



Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs

Handreiking voor aankomende leerkrachten

Maud van Druenen, Martine Gijssel, Femke Scheltinga, Ludo Verhoeven

Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs

Handreiking voor aankomende leerkrachten

Maud van Druenen, Martine Gijssel, Femke Scheltinga, Ludo Verhoeven

Deze uitgave is tot stand gekomen in het kader van het Masterplan Dyslexie in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

© 2012, Masterplan Dyslexie en Expertisecentrum Nederlands

Eerste druk 2012

Tweede druk 2016

Derde druk 2019

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnames of op enige andere wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het Expertisecentrum Nederlands.

Dit is een uitgave van:



Masterplan Dyslexie
Postbus 482
5201 AL 's-Hertogenbosch

www.dyslexiecentraal.nl



Expertisecentrum Nederlands
Postbus 6610
6503 GC Nijmegen

www.expertisecentrumnederlands.nl

Besteladres: webwinkel.expertisecentrumnederlands.nl

Dit katern is te downloaden van: www.dyslexiecentraal.nl

Grafisch ontwerp en digitale opmaak: Onderwijs Maak Je Samen, Helmond

Fotografie: Rob Gieling fotografie

Drukwerk: Franssen & Van Iersel, 's-Hertogenbosch

ISBN 978-90-77529-41-6

NUR 113

INHOUD

VOORWOORD	5
INLEIDING	7
DEEL I - ACHTERGRONDEN	9
1 ONDERKENNING VAN LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN EN DYSLEXIE	11
1.1 Inleiding	13
1.2 Technisch lezen en spellen in een notendop	13
1.3 Onderkenning van lees- en spellingproblemen	15
1.4 Dyslexie	18
1.5 Misvattingen en dwaalwegen	20
DEEL II - ONDERWIJS	23
2 KENMERKEN VAN GOED LEES- EN SPELLINGONDERWIJS	27
2.1 Inleiding	29
2.2 Doelgericht werken	29
2.3 Methodische aanpak	30
2.4 Tijd voor lezen en spellen	31
2.5 Instructie en feedback	33
2.6 Omgaan met verschillen	36
2.7 Stimulerende leeromgeving	40
3 SIGNALEREN VAN LEES- EN SPELLINGACHTERSTANDEN	45
3.1 Inleiding	47
3.2 Sleutelvaardigheden	47
3.3 Afnemen en interpreteren van toetsen	49
3.4 Observeren van lees- en spellingprestaties	55
3.5 Systematisch volgen van de lees- en spellingontwikkeling	60
4 BEGELEIDING BIJ LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN	63
4.1 Inleiding	65
4.2 Lees- en spellingproblemen van groep 1 t/m groep 8	65
4.3 Begeleiding op verschillende zorgniveaus	67
4.4 Weten wat werkt in begeleiding bij lees- én spellingproblemen	68
4.5 Effectieve begeleiding bij leesproblemen	71
4.6 Effectieve begeleiding bij spellingproblemen	77
4.7 Ondersteuning bij lezen en schrijven in andere vakken	79

DEEL III - GEZONDHEIDSZORG	87
5 AFSTEMMING MET DE GEZONDHEIDSZORG	89
5.1 Inleiding	91
5.2 Leerlingdossier aanleggen	91
5.3 Ouders informeren en adviseren	92
5.4 Diagnostiek en behandeling in de gezondheidszorg	94
5.5 Begeleiding op school na de behandeling	96
LITERATUUR	99
REGISTER	108

VOORWOORD

Vanaf 2001 ontwikkelt het Expertisecentrum Nederlands *Protocollen Leesproblemen en Dyslexie* (Wentink e.a., 2001; 2003, 2004, 2005) om het onderwijs aan leerlingen met leesproblemen in het basisonderwijs te verbeteren. Tussen 2008 - 2011 zijn de protocollen herzien in afzonderlijke, leerkrachtgerichte jaargroepkaternen. Er is een *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2* (Wentink, Verhoeven, & van Druenen, 2008), *voor groep 3 en voor groep 4* (Gijssel, Scheltinga, van Druenen, & Verhoeven, 2011a, 2011b), *voor groep 5-8* (Scheltinga, Gijssel, van Druenen, & Verhoeven, 2011a) en *voor het SBO* (Scheltinga, Gijssel, van Druenen, & Verhoeven, 2011b). De katernen sluiten aan bij de recente ontwikkelingen op het gebied van signalering en begeleiding van leerlingen met lees- en spellingproblemen. Er is de laatste jaren veel beweging geweest op dit terrein. Zo zijn er nieuwe landelijk genormeerde toetsen ontwikkeld en is er steeds meer bekend over effectiviteit van interventies in het onderwijs. Bovendien wordt de diagnostiek en behandeling van ernstige enkelvoudige dyslexie sinds 1 januari 2009 vergoed in het basispakket van de zorgverzekering.

Zowel in je stage als in je toekomstige onderwijspraktijk zul je te maken krijgen met leerlingen met lees-/spellingproblemen en dyslexie. Je hebt bagage nodig om deze problemen te onderkennen en aan te pakken. Hiervoor bieden de jaargroepspecifieke protocollen, die in het basisonderwijs veelvuldig worden gebruikt, de benodigde informatie. Maar ook voordat je je gaat specialiseren in een bepaalde leeftijdsgroep wil je graag een compact naslagwerk hebben waarin je informatie vindt over het omgaan met lees-/spellingproblemen en dyslexie van groep 1 tot en met groep 8. Deze publicatie is zo'n naslagwerk.

Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs - Handreiking voor aankomende leerkrachten is gebaseerd op de herziene *Protocollen Leesproblemen en Dyslexie*. Deze handreiking is speciaal geschreven voor de aankomende leerkracht. Met behulp van deze publicatie maak je kennis met de achtergrondinformatie uit de protocollen. Je krijgt informatie over lees-/spellingproblemen en dyslexie, goed onderwijs, toetsen en observeren, het bieden van effectieve hulp en afstemming met externen op het moment dat er (mogelijk) sprake is van dyslexie. Bij deze publicatie is een digitale leeromgeving ontwikkeld, www.dyslexiecentraal.nl. Hier vind je tal van literatuursuggesties, achtergrondartikelen, praktische documenten, filmpjes en handige websites. In de hoofdstukken vind je regelmatig expliciete verwijzingen naar deze leeromgeving.

Verschillende mensen hebben een bijdrage geleverd aan de totstandkoming van dit boek. Onze dank gaat uit naar Ronald de Bakker, Paul Sas, (Fontys Pabo Eindhoven), Conny Boendermaker (Pabo Almere/Windesheim Flevoland), Marijke Bouwhuis (HAN Nijmegen), Mariëlle Dortant (Iselinge Hogeschool Doetinchem), Simone Jongbloed, Patricia van Keulen (Marnix Academie) en Karin Wolters (Saxion Hogeschool).

INLEIDING

Deze publicatie gaat over leesproblemen, spellingproblemen en dyslexie, een onderwerp waar bijna iedereen wel eens mee te maken heeft, of heeft gehad. Misschien had je zelf vroeger lees- of spellingproblemen. Of heb je nog steeds moeite met het lezen of schrijven van teksten, als gevolg van dyslexie. Wellicht zijn er mensen in je naaste omgeving voor wie lezen en spellen een lastige opgave is. Moeite hebben met lezen en spelling heeft in een geletterde samenleving, zoals de onze, grote invloed op je functioneren. We zijn immers gewend om veel informatie door middel van schrift uit te wisselen. Het is daarom belangrijk dat eventuele lees- of spellingproblemen tijdig worden opgespoord en dat er hulp wordt gegeven om deze problemen aan te pakken.

Ongeveer 10% van alle leerlingen in het basisonderwijs heeft leesproblemen. Bij 4% van alle kinderen zijn de problemen zó ernstig en hardnekkig dat er sprake is van dyslexie. Als je voor de klas staat, nu in je stageklas of straks in je eigen groep, zul je ze naar alle waarschijnlijkheid dan ook tegen gaan komen: kinderen bij wie het lees- en spellingproces niet als vanzelfsprekend verloopt.

Goede lees- en spellinginstructie bieden en het adequaat begeleiden van leerlingen bij wie de lees- en spellingontwikkeling moeizaam vordert, zijn belangrijke taken van het onderwijs. Dit komt nog meer dan voorheen in de schijnwerpers te staan met de zorgplicht, die in 2014/2015 wordt ingevoerd. Scholen worden dan verplicht om een onderwijszorgprofiel op te stellen. In een onderwijszorgprofiel staat de extra zorg omschreven die wordt aangeboden aan leerlingen die speciale onderwijsbehoeften hebben. Het gaat dan zowel om het aanbod voor zwakke leerlingen als om het aanbod voor zeer talentvolle leerlingen.

www.dyslexiecentraal.nl - Voor de laatste ontwikkelingen rond passend onderwijs.

Als aankomende leerkracht willen we je goed voorbereiden op deze taak. Je hebt kennis nodig over de achtergronden van lees- en spellingproblemen en dyslexie. Bovendien zul je moeten weten hoe je het onderwijs goed kunt vormgeven: Wat zijn kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs? Hoe kun je problemen tijdig signaleren? Hoe ziet effectieve begeleiding van leerlingen met lees-/spellingproblemen eruit? En ten slotte: hoe zorg je voor een goede afstemming met de gezondheidszorg? Over al deze zaken gaat deze publicatie. Aan de inhoud liggen de principes van interactief taalonderwijs ten grondslag.

Interactief taalonderwijs

Interactief taalonderwijs is gebaseerd op drie pijlers: betekenisvol leren, sociaal leren en strategisch leren. Het begrip 'interactie' staat centraal. Er is sprake van een veelvuldige wisselwerking tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling. Het Expertisecentrum Nederlands is de grondlegger van het interactief taalonderwijs in Nederland.

Betekenisvol leren

Taal leer je door taal te gebruiken. Kinderen zijn meer gemotiveerd om te leren als het over een onderwerp gaat dat hen aanspreekt. De leerkracht kan daar gebruik van maken door een voor hen betekenisvolle context te bieden en ze functionele taken te laten uitvoeren. Leerlingen kunnen zo hun eigen kennis construeren. Dat wil zeggen dat zij hun kennis van de taal en van de wereld voortdurend reorganiseren op basis van het taalaanbod dat ze krijgen en de taal die ze zelf produceren. Een voorbeeld van een betekenisvolle activiteit is het werken met routines en ankers.

Routines

Routines zijn betekenisvolle activiteiten die iedere dag of iedere week terugkomen en die kinderen aanzetten tot communicatie. Voorbeelden van routines zijn: dagritme-activiteiten, een verjaardag vieren, prentenboeken interactief voorlezen, de thematafel samen opbouwen en werken met portfolio's. Routines bieden houvast, omdat ze op een vast tijdstip en volgens een vaste werkwijze worden uitgevoerd. Doordat de vorm van de activiteit herkenbaar is, kunnen de kinderen hun aandacht volledig richten op de inhoud. De

leerkracht fungeert in de eerste plaats als coach, die de kinderen stuurt en ondersteunt bij het uitvoeren van de routine.

Ankers

Een anker is een betekenisvolle startsituatie, die kinderen prikkelt en uitdaagt tot taalleren. Het is bijvoorbeeld een film, een prentenboek, een bijzondere gebeurtenis, een nieuwsitem of een uitstapje. Het anker biedt een betekenisvolle context voor allerlei leersituaties en zorgt ervoor dat alle kinderen bij de start van de leeractiviteiten een vergelijkbaar kennisniveau hebben. De leerkracht en de kinderen grijpen tijdens het leerproces dat volgt steeds terug op het anker. Een goed anker is een beleving voor kinderen. Het brengt iets teweeg, het maakt nieuwsgierig, nodigt uit en activeert, maar bovenal motiveert het anker de kinderen tot leren.

Sociaal leren

Taal leren is een sociaal proces. Het verloop van de taalontwikkeling is dus niet alleen afhankelijk van de mogelijkheden van het kind, maar ook van de invloeden uit de omgeving. Door te praten met en te luisteren naar volwassenen ontdekken kinderen de betekenis en de functie van gesproken en geschreven taal. Kinderen kunnen ook van elkaar leren, door gesprekken te voeren en samen te lezen en te schrijven. Zij hebben een goed invoelingsvermogen en kunnen elkaar daardoor goed helpen.

Strategisch leren

Interactief taalonderwijs veronderstelt dat leerlingen taken op een efficiënte manier leren aanpakken. We noemen dit strategisch leren. Het gaat om cognitieve strategieën (bijvoorbeeld het reflecteren op eigen taalgedrag). Voor een deel leren kinderen dit vanzelf. Maar dat geldt niet voor alle strategieën en niet voor alle kinderen. Expliciete instructie is dus nodig.

Kennisbasis pabo

We sluiten in deze publicatie aan bij de *Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo* die in 2009 is verschenen. Daarin is voor negen verschillende taaldomeinen (mondelinge taal, woordenschat, beginnende geletterdheid, voortgezet technisch lezen, begrijpend lezen, stellen, jeugdliteratuur, taalbeschouwing en spelling) vastgelegd wat je als pabostudent moet weten over deze domeinen. Voor elk van de negen domeinen zijn in de kennisbasis telkens vier aspecten uitgewerkt: (1) leerinhoud, (2) didactiek, (3) fundament en (4) taaldidactiek en taalbeleid. In deze publicatie staan de taaldomeinen beginnende geletterdheid, voortgezet technisch lezen en spelling centraal.

www.dyslexiecentraal.nl - Voor meer informatie over de kennisbasis.

Leeswijzer

Deze publicatie is opgebouwd uit drie delen. Deel I gaat over de *achtergronden* van lees- en spellingproblemen: onderkenning van lees- en spellingproblemen en dyslexie (hoofdstuk 1). Deel II behandelt in drie hoofdstukken lees- en spellingproblemen in het *onderwijs*: goed lees- en spellingonderwijs (hoofdstuk 2), signaleren van lees- en spellingachterstanden (hoofdstuk 3) en begeleiding bij lees- en spellingproblemen (hoofdstuk 4). Deel III gaat in op de samenwerking tussen *gezondheidszorg* en onderwijs: afstemming met de gezondheidszorg (hoofdstuk 5).

DEEL I **ACHTERGRONDEN**



HOOFDSTUK 1

ONDERKENNING VAN LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN EN DYSLEXIE



1	ONDERKENNING VAN LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN EN DYSLEXIE	11
1.1	Inleiding	13
1.2	Technisch lezen en spellen in een notendop	13
1.3	Onderkenning van lees- en spellingproblemen	15
1.3.1	Signalen in groep 1 en 2	15
1.3.2	Signalen in groep 3	16
1.3.3	Signalen in groep 4-8	17
1.4	Dyslexie	18
1.4.1	Oorzaken van dyslexie	19
1.4.2	Mogelijke gevolgen van dyslexie	19
1.5	Misvattingen en dwaalwegen	20
1.5.1	Beelddenken	20
1.5.2	Afwijkende oogbewegingen	21
1.5.3	Sensomotorische trainingen	21
1.5.4	Breinstimulerende methodieken	22
1.5.5	Schrijven in spiegelbeeld	22
1.5.6	Medicijnen en voedingssupplementen	22

1 ONDERKENNING VAN LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN EN DYSLEXIE

1.1 Inleiding

Goed kunnen lezen en spellen is belangrijk om te kunnen functioneren in onze geletterde maatschappij. De hele dag door ben je bewust of onbewust bezig met lezen en schrijven. Soms gaat het om korte teksten, zoals het schrijven van een boodschappenlijstje, het typen van een sms'je of het opzoeken van de bus- en treintijden. Andere keren heb je te maken met langere of ingewikkeldere teksten, zoals een opiniestuk in de krant of een verslag voor je opleiding. Er wordt in onze samenleving bijna voortdurend een beroep gedaan op je lees- en schrijfvaardigheid. Des te vervelender is het dus wanneer deze processen niet zo vanzelfsprekend verlopen. Dit hoofdstuk gaat over de achtergronden van lees- en spellingproblemen en dyslexie. De inhoud van het hoofdstuk bouwt voort op kennis over de normale lees- en spellingontwikkeling bij kinderen van 4 tot 12 jaar. Met behulp van onderstaande checklist kun je nagaan of je voorkennis voldoet.

Voor je begint aan dit hoofdstuk weet je....

- hoe de lees- en spellingontwikkeling van groep 1 tot en met groep 8 verloopt
- welke vaardigheden in beginnende geletterdheid van leerlingen in groep 1-2 worden verwacht
- welke vaardigheden in het aanvankelijk technisch lezen en spellen in groep 3 worden verwacht
- welke vaardigheden in het voortgezet technisch lezen en spellen van leerlingen in groep 4-8 worden verwacht

In paragraaf 1.2 wordt je kennis over technisch lezen en spellen opgefrist en worden enkele kernbegrippen in het lees- en spellingproces toegelicht. Paragraaf 1.3 beschrijft hoe je signalen van (risico op) lees-/spellingproblemen kunt herkennen. In paragraaf 1.4 wordt een definitie van dyslexie gegeven en worden de oorzaken en mogelijke gevolgen van deze stoornis beschreven. Paragraaf 1.5 ten slotte beschrijft de misvattingen en dwaalwegen die er bestaan rond dyslexie.

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

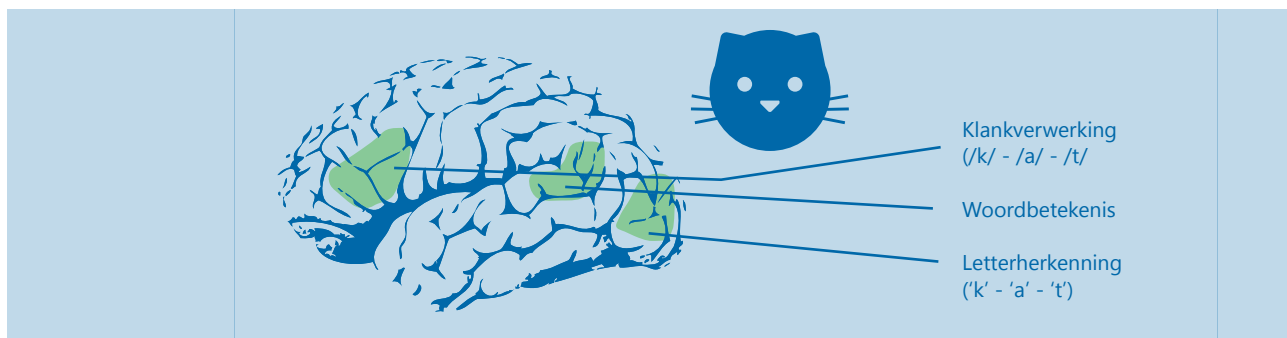
- wat de voorspellende factoren voor leesproblemen zijn in groep 1-2
- hoe je lees- en spellingproblemen kunt herkennen in groep 3
- hoe je lees- en spellingproblemen kunt herkennen in groep 4-8
- wat dyslexie is
- wat de oorzaken en gevolgen zijn van dyslexie
- welke misvattingen en dwaalwegen er in de behandeling van dyslexie zijn

1.2 Technisch lezen en spellen in een notendop

Onder technisch lezen – ofwel decoderen – verstaan we de vaardigheid om de geschreven vorm van een woord om te zetten naar de klankvorm van dat woord. Bij spellen – ofwel coderen – gebeurt het omgekeerde: hierbij wordt de klankvorm omgezet naar schrift. De klanken die binnen een taal worden onderscheiden, worden ook wel fonemen genoemd. Letters (zoals 'k', 'l' en 'a') of lettercombinaties (zoals 'ee', 'ch', 'oe' en 'ei') die deze klanken weergeven, noemen we grafemen. In deze publicatie spreken we steeds van klanken en letters als het om respectievelijk de klankvorm (fonemen) en de geschreven vorm (grafemen) gaat.

technisch lezen	=	decoderen	=	letter-klankkoppeling grafeem-foneemkoppeling
spellen	=	coderen	=	klank-letterkoppeling foneem-grafeemkoppeling

Technisch lezen gaat over klanken, letters en de verbinding daartussen. Als een leerling een woord leest, worden in de hersenen de letters en de bijbehorende klanken geactiveerd. Bovendien wordt dan meestal automatisch de koppeling met de betekenis van het woord gemaakt (Bosman & van Hell, 2002). Als een leerling het woord 'kat' leest door de letters 'k' - 'a' - 't' te ontcijferen, komen de klanken /k/ - /a/ - /t/ en de betekenis beschikbaar. Onderstaande figuur geeft dit visueel weer.



Figuur gebaseerd op: Shaywitz, S.E. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, p. 101.

Kernbegrippen

Bij de ontwikkeling van goede lees- en spellingvaardigheden staan twee aspecten centraal: inzicht in het alfabetisch principe en automatisering.

Inzicht in het alfabetisch principe

Het lees- en spellingproces begint met inzicht in het alfabetisch principe dat ten grondslag ligt aan onze geschreven taal. Dit betekent dat een leerling beseft dat letters corresponderen met bepaalde klanken en andersom: dat je klanken kunt koppelen aan letters. Als een leerling dit inzicht niet heeft, moet hij woorden op basis van de volledig geschreven woordvorm (als een 'plaatje' of 'beeld') onthouden. Dit lukt nog wel voor een beperkt aantal woorden, maar zodra hij meer en onbekende woorden tegenkomt, leidt deze werkwijze tot problemen. Zodra een leerling in staat is woorden letter voor letter te ontsleutelen, kan hij ook nieuwe of onbekende woorden lezen en spellen. Om te kunnen lezen en spellen is het dus belangrijk dat de relatie tussen de letters en de klanken wordt doorzien.

Automatisering

Als een leerling de relatie tussen letters en klanken eenmaal doorziet, is de volgende stap automatisering. 'Automatisering' betekent dat het koppelen van letters en klanken zo snel gaat, dat dit proces zonder bewuste aandacht van de lezer of speller verloopt ('vlot lezen'). Als de woordherkenning geautomatiseerd is, herkent de lezer in een flits een woord. Denk aan de reclameborden langs de snelweg waarvan de slogans in een fractie van een seconde worden herkend. Een snelle woordherkenning is van belang: hoe minder aandacht het ontsleutelen vraagt, hoe meer aandacht de lezer kan hebben voor de betekenis van wat wordt gelezen. Er is ook aandacht voor het vloeiend lezen van teksten. Dat betekent niet alleen accuraat en vlot lezen, maar ook de juiste prosodie en intonatie toepassen.

Ook bij spellen speelt automatisering een rol. Om de aandacht te kunnen richten op de inhoud van de (geschreven) boodschap, is het belangrijk dat spellingregels als het ware automatisch worden toegepast. Herhaling is nodig om automatisering te bevorderen.

Technisch lezen en spellen ontwikkelen zich bij de meeste kinderen niet spontaan. Het zijn aangeleerde vaardigheden die het resultaat zijn van gericht en instructief onderwijs. De lees- en spellingontwikkeling is dan ook niet los te zien van het onderwijssysteem, waarin door de schooljaren heen in een doorgaande lijn aan deze vaardigheden wordt gewerkt.

1.3 Onderkenning van lees- en spellingproblemen

In Nederland heeft ongeveer 10% van de leerlingen moeite met lezen. Hieronder laten we zien hoe lees- en/of spellingproblemen tot uiting komen in groep 3-8 en welke signalen de leerkracht in groep 1 en 2 kan opmerken.

1.3.1 Signalen in groep 1 en 2

Natuurlijk is het zo dat pas in groep 3, wanneer er wordt begonnen met het formele lees- en schrijfonderwijs, kan worden bepaald in hoeverre er daadwerkelijk sprake is van problemen op het gebied van lezen en spellen. In de kleuterperiode kan wel al worden vastgesteld bij welke kinderen de ontwikkeling in geletterdheid dreigt te stagneren. Er zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd – internationaal en nationaal – naar de voorspellers van lees- en spellingproblemen en dyslexie in groep 1 en 2. Uit deze studies komen veelal de volgende voorspellers naar voren:

Voorspellers in groep 1 en 2 van latere leesproblemen	
	Signaal
Genetische factoren	Er komt dyslexie in de familie voor.
Spraak- en taalontwikkeling	De leerling heeft bijvoorbeeld problemen met de uitspraak van bepaalde klanken, heeft moeite met het maken van goede zinnen en/of heeft een kleine woordenschat.
Fonologisch en fonemisch bewustzijn	De leerling heeft moeite met één of meer van de onderstaande activiteiten: <ul style="list-style-type: none"> • Auditieve analyse: het 'hakken' van gesproken woorden in kleinere stukjes (letters of lettergrepen). • Auditieve synthese: het 'plakken' van losse klanken of lettergrepen tot een gesproken woord. • Foneemmanipulatie: het verklanken van een woord als bepaalde klanken worden weggelaten of toegevoegd. Bijvoorbeeld: als we van het woord 'been' de /b/ weghalen, welk woord houden dan over? • Foneemidentificatie: het herkennen van een bepaalde klank in een woord. Bijvoorbeeld: op welk plaatje zie je een woord dat begint met de 'b' van 'boek'?
Letterkennis	De leerling heeft moeite met het onthouden van letter-klankkoppelingen.
Benoemselheid	De leerling heeft moeite met het zo goed en snel mogelijk benoemen van een reeks letters, kleuren of afgebeelde objecten.
Nonwoord repetitie	De leerling vindt het moeilijk om onzinwoorden correct na te zeggen.

Het gaat dus zowel om risicofactoren (genetische aanleg, spraak- en taalproblemen) als cognitieve factoren (prestaties op bepaalde taken). Als algemene vuistregel bij de taken geldt: hoe meer de taak lijkt op de lees- of spellingtaak, hoe beter de voorspelling voor latere leesvaardigheid is. Letterkennis en fonologisch bewustzijn zijn daarom vaak de beste voorspellers. Voor het fonologisch bewustzijn geldt dat het onderdeel fonemisch bewustzijn de beste voorspeller is; het bewustzijn dat woorden zijn opgebouwd uit heel kleine klankeenheden (/b/ - /oo/ - /m/, /b/ - /o/ - /s/).

Naast de bevindingen uit onderzoek, geven leerkrachten zelf vaak aan dat leerlingen die later leesproblemen krijgen, de volgende kenmerken vertonen:

- Niet begrijpen van complexe vragen, terwijl ze het antwoord wel weten.
- Moeite met het onthouden of ophalen van namen uit het geheugen.
- Moeite met het ophalen van de dagen van de week.
- Problemen met het ordenen van objecten.
- Woordvindingsproblemen (het niet op woorden kunnen komen).

Samengevat: de aanwezigheid van risicofactoren en/of lage prestaties op voorbereidende lees- en spellingtaken of (andere) taken die een beroep doen op automatisering, geven een indicatie van mogelijke lees- en/of spellingproblemen op latere leeftijd. Het is dus belangrijk dat de leerkracht deze factoren goed in de gaten houdt en de ontwikkeling van de leerling nauwlettend volgt.

1.3.2 Signalen in groep 3

Kinderen met leesproblemen in groep 3 kenmerken zich door problemen met het omzetten van een geschreven letterreeks in de corresponderende klankcode. Woorden worden vaak traag en/of fout gelezen. De oorzaak hiervan ligt meestal in een zwak fonemisch bewustzijn of geringe letterkennis. Leerlingen die moeite hebben met lezen proberen hun problemen te ondervangen door vast te houden aan een spellende leesstrategie, een radende leesstrategie of – en dat komt eigenlijk het meest voor – een combinatie van beide strategieën.

- *Spellende leesstrategie*
Spellend lezen, het letter voor letter verklanken van een woord, is een bruikbare strategie in het aanvankelijk leesproces. Bij de meeste leerlingen maakt spellend lezen na de eerste periode in groep 3 plaats voor vlot en vloeiend lezen. Er zijn echter leerlingen die een spellende leesstrategie blijven gebruiken. Deze strategie leidt tot een traag leestempo en vaak ook een beperkte accuratesse.
- *Radende leesstrategie*
Een leerling die een radende leesstrategie hanteert, leest niet precies wat er staat maar probeert te gissen naar het juiste woord door gebruik te maken van voorkennis, illustraties bij de tekst en de context van het verhaal. Deze manier van lezen leidt vaak tot veel leesfouten.

Leerlingen met spellingproblemen kenmerken zich door het fout en/of traag spellen van woorden. Ze spreken vaak tijdens het schrijven de afzonderlijke klanken uit, wat erop wijst dat de klank-letterkoppeling nog niet is geautomatiseerd. Zwakke spellers schrijven bovendien dikwijls letterlijk op wat ze horen (fonetische strategie). Dit resulteert in veel spellingfouten, omdat niet bij alle woorden in het Nederlands de klanken één-op-één aan letters kunnen worden gekoppeld (denk aan 'kooi' dat klinkt als /kooj/). Naast de fonetische strategie gebruiken leerlingen die moeite hebben met spelling vaak de inprentingsstrategie: ze proberen de spelling van de volledig geschreven woordvorm te onthouden. Dit is een enorme belasting voor het geheugen en bovendien helpt deze woordspecifieke kennis hen niet bij het schrijven van soortgelijke woorden. Dit alles leidt ertoe dat schrijfactiviteiten moeizaam verlopen. Bij spellingproblemen in groep 3 ligt de oorzaak meestal bij een zwak fonemisch bewustzijn (moeite met 'hakken' ofwel zwakke auditieve analyse) en bij problemen met de klank-letterkoppeling.

Lees- en spellingproblemen herkennen in groep 3	
Vaardigheid	Signaal
Fonemisch bewustzijn	<ul style="list-style-type: none"> Analyseren van woorden ('hakken') in losse klanken verloopt traag en/of foutief. Samenvoegen van losse klanken tot een woord ('plakken') verloopt traag en/of foutief. Aangeven van de positie van een klank in een woord lukt niet of verloopt moeizaam. Hersynthetiseren van een woord als bepaalde klanken worden weggelaten of toegevoegd lukt niet of verloopt moeizaam.
Letterkennis	<ul style="list-style-type: none"> Letters worden traag en/of foutief benoemd.
Lezen	<ul style="list-style-type: none"> Woorden worden traag en/of fout gelezen. Lang spellend lezen of vroeg radend lezen. Lezen van teksten verloopt niet vloeiend.
Spellen	<ul style="list-style-type: none"> Woorden worden traag en/of fout gespeld. Kennis van spellingregels en -patronen wordt niet goed toegepast. Schrijfactiviteiten worden moeizaam/traag uitgevoerd. Spellingregels worden niet/moeizaam geautomatiseerd. Fouten worden niet gecorrigeerd door de leerling zelf.

1.3.3 Signalen in groep 4-8

Veel van de kenmerken en strategieën die genoemd zijn in groep 3 zie je ook terug bij leerlingen die zich in het proces van het voortgezet technisch lezen en spellen bevinden (groep 4-8) en moeite hebben met lezen en/of spellen. De problemen kunnen echter ernstiger worden. Er worden steeds hogere eisen gesteld aan de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen.

Leesproblemen kunnen zorgen voor een laag leestempo bij andere vakken, zoals de zaakvakken waarbij veel gelezen moet worden. Bovendien heeft een traag leestempo gevolgen voor het leesbegrip. Als het technisch lees- en schrijfproces nog zoveel aandacht vraagt, is het moeilijk de lijn van het verhaal vast te houden. Leerlingen met leesproblemen krijgen vaak een hekel aan (hardop) lezen en zullen soms vermijdingsgedrag vertonen.

Spellingproblemen van leerlingen komen het best tot uiting in spontane schrijfproducten. Leerlingen met (ernstige) spellingproblemen maken vaak langdurig veel basale spellingfouten. De oorzaak van de spellingproblemen ligt veelal in een beperkte kennis van spellingregels of onvoldoende inslijping van bepaalde schrijfwijzen (bijvoorbeeld woorden met ei/ij of ou/au). Naarmate de leerlingen ouder worden zullen de spellingproblemen vooral het gevolg zijn van een automatiseringstekort. Ze kennen en onthouden weinig tot geen spellingregels en ze corrigeren zichzelf niet. Van de regels die ze wel kennen, weten ze vaak niet wanneer en hoe ze deze moeten toepassen. Andere regelmatigigheden in het spellingsysteem (her)kennen ze ook moeizaam. Ze hebben geen of nauwelijks inzicht in hoe het spellingsysteem van hun moedertaal is opgebouwd. Als gevolg van dit alles kan het bijvoorbeeld voorkomen dat zij een bepaald woord op één bladzijde op verschillende manieren spellen. Ook schrijven leerlingen met spellingproblemen vaak onleesbaar en maken ze veel doorhalingen. Bij leerlingen die wel leesbaar schrijven, valt het trage schrijftempo op. Ook dit zijn symptomen van automatiseringsproblemen.

