblemen in kaart om inzicht te krijgen in wat een leerling goed kan en waar hij minder goed in is. Kijk dus vooral ook naar waar een leerling goed in is, en waar hij zelfvertrouwen van krijgt. Dit is extra belangrijk voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Zij moeten immers meer dan andere leerlingen de vaardigheden die beperkt zijn compenseren. Zodat bijvoorbeeld een leerling die moeite heeft met lezen, zijn luistervaardigheid kan inzetten om het leesprobleem te compenseren).

4. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor taal

Deze wegwijzer is bedoeld voor scholen die onderwijs verzorgen aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor taal. Dit kunnen scholen zijn in het speciaal onderwijs, speciaal basisonderwijs en regulier basisonderwijs. Deze leerlingen hebben behoefte aan meer of andere onderwijsondersteuning bij het leren van taal dan een gemiddelde leerling. De taalproblemen van deze leerlingen zijn dusdanig dat ze het fundamentele referentieniveau 1F voor taal niet halen. Dat kan op een specifiek onderdeel zijn of op alle taalonderdelen. Er is vaak een complexe relatie tussen bepaalde beperkingen en hoe die in aspecten van de taalontwikkeling tot uiting komen. In dit hoofdstuk beschrijven we diverse groepen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor taal en welke taalproblemen zij kunnen hebben. In de tekst hebben we ook uitspraken opgenomen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoefte en hun leerkrachten. Deze leerlingen en hun leerkrachten zijn in het kader van het project Passende Perspectieven geïnterviewd. We hebben in de publicaties gebruikgemaakt van fictieve namen.

4.1 Taalverwervingsproces

Hoe verloopt het taalverwervingsproces over het algemeen bij kinderen? Al in de buik van de moeder begint het taalverwervingsproces. Een baby van een paar uur oud herkent al zijn moeders stem en vertoont al snel een voorkeur voor klanken in zijn moedertaal. Hiermee is het fonologische proces, het verwerven van klanken, in gang gezet. Aan het eind van het eerste jaar krijgen klanken betekenis en begrijpen bijna alle baby's een paar woorden. Hun woordenschat (lexicon) neemt snel toe. Bij alle taalaspecten ontwikkelt zich eerst het begrip en vervolgens het zelf produceren. Kinderen leren niet alleen woorden, maar gekoppeld aan woorden een netwerk van begrippen en verwerven daarmee betekenis van taal (semantiek). Als mama weggaat en 'dag' zegt, weet een kind dat ze er even niet zal zijn, maar ook dat daar een zwaaibeweging bij hoort, dat ze het leuk vindt als het terugzwaait, et cetera.

Rond het tweede jaar gaan kinderen meerdere woordjes aan elkaar verbinden en zinnen vormen (syntaxis). Al voor die tijd maken ze eigenlijk 'zinnetje's' door middel van intonatie. Zo kan 'mama' op vragende toon betekenen 'waar is mama?' of op huilende toon 'ik mis mama' en met een dwingende toon 'mama, kom me helpen!' Ook verwerven ze kennis over hoe woorden opgebouwd zijn (morfologie), bijvoorbeeld dat 'schapen' niet één, maar meer van die wollige beesten zijn. Vanaf een jaar of 3, 4 gaan kinderen reflecteren op hun eigen taalgebruik en dat van anderen, ook wel metalinguïstiek genoemd. Ze stellen bijvoorbeeld vragen over taal ("mama, wat betekent sprakeloos"), verbeteren hun eigen taalgebruik ("baterieën ehh, hoe heet dat ook al weer, bacteriën") of vertellen wat hun opvalt aan het taalgebruik van anderen "die meneer praat gek". Gedurende al die tijd, van de eerste klanken tot het reflecteren op taal met 4 jaar en tot in het volwassen leven, leren kinderen hoe taal wordt gebruikt (pragmatiek). Vanaf de geboorte maken de ouders duidelijk dat ze willen communiceren, in welke taal dan ook.

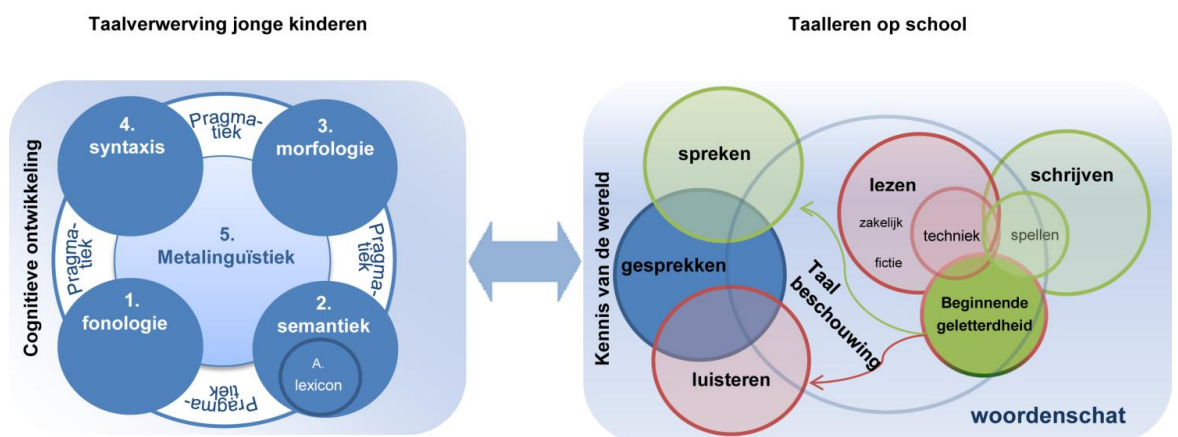
Wanneer kinderen naar school gaan is het mondeling taalverwervingsproces in de moedertaal al zo goed als voltooid. Natuurlijk zijn er allerlei aspecten die zich nog volop ontwikkelen, zoals het leren van nieuwe woorden. Op school krijgt het taalgebruik een expliciet karakter. Kinderen worden gestimuleerd om te luisteren, spreken en gesprekjes te voeren met elkaar. Ze beginnen spelenderwijs klanken te koppelen aan tekens. Vanaf groep 3 start het lees- en schrijfproces.

Ze leren de techniek van lezen en schrijven, met het oog op het begrijpen van de wereld om hen heen. Een toenemende woordenschat ondersteunt het verwerven van deze vaardigheden.

Leerlingen leren de volgende jaren hun taal te gebruiken in steeds complexere situaties en door steeds complexere taken uit te voeren. Aan het eind van het basisonderwijs hebben kinderen grote mijlpalen behaald in hun taalontwikkeling. In figuur 1 is de samenhang tussen deze aspecten van het taalverwervingsproces gevisualiseerd.

Om leerlingen met een specifieke ondersteuningsbehoefte voor taal goed te begeleiden is het handig om enige kennis te hebben over de veelvoorkomende termen die gebruikt worden in de taalkunde en diagnostiek.

Fonologie	= klankverwerving
Morfologie	= woordvorming
Syntaxis	= zinsvorming; grammatica
Pragmatiek	= taalgebruik
Metalinguïstiek	= reflecteren op taal



Figuur 1: Taalverwerving en taalleren

Niet voor alle kinderen verloopt het taalverwervingsproces even voorspoedig. Dat kinderen 'fouten' maken, hoort bij de normale taalontwikkeling. Er zijn echter ook kinderen die op een bepaald moment in de ontwikkeling taalkenmerken vertonen die niet passen bij de leeftijd. Het gaat dan om aspecten die het grootste deel van alle kinderen wel beheersen op die leeftijd. Daarnaast kan er ook sprake zijn van echt andere taalkenmerken, bijvoorbeeld echolalie (herhalen van eerder gehoorde uiting) bij kinderen met autisme. In de deelpublicatie *Profielschetsen* vindt u profielschetsen van veel voorkomende taalproblemen. Dit zijn geen uitputtende beschrijvingen, maar 'schetsen' van de taalkenmerken van deze leerlingen met suggesties om deze leerlingen te ondersteunen en verwijzingen naar informatiebronnen.

4.2 Twee groepen

We maken in deze publicatie onderscheid tussen twee groepen leerlingen:

- Leerlingen die hoewel ze voldoende cognitieve capaciteiten hebben problemen met taal ondervinden door een specifieke beperking.
- Leerlingen die *vanwege* hun lage cognitieve capaciteiten taalproblemen hebben.

Een combinatie van een lagere cognitie en een specifieke beperking is natuurlijk ook mogelijk, of het tegelijkertijd voorkomen van meerdere beperkingen.

Cognitief (boven)gemiddeld met specifieke beperking

Er is een groep leerlingen die een (boven)gemiddeld cognitief vermogen heeft, maar die door een beperking het fundamentele referentieniveau taal op onderdelen niet haalt. Vaak zijn de resultaten dan over het algemeen goed, maar is de score op bepaalde onderdelen onder het gemiddelde. Dit kan op een heel specifiek onderdeel zijn. Bijvoorbeeld een leerling met dyslexie haalt met alles het referentieniveau 1S (streefniveau), maar kan zonder hulpmiddel geen correct gespeld en verzorgd schrijfproduct afleveren op het fundamentele niveau 1F (zie leerlingbeschrijving 1: Rachel).

Leerlingbeschrijving 1: Rachel

Rachel zit in groep 8, zij heeft een score van 549 op de Cito-eindtoets en gaat straks naar een brugklas havo/vwo. Rachel heeft dyslexie. Zij leest op AVI E6 niveau: een leesniveau dat gemiddeld door leerlingen uit groep 6 gehaald wordt. De resultaten op het leerlingvolgsysteem LOVS zijn wisselend: voor begrijpend lezen scoort Rachel hoog op niveau A, voor technisch lezen behaalt ze een score op het zorgwekkende E niveau. Haar woordenschat is goed: hier scoort ze op B-niveau, dat is boven het landelijk gemiddelde: die ligt op de grens van B/C niveau. Voor rekenen scoort Rachel op B-niveau: een goede score. Maar voor spelling haalt ze een score op de grens van D/E niveau: ook een zorgwekkende score. De spelling van de werkwoorden gaat beter: hier haalt Rachel een score op niveau C: dit is onder het landelijk gemiddelde. Voor studievaardigheden scoort ze weer heel goed: op niveau A.

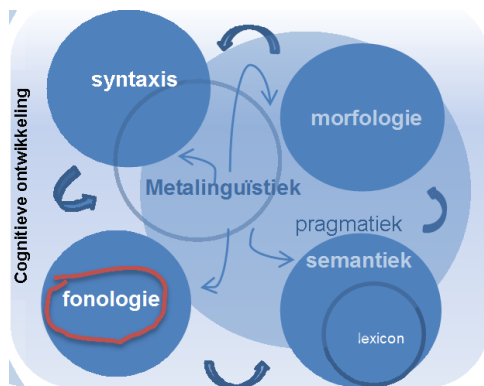
De taalproblemen van deze leerlingen zijn afhankelijk van de beperking en de specifieke taalkenmerken die daar over het algemeen bij horen. Bij sommige stoornissen ligt de problematiek bijna uitsluitend in het taalontwikkelingsgebied (zogenaamde primaire taalstoornissen). Bij het vaststellen van een dergelijke beperking moet ook uitgesloten zijn dat die voortkomt uit een andere stoornis of intellectuele beperking. Een voorbeeld hiervan is ESM (ernstige spraak-taalmoelijkheden, zie voorbeeld 1).

Voorbeeld 1 Taalkenmerken van een leerling met ESM

- discrepantie verbale en performale IQ
- zinsbouw- en woordvormingsproblemen
- niet vloeiend spreken
- woordvindingsproblemen
- problemen met het uitspreken van bepaalde klanken en vervangen, weglaten of reduceren van klanken (bijvoorbeeld klinkers verwisselen (pap/pop) of weglaten van alle medeklinkers ('ee-e' in plaats van 'beertje')
- moeite met het vervoegen van werkwoorden
- weinig gebruik van functiewoorden (woorden met weinig inhoudelijke betekenis, zoals: en, de deze, iedereen, hebben, zijn et cetera)
- onsamenvattend taalgebruik, bijvoorbeeld weinig informatie verstrekken of in grote sprongen
- het begrip is vaak beter is dan de taalproductie
- moeite met het opslaan en reproduceren van talige informatie

(Bishop & Snowling, 2004; Goorhuis & Schaerlaeken, 2000; Wentink, Hoogenboom & Cox, 2009). Zie verder "Profielschets: een leerling met ESM" in *Profielschetsen*.

Een ander voorbeeld is dyslexie. Bij dyslexie ligt de oorsprong van de taalproblemen heel waarschijnlijk in de fonologische verwerking (zie figuur 2: verstoring in de fonologie bij leerlingen met dyslexie). Deze verstoring zorgt voor problemen als bij het leren lezen en schrijven tekens aan klanken (fonemen) gekoppeld moeten worden.



Figuur 2: Verstoring in de fonologie bij leerlingen met dyslexie

Andere beperkingen hebben invloed op de taalontwikkeling, maar zijn niet primair een taalstoornis. Hierbij kan gedacht worden aan autismespectrumstoornissen (ASS), ADHD, auditieve beperkingen (doof en slechthorend), problemen met zien, neurologische aandoeningen, ontwikkelingsstoornis en chronische gezondheidsproblemen die invloed hebben, of hebben gehad, op het taalontwikkelingsproces. Sommige stoornissen komen relatief vaak samen voor; leerlingen met ADHD hebben bijvoorbeeld relatief vaak dyslexie.

De leerlingen met (boven)gemiddelde cognitieve capaciteiten met een beperking hebben in principe een uitstroombestemming van vmbo en hoger. In sommige gevallen is echter de stoornis zo verbonden met de taalproblematiek, zoals het geval is met een leerling met ESM, dat dit invloed heeft op de uitstroombestemming.

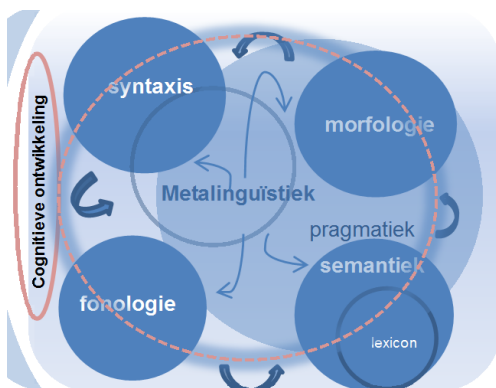
Voor de leerlingen die doorstromen naar het vmbo, theoretische of gemengde leerweg (vmbo tl/gl), havo of vwo moeten hoge doelen nagestreefd worden. Voor deze leerlingen is de structurele inzet van hulpmiddelen en dispensatie op bepaalde onderdelen van essentieel belang.

Lagere cognitieve capaciteiten

Ook zijn er leerlingen die *vanwege* lagere cognitieve vermogens taalproblemen hebben. Dit betekent vaak dat het taalniveau lager is dan het gemiddelde op die leeftijd. Er is dan over het algemeen sprake van een vertraagd patroon bij de totale ontwikkeling. In dit licht bezien, is er dus niet echt sprake van een taalprobleem. Bij taal kunnen deze leerlingen een vertraagde ontwikkeling vertonen op alle taalaspecten (zie voorbeeld 2). Bij instroom in het basisonderwijs is er al redelijk snel duidelijk dat er sprake is van een achterstand bij het (taal)leren.

Voorbeeld 2 *Taalkenmerken van een leerling met lagere cognitieve capaciteiten*

- algemeen vertraagd in taalontwikkeling (presteert dus op alle taalaspecten op lager niveau)
- minder goed opgebouwde parate kennis
- minder goed (verbaal) geheugen
- tragere en minder adequate verwerking van informatie
- kleinere woordenschat en minder diepe woordkennis
- zwakke semantische, syntactische, morfologische en pragmatische taalopbouw, bijvoorbeeld eenvoudige grammaticale opbouw van zinnen; soms nog sprake van overregulatie (bijvoorbeeld 'loopte' in plaats van 'liep')
- automatiseringsproblemen
- taalbegrip en productie vooral hier-en-nu, concreet
- taalbegrip is zwak, bijvoorbeeld uitvoeren van meerdere instructieopdrachten is moeilijk (DSM-IV-TR, 2000; Goorhuis & Schaerlaekens, 2000). Zie verder "Profielchets: een leerling met lagere cognitieve capaciteiten" in Profielchetsen.



Figuur 3: Alle taalonderdelen kunnen vertraagd zijn bij een leerling met lagere cognitieve capaciteiten

Sommige van deze leerlingen stromen uit naar het vmbo basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen (bb/kb), al dan niet met leerwegondersteuning (LWOO) (zie leerlingbeschrijving 2: Juancho). Leerlingen die op een IQ-test onder de 80 scoren stromen veelal door naar het praktijkonderwijs of vso-arbeid. In het volgende hoofdstuk staat meer informatie over welke leerroutes aansluiten bij welke uitstroombestemmingen.