Lees- en spellingproblemen herkennen in groep 4-8	
Vaardigheid	Signaal
Lezen	<ul style="list-style-type: none"> • Woorden worden traag en spellend gelezen. • Woorden worden radend gelezen. • Woorden worden fout gelezen (bijv. delen van woorden weglaten of woorden die hetzelfde klinken door elkaar halen). • Lezen van teksten verloopt niet vloeiend. • (Stil)lezen van teksten bij andere vakken verloopt traag. • Vermijdingsgedrag bij en/of een hekel aan hardop lezen.
Spellen	<ul style="list-style-type: none"> • Woorden worden fout gespeld: verkeerde klank-letterkoppelingen, weglaten, verwisselen of toevoegen van letters, medeklinkerreductie ('schr' wordt 'sch'), weglaten van lettergrepen, omdraaien van lettergrepen of -groepen et cetera. • Woorden worden traag gespeld. • Kennis van spellingregels en -patronen wordt niet goed toegepast. • Schrijfactiviteiten worden moeizaam/traag uitgevoerd. • Spellingregels worden niet/moeizaam in schrijfactiviteiten toegepast. • Fouten worden niet gecorrigeerd door de leerling zelf. • Geen inzicht in de opbouw van het spellingsysteem.

1.4 Dyslexie

Ongeveer 4% van de leerlingen wordt gezien als dyslectisch (Blomert, 2006a). Dit betekent dat er in elke groep gemiddeld één leerling zit met zodanig ernstige lees-/spellingproblemen, dat (te zijner tijd) dyslexie kan worden vastgesteld.

Bij leerlingen met dyslexie is sprake van een ernstige lees-/spellingachterstand, die blijkt uit een onvolledige en/of moeizame automatisering van het lees-/spellingproces, ondanks goed onderwijs. Dyslexie is een specifieke leerstoornis met een neurologische basis, waarbij de kern van het probleem ligt in het vlot lezen en spellen van woorden. Het geschreven Nederlands is, in tegenstelling tot bijvoorbeeld het geschreven Engels, relatief transparant. Dit betekent dat er bij een bepaalde letter maar één klank hoort. In onze taal lezen ook leerlingen met leesproblemen vrij snel min of meer foutloos, maar met een laag leestempo (de Jong & van der Leij, 2003). De snelheid in decoderen, ofwel automatisering, is het kernprobleem van dyslectici.

In Nederland worden officieel de volgende definities van dyslexie gehanteerd:

Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau (Stichting Dyslexie Nederland, 2008).

Dyslexie is een specifieke lees- en spellingstoornis met een neurobiologische basis, die wordt veroorzaakt door cognitieve verwerkingsstoornissen op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkingsproblemen wijken proportioneel af van het overige cognitieve, en met name taalverwerkingsprofiel en leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs.



Dit specifieke lees- en spellingprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling, die op grond van de overige cognitieve vaardigheden geïndiceerd zou zijn (Blomert, 2006b).

Bij leerlingen met dyslexie is het lees-/spellingprobleem hardnekkig. De hardnekkigheid moet over een langere periode met herhaalde testafnames aangetoond worden. Voor de vaststelling van dyslexie kan dus nooit worden volstaan met een eenmalige toetsafname. Hardnekkigheid blijkt als extra, planmatige en intensieve didactische maatregelen en remediëringsinspanningen nauwelijks leiden tot een verbetering van de lees-/spellingvaardigheid. We spreken hier ook wel van didactische resistentie. Didactische resistentie kan worden aangetoond wanneer een leerling nauwelijks vooruitgang boekt op genormeerde toetsen gedurende ten minste een half jaar intensieve begeleiding (twee interventieperioden van elk minimaal twaalf effectieve weken). Onder intensieve begeleiding verstaan we ten minste 60 minuten per week extra begeleiding, verdeeld over meerdere dagen, volgens een planmatige, effectief gebleken aanpak. Sommige leerlingen met lees-/spellingproblemen lopen hun achterstand weer in na een periode van effectieve begeleiding. Bij leerlingen met dyslexie blijft er altijd een zekere achterstand bestaan, ook na systematische hulp. Dus ook na een periode van intensieve begeleiding en behandeling, zal een leerling met dyslexie problemen met lezen en schrijven blijven ervaren: dyslexie heb je voor het leven (zie ook van der Leij, 2003). De mate waarin een kind er last van heeft, is afhankelijk van zijn leeftijd, het onderwijsaanbod en zijn intellectuele mogelijkheden om de lees-/spellingproblemen te compenseren.

Dyslexie wordt vastgesteld door psychologen en orthopedagogen met een erkende bekwaamheidsregistratie in de psychodiagnostiek. Leerkrachten en leesspecialisten op school spelen echter een cruciale rol in de onderkenning. Zij kunnen aanhoudende achterstanden op lees- en spellinggebied waarnemen door regelmatig genormeerde toetsen af te nemen, te observeren en de begeleiding die de leerling tussen de toetsmomenten krijgt, vorm te geven en te evalueren. Zij bouwen een leerlingdossier op, waarmee toegang tot dyslexiezorg mogelijk wordt gemaakt (zie deel III voor meer informatie over de afstemming tussen het onderwijs en de gezondheidszorg).

1.4.1 Oorzaken van dyslexie

Dyslexie is een complex probleem dat invloed heeft op het geheel functioneren van een leerling. Het komt voor binnen alle vormen van onderwijs en binnen alle sociaal-economische achtergronden. In verreweg de meeste gevallen is er sprake van een probleem op het terrein van de fonologische verwerking en de toegankelijkheid van taalkennis. De lees-/spellingproblemen zijn een gevolg van een onvolledige en/of moeizame automatisering van het lees-/spellingproces. De problemen spitsen zich toe op het vlot herkennen van de klankstructuur van woorden en het omzetten van schrift in een corresponderende klankcode.

De precieze oorzaak van dyslexie is wetenschappelijk nog niet aangetoond. Wel weten we dat er sprake is van een erfelijke component, waarbij vermoedelijk verschillende genen een rol spelen (Pennington & Olson, 2005). Als een leerling een ouder heeft die dyslectisch is, heeft hij ongeveer 40% kans er ook aanleg voor te hebben (Grigorenko, 2001; Paracchini, Scerri, & Monaco, 2007). De genetische aanleg is zeker niet allesbepalend; ook een kind zonder familielid met dyslexie kan dyslectisch zijn (Shaywitz, 2003).

1.4.2 Mogelijke gevolgen van dyslexie

Ernstige lees-/spellingproblemen kunnen grote gevolgen hebben voor de betreffende leerling. Hieronder beschrijven we de mogelijke problemen bij begrijpend lezen en schrijven en de sociaal-emotionele gevolgen.

Problemen met begrijpend lezen en schrijven

Een laag leestempo (met of zonder veel leesfouten) leidt soms tot problemen met begrijpend lezen. Hiermee hangt samen dat leerlingen minder lezen, doordat het lezen zoveel moeite kost, waardoor de

ontwikkeling van de (lees)woordenschat kan achterblijven. Evenzo geldt dat moeite met spelling het schrijven van teksten, waarin een idee of verhaallijn uiteen wordt gezet, belemmert. Natuurlijk bestaan er grote verschillen in de mate waarin de lees-/spellingproblemen als last worden ervaren. Sommige leerlingen hanteren een meer interactieve leesstrategie, waarbij ze hun problemen met woordherkenning compenseren door gebruik te maken van de context (Corkett & Parilla, 2008; Nation & Snowling, 1998). Het is echter niet zo dat leerlingen met een grotere woordenschat minder ernstige leesproblemen hebben. Hoewel deze leerlingen hun leesprobleem soms beter kunnen compenseren, ervaren zij dikwijls het leesprobleem als een grotere last (Elbro, 2010). Deze leerlingen merken zelf een discrepantie tussen hun cognitieve capaciteiten en de technische leesvaardigheid. In alle gevallen geldt dat flink wat doorzettingsvermogen nodig is. Het onderwijs kan hierin een ondersteunende rol spelen door het beschikbaar stellen van compenserende hulpmiddelen zoals een dicteerapparaat, tekst-naar-spraak-software of gesproken boeken. Meer hierover kun je lezen in hoofdstuk 4.

Problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling

De problemen van dyslectische leerlingen zullen vaak niet beperkt blijven tot problemen met lezen en schrijven. Dyslexie heeft invloed op het hele cognitieve functioneren, op de informatieverwerking en – als de problemen op school niet op tijd worden onderkend – op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling (de Jong, 1998; Messer & Dockrell, 2006; Peer, 2000). Lees-/spellingproblemen kunnen voor de nodige frustratie zorgen. Deze frustratie kan tot uiting komen in emotionele problemen of in gedragsproblemen (Trzesniewski, Moffitt, Caspi, Taylor, & Maughan, 2006). Een leerling kan zich bijvoorbeeld schamen voor zijn lees-/spellingprobleem en teruggetrokken gedrag gaan vertonen, of hij kan zijn problemen proberen te verbloemen door probleemgedrag te laten zien. Niet goed kunnen lezen en spellen heeft invloed op het gevoel van eigenwaarde en kan ertoe leiden dat de lees- en schrijfmotivatie van de leerling afneemt.

Naarmate de lees- en spellingproblemen langer blijven voortbestaan, zullen de meeste leerlingen er meer hinder van ondervinden. De problemen worden ook vaak ernstiger, omdat de lees-, spelling- en schrijftaken complexer worden en er meer van de leerling op deze gebieden wordt gevraagd.

Lees- en spellingproblemen krijgen meer impact op het leven van oudere leerlingen, omdat verwachtingen van anderen en schaamtegevoelens bij de leerling een grotere rol gaan spelen. Kinderen die hun lees-/spellingproblemen om wat voor reden dan ook niet accepteren, zich niet competent voelen en een laag zelfbeeld hebben, krijgen in de meeste gevallen (ernstige) sociaal-emotionele problemen.

1.5 Misvattingen en dwaalwegen

De laatste jaren is er veel onderzoek gedaan naar oorzaken van dyslexie en behandelmethodes om dyslexie te verhelpen. Ondanks al deze inspanningen is dé oorzaak van dyslexie en dé behandelmethode (nog) niet gevonden. Er bestaan in Nederland op het gebied van lees- en spellingproblemen nogal wat behandelmethodes waarvan de effecten niet geëvalueerd zijn of waarvan de theoretische en didactische uitgangspunten niet gebaseerd zijn op – of zelfs in tegenspraak zijn met – de beschikbare wetenschappelijk onderbouwde kennis en inzichten. De meest voorkomende misvattingen en niet wetenschappelijk aangetoond effectieve methodes en hulpmiddelen worden hier beschreven.

1.5.1 Beelddenken

De term 'beelddenken' wordt in het onderwijs nogal eens gebruikt bij leerlingen die schijnbaar in beelden en gebeurtenissen denken; ze zouden hun wereld bij voorkeur ordenen met niet-talige middelen (Davis, 1997; Krabbe, 1954). De begeleiding van leerlingen wordt gericht op compensatie en bewust gebruik leren maken van het beelddenken om de praktische moeilijkheden bij het verwerken (lezen) of produceren (schrijven) van geschreven taal te overwinnen (Ojemann, 1987). Een probleem met de theorie achter het fenomeen beelddenken is dat ze niet aansluit bij recente theorieën van taal- en/of informatieverwerking

(Bosma, 2001; van Woerden & Wiers, 2000). Ook zijn de mogelijke effecten van de specifieke behandeling voor beelddenkers tot op heden niet wetenschappelijk onderzocht.

Binnen de theorie van het beelddenken wordt in de begeleiding snel overgegaan tot compenseren. De begeleiding van lezers in de onderbouw moet daarentegen juist gericht zijn op het verbeteren van de lees- en spellingvaardigheid en het automatiseren van het lees- en spellingproces, niet op compensatie. We moeten voorkomen dat kinderen in een te vroeg stadium hun problemen gaan compenseren, omdat daarmee het kind de mogelijkheid wordt ontnomen om een zo hoog mogelijk technisch leesniveau en spellingniveau te behalen. Pas als blijkt dat specifieke interventies ter verbetering van de lees-/spellingvaardigheid niet (meer) of onvoldoende aanslaan, is het verantwoord een kind compensatiestrategieën aan te leren. Dit zal in de praktijk meestal pas in groep 5 zijn, wanneer blijkt dat de leerling te veel last krijgt van zijn zwakke (de)codevaardigheden bij het lezen van boeken en teksten en bij het schrijven van teksten.

1.5.2 Afwijkende oogbewegingen

Een andere term die soms gehanteerd wordt om dyslexie aan te duiden is 'woordblindheid'. Hiermee wordt de suggestie gewekt dat dyslexie iets te maken heeft met het visueel vermogen. Dit is niet het geval. Tijdens het lezen bewegen de ogen van links naar rechts, maken ze sprongen terug en blijven ze enige tijd gefixeerd op moeilijke woorden. Elke lezer maakt van deze oogbewegingen, maar bij dyslectici zien die bewegingen er iets anders uit. Zij kijken vaker terug in de tekst, fixeren hun ogen vaker op bepaalde – voor hen moeilijke – woorden en de fixaties duren gemiddeld langer dan bij gemiddelde lezers (Hutzler & Wimmer, 2004; Rayner, 1998). Deze afwijkende oogbewegingen zijn een gevolg van de leesproblemen van de dyslecticus en niet, zoals sommige oogartsen of optologen denken, de oorzaak (Biewenga-Booij, 1997).

Sommige kinderen hebben moeite met lezen, omdat ze hun ogen niet goed kunnen fixeren op een woord (de woorden 'springen' voor de ogen) of omdat ze hun ogen niet gecoördineerd over een regel kunnen bewegen. Deze kinderen hebben vaak last van hoofdpijn, prikkende ogen of ze zien sterretjes tijdens het lezen of televisiekijken. Om deze problemen op te lossen schrijven sommige oogartsen een prismabril of een bril met gekleurde glazen voor, die de oogspiercoördinatie zou moeten verbeteren. Een voorbeeld van speciale lenzen is Xlens. Xlens bestaat uit gekleurde lenzen met speciale filterkarakteristieken. Het is mogelijk, hoewel het (nog) niet wetenschappelijk is vastgesteld, dat sommige kinderen daarmee hun leesproblemen kwijtraken. Er is echter geen verband aangetoond tussen visuele verwerkings- of waarnemingsproblemen en dyslexie. Wel kunnen deze twee problemen naast elkaar bestaan, net als dyslexie en ver- of bijziendheid naast elkaar kunnen voorkomen.

Als een kind problemen heeft met het herkennen van letters, moet altijd worden nagegaan of het wel goed kan zien. In geval van twijfel is een onderzoek en het eventueel aanmeten van een bril door een oogarts noodzakelijk. Is beperkt zicht niet de oorzaak van het leesprobleem, dan moet de leerling goed in de gaten worden gehouden en is adequate begeleiding nodig.

1.5.3 Sensomotorische trainingen

Net als bij de prismabril berust de zinvolheid van sensomotorische trainingen op de gedachte dat bepaalde hersengebieden bij dyslectici niet goed samenwerken. Vooral kinderen bij wie een slechte ooghandcoördinatie is geconstateerd, zouden baat hebben bij gerichte fysiotherapie. Er is echter geen reden om te veronderstellen dat dyslectische kinderen vaker sensomotorische problemen hebben dan andere kinderen. Het kan wel zo zijn dat een dyslectisch kind óók motorische problemen heeft, maar dan zijn dat twee onafhankelijke problemen die allebei gerichte aandacht moeten krijgen (Kirby, Sugden, Beveridge, Edwards, & Edwards, 2008).

Een bijzondere vorm van sensomotorische training vormt de edukinesiologie (Dennison, 1984). Edukinesiologie is gebaseerd op de gedachte dat bij kinderen met leerstoornissen energie geblokkeerd is en vrijgemaakt moet worden. De energie bij de mens zou beïnvloed worden door stimulansen van buitenaf, zoals kleur, geluiden en muziek, voedsel, de kracht van woorden en de houding van anderen ten opzichte van de persoon. De therapie bestaat voornamelijk uit motorische oefeningen, voedingsadviezen en positief leren denken. Er is op dit moment geen bewijs dat deze behandelmethode een direct effect heeft op het leren lezen en schrijven.

1.5.4 Breinstimulerende methodieken

Hoewel verschillende studies hebben aangetoond dat het brein van dyslectische leerlingen anders werkt dan dat van gemiddelde lezers (bijvoorbeeld Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004), is de effectiviteit van oefeningen gericht op specifieke hersengebieden niet aangetoond. Er is geen bewijs van effectiviteit voor methodieken zoals de Brain Stimulating Method, waarbij door bewegingsoefeningen het gebruik van zenuwcellen en neurale verbindingen wordt gestimuleerd. Een methode die veel wetenschappelijke aandacht heeft gekregen en ook veel is gebruikt in de praktijk, is de behandeling die uitgaat van het balansmodel met hemisfeerspecifieke stimulering (Bakker, 1990). Hoewel verschillende studies vooruitgang in leesvaardigheid bij ernstig dyslectische leerlingen hebben aangetoond (van Daal & Reitsma, 1999; Kappers, 1997; Struiksma & Bakker, 2006), hebben andere onderzoeken laten zien dat de vooruitgang niet samenhangt met de hemisfeerspecifieke stimulering (Berends & Reitsma, 2005; Dryer, Beale, & Lambert, 1999; Lorusso, Facoetti, & Molteni, 2004; Lorusso, Facoetti, Paganoni, Pezzani, & Molteni, 2006). Het is aannemelijker dat de positieve effecten samenhangen met andere kenmerken van de behandeling, zoals herhaling en een systematische opbouw (zie hoofdstuk 4).

1.5.5 Schrijven in spiegelbeeld

Sommige mensen denken dat er bij kinderen met dyslexie sprake is van problemen op het ruimtelijk vlak. Zij gaan ervan uit dat een kind dat in spiegelschrift schrijft, dyslexie zou hebben. Een ander veelgehoord idee is dat kinderen die linkshandig zijn een verhoogd risico hebben op dyslexie. Voor beide stellingen is echter geen wetenschappelijk bewijs gevonden. Kleuters schrijven nog vaak in spiegelbeeld. Dit komt doordat het lateralisatieproces in de hersenen bij jonge kinderen nog onvolledig is. In spiegelbeeld schrijven verdwijnt over het algemeen wanneer kinderen in de gaten krijgen dat we in het Nederlands van links naar rechts lezen en schrijven. Bij enkele letters, zoals s-z, m-n, t-f, b-d-p en eu-ui-ou blijven omkeringen bij beginnende lezers zichtbaar. Dit verschijnsel verdwijnt naarmate ze enige leeservaring hebben opgedaan. Gerichte instructie is dan van belang om een goede automatisering van de klank-letterkoppelingen tot stand te brengen. Bij (potentieel) dyslectische kinderen kunnen langer dan bij gemiddelde lezers gespiegelde letters in schrijfproducten worden aangetroffen als gevolg van het feit dat de klank-letterkoppelingen bij deze kinderen moeizaam bekijken (Lachmann & Geyer, 2003).

1.5.6 Medicijnen en voedingssupplementen

De afgelopen decennia is herhaaldelijk geprobeerd een pil tegen dyslexie uit te vinden. De meest bekende is Piracetam, ook wel Nootropil genoemd. Piracetam is een neurotransmitter die het integratievermogen van de hersenen vergroot en die daardoor het leervermogen en het geheugen zou vergroten. Een specifieke werking bij dyslexie is echter niet aangetoond. Dit geldt ook voor voedingssupplementen als visolie (Kairaluoma, Närhi, Ahonen, Westerholm, & Aro, 2008).

www.dyslexiecentraal.nl - Voor meer achtergrondinformatie over lezen, spellen, lees-/spellingproblemen en dyslexie.

DEEL II **ONDERWIJS**



DEEL II - ONDERWIJS

Als leerkracht ben jij degene die leerlingen de beginselen van lezen en schrijven moet gaan bijbrengen. Jij bent ook degene die leerlingen die onvoldoende oppikken van de basisinstructie opmerkt (door observaties, toetsen) en in samenspraak met de leesspecialist op school extra begeleiding zal bieden. Om na te gaan welke stappen een school zou moeten zetten bij leerlingen met lees-en/of spellingproblemen dan wel dyslexie, introduceren we hier het continuüm van zorg (Struiksma, 2005) en de recentere uitwerking: het onderwijscontinuüm (Struiksma & Rurup, 2008). Het continuüm vormt in deze publicatie – in lijn met de *Protocollen Leesproblemen en Dyslexie* – de rode draad.

Het continuüm gaat uit van zorgniveaus waarop het onderwijs aan en de begeleiding van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen gedefinieerd kunnen worden. Per zorgniveau worden verschillende stappen onderscheiden. Aan de hand van het continuüm kan per stap worden nagegaan in hoeverre een school daarin haar rol juist heeft vervuld en waar eventuele hiaten zitten. In onderstaand kader zijn het continuüm van zorg en het onderwijscontinuüm aan elkaar gekoppeld. Zowel lezen als spellen komen in het overzicht terug.

Zorgniveau	Onderwijscontinuüm	Continuüm van zorg	Wie?	Hulp op dit niveau
Niveau 1	Basisarrangement	Goed lees- en spellingonderwijs in klassenverband 1 Kwaliteit instructiegedrag en klassenmanagement 2 Juist gebruik van effectieve methodes voor lezen en spellen 3 Gebruik leerlingvolgsysteem	Groepsleerkracht	Goed lees- en spellingonderwijs met aandacht voor verschillen in leerbehoeften
Niveau 2	Intensief arrangement	Extra zorg in de groepssituatie door uitbreiding van instructie- en oefentijd 4 Vaststellen van potentiële uitvallers en aanpak binnen de klas	Groepsleerkracht	Intensivering van lees- en/of spellingonderwijs door uitbreiding van instructie- en oefentijd
Niveau 3	Zeer intensief arrangement	Specifieke interventies ondersteund en/of uitgevoerd door de zorgspecialist in de school 5 Vaststellen leerlingen met ernstige lees- en/of spellingproblemen en instructie individueel of in kleine groepjes 6 Vaststellen van achterstand en hardnekkigheid: vermoeden dyslexie	Groepsleerkracht en/of leesspecialist	Verdere intensivering van het lees- en/of spellingonderwijs door inzet van specifieke interventies
Niveau 4	Zeer intensief arrangement + zorg	Diagnostiek en behandeling in zorginstituut 7 Vaststellen van dyslexie (psychodiagnostisch onderzoek) 8 Gespecialiseerde dyslexiebehandeling	Externe behandelaar	Externe behandeling

Zorgniveaus uitgelegd

Hieronder vind je een korte toelichting bij de vier zorgniveaus.

Zorgniveau 1: Goed onderwijs

Ten eerste is het van belang dat er op school goed onderwijs in klassenverband wordt aangeboden. Het gaat hier om aantoonbaar kwalitatief goed onderwijs. Voorwaarden voor het geven van goed onderwijs zijn goed instructiegedrag en goed klassenmanagement. Worden er effectieve methodes gebruikt? Wordt er voldoende tijd aan lezen en spelling besteed? Wordt de ontwikkeling systematisch gevolgd aan de hand van toetsen en observaties? Dit alles valt onder zorg op niveau 1: goed lees- en spellingonderwijs.

Zorgniveau 2: Intensivering - extra instructie- en oefentijd

Er zijn altijd leerlingen in een klas die onvoldoende oppikken van het klassikale onderwijsaanbod. Het is daarom belangrijk dat er adequate differentiatie van het onderwijs plaatsvindt. Er wordt extra hulp geboden, met name voor de 25% zwakste lezers en spellers (leerlingen die scoren op D- of E-niveau). Dit betekent dat er extra effectieve leertijd wordt ingericht voor deze leerlingen. Deze leerlingen ontvangen bovenop de basisinstructie en verwerking zorg op niveau 2: intensivering van het onderwijs door uitbreiding van instructie- en oefentijd.

Zorgniveau 3: Verdere intensivering - inzet specifieke interventies

Sommige leerlingen hebben naast verlengde instructie en begeleide inoefening ook intensieve begeleiding in een kleine groep of individueel nodig. Het gaat hier om de ongeveer 10% zwakste lezers (leerlingen die scoren op E-niveau). Deze leerlingen krijgen bovenop zorg op niveau 1 en 2, zorg op niveau 3: verdere intensivering door de inzet van specifieke interventies.

Zorgniveau 4: Diagnostiek en behandeling in zorginstituut

Tot slot onderscheiden we zorgniveau 4. Het gaat hierbij om leerlingen die een dusdanige achterstand hebben dat diagnostiek en behandeling in een zorginstituut nodig is. Verwijst de school leerlingen door naar de zorg wanneer er een vermoeden van dyslexie bestaat? Levert de school voldoende informatie aan wanneer er psychodiagnostisch onderzoek naar dyslexie uitgevoerd moet worden? Hoe is de afstemming tussen begeleiding (school) en behandeling (zorg)? Dit valt onder zorgniveau 4: externe begeleiding. De afstemming tussen het onderwijs en de gezondheidszorg staat centraal in deel III.

Door op de verschillende niveaus in het continuüm van zorg effectief onderwijs te verzorgen, zorgt de school ervoor dat kinderen verzekerd zijn van ondersteuning tijdens de hele schoolloopbaan, al dan niet met tijdelijke ondersteuning van een dyslexiebehandelaar wanneer er sprake is van dyslexie.

www.dyslexiecentraal.nl - Voor meer informatie over het continuüm van zorg en het onderwijscontinuüm.

Leeswijzer

Hoofdstuk 2 gaat in op goed (voorbereidend) lees- en spellingonderwijs (zorgniveau 1): wat is van belang om lees- en spellingproblemen te voorkomen? In hoofdstuk 3 komt het toetsen en observeren aan bod. De sleutelvaardigheden voor groep 1 tot en met 8 worden besproken. Er wordt uiteengezet welke toetsen je af kunt nemen om zicht te krijgen op deze vaardigheden en op welke punten je bij een observatie moet letten. Hoofdstuk 4 gaat in op de begeleiding van leerlingen met lees- en spellingproblemen. Hierbij worden zowel de inrichting van de extra instructie- en oefentijd (zorgniveau 2) als de inzet van specifieke interventies (zorgniveau 3) belicht.

HOOFDSTUK 2

**KENMERKEN VAN GOED
LEES- EN SPELLINGONDERWIJS**



2	KENMERKEN VAN GOED LEES- EN SPELLINGONDERWIJS	27
2.1	Inleiding	29
2.2	Doelgericht werken	29
2.2.1	Kerdoelen	29
2.2.2	Referentieniveaus	30
2.2.3	Tussendoelen	30
2.3	Methodische aanpak	30
2.4	Tijd voor lezen en spellen	31
2.4.1	Tijd voor lezen	32
2.4.2	Tijd voor spelling	33
2.5	Instructie en feedback	33
2.5.1	Instructie	33
2.5.2	Feedback	34
2.6	Omgaan met verschillen	36
2.6.1	Directe instructiemodel	36
2.6.2	Groepsplan	38
2.6.3	Convergente en divergente differentiatie	39
2.7	Stimulerende leeromgeving	40
2.7.1	Voorlezen	40
2.7.2	Rijk aanbod van teksten	41
2.7.3	Kiezen van een boek	41
2.7.4	Betekenisvol en functioneel	42
2.7.5	Samenwerking	43
2.7.6	Stillezen in de klas	43
2.7.7	Praten over leeservaringen	44

2 KENMERKEN VAN GOED LEES- EN SPELLINGONDERWIJS

2.1 Inleiding

Met goed onderwijs (zorgniveau 1) kunnen bij een groot deel van de leerlingen lees- en spellingproblemen worden voorkomen. In dit hoofdstuk worden de kenmerken van goed (voorbereidend) lees- en spellingonderwijs toegelicht.

In paragraaf 2.2 bespreken we de doelen waaraan in het onderwijs gewerkt wordt: kerndoelen, referentieniveaus en tussendoelen. Paragraaf 2.3 belicht het methodisch werken. In paragraaf 2.4 staat tijd voor lezen en spellen centraal. Het geven van goede instructie en feedback is cruciaal: hierover is meer te lezen in paragraaf 2.5. Paragraaf 2.6 beschrijft het gedifferentieerd werken en het omgaan met verschillen in de klas. Ten slotte wordt in paragraaf 2.7 ingegaan op de noodzaak van een stimulerende leeromgeving.

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

- aan welke doelen je kunt werken bij voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet technisch lezen en spelling
- hoe je effectief gebruikmaakt van een methode
- hoeveel tijd je aan (voorbereidend) lees- en spellingonderwijs zou moeten besteden
- hoe goede lees- en spellinginstructie en feedback eruit ziet
- hoe je kunt omgaan met verschillen tussen leerlingen
- hoe je een stimulerende leeromgeving creëert

2.2 Doelgericht werken

Het uiteindelijke doel van het lees- en spellingonderwijs is functionele geletterdheid. Met een minimaal niveau van geletterdheid kan een leerling zich redelijk redden in onze geletterde maatschappij. Om dit niveau stapsgewijs over de leerjaren heen te bereiken stelt de leerkracht per jaargroep doelen vast, waaraan systematisch en gericht gewerkt moet worden. Door het stellen van hoge en adequate doelen wordt de lees- en spellingontwikkeling optimaal gestimuleerd.

2.2.1 Kerndoelen

De einddoelen waar in het basisonderwijs naartoe wordt gewerkt zijn sinds 1993 vastgelegd in zogenaamde kerndoelen. De kerndoelen zijn zowel in 1998 als in 2006 gewijzigd. Niet alleen de inhoudelijke beschrijving werd aangepast, ook het aantal doelen nam af. Waar er in 1993 nog 122 doelen waren, wordt er in de huidige beschrijving uitgegaan van 58 kerndoelen. Er zijn kerndoelen geformuleerd voor taal (Nederlands, Engels, Fries), rekenen/wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs.

De kerndoelen geven aan wat er op de basisschool onderwezen moet worden. Met andere woorden, wat leerlingen zouden moeten leren, verwerven en ontwikkelen in het onderwijs. De kerndoelen zijn globaal omschreven: scholen krijgen de ruimte om op hun eigen manier het onderwijs vorm te geven. Ondanks dat de term kerndoelen misschien anders doet vermoeden, gaat het bij deze doelen om een omschrijving van de inhoud van het onderwijsaanbod door de leerkracht, niet om een omschrijving van de doelen die door de leerlingen moeten worden behaald.

2.2.2 Referentieniveaus

In 2008 stelde de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen referentieniveaus vast voor taal en rekenen, die sinds 2010 ook wettelijk zijn vastgelegd. Deze referentieniveaus omschrijven inhoudelijk wat een leerling binnen een bepaald vakgebied op een bepaald moment moet kennen en kunnen. De referentieniveaus taal beschrijven wenselijke beheersingsniveaus voor mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalverzorging en taalbeschouwing. De beheersingsniveaus zijn vastgelegd voor het eind van het primair onderwijs (1F), eind vmbo (2F), eind mbo-4 en havo (3F) en aan het eind van het vwo (4F).

Er worden twee niveaus onderscheiden: het fundamenteel niveau (F) en het streefniveau (S). Het fundamenteel niveau 1F omschrijft wat leerlingen minimaal moeten beheersen aan het eind van de basisschool. Bij de leerlingen die dat niveau bereikt hebben, wordt gestreefd naar het fundamenteel niveau op het volgende niveau dat dan als streefniveau (1S) wordt geformuleerd.

2.2.3 Tussendoelen

Om de einddoelen te kunnen bereiken, moet er ook kritisch worden gekeken naar de tussenstappen. Deze tussenstappen zijn uitgewerkt in de tussendoelen beginnende geletterdheid voor groep 1 tot en met 3 (Verhoeven et al, 1999) en de tussendoelen gevorderde geletterdheid voor groep 4 tot en met 8 (Aarnoutse, Verhoeven, van het Zandt, & Biemond, 2003). De tussendoelen beschrijven globaal de ijkpunten in de ontwikkeling van leerlingen op verschillende leerlijnen. Ze geven zicht op welke stappen in de ontwikkeling worden nagestreefd en hoe voor een doorgaande leerlijn gezorgd kan worden. Er wordt per leerjaar aan verschillende doelen tegelijk gewerkt, waarbij deze doelen elk jaar steeds (op een hoger niveau) terugkomen.

www.dyslexiecentraal.nl - Voor meer informatie over en uitwerkingen van de kerndoelen, referentieniveaus en tussendoelen.

2.3 Methodische aanpak

Aan de hand van de doelen bepaal je welke leerstof aangeboden moet worden. Daarmee stuur je als het ware de ontwikkeling in plaats van volgend en afwachtend te handelen. Het zou een hele klus zijn als jij voor alle vakgebieden bij de doelen zelf materialen moet ontwikkelen om ervoor te zorgen dat leerlingen de doelen bereiken. Gelukkig is dat al voor je gedaan. In de veelgebruikte methodes voor voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet technisch lezen en spelling zijn de doelen geconcretiseerd en is de leerstof uitgewerkt in opdrachten en instructievormen die je aan de leerlingen in de groep kunt aanbieden. Als je de methodes doorkijkt zul je de termen kerndoel, tussendoel en – in de nieuwere methodes – referentieniveau zeker tegenkomen. Methodemakers hebben er dus al voor gezorgd dat je onderwijs kunt bieden dat afgestemd is op doelen.