Leerlingbeschrijving 2: Juancho

Juancho is 11 jaar en zit in groep T5/6 van sbo De Bouwsteen bij juffrouw Fatima. Daarvoor zat hij in het reguliere onderwijs, waar zijn problemen in groep 2 naar voren kwamen. Hij heeft PDD-NOS en ADHD. Volgend jaar gaat Juancho naar de hoogste groep en daarna zal hij waarschijnlijk doorstromen naar het vmbo met leerwegondersteuning. Zonder zijn specifieke problematiek zou Juancho hier waarschijnlijk ook naar uitstromen vanwege zijn lagere cognitieve capaciteiten.

Het merendeel van de beperkingen in de voorgaande paragraaf kunnen net zo goed voorkomen bij leerlingen met lagere cognitieve capaciteiten. Bij deze leerlingen is dus sprake van een dubbele problematiek. De uitstroombestemming wordt zo veel mogelijk bepaald door de cognitieve mogelijkheden en niet door de beperking. Een leerling met bovengemiddelde capaciteiten kan met de inzet van hulpmiddelen en aanpassingen bijvoorbeeld naar havo, al dan niet het in het vso. De verwachte uitstroom van een leerling met lagere cognitieve capaciteiten en een beperking zullen door zijn cognitie lager zijn.

Ten slotte, het cognitief vermogen is niet een vaststaand gegeven, maar verandert onder invloed van omgevingsfactoren. Het blijft daarom belangrijk om de ontwikkeling goed te monitoren.

4.3 Ondersteuningsbehoefte

Wanneer er in beeld is gebracht wat een leerling kan en waar een leerling moeite mee heeft, zal een school willen vaststellen welke ondersteuning men kan bieden. Er zijn verschillende vormen van ondersteuning denkbaar zoals:

- pedagogisch-didactische ondersteuning;
- inzet van hulpmiddelen;
- keuzes in het onderwijsaanbod.

Pedagogisch-didactische ondersteuning

Een belangrijke vorm van ondersteuning bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is pedagogische-didactische ondersteuning. Er zijn diverse algemene pedagogisch-didactische aanwijzingen die bruikbaar zijn voor verschillende beperkingen. De meeste leerlingen hebben

bijvoorbeeld baat bij duidelijke structuur, hulp bij het plannen, meer tijd en motivatie (zie leerlingbeschrijving 3: Max).

Leerlingbeschrijving 3: Max

Volgend jaar gaat Max naar het Vaartcollege. Daar gaat hij praktijkonderwijs volgen. Hij is al heel vaak langs geweest op zijn nieuwe school ook met zijn vader en moeder. Vader en moeder kunnen heel goed helpen met lezen. Het lezen van Max gaat nu goed vooruit. Ook spelling gaat steeds beter. Met rekenen heeft Max ook moeite. Eerst wilde hij niet lezen. Maar hij wil vrachtwagenchauffeur worden net als zijn vader. Toen hij het daar met de leraar over had, ging bij Max het knopje om. Daar doet Max het nu voor. Door deze veranderde inzet, gaat het lezen nu beter, ook spelling gaat beter.

Inzet van hulpmiddelen

Naast meer pedagogisch-didactische ondersteuning is het inzetten van hulpmiddelen een mogelijke uitkomst. Hierbij kan gedacht worden aan bepaalde methodieken, bijvoorbeeld het Repeated Assisted Level Feedback Interactie (RALFI) lezen (Braams & Smits, 2006) of aan technische hulpmiddelen. Voor bepaalde leerlingen kan bijvoorbeeld Sprint (Jabbla, 2011) een uitkomst bieden. Het aanschaffen van (technische) hulpmiddelen alleen is echter niet voldoende. Leerlingen (en leraren) moeten er ook mee leren omgaan. Het is immers een verlengstuk van de leerling. Op schoolniveau dient een plan gemaakt te worden: wanneer mag een leerling het hulpmiddel gebruiken? Hoe trainen we leraren om te ondersteunen, et cetera (zie krantenartikel 1).

Krantenartikel 1

Harald, vader van dyslectische Dani (12 jaar): "Dani zou juist nog wel wat meer voor zichzelf mogen opkomen, vind ik. Op zijn school zijn geen vast regels. De ene keer moet de spellingcontrole uit, de andere keer weer niet. Soms mag hij een kladblaadje gebruiken bij het hoofdrekenen soms mag dat niet. Hij zal moeten leren dat hij zegt: ik ben dyslectisch ik mag er een blaadje bij gebruiken." (Volkskrant, 15 september 2009)

Keuzes in het onderwijsaanbod

Veel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn in staat het reguliere leerplan te doorlopen. Er zijn echter ook leerlingen voor wie een keuze gemaakt moet worden in het leerplan. Het hoeft niet altijd zo te zijn dat er óf een regulier programma wordt aangeboden óf dat er geschrapt wordt uit het onderwijsprogramma. Een wat minder ingrijpende keuze is het stellen van (tijdelijke) prioriteiten. Voor een leerling legt de school bijvoorbeeld prioriteit bij het aanleren van bepaalde vaardigheden. Wanneer de leerling deze vaardigheden beheerst, kan een stapje verder worden gegaan met het aanbieden van complexere vaardigheden binnen het domein.

Leerlingbeschrijving 4: Tom

Neem bijvoorbeeld Tom. Hij zit in groep 8 en gaat straks naar vmbo bb/kb. Zijn leestehiek en het spellen zijn zwak. De school kiest er voor om extra tijd te investeren in lezen. Voor spellen mag hij gebruik maken van een computer. Wellicht kan op een later moment, wanneer het leesniveau voldoende is, nog wel meer tijd in spelling worden gestoken.

De ondersteuningsmogelijkheden die beschikbaar zijn voor diverse doelgroepen zijn talrijk en divers. In de deelpublicatie *Profielschetsen* zijn voorbeeldmatig mogelijke opties beschreven en wordt verwezen naar belangrijk bronnen voor meer informatie.

Ten slotte, het is ingewikkeld om het onderwijs af te stemmen op de diverse behoeften van alle leerlingen. Het vraagt veel van de competenties van de leraar op het gebied van klassenmanagement. SLO werkt, in een project in het kader van Passend Onderwijs, aan een overzicht van differentiatiemogelijkheden binnen taal en rekenen op dit gebied (Schram, Van der Laan & Thijs; in ontwikkeling).

Het ontwikkelingsperspectief

Het ministerie van OCW heeft een wetsvoorstel Passend Onderwijs ingediend (Ministerie van OCW, 2011) om scholen te verplichten voor leerlingen met een specifiek ondersteuningsbehoefte een ontwikkelingsperspectief vast te stellen. Dit zal er voor de diverse onderwijstypen waarschijnlijk anders uit komen te zien. De wet is bij het schrijven van deze publicatie nog niet bekrachtigd. In het wetsvoorstel staat hierover het volgende:

Wetsvoorstel Passend Onderwijs

"Bij de beslissing over de toelating van een leerling die extra ondersteuning behoeft betreft de school de ondersteuningsbehoefte van de leerling. De school treedt hierover in overleg met de ouders van de leerling. Voor de meeste leerlingen geldt dat zij het normale onderwijscurriculum zullen doorlopen, zonedig met extra ondersteuning. Voor sommige leerlingen geldt dat zij dat niet kunnen, zij volgen op een of meerdere punten een afwijkend onderwijsprogramma. Voor deze leerlingen geldt dat voor hen een ontwikkelingsperspectief moet worden opgesteld waarin wordt beschreven welke onderwijsdoelen kunnen worden gerealiseerd. Het ontwikkelingsperspectief biedt de school handvatten om het onderwijs af te stemmen op de behoefte van de leerling. De school en leerling hebben met het opstellen van een ontwikkelingsperspectief scherper in beeld waar naartoe gewerkt moet worden en aan welke instroomeisen de leerling te zijner tijd moet voldoen om succesvol te zijn in het vervolgonderwijs. Het ontwikkelingsperspectief is ook een instrument voor de communicatie met ouders. Met een ontwikkelingsperspectief weten ouders tijdig wat een realistisch perspectief is voor hun kind. Dit perspectief blijft nu voor ouders vaak impliciet en het komt voor dat ouders pas aan het eind van de rit goed zicht hebben op het perspectief van hun kind. Ouders hoeven geen handtekening te zetten onder het ontwikkelingsperspectief zoals dat is opgesteld door de school. Met de ouders vindt periodiek overleg plaats over de vorderingen en de begeleiding. Wanneer de lange termijn verwachting expliciet is, kan bij tegenvallende vorderingen meer expliciet worden nagegaan wat nodig is om ervoor te zorgen dat het perspectief alsnog gerealiseerd kan worden. Nu wordt maar al te vaak de impliciete verwachting naar beneden toe bijgesteld, zonder dat men zich daarvan bewust is. Het ontwikkelingsperspectief biedt school, ouders en inspectie houvast bij het reflecteren op de gerealiseerde opbrengsten. Bij algemene maatregel van bestuur zullen nadere eisen aan het ontwikkelingsperspectief worden gesteld." (Ministerie van OCW, 2011 p. 94 en 95)

Het ontwikkelingsperspectief wordt ingesteld om, vergeleken met het huidige handelingsplan, te beschrijven wat doelen zijn waar met leerlingen op langere termijn naar toe wordt gewerkt. Het ontwikkelingsperspectief richt zich op het 'wat' van het onderwijs voor deze leerling. De leerroutes (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012a) zijn een middel om hier invulling aan te geven. Het handelingsplan kan in gebruik blijven om te beschrijven hoe doelen worden bereikt en welke hulp aan de leerling wordt geboden (het 'hoe').

Het is momenteel nog onduidelijk voor welke leerlingen een ontwikkelperspectief opgesteld zal moeten worden en hoe dit er precies uit gaat zien.

5. Leerroutes taal toegelicht

De leerroutes die ontwikkeld zijn in Passende Perspectieven (Langberg, M., Leenders, E. & Koopmans, A., 2012a) wijzen leraren de weg als het gaat om het ontwikkelen van een specifieke leerroute voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In de volgende paragrafen geven we een korte beschrijving van de leerroutes en hoe ze tot stand zijn gekomen.

5.1 Het Referentiekader Taal

De leerroutes van Passende Perspectieven zijn 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 geacht worden te kunnen. Het Referentiekader Taal is in die zin meer een beschrijving van beheersingsniveaus dan een opsomming van doelen.

Om doelen of beheersingsniveaus te halen kunnen leerlijnen gebruikt worden. Een leerlijn is een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden, die naar een bepaald einddoel leiden. In het onderwijs tot twaalf jaar bestaat deze lijn over het algemeen uit een verzameling van doelen en tussendoelen.

Een leerroute is de weg die de leerling langs leerlijnen aflegt naar een specifieke uitstroombestemming. Een leerroute bestaat uit doelen en inhouden die relevant zijn met het oog op het vervolgonderwijs.

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 (1S voor rekenen en 2F voor taal) betreft datgene waar naar gestreefd wordt bij die leerlingen die al voldoen aan het fundamentele niveau.

Als norm is gesteld, dat 75 % van de leerlingen het fundamentele niveau 1F op 12 jarige leeftijd zou moeten halen, waarmee meteen gezegd is, dat 25% van de leerlingen dat niveau nu dus niet haalt. Verder streeft de expertgroep ernaar, dat het percentage leerlingen dat 1F wel haalt toeneemt van 75 naar 85%.

(vervolg *Het Referentiekader Taal en Rekenen*)

De Expertgroep noemt in haar hoofdrapport uit 2008 een aantal aanbevelingen die zorgleerlingen 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 er 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 Taal is een beschrijving van taalvaardigheid in opklimmende niveaus. De beschrijvingen van de domeinen van het Referentiekader Taal kennen drie categorieën, voor de receptieve vaardigheden lezen en luisteren zijn dat er vier. Het gaat om de volgende 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.

Het Referentiekader kent 4 domeinen: Mondelinge taalvaardigheid (luisteren, spreken en gesprekken), Lezen (narratieve, fictionele en literaire teksten en zakelijke teksten), Schrijven en het domein Begrippenlijst en taalverzorging. Deze indeling in domeinen is in de leerroutes grotendeels gehandhaafd. De leerroutes hebben beschrijvingen voor de volgende domeinen: gesprekken/spreken, luisteren, lezen (van zakelijke teksten, met daarin opgenomen fictie en technisch lezen) en schrijven (inclusief taalverzorging)

5.2 Uitgangspunten voor de leerroutes

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die 1F niet halen

Er is een groep leerlingen (ongeveer 15 -25 %) die om verschillende redenen niveau 1F niet haalt op 12-jarige leeftijd, zowel in regulier basisonderwijs, als speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs. Deze groep bestaat uit de volgende globale subgroepen:

1. De leerlingen met (een ernstige) beperking die gemiddelde of bovengemiddelde capaciteiten hebben. Deze leerlingen kunnen in principe na het primair onderwijs uitstromen naar de hogere vormen van v(s)o: vmbo- theoretische of gemengde leerweg (vmbo tl/gl), havo of vwo. Het doel is dat zij minimaal referentieniveau 1F halen op 12-jarige leeftijd. Voor doorstroom naar havo/vwo is 1S het streven. Op de specifieke onderdelen waarvan de doelen niet gehaald worden door de beperking worden hulpmiddelen ingezet en compenserende dan wel dispenserende maatregelen genomen. In de publicatie *Overzichten van leerroutes* vindt u leerroute 1 naar 1F, omdat het hier gaat om leerlingen die 1F niet halen.
2. Leerlingen die minder cognitieve capaciteiten hebben dan de leerlingen uit groep 1 onderscheiden we in twee groepen.
 - De eerste groep bestaat uit leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die na het primair onderwijs doorstromen naar het vmbo, de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen (vmbo bb/kb) al dan niet met leerwegondersteuning. Het streven is dat zij in het primair onderwijs vooral een basis leggen voor het behalen van 2F in het vmbo.
 - De tweede subgroep van de leerlingen met minder cognitieve capaciteiten zijn de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die doorstromen naar het praktijkonderwijs of vso-arbeid. Voor deze groep is het in het primair onderwijs belangrijk zoveel mogelijk functioneel met taal bezig te zijn. Ook in het vervolgonderwijs werken zij aan het behalen van referentieniveau 1F.

Leerroutes

Op basis van de bovenstaande drie subgroepen van leerlingen zijn we tot drie leerroutes gekomen. In figuur 4 staat schematisch weergegeven welke uitstroombestemming gekoppeld is aan welke leerroute. Leerroute 1 leidt naar 1F. Leerroute 2 leidt naar 1F met nadruk op de belangrijke vaardigheden (prioriteit). Leerroute 3 leidt naar 1F op onderdelen.

PASSENDE PERSPECTIEVEN

Leerroutes en uitstroomperspectieven voor leerlingen die zonder extra onderwijsinspanningen 1 F (op onderdelen) niet halen op 12-jarige leeftijd

Regulier of speciaal (basis)onderwijs	Regulier of speciaal voortgezet onderwijs	Vervolgopleiding en arbeid
LEERROUTE 1 regulier basisonderwijs speciaal basisonderwijs speciaal onderwijs, cluster 1 t/m 4	VWO	WO HBO
	HAVO	HBO
	VMBO-theoretische leerweg (VO of VSO) (in VO eventueel met LWOO)	MBO niveau 4 (middenkaderopleidingen)
	VMBO-gemengde leerweg (VO of VSO) (in VO eventueel met LWOO)	MBO niveau 3 of 4 (vak- en middenkaderopleidingen)
LEERROUTE 2 regulier basisonderwijs speciaal basisonderwijs speciaal onderwijs, cluster 1 t/m 4	VMBO-kaderberoepsgerichte leerweg (VO of VSO) (in VO eventueel met LWOO)	MBO niveau 2, 3 of 4 (basisberoeps- en vakopleidingen)
	VMBO-basisberoepsgerichte leerweg (VO of VSO) (in VO eventueel met LWOO of leerwerktraject)	MBO niveau 1 of 2 (assistent- en basisberoepsopleidingen)
LEERROUTE 3 regulier basisonderwijs speciaal basisonderwijs speciaal onderwijs, cluster 1 t/m 4	Praktijkonderwijs (VO) of VSO uitstroomprofiel 'arbeid'	arbeidsmarkt, al dan niet met certificering en/of kwalificatie op MBO niveau 1 (assistentopleidingen)

Figuur 4: Uitstroombestemmingen en leerroutes

Leerroute 1

Leerlingen in leerroute 1 hebben een uitstroombestemming van havo/vwo of vmbo tl/gl. Dat wil zeggen dat zij ondanks een specifieke beperking voldoende leercapaciteit hebben om naar deze schoolsoorten door te stromen. Voor hen is het minimaal noodzakelijk referentieniveau 1F op alle onderdelen te behalen. Voor de uitstroombestemming havo en vwo is 1S gewenst. De genoemde referentieniveaus zijn nodig om in het voortgezet onderwijs voldoende resultaat te behalen. Voor deze groep leerlingen is het belangrijk dat hen voldoende hulpmiddelen ter beschikking staan, doelen indien nodig gedispenseerd kunnen worden en dat bij toetsing rekening gehouden kan worden met hun beperking. Voor leerroute 1 zijn de referentieniveaus 1F en 1S geheel intact gelaten. In de publicatie *Overzichten van leerroutes* vindt u leerroute 1 naar 1F, omdat het hier gaat om leerlingen die 1F niet halen.