Voor spelling gebruiken vrijwel alle scholen een taal-/spellingmethode, waarin de leerstof systematisch aan bod komt. Ook voor aanvankelijk lezen wordt door het merendeel van de basisscholen een methode gebruikt. Het gebruik van een methode voor het voortgezet technisch lezen is op veel scholen nog wat minder vanzelfsprekend. In deze paragraaf lichten we de voordelen toe van het werken met een methode.

Voordelen van een methode

- *Tijdbesparend.* Leerkrachten hoeven zelf geen materialen te ontwikkelen voor instructie en inoefening van vaardigheden.
- *Doorgaande lijn/afstemming tussen jaargroepen.* Om het niveau van de leerlingen vast te houden is het belangrijk dat elk jaar wordt voortgebouwd op wat in het voorgaande jaar aan bod is gekomen. Bij gebruik van eenzelfde taal-/spellingmethode en (voorbereidende) leesmethode in opeenvolgende leerjaren sluit de leerstof automatisch aan, mits de leerkracht van de voorgaande groep de methode adequaat heeft gevolgd en alle leerstof heeft behandeld.
- *Afstemming tussen leerkrachten van een groep.* Veel leerkrachten hebben een parttime aanstelling. Het komt dan ook regelmatig voor dat er twee leerkrachten voor een bepaalde groep staan. Het is voor de afstemming tussen leerkrachten handig als er gewerkt wordt met een methode. Leerkrachten kunnen onderling eenvoudig aangeven waar ze in de lesstof zijn gebleven, wat nog aandacht vraagt et cetera.
- *Handvatten voor differentiatie/organisatiemodellen.* Verschillende methodes bieden uitgewerkte organisatiemodellen om het onderwijs vorm te geven. Dit is een groot voordeel, omdat in de praktijk blijkt dat veel leerkrachten het moeilijk vinden om voldoende rekening te houden met verschillen. De uitgewerkte differentiatiemodellen in de methode helpen de leerkrachten hierbij een heel eind op weg.
- *Systematische opbouw in moeilijkheidsgraad.* In een goede methode wordt de moeilijkheidsgraad van de oefeningen opgebouwd. Een opbouw in moeilijkheidsgraad is een kenmerk van een effectieve aanpak van het (voorbereidend) lees- en spellingonderwijs. Het is moeilijk en tijdrovend om hierin te voorzien met zelf ontwikkeld en/of verzameld leermateriaal.
- *Didactische richtlijnen voor de begeleiding van leerlingen met problemen.* Leerlingen met lees- en/of spellingproblemen of kleuters die moeite hebben met voorbereidende lees- en spellingactiviteiten zijn gebaat bij intensivering van het onderwijs. Veel methodes bieden differentiatiematerialen voor deze leerlingen. Op die manier krijgen de leerlingen, aansluitend bij de reguliere lesstof, de extra inoefening die ze nodig hebben.
- *Voldoende tijd inroosteren.* Om goede prestaties bij alle leerlingen te bereiken, is het essentieel om voldoende tijd in te roosteren voor het lees- en spellingonderwijs. Het gebruik van een methode 'dwingt' de leerkracht als het ware om daadwerkelijk die tijd aan lezen en spellen te besteden.

De aanschaf van een goede methode alleen is geen garantie voor succes. Om goede prestaties te behalen is het minstens zo belangrijk om de methode goed te gebruiken. Dat betekent: met de doelen in het achterhoofd de methode effectief inzetten. Niet alle methodes geven voldoende didactische handvatten en uitgewerkte instructie. Hier moet je zelf, op basis van jouw kennis, invulling aan geven. Blijf dus, zeker ook als je een methode gebruikt, goed nadenken hoe je de les afgestemd op jouw leerlingen kunt optimaliseren.

www.dyslexiecentraal.nl - Voor analyses van veelgebruikte lees- en spellingmethodes.

2.4 Tijd voor lezen en spellen

Het inroosteren van voldoende tijd voor geletterdheid is cruciaal voor het bereiken van goede resultaten.

2.4.1 Tijd voor lezen

Hieronder zijn voor groep 1 tot en met 8 richtlijnen opgenomen voor de tijd die per leerjaar aan (voorbereidende) lees- en taalactiviteiten moet worden besteed.

Tijd voor geletterdheid in groep 1-2

Groep	Activiteit	Tijd
1 - 2	Doelgerichte taalactiviteiten rond: Beginnende geletterdheid Fonemisch bewustzijn en letterkennis Mondelinge taalontwikkeling Woordenschat	300 - 480 minuten

Bron: Kwaliteitskaart *Tijd voor lezen en taal*, www.taalpilots.nl

Ook in het onderwijsprogramma voor kleuters moet geletterdheid een systematische plek krijgen. Op deze manier voorkom je dat activiteiten die gericht zijn op het bevorderen van beginnende geletterdheid slechts incidenteel plaatsvinden.

Tijd voor lezen in groep 3-4

Groep	Activiteit	Tijd
3	Aanvankelijk technisch lezen	360 minuten
	Taal	60 minuten
	Bij het gebruik van een geïntegreerde methode voor lezen en taal (zoals <i>Veilig leren lezen</i> of <i>De leessleutel</i>)	420 minuten
	Voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met woordenschatontwikkeling	60 minuten
4	Voortgezet technisch lezen	150 - 180 minuten
	Voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met leesbegrip en woordenschatontwikkeling	45 - 60 minuten
	Taal: spreken en luisteren, spellen, stellen, woordenschat, taalbeschouwing	240 - 300 minuten

Bron: Kwaliteitskaart *Tijd voor lezen en taal*, www.taalpilots.nl

Tijd voor lezen in groep 5-8

Groep	Activiteit	Tijd
5	Voortgezet technisch lezen met een gestructureerde, methodische aanpak	135 - 150 minuten
	Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken	45 - 60 minuten
6	Voortgezet technisch lezen met een gestructureerde, methodische aanpak	90 minuten
	Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken	45 - 60 minuten
7 en 8	Onderhouden van de technische leesvaardigheid	60 minuten
	Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken	45 - 60 minuten

Bron: Kwaliteitskaart *Meetlat VTL*, www.taalpilots.nl

De tijd die wordt besteed aan het lees- en spellingonderwijs is effectieve leertijd, de tijd wordt dus daadwerkelijk gebruikt om te lezen en te spellen. Dat betekent dat er kritisch moet worden gekeken naar de activiteiten en dat zo nodig opdrachten worden overgeslagen die geen directe relatie met de leerdoelen hebben (bijvoorbeeld een tekening maken bij een verhaal). Naast de leeslessen met de methode, worden er momenten gecreëerd waarop de leerlingen zelfstandig lezen.

Dit kan op verschillende manieren plaatsvinden: leerlingen lezen hardop of stil, individueel of in kleine groepjes, in de leesles of tijdens andere vakken. Naast aandacht voor lezen en spellen voor de hele groep krijgen de zwakke lezers en spellers aanvullend op de groepsactiviteiten extra begeleiding. Zie voor meer informatie hoofdstuk 4.

2.4.2 Tijd voor spelling

Net als voor lezen geldt ook voor spelling dat leerlingen voldoende tijd moeten krijgen om de nieuwe vaardigheden onder de knie te krijgen en deze te onderhouden. Spelling is in groep 3 een geïntegreerd onderdeel van de aanvankelijk leesmethode. In de groepen 4 tot en met 8 wordt spelling meestal aangeboden met behulp van een taal- of spellingmethode. De meeste taal-/spellingmethodes besteden één tot anderhalf uur per week aan spelling, verdeeld over twee tot drie lessen per week. Naast instructie en oefening met behulp van de methode moet er voldoende gelegenheid zijn om de verworven kennis en vaardigheden verder te oefenen en te onderhouden. Bijvoorbeeld door de leerlingen 10 minuten per dag woorden met de nieuwe spellingmoeilijkheid te laten oefenen of door elke dag te beginnen met een kort dictee (5 woorden). Maar ook door bij andere vakken aandacht aan spelling te besteden en spellen zoveel mogelijk te integreren in functionele (stel)activiteiten. Op die manier wordt het spellingonderwijs niet alleen meer motiverend, maar wordt tevens de tijd die aan spelling wordt besteed, uitgebreid.

2.5 Instructie en feedback

Instructie en feedback zijn cruciale factoren bij het stimuleren van de lees- en spellingvaardigheid. Instructie is noodzakelijk totdat het niveau van functionele geletterdheid bereikt is. Dat betekent dat voor sommige leerlingen instructie van de leerkracht tot het einde van de basisschoolperiode nodig is. Ook feedback is een essentieel onderdeel van de les. Goede, gerichte feedback stuurt de leerling in zijn leerproces. In deze paragraaf gaan we in op beide componenten.

2.5.1 Instructie

Goede instructie is heel belangrijk. Met instructie bedoelen we hier de uitleg van de leerkracht en de begeleide inoefening van de leerstof. Goede instructie is altijd gekoppeld aan het doel dat bereikt moet worden. In de fase van het voorbereidend en aanvankelijk lezen en spellen zullen de instructie en inoefening gericht zijn op fonologisch bewustzijn, letterkennis en – in groep 3 – op het (de)coderen van woorden. De tussendoelen beginnende geletterdheid kunnen daarbij een hulpmiddel zijn. In de fase van het voortgezet technisch lezen staat vooral het automatiseren centraal en krijgt vlot en vloeiend lezen veel aandacht. Bij spelling is de instructie gericht op het toepassen van regels en strategieën. Hierbij kunnen de tussendoelen gevorderde geletterdheid een hulpmiddel zijn.

Uitleg

Kenmerkend voor een goede instructie is dat de leerkracht expliciet bepaalde denkstappen en strategieën verwoordt. Nieuwe vaardigheden doet de leerkracht hardop denkend en stapsgewijs voor, zodat leerlingen zien volgens welke strategie de opdracht het beste uitgevoerd kan worden. Zeker voor kleuters die moeite hebben met voorbereidende lees- en spellingactiviteiten en zwakke lezers en spellers is dit belangrijk.

Instructievoorbeelden uit de praktijk

De leerkracht heeft als lesdoel voor haar kleuters in groep 2 'het kunnen opdelen van woorden in losse klanken'. Ze neemt een concreet voorwerp, een pen en zegt: "Dit is een pen". Het woord schrijft ze op een woordstrook, de kinderen zeggen het woord na. De leerkracht zegt het woord nogmaals en daarna langzaam in stukjes met een klap per klank: /p/ - /e/ - /n/. Ze vraagt de leerlingen hoeveel stukjes (klappen) ze gehoord hebben. Daarna zegt ze het woord nog een keer en laat ze de leerlingen meeklappen.



Instructievoorbelden uit de praktijk

De leerkracht in groep 4 wil de decodeervaardigheid van leerlingen automatiseren. Ze leert de leerlingen om gebruik te maken van efficiënte leesstrategieën. De strategie 'gebruik maken van de eenheden waaruit het woord bestaat' (lettergrepen, morfemen en clusters) staat centraal. Ze leest een woordrij voor met woorden die eindigen op -ig: ijverig, bezig, nodig, machtig, rustig. Vervolgens zegt ze: "Hé, deze woorden eindigen allemaal op -ig". Ze leest de woorden nog een keer en benadrukt daarbij in haar intonatie het achtervoegsel: "je schrijft dus -ig, maar je zegt -ug". Vervolgens laat ze de leerlingen de rij woorden lezen en het achtervoegsel markeren.

Begeleide inoefening

Voor de meeste leerlingen bij wie de (voorbereidende) lees- en spellingactiviteiten problemen opleveren, gaat de klassikale basisinstructie te snel en in te grote stappen. Als deze leerlingen in een te vroeg stadium zelfstandig gaan oefenen, zullen ze veel fouten maken, daarbij de nodige faalervaringen opdoen en de neiging hebben af te haken. Om te voorkomen dat een leerling in zo'n situatie verzeild raakt, is het van groot belang dat de instructie de leerling voldoende in staat stelt de taak uit te voeren. De instructie zoals die klassikaal heeft plaatsgevonden, wordt in kleinere stappen herhaald. De leerling moet precies weten wat hij moet doen bij een bepaalde activiteit of oefening en hoe hij het moet aanpakken. De leerling krijgt eerst de gelegenheid om de aangeleerde vaardigheid geïsoleerd toe te passen in een oefening waar specifiek en alleen om deze vaardigheid gevraagd wordt. Als de vaardigheid voldoende beklijft is, worden de aangeleerde vaardigheden in verschillende contexten en situaties toegepast. Doordat de leermoeilijkheden herhaald aan bod komen in verschillende contexten, krijgen leerlingen ook daarna nog voldoende gelegenheid tot oefening en automatisering.

Begeleide inoefening

Duidelijke, expliciete instructie waarbij de leerkracht:

- elke denkstap hardop voordoet;
- steeds bij de leerlingen nagaat of ze de stap begrijpen;
- wel voorbeelden geeft, maar verder zo min mogelijk uitweidt;
- stapsgewijs de moeilijkheidsgraad van de oefening verhoogt.

2.5.2 Feedback

Door middel van feedback wordt bewustwording van het eigen leerproces gestimuleerd en worden leerlingen gemotiveerd om door te gaan. De wijze waarop feedback wordt gegeven, heeft invloed op het leerproces en de leermotivatie van een leerling. Als leerkrachten feedback geven, is dit vaak gerelateerd aan de leerling zelf, bijvoorbeeld 'je hebt het goed gedaan' of 'je hebt hard gewerkt'. Behalve feedback op de inspanning en het resultaat van de leerling kan ook feedback worden gegeven op hoe de leerling de taak heeft aangepakt. Ook feedback geven op het lees- en spellingproces is meestal effectiever dan alleen feedback op de persoon en het resultaat. In onderstaand overzicht zijn de verschillende feedbacktypen bij elkaar gezet:

Type feedback	Voorbeeld
Persoonsgericht	Jij kan dit goed
Inspanningsgericht	Jij hebt hard gewerkt
Procesgericht	Lees de eerste letter nog eens
Resultaatgericht	Dat is goed

Bron: Ruijsenaars, A. J. J. M. (2004). *Leerproblemen en leerstoornissen*. Rotterdam: Lemniscaat.

Kenmerken van effectieve feedback bij lezen

De leesvaardigheid van leerlingen neemt toe als leerkrachten fouten verbeteren (Heubusch & Lloyd, 1998). Hoe de leerkracht het best kan reageren op fouten, is afhankelijk van het doel van de lees- of spellingtaak en van hoe de leerling met de opdracht en feedback omgaat. Toch is er wel een aantal algemene richtlijnen te geven voor effectieve feedback (Heubusch & Lloyd, 1998; Spaai, Ellermann, & Reitsma, 1991):

- *Hele woord correct voorzeggen.* Wanneer een leerling een woord fout leest, is het effectief om het hele woord correct voor te zeggen. Dit is vooral een adequate strategie als het doel vloeiend en correct lezen is, bijvoorbeeld bij het lezen van een tekst.
- *Feedback op klankstructuur.* Het kan ook zinvol zijn om feedback te geven met betrekking tot de klankstructuur van een woord. Bijvoorbeeld: 'Verdeel het woord eens in stukjes; wat is de eerste letter van het woord?' Dit geeft leerlingen de gelegenheid om hun fonologische vaardigheden en de letter-klankkoppelingen verder in te oefenen.
- *Actieve bijdrage van de leerling.* Feedback is effectiever als leerlingen een actieve bijdrage leveren. De leerkracht kan de leerling vragen om het gecorrigeerde woord nog een keer voor te lezen en vervolgens door te gaan met lezen.
- *Directe feedback.* Als fouten verbeterd worden, moet dit direct gebeuren en niet pas aan het einde van de leestaak. Het kort onderbreken van de leestaak voor de feedback heeft geen negatieve gevolgen voor het leesbegrip. Een alternatief voor het direct verbeteren is de wacht-hint-prijsmethode (Struiksmā, 2003). Deze methodiek wordt vooral veel toegepast bij oudere leerlingen met een achterblijvende leesvaardigheid. Door even te wachten als de leerling een fout maakt, krijgt deze de gelegenheid om zelf zijn fout te ontdekken en te verbeteren. Dit komt ten goede aan de metacognitieve kennis van de leerling. De leerling wordt gestimuleerd tot zelfreflectie en wordt op die manier minder afhankelijk van het oordeel van de leerkracht. Goede lezers reflecteren vaak al uit zichzelf op de taak die ze uitvoeren.

Wacht – Hint – Prijs

Wacht: Reageer niet direct op een leesfout, maar wacht (aan het eind van de zin) ongeveer 5 seconden en geef de leerling de kans zichzelf te verbeteren.

Hint: Stel een vraag of geef een hint.

1. Algemeen: 'Lees die zin nog eens'.
2. Specifiek: 'Kijk nog eens even naar dit woord'.

Prijs: Prijs de leerling na het goed lezen van een zin en na het verbeteren van een leesfout.

Bron: Struiksmā, A. J. C. (2003). *Lezen gaat voor*. Amsterdam: VU uitgeverij.

www.dyslexiecentraal.nl - Voor meer informatie over effectief feedback geven bij het lezen.

Kenmerken van effectieve feedback bij spelling

Ook voor het spellen geldt dat feedback bevorderlijk is voor het leerproces. Hieronder volgen een aantal algemene richtlijnen voor het geven van feedback bij spelling (zie ook Bosman, van Huygevoort, & Noten, 2009):

- *Zelf laten nakijken.* De leerlingen zelf het werk laten nakijken blijkt effectiever dan wanneer de leerkracht dit doet.
- *Directe feedback.* Als fouten verbeterd worden, moet dit direct gebeuren (onmiddellijke feedback) en niet pas uren of dagen later (uitgestelde feedback).
- *Informationele feedback.* Het blijkt effectiever te zijn als leerlingen ook horen wāt er fout was (informationele feedback) in plaats van feedback dat er een fout is gemaakt.

2.6 Omgaan met verschillen

Goed lees- en spellingonderwijs voor alle leerlingen betekent ook dat de leerkracht rekening houdt met de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen. Niet alle leerlingen hebben immers baat bij dezelfde aanpak. Differentiatie binnen de les is nodig om ervoor te zorgen dat de verschillende leerlingen de lesstof oppikken. Een goede organisatie in de klas is van groot belang wanneer de leerkracht een leerling of een groepje leerlingen extra begeleidt. Goede afspraken, het stimuleren van zelfstandig werken en het gebruik van een instructietafel dragen hieraan bij. Het directe instructiemodel is een effectief organisatie-model om instructie te geven en aandacht te besteden aan gedifferentieerd werken.

2.6.1 Directe instructiemodel

Afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen vraagt om doelmatig klassenmanagement. Een effectief model om het lees- en spellingonderwijs te organiseren is het (activerende) directe instructiemodel (zie bijvoorbeeld Leenders, Naafs, & van den Oord, 2002). Dit model wordt in de meest gebruikte lees- en spellingmethodes gehanteerd. Bij het werken volgens dit model zorgt de leerkracht voor goede instructie en structuur en worden leerlingen geactiveerd tot het nemen van eigen initiatief.

Lessen in het directe instructiemodel zijn opgebouwd volgens een vast stramien:

- 1 dagelijkse en periodieke terugblik
- 2 presentatie van nieuwe inhoud
- 3 begeleide inoefening van vaardigheden
- 4 individuele verwerking met regelmatige feedback
- 5 evaluatie

De eerste twee fasen worden doorlopen met de hele groep; daarna wordt er gedifferentieerd naar de instructiebehoeften van de leerlingen. De ervaring leert dat een leerkracht maximaal drie niveaugroepen binnen de klas kan hanteren. De leerkracht biedt de verschillende groepen instructie en begeleide inoefening. De leerkracht controleert de denkstappen. Hebben de leerlingen de instructie begrepen? Weten ze welke strategie ze kunnen toepassen? In de tijd dat één van de groepen instructie krijgt van de leerkracht, werken de overige leerlingen zelfstandig of onder begeleiding van een klassenassistent of tutor.

Een les van 45 minuten volgens het directe instructiemodel kan als volgt worden opgebouwd (gebaseerd op Houtveen, Mijs, Vernooij, & Roelofs, 2000; Leenders, Naafs, & van den Oord, 2002):

Tijdsplanning	Inhoud	
Fase 1 0.00 – 0.10 minuten	<i>Hele jaargroep</i> a Introductie nieuwe les b Terugblik (voorkennis activeren) c Oriëntatie op het doel van de les d Uitleg/instructie e Samen oefenen	
Fase 2 0.10 – 0.25 minuten	<i>Zwakke lezers/spellers</i> • Extra uitleg en verlengde begeleide inoefening	<i>Gemiddelde en goede lezers/spellers</i> Zelfstandige verwerking basisstof en eventueel verrijksstof
Fase 3 0.25 – 0.40 minuten	• Zelfstandig werken	
Fase 4 0.40 – 0.45 minuten	<i>Hele jaargroep</i> a Evaluatie b Terug- en vooruitblik	

Fase 1: Hele jaargroep*a Introductie.*

De leerkracht leidt de nieuwe les kort in. Hierbij wordt bijvoorbeeld de relatie gelegd met het thema waarbinnen deze les plaatsvindt.

b Terugblik.

De leerkracht bekijkt samen met de leerlingen wat al bekend is over het onderwerp. We zien regelmatig dat deze stap ontbreekt. Wanneer leerlingen hun voorkennis hebben geactiveerd, zijn zij echter beter in staat om nieuwe kennis op te doen. De nieuwe stof bouwt dan als het ware voort op de kennis die zij al hebben.

c Oriëntatie.

De leerkracht bespreekt het doel van de les met de leerlingen. Als leerlingen zich bewust zijn van het belang (waarom is het belangrijk dat ik dit leer) en het doel (wat ga ik leren), zijn ze meer gemotiveerd om te leren. Juist lees- en spellingzwakke leerlingen vertonen vaak motivatieproblemen bij dingen die voor hen moeilijk zijn. Oriëntatie op het lesdoel is erop gericht om de betrokkenheid van de leerlingen te vergroten en het juiste verwachtingspatroon bij de leerlingen te wekken. Leerdoelen geven zowel de leerkracht (onderwijsinhoud) als de leerlingen (leerinhoud) houvast. In de praktijk duurt de oriëntatie op de les vaak te kort voor leerlingen met lees- en/of spellingproblemen. Bij deze leerlingen is het van groot belang om er zeker van te zijn dat ze het doel van de activiteit of les doorzien.

d Uitleg.

Goede instructie door de leerkracht is van essentieel belang. Niet alleen voor de zwakke lezers en spellers, maar voor alle leerlingen in de klas. Tijdens de uitleg daagt de leerkracht de leerlingen uit om actief mee te denken door vragen te stellen, stellingen te poneren en leerlingen te vragen voorbeelden te bedenken. Zie voor meer informatie over instructie paragraaf 2.5.1.

e Samen oefenen.

De leerkracht wisselt de uitleg steeds af met een korte, gezamenlijke oefening. Op deze manier wordt gecontroleerd of de leerlingen de uitleg goed begrepen hebben.

Fase 2 en 3: Zelfstandige verwerking en extra uitleg en begeleide inoefening

Na de klassikale instructie gaat een aantal leerlingen zelfstandig aan de slag met de verwerkingsopdrachten, de overige leerlingen krijgen extra uitleg. De leerkracht verdeelt de leerlingen in 3 groepen op basis van de instructiebehoeften. De leerlingen op wie het basisaanbod is afgestemd, kunnen na de klassikale instructie zelfstandig aan de verwerkingsopdrachten beginnen. De leerkracht bespreekt de opdrachten aan het einde van de les met hen. De zwakke lezers en/of spellers vormen een groep. De groepen moeten niet te groot zijn zodat de leerkracht voldoende aandacht aan alle leerlingen kan besteden. Na de extra instructie en begeleide inoefening kunnen ook deze leerlingen zelfstandig aan de slag, eventueel met ondersteuning van een klassenassistent. Zie voor meer informatie over begeleide inoefening paragraaf 2.5.1.

Zelfstandig werken aan een opdracht gebeurt binnen het directe instructiemodel individueel, in tweetallen of in groepjes van drie of vier leerlingen. Als de leerkracht met een groepje zwakke lezers/spellers aan de slag gaat, moeten de andere kinderen erop gewezen worden dat ze de leerkracht vanaf dat moment niet mogen storen en dat ze bij vragen zoveel mogelijk hun klasgenootjes moeten raadplegen. Verder moet worden afgesproken in welke mate praten en lopen door de klas is toegestaan en hoe een leerling duidelijk moet maken dat hij hulp nodig heeft. De regels die gehanteerd worden tijdens het zelfstandig werken kunnen ook samen met de leerlingen worden gemaakt. Met duidelijke afspraken (welke taak moet uitgevoerd worden; waar kunnen de benodigde spullen gehaald worden; wat moet je doen als je niet verder kunt) is zelfstandig werken vanaf de onderbouw te realiseren. De praktijk wijst uit dat de regels die leerlingen opstellen niet zozeer verschillen van de ideeën van de leerkracht, maar dat de leerlingen zich er wel beter aan houden. Zij dragen op die momenten een soort gezamenlijke verantwoordelijkheid. Door de regels regelmatig met de leerlingen te bespreken, consequent te zijn in de handhaving ervan en na elke les terug te koppelen naar de gemaakte afspraken wordt zelfstandig werken ook voor leerlingen in de groep binnen korte tijd een routine.

Fase 4: Evaluatie en terug- en vooruitblik

Evalueren doet de leerkracht de hele les door, onder andere door de leerlingen regelmatig feedback te geven (zie paragraaf 2.5.2). In de praktijk blijkt de feedback aan het einde van de les in de vorm van een evaluatie en terug-/vooruitblik vaak te worden overgeslagen. Omdat er dikwijls onvoldoende tijd over is, komt de evaluatie niet aan bod of wordt deze beperkt tot een algemene opmerking. Jammer, want leerlingen kunnen veel leren van een goede evaluatie!

a. Evaluatie.

Elke les wordt geëvalueerd. Daarbij komt ter sprake wat het doel van de les was en wat de leerlingen ervan hebben geleerd. Ook wordt gezamenlijk nagegaan wat goed en wat minder goed ging. Zowel het product (goed/niet goed) als het proces (de weg ernaartoe) wordt besproken. Ook de regels voor zelfstandig werken kunnen hier worden geëvalueerd. Er worden gezamenlijk oplossingen bedacht voor mogelijke problemen. Evalueren levert een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden van leerlingen: het helpt ze om doelgericht te leren en maakt het mogelijk dat zij hun eigen leerproces kunnen bijsturen wanneer dat nodig is.

b. Terug- en vooruitblik.

Tijdens de terug- en vooruitblik vat de leerkracht samen wat de leerlingen van de les hebben geleerd en hoe dat aansluit op de volgende les.

De ervaring leert dat leerkrachten die werken volgens het directe instructiemodel, beter inspelen op de verschillen in lees- en spellingvaardigheid tussen leerlingen. Het model biedt een werkbaar structuur voor de organisatie van extra instructie en begeleide inoefening voor zwakke lezers/spellers. Bovendien wordt planmatig werken en effectief instructiegedrag gestimuleerd. De uitvoering vraagt om een goede klassenorganisatie. Terwijl de leerkracht aan het werk is aan de instructietafel, moet de rest van de groep immers zelfstandig, individueel of in groepjes aan het werk kunnen zijn.

2.6.2 Groepsplan

Niet alle leerlingen ontwikkelen zich op dezelfde wijze. Sommige leerlingen hebben meer hulp en ondersteuning nodig. Andere leerlingen hebben juist behoefte aan meer uitdaging. Het directe instructiemodel helpt de leerkracht om in de klassenorganisatie rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen. Wat de leerkracht concreet aanbiedt aan de leerlingen, met andere woorden: hoe het onderwijs er in voor de verschillende subgroepen inhoudelijk uit ziet, wordt beschreven in een didactisch groepsplan. Het groepsplan voor het lees- en spellingonderwijs moet concrete en uitvoerbare aanwijzingen geven voor de inrichting van het onderwijs aan de hele groep. De leerkracht stelt in het groepsplan vast welke doelen zij voor de hele groep, subgroepen en/of individuele leerlingen nastreeft. De doelen moeten SMART (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdgebonden) geformuleerd worden, zodat deze richtinggevend zijn voor het handelen in de groep. Vervolgens bepaalt de leerkracht welke leerstof aangeboden moet worden om de doelen te bereiken en hoe die leerstof moet worden aangeboden. Voor de zwakke lezers en spellers stelt de leerkracht vast welke extra ondersteuning (zorgniveau 2) of interventie (zorgniveau 3) geboden wordt: hoeveel extra instructie- en oefentijd hebben de leerlingen nodig en hoe wordt de instructie voor deze leerlingen aangepast (bijvoorbeeld meer expliciet, meer herhaling)? Dit komt aan bod in hoofdstuk 4. Tot slot staat in het groepsplan beschreven hoe de leerkracht het onderwijs organiseert en evalueert.

Er wordt in de praktijk veelal onderscheid gemaakt in drie groepen: een instructieafhankelijke groep (verlengde instructie), een instructiegevoelige groep (basisinstructie) en een instructieonafhankelijke groep (verkorte instructie). Per vakgebied worden de leerlingen verdeeld over de subgroepen. Hiervoor kunnen meerdere criteria gehanteerd worden, zoals toetsscores en observaties. Indien nodig wordt het plan tussentijds bijgesteld. Het gaat voortdurend om waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren, oftewel: handelingsgericht werken (zie ook Pameijer & Beukering, 2006). Het handelingsgericht werken is concreet vertaald in onder andere de 1-zorgroute (Clijsen, 2007). Zie hiernaast de verschillende stappen die in een cyclisch proces worden doorlopen.

Cyclus handelingsgericht werken	
Waarnemen	1 Verzamelen gegevens, evalueren vorig plan. Hoe gaat het met de lees- en schrijfontwikkeling van mijn leerlingen?
	2 Signaleren van onderwijsbehoeften. Welke leerlingen scoren opvallend hoog of laag? Is er sprake van vooruitgang of terugval?
Begrijpen	3 Onderwijsbehoeften benoemen. Wat hebben deze leerlingen nodig?
Plannen	4 Het indelen van leerlingen in drie groepen.
	5 Het opstellen van het groepsplan.
Realiseren	6 Uitvoeren van het groepsplan, organisatie.

Bovenstaande cyclus wordt ook gebruikt bij de 1-zorgroute, en staat hieronder visueel weergegeven.



Bron: Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. 's-Hertogenbosch: WSNS plus/KPC Groep, p. 163.

2.6.3 Convergente en divergente differentiatie

Het is belangrijk om bij zwakke lezers en spellers zoveel mogelijk de doelen voor de jaargroep te blijven nastreven. Dit wordt ook wel convergente differentiatie genoemd. Convergente differentiatie houdt in dat voor alle leerlingen dezelfde leerdoelen worden gehanteerd, maar dat er extra tijd wordt vrijgemaakt voor de leerlingen die dat nodig hebben (uitbreiding instructie- en oefentijd, zorgniveau 2; specifieke interventie, zorgniveau 3). Een belangrijk voordeel van convergente differentiatie is dat deze leerlingen in veel gevallen de groepslessen kunnen blijven volgen. Dit heeft weer een positief effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Tegenover convergente differentiatie staat divergente differentiatie. Bij divergente differentiatie besteden alle leerlingen evenveel tijd aan lezen (zwakke leerlingen krijgen dan vaak een eigen leerlijn). Als gevolg daarvan zullen de betere lezers sneller vooruitgaan dan de zwakkere en zal het verschil in leesprestaties steeds verder uit elkaar lopen (Stanovich, 1986). Lezen in homogene niveaugroepen is een vorm van divergente differentiatie. Een nadeel van deze vorm van divergente differentiatie is dat zwakke lezers alleen slechte voorbeelden om zich heen zien; de betere lezers zitten immers in een ander groepje. Het is ook slecht voor het zelfvertrouwen van een leerling om te weten dat hij in het zwakste groepje van de klas zit. Wil je als leerkracht dat alle leerlingen in de groep plezier houden in het lezen, dan is het belangrijk dat leerlingen zich competent voelen en zich kunnen optrekken aan goede voorbeelden.

Convergente differentiatie lijkt voor zwakke lezers in eerste instantie het meest effectieve differentiatie-model te zijn. Voor leerlingen met ernstige lees- en/of spellingproblemen zal het echter op een gegeven moment niet meer mogelijk zijn de leeslessen met de groep te volgen. Hun lees- en spellingvaardigheid blijft dusdanig achter op het groeps-gemiddelde, dat teksten te moeilijk worden. Het volgen van de groepslessen leidt dan alleen maar tot veel frustratie. Het is van belang om voor elke leerling apart te bekijken wat de mogelijkheden zijn om deel te nemen aan de groepsactiviteiten en wanneer het beter is om een apart programma te volgen.

www.dyslexiecentraal.nl - Voor meer informatie over het omgaan met verschillen, het werken met differentiatie-modellen en het hanteren van groepsplannen.

2.7 Stimulerende leeromgeving

Goed lees- en schrijfonderwijs bestaat uit méér dan alleen het stimuleren van de technische lees- en schrijfvaardigheden. Het gaat ook om het begrijpen van teksten, reflecteren op geschreven taal en het stimuleren van de lees- en schrijfmotivatie. Deze paragraaf beschrijft hoe de leerkracht de lees- en schrijfmotivatie van leerlingen zodanig kan stimuleren, dat ze gemotiveerd zijn om zelfstandig te lezen en te schrijven. We beschrijven een aantal aandachtspunten voor een rijke leeromgeving (zie onder andere Guthrie & Davis, 2003).

Aandachtspunten stimulerende leeromgeving

- voorlezen
- rijk aanbod van teksten
- (begeleid) eigen keuze leerlingen
- betekenisvol en functioneel
- samenwerken
- stillezen
- praten over gelezen boeken en gemaakte schrijfproducten

Een uitgebreider overzicht van praktische handreikingen is te vinden in *De leesomgeving* (2002) en *Vertel eens* (2002) van Aiden Chambers. Ook de publicatie *Open Boek* (2011) van Jos Walda biedt volop inspiratie voor leesbevordering in de groep.

2.7.1 Voorlezen

In alle groepen zou voorlezen elke dag structureel op het lesrooster moeten staan. Door het luisteren naar een verhaal leert de leerling hoe een verhaal is opgebouwd, met welke intonatie zinnen gelezen kunnen worden en welke emoties achter de woorden verstopt zitten. De leerkracht fungeert op deze momenten als model. Verhalen bieden een mooie ingang om de woordenschat van een leerling uit te breiden. Als de leerkracht moeilijke woorden in de context van het verhaal uitlegt, wordt daarmee het taalbegrip van de

leerlingen gestimuleerd. Daarnaast zorgt voorlezen vaak voor een saamhorigheidsgevoel in de klas en voor een moment van ontspanning.

Zeker kleuters vinden het lastig om hun aandacht langere tijd bij een verhaal te houden. Zij hebben er behoefte aan om tijdens het verhaal te reageren. De leerkracht laat af en toe stiltes vallen om de leerlingen deze ruimte te geven. Voor, na, maar ook tijdens het voorlezen wordt er gesproken over de inhoud en de betekenis van het verhaal. Wanneer kleuters nog niet zo veel ervaring hebben met voorlezen, zorgt de interactie tijdens het lezen ervoor dat de kinderen meer greep krijgen op het verhaal. We noemen deze veelvuldige interactie (in een klein groepje) tijdens het voorlezen ook wel 'interactief voorlezen'. Bij het interactief voorlezen is het belangrijk om ook aandacht te besteden aan de oriëntatie op het boek. Bespreek wat er op de kaft en op de achterkant van het boek staat en waar het boek over zou kunnen gaan (voorspellingen). Tijdens en na afloop van het verhaal wordt teruggekeken naar deze voorspellingen.

Het werkt vaak heel motiverend als de leerkracht een deel van een boek klassikaal voorleest en de leerlingen de mogelijkheid biedt zelf de rest van het verhaal te lezen of een mysterie op te lossen dat in het klassikale verhaal wordt geïntroduceerd (zie bijvoorbeeld *Vreemde zaken* van Zwijsen). Bij leerlingen in de hogere jaargroepen kunnen afwisselend informatieve en verhalende teksten voorgelezen worden. Denk bijvoorbeeld aan een interessant stuk uit de krant of een artikel uit een tijdschrift, een stuk uit een populair wetenschappelijk boek over een onderwerp dat leeft bij de leerlingen, een moppenboek of een raadselboek (van Elsäcker & Verhoeven, 2001). Door teksten voor te lezen die boven het leesniveau van de leerlingen liggen, worden zij gestimuleerd een goed leesniveau te behalen, zodat zij deze boeken zelf kunnen lezen.

2.7.2 Rijk aanbod van teksten

Een rijke leesomgeving biedt een groot assortiment aan boeken en teksten van verschillende niveaus en verschillende genres, waaruit leerlingen kunnen kiezen. Dit heeft een directe invloed op de motivatie (Guthrie, Schafer, von Secker, & Alban, 2000). Om leerlingen kennis te laten maken met verschillend leesmateriaal en verschillende tekstsoorten zijn er op school diverse soorten boeken te vinden: prentenboeken, (voor)leesboeken, informatieve boeken, maar ook folders, tijdschriften, kinderkranten (denk aan *Kidsweek* en *Kidsweek Junior*), poëzie en stripboeken. Als leerlingen een redelijk leesniveau hebben, zijn zij vaak in staat verschillende teksten te lezen die zij leuk vinden. Het AVI-niveau vormt hier niet noodzakelijk het uitgangspunt. Ook de belevingswereld en de interesse van de leerling zijn van belang (wat wil de leerling zelf graag lezen, over welk onderwerp wil hij meer te weten komen). Voor meertalige leerlingen kan ook een aantal boeken in de moedertaal van de leerlingen worden toegevoegd aan het leesaanbod. Positieve aandacht voor de moedertaal is goed voor het zelfbeeld van leerlingen, wat weer zijn weerslag heeft op hun leesmotivatie (van Elsäcker & Verhoeven, 2001).

Een mogelijkheid om het aanbod in de verschillende jaargroepen regelmatig te verversen, is de boeken en tijdschriften eens in de zoveel tijd te wisselen tussen de groepen. Ook een abonnement op de bibliotheek kan uitkomst bieden. Belangrijk is dat er ook boeken en series aanwezig zijn die speciaal geschreven zijn voor zwakke lezers. Bekende series voor leerlingen die moeite hebben met lezen, zijn bijvoorbeeld *Zoeklicht* (Zwijsen), *Leesbalans Leesserie* (Delubas), *Troef-reeks* (Van Tricht) en *Bizonboeken*. Steeds meer openbare bibliotheken hebben een *Makkelijk Lezen Plein*. Hier is lees-, beeld- en oefenmateriaal beschikbaar dat speciaal geselecteerd is voor kinderen die moeite hebben met lezen. Voorbeelden van boeken die leerlingen met leesproblemen vaak lenen uit de openbare bibliotheek staan op www.makkelijklezenplein.nl.

2.7.3 Kiezen van een boek

Kinderen de mogelijkheid bieden om zelf boeken te kiezen werkt zeer motiverend (Nolen & Nicholls, 1994). Als leerlingen zelf mogen kiezen, krijgen zij het gevoel dat ze zelf controle over de (lees)activiteiten in de klas hebben. Leerlingen hebben echter wel behoefte aan ondersteuning bij het maken van boekkeuzes. Dit betekent dat de leerkracht goed op de hoogte moet zijn van de beschikbare kinder- en jeugdliteratuur. Een aantrekkelijke presentatie van de boeken – op ooghoogte – kan de leerling op weg helpen bij het selecteren

van een boek. De kaft van boeken en tijdschriften ziet er vaak erg aantrekkelijk uit en mag dus zichtbaar zijn. Dit kan bijvoorbeeld door een aantal boeken op ooghoogte te plaatsen, rechttop tegen een standaard, met daarbij een kaartje 'Nieuw', 'Boek van de week' of 'Topper'. In kleutergroepen wordt er vaak gewerkt met een vertelafel waar het voorgelezen boek met attributen op wordt neergelegd. Met de attributen kunnen kinderen het verhaal naspelen. Een andere mogelijkheid is een aantrekkelijke 'etalage' maken, waaruit de leerlingen alles mogen pakken om te lezen. Zeker voor zwakke lezers – die vaak meer moeite hebben met het kiezen van een boek – biedt een uitgebreide presentatie met introductie door de leerkracht de nodige handvatten, omdat zij zich op deze manier alvast kunnen oriënteren op de inhoud van het verhaal. Dit helpt bij het daadwerkelijk lezen van de tekst. Lees eventueel samen het eerste hoofdstuk en bespreek of het verhaal voldoende aanspreekt om zelfstandig verder te lezen. Leerlingen die het moeilijk vinden om zelfstandig een boek te lezen, kunnen ter afwisseling gebruik maken van luisterboeken. Hierbij luisteren de leerlingen naar een voorgelezen verhaal op een cd, terwijl ze zelf meelesen in het boek. Voorleesverhalen op cd en digitale prentenboeken, waarbij een boek in beeld en geluid op de computer wordt aangeboden, zijn ook heel goed bruikbaar bij jonge kinderen die zelf nog niet kunnen lezen.

2.7.4 Betekenisvol en functioneel

Kinderen zijn meer gemotiveerd om te lezen of schrijven wanneer activiteiten aansluiten bij hun belevingswereld. Het is echter praktisch niet uitvoerbaar om activiteiten te bedenken die aansluiten bij de belevingswereld van elk kind in de groep. Om ervoor te zorgen dat leerlingen leeractiviteiten uitvoeren vanuit een gezamenlijke betekenisvolle ervaring en gedeelde kennis over een centraal onderwerp, wordt vaak gewerkt met ankers. Een anker kan bijvoorbeeld een videofilm, een prentenboek, een excursie of een nieuwsitem zijn. Werken met een anker is een manier om oefeningen te plaatsen in een betekenisvolle context. Wanneer de werkwijze in de omgang met bepaalde betekenisvolle activiteiten dagelijks en op een bekende en vanzelfsprekende manier plaatsvindt, kan dit worden omschreven als een routine. Voorbeelden van routines zijn: dagelijks bespreken van de dagplanning, interactief voorlezen, een nieuwsbord in de klas, het maandelijkse bezoek aan de bibliotheek.

Ook voor schrijven en spellen geldt dat leerlingen meer gemotiveerd zullen zijn om te schrijven als de schrijfpdracht functioneel en betekenisvol is (Franssen & Aarnoutse, 2003; Sijstra, Aarnoutse, & Verhoeven, 1999). Dit betekent dat een opdracht moet aansluiten bij de interesses en belevingswereld van de kinderen. Bovendien is het belangrijk ervoor te zorgen dat de tekst die ze schrijven ook echt gelezen wordt, in de klas of daarbuiten, zodat ze zelf kunnen merken hoe functioneel het geschrevene is. Zo leren de leerlingen ook dat wat zij schrijven correct geschreven moet zijn.

Verskillende situaties kunnen aanleiding zijn voor een betekenisvolle schrijfpdracht. De geboorte van een broertje of zusje, een schoolreisje, een inzamelactie voor het opknappen van de speeltuin: het kunnen allemaal redenen zijn om een kaart, brief of artikel voor de schoolkrant te schrijven. Door in de schrijfpdrachten te variëren in de tekstsoort, maken de leerlingen ook kennis met de kenmerken van verschillende teksten. De zaakvakken bieden vaak een goede gelegenheid voor een schrijfpdracht, als betekenisvolle verwerking van de stof.

Geef schrijfproducten van de leerlingen een speciale plek in de klas, zodat ze werk van elkaar kunnen lezen en daarvan kunnen leren. Zorg dat ook zwakke spellers foutloze schrijfproducten kunnen maken, die geschikt zijn om gelezen te worden door anderen en waar ze trots op kunnen zijn (gebruik bijvoorbeeld computersoftware; zie hoofdstuk 4).

Kinderen kunnen een weblog, blog of groepsblog bijhouden of een digitale krant maken. Ook zijn er verschillende websites waarop leerlingen hun schrijfproducten met andere leerlingen kunnen delen (zie Bronkhorst, Verhoeven, & Biemond, 2009). Het digibord biedt mogelijkheden om de teksten voor de hele klas te projecteren.

2.7.5 Samenwerking

Voor sommige leerlingen is het motiverend om samen met groepsgenoten te lezen. De niveauverschillen bij het samen lezen mogen niet te groot zijn. Bij te grote verschillen is dit zowel voor de zwakkere leerlingen als voor de betere leerlingen frustrerend en bovendien niet leerzaam. Als de niveaus ver uit elkaar liggen, kunnen samenleesboeken uitkomst bieden. Daarin worden teksten op een eenvoudig leesniveau (vaak met grote letters) afgewisseld met teksten op een hoger niveau (en met kleinere letters). Verschillende uitgeverijen bieden dergelijke boeken aan. Voorbeelden hiervan zijn de samenleesboeken van Delubas, die van Clavis en die van ThiemeMeulenhoff (*En ... Actie!*).

Voor zwakke lezers is het prettig om een leesmaatje te hebben in de klas, aan wie ze hulp mogen vragen bij moeilijke woorden of passages tijdens het zelfstandig lezen van een tekst. Ze zijn dan niet afhankelijk van de beschikbaarheid van de leerkracht tijdens het zelfstandig werken.

Een leuke en effectieve manier voor het oefenen van voordrachtslezen is het voorlezen aan een voorleesvriendje in de onderbouw. Een bekend voorbeeld is prentenboeken voorlezen aan kleuters (van Elsäcker & Verhoeven, 2001). Hierbij bereidt de leerling het prentenboek eerst voor in zijn eigen groep; dit doet hij samen met de leerkracht en door zelf te oefenen. Daarna leest hij het voor aan de kleuter.

Schrijfactiviteiten kunnen ook in groepjes worden uitgevoerd. Kinderen kunnen in tweetallen werken aan individuele opdrachten, waarbij ze met elkaar hun aanpak en ervaringen uitwisselen. Ze kunnen ook samen aan één tekst werken, waarbij meer overleg nodig is en de kinderen verschillende rollen krijgen toegewezen, zoals hoofdredacteur, interviewer, vormgever en eindredacteur. Samenwerken aan een uitdagende, langdurige en doelgerichte opdracht leidt er bovendien toe dat kinderen actiever aan de slag gaan met de opdracht. Ze zijn dan minder gericht op presteren en zo snel mogelijk de opdracht voltooien, maar houden zich meer bezig met de schrijfaanpak en de inhoudelijke kant van de opdracht (Meece & Miller, 1999). Samenwerking kan ook het spellingbewustzijn bevorderen. Door met elkaar na te denken over de juiste schrijfwijze van woorden, worden leerlingen zich bewust van spellingprocessen.

2.7.6 Stillezen in de klas

Om de leesmotivatie van leerlingen te bevorderen is het belangrijk dat de leerkracht de leerlingen voldoende laat stillezen. Het stillezen van een boek vereist concentratie. Dit wordt bevorderd door een rustige omgeving, waarin de leerling zo min mogelijk wordt afgeleid. Jonge leerlingen hebben snel de neiging om opmerkingen te maken tijdens het lezen of iets aan een vriendje te laten zien, terwijl oudere leerlingen steeds meer voor zichzelf willen lezen. Voor sommige leerlingen kan het stillezen lastig zijn, omdat ze moeite hebben om zich te concentreren of omdat ze problemen ondervinden bij het technisch lezen. Deze leerlingen kunnen dan in tweetallen lezen; dit wordt ook wel duolezen genoemd. Sommige leerlingen vinden het moeilijk om voor zichzelf te lezen. Ze raken de draad van het verhaal kwijt en vergeten meteen weer wat ze gelezen hebben. Voor deze leerlingen kan het zachtjes hardop lezen van een tekst gemakkelijker zijn.

De tijd dat leerlingen voor zichzelf kunnen lezen, moet zorgvuldig worden opgebouwd, bij voorkeur door hier elke dag even aandacht aan te besteden. Om een richtlijn te geven: goed lezende 7- en 8-jarigen kunnen gemiddeld zo'n 15 minuten voor zichzelf lezen, 9-jarigen kunnen dat al 30 minuten en 12-jarigen zo'n 40 tot 45 minuten.

Boekenrups

Zodra een leerling een boek heeft uitgelezen, wordt de naam van het boek (en eventueel de auteur) op een rond vel papier geschreven. Deze velletjes papier vormen het lijf van de rups. De leerlingen kunnen met kernwoorden of symbolen aangeven wat ze van het boek vonden. De rups krijgt een mooie plek in de klas. Naarmate de leerlingen meer boeken lezen, wordt de rups steeds langer.

Bron: Elsäcker, W. van, & Verhoeven, L. (2001). *Interactief lezen en schrijven. Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

2.7.7 Praten over leeservaringen

Het is motiverend voor leerlingen als de leerkracht na afloop met de leerlingen praat over hoe zij het boek beleefd hebben. Gebeurde er iets heel gek in het boek of iets wat zij zelf ook weleens hebben meegemaakt? Door samen over teksten te praten gaat de tekst meer leven en krijgt het verhaal meer inhoud. Meestal zijn kinderen erg nieuwsgierig naar het boek waar hun vriendje zo enthousiast over is. Door te praten over de gelezen boeken kunnen leerlingen elkaar inspireren om een bepaald boek te gaan lezen. Het is af te raden om leerlingen uittreksels of boekverslagen te laten maken. Dit gebeurt vaak om te controleren of een leerling de strekking van het boek heeft begrepen. De meeste leerlingen vinden dit echter een vervelende klus en het levert ze weinig op.

Vraag en antwoord

Het vragenspel van Chambers is een leuke manier om te praten over boeken. Een groepje van vier tot zes leerlingen dat het spel gaat spelen vormt een kring. In het midden ligt een stapel kaartjes met de vragen naar onderen. De vragen verschillen in moeilijkheidsgraad. Voorbeelden zijn: 'Heb je zelf weleens zoiets meegemaakt? Wat?' en 'Welke personages vindt de verteller aardig? Hoe merk je dat?' Om de beurt wordt een kaartje gepakt en wordt de vraag gelezen en beantwoord door de leerling die het kaartje pakt. Vervolgens reageren de andere leerlingen hierop. Daarna wordt het kaartje onderop de stapel geschoven en pakt de volgende leerling in de kring een kaartje.

www.dyslexiecentraal.nl - Voor meer informatie over een stimulerende leeromgeving, praktische voorbeelden, suggesties en checklists.

HOOFDSTUK 3

SIGNALEREN VAN LEES- EN SPELLINGACHTERSTANDEN



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

3 SIGNALEREN VAN LEES- EN SPELLINGACHTERSTANDEN

3.1 Inleiding

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

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

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

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

3.2 Sleutelvaardigheden

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

3.2.1 Fonologisch en fonemisch bewustzijn

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

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

3.2.2 Letterkennis

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

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

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

3.2.3 Technisch lezen

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

3.2.4 Spelling

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

3.2.5 Begrijpend lezen en begrijpend luisteren

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

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

3.2.6 Woordenschat

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

3.3 Afnemen en interpreteren van toetsen

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

3.3.1 Kiezen van een toets

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

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

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

Methodegebonden of methodeonafhankelijke toets?

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

Welke methodeonafhankelijke toets kies ik?

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

Cotan-beoordelingen: betrouwbaarheid en validiteit

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

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

Gebruiksgemak

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

Gebruikerservaringen

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

3.3.2 Veelgebruikte toetsen in het onderwijs

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

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

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

² Toetsen gericht op letterkennis alleen voor groep 2

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

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

3.3.3 Organisatie van de toetsafname

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

Waarom toetsen?

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

Welke stappen moet de leerkracht zetten?

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

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

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

Toetskalender groep 3: Hoofdmeting 1 (oktober/november)

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

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

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

Wanneer toetsen?

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

Wie neemt de toetsen af?

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

Hoe worden de toetsen afgenomen?

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

3.3.4 Analyseren en interpreteren van toetsgegevens

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

Omzetten van ruwe scores

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

Toetsscore → normscore

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

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

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

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

Toetsscore → vaardigheidsscore

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

DMT Leeskaart 1, 2 en 3

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

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

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

Scores vergelijken

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

Vergelijking binnen een toets

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

Vergelijking tussen toetsen of taken

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

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

3.4 Observeren van lees- en spellingprestaties

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

3.4.1 Observatie van het leesgedrag

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

Observeren in groep 1 en 2

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

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

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

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

Observeren in groep 3 en 4-8

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

Observatie in de reguliere klassensituatie

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

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

Observeren in een één-op-één situatie

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

Hoe maak ik een leesanalyse?

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

zeep = woord geheel of gedeeltelijk spellend gelezen

zeef

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

~~zeep~~ = woord weggelaten

zeep = woord toegevoegd

reep

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

Ⓢ

De tekst in het boek

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

De leerling leest

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

Uw analyse

bak
ik ~~pak~~ de zeep
~~en~~ ik maak sop
het
sop van de zeep Ⓢ
sop in een kom Ⓢ
~~mok~~
en
dan maak ik een bel
een bel van zeep

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

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

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

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

3.4.2 Spellingobservatie

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

Observeren in groep 1 en 2

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

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

Observeren in groep 3 en 4-8

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

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

5 Welke soort spellingfouten maakt de leerling?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4.3 Aanvullende informatie

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

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

3.5 Systematisch volgen van de lees- en spellingontwikkeling

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

3.5.1 Analyseren en interpreteren op verschillende niveaus

De lees- en spellingvaardigheid kan op schoolniveau, groepsniveau en individueel niveau gevolgd worden. Op alle niveaus kunnen trendanalyses en dwarsdoorsnedes gemaakt worden. Een trendanalyse maakt inzichtelijk hoe een leerling, groep of school over verschillende leerjaren heen presteert. Een dwarsdoorsnede maakt duidelijk hoe een leerling, groep of school presteert in vergelijking met andere leerlingen, groepen of scholen.

Schoolniveau

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

Groepsniveau

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

Individueel niveau

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

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

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

3.5.2 Vermoeden van dyslexie

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

Achterstand

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

Didactische resistentie

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

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

HOOFDSTUK 4

BEGELEIDING BIJ LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN



4	BEGELEIDING BIJ LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN	63
4.1	Inleiding	65
4.2	Lees- en spellingproblemen van groep 1 t/m groep 8	65
4.2.1	Fonologisch en fonemisch bewustzijn	66
4.2.2	Letterkennis	66
4.2.3	Technische leesvaardigheid	66
4.2.4	Spellingvaardigheid	67
4.3	Begeleiding op verschillende zorgniveaus	67
4.3.1	Begeleiden op zorgniveau 2	67
4.3.2	Begeleiden op zorgniveau 3	67
4.4	Weten wat werkt in begeleiding bij lees- én spellingproblemen	68
4.4.1	Hard en zacht bewijs	68
4.4.2	Kenmerken van een effectieve aanpak bij lees- en spellingproblemen	69
4.4.3	Wat werkt bij deze leerling?	70
4.5	Effectieve begeleiding bij leesproblemen	71
4.5.1	Werkvormen voor het stimuleren van fonemisch bewustzijn	72
4.5.2	Werkvormen voor het bevorderen van letterkennis	73
4.5.3	Werkvormen voor het bevorderen van de leesvaardigheid	74
4.6	Effectieve begeleiding bij spellingproblemen	77
4.6.1	Werkvormen voor het bevorderen van spellingvaardigheid	77
4.7	Ondersteuning bij lezen en schrijven in andere vakken	79
4.7.1	Ondersteuning bij lezen en schrijven in de zaakvakken	79
4.7.2	Ondersteuning bij lezen en schrijven in het Engels als vreemde taal	81
4.7.3	Compenseren door inzet van ICT	82
4.7.4	Dispenserende maatregelen	83

4 BEGELEIDING BIJ LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN

4.1 Inleiding

Als de leerkracht lees- en/of spellingproblemen heeft gesignaleerd, is het belangrijk om de leerling zo snel mogelijk extra instructie en begeleiding te geven. In dit hoofdstuk staat effectieve begeleiding centraal.

In paragraaf 4.2 beschrijven we de problemen die zich kunnen voordoen in de (voorbereidende) lees- en spellingontwikkeling. Paragraaf 4.3 belicht de begeleiding op zorgniveau 2 en 3 (zie voor een beschrijving van het continuüm van zorg ook de inleiding van deel II). Wat werkt nu eigenlijk in de begeleiding van lees- en spellingproblemen? Die vraag beantwoorden we in paragraaf 4.4 (voor lezen én spellen), in paragraaf 4.5 (specifiek voor lezen) en in paragraaf 4.6 (specifiek voor spellen). We sluiten het hoofdstuk af met een paragraaf over ondersteuning bij lezen en schrijven in andere vakken (paragraaf 4.7).

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

- hoe lees- en spellingproblemen zich kunnen uiten
- hoe je extra begeleiding op zorgniveaus kunt organiseren
- hoe je op basis van onderzoeksgegevens en ervaringen keuzes kunt maken voor een bepaalde begeleidingsaanpak
- wat algemene effectieve kenmerken zijn van begeleiding bij lees- én spellingproblemen
- wat kenmerken zijn van een effectieve aanpak bij het stimuleren van fonemisch bewustzijn
- wat kenmerken zijn van effectieve aanpak bij het stimuleren van letterkennis
- wat kenmerken zijn van een effectieve aanpak bij leesproblemen
- wat kenmerken zijn van een effectieve aanpak bij spellingproblemen
- hoe ondersteuning bij lezen en schrijven in andere vakken geboden kan worden

4.2 Lees- en spellingproblemen van groep 1 tot en met groep 8

Van de kleutergroepen tot en met de bovenbouw wordt de (voorbereidende) lees- en spellingontwikkeling gevolgd. Belangrijk is dat eventuele problemen zo vroeg mogelijk worden gesignaleerd en aangepakt. Gedurende de gehele basisschoolperiode kan blijken dat een leerling extra oefening, instructie en begeleiding nodig heeft om de leerdoelen te behalen. Lees- en spellingproblemen openbaren zich namelijk lang niet altijd al meteen aan het begin van het lees- en schrijfproces. Zo zijn er leerlingen die bij het aanvankelijk lezen en spellen in groep 3 nog geen problemen ondervinden, maar wel uitvallen bij het voortgezet technisch lezen (Catts, Compton, Tomblin, & Sittner Bridges, 2012).

Door te observeren tijdens de les en door de afname van methodegebonden toetsen kun je al in een vroeg stadium bepalen welke leerlingen onvoldoende van het klassikale aanbod profiteren. Door het jaar heen worden naast methodegebonden toetsen regelmatig landelijk genormeerde, methodeonafhankelijke toetsen afgenomen (zie hoofdstuk 3). Toetsresultaten, observaties en informatie over de leergeschiedenis bieden voldoende handvatten om problemen in de lees- en spellingontwikkeling te onderkennen en aan te pakken. In de volgende paragrafen beschrijven we welke problemen zich kunnen voordoen in het (voorbereidend) lees- en spellingproces.

4.2.1 Fonologisch en fonemisch bewustzijn

In groep 1 staat het stimuleren van fonologische vaardigheden zoals rijmen en het opdelen van woorden in lettergrepen (/kruui/ - /wa/ - /gen/) centraal. Dit noemen we het fonologisch bewustzijn. Een leerling met een zwak fonologisch bewustzijn heeft moeite met het doorzien van de klankstructuur van woorden en zinnen. De leerling kan bijvoorbeeld moeilijk rijmen of rijm herkennen, zinnen verdelen in woorden of woorden verdelen in lettergrepen.

Het fonologisch bewustzijn ontwikkelt zich bij kleuters steeds verder (Vloedgraven & Verhoeven, 2007) totdat een kind – vaak in de loop van groep 2 – beseft dat woorden zijn opgebouwd uit afzonderlijke klanken zoals /r/ - /oo/ - /s/. Dit aspect van het fonologisch bewustzijn noemen we het fonemisch bewustzijn. Ook als het lees- en schrijfonderwijs in groep 3 start, is het belangrijk om nog aandacht aan het fonemisch bewustzijn te besteden.

Problemen die zich kunnen voordoen met fonemisch bewustzijn:

- analyseren van woorden in losse klanken ('hakken') verloopt traag en foutief;
- samenvoegen van losse klanken tot een woord ('plakken') verloopt traag en foutief;
- aangeven van de positie van een klank in een woord lukt niet of moeizaam;
- synthetiseren van een woord als bepaalde klanken worden weggelaten of toegevoegd, lukt niet of moeizaam.

4.2.2 Letterkennis

In de kleutergroepen (vooral in groep 2) wordt op de meeste scholen spelonderwijs een aantal letters aangeleerd zodat bij aanvang van het formele leesonderwijs in groep 3 leerlingen al over enige basiskennis van het schriftstelsel beschikken. Meestal komen nog niet alle letters aan bod en leerlingen hoeven ook nog niet alle letters te kennen. Met kleuters die moeite hebben met het koppelen van klanken aan letters en letters aan klanken kan de leerkracht extra oefenen. Het aantal letters dat een leerling kent geeft echter op zichzelf geen aanleiding om de leerling wel of niet naar groep 3 te laten gaan. In groep 3 krijgt letterkennis opnieuw aandacht en worden de overige letters aangeleerd.

Problemen die zich met letterkennis kunnen voordoen:

- letters worden traag en/of foutief benoemd;
- letters worden traag en/of foutief geschreven (bijvoorbeeld gespiegeld);
- weglaten/toevoegen/verwisselen van bepaalde letters in woorden.

Deze problemen kunnen in groep 3 maar ook later nog voorkomen. In groep 4 hebben leerlingen soms nog moeite met het goed benoemen en/of schrijven van bepaalde letters of lettercombinaties. Het gaat dan meestal om hardnekkige verwisselingen van bijvoorbeeld d/b, ie/ei en eu/ui. Na groep 4 spelen problemen op het gebied van letterkennis nauwelijks meer een rol. Slechts enkele leerlingen zullen nog af en toe bepaalde letters verwisselen. Sommige leerlingen zullen moeite hebben met het vlot benoemen of schrijven van de letters.

4.2.3 Technische leesvaardigheid

Het formele leesonderwijs start in groep 3 met het lezen van eenvoudige, korte klankzuivere woorden. De moeilijkheidsgraad neemt geleidelijk in de daaropvolgende groepen toe; langere, niet-klankzuivere woorden, uitzonderingswoorden en leenwoorden komen aan bod. Ook zinnen en teksten worden complexer; zinnen lopen door op de volgende regel, het gebruik van leestekens neemt toe, et cetera.

Problemen die zich met technisch lezen kunnen voordoen:

- het traag en/of fout lezen van (losse) woorden;
- het niet vlot en/of vloeiend lezen van teksten.

Problemen met het accuraat lezen doen zich vooral in de eerste fase van het lezen voor (de Jong & van der Leij, 2003). In de midden- en bovenbouw is vaak het trage leestempo het meest kenmerkend voor leerlingen met leesproblemen. Ze hebben meer tijd nodig om de tekst in de leesles of de zaakvakken te lezen en bij het hardop lezen valt op dat de leerlingen niet vloeiend lezen. Ze hebben bijvoorbeeld moeite om grotere eenheden in de zin (zinsdelen) te herkennen en met 'op toon' lezen. Voor een aantal leerlingen geldt dat het leesprobleem vooral opvalt bij het lezen van losse woorden, zonder context, terwijl zij een tekst relatief probleemloos kunnen lezen. Kortom, leerlingen met leesproblemen vormen een zeer heterogene groep: geen leerling is hetzelfde.

4.2.4 Spellingvaardigheid

Bij het leren spellen wordt gestart met het schrijven van klankzuivere eenlettergrepige woorden. Daarna neemt de complexiteit toe en komen meerlettergrepige niet-klankzuivere woorden aan bod. Leerlingen moeten spellingregels kunnen onthouden en toepassen. Ook het kunnen onthouden en oproepen van spellingpatronen en letteroepenvolgingen wordt van belang.

Leerlingen met spellingproblemen kenmerken zich op de volgende manier:

- spellingpatronen of letteroepenvolgingen worden niet goed onthouden en gespeld;
- spellingregels worden niet onthouden of verkeerd toegepast.

4.3 Begeleiding op verschillende zorgniveaus

Op basis van observaties en toetsresultaten bepaalt de leerkracht bij welke vaardigheid of vaardigheden een leerling extra oefening en begeleiding nodig heeft. Naast het vaststellen *wat* er geoefend moet worden, wordt besloten *hoeveel* oefening een leerling nodig heeft. Hoe ernstiger het probleem, des te intensiever de extra begeleiding moet zijn om te voorkomen dat leerlingen verder achterop raken. In de inleiding van deel II heb je gelezen dat begeleiding op verschillende zorgniveaus kan plaatsvinden. Bij intensivering van het leerstofaanbod spreken we van zorg op niveau 2, bij extra begeleiding die daar nog bovenop komt spreken we van zorg op niveau 3.

4.3.1 Begeleiden op zorgniveau 2

Bij leerlingen met onvoldoende lees- en/of spellingprestaties moet het onderwijsaanbod worden geïntensiveerd. Deze leerlingen hebben behoefte aan extra herhaling van de leerstof en soms is het nodig de leerstof in kleinere stapjes aan te bieden. Dit betekent meer instructie, meer leertijd en meer oefentijd, zodat de leerling meer gelegenheid krijgt zich de stof eigen te maken en deze te automatiseren (Foorman & Torgesen, 2001). Slechts herhaling van de (klassikale) instructie aan de instructietafel is niet voldoende. Het gaat om aangepaste instructie in kleinere stappen, extra feedback en gelegenheid tot extra verwerking. Zo wordt voorkomen dat het verschil tussen de zwakke lezers/spellers en de rest van de klas groter wordt. Om leerlingen de gelegenheid te geven om extra te oefenen, maakt de leerkracht bij voorkeur gebruik van aanvullende materialen uit de lees- en spellingmethode. De leerlingen hebben behoefte aan meer oefening van dezelfde stof om zich deze eigen te maken. De materialen uit de methode sluiten direct aan bij de lesstof uit de reguliere les. Eventueel kunnen ook materialen uit andere methodes gebruikt worden, mits deze goed aansluiten bij de methode die voor de hele groep wordt gehanteerd. Het gaat er uitdrukkelijk om dat de leerlingen met meer oefening de moeilijkheden die centraal staan gaan beheersen. Zij hebben meer van hetzelfde nodig om tot een zelfde resultaat te komen. De leerkracht ondersteunt de leerlingen bij het werken met de materialen. Deze vorm van begeleiding, waarbij extra instructie en begeleidde inoefening in de klas centraal staan, noemen we aanpak op zorgniveau 2.