Leerroute 2

Ook voor leerlingen in leerroute 2 die doorstromen naar het vmbo bb/kb is het wenselijk referentieniveau 1F te behalen. Deze leerlingen zijn echter minder in staat tot een hoog leertempo. Met andere woorden, ze doen er langer over, omdat ze langzamer leren. Meer gestructureerde instructie en meer herhaling om de elementaire vaardigheden te automatiseren is voor hen nodig. In leerroute 2 zijn daarom de omschrijvingen van referentieniveau 1F, waarvan een goede beheersing noodzakelijk is bij doorstroom naar het vmbo bb en kb, vetgedrukt. Deze vaardigheden moeten in het basisonderwijs goed geoefend worden. Uiteindelijk moeten de leerlingen ze zelfstandig beheersen zodat ze beter toegerust zijn om in het vmbo referentieniveau 2F te behalen.

Leerroute 3

Leerroute 3 is de route voor leerlingen met de uitstroombestemming praktijkonderwijs of vso-arbeid. Op basis van functionaliteit hebben we hier een aantal beschrijvingen uit het referentiekader weggehaald. De overweging hierbij is dat het beter is deze leerlingen zaken te leren die ze gezien hun leercapaciteit aankunnen en die relevant zijn voor hun toekomstperspectief wat betreft scholing en werk. Door sommige onderdelen nu minder of geen prioriteit te geven ontstaat ruimte (= tijd) om andere onderdelen steviger te doen. Het streven is dat deze leerlingen aan het eind van het basisonderwijs belangrijke onderdelen van 1F halen. In het praktijkonderwijs werken ze nog verder aan het behalen van referentieniveau 1F.

5.3 Hoe zijn de leerroutes tot stand gekomen?

De leerroutes zijn op de volgende manier tot stand gekomen:

1. Er is vooronderzoek gedaan naar het gewenste instroomniveau in het vervolgonderwijs door middel van interviews met leraren, analyses van leermiddelen, een analyse van het referentiekader en gesprekken met (taal)experts.
2. Per domein is op eindniveau (groep 8) een keuze gemaakt in taken en kenmerken van de taakuitvoering uit het Referentiekader voor de drie type uitstroombestemmingen. Er is gekeken naar de variatie in taken, tekstsoorten en kenmerken van de taakuitvoering. Ook hebben we in samenspraak met experts een oplopende moeilijkheid in de kenmerken van de taakuitvoering aangebracht. Bij het domein Lezen bijvoorbeeld hebben we evalueren (een oordeel geven over een tekst) moeilijker bevonden dan interpreteren (verbinden eigen werkelijkheid aan tekst).
3. Op deze manier zijn er voor leerroute 2 en 3 op eindniveau keuzes gemaakt in de omschrijvingen van referentieniveau 1F van de domeinen Mondelinge vaardigheden, lezen en schrijven. De subdomeinen Lezen van narratieve, fictionele en literaire teksten en Lezen van zakelijke teksten uit het Referentiekader zijn samengevoegd. Hetzelfde is gedaan met de subdomeinen Gesprekken en Spreken. Het domein Schrijven is gecombineerd met taalverzorging.

4. De keuzes komen in het kort neer op:
 - a. Schrappen van doelen.
 - b. Prioriteren van doelen (doelen aangeven die belangrijk zijn met het oog op de uitstroombestemming van de leerlingen).
5. De keuzes op eindniveau zijn aan een aantal experts voorgelegd en naar bevind van zaken bijgesteld.
6. Vervolgens zijn voor leerroute 1 de omschrijvingen van 1F en 1S uit het referentiekader per domein verkaveld. Dit heeft geresulteerd in doelen voor eind groep 2, eind groep 4, eind groep 6 en eind groep 8. Bij deze verkaveling hebben we ons gebaseerd op de volgende bronnen:
 - *TULE leerlijn Nederlands* (SLO, 2009).
 - *Tussendoelen beginnende geletterdheid* (Verhoeven & Aarnoutse 2006).
 - *Tussendoelen gevorderde geletterdheid* (Verhoeven & Aarnoutse, 2007).
 - *Tussendoelen mondelinge communicatie* (Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007).
 - *Leerstoflijnen beschreven* (Van Gelderen, 2010; Oosterloo & Paus, 2010; Van der Beek & Paus, 2011).
 - *Jonge kind: doelen taalontwikkeling* (SLO, 2010).
7. Met de verkaveling van 1F en 1S was een basis gelegd om keuzes te maken voor leerroute 2 en 3. Eerst hebben we gekeken naar de keuzes in leerroute 3. Voor leerroute 3 is op eindniveau het aantal taken verminderd, bijvoorbeeld een werkstuk en een artikel schrijven is weggelaten. Deze taken achten wij minder relevant voor leerlingen die doorstromen naar het praktijkonderwijs. Door het wegvallen van taken in leerroute 3 vervielen er al direct een aantal kenmerken van de taakuitvoering. Op basis van de genoemde keuzes op eindniveau hebben we leerroute 3 ook verkaveld naar eind groep 2, eind groep 4, eind groep 6 en eind groep 8.
8. Vervolgens hebben we gekeken naar het gewenste beheersingsniveau van de 'middengroep' (leerlingen die doorstromen naar vmbo bb/kb) en leerroute 2 verkaveld. In leerroute 2 zijn vrijwel alle doelen van 1F gehandhaafd, maar er is aangegeven welke doelen meer of minder prioriteit moeten krijgen. Daarbij is vanaf eindgroep 6 specifiek aandacht gegeven aan de beschrijvingen die op het eindniveau erg belangrijk (vetgedrukt) zijn.
9. De verkavelingen van alle leerroutes zijn opnieuw voorgelegd aan experts en naar bevind van zaken bijgesteld.

5.4 Toelichting op de leerroutes

De leerroutes geven per domein op een kernachtige en overzichtelijke manier weer welke keuzes gemaakt zijn in een doorgaande lijn (figuur 3). De leerroutes zijn cumulatief beschreven: dat wil zeggen dat verondersteld wordt dat de leerling wat in eerdere leerjaren beschreven staat, ook beheerst. Het uitgangspunt is dat vanaf groep 6 een keuze gemaakt kan worden voor een leerroute. Met name in leerroute 3 kunnen er al enkele (kleine) verschillen in beschrijving voor eind groep 4 zijn. Dit was onvermijdelijk met het oog op een evenwichtige opbouw in de doorlopende leerlijn naar groep 6 en 8 toe. Bijvoorbeeld bij Lezen, omdat verschillen in groep 4 al duidelijk kunnen zijn. De beschrijving bij eind groep 2 is in alle leerroutes hetzelfde. De leerroutes moeten vooral in het licht van beheersing gezien worden: het is wenselijk dat de leerlingen gezien hun uitstroombestemming deze zaken beheersen. Een compleet overzicht van de leerroutes en een leeswijzer erbij vindt u in de publicatie *Overzichten van leerroutes*.

Leerroute 2: Luisteren

		Naar referentieniveau 1F			Referentieniveau 1F
→ Complexiteit →	Evalueren				- Verwoordt een oordeel over een tekst(deel) of tv- of radioprogramma
	Interpretëren			- Herkent een mening als deze door signaalwoorden wordt geïntroduceerd (bijvoorbeeld ik vind...) - Herkent verschillende meningen - Herkent een relatie tussen woord en beeld	- Interpreteert informatie en meningen (dicht bij leerling) - Herkent een mening als luisterdoel - Ordent informatie (dicht leerling) - Legt een verband tussen tekstuele informatie en eigen kennis en ervaring
	Samenvatten	- Speelt een voorgelezen of verteld verhaal na - Ordent illustraties over het verhaal met behulp van de leerkracht	- Herkent een verband tussen tekstuele informatie en eigen ervaringen - Vertelt een verhaal in grote lijnen na (met illustraties) - Omcirkelt relevante informatie na het beluisteren van een tekst	- Kan na beluisteren van een tekst relevante informatie aangeven (op papier)	- Geeft informatie gestructureerd weer, vult bijvoorbeeld een schema in - Maakt aantekeningen
	Begrijpen	- Kan instructie en mededelingen begrijpen en uitvoeren - Laat zien dat hij naar een ander luistert - Wijst een genoemd plaatje, letter of woordje aan - Onderscheidt met behulp van picto's hoofdcomponenten (wie, wat, waar) van een verhaal	- Past instructie van leerkracht toe - Onderscheidt hoofdcomponenten van een verhaal (wie, wat, waar, wanneer)	- Past instructie van de leerkracht consequent toe - Geeft de hoofdlijnen van een tekst in eigen woorden weer - Stemt zijn manier van luisteren af op vooraf gegeven opdracht	- Benoemt hoofdzaken uit de tekst - Selecteert belangrijke informatie uit een tekst - Maakt onderscheid tussen globaal en selectief/gericht luisteren - Herkent de hoofdpunten in (nieuws) berichten
Leerjaar	Eind groep 2	Eind groep 4	Eind groep 6	Eind groep 8	
Onderwerpen	Concreet, alledaags, contextgebonden →			Abstracter, blijft wel dicht bij leefwereld	
Soort tekst (voorbeelden)	(interactief) Voorgelezen prentenboeken, versjes en liedjes, gedragsaanwijzingen, instructie bij speelleeractiviteiten	Voorgelezen of verteld verhaal door medeleerling, voorstelling, aanwijzing leerkracht, medeleerling in kringgesprek	Instructie bij een spelletje, persoonlijk verhaal medeleerling, lesinstructie leerkracht	Voordracht medeleerling, routebeschrijving, programma op de computer, (nieuws)bericht	

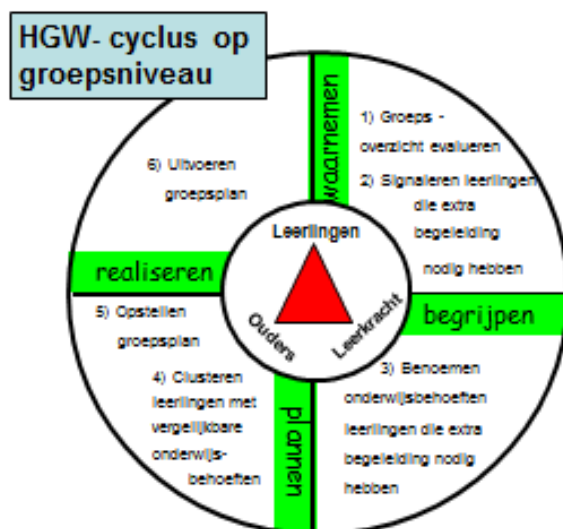
Passende perspectieven taal - leerroute 2 luisteren - versie januari 2012

Figuur 5: Voorbeeld van een leerroute

In het volgende hoofdstuk zal uiteengezet worden wanneer en hoe de leerroutes ingezet kunnen worden binnen de cycli van handelingsgericht en opbrengstgericht werken.

6. Handelingsgericht en opbrengstgericht keuzes maken in het onderwijsaanbod

De uitwerkingen in deze wegwijzer staan niet op zichzelf. Al jaren zijn scholen bezig om meer opbrengstgericht en handelingsgericht te werken om het beste uit alle leerlingen te halen. Passende Perspectieven sluit hier naadloos bij aan: namelijk door houvast te bieden voor inhoudelijke keuzes, wanneer in de cyclus van handelingsgericht en opbrengstgericht werken blijkt dat voor een leerling of voor een subgroepje aanpassingen nodig zijn in het aanbod. Opbrengstgericht en handelingsgericht werken geven handvatten om zaken planmatig aan te pakken. Beide cycli hangen nauw samen. Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kan opbrengstgericht werken op een handelingsgerichte manier aangepakt worden. Bij opbrengstgericht werken staat het gebruikmaken van beschikbare data om het onderwijs te verbeteren centraal. Het uiteindelijke doel is dat de leerresultaten van de leerlingen daardoor verbeteren. Dit gebeurt door systematisch en cyclisch informatie over de leerlingen (1) te verzamelen, (2) te analyseren (3) te interpreteren en, op basis van deze informatie, (4) beslissingen te nemen over verbeteringen in het onderwijs om de resultaten te verhogen. Bij handelingsgericht werken (Pameijer & Van Beukering, 2007) staat het begrijpen van observatiegegevens en het bepalen van de onderwijsbehoeften van leerlingen centraal en hierbij wordt evenals bij opbrengstgericht werken een afgeleide van de PDCA-cyclus (plan, do, check, act) gebruikt. Op groepsniveau worden de volgende stappen doorlopen: waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren.



Figuur 6: Handelingsgericht werken cyclus op groepsniveau (Pameijer & Van Beukering, 2007)

De uitgewerkte leerroutes van Passende Perspectieven helpen vooral bij het stellen van doelen ('plan'/plannen), voor leerlingen die vastlopen vanwege taal- of rekenproblemen en die moeite hebben om bepaalde doelen te halen. Voor of na het uitvoeren van het aangepaste onderwijsarrangement en het meten van de resultaten kan de informatie uit de profielschetsen of over de taalontwikkeling mogelijk helpen bij het analyseren en verklaren van de resultaten ('check'/waarnemen en begrijpen): welke aspecten gaan goed? Waar heeft de leerling moeite

mee? Waarom heeft de leerling moeite met bepaalde taken/doelen? Vervolgens worden nieuwe plannen gemaakt, eventueel doelen aangepast of er wordt gekozen voor een andere leerroute als blijkt dat de leerling meer of minder aan kan dan vooraf ingeschat werd ('act/plannen en realiseren'). Ook hierbij geven de uitgewerkte leerroutes en doelenlijsten houvast.

Voor meer informatie en een nadere beschrijving van opbrengstgericht werken: zie bijvoorbeeld <http://schoolaanzet.nl/opbrengstgerichtwerken/kwaliteitskaarten>.

Voor het speciaal onderwijs en het speciaal basisonderwijs is de publicatie *'Duiden en Doen'* van Struiksma (2011) informatief. Voor een uitgebreide beschrijving van handelingsgericht werken verwijzen we naar het boek van Pameijer en Van Beukering (2007).

6.1 Wanneer de keuzes maken in het onderwijsaanbod?

Hoe kunnen de verschillende uitwerkingen uit deze wegwijzer en andere publicaties van Passende Perspectieven gebruikt worden en op welk moment kunnen ze ingezet worden? De beslissing om een aangepast aanbod samen te stellen voor leerlingen vraagt om een zorgvuldige afweging. Leerlingen moeten voldoende kansen krijgen om bepaalde doelen alsnog te behalen. Om greep te houden op dit proces en om te kunnen verantwoorden waarom bepaalde keuzes gemaakt zijn, dienen de stappen goed te worden vastgelegd. Daarom is het zo belangrijk een planmatige manier van werken te gebruiken, zoals opbrengst- of handelingsgericht werken.

SLO ontwikkelt handreikingen waarbij onder andere het proces van opbrengstgericht keuzes maken in het onderwijsaanbod op een handelingsgerichte manier wordt beschreven (Schram, Van der Laan & Thijs; in ontwikkeling). De handreiking is gericht op het formuleren, uitvoeren en evalueren van intensiverende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De maatregelen worden vervolgens overgenomen in het groepsplan en regelmatig bijgesteld.

We beschrijven hier de stappen, waarbij ook duidelijk wordt wanneer de leerroutes en andere uitwerkingen van Passende Perspectieven behulpzaam kunnen zijn. Bij de beschrijving van deze stappen wordt de link gelegd met de cyclus van handelingsgericht werken. De formulering en invulling van de stappen kan echter soms iets afwijken omdat wij ons vooral richten op leerlingen met taalproblemen die uiteindelijk in aanmerking komen voor de leerroutes van Passende Perspectieven.

De beschrijving geldt zowel voor regulier basisonderwijs als speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs, al zijn we ons ervan bewust dat in speciaal (basis)onderwijs vaak al eerder een ontwikkelingsperspectief wordt vastgesteld en er al meer onderzoeksgegevens van leerlingen beschikbaar zijn. Waar we het in de stappen hebben over 'de leraar' kan, afhankelijk van de situatie, ook intern begeleider of taalcoördinator gelezen worden.

6.2 Mogelijke interventies voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte

Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beschrijven we twee mogelijke interventies met betrekking tot het onderwijsaanbod:

- Intensiveren door herhalen/remediëring/tapelen van dezelfde leerstof.
- Keuzes maken in het onderwijsaanbod.

6.2.1 Intensiveren door herhalen/remediëren/stapelen

We gaan er in het algemeen van uit dat de cyclus van handelingsgericht werken meerdere malen wordt doorlopen, gericht op het (alsnog) behalen van doelen (intensiveren door stapelen), voordat er keuzes worden gemaakt of prioriteiten worden gesteld. Er wordt dan nog geen specifieke leerroute van Passende Perspectieven gekozen. Aan het te vroeg kiezen van aangepaste doelen en inhouden kleef het gevaar van 'self fulfilling prophecy'. Zoals eerder vermeld zal rond de leeftijd van 9 à 10 jaar duidelijk worden dat bepaalde doelen niet behaald zullen worden en dan ontstaat ook een beeld van het ontwikkelingsperspectief van de leerling.