4.3.2 Begeleiden op zorgniveau 3

Als het uitbreiden van instructie- en oefentijd niet tot voldoende vooruitgang leidt, is verdere intensivering van het onderwijs noodzakelijk. De begeleidingsvorm, waarbij zeer intensief met een aanvullend lees-

en/of spellingprogramma wordt gewerkt, noemen we aanpak op zorgniveau 3. Hiervoor komen leerlingen in aanmerking die zeer zwak scoren of na een interventieperiode met extra begeleiding op zorgniveau 2 onvoldoende vooruit zijn gegaan. Deze leerlingen zijn gebaat bij een extra intensieve en systematische aanpak door het inzetten van een specifieke interventie. Leerkracht en leesspecialist stemmen met elkaar af wat de inhoud van de extra begeleiding is en hoe deze hulp systematisch wordt opgebouwd. In de school wordt nauwkeurig gekeken wie deze interventie kan plegen. Vraagt de uit te voeren interventie veel inzicht in en kennis van het leesproces of is de begeleiding nauwkeurig beschreven in zowel inhoud als wijze van aanbidding? In het laatste geval kan ook een onderwijsassistent voor de extra begeleiding zorgen (Oostdam, Blok, & Boendemaker, 2012).

De interventie is geen vervanging van de gewone lees- of spellingles maar is daarop een extra aanvulling. De leerling volgt dus met zijn klasgenoten ook het onderwijs volgens de reguliere lees-/spellingmethode. De leertijd wordt met minimaal 60 minuten per week uitgebreid. Daarbij kan beter vaak en wat korter geoefend worden dan één keer heel lang. Aanbevolen wordt om minimaal drie keer per week 20 minuten extra instructie- en oefentijd in te plannen. De interventie voor zwakke lezers en spellers kan het beste plaatsvinden in één-op-één situatie of in kleine groepjes van maximaal vier leerlingen (Alexander & Slinger-Constant, 2004; Elbaum, Vaughn, Hughes, & Moody, 2000; National Reading Panel, 2000).

www.dyslexiecentraal.nl - Voor tips over het organiseren van de begeleiding.

4.4 Weten wat werkt in begeleiding bij lees- én spellingproblemen

Om de extra begeleiding op een verantwoorde manier vorm te geven, is het belangrijk om te weten wat werkt in het onderwijs. Met andere woorden: er moet worden uitgegaan van een aanpak waarvan 'bewezen' is dat het effectief is.

4.4.1 Hard en zacht bewijs

Er zijn allerlei soorten bewijzen. Door de Onderwijsraad (2006) wordt ook wel gesproken van 'hard bewijs' en 'zacht bewijs'.

Hard en zacht bewijs

Bewijzen dat iets werkt kunnen op verschillende manieren tot stand komen, bijvoorbeeld via experimenten of door een enquête onder docenten. De verschillende manieren van bewijsvoering vormen samen een oplopende schaal. Aan de linkerkant liggen weinig bouwstenen voor bewijsvoering (zacht bewijs); aan de rechterkant stapelen de bouwstenen zich op (hard bewijs). De hardste vorm van bewijs met veel bouwstenen zijn gecontroleerde experimenten met aselecte toewijzing van proefpersonen aan verschillende groepen. Andersoortige onderzoeksopzetten zijn onder meer pilots, cohortstudies en gevalstudies. Naast deze vormen van (hardere en zachtere) geobjectiveerde kennis kan ook ervaringskennis van professionals bijdragen aan inzicht in 'wat werkt'.

Bron: Onderwijsraad (2006). *Advies Naar meer evidence-based onderwijs*, www.onderwijsraad.nl.

Hoe kom je nu te weten 'wat werkt' bij leerlingen met lees- en/of spellingproblemen? Je hebt een aanpak op het oog, maar wat is daarvan de evidentie? We noemen hier een aantal verschillende soorten 'bewijzen' op:

- Jouw duo-collega van dezelfde jaargroep is erg enthousiast over de betreffende aanpak. De leesprestaties van haar leerlingen lijken goed vooruit te gaan.
- Collega's van een andere school laten zien dat zij successen hebben geboekt met de betreffende aanpak. Ze laten dit zien met behulp van trendanalyses.

- Je weet uit onderzoeksstudies dat bepaalde componenten uit de aanpak effectief zijn voor jouw doelgroep.
- Je weet uit onderzoeksresultaten dat de betreffende aanpak effectief is gebleken.

Misschien is je al opgevallen dat de voorbeelden hierboven niet in willekeurige volgorde staan; ze zijn gerangschikt van zacht bewijs naar hard bewijs. Uiteraard is hard bewijs niet altijd beschikbaar voor een specifieke aanpak. Een (nieuwe) aanpak waarnaar nog geen onderzoek is gedaan kan ook effectief zijn. Bij de keuze voor een nieuwe werkwijze wordt echter ook uitgegaan van wat al bekend is over wat wel en, minstens zo belangrijk, wat niet werkt. Als leerkracht moet je je afvragen: welke aanpak zet ik bij deze leerling in en waarom is dit een geschikte aanpak? Het is daarom belangrijk dat je op de hoogte bent van bevindingen uit onderzoek en praktijkervaringen waarvan onderzoekers en onderwijsprofessionals in vakliteratuur verslag doen. Door deze manier van kennisdeling kan het onderwijs volgens de nieuwste inzichten worden ingericht.

4.4.2 Kenmerken van een effectieve aanpak bij lees- en spellingproblemen

Op basis van conclusies uit onderzoek kunnen we een aantal algemene kenmerken van een effectieve aanpak bij lees- en spellingproblemen beschrijven. Het gaat om kenmerken die gelden voor begeleiding op zowel zorgniveau 2 als zorgniveau 3. Natuurlijk zijn daarnaast ook de kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs van groot belang (zie hoofdstuk 2). Denk aan doelgericht werken, instructie en feedback, maar ook het creëren van een stimulerende, motiverende leeromgeving. Aandacht voor lees- en spellingmotivatie moet niet onderschat worden: wanneer lezen en spellen veel moeite kost, kunnen leerlingen geleidelijk hun motivatie verliezen. Dat moet natuurlijk voorkomen worden. Hierna worden kenmerken van een effectieve aanpak toegelicht.

Taakgericht

Om een zo hoog mogelijk niveau van functionele geletterdheid te bereiken, is een taakgerichte benadering noodzakelijk. De instructie moet dus gericht zijn op het oefenen van de vaardigheden die nodig zijn bij het lezen en spellen: lezen leer je vooral door te lezen, spellen door te spellen. De effecten van niet-taakgerichte werkwijzen of (hulp)middelen – zoals sensomotorische training, neurofeedback, kinesiologie, diëten, prismabriden, brillen met gekleurde glazen en medicijnen – op lees- en spellingvaardigheid zijn niet aangetoond en deze werkwijzen worden sterk afgeraden. Dit geldt ook voor de hulpprogramma's die worden aangeboden voor zogenaamde 'beelddenkers' (zie paragraaf 1.4 voor meer informatie over misvattingen en dwaalwegen).

Expliciet en systematisch

Bij leerlingen met lees- en/of spellingproblemen verloopt het leerproces minder vanzelfsprekend dan bij andere leerlingen. In tegenstelling tot goede lezers en spellers, die in staat zijn patronen en regelmatigheden in woorden en teksten impliciet te leren herkennen en gebruiken, heeft de zwakke lezer/speller behoefte aan expliciete instructie (Pavlidou, Kelly, & Williams, 2010). Dit betekent dat de leerstof en de deelvaardigheden in kleine stapjes worden aangeleerd waarbij de leerkracht voordoet en de moeilijkheid bespreekt. Het aanbod van materialen en opdrachten moet systematisch zijn. Dat wil zeggen dat de planning van activiteiten wordt afgestemd op de leerdoelen op de korte en lange termijn. Daarnaast zorgt de leerkracht voor een goede opbouw in moeilijkheidsgraad: soms moet een leerling bepaalde kennis hebben, om een volgende lees-/spellingmoeilijkheid aan te kunnen.

Auditief én visueel aanbieden

De leerkracht probeert zo veel mogelijk het auditieve aanbod van klanken en woorden te combineren met de geschreven vorm van het woord. Bij het leren lezen en schrijven gaat het om de koppeling tussen klanken en letters. Inzicht in de klankstructuur van woorden en de vaardigheid geschreven letters en woorden te herkennen hangen sterk met elkaar samen. Het fenomeen 'klank' is heel abstract voor kinderen. Door de combinatie van auditief en visueel aanbod wordt de klankstructuur van woorden concreet gemaakt. Begeleiding die slechts uit auditieve training bestaat en geïsoleerd fonologische vaardigheden traint, is

weinig effectief. Er moet aandacht worden besteed aan de klankvorm, de geschreven vorm en de relatie daartussen (Bus & IJzendoorn, 1999). Instructie in letter-klankkoppelingen geen zin heeft als dat gebeurt zonder aandacht te besteden aan de klanken, of met andere woorden: aan het fonemisch bewustzijn (Ball & Blachman, 1991).

Schrijven van letters en woorden

Tussen spellen en lezen bestaat een sterke relatie; het spellen van woorden draagt bij aan het kunnen lezen ervan. Andersom geldt dat leerlingen door veel te lezen ook de schrijfwijze van woorden leren. Dit effect (van lezen op spellen) is echter minder groot (Conrad, 2008). Het lezen van woorden leidt dus niet automatisch tot het goed leren schrijven en spellingregels worden niet automatisch afgeleid bij het lezen van woorden en zinnen.

Herhaling

Om een bepaalde leesmoeilijkheid of de schrijfwijze van een woord in te prenten en/of te automatiseren is voldoende herhaling nodig (Wanzek, Vaughn, Wexler, Swanson, Edmonds, & Kim, 2006). Herhaling is voor alle leerlingen nodig, maar een leerling met lees- en/of spellingproblemen moet nog vaker in aanraking komen met letters en woorden om tot automatisering te komen. Dit betekent dat dezelfde leerstof herhaald moet worden aangeboden in verschillende contexten. Leerlingen moeten veel gelegenheid krijgen om hun lees- en spellingvaardigheid te oefenen.

Aandacht voor lees- en spellingmotivatie

Leerlingen met leesproblemen zullen dagelijks moeten lezen om betere lezers te worden en leerlingen die moeite hebben met spellen zullen woorden herhaaldelijk op moeten schrijven. Als het lezen en schrijven teveel moeite kost, kunnen ze geleidelijk hun lees- en spellingmotivatie verliezen. Door leerlingen zelf een keuze te laten maken uit een breed aanbod van boeken, ze samen met een leesmaatje te laten lezen, met de leerling over boeken te praten, de spellingvoortgang te visualiseren, functionele teksten te laten schrijven en de leerling zo nodig gebruik te laten maken van hulpmiddelen bij het schrijven besteedt de leerkracht aandacht aan lees- en spellingmotivatie.

4.4.3 Wat werkt bij deze leerling?

Om een leerling met lees-/spellingproblemen te kunnen begeleiden zul je eerst moeten nagaan in welke vaardigheid of vaardigheden een leerling extra oefening nodig heeft. Vervolgens stel je het doel van de begeleiding vast, wat wil je met de leerling bereiken: Het uitbreiden van de letterkennis? Het verbeteren van de accuratesse? Het verhogen van het leestempo? Het beheersen van de regel voor open en gesloten lettergrepen? Zorg dat je het doel zo SMART (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdgebonden) mogelijk formuleert. Nadat je het doel hebt vastgesteld, bepaal je hoe je het doel bij deze leerling wilt realiseren en welke aanpak en werkvorm je hiervoor in gaat zetten. In een schema ziet dit stappenplan er als volgt uit:

Stappenplan voor de begeleiding

- 1 Stel vast welke vaardigheid die je wilt verbeteren
- 2 Formuleer SMART het doel van de begeleiding
- 3 Bepaal hoe je het doel wilt bereiken ('wat is effectief?')
- 4 Werk de aanpak/werkvorm concreet uit

Onderstaande vragen kunnen je helpen om vorm te geven aan de begeleiding:

Vragen die je kunt stellen om te bepalen hoe de begeleiding vorm moet krijgen

- Met welke vaardigheid of vaardigheden ervaart de leerling moeite?
- Zijn de problemen meer algemeen of specifiek (bijv. moeite met bepaalde letters)?
- Op welk niveau ervaart de leerling problemen en welk niveau mag verwacht worden gezien de jaargroep waarin hij zit?

Uit de bovenstaande vragen wordt duidelijk dat de begeleiding zowel op lees-/spellinggerelateerde vaardigheden (fonemisch bewustzijn, letterkennis) als op het lees-/spellingproces zelf gericht kan zijn. Problemen met de deelvaardigheden kunnen zowel het lezen als het spellen belemmeren. Om herhaling in de paragrafen over effectieve begeleiding bij leesproblemen (paragraaf 4.5) en spellingproblemen (paragraaf 4.6) te voorkomen, beschrijven we werkvormen en aanpakken voor het stimuleren van fonemisch bewustzijn (zowel auditieve synthese als auditieve analyse) en letterkennis (zowel benoemen als schrijven) in de paragraaf waarin effectieve begeleiding van leesproblemen centraal staat.

4.5 Effectieve begeleiding bij leesproblemen

In deze paragraaf beschrijven we eerst een aantal algemene kenmerken van een effectieve aanpak. Vervolgens lichten we per vaardigheid (fonemisch bewustzijn, letterkennis en leesvaardigheid) specifieke kenmerken toe voor een effectieve begeleiding op zorgniveau 2 en zorgniveau 3 (stap 3). Op basis van deze kenmerken kun je zelf gefundeerd beslissen welke aanpak je voor een specifieke leerling in kunt zetten om de leesvaardigheid te stimuleren. Omdat geen leerling hetzelfde is, zul je bij elke leerling goed moeten kijken welke werkvorm of combinatie van werkvormen aansluit bij zijn instructiebehoeften (stap 4).

Kenmerken van effectieve begeleiding

Eerst goed, dan snel (tempoverhoging)

De begeleiding richt zich in eerste instantie op het juist ontsleutelen van woorden. Zodra de leerling de letters goed kan benoemen en woorden accuraat leest, oefen je met de leerling het lezen van woorden op tempo. Ook als woorden goed gelezen worden, blijven sommige leerlingen alle woorden letter voor letter lezen en komen ze niet tot directe woordherkenning. Zij blijven als het ware te lang gebruikmaken van een spellende leesstrategie. Deze strategie is efficiënt om nieuwe of onbekende woorden te ontsleutelen maar vertraagt het leesproces, wat het begrijpen van tekst kan belemmeren (zie hoofdstuk 1). Het leestempo moet dan verhoogd worden, maar zonder dat de leerling hierdoor meer fouten gaat maken. Als het leestempo te hoog wordt, kan de leerling gaan 'jagen' en de woorden gaan raden in plaats van lezen. Probeer dus te zoeken naar het leestempo dat de leerling nog net aankan. Dit kan betekenen dat de leerkracht soms voor tempoverhoging en soms voor tempoverlaging moet zorgen. Hoe je dit kunt realiseren lees je in paragraaf 4.5.3.

Aandacht voor woordstructuur

Woordherkenning verloopt efficiënter en sneller als woorden niet letter voor letter worden gedecodeerd, maar als gebruik wordt gemaakt van grotere eenheden en terugkerende letterpatronen. Dat betekent dat instructie niet alleen gericht moet zijn op het hele woord, maar ook op de woordstructuur en de eenheden binnen woorden (Harm, McCandliss, & Seidenberg, 2003; Martin-Chang, & Levy, 2006). Dit betekent dat de leerkracht aandacht besteedt aan medeklinkerclusters die veel voorkomen zoals 'st' (in stap of mast) en aan grotere betekenisvolle eenheden (morfemen), zoals 'lijk' in 'eerlijk' en 'kinderlijk'.

Hardop lezen

Laat leerlingen individueel of in kleine groepjes voldoende hardop lezen. Door het ontsleutelen van woorden – zowel tijdens het hardop lezen als tijdens het stillezen – verwerft een leerling kennis van (nieuwe) woorden (de Jong & Share, 2007). Hardop lezen biedt een aantal voordelen voor zwakke en beginnende lezers: de volledige analyse van letters in klanken vereist actieve verwerking, die de koppeling tussen klanken en letters versterkt (Berent & Perfetti, 1995). Bovendien geeft hardop lezen de kans leesfouten te ontdekken, zowel door de leerling als door de leerkracht. Voornamelijk voor lezers die veel woorden fout lezen en vooral een radende leesstrategie hanteren, is directe terugkoppeling door de leerkracht van belang. In de begeleiding staat daarom hardop lezen centraal. Dat betekent echter niet dat zwakke lezers altijd samen met de leerkracht hardop moeten lezen: stillezen of duolezen kunnen gehanteerd worden als oefenvormen om het leesniveau op peil te houden.

Oefenen op letter-, woord-, zins- en tekstniveau

Het goed en vlot lezen van woorden en het vloeiend lezen van teksten hangen sterk met elkaar samen. De problemen met vloeiend lezen kunnen voor een groot deel worden verklaard door de moeilijkheden met vlotte herkenning van losse woorden (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin, & Deno, 2003). Daarom wordt aangeraden ook aandacht te besteden aan het lezen van losse woorden. Dit helpt leerlingen om woordrepresentaties op te slaan in het geheugen. Het oefenen op woordniveau bij zwakke lezers leidt echter niet automatisch tot vloeiend lezen op tekstniveau (Martin-Chang & Levy, 2006). Om teksten goed en vloeiend te leren lezen met begrip moeten leerlingen het lezen van woorden ook in zinnen en teksten oefenen (Cunningham, Stanovich & Stanovich, 2004; Lovett, Steinbach, & Frijters, 2000). Teksten bieden daarnaast een betekenisvolle context waarbinnen technisch lezen en begrijpend lezen worden geïntegreerd. Zo zorgt de leerkracht voor transfer van een geleerde (deel)vaardigheid naar nieuwe leessituaties.

4.5.1 Werkvormen voor het stimuleren van fonemisch bewustzijn

Het extra stimuleren van het fonemisch bewustzijn is vooral in de fase van de beginnende geletterdheid aan de orde. Dit gebeurt nooit geïsoleerd; het oefenen van klanken zonder de koppeling met letters te maken heeft weinig zin als voorbereiding op het leesproces (Castles, Coltheart, Wilson, Valpied, & Wedgwood, 2009). In de begeleiding wordt een combinatie gevormd van auditieve en visuele training waarbij de koppeling tussen klanken en letters wordt gelegd.

Oefeningen met verschil in moeilijkheidsgraad

Oefeningen voor het fonemisch bewustzijn kun je op verschillende niveaus uitvoeren. Het noemen van de eerste, middelste of laatste klank in een woord wordt meestal gemakkelijker gevonden dan het analyseren van een woord in afzonderlijke klanken. Bij deze taak is het eenvoudiger als de leerling in willekeurige volgorde mag noemen welke klanken hij hoort (vrije isoleertaak) dan wanneer hem gevraagd wordt de klanken in de juiste volgorde te noemen (de Graaff, 2010). Leerlingen vinden het over het algemeen het moeilijkst om een klank of deel van een woord weg te laten (Vloedgraven, 2009).

Auditief en visueel oefenen

In de kleutergroepen kan het fonemisch bewustzijn op verschillende manieren extra worden gestimuleerd bij leerlingen die hier moeite mee hebben. Aanvullend op de klassikale activiteiten wordt individueel of met een klein groepje extra geoefend. Een programma dat hiervoor dikwijls gehanteerd wordt is de voorschotbenadering. Hierbij worden letters en klanken in drie fasen aangeleerd: identificatie van klanken/letters (fase 1), manipulatie van klanken/letters (fase 2) en klank-letterkoppelingen aanleren (fase 3) (Smits & Braams, 2006). In fase 1 leren leerlingen klanken en letters herkennen. In fase 2 wordt het analyseren van woorden en het synthetiseren van klanken tot woorden geoefend waarbij er steeds ondersteuning is van geschreven letters en woorden. In fase 3 wordt letterkennis gestimuleerd door bijvoorbeeld de letters multisensorieel aan te bieden (zie paragraaf 2.5.2).

Kleuters die gerichte instructie krijgen in de klankstructuur van de taal en tegelijkertijd de bijbehorende letters aangeboden krijgen, blijken minder moeite te hebben met leren lezen en zijn op den duur de betere lezers (Brady, Fowler, Stone, & Winbury, 1994). Het is echter niet zo dat met een vroegtijdige aanpak dyslexie voorkómen kan worden (Otterloo, van der Leij, & Henrichs, 2006). De oefening in de kleutergroepen kan echter wel bijdragen aan vermindering van faalervaringen in de eerste maanden van het formele leesonderwijs (Lyytinen, Ronimus, Alanko, Poikkeus, & Taanila, 2007).

Materialen

De meeste taal- en leesmethodes voor de groepen 1 tot en met 3 bevatten tegenwoordig voldoende extra oefenmaterialen om het 'hakken' en 'plakken' op een speelse manier (verder) in te oefenen. Werken met extra materialen uit de methode heeft als groot voordeel dat deze direct aansluiten bij de lesstof van de 'gewone' leesles. Met andere woorden, de inzet van deze materialen zorgt voor extra leertijd en mogelijkheden om dezelfde inhoud op een herkenbare wijze eigen te maken.

Drietal, Viertal, Woordwijs en Klankwijs (ThiemeMeulenhoff) zijn geschikte spelletjes om het fonemisch bewustzijn te stimuleren. Ook de spelletjes van de methodes *Lang zullen ze lezen* (ThiemeMeulenhoff) en *De leessleutel* (Malmberg) zijn goed bruikbaar. Daarnaast is bij verschillende methodes software beschikbaar die kan worden ingezet om de vaardigheden in te oefenen, en zijn er ook softwareprogramma's te verkrijgen die methodeonafhankelijk zijn.

4.5.2 Werkvormen voor het bevorderen van letterkennis

Het extra stimuleren en uitbreiden van de letterkennis zal voornamelijk in de fase van beginnende geletterdheid aan de orde zijn. Het gaat er om dat leerlingen het alfabetisch principe onder de knie krijgen door de letters te oefenen. Ook na groep 3 kan aandacht voor letterkennis soms nog nodig zijn. Sommige leerlingen blijven moeite hebben met bepaalde letters (b/d) en lettercombinaties (ei/ie).

Oefeningen met verschil in moeilijkheidsgraad

Voor het aanleren van letters bestaan globaal drie oefenvormen, die oplopen in moeilijkheidsgraad. Het passief oefenen van letters is de meest eenvoudige vorm. De leerling hoort een klank en wijst op een letterkaart de corresponderende letter aan. Daarna volgen oefeningen die gericht zijn op het benoemen van letters. Ten slotte kan een fonemendictee of klankdictee worden gehanteerd: de leerling hoort de klank en schrijft de corresponderende letter op. Bovendien is de volgorde waarin de letters het beste kunnen worden aangeleerd niet helemaal willekeurig. Letters die op elkaar lijken in vorm of klank – dit zijn vaak ook de letters die leerlingen verwisselen – moeten nooit direct na elkaar worden aangeboden, omdat dit verwarrend kan zijn. Denk hierbij aan m-n, p-b-d of ei-ie. Daarnaast is het zinvol om de leerling het onderscheid aan te leren tussen korte en lange klanken en bijbehorende letters. Als een letter aan bod is geweest, is herhaling nodig om de letterkennis in te slijpen en de letter-klankkoppeling te automatiseren. Letters moeten eerst goed worden ingeprent, voordat de nadruk wordt gelegd op het snel benoemen en schrijven van de letters.

Multisensorieel aanbod

Voor het inoefenen van de letters kan gebruikgemaakt worden van multisensorieel aanbod. De leerkracht zoekt uit op welke manier de leerling het best letters kan onthouden. Dit kan bijvoorbeeld samengaan met een gebaar, de tast, een tekening waarin de letter is verwerkt of een woord waarin de letter voorkomt (Bara, Gentaz, & Colé, 2007). Bij het aanbieden van een letter worden zo veel mogelijk zintuigen betrokken om een optimale beheersing mogelijk te maken.

Geheugensteuntjes werken het best als leerlingen die samen met de leerkracht bedenken. Ga wel altijd na of er in de reguliere leesmethode met klankgebaren wordt gewerkt. Verschillende klankgebaren naast elkaar gebruiken is voor een leerling namelijk heel verwarrend. Voorbeelden van methodieken waarin gebruik wordt gemaakt van klankgebaren zijn *Spreekbeeld* (Vonk, 2007) en *Zo leer je kinderen lezen en spellen* (Schraven, 2009).

Materialen

Voor extra oefening met letters kan de leerkracht de verwerkingsmaterialen gebruiken die de leesmethode aanbiedt. Het voordeel hiervan is dat de extra leerstof aansluit bij de leerstof uit de (reguliere) leesles. Met behulp van een klikklakboekje, bouwboekje of letterschuif kunnen letters extra geoefend worden en wordt er een directe koppeling gemaakt naar het lezen op woordniveau. *Letterwijs* en *Letterbingo* (ThiemeMeulenhoff) en de spelletjes bij de methodes *Lang zullen ze lezen* (ThiemeMeulenhoff) en *De leessleutel* (Malmberg) kunnen ook goed ingezet worden. Het boek *Klank van de dag* (Helsloot & Vink, 2003) biedt korte lesjes om letters extra in te oefenen. Hieronder doen we nog een aantal extra suggesties voor aanvullende materialen:

- *Lettergroeiboek*. Een lettergroeiboek maakt de leerling en de leerkracht op systematische wijze duidelijk welke letters wel of nog niet helemaal beheerst worden. Met kleuren kan eventueel het beheersingsniveau worden aangeduid, bijvoorbeeld geel = beheerst (goed en vlot) en groen = meestal goed, maar nog niet vlot. Het is voor de leerling motiverend wanneer ze hun letterkennis concreet zien toenemen.
- *Overtrekletters*. Om de schrijfwijze van letters te oefenen kan gebruik gemaakt worden van lettermallen. Ook een dienblad met schelpenzand waarin de leerling de letters met zijn vinger, een stokje of een potlood kan schrijven of het schrijven van letters met scheerschuim op een spiegel is een heel motiverende manier om met letters te oefenen.

www.dyslexiecentraal.nl - Voor meer suggesties, stoplichtletters en een voorbeeld van het lettergroeiboek.

4.5.3 Werkvormen voor het bevorderen van de leesvaardigheid

De extra leesoefening zal steeds moeten worden afgestemd op de instructiebehoeften van de leerling. De fase in het leesproces speelt daarbij uiteraard een rol. Zoals eerder beschreven, zal de nadruk in eerste instantie liggen op het goed leren lezen van woorden (van klankzuiver naar niet-klankzuiver) waarna er aandacht voor vlot en vloeiend lezen is. Kies in de aanpak steeds voor een combinatie van werkvormen waarbij geoefend wordt op woord-, zins- en tekstniveau om aan leesaccuratesse en leestempo te werken. Blijf hierbij ook altijd oog houden voor de leesmotivatie en het leesplezier.

Materialen

Alle recente leesmethodes voor het aanvankelijk en voortgezet lezen bieden extra oefen- en verwerkingsmaterialen aan. Maak hier gebruik van. Je breidt daarmee de leertijd uit met dezelfde inhoud (leesmoeilijkheden) als die van de reguliere groepsles en biedt daarbij extra ondersteuning. Als aandachtspunt bij veel aanvankelijk leesmethodes geldt dat de nadruk ligt op de visuele overeenkomsten en verschillen tussen woorden. De leerlingen moeten bijvoorbeeld alle woorden met dezelfde woordstructuur als een bepaald doelwoord omcirkelen. Zeker voor zwakke lezers is het echter beter om daarbij de woorden ook te verklanken, zodat er een koppeling gemaakt kan worden tussen hoe het woord klinkt en hoe het wordt geschreven. Als de materialen niet toereikend in opzet en/of hoeveelheid zijn om begeleiding van voldoende intensiteit te bieden, kan ook gebruikgemaakt worden van op zichzelfstaande methodes of interventiematerialen. Weet dat er ook verschillende interventieprogramma's voor zwakke lezers ontwikkeld zijn, waarin enkele van deze specifieke kenmerken zijn samengebracht. Denk bijvoorbeeld aan *Connect-programma's*, *RALFI-lezen* en *Begeleid hardop lezen*.

www.dyslexiecentraal.nl - Voor meer informatie over deze – en andere – methodieken.

Suggesties voor het verbeteren van accuratesse en/of leestempo

Hierna volgt een aantal andere suggesties voor werkwijzen en instructiemogelijkheden om aan het verbeteren van accuratesse en/of leestempo te werken.

Connectrijtjes

Wisselrijtjes, waarbij woorden slechts in één of twee letters aan het begin of einde van elkaar verschillen (plas-plat-plak), worden dikwijls gebruikt om leerlingen bepaalde leesmoelijkheden in te laten prenten en het leestempo te verhogen. Het is echter de vraag of leerlingen met leesproblemen profiteren van een dergelijke werkvorm: juist zij hebben moeite met het maken van onderscheid tussen sterk gelijkende woorden en met het herkennen en inprenten ervan (Marinus, 2010). Leerlingen lijken minder geneigd sterke representaties van de woorden en woordkenmerken te maken als de woorden gegroepeerd worden naar de overeenkomst in letterpatronen (wisselrijtjes) (Poole & Levy, 2007). Woordrijen met meer variatie in letters en letterposities (huis-haas-baas-buis-bui) dwingen de leerling om de aandacht op de letters op verschillende plaatsen in het woord te richten (McCandliss, Beck, Sandak, & Perfetti, 2003). Evenals bij het wisselrijtje verandert steeds één letter, maar de positie van de wisselende letter varieert. Er zit geen voorspelbaar patroon in het rijtje, waardoor raden hier geen succesvolle strategie is. Leerlingen worden min of meer gedwongen elk woord in het rijtje te decoderen. Van dit soort onvoorspelbare wisselrijtjes, ook wel connectrijtjes genoemd, wordt gebruikgemaakt in de interventieprogramma's *Connect Klanken en Letters* en *Connect Woordherkenning*. Deze programma's zijn in te zetten als de leerling nog niet alle letters goed en/of vlot herkent en moeite heeft met het accuraat en vlot lezen van losse woorden.

Flitsen

De ene leerling leest te traag, een andere leerling leest te snel met veel fouten. De leerkracht moet bij de ene leerling dus voor tempoverhoging zorgen, terwijl bij de andere leerling moet worden ingezet op tempoverlaging. In elk geval geldt: eerst goed, dan snel. Door gebruik van een zandloper of stopwatch kan een leerling worden aanmoedigd zo ver mogelijk te komen binnen een bepaalde tijd zonder daarbij de accuratesse uit het oog te verliezen. Ook flitsen kan een oefenvorm zijn zodra leerlingen de woorden foutloos kunnen lezen. Flitsen houdt in dat de woorden één voor één kort getoond worden om de woordherkenning te versnellen (Berends & Reitsma, 2005; Irausquin, Drent, & Verhoeven, 2005; van den Bosch, van Bon, & Schreuder, 1995). Door de korte presentatietijd wordt de leerling gedwongen het woord snel, in één keer te lezen. Deze werkvorm kan toegepast worden met losse woordkaartjes of met een computergestuurd flitsprogramma, zoals *Lesebanc* (Noordhoff), *Interflits*, (Giralis) en *Flits* (NIB Software). Woorden die de leerling goed maar traag leest, kan de leerkracht direct op losse kaartjes schrijven, die na een keer goed lezen geflitst kunnen worden. Door de leessnelheid bij elke oefening in een grafiek uit te zetten krijgt de leerling zicht op zijn eigen vooruitgang. Of het flitsen zelf een bijdrage levert aan vlotte woordherkenning is ter discussie gesteld; niet zozeer de tijdslimiet maar het herhaald lezen van woorden draagt bij aan de leesvaardigheid (Berends & Reitsma, 2005). Anderzijds biedt het gebruik van flitskaarten de mogelijkheid om te oefenen en om ervaring op te doen met snel lezen van woorden (Tan & Nicholson, 1997). Het lezen op zins- of tekstniveau kan eveneens versneld worden (Snellings, de Jong, van der Leij, & Blok, 2009). De leerkracht kan een papierstrook geleidelijk over de zin naar het einde toe schuiven, waardoor de leerling wordt gedwongen het tempo op te voeren. Hierbij willen we wel nogmaals benadrukken dat de tempoverhoging niet ten koste mag gaan van de accuratesse. Als eerst geoefend wordt op accuratesse, kan daarna (geleidelijk) het leestempo worden opgevoerd waarbij je erop let dat een leerling niet gaat raden. Er zijn ook leerlingen die gespannen of negatief reageren op tempodruk. Een vorm van herhaald lezen, samen lezen of zingend lezend werkt vaak wel bij deze leerlingen.