Hierbij speelt de informatie die gedurende de onderwijsloopbaan is verzameld, in de verschillende cycli van handelingsgericht werken, uiteraard een belangrijke rol. Er zullen leerlingen zijn bij wie al eerder duidelijk is dat bepaalde doelen niet realistisch zijn. Van deze leerlingen zijn (of komen) dan meer gegevens beschikbaar uit onderzoek en dan kan vroeger een alternatieve leerroute gekozen worden. In alle gevallen is goed monitoren van de ontwikkeling van belang.

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



De leraar observeert de ontwikkeling van leerlingen. Door systematische observatie kunnen problemen met het taal leren vroegtijdig gesignaleerd worden bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit voorkomt vaak ernstiger achterstanden en problemen. De observatie en signalering hebben een preventieve functie. Om te signaleren wanneer het taalniveau achter blijft bij de verwachting, heeft een leraar kennis nodig over de ontwikkeling van taal op verschillende aspecten. Het globaal (her)kennen van taalkenmerken die typerend zijn voor bepaalde beperkingen draagt bij aan het vroegtijdig signaleren. De profielschetsen in de deelpublicatie *Profielschetsen* geven een overzicht van veel voorkomende beperkingen en de taalkenmerken die daar vaak bij voorkomen. Wanneer vermoed wordt dat een bepaalde beperking een rol speelt, is uiteraard nader onderzoek nodig voordat conclusies getrokken worden.

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



De leraar analyseert in elk geval de volgende gegevens over de leerling:

- Leervorderingen taal op verschillende onderdelen.
- Protectieve en belemmerende factoren.
- Sociaal-emotionele ontwikkeling en werkhouding/gedrag.

Leervorderingen taal op verschillende onderdelen

De leraar signaleert of leerlingen zich mogelijk minder snel of juist sneller ontwikkelen dan verwacht en welke leerlingen in relatie tot klas- of leeftijdsgenoten achterblijven.

Voor het in kaart brengen van de leervorderingen kan de leraar gebruikmaken van verschillende toetsings-, volg- en screeningsinstrumenten. Een bekende is natuurlijk om gebruik te maken van de vaardigheidsscores van het Leer- en Ontwikkelings Volg systeem van Cito (LOVS) van Cito, met onder andere mogelijkheden als een alternatief leerlingrapport en een voorspelling van de te verwachten vaardigheidsgroei.

Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is het belangrijk om de ontwikkeling op alle taaldomeinen goed in beeld te brengen, dus zowel de leesvaardigheden, de mondelinge taalvaardigheden als het spellen en stellen. Deze leerlingen moeten immers meer dan andere leerlingen gebruikmaken van compenseren door middel van de vaardigheden waar ze wel goed in zijn.

Protectieve en belemmerende factoren

Het beschrijven van protectieve en belemmerende factoren is van belang voor het verkrijgen van een compleet beeld van de leerling. Het gaat om beschrijvingen die het leergebied overstijgen en die gerelateerd zijn aan vragen zoals: wat kan de leerling wel en waar is hij minder goed in, waarin moet hij ondersteund worden en waarin kan hij zelfstandig functioneren? Het gaat daarbij om het in kaart brengen van zowel zijn behoeften en beperkingen als stimulerende en positieve kwaliteiten. De leraar houdt daarbij ook rekening met zaken als de leerstijl en interesse van leerlingen. De principes van handelingsgericht werken leveren daar goede bouwstenen voor.

Sociaal-emotionele ontwikkeling en werkhouding/gedrag

Door niet alleen aandacht te besteden aan de cognitieve ontwikkeling van de leerling, maar ook aan de ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied en door zijn mogelijkheden op het gebied van werkhouding, gedrag, motivatie et cetera te beschrijven, wordt het beeld van de leerling compleet gemaakt. Bovendien is het nodig om de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te brengen omdat er een nauwe samenhang is tussen dit ontwikkelingsgebied en taal.

Na een analyse van deze gegevens, volgt ook een synthese: hoe hangen deze aspecten onderling samen? Kan een leerling compenseren met sterke ontwikkelingsaspecten? Zijn er omgevingsfactoren waar invloed op is uit te oefenen om zaken te verbeteren?

Nu deze gegevens in kaart zijn gebracht maakt de school een plan welke consequenties dit heeft voor het onderwijs of doorverwijzing: als een leerling bijvoorbeeld moeite heeft met mondelinge taalvaardigheid maar een sociaal milieu met veel ondersteuning, vragen we ouders thuis het kind te stimuleren, verwijzen we hem door naar logopedie of oefenen we extra met hem op school?

Formuleren van de interventies, gericht op intensiveren (plannen)

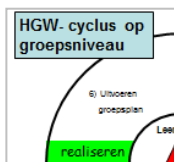


Interventies beschrijven en opnemen in het groepsplan

De interventies die voor deze leerling(en) al zijn uitgevoerd worden vastgelegd en de interventies die voor de komende tijd gepland worden ook. Deze interventies zullen er in eerste instantie vanuit gaan dat de leerling het basisaanbod blijft volgen. Het gaat dan vaak om leerlingen met een achterstand van een half jaar tot maximaal een jaar. Deze interventies

kunnen worden opgenomen in het groepsplan. De interventies worden vertaald in concrete doelen die de leraar met de leerling binnen een bepaalde periode wil bereiken.

Uitvoeren van de interventies, gericht op intensiveren (realiseren)



Uitvoeren van de interventies

De interventies betreffen extra ondersteuning gericht op 'herhalen of stapelen', dat wil zeggen: aanpassen van de instructie, aanpassen van de hoeveelheid leertijd, afstemming van de pedagogisch-didactische begeleiding en het inzetten van hulpmiddelen om de reguliere doelen (alsnog) te behalen.

Ook maatregelen gericht op het versterken van het zelfvertrouwen en de motivatie van de leerling en/of de sociale relaties van de leerling kunnen deel uitmaken van de interventies.

Het evalueren van de interventies (waarnemen)



Opnieuw zijn we aangekomen bij het waarnemen, maar nu betreft het de evaluatie van de interventies. Men stelt vragen als: zijn de interventies goed uitgevoerd? Waar hebben ze toe geleid? Werkten ze voor de leerling? Wat moet er verbeterd worden?

Het is wenselijk om minimaal elk half jaar het groepsplan te evalueren. Na twee halfjaarlijkse evaluaties is het aan te raden om een besluit over verder te volgen stappen te nemen. Daarbij kunnen zich een aantal situaties voordoen.

- De leerling heeft zowel op cognitief als sociaal-emotioneel gebied veel baat bij de intensivering en behaalt de doelen die werden beoogd met de interventies. De leerling kan blijven meedoen met het basisaanbod, al dan niet met extra begeleiding. De intensivering wordt herhaald in een volgende cyclus van handelingsgericht werken of afgesloten.
- De leerling heeft onvoldoende baat bij de intensiverende maatregelen. Het is heel belangrijk dat wordt nagegaan of de intensiverende maatregelen 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, kan besloten worden tot compenserende/dispenserende maatregelen en de inzet van hulpmiddelen, en/of er kan worden besloten tot aanpassingen van het onderwijsaanbod bijvoorbeeld voor leerlingen waarbij een ontwikkelingsperspectief is vastgesteld. Voor deze leerlingen zijn grotere aanpassingen in de doelen en het onderwijsaanbod nodig. Hiervoor bieden de leerroutes en doelenlijsten van Passende Perspectieven houvast. De cyclus van handelingsgericht werken wordt voortgezet op een ander niveau, dit wordt benadrukt door de stappen grijs te maken.

6.2.2 Keuzes maken in het onderwijsaanbod

Doorgaans zullen voorgaande stappen meerdere keren cyclisch worden doorlopen. Voor de meeste leerlingen zal dit tot en met eind groep 5 of 6 worden volgehouden. Voor leerlingen voor wie duidelijk is dat bepaalde (eind)doelen niet realistisch zijn, zal worden overgegaan tot het maken van samenhangende keuzes in het onderwijsaanbod, gekoppeld aan het ontwikkelingsperspectief. Hier moet uiteraard zorgvuldig mee worden omgegaan. Aan het op jonge leeftijd vaststellen van een ontwikkelingsperspectief en het op basis daarvan kiezen van aangepaste doelen en inhoud kleeft zoals gezegd het gevaar van 'self fulfilling prophecy'. Blijf de leerling daarom goed monitoren.