Markeren in teksten

Het verhogen van de leessnelheid moet in kleine stapjes gebeuren. Sommige leerlingen gaan door tempoverhoging naar woorden raden. Bij deze leerlingen is een stapje terug in tempo nodig. Om het leestempo te verlagen kun je een leerling van tevoren alle punten en komma's laten arceren en daarbij de opdracht geven bij elke punt en komma even te wachten en/of vooruit te kijken. Ook moeilijke letters, lettercombinaties of woorden kunnen in een tekst geaccentueerd worden. Dit kan de leerling het best zelf doen in de voorbereidingsfase van het hardop lezen van een tekst, bijvoorbeeld met een markeerstift op een kopie van een bladzijde uit het boek. De leerkracht en de leerling bepalen gezamenlijk welke woorden of woorddelen gemarkeerd worden. Op deze manier krijgt de leerling inzicht in zijn moeilijkheden bij het lezen. Gemarkeerde teksten hebben alleen zin als de leerling weet waarom bepaalde delen gemarkeerd zijn.

Herhaald lezen

Herhaald lezen van woorden en teksten is een krachtig middel om de vlotheid en vloeiendheid te verbeteren. Herhaald lezen van doorlopende tekst kan leiden tot verbeteringen in accuratesse, vloeiendheid en leesbegrip. De leerkracht kan dezelfde tekst herhaald laten lezen, maar het lezen van verschillende teksten met vergelijkbare moeilijkheidsgraad is niet minder effectief (Kuhn e.a., 2006; O'Connor, White, & Swanson, 2007). Het herhaald lezen van eenzelfde tekst maakt het echter mogelijk direct, op korte termijn, de voortgang in snelheid te laten ervaren en inzichtelijk te maken. Ook om praktische redenen kan de leerkracht kiezen voor herhaald lezen van dezelfde tekst; het is dan niet nodig om steeds een nieuwe tekst te selecteren die aansluit bij het leesniveau en lesdoel. Aandacht voor leesmotivatie is hierbij wel van belang. Het doel van het herhaald lezen moet duidelijk zijn voor de leerling en daarnaast moet de leerling voldoende gelegenheid krijgen om met aantrekkelijke leesboeken de leesvaardigheid te oefenen.

Samen lezen

Bij het samen lezen lees je samen met de leerling een tekst. De leerkracht ondersteunt de leerling bij het lezen, geeft het goede voorbeeld en kan zo nodig het tempo verhogen dan wel verlagen. Bij deze werkvorm kan de wacht-hint-prijs-methodiek worden ingezet (zie paragraaf 2.5.2). Samen lezen van een tekst kan op verschillende manieren vorm krijgen.

- 1 De leerkracht en de leerling lezen samen, tegelijkertijd, de tekst hardop (koorlezen). Daarbij past de leerkracht het tempo aan dat van de leerling aan. De leerkracht leest de tekst iets trager dan de leerling. Als de leerling een woord heeft gelezen, herhaalt de leerkracht het woord vloeiend en 'duwt' op die manier de leerling vooruit.
Sommige leerlingen voelen zich hierdoor opgejaagd en gaan meer fouten maken. Als dit gebeurt, stapt de leerkracht onmiddellijk over op een andere werkvorm, bijvoorbeeld juist steeds iets sneller lezen, waardoor ze de leerling als het ware door de tekst trekt. Het mag niet zo zijn dat de leerling de leerkracht gaat napraten en niet meer echt aan het lezen is. Daarom zorgt de leerkracht ervoor dat zij iets minder dan één woord voor blijft op de leerling.
Als een leerling een tekst nog niet goed beheerst, kan het best voor deze laatste werkwijze gekozen worden. Als vervolgens meer op tempo geoefend wordt, kan de eerste werkwijze gehanteerd worden.
- 2 De leerling leest hardop en de leerkracht helpt alleen bij haperingen door de eerste letter van het woord voor te zeggen. Op deze manier wordt de tekst samen zo vloeiend mogelijk gelezen.
- 3 De leerling leest hardop en de leerkracht herhaalt waar nodig een zin met de juiste intonatie, direct nadat de leerling de zin gelezen heeft en zonder de verhaallijn te verstoren. Op deze manier ontstaat er meer aandacht voor de inhoud en betekenis van de tekst. De leerkracht kan er ook voor kiezen pas aan het eind van een bladzijde de tekst te herhalen. Dit is denkbaar bij leerlingen die redelijk vloeiend, maar nog in een te laag tempo lezen.
- 4 De leerkracht en de leerling lezen om beurten een zin.
- 5 De leerkracht leest een bladzijde voor, terwijl de leerling woord voor woord bijwijst. De leerling bepaalt door zijn aanwijzen het leestempo. Als de bladzijde voorgelezen is, leest de leerling de tekst zelf, terwijl hij weer woord voor woord bijwijst.

Sommige leerlingen hebben tijdens het lezen steun aan bijwijzen met de vinger of een boekenlegger. Soms geeft een doorschijnende volgstrook al voldoende steun. Het voordeel van transparante volgblaadjes is dat de volledige tekst op de bladzijde zichtbaar blijft.

Zingend lezen

Bij zingend lezen (Koning, 2000) worden de afzonderlijke klanken lang uitgesproken (uitgerekt) en aan elkaar geplakt. De klank wordt net zolang gerekt totdat de leerling de volgende letter weet. Op die manier vallen er geen pauzes tussen de letters en vormen de woorden een geheel. Het tempo kan langzaam worden opgevoerd door bijvoorbeeld samen te lezen. Een variant op zingend lezen is de zogenaamde synthesezanger (zie voor een uitgebreide beschrijving: Sas & Wieringa, 1998), waarbij een diaraam langzaam

over een woord wordt getrokken. De leerling houdt de klank aan en stapt automatisch over naar de volgende letter, wanneer deze in het raampje verschijnt.

Inzet van ICT

Bij een groeiend aanbod van educatieve softwarepakketten is het steeds beter mogelijk leerlingen aan de computer bepaalde (deel)vaardigheden te laten inoefenen. Deze extra oefenmogelijkheid kan bij de leesbegeleiding worden ingepland, als de leerkracht/leesspecialist samen met de leerling een vaardigheid intensief wil oefenen. Ook kan het kind zelfstandig (in de klas of thuis) met een programma werken. De computer biedt een veilige oefensituatie en werkt ook extra stimulerend bij leerlingen met aandachtsproblemen (Blok, Otter, Overmaat, de Gloppe, & Hoeksma, 2003). Dit betekent niet dat de computer de rol van de leerkracht/leesspecialist volledig kan overnemen. Om hulp op maat te kunnen bieden en de instructie te kunnen geven die de leerling nodig heeft, zal de leerkracht/leesspecialist met een zekere regelmaat en frequentie met het kind moeten werken. Slechts onderdelen van de totale begeleiding kunnen met behulp van een computer worden uitgevoerd. Veel methodes voor aanvankelijk en voortgezet technisch lezen hebben software voor extra oefening in hun pakket. Er kunnen ook methodeonafhankelijke softwareprogramma's worden gebruikt.

4.6 Effectieve begeleiding bij spellingproblemen

Leerlingen met spellingproblemen zijn vooral gebaat bij expliciete instructie. Ze moeten voldoende inzicht krijgen in het klanksysteem en de regels die ten grondslag liggen aan de spellingwijze van woorden. Voor woorden waarvoor je geen regels kunt toepassen maar de spellingwijze 'uit het hoofd' moet kennen, hebben zwakke spellers steun aan oefenvormen waarmee de juiste spellingwijze kan inslijpen. Ten slotte zal de begeleiding gericht zijn op het vergroten van het spellingbewustzijn en het toepassen van strategieën voor zelfcorrectie. Hieronder beschrijven we de kenmerken van een effectieve aanpak om aan de onderwijsbehoeften van zwakke spellers tegemoet te komen.

Kenmerken van effectieve begeleiding

Aandacht voor spellingbewustzijn

Het is verstandig om al vanaf het begin aandacht te besteden aan het spellingbewustzijn van leerlingen. Kan de leerling uitleggen waarom hij woorden schrijft zoals hij ze schrijft? Door te praten over wat de leerling al weet over spelling, kan de leerkracht de leerling helpen zijn inzicht in spelling stap voor stap uit te breiden en denkfouten te corrigeren.

Oefenen op letter-, woord-, zins- en tekstniveau

Ook voor spellen is het belangrijk dat – naast het oefenen op woordniveau – oefeningen op tekstniveau worden uitgevoerd (Scott, 2000). De aangeleerde vaardigheid wordt functioneel toegepast, bijvoorbeeld bij het schrijven van een verhaaltje. Zo zorgt de leerkracht voor transfer van een geleerde (deel)vaardigheid naar nieuwe en functionele schrijfsituaties. Daar komt bij dat functionele opdrachten voor leerlingen motiverend zijn.

4.6.1 Werkvormen voor het bevorderen van spellingvaardigheid

Voor extra ondersteuning bij spellingmoeilijkheden raden wij aan om zo veel mogelijk gebruik te maken van de materialen uit de lees- en taalmethode. Zeker in de hogere groepen, als spellingregels meer en meer de nadruk krijgen, is het essentieel dat de leerlingen binnen en buiten de klas de regels op dezelfde wijze krijgen aangeleerd. Voorkomen moet worden dat de leerling in verwarring wordt gebracht doordat hij in verschillende situaties andere strategieën krijgt aangereikt.

Spreken en schrijven

Bij spellen gaat het om de koppeling tussen klanken en letters. Om deze koppelingen te automatiseren is het effectief om bij het spellen ook de woorden uit te spreken. De leerling kan bijvoorbeeld eerst het woord opzeggen en voor zichzelf spellen, voordat hij het woord opschrijft. Als de leerling het woord heeft geschreven, is het goed hem het woord zelf hardop te laten lezen.

Inprenten met context van een verhaal

Om tot de juiste schrijfwijze te komen zijn spellingregels niet altijd een bruikbare oplossing. Sommige woorden moeten ingeprent worden. Voor het inslijpen van ei-ij-woorden en au-ou-auw-ouw-woorden worden soms in het onderwijs korte verhalen gebruikt waarin Nederlandse woorden met die lettercombinaties zijn verwerkt. In *Schrijfpoort* (Billiaert, 1999) en *Als spelling een kwelling wordt* (Cooreman & van den Bosch, 1995) staan voorbeelden van deze verhaaltjes. Met behulp van een verhaal worden bijvoorbeeld de ei-woorden geoefend en zoveel mogelijk geautomatiseerd. Mocht de leerling tijdens een schrijfactiviteit toch twijfelen over de spelling van een specifiek ei-woord, dan kan hij het opzoeken in het verhaal. Het verhaal fungeert dus als automatiseringsoefening, maar ook als hulpbron. Om woordbeelden goed te onthouden/in te prenten is het belangrijk dat de leerling het hele woord opschrijft en niet alleen de spellingmoeilijkheid in kwestie.

Dictees

Er zijn verschillende soorten dictees waarbij leerlingen de aangeleerde spellingregels en spellingpatronen kunnen toepassen en oefenen. Het toepassen van spellingregels kan worden geoefend door de leerling te vragen uit het hoofd de juiste schrijfwijze van een woord weer te geven. Dit kan om losse woorden gaan of om woorden in (korte) zinnen. Ook het visueel dictee kan worden gebruikt als effectieve oefenvorm voor kinderen met spellingproblemen (van Hell, Bosman, & Bartelings, 2003; van Leerdam, Bosman, & van Orden, 1998). Deze werkwijze is vooral zinvol bij woorden met een ambigue klank-tekenkoppeling (pauw-rouw). De leerkracht kan aansluiten bij de inhoud van de reguliere taal-/spellingmethode. De procedure bij deze oefenvorm is als volgt:

- 1 De leerling bekijkt het woord: de juiste schrijfwijze van het woord is zichtbaar.
- 2 Het woord wordt bedekt.
- 3 De leerling schrijft het woord uit het geheugen op.
- 4 De schrijfwijze wordt vergeleken met het goede voorbeeld en indien nodig direct gecorrigeerd.

Een methodeonafhankelijk programma waarmee het visueel dictee geoefend kan worden is BLOON (Bekijken, Lezen, Omdraaien, Opschrijven, Nakijken). Door zelf woordlijsten toe te voegen kunnen specifieke woorden geoefend worden (www.bloon.nl).

Uitspreken wat er staat

Veel ervaren spellers zullen beamen dat zij de schrijfwijze van bepaalde leenwoorden onthouden aan de hand van de fonetische uitspraak van het woord. Voorbeelden zijn: 'fau-te-uil' en 'ma-na-ge-ment'. Bij leerlingen blijkt deze aanpak ook effectief te zijn (Schiffelers, Bosman, & van Hell, 2002). Uit onderzoek bij leerlingen in groep 5 blijkt dat de methodiek 'uitspreken wat er staat' ook voor zwakke spellers effectief is bij het spellen van vreemde woorden (Bosman, van Hell, & Verhoeven, 2006). Wanneer zij samen met de leerkracht de fonetische uitspraak van het woord oefenen, totdat ze het woord consequent op dezelfde wijze uitspreken en deze uitspraak ook daadwerkelijk gebruiken terwijl ze het woord opschrijven, maken ze beduidend minder fouten met de geoefende woorden. Vanaf het moment dat de leerling de uitspreken-wat-er-staat-strategie beheerst, kan hij deze ook toepassen op niet-geoefende woorden.

Spellingkaart

De leerkracht kan samen met de leerling een spellingkaart maken waarop spellingregels, inprentingswoorden en/of ezelsbruggetjes staan. Deze kaart helpt de leerling om tot de juiste spellingwijze te komen. In plaats van een kaart kan ook gebruik worden gemaakt van een map met losse ringbladen of een insteekmapje (bijvoorbeeld voor foto's). Het voordeel daarvan is dat gemakkelijk nieuwe regels kunnen worden toegevoegd en dat woorden die geautomatiseerd zijn, kunnen worden verwijderd.

Voorbeelden van materialen voor leerlingen die moeite hebben met spelling zijn:

- *Begeleiding van kinderen met spellingproblemen* (Meulenhoff)
- *Door de bomen het bos zien* (Teach tools)
- *Hulpboek Spelling Groep 3 of groep 4* (Cito)
- *Speciale spellingbegeleiding* (Malmberg)
- *Spelling in de lift Plus* (Bekadidact)
- *Zelfstandig spellen* (Bekadidact)
- *Zuid-Vallei Remediërend spellingprogramma* (Giralis)
- *Zo leer je kinderen lezen en spellen* (Schraven, 2009)
- *Taal in Blokjes* (Stichting Taalhulp).

Bij een groeiend aanbod van educatieve softwarepakketten is het steeds beter mogelijk leerlingen al dan niet zelfstandig aan de computer bepaalde (deel)vaardigheden te laten inoefenen. Softwareprogramma's waarbij de leerkracht zelf woorden kan invoeren, maken het mogelijk om woorden die zijn aangeboden in de taal-/spellingmethode frequent te herhalen. Sommige programma's bevatten ook een spraakmodule, zodat de koppeling tussen het gesproken woord en het geschreven woord versterkt wordt. Bij veel taalmethodes zijn ook softwarepakketten beschikbaar voor extra spellingoefening.

4.7 Ondersteuning bij lezen en schrijven in andere vakken

Het niveau van functionele geletterdheid gaat in de hogere groepen een steeds belangrijkere rol spelen bij het verwerven van kennis en het uitbreiden van de (lees)woordenschat. Leerlingen met dyslexie zullen echter, ondanks de extra hulp, problemen blijven ondervinden bij het lezen en/of spellen. Voor deze leerlingen is het belangrijk dat ze zelfstandig op zoek kunnen gaan naar oplossingen om hun problemen zoveel mogelijk te beperken. We noemen dit ook wel een oplossingsgerichte aanpak waarmee de autonomie van leerlingen wordt vergroot. De leerling wordt medeverantwoordelijk gemaakt voor zijn leerproces. De leerkracht kan in een gesprek met de leerling de leerling aansporen om over zijn problemen en mogelijke oplossingen na te denken. Vragen die de leerkracht kan stellen zijn: Bij welke vakken heb je het meeste last van je lees-/spellingprobleem en wat zou jou hierbij verder helpen? Wat zou ik voor jou kunnen betekenen? Heb je zelf een oplossing bedacht en toegepast? Op die manier kan samen met de leerling bekeken worden welke problemen hij ondervindt met lezen en/of schrijven bij andere vakken, maar belangrijker nog: hoe deze problemen zo goed mogelijk opgelost kunnen worden. Zo kan de leerkracht extra handreikingen in de instructie bieden, compenserende hulpmiddelen ter beschikking te stellen of dispenserende maatregelen nemen. Hierover gaat deze paragraaf.

4.7.1 Ondersteuning bij lezen en schrijven in de zaakvakken

Leerlingen met dyslexie hebben vaak moeite met het tekstniveau in bijvoorbeeld de zaakvakken, hoewel zij de lesstof qua denkniveau aankunnen. Bij schrijfpoddrachten kunnen de spellingproblemen de leerling in de weg staan om gedachten op papier te verwoorden. Door de schrijffouten die zij maken, kunnen zij hun eigen werk bovendien moeilijk teruglezen en controleren. Het is van belang dat de leerkracht ook ondersteuning biedt bij de overige vakken die een beroep doen op de lees- en spellingvaardigheid. Hier lichten we toe hoe de leerkracht leerlingen met dyslexie kan ondersteunen bij het begrijpend lezen, en het schrijven van teksten.

Begrijpend lezen

Bij vrijwel alle vakken wordt een beroep gedaan op het leesbegrip van leerlingen. Het is niet noodzakelijk zo dat alle leerlingen met technische leesproblemen ook een zwak leesbegrip laten zien. Zij weten hun problemen met decoderen te compenseren door gebruik te maken van hun algemene taalvaardigheid (kennis van zinsopbouw, woordenschat) (Corkett & Parilla, 2008; Nation & Snowling, 1998) en maken bij het lezen gebruik van leesstrategieën en voorkennis. Deze leerlingen hebben niet direct begeleiding nodig bij begrijpend lezen, maar moeten wel in de gaten gehouden worden. Een aantal leerlingen met dyslexie zal

echter als gevolg van hun problemen met leestempo en vloeiendheid problemen hebben met leesbegrip (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Klauda & Guthrie, 2008). Omdat het decoderen te veel moeite kost, kunnen deze leerlingen hun aandacht nauwelijks richten op de betekenis van de teksten. Als een leerling duidelijk lager presteert op begrijpend lezen dan op begrijpend luisteren, zijn de zwakke technische leesvaardigheden dikwijls de oorzaak van de problemen met begrijpend lezen (Shankweiler et al., 1999). Daarbij kan een beperkte leeswoordenschat, als gevolg van weinig leeservaring door de leesproblemen, een belemmering zijn voor begrijpend en studerend lezen.

Welke ondersteuning kan de leerkracht bieden bij het begrijpend lezen?

Ook leerlingen met ernstige leesproblemen biedt de leerkracht uitdagende en leeftijdsadequate teksten aan. Op die manier kunnen leerlingen hun kennis uitbreiden en ervaring opdoen met het toepassen van strategieën voor begrijpend lezen. De teksten mogen relatief lang zijn, dat wil zeggen, zo'n 450-650 woorden (Stahl, 2009). Omdat het grootste probleem bij leerlingen met dyslexie vaak het lage leestempo is (Landerl & Wimmer, 2008), zullen zij meer tijd moeten krijgen om de tekst te lezen. Slechts meer tijd geven is echter niet voldoende. Om ervoor te zorgen dat ook de leerlingen met leesproblemen voldoende toegang hebben tot de informatie die wordt gegeven (bijvoorbeeld in de zaakvakteksten), kan de leerkracht zowel voor, tijdens als na het lezen van de tekst ondersteuning bieden.

Begrijpend lezen: aandachtspunten voor de begeleiding

Vóór het lezen van de tekst kan de leerkracht ondersteuning bieden door:

- de tekst samen te vatten, mondeling of met behulp van schema's als een woordweb;
- moeilijke woorden uit te leggen of moeilijke woorden te laten markeren;
- een kopie van de tekst mee te geven zodat de leerling thuis de tekst al kan voorbereiden;
- de tekst tijdens de extra leesbegeleiding al eens te oefenen.

Tijdens het lezen zorgt de leerkracht voor voldoende ondersteuning door:

- de tekst samen met een leesmaatje te laten lezen (tutor-lezen);
- hulp te bieden bij het ordenen van informatie, bijvoorbeeld aan de hand van een schema;
- inzet van ICT (zie paragraaf 4.7.3).

Na het lezen vat de leerkracht de tekst nog eens samen, koppelt de informatie aan voorkennis, blikkt vooruit en geeft de leerling positieve feedback.

Schrijven

Leerlingen met dyslexie ervaren soms moeilijkheden bij het schrijven van teksten. Deze problemen kunnen zich voordoen met spelling en interpunctie, handschrift of tekstopbouw. Een zwakke spellingvaardigheid komt bij veel leerlingen met dyslexie voor. Hierdoor hebben zij moeite met het foutloos schrijven van een tekst. Soms leidt dat ertoe dat leerlingen met dyslexie bepaalde woorden met specifieke spellingmoeilijkheden gaan vermijden, waardoor hun teksten zich kenmerken door eenzijdig woordgebruik. Ook hebben leerlingen met dyslexie vaak moeite met het toepassen van de juiste interpunctie. Hoofdletters en punten worden vaak vergeten en ook andere leestekens, zoals komma's en vraagtekens, worden dikwijls niet of foutief gebruikt.

Het goed kunnen beoordelen van de geschreven teksten wordt vaak bemoeilijkt doordat het handschrift van leerlingen met dyslexie dikwijls slordiger is dan dat van andere leerlingen (Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman, & Raskind, 2008). Dat is niet alleen lastig voor de leerkracht die de tekst moet beoordelen, maar ook voor de dyslectische leerling zelf: door de vele doorhalingen en het slecht leesbare schrift heeft de leerling geen overzicht meer over zijn verhaal. Het vasthouden van de rode draad in een eigen verhaal wordt toch al vaak moeilijk gevonden door leerlingen met dyslexie.

Bij dyslectische leerlingen valt op dat zij veel minder goed tot de kern van de zaak kunnen komen; ze kunnen niet to the point schrijven (Peer & Reid, 2001). Ze gaan net als jongere schrijvers associatief te werk en hebben minder de neiging hun gedachten van tevoren te structureren, waardoor ze tijdens het schrijven vaak

de draad kwijtraken. Bovendien hebben zij soms moeite met de opbouw van grammaticaal goede zinnen (Puranik, Lombardino, & Altmann, 2007) of met de opbouw van een verhaal.

Welke ondersteuning kan de leerkracht bieden bij het schrijven van teksten?

In de midden- en bovenbouw moeten leerlingen steeds meer schrijven met verschillende doeleinden. Leerlingen moeten aantekeningen maken bij de leerstof of naar aanleiding van klassikale uitleg en ze krijgen de opdracht om verhalen (opstellen) te schrijven of werkstukken te maken. Naarmate leerlingen beter gaan spellen, kunnen ze meer en meer hun aandacht richten op de inhoud en vormgeving van hun geschreven teksten. In de groepen 5-8 leren leerlingen hun verhalen steeds beter opbouwen. Ze leren werken volgens een vast patroon van plannen, schrijven en reviseren, waarbij schrijven en reviseren na elkaar en tegelijkertijd kunnen plaatsvinden (van Gelderen & Blok, 1991). Bij schrijfactiviteiten geeft de leerkracht de leerlingen met dyslexie voldoende tijd en biedt ondersteuning op verschillende momenten en manieren:

Schrijven: aandachtspunten voor de begeleiding

De leerkracht zorgt voor een goede *voorbereiding* van de schrijfactiviteit door:

- van tevoren af te spreken of spellingfouten beoordeeld worden en zo ja, welke;
- ervoor te zorgen dat de leerling voorafgaand aan het schrijven de benodigde informatie verzamelt en ordent;
- de leerling voor het schrijven de tekst te laten voorstructureren.

De leerkracht zorgt ervoor dat de leerling *tijdens het schrijven*:

- gebruik maken van hulpmiddelen zoals naslagwerken, een spellingkaart of ICT;
- kan samenwerken met een goede schrijver.

De leerkracht zorgt ervoor dat de leerling *na het schrijven* van een tekst:

- het schrijfproduct met behulp van een stappenplan kan controleren.

4.7.2 Ondersteuning bij lezen en schrijven in het Engels als vreemde taal

Het is niet zo dat alle leerlingen met dyslexie ook problemen hebben met het lezen van Engelse woorden en teksten (van der Leij & Morfidi, 2006; Miller-Guron & Lundberg, 2000). Voor een aantal leerlingen met dyslexie zal het leren van Engels echter wel moeilijkheden opleveren. Ze hebben meer dan een gemiddelde leerling uit hun klas moeite met het doorgronden van de kenmerken van de vreemde taal, zoals de woordvolgorde, de klank-letterkoppelingen, de onregelmatigheden in zinsbouw, de vervoegingen en de verbuigingen van woorden (Braams, 2002). Bij sommige leerlingen valt het pas op dat ze dyslectisch zijn op het moment dat ze een vreemde taal gaan leren. Ze kunnen namelijk bij de vreemde taal geen gebruik meer maken van de compensatiestrategieën die ze bij het lezen en schrijven van Nederlandse teksten gebruiken.

Lezen en schrijven in het Engels kan problemen opleveren, omdat in het Engels de koppeling tussen klanken en letters minder eenduidig is dan in het Nederlands. Dat is vooral het geval bij de klinkers. Bijvoorbeeld, de 'o' in 'loser', 'lover' en 'lower' wordt op drie verschillende manieren uitgesproken en de klank /ie/ wordt in de volgende zin op zeven verschillende manieren geschreven: 'Did he really believe that Caesar was there to see the seas?' Over het algemeen zullen leerlingen naarmate ze meer leeservaring in het Nederlands hebben, beter in staat zijn om in het Engels te lezen. Dyslectische leerlingen maken vooral in schrijfproducten in het Engels opvallend veel fouten. Bij dyslectici zie je veel fonetische fouten: ze schrijven op wat ze horen, bijvoorbeeld 'cerful' in plaats van 'careful'. Soms is er ook transfer van fouten van de eerste taal (Nederlands) naar de nieuwe taal, bijvoorbeeld 'cofee' in plaats van 'coffee', naar het foute 'kofie' (Nieuwenbroek & de Vries, 1992).

Welke ondersteuning kan de leerkracht bieden bij het lezen en schrijven in het Engels?

Leerlingen met dyslexie hebben over het algemeen geen problemen met spreek- en luistervaardigheid. Bij het leren van een vreemde taal kan dit hen helpen door het oefenen in lezen te koppelen aan luisteren. Op deze manier kan ook gewerkt worden aan een basiswoordenschat, waarbij de leerling allereerst

hoogfrequente woorden leert lezen en schrijven. Hoewel in het Engels de koppeling tussen klanken en letters dus minder eenduidig lijkt, zijn er wel regels en patronen: net als in het Nederlands kunnen leerlingen deze regels leren door expliciete instructie en veel herhaling. Inzet van ICT kan de leerling ook helpen.

4.7.3 Compenseren door inzet van ICT

In de praktijk blijkt dat er altijd leerlingen zijn die ondanks intensivering van het lees- en/of spellingonderwijs niet of nauwelijks vooruit gaan. Bij deze leerlingen is (mogelijk) sprake van dyslexie en bij een aantal van hen is wellicht de diagnose dyslexie al gesteld. Deze leerlingen kunnen gebaat zijn bij compenserende maatregelen, naast de extra (remediërende) ondersteuning van de leerkracht. Deze hulpmiddelen en maatregelen moeten ervoor zorgen dat de leerlingen bij de overige vakken zo min mogelijk hinder ondervinden van hun lees-/spellingproblemen. Gebruik van compenserende hulpmiddelen bevordert ook de zelfredzaamheid, versterkt het competentiegevoel en motiveert hen om te blijven lezen en schrijven. Leerlingen worden er niet lui van, zoals sommigen denken; het helpt hen bij het leerproces en gelijktijdig bij het verder oefenen van hun leesvaardigheid. In een aantal gevallen zal de leerkracht de taakeisen aanpassen; dan wordt gesproken van dispenserende maatregelen, die in de volgende subparagraaf aan bod komen.

Optimaliseren/remediëren	Compenserende maatregelen	Dispenserende maatregelen
Door middel van intensivering van de lees-/spellingbegeleiding wordt gestreefd naar het maximaal haalbare lees-/spellingniveau.	Maatregelen die de gevolgen van de (technische) lees-/spellingproblemen minimaliseren bij teksten lezen of schrijven. De lees-/spellingtaak wordt wel door de leerling uitgevoerd, maar de taak wordt verlicht.	De leerling krijgt ontheffing van bepaalde opdrachten en hoeft (een deel van) de taak niet uit te voeren.

In de praktijk zullen op zijn vroegst vanaf begin groep 5 ICT-hulpmiddelen worden ingezet om het lees- en/of spellingproces te bevorderen; er wordt eerst zoveel mogelijk en zo lang mogelijk intensieve en systematische begeleiding geboden om de lees- en spellingvaardigheid te optimaliseren. Welke compenserende maatregelen bij leerlingen met dyslexie noodzakelijk zijn, hangt af van de problemen die de leerling heeft en zal vrijwel altijd in overleg met een orthopedagoog, psycholoog of een dyslexiespecialist moeten worden uitgezocht. Wanneer een keuze is gemaakt voor bepaalde ICT-hulpmiddelen, is het van belang dat de leerling begeleiding krijgt bij het gebruik van deze middelen in de groep. Het is bovendien nodig om de ouders te instrueren, zodat de leerling de hulpmiddelen ook thuis kan gebruiken bij het maken van zijn huiswerk. Afspraken over het gebruik van hulpmiddelen worden schriftelijk vastgelegd. Sommige hulpmiddelen worden, afhankelijk van de zorgverzekeraar waarbij de leerling is aangesloten, vergoed. Het is aan te bevelen ouders erop te attenderen dat ze de mogelijkheden na kunnen gaan bij hun zorgverzekeraar. In deze paragraaf beschrijven we de mogelijkheden die ICT-hulpmiddelen kunnen bieden om de lees-/spellingproblemen van leerlingen met dyslexie te minimaliseren.

Compenserende ICT-hulpmiddelen bij leesproblemen

Om de zwakke leesvaardigheid van leerlingen met dyslexie te compenseren kan gebruikgemaakt worden van tekst-naar-spraak-software (ofwel voorleessoftware). Uit onderzoek blijkt dat deze software vooral bij zeer trage lezers de leessnelheid positief kan beïnvloeden (Braams, 2003). Andere positieve effecten zijn dat het lezen langer wordt volgehouden en dat het tekstbegrip en de directe woordherkenning eveneens kunnen verbeteren. Inzet van ICT bij het lezen leidt echter niet altijd tot beter leesbegrip (Schmitt, Hale, McCallum, & Mauck, 2011; Verhoog, 2009). Leesstrategieën, woordenschat en algemene taalvaardigheid bepalen mede of inzet van ICT bij technische leesproblemen wel of niet leidt tot het beter begrijpen van een tekst.

Tekst-naar-spraak-software

Er zijn veel verschillende middelen en softwareprogramma's beschikbaar waarbij losse woorden (bijvoorbeeld *Reading Pen* en *Iris Pen*) of hele teksten (bijvoorbeeld *Daisyspeler* of software als *Sprint*) worden voorgelezen door een computer. Let bij de aanschaf van de voorleessoftware op de volgende eigenschappen (Callebaut, 2004; Smeets & Kleijnen, 2007).

- 1 Het woord dat wordt voorgelezen moet met een kleur gemarkeerd worden. De markering stuurt de blik van de lezer en stimuleert de lezer om mee te lezen.
- 2 Het moet mogelijk zijn om stukjes tekst over te slaan of te herlezen. De lezer is er niet altijd op uit om de gehele tekst te lezen en soms is het nodig voor het begrip om een stukje te herlezen.
- 3 De snelheid van het voorlezen moet kunnen worden aangepast.

Er zijn programma's in verschillende prijsklassen. Over het algemeen geldt: hoe meer gebruiksmogelijkheden en hoe beter de kwaliteit van de voorleesstemmen, hoe duurder het programma. De kwaliteit van de stem en een zekere mate van keuzemogelijkheden voor de stem waarmee de tekst wordt voorgelezen (bijvoorbeeld de keuze voor een mannen- of vrouwenstem), zijn ook belangrijk bij het kiezen voor een programma.

Compenserende ICT-hulpmiddelen bij spellingproblemen

De leerkracht of leesspecialist kan door het gebruik van de computer de zwakke spellingvaardigheid van leerlingen compenseren en zo de belemmering verkleinen. De leerling kan gebruikmaken van tekstverwerkingsprogramma's met spellingcontrole of van voorleessoftware.

Tekstverwerkingsprogramma's met spellingcontrole

Als leerlingen veel spellingfouten maken, heeft het gebruik van programma's met spellingcontrole als groot voordeel dat schrijfproducten er verzorgd uitzien en verbeteringen geen knoeiboel opleveren. Inzet van ICT bij schrijfopdrachten heeft daarnaast positieve effecten op de lengte, organisatie en kwaliteit van de tekst (Morphy & Graham, 2012). Leerlingen met ernstige spellingproblemen kunnen zich eerst rustig concentreren op de inhoud van hun verhaal en daarna de spellingfouten opsporen en verbeteren. Hiervoor kunnen zij dan de spellingcontrole gebruiken. Uit onderzoek (Bosman, van Huygevoort, & Noten, 2009) is gebleken dat leerlingen met gebruik van een spellingchecker betere spellingprestaties laten zien dan zonder spellingcontrole. Er kleven echter wat nadelen aan de spellingcontrolefunctie. Zo worden alle woorden onderstreept die niet in de ingebouwde woordenlijst voorkomen. Dat kunnen foutgespelde woorden zijn, maar ook goedgespelde woorden die niet in de lijst voorkomen. Bovendien worden sommige fouten (werkwoordsvormen en homofonen, zoals pijl-peil en nou-nauw) niet als dusdanig herkend, aangezien de context waarin het woord wordt gebruikt in de beoordeling niet wordt meegenomen. Hoewel dit soms tot verwarring kan leiden, is de ervaring dat de spellingcontrole voor veel dyslectici een handig hulpmiddel is. Ook kan gekozen worden voor predictiesoftware, waarbij de computer bij het typen van één of enkele letters een aantal woorden geeft die beginnen met deze letter(s). Naarmate meer letters worden getypt, neemt het aantal gegeven opties af.

Voorleessoftware

Niet alleen bij lezen, ook bij schrijven kan tekst-naar-spraak-software uitkomst bieden voor de zwakke lezer/speller. De leerling kan een woord waarbij hij twijfelt over de spelling (bijvoorbeeld 'fauteuil' als hij moeite heeft met de spelling van leenwoorden of 'stappenteller' als hij moeite heeft met open en gesloten lettergrepen), laten uitspreken door de computer. Op die manier komt hij er snel achter of de schrijfwijze correct is.

4.7.4 Dispenserende maatregelen

Compenserende en dispenserende maatregelen worden vaak in één adem genoemd, hoewel er een zeker onderscheid te maken is. Waar bij compenseren de lees- en/of spellingtaak wel wordt uitgevoerd en zo de lees-/spellingvaardigheid nog bevorderd wordt, is er bij dispensereren sprake van ontheffing: de leerling hoeft de opdracht (deels) niet uit te voeren. Toch is het onderscheid niet altijd zo scherp te maken: compenserende hulpmiddelen zoals voorleessoftware worden dispenserend gebruikt als de leerling niet zelf meeleeft, maar alleen naar de tekst luistert.

Dispensatie voor lezen of spellen wordt gegeven als de leerling niet in staat is om (eventueel met gebruik van hulpmiddelen) de gevraagde lees- of schrijfpdracht uit te voeren op de gewenste wijze. Ook wanneer het lezen of spellen niet het hoofddoel van de activiteit is, maar slechts een middel om tot kennisverwerving te komen, kan de leerkracht ervoor kiezen om dispenserende maatregelen te nemen. Dispenserende maatregelen kunnen zowel technische maatregelen zijn (bijvoorbeeld inzet van spraak-naar-tekst-software) als niet-technische maatregelen (bijvoorbeeld mondeling overhoren in plaats van schriftelijk). Hieronder geven we een aantal voorbeelden van dispenserende maatregelen bij lees- en spellingproblemen.

Dispenseren bij leesproblemen

De leerkracht kan bij leerlingen met dyslexie op de volgende manieren zorgen voor dispensatie.

- De leerling krijgt de opdrachten voorgelezen door de leerkracht of op cd te horen en hoeft de tekst niet zelf te lezen.
- De leerling hoeft slechts een beperkt aantal pagina's te lezen of teksten van een lager technisch leesniveau.

Dispenseren bij spellingproblemen

De leerkracht kan bij leerlingen met dyslexie op de volgende manieren zorgen voor dispensatie.

- Schrijftaken voor taal of de zaakvakken worden vereenvoudigd: er hoeven minder pagina's geschreven te worden en/of de tekst wordt niet op schrijffouten beoordeeld.
- Het aantal oefeningen wordt beperkt (ook minder oefeningen als huiswerk).
- De leerling wordt bij bepaalde vakonderdelen (bijvoorbeeld topografie) mondeling overhoord in plaats van schriftelijk.
- Dictees waarbij van tevoren al vaststaat dat de leerling veel fouten gaat maken, maakt de leerling niet. Eventueel krijgt hij daarvoor in de plaats een dictee dat is afgestemd op zijn niveau.
- De leerling hoeft niet zelf een tekst te schrijven, maar maakt gebruik van spraak-naar-tekst-software (ofwel dicteersoftware).

Spraak-naar-tekst-software

Als een leerling zeer moeizaam tot het schrijven van teksten komt, kan hij met behulp van software tekst inspreken via een microfoon. De ingesproken tekst wordt vervolgens door de computer omgezet in geschreven tekst. Dit wordt ook wel dicteer- of herkenningsoftware genoemd. Het enige programma dat Nederlands verstaat, is *Dragon Naturally Speaking*. Voordat de leerling het programma echt kan gebruiken, moet eerst een trainingsfase worden doorlopen om het programma aan de stem te laten wennen. De leerling moet dan enkele teksten voorlezen, die het programma automatisch aanbiedt. Bij de nieuwste versies biedt het programma teksten op verschillende AVI-niveaus. Voor een goed resultaat is vooral een goede articulatie vereist. Daarom wordt aangeraden om het programma te gebruiken bij leerlingen vanaf 10 jaar (Smits, van der Helm, & Sanderson, 2001). Om de tekst te controleren op fouten, kan deze door het programma hardop worden voorgelezen. Uit onderzoek blijkt dat dyslectische leerlingen met *Dragon* langere teksten produceren, zinnen beter opbouwen en moeilijkere woorden gebruiken, die ze anders vermijden omdat ze niet weten hoe ze deze moeten spellen (Callebaut, 2003). Spraakherkenningsoftware is voor ernstig zwakke spellers dus een motiverend en bruikbaar middel waarmee zij hun verhalen, werkstukken en huiswerkopdrachten vrijwel foutloos kunnen omzetten in geschreven taal. Daarnaast heeft het een positief effect op technisch lezen en spellen.

De leerkracht streeft ernaar dat leerlingen met dyslexie een niveau van functionele geletterdheid bereiken. Zij moeten steeds beter in staat zijn onafhankelijk van de leerkracht te leren en lezen. Ondersteuning en begeleiding van de leerkracht en de inzet van compenserende hulpmiddelen dragen ertoe bij dat de leerlingen zich kunnen redden in onze geletterde maatschappij.

Bij het gebruik van compenserende hulpmiddelen is het belangrijk dat duidelijk is voor de leerling (en de leerkracht) wanneer het best van welke hulpmiddelen gebruikgemaakt kan worden. Afspraken over het omgaan met compenserende hulpmiddelen en dispenserende maatregelen kunnen worden

vastgelegd op een dyslexiekaart. Deze kaart kan de leerling meenemen naar de volgende groep en het voortgezet onderwijs. Met voldoende leerkrachtondersteuning en hulpmiddelen, zoals in de voorgaande paragrafen is besproken, worden de belemmeringen in het onderwijs als gevolg van een zwakke lees- en spellingvaardigheid zoveel mogelijk beperkt.

www.dyslexiecentraal.nl - Voor meer informatie over en voorbeelden van ICT-hulpmiddelen en -toepassingen.

DEEL III **GEZONDHEIDSZORG**



HOOFDSTUK 5

AFSTEMMING MET DE GEZONDHEIDSZORG



5	AFSTEMMING MET DE GEZONDHEIDSZORG	89
5.1	Inleiding	91
5.2	Leerlingdossier aanleggen	91
5.3	Ouders informeren en adviseren	92
5.4	Diagnostiek en behandeling in de gezondheidszorg	94
5.4.1	Diagnostiek	94
5.4.2	Dyslexiebehandeling	94
5.5	Begeleiding op school na de behandeling	96

5 AFSTEMMING MET DE GEZONDHEIDSZORG

5.1 Inleiding

Sommige leerlingen zullen, ondanks alle inspanningen, moeite blijven houden met lezen en/of spellen. Wanneer een gedegen aanpak op zorgniveau 1, 2 en 3 niet tot het beoogde resultaat leidt, is er mogelijk sprake van dyslexie en moet een gekwalificeerde gedragswetenschapper worden ingeschakeld. Een orthopedagoog of psycholoog kan zowel vrijgevestigd zijn als werkzaam bij de schoolbegeleidingsdienst of bij een instituut dat zich heeft gespecialiseerd in dyslexie. Deze deskundige zal op basis van de informatie die de school aanlevert bepalen of er voldoende aanleiding is om uitgebreider onderzoek uit te voeren. Als onderzoek wordt gedaan, zal de specialist op basis van de onderzoeksresultaten een advies uitbrengen aan de school over de begeleiding van de leerling. In goed overleg met de school en de ouders kan in sommige gevallen ook aanvullend worden gekozen voor een periode van specialistische behandeling. Deze extra begeleiding behoort tot zorg op niveau 4 (zie voor een beschrijving van het continuüm van zorg de inleiding van deel II).

Dit hoofdstuk beschrijft de stappen die je als leerkracht moet zetten op zorgniveau 4. Wanneer en hoe kan een leerling worden aangemeld voor diagnostisch onderzoek en externe specialistische behandeling? Hoe wordt gezorgd voor een goede afstemming met de specialist? En hoe wordt in de klas een effectieve aanpak tijdens en na de behandeling gerealiseerd? In paragraaf 5.2 wordt het voortraject op school toegelicht. Paragraaf 5.3 beschrijft hoe je als leerkracht ouders kunt informeren over het traject. Paragraaf 5.4 gaat nader in op diagnostiek en behandeling in de gezondheidszorg. Paragraaf 5.5 ten slotte beschrijft de stappen die je als leerkracht kan nemen wanneer de behandeling in de gezondheidszorg is afgerond.

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

- welke informatie de school aan een orthopedagoog/psycholoog kan aanleveren
- hoe een school ouders kan informeren en adviseren met betrekking tot dyslexieonderzoek
- hoe diagnostiek en behandeling in de gezondheidszorg eruit kunnen zien
- wat er van school wordt verwacht tijdens en na specialistische behandeling

5.2 Leerlingdossier aanleggen

Bij doorverwijzing naar de (externe) zorg is het van belang dat de ernst van het lees-/spellingprobleem aangetoond kan worden. Dit kun je doen met behulp van een leerlingdossier. In een leerlingdossier onderbouw je het vermoeden van (ernstige) dyslexie door een omschrijving van de geboden hulp en de achterstand die ondanks intensieve en systematische begeleiding is blijven bestaan. De diagnosticus beoordeelt aan de hand van onderstaande criteria of het leerlingdossier volledig is:

Onderdelen van een leerlingdossier

- *Basisgegevens uit het leerlingvolgsysteem.* Diagnostici ontvangen graag een volledige uitdraai van het Cito Volgsysteem primair onderwijs (LOVS). Dat helpt de diagnosticus om een volledig beeld van de leercapaciteiten van de leerling te vormen. Het is dus niet de bedoeling dat de leerkracht alleen de lees- en spellingscores selecteert uit het leerlingvolgsysteem.
- *Beschrijving van het lees-/spellingprobleem.* Het lees-/spellingprobleem moet kwalitatief worden beschreven. Wat is precies het probleem? Leest de leerling heel traag of juist snel met een radende strategie? Worden er veel fouten gemaakt en wat voor soort fouten komt vooral voor?

- *Signalering van lees-/spellingproblemen.* Op basis van de uitslagen op genormeerde toetsen wordt de achterstand vastgesteld op drie achtereenvolgende (en recente) meetmomenten. De leerkracht of leesspecialist vermeldt bovendien op welk moment welke toets is afgenomen, door wie en met welk toetsresultaat. Van belang is hierover zo volledig mogelijk te zijn, bijvoorbeeld door niet alleen normscores maar ook ruwe toetsscores te vermelden.
- *Omschrijving van de extra begeleiding.* Aan het leerlingdossier voegt de leerkracht/leesspecialist de handelingsplannen toe. Hieruit moet duidelijk blijken dat de geboden hulp (op zorgniveau 2 en 3) van voldoende kwaliteit en voldoende intensief is geweest. In hoofdstuk 4 zijn de kenmerken van effectieve begeleiding en interventie omschreven. Met voldoende intensief wordt bedoeld minimaal 60 minuten per week (bijvoorbeeld drie keer 20 minuten), gedurende twee perioden van elk minimaal twaalf effectieve weken.
- *Resultaten van de extra begeleiding en beschrijving van gebruikte toetsen en normering.* Hardnekkigheid van het lees-/spellingprobleem moet ook blijken uit een evaluatie van de geboden extra hulp. Hieraan wordt voldaan door het overzicht van toetsresultaten van voor, tijdens en na de interventie mee te sturen. Alleen op die manier kan het resultaat van de extra begeleiding betrouwbaar in kaart worden gebracht. Er moeten minimaal twee interventieperioden worden geëvalueerd. Dat betekent dat er minimaal drie toetsmomenten nodig zijn.
- *Vaststelling toenemende achterstand ten opzichte van de normgroep.* De weergave van genormeerde toetsscores en de samenvatting van de gepleegde interventie zorgen voor onderbouwing van de hardnekkige en/of toenemende achterstand.
- *Argumentatie voor het vermoeden van ernstige dyslexie.* Naast concrete toetsscores motiveert de leerkracht of leesspecialist het vermoeden van ernstige dyslexie door bijvoorbeeld te beschrijven welke problemen de leerling ervaart met fonologische oefeningen of met automatiseren. Ook het noemen van een mogelijke erfelijke component is relevant.
- *Vermelding en beschrijving van eventuele andere (leer)stoornissen.* Als er al een andere (leer)stoornis is vastgesteld, moet dit ook in het leerlingdossier vermeld worden. Hierbij valt te denken aan ADHD, dyscalculie, ernstige spraak- en taalmoeilijkheden et cetera.

www.dyslexiecentraal.nl - Voor een format leerlingdossier en een checklist om het leerlingdossier op volledigheid te controleren.

Vergoedingsregeling dyslexie

Sinds 1 januari 2009 is de vergoedingsregeling dyslexie van kracht. Diagnostiek en behandeling van ernstige, enkelvoudige dyslexie zijn in het basispakket van de zorgverzekering opgenomen.

www.dyslexiecentraal.nl - Voor meer informatie over de vergoedingsregeling dyslexie.

5.3 Ouders informeren en adviseren

Als een leerling een lees- en/of spellingachterstand heeft, is het belangrijk dat de ouders hiervan snel op de hoogte worden gesteld. De leerkracht nodigt daarom de ouders uit voor een gesprek. Tijdens dit gesprek kunnen verschillende aspecten aan de orde komen.

In gesprek met ouders

- achtergrondinformatie vragen
- informeren over de achterstand
- meer informatie over dyslexie
- handreikingen voor de begeleiding thuis
- adviezen met betrekking tot een externe behandelaar

Hieronder lichten we deze onderwerpen kort toe. Uiteraard is het belangrijk om naast de inhoudelijke aspecten/informatie oog te hebben voor de gevoelens van de ouders. De ouders zullen het probleem moeten leren onderkennen/accepteren. De leerkracht kan hierbij ondersteuning bieden door ruimte te bieden voor hun emoties, goed te luisteren en niet te oordelen. Meer informatie over (de omgang) met ouders vind je bijvoorbeeld in het handboek *Ouders in de school* (2010) van Peter de Vries.

Achtergrondinformatie vragen

Ouders kunnen belangrijke informatie voor het leerlingdossier geven over onder andere het voorkomen van dyslexie in de familie, achtergrond van de leerling, herkenning van beschreven problemen en geletterde activiteiten in de thuissituatie.

Informeren over de achterstand

De leerkracht geeft zo precies mogelijk informatie over de achterstand. Een D- of E-score op een toets zal menig ouder niet veel zeggen. Het is daarom belangrijk om toe te lichten hoe de lees- of spellingtoets eruit ziet, wat er van de leerling verwacht wordt en wat de score precies betekent: waar heeft de leerling moeite mee? Ook opvallendheden die de leerkracht observeert tijdens de les kunnen besproken worden. Probeer zo objectief mogelijk te zijn in je toelichting en geef aan hoe ernstig je het probleem inschat. Bespreek ook welke ondersteuning de school kan bieden en hoe de aanpak er concreet uit zal zien.

Meer informatie over dyslexie

Sommige ouders zullen behoefte hebben aan meer informatie over dyslexie. Je kunt ze dan verwijzen naar relevante websites zoals www.balansdigitaal.nl of www.dyslexiecentraal.nl. Een geschikt boek voor ouders is het boekje *Houvast bij leesproblemen en dyslexie* van Arga Paternotte (2009, herziene druk).

Handreikingen voor de begeleiding thuis

Ouders kunnen thuis hun kind ondersteunen bij lees- en/of schrijftaken. De leerkracht kan handvatten geven over de aard en de frequentie van de ondersteuning.

Adviezen met betrekking tot een externe behandelaar

Ouders kunnen vervolgens te allen tijde zelf beslissen of ze externe hulp willen inschakelen. Je kunt als leerkracht of intern begeleider ouders wel wegwijs maken en helpen bij de keuze voor een externe behandelaar. De school kan ouders helpen door een vragenlijst te verstrekken die ze kunnen gebruiken voor het verzamelen van informatie over de behandelingen. Vragen die aan bod kunnen komen zijn bijvoorbeeld: Hoe en hoe vaak wordt de behandeling geëvalueerd? Is het nodig om ook thuis te oefenen? Ook zul je als leerkracht zelf vragen hebben aan de behandelaar, zoals: hoe vindt de rapportage aan school plaats?

Ouders zullen nieuwsgierig zijn naar eerdere ervaringen met andere leerlingen. Scholen kunnen bijvoorbeeld een lijst aanleggen van leerlingen en ouders die ervaring hebben met een dyslexiebehandeling en bereid zijn daarover te vertellen. Ervaringsinformatie op heel praktisch niveau voorziet vaak in een behoefte.

Om ouders te kunnen adviseren zul je zelf op de hoogte moeten zijn van dyslexie-instituten en behandelingen in de regio. Niet alleen de locatie en het type behandeling zijn bepalend voor ouders. Zeker in het kader van de vergoedingsregeling dyslexie kunnen overeenkomsten tussen verzekeraars en behandelaars doorslaggevend zijn bij hun keuze. Verzekeraars vermelden in de polisvoorwaarden eisen aan de deskundigheid van de diagnosticus en behandelaar. Het is mede hiervan afhankelijk welke kosten vergoed worden. Ouders kunnen zich laten informeren door hun zorgverzekeraar.

Het is ook raadzaam om na te gaan of de behandelaar is aangesloten bij het Kwaliteitsinstituut Dyslexie (KD) (www.kwaliteitsinstituutdyslexie.nl) of bij het Nationaal Referentiecentrum Dyslexie (NRD) (www.nrd.nu). Dyslexiebehandelaars moeten zowel bij het KD als bij het NRD voldoen aan een aantal kwaliteitseisen. Beide stichtingen willen de kwaliteit van de dyslexiezorg bewaken en borgen, met het *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling* (Blomert, 2006b) als uitgangspunt. Dit wordt bereikt met behulp van een databank waarin allerlei gegevens van de dyslexiebehandelingen worden ingevoerd.

Ouders zullen zelf contact leggen met een instituut om meer informatie in te winnen. Naast een aantal landelijke dyslexie-instituten zijn er remedial teachers, logopedisten, psychologen en orthopedagogen (vaak particuliere praktijken) die gespecialiseerd zijn op het gebied van dyslexie. Dit kunnen ook orthopedagogen zijn van schoolbegeleidingsdiensten.

5.4 Diagnostiek en behandeling in de gezondheidszorg

Na aanmelding zal de specialist op basis van de schoolgegevens uit het leerlingdossier beoordelen of het vermoeden van dyslexie gerechtvaardigd is. Als dit het geval is volgt er diagnostisch onderzoek.

5.4.1 Diagnostiek

Vaak is dit onderzoek over verschillende dagdelen verdeeld. In de eerste plaats wordt de achterstand in lees- en spellingvaardigheid vastgesteld, waarbij ook aandacht wordt besteed aan een aantal indicatoren van dyslexie. De diagnosticus kijkt onder andere naar letterkennis, fonologische vaardigheden en de vaardigheid in het snel benoemen van plaatjes, cijfers en/of letters. Ook wordt de algemene intelligentie bepaald. Als op basis van al deze gegevens dyslexie wordt vastgesteld, zijn de volgende uitkomsten mogelijk:

- 1 De externe behandelaar heeft de diagnose dyslexie gesteld en acht een gespecialiseerde behandeling in de gezondheidszorg wenselijk.
- 2 De externe behandelaar ziet geen aanleiding voor een dyslexiebehandeling. De lees/spellingproblemen kunnen met extra begeleiding in de school (zorgniveau 2 en 3) worden aangepakt. Er wordt terugverwezen naar het onderwijs, met een advies voor de begeleiding van de leerling.

5.4.2 Dyslexiebehandeling

Als ouders na het advies van de specialist kiezen voor dyslexiebehandeling door een externe behandelaar, is het belangrijk dat de leerkracht, de behandelaar en de ouders voor een goede onderlinge afstemming zorgen. Dat betekent dat er tussen de school, de behandelaar en de ouders geregeld overleg plaatsvindt over het tijdstip, de inhoud van de behandeling en de voortgang. Belangrijke contactmomenten zijn: direct na de diagnostiek en steeds na evaluatiemomenten tijdens de behandeling.

Wanneer een behandeling wordt gestart, is het aan te bevelen dat de leerkracht de behandelaar op de hoogte houdt van de lees- en spellingvorderingen van de leerling. Dat betekent dat de leerkracht observatiegegevens en toetsgegevens doorgeeft aan de behandelaar. Via e-mail of in een heen-en-weerschrift kunnen de leerkracht en de behandelaar onderling informatie uitwisselen. Daarnaast is het goed om als leerkracht of leesspecialist in grote lijnen op de hoogte te zijn van de inhoud van de dyslexiebehandeling. Bij een vaste samenwerking met een externe behandelaar kan de leerkracht/leesspecialist een informatiemiddag of -avond organiseren waarin de behandelaar de werkwijze uitlegt.

De inhoud van de behandeling

Binnen de dyslexiebehandelpraktijken is er, ondanks de verscheidenheid aan behandelvormen in Nederland, grofweg een onderscheid te maken tussen een psycholinguïstische benadering en een orthodidactische benadering (zie ook Blomert, 2006a, 2006b).

Psycholinguïstische benadering

Volgens de psycholinguïstische benadering ontstaan de lees- en spellingproblemen door een onvoldoende beheersing van de basisprocessen van het lezen en spellen en moet er gewerkt worden aan deze basisprocessen om het lees- en spellingniveau blijvend te verbeteren. Daarom ligt de nadruk in de behandeling op de fonologie van woorden. In een dergelijke behandeling wordt de klankstructuur van woorden expliciet aangeleerd en wordt leerlingen geleerd om bepaalde algoritmes aan te wenden om tot de juiste letter-klankkoppelingen te komen. Leerlingen leren ook effectieve leesstrategieën en het toepassen van spellingregels. Een behandeling binnen de psycholinguïstische benadering is sterk gestructureerd en voor elke leerling met enkelvoudige dyslexie ongeveer gelijk (Gerretsen, Vaessen, & Ekkebus, 2003). Verschillende onderzoeken in Nederland hebben het effect van een psycholinguïstische behandeling aangetoond bij kinderen met dyslexie (bijv. Gerretsen et al., 2003; Gijsel, Karman, & Bosman, 2010; Tijms, Hoeks, Paulussen-Hoogeboom, & Smolenaars, 2003; Tijms & Hoeks, 2005).

Orthodidactische benadering

De orthodidactische benadering is direct gericht op het leren lezen en spellen; de leertaak staat centraal (Dumont, 1990; Struiksma, van der Leij, & Vieijra, 2009). Afhankelijk van de geconstateerde tekorten van een leerling wordt een behandelplan opgesteld, waarbij rekening wordt gehouden met de specifieke vaardigheden van de leerling, zoals leesstrategieën, aandacht en geheugen, eventueel compenserende strategieën en het schoolcurriculum.

De behandeling kenmerkt zich door een aantal orthodidactische principes, zoals taakanalyse, sequentiële en cumulatieve opbouw, zelfinstructie, en het toepassen van lees- en spellingregels. Opbouw van deelvaardigheden, inprenting van woorden, en strategiegebruik staan centraal in de behandeling. De orthodidactische benadering is eclecticisch van aard; dat betekent dat afhankelijk van de mogelijkheden en beperkingen van de leerling een passende methode gezocht wordt. Er zijn verschillende methodes naast elkaar mogelijk.

De orthodidactische benadering heeft zich de laatste jaren bij een aantal instituten ontwikkeld tot een orthopedagogische benadering. Daarin wordt, naast de orthodidactische aanpak, veel aandacht besteed aan de motivatie van de leerling, vergroten van inzicht in de eigen problematiek en zelfstandig leren omgaan met de problemen die het gevolg zijn van dyslexie. De effecten van de orthodidactische behandeling zijn in het verleden geëvalueerd door Dumont en zijn collega's (Dumont, Oud, van Mameren-Schoehuizen, Jacobs, van Herpen, & van den Bekerom, 1987; 1989). Beide onderzoeken lieten een significante vooruitgang in leesvaardigheid zien. Daarnaast combineert een aantal instituten een neuropsychologische benadering (uitgaande van bepaalde werking van de hersenen, bijvoorbeeld hemisfeerspecifieke stimulering) met een orthodidactische invalshoek. Ook van deze behandelingen zijn positieve effecten aangetoond (zie bijvoorbeeld: Struiksma & Bakker, 2006; van der Leij & Rolak, 2002).

Een vergelijking van de effectiviteit van de behandelingen van de verschillende behandelpraktijken is problematisch. In een vergelijkende studie (van der Leij, 2006) zijn de inhoud en de effecten van behandeling van vijf praktijken met verschillende benaderingen vergeleken. De conclusie hiervan was dat de inhoudelijke overeenkomsten tussen de werkwijzen groter zijn dan de verschillen en dat alle werkwijzen in zekere mate effectief zijn. De mate van effectiviteit blijkt afhankelijk te zijn van de ernst van de lees-/spellingproblemen die de leerling ondervindt als gevolg van dyslexie. In het algemeen kan gesteld worden: hoe hoger het leesniveau bij aanvang van de behandeling, des te groter het behandel-effect. De conclusie is dan ook, dat de verschillen in effectiviteit van behandeling meer samenhangen met de selectiecriteria van de behandelpraktijken (ernst van de problematiek), dan met de inhoud en methodiek van de behandeling. Zorgvuldig uitgevoerd praktijkonderzoek zal in de toekomst meer zicht moeten bieden op de effectiviteit van dyslexiebehandelingen.

Wanneer een leerling gespecialiseerde hulp krijgt buiten de school, kan de school er in overleg met de behandelaar voor kiezen om ook de begeleiding op school aan te passen. Een dergelijke aanpassing in

de begeleiding betekent echter nooit dat de school geen aandacht meer hoeft te besteden aan goed, passend lees- en spellingonderwijs voor deze leerling. De school blijft verantwoordelijk voor goed lees- en spellingonderwijs met adequate ondersteuning en begeleiding. Bovendien geldt dat alleen behandeling niet voldoende is: voor een optimaal resultaat is het belangrijk dat de aanpak van de school en die van de dyslexiebehandelaar op elkaar worden afgestemd.

5.5 Begeleiding op school na de behandeling

Als de doelstellingen van de dyslexiebehandeling in de gezondheidszorg zijn behaald of het maximum aantal behandelingen is voltooid, zal de externe behandeling worden beëindigd. Soms wordt een behandeling in samenspraak met de ouders en de leerling voortijdig beëindigd, terwijl het gewenste eindresultaat nog niet is bereikt. De reden hiervoor kan zijn dat de leerling niet meer gemotiveerd is en/of nauwelijks vooruitgang boekt. Ook na het afronden van een volledige, succesvolle behandelperiode is het echter niet reëel om verwachten dat een leerling met dyslexie zijn achterstand op lezen of spellen ten opzichte van leeftijdsgenoten heeft ingehaald. Dyslexie gaat nooit helemaal over. Vooral het leestempo blijkt moeilijk te verbeteren: ondanks intensieve specialistische hulp blijven leerlingen met ernstige leesproblemen vaak problemen ondervinden met vlot lezen (Torgesen, 2005, 2006). Hoewel een leeftijdsadequaat leesniveau meestal niet wordt bereikt, resulteert de behandeling wel vaak in een zodanige vooruitgang dat er sprake is van functionele geletterdheid. Bovendien kan de behandeling ook resulteren in een hoger competentiegevoel van de leerling, in het beter kunnen accepteren van de dyslexie of bijvoorbeeld in beter kunnen gebruiken van compenserende hulpmiddelen.

Bij beëindiging van de behandeling zal de behandelaar een eindverslag opstellen, dat met de ouders besproken wordt. Dit verslag kan als basis dienen voor een overleg tussen de behandelaar en de school over het vervolg van de begeleiding op school. De behandelaar kan gerichte aanwijzingen geven voor de aanpak op school en/of specifieke behandelmaterialen meegeven, waarmee op school geoefend kan worden. Tijdens dit overleg is het ook goed om na te vragen of er nog afspraken gemaakt zijn met de ouders en de leerling over een vervolgbezoek: Komt de leerling bijvoorbeeld na een half jaar of een jaar nog terug voor een onderzoek? Wordt er een vinger aan de pols gehouden?

Als de leerling uit de behandeling komt, is hij gebaat bij voldoende ondersteuning op school. Hoe deze ondersteuning eruitziet, is afhankelijk van de ernst en de aard van het probleem en de motivatie van de leerling. De leerkracht houdt in elk geval tijdens alle lessen rekening met de dyslexie. Dit doet ze bijvoorbeeld door de leerling voldoende leestijd te geven, zowel tijdens de lessen als tijdens proefwerken en toetsen. Ook maakt ze duidelijke afspraken met de leerling omtrent het lezen van teksten tijdens toetsmomenten en groepsactiviteiten en legt ze deze vast op een zogenaamde dyslexiekaart.

Dyslexiekaart

Het is wenselijk om de afspraken over het gebruik van hulpmiddelen die zijn gemaakt met de leerling en zijn ouders, vast te leggen op een zogenaamde dyslexiekaart. Sommige maatregelen zullen al op de dyslexieverklaring van de leerling staan. De dyslexiekaart houdt de leerling bij zich, zodat hij die bijvoorbeeld kan laten zien wanneer er een keer een invaller is in de groep. Hij neemt deze kaart mee naar de volgende groep, waar de kaart indien nodig wordt aangepast aan de omstandigheden die dan van toepassing zijn. Dat is ook een goed moment om te kijken of de faciliteiten nog up-to-date zijn. Het kan bijvoorbeeld zijn dat een softwarepakket moet worden vervangen door een nieuwere versie of door een ander programma met mogelijkheden die beter aansluiten bij de behoeften van de leerling. Aanpassingen in de faciliteiten vinden bij voorkeur plaats in samenspraak met een orthopedagoog of dyslexiespecialist die goed op de hoogte is van de ICT-mogelijkheden voor dyslectische leerlingen.

Hieronder staat een aantal aandachtspunten waar de leerkracht op kan letten in het onderwijs aan leerlingen met dyslexie (o.a. gebaseerd op Riddick, 1996).

Tips voor de leerkracht

- Pas op voor goedbedoelde opmerkingen die de leerling het ongemakkelijke gevoel kunnen geven een uitzondering te zijn in de klas. Een voorbeeld: een spellingles in groep 6 begint met een klassikale instructie. De groep krijgt vervolgens de opdracht zelfstandig aan de slag te gaan, waarbij de leerkracht en plein public tegen een dyslectische leerling zegt: 'Mirjam, jij hoeft dit dadelijk niet te doen, hoor. Dat is nog te moeilijk voor je. Wij gaan samen een andere opdracht maken.'
- Houd er rekening mee dat sommige dyslectische leerlingen zich stil en teruggetrokken opstellen in de groep, zodat ze snel vergeten worden. Ook voor dyslectische leerlingen is het belangrijk dat hun werk wordt opgehangen en dat hun schrijfproducten worden voorgelezen.
- Geef oprechte complimenten. Aanmoediging en complimenten zijn belangrijk voor de leermotivatie, maar ze verliezen hun geloofwaardigheid wanneer een leerling in de gaten heeft dat ze niet gemeend zijn. Het meeste effect hebben de complimenten die direct gerelateerd zijn aan de taak die de leerling heeft uitgevoerd. Dus een algemene opmerking als 'je hebt vandaag goed je best gedaan' heeft minder impact dan een opmerking als 'ik zie dat je in je verhaal er goed op hebt gelet om een punt achter elke zin te zetten'.
- Laat de opdrachten goed aansluiten op de mogelijkheden van de leerling. Leerlingen voelen zich uitgedaagd bij opdrachten waarvoor ze wel wat moeten doen, maar die niet te moeilijk zijn. Laat een dyslectische leerling in een gezamenlijke opdracht om een boek te maken niet altijd de illustraties verzorgen om hem te behoeden voor faalervaringen bij het schrijven. Met hulp van een groepsgeenoot of met behulp van de spellingcontrole kan ook hij zijn gedachten op papier zetten en levert hij een gelijkwaardige bijdrage aan het groepsproduct.

Stappenplan voor een effectieve aanpak op zorgniveau 4: externe behandeling en de taak van de school

Voor de behandeling (bij een vermoeden van dyslexie)

De leerkracht/leesspecialist ...

- kan de hardnekkigheid van de lees-/spellingproblemen aantonen
- levert alle benodigde gegevens over de leerling aan de externe behandelaar of ouders in de vorm van een leerlingdossier
- informeert ouders over het vermoeden van dyslexie en het dyslexiebeleid op school
- adviseert ouders bij de keuze van een gespecialiseerd instituut of een gespecialiseerde behandelaar

Tijdens de behandeling

De leerkracht/leesspecialist ...

- stelt zich op de hoogte van de uitslag van het diagnostisch onderzoek
- houdt de behandelaar op de hoogte van de vorderingen in de klas (zowel observaties als toetsen)
- is in grote lijnen op de hoogte van de inhoud van de behandeling
- maakt afspraken met de behandelaar over de begeleiding op school
- bevordert dat afspraken gemaakt worden over de benaderingswijze van de leerling (welke eisen stellen we; hoe zorgen we voor voldoende zelfvertrouwen?)



Stappenplan voor een effectieve aanpak op zorgniveau 4: externe behandeling en de taak van de school

Bij beëindiging van de behandeling

De leerkracht/leesspecialist ...

- vraagt aan de behandelaar aandachtspunten voor de instructie en begeleiding op school
- vraagt bij de behandelaar na of er nog een follow-up plaatsvindt: komt de leerling na bijvoorbeeld een bepaalde periode terug voor controle?
- zorgt ervoor dat de extra ondersteuning op school wordt voortgezet
- zorgt ervoor dat de leerlingen met dyslexie gecoacht worden

Leerlingen met dyslexie blijven gebaat bij uitbreiding van de instructie- en oefentijd voor lezen en/of spelling. Wanneer de lees-/spellingproblemen nog fors zijn en de leerling gemotiveerd is, kan ervoor gekozen worden om daarnaast de intensieve aanpak op zorgniveau 3 van voor de behandeling te continueren of weer op te pakken. Het is verder aan te bevelen om vanaf groep 5 al gebruik te maken van ondersteunende en/of compenserende software, als de leerling daar baat bij heeft. Leerlingen worden daar niet lui van, maar leren er juist beter door spellen (zie hoofdstuk 4).

Omdat dyslexie nooit overgaat, zullen dyslectische leerlingen moeten leren omgaan met de gevolgen van hun lees-/spellingproblemen. Een dyslexiecoach kan hierbij uitkomst bieden. Deze rol kan vervuld worden door een leerkracht of leesspecialist die een speciaal opleidingstraject tot dyslexiecoach heeft doorlopen. De dyslexiecoach bevordert de zelfredzaamheid van leerlingen: Wat doe ik als ik een tekst niet kan lezen? Wat doe ik als ik te weinig tijd heb om mijn proefwerk af te maken? Hoe zorg ik ervoor dat er zo min mogelijk spellingfouten in mijn werkstuk zitten? Hoe ga ik goed voorbereid naar het voortgezet onderwijs? Stuk voor stuk vragen waar de dyslexiecoach samen met de leerling een antwoord op zoekt.

LITERATUUR

- Aarnoutse**, C. A. J. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid. Afscheidsrede*. Nijmegen: UB Nijmegen.
- Aarnoutse**, C., Verhoeven, L., Zandt, R. van het, & Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Alexander**, A. W., & Slinger-Constant, A. M. (2004). Current status of treatments for dyslexia: Critical review. *Journal of Child Neurology*, *19*, 744-758.
- Ball**, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, *26*, 49-66.
- Bakker**, D. J. (1990). *Neuropsychological treatment of dyslexia*. New York: Oxford University Press.
- Bara**, F., Gentaz, E., & Colé, P. (2007). Haptics in learning to read with children coming from low socio-economic status families. *British Journal of Developmental Psychology*, *25*, 643-663.
- Berends**, I., & Reitsma, P. (2005). Lateral and central presentation of words with limited exposure duration as remedial training for reading disabled children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *27*, 886-896.
- Berent**, I., & Perfetti, C. A. (1995). A rose is a REEZ: The two-cycles model of phonology assembly in reading English. *Psychological Review*, *102*, 146-184.
- Berninger**, V., Nielsen, K., Abott, R., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology*, *46*, 1-21.
- Biewenga-Booij**, C. M. (1997). Oogcoördinatieproblemen en dyslexie. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, *3*, 29-33.
- Blok**, H., Otter, M. E., Overmaat, M., Glopper, K. de, & Hoeksma, J. B. (2003). Literacy programs for initial reading instruction: Do they make a difference in learning outcomes. *Educational Research and Evaluation*, *9*, 345-356.
- Blomert**, L. (2006a). *Onderzoek t.b.v. de protocollen voor dyslexie diagnostiek en behandeling (eindrapport projectnummer 608/001/2005)*. Amsterdam: CVZ.
- Blomert**, L. (2006b). *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling*. (zie voor een digitale versie: www.cvz.nl).
- Bosch**, K., van den, Bon, W.H.J. van, & Schreuder, R. (1995). Poor readers' decoding skills: Effects of training with limited exposure duration. *Reading Research Quarterly*, *30*, 110-125.
- Bosma**, M. (2001). *De mythe van het beelddenken*. In: R. Kleijnen (red.). *Remediaal handelen, een specialisme tussen wetenschap en praktijk*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bosman**, A. M. T., & Hell, J. G. van (2002). Orthography, phonology, and semantics: Concerted action in word perception. In: L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.). *Precursors of functional literacy* (pp. 165-187). Amsterdam: John Benjamins.
- Bosman**, A. M. T., Huygevoort, M. van, & Noten, F. (2009). Expliciete spellinginstructie en de rol van de spellingchecker. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, *48*, 47-55.
- Braams**, T. (2003). Kurzweil 3000: Een remediërend en compenserend programma voor het lezen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, *11*(4), 35-37.
- Brady**, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergartners. *Annals of Dyslexia*, *44*, 26-59.
- Bronkhorst**, J., Verhoeven, L., & Biemond, H. (2009). *Werken aan taal met behulp van tussendoelen en ICT*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

- Bus, A. G.** (1995). *Geletterde peuters en kleuters. Theorie en praktijk van ontluikende geletterdheid*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Bus, A. G., & IJzendoorn, M. H. van** (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*, 403-414.
- Callebaut, D.** (2003). Compenserende software voor dyslexie. *VONK, 33*, 30-40.
- Callebaut, D.** (2004). Wie heeft baat bij compenserende software? *Tijdschrift voor Remedial Teaching, 12(3)*, 12-14.
- Castles, A., Coltheart, M., Wilson, K., Valpied J., & Wedgwood J.** (2009). The genesis of reading ability: What helps children learn letter-sound correspondences? *Journal of Experimental Child Psychology, 104(1)*, 68-88.
- Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B., & Sittner Bridges, M.** (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Psychology, 104(1)*, 166-181.
- Clijisen, A.** (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. 's-Hertogenbosch: WSNS plus/KPC Groep.
- Conrad, N. J.** (2008). From reading to spelling and spelling to reading: Transfer goes both ways. *Journal of Educational Psychology, 100*, 869-878.
- Corkett, J. K., & Parilla, R.** (2008). Use of context in the word recognition process by adults with a significant history of reading difficulties. *Annals of Dyslexia, 58*, 139-161.
- Cunningham, A. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J.** (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia, 54*, 139-167.
- Daal, V. H. P., & Reitsma, P.** (1999). Effects of outpatient treatment of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 32*, 447-456.
- Dally, K.** (2006). The Influence of Phonological Processing and Inattentive Behaviour on Reading Acquisition. *Journal of Educational Psychology, 98(2)*, 420-437.
- Davis, R.** (1997). *De gave van dyslexie*. Rijswijk: Uitgeverij Elmar B.V.
- Dennison, P. E.** (1984). *Woordblindheid: antwoord op een visuele handicap*. Deventer: Ankh-Hermes.
- Dryer, R., Beale, I. L., & Lambert, A. J.** (1999). The balance model of dyslexia and remedial training: An evaluative study. *Journal of Learning Disabilities, 32*, 174-186.
- Dumont, J. J.** (1990). *Dyslexie. Theorie, diagnostiek en behandeling*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Dumont, J. J., Mameren-Schoehuizen, G. M. M. van, Jacobs, M. J. M. I., Herpen, M. J. van, & Bekerom, F. L. M. H. van den** (1987). De effectiviteit van dyslexiebehandeling. In: A. van der Leij (Eds.). *Dyslexie 1987, verslag van het congres over dyslexie, woordblindheid, lees- en schrijfstoornissen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Dumont, J. J., Oud, J. H. L., Mameren-Schoehuizen, G. M. M. van, Jacobs, M. J. M. I., Herpen, M. J. van, & Bekerom, F. L. H. M. van den** (1989). De effectiviteit van dyslexiebehandeling II. In: A. Ruijsenaars, & J. Hamers (Eds.) *Dyslexie: ernstige lees- en spellingproblemen. Een overzicht van theorie en praktijk*. Leuven; Acco.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Moody, S. W.** (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology, 92*, 605-619.
- Elbro, C.** (2010). Dyslexia as disability or handicap. When does vocabulary matter? *Journal of Learning Disabilities, 43(5)*, 469-478.
- Elsäcker, W. van, & Verhoeven, L.** (2001). *Interactief lezen en schrijven. Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

- Foorman**, B. R., & Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 203-212.
- Franssen**, H. M. B., & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3), 185-198
- Fuchs**, L. S., Fuchs, D., Hops, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 241-258.
- Geelhoed**, J., & Reitsma, P. (1999). *PI-dictee*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Gelderen**, A. van, & Blok, H. (1991). De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews. *Pedagogische Studiën*, 68, 159-175.
- Gerretsen**, P., Vaessen, A., & Ekkebus, M. (2003). Het effect van een psycholinguïstische behandeling bij kinderen en volwassenen met dyslexie. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2, 4-11.
- Gijssel**, M. A. R., Karman, S., & Bosman, A. M. T. (2010). Behandeling van dyslexie: Onderzoek laat effecten zien. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 18(2), 26-29.
- Gijssel**, M. A. R., Bosman, A. M. T., & Verhoeven, L. (2006). Kindergarten Risk Factors, Cognitive Factors, and Teacher Judgements as Predictors of Early Reading in Dutch. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 558-571.
- Gijssel**, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van, & Verhoeven, L. (2011a). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gijssel**, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van, & Verhoeven, L. (2011b). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 4*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Goor**, H. van (2001). *Dyslexie in de brugklas*. Baarn: HB Uitgevers
- Graaff**, S., de (2010). *Phonemic awareness, letter-sound knowledge and learning to read and spell: Assessment and intervention*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Grigorenko**, E. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 42, 91-125.
- Guthrie**, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 59-85.
- Guthrie**, J.T., Schafer, W. D., Secker, C. von, & Alban, T. (2000). Contributions of instructional practices to reading achievement in a statewide improvement program. *Journal of Education Research*, 93(4), 211-225.
- Harm**, M. W., McCandliss, B. D., & Seidenberg, M. S. (2003). Modeling the successes and failures of interventions for disabled readers. *Scientific Studies of Reading*, 7, 155-182.
- Hell**, J. G. van, Bosman, A. M. T., & Bartelings, M. G. C. (2003). Visual dictation improves spelling performance in three groups of Dutch students with spelling disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 26, 239-255.
- Heubusch**, J. D., & Lloyd, J. W. (1998). Corrective feedback in oral reading. *Journal of Behavioral Education*, 8, 63-79.
- Houtveen**, T., Mijs, D., Vernooy, K., & Roelofs, E. (2000). *Omgaan met verschillen bij beginnend lezen*. Delft: Eburon.
- Hutzler**, F., & Wimmer, H. (2004). Eye movements of dyslexic children when reading in a regular orthography. *Brain and Language*, 89, 235-242.
- Irausquin**, R. S., Drent, J., & Verhoeven, L. (2005). Benefits of computer-presented speed training for poor readers. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 246-265.

- Jenkins**, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 237-245.
- Jong**, P. F. de (1998). Working memory deficits of reading disabled children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 75-96.
- Jong**, P. de, & Leij, A. van der (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95, 22-40.
- Jong** P. F. de, & Share, D. (2007). Orthographic learning during oral and silent reading. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 55-71.
- Kairaluoma**, L., Närhi, V., Ahonen, T., Westerholm, J., & Aro, M. (2008). Do fatty acids help in overcoming reading difficulties? A double-blind, placebo-controlled study of the effects of eicosapentaenoic acid and carnosine supplementation on children with dyslexia. *Child: Care, Health and Development*, 35, 112-119.
- Kappers**, E. J. (1997). Outpatient treatment of dyslexia through stimulation of the cerebral hemispheres. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 110-124.
- Kirby**, A., Sugden, D., Beveridge, S., Edwards, L., & Edwards, R. (2008). Dyslexia and developmental co-ordination disorder in further and higher education – similarities and differences. Does the 'Label' influence the support given? *Dyslexia*, 14, 197-213.
- Koning**, L. (2000). *Speciale leesbegeleiding*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Krabbe**, M. (1954). Word-blindness and image thinking (treatment and didactics). *Acta psychotherapeutica, psychosomatica et orthopaedagogica*, 2, 52-64. [Nederlandse vertaling: Woordblindheid en beelddenken (behandeling en didactiek), *Levende talen*, afl. 177, 536-547.
- Kuhn**, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Mandel Morrow, L., Gee Woo, D., Meisinger, E. B., Sevcik, R. A., Bradley, B. A., & Stahl, S.A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387.
- Lachmann**, T., & Geyer, T. (2003). Letter reversals in developmental dyslexia: Is the case really closed? A critical review and conclusions. *Psychology Science*, 45, 53-75.
- Landerl**, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An eight-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161.
- Leenders**, Y., Naafs, F., & Oord, L. van den (2002). *Effectieve instructie: Leren onderwijzen met behulp van het directe-instructiemodel*. Amersfoort: CPS.
- Leerdam**, M. van, Bosman, A. M. T., & Orden, G. C. van (1998). *The ecology of spelling instruction: Effective training in first grade*. In P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development* (pp. 307-320). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Leij**, A. van der (2003). *Leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Leij**, A. van der (2006). Dyslexie: Vergelijking van behandelingsstudies. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 313-338.
- Leij**, A. van der, & Morfidi, E. (2006). Core deficits and variable differences in Dutch poor readers learning English. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 74-90.
- Leij**, A. van der, & Rolak, M. (2002). Behandeling van dyslexie in een klinische setting. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 4, 181-195.
- Lorusso** M. L., Facoetti, A., & Molteni, M. (2004). Hemispheric, attentional and processing speed factors in the treatment of developmental dyslexia. *Brain and Cognition*, 55, 341-348.

- Lorusso** M. L., Facoetti, A., Paganoni, P., Pezzani, M., & Molteni, M. (2006). Effects of visual hemisphere-specific stimulation versus reading-focused training in dyslexic children. *Neuropsychological Rehabilitation*, 16, 194-212.
- Lovett**, M. W., Steinbach, K. A., & Frijters, J. C. (2000). Remediating the core deficits of developmental reading disability: a double deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 334-358.
- Lyttinen**, H., Ronimus, M., Alanko, A., Poikkeus, A., & Taanila, M. (2007). Early identification of dyslexia and the use of computer game-based practice to support reading acquisition. *Nordic Psychology*, 59(2), 109-126.
- Marinus**, E. (2010). *Word-recognition processes in normal and dyslexic readers*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- McCandliss**, B., Beck, I. L., Sandak, R., & Perfetti, C. (2003). Focusing attention on decoding for children with poor reading skills: design and preliminary tests of the word building intervention. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 75-104.
- Martin-Chang**, S. L., & Levy, B. A. (2006). Word reading fluency: a transfer appropriate processing account of fluency transfer. *Reading and Writing*, 19, 517-542.
- Meece**, J. L., & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 207-229.
- Messer**, D., & Dockrell, J. E. (2006). Children's naming and word-finding difficulties: Descriptions and explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 309-324.
- Miller-Guron**, L., & Lundberg, I. (2000). Dyslexia and Second Language Reading; A second Bite at the Apple? *Reading and Writing* (12), 41-61.
- Morphy**, P., & Graham, S. (2012). Word processing programs and weaker writers/readers: a meta-analysis of research findings. *Reading and Writing*, 25, 641-678
- Nation**, K., & Snowling, M. J. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69, 996-1011.
- National Reading Panel** (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction*. NIH publication no. 00-4769. <http://www.nichd.nih.gov/publications>.
- Nieuwenbroek**, A., & Vries, J. de (1992). *Dyslexie in de les*. Nijmegen: Berkhout.
- Nolen**, S. B., & Nicholls, J. G. (1994). A place to begin (again) in research on student motivation: Teachers' beliefs. *Teaching & Teacher education*, 10, 57-69.
- Ojemann**, P. C. (1987). *Woordblindheid en beelddenken. Compensatie, correctie, preventie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Onderwijsraad** (2006). *Advies Naar meer evidence-based onderwijs*, www.onderwijsraad.nl
- Oostdam**, H., Blok, R., & Boendermaker, C. (2012). Effecten van begeleid hardop lezen van teksten op technisch lezen, begrijpend lezen, woordenschat en leesplezier bij zwakke lezers in de leerjaren vier tot en met zes. *Pedagogische studiën*, 89, 88-102.
- Otterloo**, S. G. van, Leij, A. van der, & Henrichs, L.F. (2009). Early home-based intervention in the Netherlands for children at familial risk of dyslexia. *Dyslexia*, 15(3), 187-217.
- Pameijer**, N. K., & Beukering, J. T. E. van (2006). *Handelingsgericht werken. Een handleiding voor de intern begeleider*. Leuven: Acco.
- Paracchini**, S., Scerri, T., & Monaco, A. P. (2007). The genetic lexicon of dyslexia. *Annual Review of Genomics and Human Genetics*, 8, 57-79.
- Pavlidou**, E. V., Kelly, M. L., & Williams, J. M., (2010). Do children with developmental dyslexia have impairments in implicit learning? *Dyslexia*, 16, 143-161.

- Peer, L.** (2000). 'What is dyslexia?' In: I. Smythe (Ed.), *The Dyslexia Handbook 2000*, 67. Reading: British Dyslexia Association.
- Peer, L., & Reid, G.** (2001). *Dyslexia – Successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton Publishers.
- Pennington, B. F., & Olson, R. K.** (2005). Genetics of dyslexia. In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.). *The science of reading: a handbook*, 453-472. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Poole, H., & Levy, B. A.** (2007). Patterns of reading success following rime family training. Paper presented at the SSSR meeting, Prague, Czech Republic.
- Puranik, C. S., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J.** (2007). Writing through retellings: an exploratory study of language-impaired and dyslexic populations. *Reading and Writing, 20*, 251-272.
- Rayner, K.** (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin, 124*, 372-422.
- Riddick, B.** (1996). *Living with Dyslexia*. Londen: Routledge Falmer.
- Ruijsenaars, A. J. J. M.** (2004). *Leerproblemen en leerstoornissen*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Sas, J., & Wieringa, C.** (1998). *Leesmoelijkheden. Achtergronden, analyse en behandeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Scheltinga, F., Gijssel, M., Druenen, M. van, & Verhoeven, L.** (2011a). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Scheltinga, F., Gijssel, M., Druenen, M. van, & Verhoeven, L.** (2011b). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het SBO*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Schiffelers, I., Bosman, A. M. T., & Hell, J. G. van** (2002). Uitspreken-wat-er-staat: een effectieve spellingtraining voor woorden met inconsistente foneem-grafeem relaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 41*, 320-331.
- Schmitt, A. J., Hale, A. D., McCallum, E., & Mauck, B.** (2011). Is listening while reading sufficient to improve factual and inferential comprehension? *Psychology in the Schools, 48*(1), 37-45.
- Scott, C. M.** (2000). Principles and methods of spelling instruction: applications for poor spellers. *Topics in Language Disorders, 20*(3), 66-82.
- Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K.K., Fletcher, J.M., Brady, S., Fowler, A., Dreyer, L.G., Marchione, K.E., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A.** (1999). Comprehension en decoding: Patterns of association in children with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading, 31*, 69-94.
- Shaywitz, S. E.** (1996). Dyslexia. *Scientific American, 98*-104.
- Shaywitz, S.** (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sijtsma, J. M., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L.** (1999). *Taalontwikkeling van nul tot twaalf*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Smeets, J., & Kleijnen, R.** (2007). *Technische maatjes bij dyslexie. Compenserende en dispenserende hulpmiddelen*. Den Bosch: Masterplan Dyslexie (zie voor een digitale versie: www.dyslexiecentraal.nl).
- Smits, A. E. H.** (2002). *Signalering ontwikkeling beginnende geletterdheid*. Zwolle: Windesheim OSO.
- Smits, A., & Braams, T.** (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van dyslexie*. Amsterdam: Boom.
- Smits, A., Helm, P., van der, & Sanderson, A.** (2001). Dyslexie en Software. *Tijdschrift voor Remedial Teaching, 9*, 4.

- Snellings**, P. van der, Leij, A., de Jong, P. F., & Blok, H. (2009). Enhancing the Reading Fluency and Comprehension of children with reading disabilities in an orthographically transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 291-305.
- Spaai**, G. W. G., Ellermann, H. H., & Reitsma, P. (1991). Effects of segmented and whole-word sound feedback on learning to read single words. *Journal of Educational Research*, 84, 204-213.
- Stanovich**, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stahl**, K. (2009, maart). *Beyond Cloze: High-level reading comprehension instruction for all*. Presentatie tijdens de conferentie van International Dyslexia Association, New York.
- Stichting Dyslexie Nederland** (2008). *Dyslexie. Diagnose en behandeling van dyslexie*. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland. Geheel herziene versie. (zie voor een digitale versie: www.stichtingdyslexienederland.nl).
- Struiksmā**, A. J. C. (2003). *Lezen gaat voor*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Struiksmā**, C. (2005). Organisatorisch continuüm voor de zorgroute van leerlingen met leesproblemen en dyslexie. Notitie rond 'Tussenvormen' in het kader van het Masterplan Dyslexie. (zie voor een digitale versie: www.dyslexiecentraal.nl).
- Struiksmā**, C., & Bakker, M. (2006). Effectiviteit van dyslexiebehandelingen in de leeskliniek van het Pedologisch instituut Rotterdam. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 3-14.
- Struiksmā**, A. J. C., Leij, A. van der, & Viejra, J. (2009). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen (DTLAS) [achtste, herziene druk]*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Struiksmā**, C., & Rurup, L. (2008). *Het Onderwijscontinuüm, een denk- en werkwijze voor passend onderwijs*. Rotterdam: CED-Groep.
- Tan**, A., & Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 276-288.
- Tijms**, J., Hoeks, J. J. W. M., Paulussen-Hoogeboom, M. C., & Smolenaars, A. J. (2003). Long-term effects of a psycholinguistic treatment for dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 26, 121-140.
- Tijms**, J., & Hoeks, J. (2005). A computerised treatment of dyslexia: Benefits from treating lexico-phonological processing problems. *Dyslexia*, 11, 22-40.
- Torgesen**, J. K. (2005). *Remedial interventions for students with dyslexia: National goals and current accomplishments*. In: Richardson, S., & Gilger, J. (Eds.) *Research-Based Education and Intervention: What We Need to Know*, 103-124. Boston: International Dyslexia Association.
- Torgesen**, J. K. (2006). *Recent Discoveries from Research on Remedial Interventions for Children with Dyslexia*. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Trzesniewski**, K. H., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., & Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: New evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Development*, 77, 72-88.
- 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.
- Verhoeven**, L., Aarnoutse, C., Blauw, A. de, Boland, T., Vernooy, K., & Zandt, R. van het (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven**, L., & Leeuwe, J. van (2008). Predictors of text comprehension development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.

- Verhoog, H.** (2009). *Profiteren kinderen met dyslexie van ingesproken teksten bij hun begrijpend leestoetsen. Een effectstudie naar een dispensatiemaatregel voor dyslectici*. Masterscriptie Orthopedagogiek: Universiteit van Amsterdam.
- Vloedgraven, J.** (2009). *Development of phonological awareness in relation to literacy*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Vloedgraven, J., & Verhoeven, L.** (2007). Screening of phonological awareness in the early elementary grades: An IRT approach. *Annals of Dyslexia, 57*, 33-50.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Wexler, J., Swanson, E. A., Edmonds, M., & Kim, A.** (2006). A synthesis of spelling and reading interventions and their effects on the spelling outcomes of students with LD. *Journal of Learning Disabilities, 39*, 528-543.
- Wentink, H., & Verhoeven, L.** (2003). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie (vierde herziene druk)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H., & Verhoeven, L.** (2004). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H., Verhoeven, L., & Druenen, M., van** (2008). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Woerden, N. van, & Wiers, R.** (2000). Beelddenken kritisch bekeken. *De Psycholoog, 38*, 371-374.
- Wouters, E., & Wentink, H.** (2005). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het Speciaal Basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Over het Masterplan Dyslexie

In opdracht van het Ministerie van Onderwijs voeren KPC Groep, Expertisecentrum Nederlands en PO-Raad het Masterplan Dyslexie uit. Het Masterplan Dyslexie heeft tot doel een brede en integrale aanpak van dyslexie in het funderend onderwijs. De activiteiten van het Masterplan richten zich op een eenduidige signalering van leesproblemen en dyslexie en op begeleiding van dyslectici op alle scholen voor primair, speciaal en voortgezet onderwijs. Het gaat er om dat leerlingen snel en adequaat worden begeleid.

Het Masterplan Dyslexie werkt aan de implementatie van de *Protocolen Dyslexie (en Leesproblemen)* voor het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Dit gebeurt via professionalisering van leraren, intern begeleiders, remedial teachers, ambulante begeleiders en zorgcoördinatoren. Scholen worden gestimuleerd tot en ondersteund bij de invoering van een expliciet schoolbeleid voor dyslexie. Binnen de activiteiten van het Masterplan is nadrukkelijk aandacht voor een goede afstemming van de begeleiding bij de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs. Daarnaast werkt het Masterplan Dyslexie aan de ondersteuning van ouders van dyslectische leerlingen en aan de afstemming tussen school en externe zorginstellingen. Ten slotte richten de activiteiten zich op de deskundigheidsbevordering van de lerarenopleidingen op het gebied van (de ondersteuning van leerlingen met) dyslexie.

Over het Expertisecentrum Nederlands

Het Expertisecentrum Nederlands staat voor goed en verantwoord taalonderwijs van peuterspeelzaal tot beroepsonderwijs. We doen praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, beleids- en effectstudies. Gebaseerd op de resultaten ontwikkelen we trainingen, workshops, handreikingen en publicaties ter ondersteuning van de onderwijspraktijk. Onze opdrachtgevers zijn onderwijsinstellingen, schoolbesturen, onderzoeksinstituten, ministeries en grote gemeenten. We zijn een onafhankelijk kenniscentrum dat samenwerkt met scholen, hogescholen en universiteiten; vooral met de Radboud Universiteit Nijmegen.

Over de auteurs

Maud van Druenen is orthopedagoog en leerkracht basisonderwijs. Zij is betrokken bij verschillende lees- en dyslexieprojecten. Tevens is ze docent aan de Radboud Universiteit Nijmegen bij de opleiding Pedagogische Wetenschappen.

Martine Gijzel is spraak-taalpatholoog en logopedist. Zij deed promotieonderzoek naar het voorspellen en begeleiden van leesproblemen en is betrokken geweest bij leesverbetertrajecten in het basisonderwijs. Zij is als associate lector taaldidactiek verbonden aan Saxion Hogeschool.

Femke Scheltinga heeft fonetische wetenschappen gestudeerd. Na haar studie heeft zij promotieonderzoek uitgevoerd naar interventie van leesproblemen en behandeling van dyslexie.

Ludo Verhoeven is wetenschappelijk directeur van het Expertisecentrum Nederlands en hoogleraar Orthopedagogiek (Radboud Universiteit Nijmegen).

Alle auteurs zijn werkzaam bij het Expertisecentrum Nederlands. Eerder schreven zij de herziene uitgaven van de *Protocolen Leesproblemen en Dyslexie*.

REGISTER

- A**chterstand 61
Actieve letterkennis 48
Actieve woordenschat 49
Alfabetisch principe 14
Ankers 8, 42
Auditieve analyse 15
Auditieve synthese 15
Automatisering 14
- B**eelddenken 20
Begeleid hardop lezen 74
Begeleide inoefening 34, 37
Begrijpend lezen 48
Begrijpend luisteren 48
Beheersingsniveau 54
Benoemsnelheid 15
Betekenisvol leren 7
Betrouwbaarheid 49
Breinstimulerende methodieken 22
- C**oderen 13
Connect 74
Connectrijtjes 75
Continuüm van zorg 25
Convergente differentiatie 39
COTAN 49
- D**ecoderen 13
Diagnostisch leesgesprek 57
Diagnostisch spellinggesprek 59
Didactische resistentie 19, 61
Directe instructiemodel 36
Divergente differentiatie 40
Duolezen 43
Dwaalwegen 20
Dwarsdoorsnede 60
Dyslexie 18
- E**dukinesiologie 22
- F**eedback 34
Flitsen 75
Foneemidentificatie 15
Foneemmanipulatie 15
Fonemen 13
Fonemisch bewustzijn 15, 17, 47, 66
Fonetische strategie 16
Fonologisch bewustzijn 15, 47, 66
Frustratieniveau 54
Functionele geletterdheid 29
Functioneringsniveau 55
- G**rafemen 13
Groepsplan 38
- H**andelingsgericht werken 38
Hard bewijs 68
Hardnekkigheid 19, 61
Herfstsignalering 51
Herhaald lezen 76
- I**nprentingsstrategie 16
Instructie 33
- I**nstructieniveau 54
Interactief taalonderwijs 7
Interactief voorlezen 41
Invented spelling 58
- K**ennisbasis pabo 8
Kerdoelen 29
Koorlezen 76
- L**eerlingdossier 91
Leesanalyse 56
- M**edicijnen 22
Methodegebonden toetsen 49
Methodegebruik 30
Methodeonafhankelijke toetsen 49
Misvattingen 20
Multisensorieel aanbod 73
- N**onwoord repetitie 15
Normscore 53
- O**nderwijscontinuüm 25
Opbrengstgericht werken 60
Oplossingsgerichte aanpak 79
- P**assieve letterkennis 48
Passieve woordenschat 49
Productieve letterkennis 48
Productieve woordenschat 49
- R**adende leesstrategie 16
RALFI-lezen 74
Receptieve letterkennis 48
Receptieve woordenschat 49
Referentieniveaus 30
Routines 7, 42
Running record 56
- S**chrijven in spiegelbeeld 22
Sensomotorische trainingen 21
Signaleringslijst voor Kleuters 56
Sociaal leren 8
Spellende leesstrategie 16
Spellingbewustzijn 43, 77
Spraak-naar-tekst-software 84
Stappenplan 51
Strategisch leren 8
- T**ekst-naar-spraak-software 83
Toetskalenders 52
Trendanalyses 60
Tussendoelen 30
- V**aardigheidsscore 54
Validiteit 49
Visueel dictee 78
Voorschotbenadering 72
Voorspellers 15
- W**acht-hint-prijsmethode 35
Wisselrijtjes 75
- X**lens 21
- Z**acht bewijs 68
Zingend lezen 76
Zorgniveaus 25, 67

Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs

Handreiking voor aankomende leerkrachten

- Wat is dyslexie?
- Hoe kun je lees- en spellingproblemen herkennen?
- Wat zijn de kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs?
- Hoe ziet een effectieve aanpak van lees- en spellingproblemen eruit?
- Hoe kun je leerlingen met dyslexie ondersteunen bij lezen en schrijven?
- Wat kan een school doen bij een leerling met (een vermoeden van) dyslexie?

Dit katern geeft aankomende leerkrachten informatie over lees- en spellingproblemen en dyslexie bij leerlingen in het basisonderwijs. Er wordt ingegaan op het signaleren van problemen en het effectief begeleiden en ondersteunen van leerlingen die moeite hebben met lezen en/of spellen.