Figuur 7: Cyclus voor HGW voor inhoudelijke keuzes op maat

Keuzes maken als (eind)doelen niet behaald kunnen worden (begrijpen)



Voor leerlingen die zich consequent langzamer blijven ontwikkelen, bijvoorbeeld leerlingen waarvoor een ontwikkelingsperspectief opgesteld gaat worden (of al opgesteld is), zullen keuzes gemaakt moeten worden in doelen en inhoud, passend bij de leerlingen. De voorgaande cyclus herhaalt zich dan eigenlijk, maar dan op een ander niveau,

waarbij de profielschetsen en leerroutes van Passende Perspectieven houvast bieden voor de stappen 'begrijpen', 'plannen' en 'realiseren'.

Het maken van samenhangende keuzes in het onderwijsaanbod (plannen)



Na het doorlopen van voorgaande stappen kunnen keuzes in het onderwijsaanbod worden gemaakt. De keuzes zullen vaak pas in de bovenbouw van het basisonderwijs plaatsvinden. De keuzes in het onderwijsaanbod worden dan in samenhang gezien met de verwachte uitstroombestemming van de leerling. Hiervoor kunt u gebruikmaken van de leerroutes van Passende

Perspectieven. Zie voor een toelichting hoofdstuk 5 en de publicatie *Leerroutes*. Het ontwikkelingsperspectief bepaalt welke leerroute van toepassing is. Bij grote verschillen tussen de verschillende taaldomeinen (disharmonisch intelligentieprofiel), kan het zijn dat slechts voor een bepaald domein aanpassing van doelen nodig is of dat hulpmiddelen ingezet kunnen worden. Bijvoorbeeld voor spelling of technisch lezen.

Let wel: het gaat in de leerroutes om beheersingsdoelen, dat wat leerlingen zouden moeten beheersen om het betreffende eindniveau te behalen. Het onderwijsaanbod omvat meer dan alleen de beheersingsdoelen.

Differentiëren naar doelen en inhoud op maat (realiseren)



Als duidelijk is welke extra doelen of keuzes in doelen voor bepaalde leerlingen aan de orde zijn, kan dit worden opgenomen in het groeps-/handelingsplan. Vervolgens staat de leraar voor de taak dit groeps- en of handelingsplan uit te voeren. Dat kan betekenen dat de leraar de instructie, begeleiding, groepering en leertijd moet afstemmen op

verschillende doelen en inhoud. SLO werkt aan een overzicht van differentiatiemogelijkheden binnen taal en rekenen op dit gebied, in het kader van Passend Onderwijs.

Evalueren van de inhoudelijke keuzes op maat (waarnemen)



De leraar volgt de ontwikkeling van de leerling nauwlettend om te kunnen beoordelen of het aangepaste aanbod voor de leerling nog steeds passend is. Als blijkt dat de leerling bepaalde doelen sneller bereikt dan verwacht, is wellicht een aanpassing van het aanbod nodig, waarbij ook weer meer of andere doelen worden aangeboden. De uitgewerkte leerroutes,

met beheersingsdoelen per twee leerjaren, bieden houvast om de ontwikkeling te beoordelen ten opzichte van de gekozen leerroute. Observatie- en toetsgegevens spelen daarbij uiteraard een belangrijke rol. Blijft de ontwikkeling achter bij de verwachting, dan wordt de cyclus opnieuw doorlopen. Waarom blijft de ontwikkeling achter? Was het aanbod passend? Zijn eventuele interventies of hulpmiddelen op de juiste manier ingezet of moet er juist worden gestart met bepaalde interventies? Is er aanleiding om de uitstroombestemming aan te passen? Enzovoort. Als na meerdere evaluaties blijkt dat de gekozen leerroute niet goed aansluit bij de leerling, dan kan gekozen worden voor een 'hogere' leerroute of een 'lagere' leerroute.

7. Hoe nu verder met het project Passende Perspectieven.....

De afgelopen twee jaar hebben we met veel plezier gewerkt aan de opbrengsten in deze publicatie. We realiseren ons dat we daarmee slechts een begin hebben gemaakt om het onderwijs een praktische hulp voor maatwerk in de klas te bieden. In het vervolg van dit project hebben wij het voornemen om in samenwerking met verschillende partijen de volgende activiteiten te ondernemen:

- Pilots Passende Perspectieven taal en rekenen. Kernvraag is of scholen met de opzet van Passende Perspectieven uit de voeten kunnen. Waar liggen mogelijke knelpunten? Wat is nog nodig om het handelingsgericht werken te vergemakkelijken en hoe kunnen we daarbij zo goed mogelijk aansluiten bij de werkwijze van een leraar op dit moment?
- Op basis van de bevindingen uit de pilots voor Passende Perspectieven taal en rekenen een werkwijze ontwikkelen om de keuzes in de leerroutes te vertalen naar het werken met een methode en naar activiteiten in de klas.
- Hulpmiddelen koppelen aan profielschetsen en leerroutes, en specifiek voor leerroute 1 uitspraken doen over welke taalonderdelen en/of doelen moeilijk zullen zijn voor deze leerlingen en welke doelen gedispenseerd of gecompenseerd kunnen worden met welk(e) hulpmiddel(en).
- Profielschetsen toevoegen, bijvoorbeeld voor leerlingen die langdurig ziek zijn, en indien nodig de bestaande updaten.
- De mogelijkheden verkennen om de totale taalontwikkeling van leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte in beeld te brengen. Juist voor de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is dit nodig. Het in kaart brengen van sterke aspecten is van belang om beperkingen te compenseren. Hierbij valt te denken aan bijvoorbeeld de mogelijkheden van formatief/diagnostisch toetsen.

Net als de afgelopen jaren willen we bij deze ontwikkelingen zo veel mogelijk mensen uit de onderwijspraktijk (regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs) en ondersteunende instellingen vragen mee te denken in dit traject.

Referenties

- American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR Fourth Edition (Text Revision)* (2000). Laatste geraadpleegd op 16-02-2012 op www.behavenet.com/capsules/disorders/dsm4TRclassification.htm
- Beek, A. van der, & Paus, H. (2011). *Leerstoflijnen begrippenlijst en taalverzorging beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het domein begrippenlijst en taalverzorging op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Boswinkel, N., Buijs, K. & Van Os, S. (2012). *Passende perspectieven rekenen. Wegwijzer*. Enschede: SLO.
- Braams, T., & Smits, A. (2006): *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Meppel: Boom.
- Bishop, D.V.M. & Snowling, M.J. (2004), Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130, 6, 858-886.
- CED-groep, Rotterdam. (2007-2010). *Basisleerlijn kerndoelen SO Taal*. Laatste geraadpleegd op 11-01-12 op www.leerlijnen.cedgroep.nl/so
- Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Gelderen, A. van. (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Goorhuis-Brouwer, S.M. & Schaerlaekens, A.M. (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: de Tijdstroom
- Jabbla. (2011). *Sprint* [computer software]. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Uitgevers.
- Kiene, A. (2009, september 15). Slecht kunnen lezen, maar toch naar het vwo. *Volkskrant*.
- Langberg, M., Leenders, E. & Koopmans, A. (2012a). *Passende perspectieven taal. Overzichten van leerroutes*. Enschede: SLO.
- Langberg, M., Leenders, E. & Koopmans, A. (2012b). *Passende Perspectieven taal. Profielschetsen*. Enschede: SLO.

Ministerie van OCW. (2011). *Wijziging van enkele onderwijswetten in verband met een herziening van de organisatie en financiering van de ondersteuning van leerlingen in het basisonderwijs, speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs*. (Voorstel van wet nummer W2647-K.2). Den Haag: Ministerie van OCW.

Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.

Pameijer, N.K., & Beukering, J.T.E. van, (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven/Voorburg: Acco.

Schram E., Laan van der, A. en Thijs. A. (in ontwikkeling). *Een passend onderwijsaanbod voor taal en rekenen*. Enschede: SLO.

SLO, Enschede. (2009). *TULE inhouden en activiteiten kerndoelen Nederlands*. Laatst geraadpleegd op 23-1-12 op <http://tule.slo.nl>

SLO, Enschede. (2010). *Jonge kind: doelen taalontwikkeling*. Laatst geraadpleegd op 23- 1-12 op www.slo.nl/jongekind/doelen

Struiksma, C. (2011). *Duiden en Doen. Werken aan kerndoelen, referentieniveaus, leerstandaarden, leerlijnen, ontwikkelingsperspectieven, leerroutes, uitstroomniveaus en... enzovoort, met de leerresultaten als uitgangspunt. Versie SO met uitzondering van ZML en MG*. Utrecht: Kernimplementatieteam Leerlijnen, Stichting Projecten Speciaal Onderwijs.

Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (Eds.). (2006). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3 (8^e druk)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (Eds.). (2007). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8 (3^e druk)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Verhoeven, L., Biemond, H., & Litjens, P. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie. Leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

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. Te downloaden van www.masterplandyslexie.nl.

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl