

Alle kinderen leren lezen

Sietske Walda



radboudunos

Radboud Universiteit



Behavioural
Science
Institute

Colofon

Deze praktijkpublicatie is gemaakt in samenwerking met het Behavioural Science Institute (BSI) en Pedagogische Wetenschappen van Primair Onderwijs (PWPO), beide van de Radboud Universiteit. Deze publicatie maakt deel uit van het project 'Influence of limited cognitive skills on remediation success of children with severe reading and spelling difficulties' (projectnummer 023.010.019) dat mede is gefinancierd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).

De informatie in deze publicatie is gebaseerd op de inzichten uit het proefschrift 'Learning to read is to stick to the task. The elusive role of cognitive skills in dyslexia' van Sietske Walda (ISBN 978-94-6421-988-3).

Promotor

Prof. dr. Anna M.T. Bosman

Co-promotoren

Dr. Marjolijn van Weerdenburg

Dr. Fred Hasselman

Deze publicatie is beschikbaar via: www.sietskewalda.com

Illustraties en vormgeving

Jiska Walda

www.designedbyjiska.nl

Foto Sietske

Colette van Aggelen Photography

Drukkerij

Ipskamp Printing, Enschede

© 2023 Sietske Walda (sietske.walda@ru.nl)

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt in enige vorm of enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.



Deze brochure is gebaseerd op onderzoek bij kinderen met dyslexie die bij Braams&Partners werden aangemeld voor diagnostiek en behandeling van dyslexie. Ik heb onderzocht op welke manier deze leerlingen het best vooruitgaan met technisch lezen en spellen. Hoofdstuk 1 beschrijft de achtergrond en hoofdstuk 2 de resultaten.

Met de resultaten van dit onderzoek en een aantal aanvullingen uit de wetenschappelijke literatuur heb ik een beter beeld gekregen van dat wat wel en wat niet effectief is voor het leren technisch lezen en spellen. In hoofdstuk 3 deel ik de do's en don'ts. Dit zijn praktische adviezen voor iedere leerkracht en alle andere professionals die te maken hebben met leerlingen die leren lezen en spellen.

De interpretatie van de onderzoeksresultaten leidt ook tot een aantal aanbevelingen voor de dyslexiezorg. In hoofdstuk 4 zijn deze aanbevelingen beschreven vanuit het referentiekader van een orthopedagoog. Dit hoofdstuk is bedoeld voor eenieder die geïnteresseerd is in het verbeteren van de dyslexiezorg en het beleid dat daarvoor wordt gehanteerd.

Al met al zijn hoofdstuk 1 tot en met 3 voornamelijk informatief voor leerkrachten. Hoofdstuk 4 is geschreven voor orthopedagogen, psychologen en beleidsmakers betrokken bij de dyslexiezorg.

1. Lezen, spellen en cognitieve vaardigheden

Achtergrond van het onderzoek

Belang van geletterdheid

Geletterdheid is een belangrijke voorwaarde om als volwassene zelfredzaam te zijn. Het betekent dat iemand op een dusdanig niveau kan lezen en spellen, dat hij zich in het dagelijks leven kan redden. Bijvoorbeeld het lezen van de bijsluiters van paracetamol of het lezen van een brief van de belastingdienst. Aan de basis van geletterdheid staan technisch lezen en spellen. Het maakt dat leerlingen mee kunnen doen aan andere schoolvakken zoals rekenen, biologie, aardrijkskunde en geschiedenis. Voor lezen met begrip en studeren door te lezen is technisch lezen bijvoorbeeld een noodzakelijke voorwaarde. Voor stellen is spellen een noodzakelijke voorwaarde. Technisch kunnen lezen en spellen is echter niet voldoende. Voor functionele geletterdheid is meer nodig. Het doel van leesonderwijs is niet alleen goed en vlot kunnen lezen, maar vooral een functioneel niveau van lezen. Woordenschat, kennis van de wereld, grammaticale kennis, leesmotivatie en literaire competentie zijn bijvoorbeeld ook nodig voor functionele geletterdheid.¹ Het doel van leesonderwijs is niet alleen goed en vlot kunnen lezen, maar vooral een functioneel niveau van lezen.

Verschillende bronnen duiden op een dalende geletterdheid in Nederland, bijvoorbeeld:

- De PISA resultaten van de afgelopen twintig jaar laten zien dat de resultaten op het gebied van geletterdheid van 15-jarigen stelselmatig dalen.²
- De PIRLS-studies laten zien dat de resultaten van Nederlandse leerlingen uit groep 6 steeds verder zakken vergeleken met andere landen.³

Er zijn duidelijke signalen dat het aantal leerlingen met achterstanden in technisch lezen en spellen stijgt.⁴ Steeds meer leerlingen in Nederland hebben een dyslexieverklaring.^{5,6} Kortom, achterblijvende resultaten op technisch lezen en spelling vormen een bedreiging voor de ontwikkeling van de geletterdheid van een behoorlijke groep Nederlandse leerlingen.

Achterblijvende resultaten op technisch lezen en spelling vormen een bedreiging voor de ontwikkeling van de geletterdheid van een behoorlijke groep Nederlandse leerlingen

Leerlingen met dyslexie

Leerlingen met ernstige en hardnekkige lees- en/of spellingproblemen (dyslexie) komen in aanmerking voor onderzoek naar de problemen (diagnostiek) en mogelijk ook gespecialiseerde begeleiding.

Dit wordt geregeld vanuit de jeugdwet en wordt gefinancierd vanuit het budget van gemeenten. Er zijn enkele voorwaarden om voor vergoede diagnostiek en begeleiding in aanmerking te komen (zie het Protocol 3.0 Dyslexie Diagnostiek en Behandeling⁷).

Bij het leesprobleem moet sprake zijn van:

- een ernstig probleem (resultaten technisch lezen bij de zwakste 10% ten opzichte van andere leerlingen);
- een hardnekkig probleem (het probleem blijft ernstig ondanks de extra intensieve begeleiding (zorgniveau 3) die de school biedt gedurende minimaal een half jaar);
- een specifiek probleem (een algemeen leerprobleem, neurologisch probleem en zintuiglijke beperkingen moeten uitgesloten worden als mogelijke oorzaken).

In eerdere versies van het protocol^{8,9} vielen niet alleen de resultaten voor technisch lezen onder het criterium voor aanmelding.

Een minder ernstig leesprobleem (zwakste 16%) werd geaccepteerd als indicatie voor aanmelding wanneer er ook sprake was van spellingproblemen (zwakste 10%).

Daarnaast was een zogenaamd 'dyslexie typerend cognitief profiel' een noodzakelijke voorwaarde voor vergoede begeleiding. Met een dyslexie typerend cognitief profiel wordt bedoeld: tekorten in fonologische vaardigheden en/of verbaal geheugen. Leerlingen met tekorten in de fonologische vaardigheden hebben moeite met het verwerken van klanken en letters. Belangrijke fonologische vaardigheden zijn auditieve synthese en auditieve analyse. Leerlingen met tekorten in het verbaal geheugen hebben moeite met het onthouden van talige informatie op de korte of lange termijn. De tekorten in fonologische vaardigheden en het verbaal geheugen werden gezien als mogelijke verklaringen van de lees- en spellingproblemen. In het nieuwste protocol wordt het cognitief profiel alleen gebruikt om naar verklaringen te zoeken, maar niet meer om de diagnose te stellen.

Dyslexie is een ernstige en hardnekkige achterstand met technisch lezen en/of spellen. Er zijn verschillende definities van Dyslexie. In Nederland wordt de definitie uit het Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling veel gebruikt:

"Dyslexie is een specifieke en hardnekkige lees- en spellingstoornis met een basis in de neurobiologische ontwikkeling, die niet verklaard kan worden door een algemeen leerprobleem, inadequaat onderwijs of sensorische beperkingen (APA, 2013; Peterson & Pennington, 2012; Thompson et al., 2015)".¹⁰

Cognitieve vaardigheden en dyslexie

In de wetenschappelijke literatuur worden lezen, spellen en lees- en spellingproblemen vaak in verband gebracht met cognitieve vaardigheden. De cognitieve vaardigheden waar het meest over te vinden is, zijn fonologische vaardigheden. Fonologische vaardigheden zouden voorspellers zijn van technisch lezen.¹¹ Dat wil zeggen, dat leerlingen die moeite hebben met leren lezen, vaak ook zwakkere fonologische vaardigheden hebben. Leerlingen met dyslexie zouden ook zwakke fonologische vaardigheden hebben.¹² Andere cognitieve vaardigheden die in verband worden gebracht met technisch lezen zijn bijvoorbeeld executieve functies,¹³ in het bijzonder werkgeheugen¹⁴ en aandachtsconcentratie.¹⁵



De tekorten in fonologische vaardigheden en het verbaal geheugen werden gezien als mogelijke verklaringen van de lees- en spellingproblemen

Cognitieve vaardigheden vormen een breed begrip. Ze omvat alle vaardigheden van de hersenen die te maken hebben met denken, leren, herinneren, redeneren en het richten van aandacht. Cognitieve vaardigheden zijn lastig te definiëren. Er bestaat bijvoorbeeld veel overlap tussen verschillende cognitieve vaardigheden. In dit onderzoek zijn cognitieve vaardigheden onderzocht die in de wetenschappelijke literatuur in verband gebracht werden met leren lezen, spellen en dyslexie.

Dat zijn:

- executieve functies;
- werkgeheugen;
- aandachtsconcentratie;
- langetermijngeheugen;
- snel serieel benoemen;
- fonologische vaardigheden.



Vragen vanuit de dyslexiezorg

Cognitieve vaardigheden spelen een belangrijke rol bij de diagnostiek van dyslexie volgens alle versies van het bovengenoemde protocol. Er wordt verondersteld dat cognitieve vaardigheden die tijdens de diagnostiek zijn onderzocht aanknopingspunten bieden voor begeleiding. Helaas geeft de literatuur geen aanwijzingen hoe de scores van een test gebruikt kunnen worden bij de begeleiding. Bovendien was het bij de start van mijn onderzoek het niet duidelijk of:

- leerlingen met sterke cognitieve vaardigheden sneller vooruitgaan dan leerlingen met zwakke cognitieve vaardigheden.
- leerlingen met bepaalde zwakke cognitieve vaardigheden een andere training nodig hebben naast de gespecialiseerde lees- en spellingbegeleiding.

Bij de start van dit onderzoek werkte ik als orthopedagoog in een praktijk waar leerlingen en hun ouders terecht konden voor dyslexiezorg. Het team van leesspecialisten merkte dat de gespecialiseerde lees- en spellingbegeleiding op individueel niveau zijn vruchten afwierp. Elke drie maanden werd de vooruitgang van de leerlingen gemeten. Meestal was er een duidelijke vooruitgang vergeleken met het beginniveau.

Ook werden achterstanden ten opzichte van klasgenoten ingehaald. De ene leerling ging uiteraard sneller vooruit dan de andere, maar er waren ook leerlingen die heel weinig vooruitgingen. Bij deze leerlingen vroegen we ons als leesspecialisten af hoe dan toch het einddoel van de begeleiding behaald kon worden. Met het einddoel bedoelden we een functioneel niveau van lezen en spellen op groepsniveau. Met dat niveau kunnen leerlingen weer voldoende meedoen in de klas.

Dit alles leidde tot de volgende onderzoeksvragen:

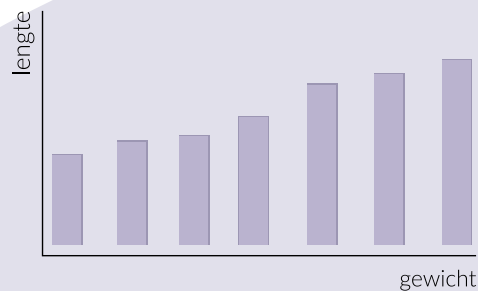
1. Hoe beïnvloeden cognitieve vaardigheden het niveau en de vooruitgang van lezen en spellen?
2. Kunnen zwakke cognitieve vaardigheden bij leerlingen getraind worden? En helpt dat tijdens de begeleiding om het lezen en spellen te verbeteren?
3. Kunnen we op basis van cognitieve vaardigheden voorspellen welke leerlingen (ernstige) technisch leesproblemen krijgen en welke niet?

2. Leren lezen is oefenen met lezen

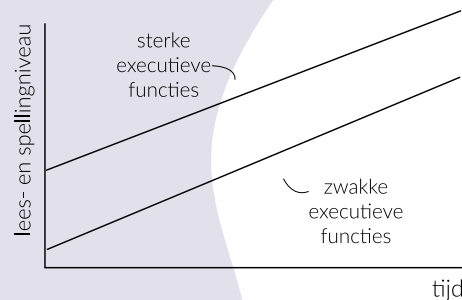
Resultaten van het onderzoek

De rol van cognitieve vaardigheden

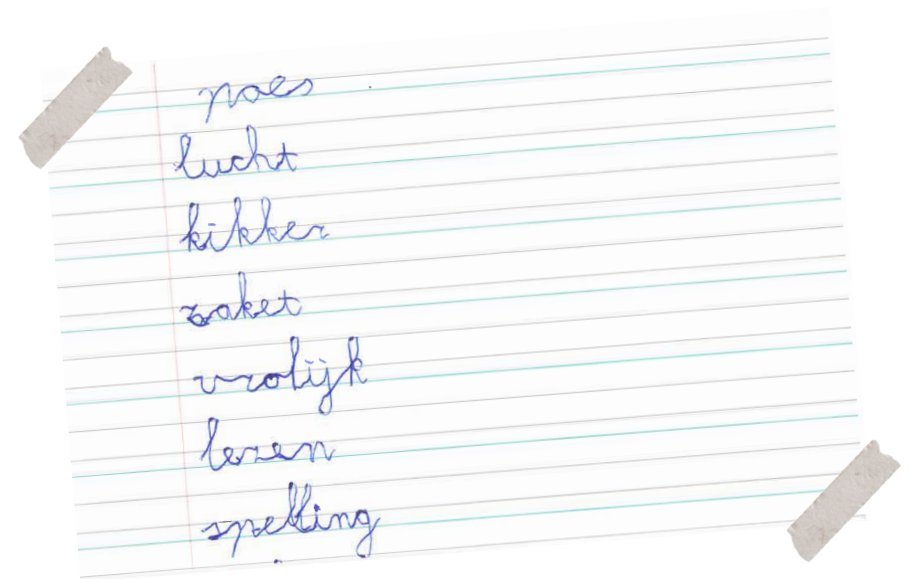
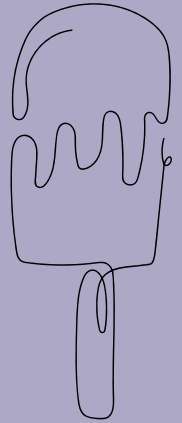
We hebben inderdaad een verband gevonden tussen cognitieve vaardigheden en technisch lees-/spellingniveau. Deze verbanden zijn niet sterk. Om dit enigszins te verduidelijken gebruik ik het volgende voorbeeld. Het verband tussen het gewicht en de lengte van kinderen is sterk. Hoe langer een kind, hoe zwaarder. Zo is er ook een redelijk verband tussen het gewicht en de schoenmaat van kinderen, maar dat is minder sterk dan tussen lengte en gewicht. Het verband tussen cognitieve vaardigheden en lees-/spellingniveau is nog minder sterk dan tussen gewicht en schoenmaat, maar het is er wel.



Betekent dit dat we dan kunnen stellen dat cognitieve vaardigheden een oorzaak kunnen zijn voor lees- en spellingniveau? Nee zo simpel is het niet (zie het kader op pagina 9). Een andere en belangrijkere vraag is of kinderen die zwak ontwikkelde cognitieve vaardigheden hebben ook minder goed vooruitgaan wat lezen en spellen betreft tijdens het begeleidingstraject. Dit is niet het geval. Kortom, de cognitieve vaardigheden van kinderen beïnvloeden het begeleidingsproces niet. Alle kinderen gaan evenveel vooruit.



De kwestie oorzaak-gevolg is moeilijk te onderzoeken. Wanneer twee dingen vaak samen voorkomen, is de kans groot dat er een verband is. Wát dat verband precies is, is meestal niet aan te tonen. Het kan zijn dat het ene de oorzaak is van het andere, maar het kan ook zijn dat het andere de oorzaak is van het ene. Nog een derde mogelijkheid is dat ze allebei een heel andere oorzaak hebben. Een voorbeeld is het verband tussen ijsverkoop en het aantal verdrinkingen. Het aantal verdrinkingen stijgt als er meer ijs wordt verkocht. Toch is meer ijs eten niet de oorzaak van meer verdrinkingen. Er is een heel andere oorzaak buiten deze twee dingen om. Bij warm weer wordt er meer ijs verkocht én wordt er meer gezwommen. Doordat er meer gezwommen wordt, verdrinken meer mensen. Bij leerlingen met zwakke lees- en spellingvaardigheden komen zwakke cognitieve vaardigheden vaker voor, maar dat wil niet zeggen dat er een oorzaak-gevolg verband is.



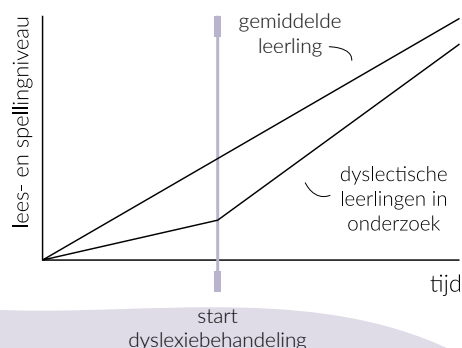
Training van cognitieve vaardigheden

Ik heb geprobeerd om de aandachtsconcentratie en het werkgeheugen bij kinderen met dyslexie te trainen. Voor allebei geldt dat ik na de training kleine verbeteringen vond op tests voor aandacht en werkgeheugen. Ik heb echter geen verschil gevonden op de vooruitgang in lezen en spellen. Kinderen die een training gevolgd hadden gingen niet meer vooruit met lezen en spellen tijdens de begeleiding. Voor het resultaat van de lees- en spellingbegeleiding maakte het dus niet uit of een leerling extra getraind was op deze zwakke cognitieve functies.

Voor het resultaat van de lees- en spellingbegeleiding maakte het niet uit of een leerling extra getraind was op deze zwakke cognitieve functies

Verwachting van technisch lezen

Ik heb ook onderzocht of ik een verwachting van het technisch lezen kon maken op basis van de scores op tests voor cognitieve vaardigheden. De modellen op basis van de cognitieve vaardigheden konden niet bepalen welke leerlingen zwakke lezers waren, of zouden worden. Dit gold voor leerlingen in het regulier basisonderwijs en leerlingen met dyslexie.

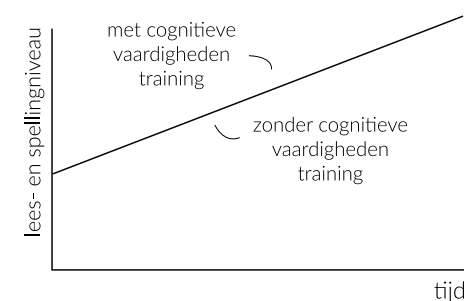


Het effect van remediatie

Bij Braams&Partners wisten we op basis van de resultaten van individuele leerlingen tijdens de lees- en spellingremediatie dat zij meestal goed vooruitgingen. Op basis van de gegevens van grote groepen leerlingen in dit onderzoek kon ik dat bevestigen. Meestal was de grootste vooruitgang te zien op het lezen van teksten en op spellen. Op woorden lezen werd wel vooruitgang gemeten, maar deze ontwikkeling ging minder snel. Bij een behoorlijk deel van de leerlingen ging de lees- en spellingontwikkeling tijdens de remediatie sneller dan bij reguliere klasgenoten.

En dat terwijl vóór de start van de begeleiding de achterstanden van deze leerlingen ten opzichte van klasgenoten steeds groter werden. Stuk voor stuk hadden ze, voordat ze begeleiding bij Braams&Partners kregen, op school een half jaar extra begeleiding voor lezen gehad (zorgniveau 3), zonder resultaat.

In negen maanden begeleiding is de winst in leeropbrengsten flink gestegen. Het is niet precies te bepalen welke elementen van de begeleiding tot die winst hebben geleid. Wel leren deze resultaten dat er in de begeleiding elementen zitten die een groot effect op de lees- en spellingvooruitgang hebben.



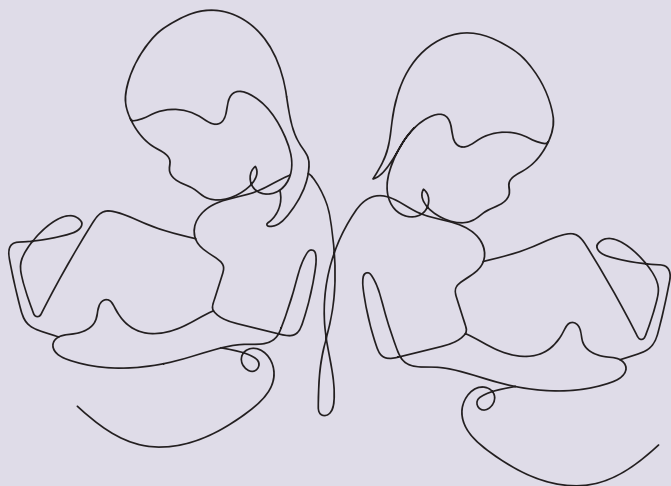
Wel leren deze resultaten dat er in de begeleiding elementen zitten die een groot effect op de lees- en spellingvoortgang hebben.

Kinderen met en zonder dyslexie

We hebben de meeste gegevens verzameld bij leerlingen met dyslexie die voor diagnostiek en begeleiding naar de praktijk kwamen. Ter vergelijking heb ik kleine deelonderzoeken gedaan bij leerlingen zonder dyslexie in het regulier basisonderwijs. Ook heb ik bestaande gegevens gebruikt van leerlingen in het basisonderwijs. Hieruit blijkt dat er kleine verschillen zijn tussen kinderen met en kinderen zonder dyslexie.

Kinderen met dyslexie presteren vaak zwakker op cognitieve tests en op lees- en spellingtest, maar er lijken in de invloed van aandachtsconcentratie op het leren lezen vooral veel overeenkomsten te zijn. Leerlingen met en zonder dyslexie gingen allemaal vooruit tijdens een aandachtstraining.

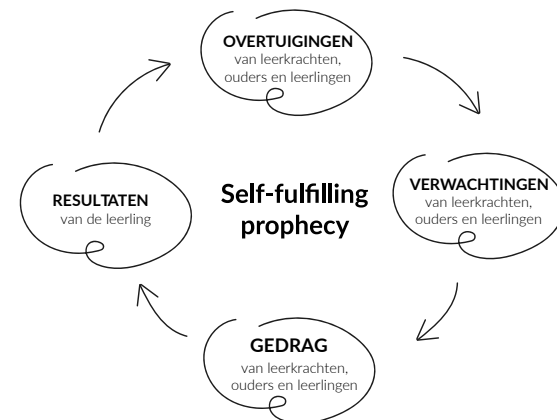
Ook waren er geen verschillen tussen leerlingen met en zonder dyslexie in de resultaten van de computermodellen die op basis van cognitieve vaardigheden het technisch leesniveau bepaalden. Het lijkt er dus op dat leerlingen met en zonder dyslexie niet veel van elkaar verschillen in de mate waarin cognitieve vaardigheden het leren lezen en spellen beïnvloeden.



3. Leren lezen gaat niet vanzelf

Wat doe je in de klas?

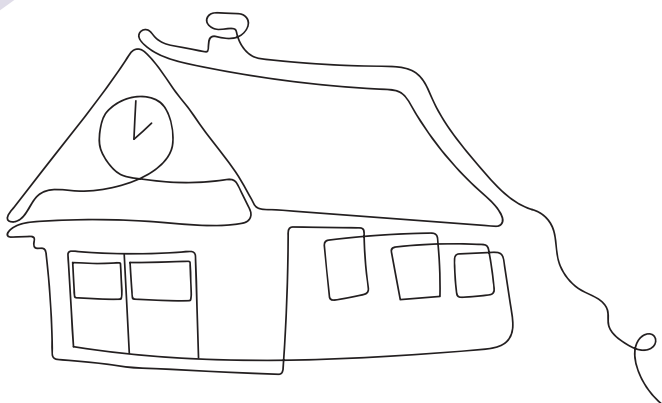
Bij de interpretatie van de resultaten heb ik belangrijke aanwijzingen gevonden om het onderwijs in technisch lezen en spellen te verbeteren. Zo weten we wat we beter niet meer kunnen doen. Nog belangrijker: we weten nu nog beter wat wel effectief is voor het leren technisch lezen en spellen.



Verwachtingen voor de lees- en spellingontwikkeling kun je niet baseren op testresultaten voor cognitieve vaardigheden. Dat blijkt uit de resultaten van het onderzoek. Dit soort verwachtingen ontstaan in de praktijk vaak onbewust. Het zijn verwachtingen van leerkrachten, van ouders, maar ook van leerlingen.¹⁶ Wees alert op de mogelijkheid van de **"self-fulfilling prophecy"**. Hierbij zorgen verwachtingen voor het lezen en spellen (op basis van resultaten op cognitieve vaardigheden) voor ander gedrag van leerkrachten en ouders. Ander gedrag van leerkrachten en ouders leidt tot andere resultaten op lezen en spellen. Een leerkracht met lage verwachtingen van de lees- en spellingontwikkeling van een leerling kan bijvoorbeeld eenvoudigere oefenteksten selecteren. Daardoor oefent de leerling minder met complexe teksten. Hetzelfde geldt voor hoge verwachtingen. Ouders met hoge verwachtingen zullen bijvoorbeeld thuis eerder een potje scrabble spelen met moeilijke woorden dan ouders met lage verwachtingen. Zij kunnen geneigd zijn het niveau aan te passen aan het kind en minder moeilijke woorden leggen. Daardoor heeft een leerling minder ervaring met de spelling en betekenis van moeilijke woorden. Door verwachtingen van de omgeving kunnen voor leerlingen dus verschillende kansen om zich te ontwikkelen ontstaan.

Gezien de resultaten van de begeleiding bij Braams&Partners zijn er sterke aanwijzingen dat de elementen uit de begeleidingsmethodiek effectief zijn om beter te leren lezen en spellen. Bij het interpreteren van resultaten uit dit soort toegepast onderzoek kan nooit helemaal zeker gezegd worden welke elementen precies hebben bijgedragen aan de effecten. Ook is nooit met zekerheid te zeggen of ze bij andere leerlingen ook werken.

In dit hoofdstuk worden daarom elementen uit de gebruikte begeleidingsmethodiek aanbevolen, ondersteund met wat er in de literatuur nog meer bekend is over op een effectieve manier leren technisch lezen en spellen. Uit de literatuur blijkt dat deze elementen niet anders zijn voor leerlingen met en leerlingen zonder leermoeilijkheden.¹⁷



Doen!



Een zo groot mogelijke kans op leren:

- ✓ Zo precies mogelijk de doeltaak oefenen (maak een taakanalyse).
- ✓ Zo dicht mogelijk op de context oefenen waarin het lezen en spellen gebruikt wordt.
- ✓ Inoefenen van taken die precies aansluiten op de instructie.
- ✓ De leertijd besteden aan echt functioneel lezen en spellen.
- ✓ De beheerste vaardigheden regelmatig herhalen: leeskilometers!
- ✓ Zodra de voorkennis het toelaat betekenisvol oefenen: letters in woorden, woorden in teksten.

Doen!



Zo veel mogelijk leerwinst voor alle leerlingen

- ✓ Directe instructie geven bij lezen én spellen.
- ✓ Expliciete instructie geven bij lezen én spellen.
- ✓ De ondersteuning van de leerkracht geleidelijk af bouwen.
- ✓ De beheerste vaardigheden regelmatig herhalen: automatiseren!
- ✓ Alleen nieuwe stof aanbieden wanneer de vereiste voorkennis beheerst wordt (bijvoorbeeld alleen woorden aanbieden met letters die al beheerst worden)
- ✓ Fouten voorkomen, onder andere door alle bovenstaande adviezen.

Niet doen!

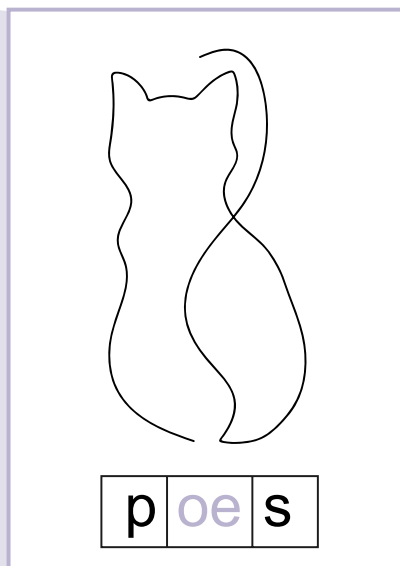


- Cognitieve vaardigheden geïsoleerd trainen wanneer beter leren lezen en spellen het doel is.
- Verwachtingen voor lees- en spellingontwikkeling baseren op het niveau van de cognitieve vaardigheden.
- Diagnoses lees- en spellingstoornissen vaststellen op basis van het niveau van de cognitieve vaardigheden. Voor meer hierover, zie hoofdstuk 4.



Leren lezen en spellen gaat niet vanzelf

Alle kinderen leren lezen en spellen via de losse klanken van de taal. Ze leren letters aan klanken verbinden en klanken aan letters. Ze leren bijvoorbeeld "poes" lezen door het op te splitsen in de klanken /p/, /oe/, en /s/. Deze methode wordt de structuurmethode genoemd. Lezen en spellen wordt niet geleerd via het woordbeeld, ofwel de globaalmethode. Lezen via het woordbeeld betekent dat "poes" direct wordt gelezen als /poes/. Dit geldt ook voor leerlingen met beperkingen, zoals verstandelijke of zintuiglijke beperkingen. Lezen en spellen moet daarom expliciet aangeleerd worden. Dat wil zeggen: via het verbinden van klanken aan letters en letters aan klanken. Leerlingen kunnen spontaan interesse krijgen in letters en klanken, woorden en boeken, maar ze leren niet spontaan lezen. Daarvoor hebben ze iemand nodig die het voordeelt. Op die manier krijgen ze kennis van de koppeling van letters aan klanken en klanken aan letters.^{18, 19}



Vaardigheden van de leerkracht

Wat een leerkracht moet kennen en kunnen houdt niet op bij de beheersing van lees- en spellingvaardigheden. Leerkrachten hebben vaardigheden op twee deelgebieden nodig, namelijk²⁰:

1. De structuur van de Nederlandse taal

Een leerkracht moet de verschillende niveaus van de structuur van de taal kennen. Voorbeelden van dit soort kennis en vaardigheden:

- het onderscheid tussen klankzuivere en niet-klankzuivere woorden (bijvoorbeeld poes en gaai)
- de spellingregels (bijvoorbeeld paard)
- spellingcategorieën (bijvoorbeeld cola)
- verschillende voorkomende morfemen (bijvoorbeeld belangrijk)
- de verdeling van woorden in lettergrepen of klankgroepen (bijvoorbeeld kikker)
- de opbouw van het spellingsysteem (bijvoorbeeld verschillende categorieën met klanken).

2. De manier waarop leerlingen het beste leren lezen en spellen

Leerlingen leren lezen en spellen vraagt om didactisch meesterschap. Het gaat hierbij niet alleen om kennis. Het gaat juist ook om de vaardigheden deze kennis in de praktijk te brengen. In de groene kaders in dit hoofdstuk staan voorbeelden van didactische adviezen. Daarnaast geef ik aan het einde van de brochure tips om verder te lezen.

Een taakanalyse of procedure geeft inzicht in de stappen die gezet moeten worden om tot het resultaat op de taak te komen. Een taakanalyse breekt de taak op tot een zeer gedetailleerd niveau.²¹ Het is een algemeen recept om de taak tot een goed einde te brengen.²² Het komt regelmatig voor dat het maken van een taakanalyse lastig is voor iemand die een taak heel goed beheerst. Van sommige stappen is de leerkracht zich niet bewust, omdat deze bij haarzelf geautomatiseerd zijn. Hierdoor kan de leerkracht vergeten deze stappen te leren aan leerlingen die de taak nog niet beheersen. Bij het aanvankelijk leren lezen start de taak met het zien van het woord, bijvoorbeeld <poes>. De leerling moet eerst de afzonderlijke letters en de bijbehorende klanken bepalen. Daarna moet de leerling de klanken aan elkaar plakken tot het hele woord: /poes/. Bij het aanvankelijk leren spellen start de taak met het horen van het woord, bijvoorbeeld /poes/. De leerling moet het woord opdelen in de afzonderlijke klanken. De klanken moeten vervolgens omgezet worden in letters. De letters moeten daarna in de goede volgorde worden opgeschreven. Bij verschillende (niet-klankzuivere) categorieën worden er meer stappen aan de taakanalyse toegevoegd. Bij deze woorden moet de leerling namelijk een regel of denkwijze toepassen.



Taakanalyse technisch lezen "poes"

1. kijk naar het woord
2. letters herkennen
(visuele analyse)
3. letters aan klanken koppelen
4. klanken aan elkaar plakken
(auditiële synthese)
5. a. (betekenis herkennen)
b. woord uitspreken

p o e s

p | o e | s

/p/ /oe/ /s/

<poes>

poes

Taakanalyse spellen "poes"

1. a. luister naar het woord
b. (betekenis herkennen)
2. klanken herkennen
(auditiële analyse)
3. klanken aan letters koppelen
4. letters aan elkaar plakken
(visuele synthese)
5. woord opschrijven

"poes"

poes

/p/ /oe/ /s/

p | o e | s

p o e s

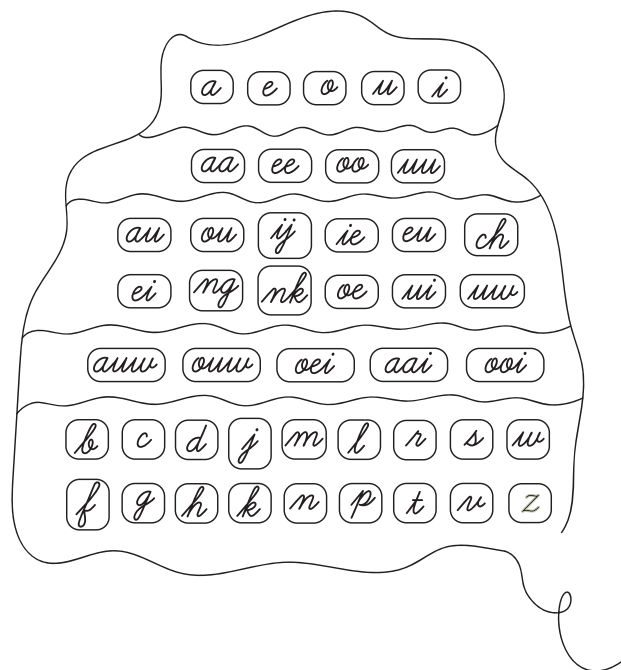
poes

Leren lezen ≠ leren spellen

Dat blijkt uit de taakanalyse van lezen en spellen.²³ Lezen en spellen vragen dus aparte instructie. Bij het aanleren van klankzuivere woorden wordt het lezen en spellen van hetzelfde type woorden vaak tegelijk aangeboden. De klankzuivere periode valt meestal in de eerste helft van groep 3. Dan worden alleen letters en woorden aangeleerd die precies via de koppeling van letters aan klanken gelezen en geschreven worden. Voorbeelden van dit soort woorden zijn: ik, reus, en straat. Bij klankzuivere woorden zit het verschil in lezen en spellen in de taakanalyse. De taakanalyse van lezen start met het zien van de letters van het woord en eindigt met het uitspreken van het woord.

De taakanalyse van spellen start met het horen van het woord en eindigt met het schrijven van de afzonderlijke letters.

Na de eerste helft van groep 3 worden ook niet-klankzuivere woorden aangeleerd. Bij niet-klankzuivere woorden zit het verschil in lezen en spellen in de taakanalyse en in de moeilijkheid van de taak. De woordcategorieën die bij lezen en spellen geleerd worden gaan dan verschillen. Het aanleren van de spelling van niet-klankzuivere woorden is namelijk moeilijker dan het lezen van deze woorden. In deze fase is het nóg belangrijker om het verschil tussen lezen en spellen te onderkennen. Activiteiten voor het inoefenen van kennis en vaardigheden moeten nauw aansluiten op het lesdoel. Zo moeten leerlingen de stappen van de betreffende taakanalyse ook echt zetten tijdens het oefenen.



Bijvoorbeeld:

Doel: Hardop leren lezen van woorden die horen bij de lucht-regel.

Instructie*: Bij woorden van de lucht-regel zie ik <ch> en <t> achter elkaar staan.

Deze spreek ik uit als /gt/.

Taakanalyse.

- Lees het woord (identificeer de letters, koppel deze aan klanken)
- Staan <ch> en <t> in het woord? Spreek uit als /gt/
- Spreek het hele woord uit

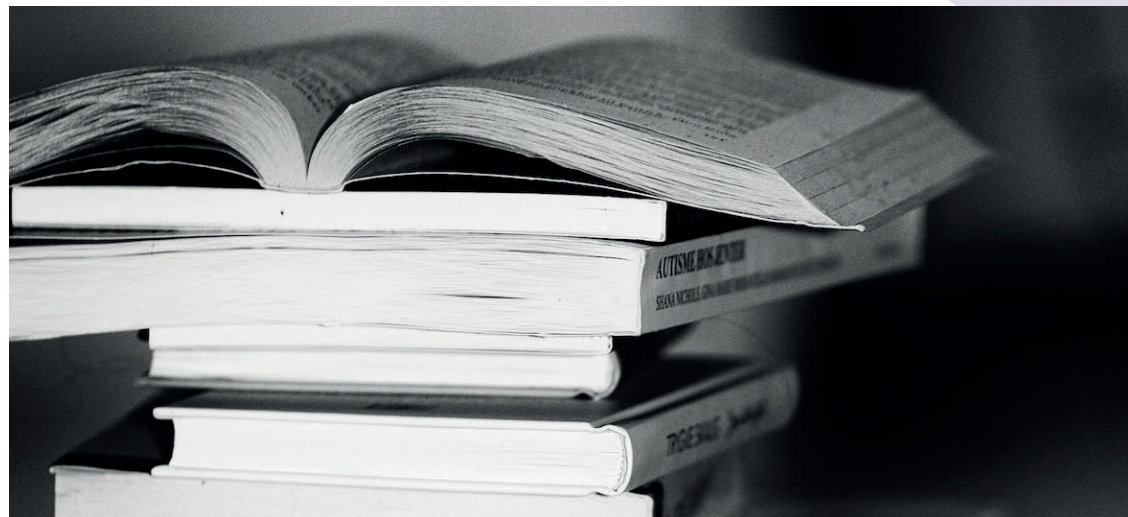
Doel: Leren spellen van woorden die horen bij de lucht-regel.

Instructie*: Bij lucht-regel woorden hoor ik een korte klank, en dan /gt/. Ik schrijf de <ch> van lucht.

Taakanalyse.

- Luister naar het woord
- Verdeel het woord in klanken
- Hoor je /gt/?
- Hoor je een korte klank direct voor /gt/?, dan is het een lucht-woord
- Schrijft het hele woord op met <cht> aan het eind.

* Hoewel de instructie hier gedrukt staat, geef je de instructie auditief. Als leerlingen het woord prototypisch gespeld zien (lugt), leidt dit tot het verkeerd aanleren van de spelling.



4. Alle kinderen leren lezen

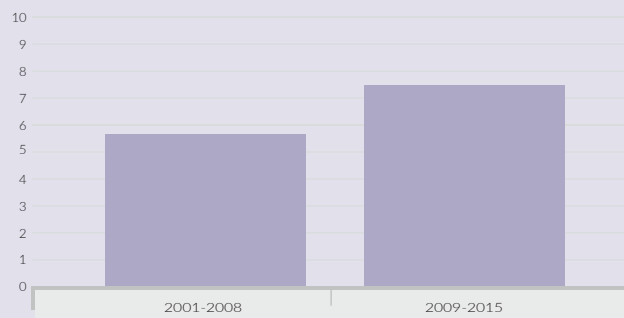
Leerlingenzorg en beleid?

Het percentage leerlingen met een dyslexieverklaring in Nederland is volgens het CBS tussen 2009 en 2016 licht gestegen.⁵ In 2018 constateerde de onderwijsinspectie een opmerkelijke toename van dyslexieverklaringen in het basisonderwijs en in de brugklas van het voortgezet onderwijs. Er bleken grote verschillen tussen scholen. Volgens het rapport van de onderwijsinspectie hebben de verschillen tussen scholen te maken met kenmerken van de ouders, de rol van poortwachters voor de zorg en het ontbreken van een of meer van de drie zorgniveaus uit het dyslexieprotocol op sommige scholen. Daarnaast lijkt het erop dat er ruimte is voor verbetering van het lees- en spellingonderwijs.⁶

Er is dus genoeg reden om te concluderen dat het beleid van leerlingenzorg rondom technisch lezen en spelling beter kan. Dit kunnen scholen en leerkrachten niet alleen. De hele keten, jeugdzorg, politiek en het onderwijs is hierbij betrokken. Ik geef een aantal aanbevelingen voor preventie, diagnostiek en begeleiding op basis van de interpretatie van de resultaten van dit onderzoek.

Het vraagt om een investering in uitermate goed opgeleide leerkrachten.

Percentage kinderen met dyslexie, 7 t/m 11 jaar, 2001 t/m 2015



Bron: CBS (2016)

<https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2016/40/lichte-toename-kinderen-met-dyslexie>

Preventie



Kwalitatief heel sterk lees- en spellingonderwijs kan ervoor zorgen dat minder leerlingen gespecialiseerde zorg nodig hebben. In dit onderzoek vond ik dat leerlingen met lees- en spellingproblemen geen cognitieve behandeling nodig hebben.

De ondersteuning die ze krijgen moet didactisch zijn.

Leerkrachten zouden expert moeten zijn in lees- en spellingdidactiek. Zij zouden idealiter veel meer van lees- en spellingdidactiek moeten weten dan nu vaak het geval is. Wat deze leerkrachten moeten kennen en kunnen is te lezen in hoofdstuk 3. Het vraagt om een investering in uitermate goed opgeleide leerkrachten en ondersteuning van leerkrachten. Er zijn twee belangrijke voordelen. Ten eerste levert het een besparing op in het budget voor leerlingenzorg. Ten tweede worden oplopende achterstanden bij leerlingen voorkomen. Volgens het huidige Protocol dyslexie diagnostiek en behandeling⁴ starten leerlingen met lees- en spellingproblemen met gespecialiseerde begeleiding:

- na een half jaar op zorgniveau 3 geoefend te hebben zonder afdoende resultaat (en daarvoor op zorgniveau 1 en 2)
- na diagnostiek van dyslexie, waarvoor een wachtlijst gebruikelijk is
- na een wachtlijst voor de gespecialiseerde begeleiding.

In deze kostbare tijd hebben achterstanden en frustraties onnodig veel kans gehad om op te lopen. Daarnaast zijn de verwachtingen van leerkrachten, ouders en leerlingen bijgesteld, waardoor de kans op een self-fulfilling prophecy ontstaat.



Dyslexie diagnose

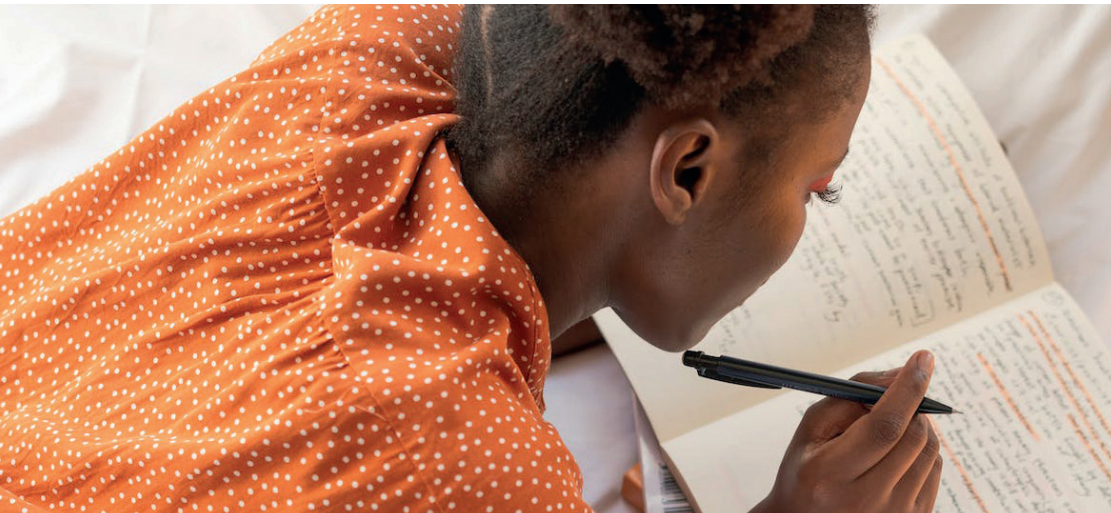
Het protocol diagnostiek en behandeling⁴ omvat een diagnose dyslexie:

Classificatie op basis van

- het lees- en spellingniveau;
- de hardnekkigheid van de achterstand;
- en uitsluiting van een algemeen leerprobleem, neurologische problemen en zintuiglijke beperkingen; en

Verdiepend onderzoek naar belemmerende en beschermende factoren, namelijk:

- De fonologisch-orthografische verwerking. Deze wordt altijd onderzocht vanwege de onderbouwing van de classificatie. Ook zou het iets kunnen zeggen over de aard en de duur van de behandeling.
- Aanvullende relevante domeinen. Deze worden bepaald door de gedragswetenschapper op basis van de klachten en de situatie van de leerling. Enkele voorbeelden uit het protocol zijn intelligentie, executieve functies, motivatie en sociaal-emotioneel functioneren. Volgens het protocol zijn het aanknopingspunten voor de behandeling.



Diagnostiek



Op basis van de lees- en spellingachterstand op een bepaald moment kunnen

verwachtingen geformuleerd worden over vooruitgang in de toekomst.

Deze verwachtingen worden nauwkeuriger als er gegevens zijn over hardnekkigheid van de achterstanden. Resultaten op cognitieve tests lijken hierbij niet te helpen.

In het meest recente protocol diagnostiek en behandeling van dyslexie⁴ wordt voorzichtig deze richting ingeslagen. Verdiepend onderzoek naar beschermende en belemmerende factoren wordt nog wel steeds aanbevolen (zie bovenstaande informatie over het stellen van de dyslexie diagnose). Hoewel er vanuit de literatuur en vanuit dit onderzoek geen aanwijzingen zijn dat fonologische vaardigheden in het algemeen iets zeggen over de lees- en spellingvooruitgang, worden hiervoor nog wel tests afgenomen. De fonologische vaardigheden die onderdeel zijn van de taakanalyse van lezen en /of spelling lijken belangrijk voor begeleiding (zie hoofdstuk 3). Voorbeelden hiervan zijn auditieve analyse en auditieve synthese van bestaande woorden. Afgezien daarvan lijkt er geen reden te zijn om fonologische vaardigheden te onderzoeken. De vaardigheden die onderdeel uitmaken van de taakanalyse zouden bovendien meer op hun plaats zijn in de classificatie van het probleem. De aanvullende domeinen waarvoor suggesties voor verdiepend onderzoek gedaan worden lijken op basis van de resultaten van dit onderzoek niet relevant voor de lees- en spellingontwikkeling van een leerling.

Bij diagnostiek raad ik aan om het belang van de leerling af te wegen. De prioriteit zou moeten liggen bij preventie in de vorm van uitstekend onderwijs. Het is de vraag voor hoeveel leerlingen de diagnose dyslexie op basis van een ernstige en hardnekkige lees- of spellingachterstand dan nog van toepassing is.

Op dit moment is een dyslexieverklaring vaak nodig om leerlingen te compenseren bij bepaalde taken. Door leerlingen met een dyslexieverklaring te compenseren of dispensereren bij bepaalde taken verlaag je de leerdoelen. Daarbij geef je aan leerlingen impliciet de boodschap dat ze niet in staat zijn om te leren lezen en/of spellen.

Een alternatief zou kunnen zijn om bij alle leerlingen met een (tijdelijke en beperkte) lees- en of spellingachterstand samen met de leerling te kijken hoe zij de doelen toch kunnen bereiken.

Begeleiding

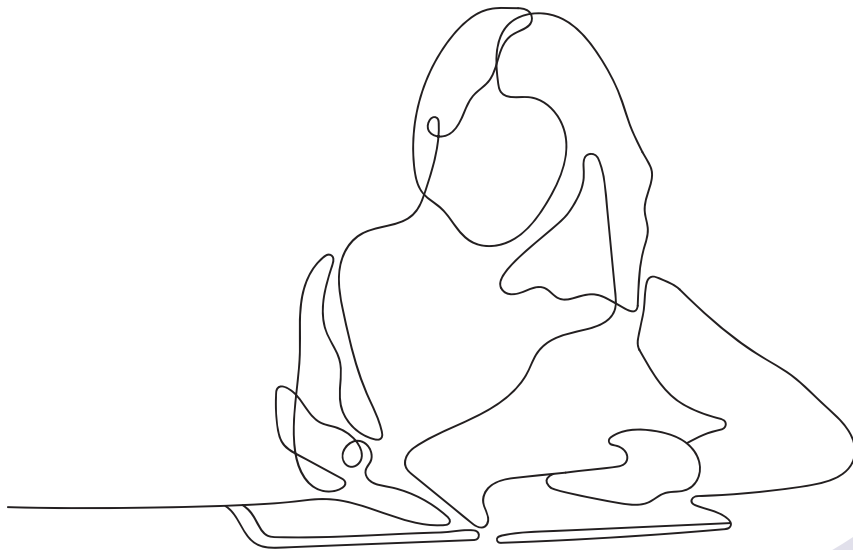


Voor begeleiding van achterstanden adviseer ik:

- **direct ingrijpen** zodra potentiële achterstanden zich voordoen
- **in de klas** te werken. Dit biedt een grote kans op transfer naar zelfstandigheid in de klas. Het voorkomt ook dat kostbare lestijd verloren gaat doordat er gereisd moet worden
- **hoge doelen** behouden voor alle leerlingen
- de **expertise in de school** te brengen. De lees- en spellingexpertise ligt bij de leerkrachten (zie hoofdstuk 3 van deze brochure). Eventueel kunnen zij ondersteund worden door expertise van externe partijen. De ondersteuning kan zowel gericht zijn op het verbeteren van het onderwijs aan alle leerlingen als specifieke adviezen en begeleiding van de ontwikkeling van individuele leerlingen.

Zo ver zijn we nog niet met het voorkomen en remediëren van lees- en spellingachterstanden in Nederland. Er valt nog veel winst te behalen. Daarom zal er afgeweken moeten worden van de werkwijze en het beleid dat op dit moment gangbaar is. Het zal tijd, geld en inzet kosten. Het is alleen mogelijk als alle partijen onverkort dezelfde belangen nastreven. Ondertussen is er op de scholen en in de klassen al veel mogelijk om het lees- en spellingonderwijs te verbeteren. Deze brochure biedt daarvoor aanknopingspunten. Zo maken we gezamenlijk het best mogelijke onderwijs mogelijk en leren alle kinderen lezen en spellen.

We maken gezamenlijk het best mogelijke onderwijs en leren alle kinderen lezen.





Tips om verder te lezen:

De Bruyckere, P., Kirschner, P.A., & Hulshof, C. (2019). *Juffen zijn toffer dan meesters. Is leren lezen iets natuurlijks?* Lannoo

Ros, B., Van Gelderen, A., De Gloppe, K. de, & Steensel, R. van (2021). *Leer ze lezen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs.* Ten Brink.
https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/BOEKEN/tbu_leer_ze_lezen_digitale_uitgave.pdf

Schraven, J. (2022). *Zo leer je kinderen lezen en spellen.* Handboek voor groep 2 t/m 8. Pica.

Van Dijk, Y., Klaver, M.J., Stronks, E., & Hamel, M. (Eds.). (2022). *Omdat lezen loont. Op naar effectief leesonderwijs in Nederland.* PICA.

Van den Boer, M. & Aravena, S. (2023). *Effectief lees- en spellingonderwijs. Informatie, inspiratie en ideeën bij praktische vragen.* Boom.

Meer weten?

Het proefschrift:

Sietske Walda (2023).

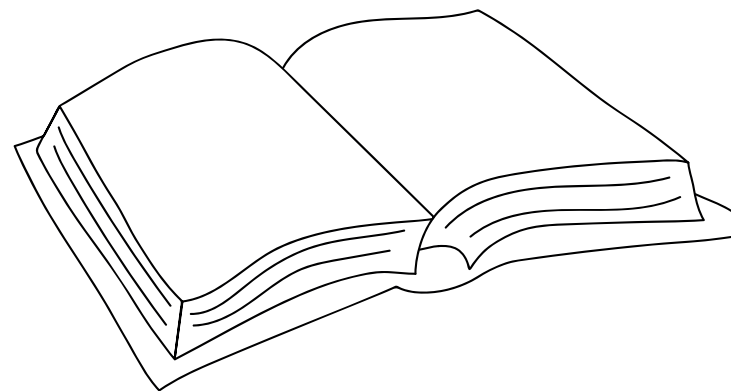
Learning to read is to stick to the task. The elusive role of cognitive skills in dyslexia.

Radboud Universiteit.

ISBN nummer: 978-94-6421-988-3

Sietske Walda promoveert op 24 maart 2023 aan de Radboud Universiteit in Nijmegen en is daar nu werkzaam als docent bij de lerarenopleiding Pedagogische Wetenschappen van Primair Onderwijs.

Heb je vragen of wil je het proefschrift digitaal ontvangen? www.sietskewalda.com.



Deze brochure is tot stand gekomen met dank aan Anna Bosman, Fenna den Dekker, Evelien Mulder, Eelke Payens, Robin van Rijthoven, Marjolijn van Weerdenburg en Jacqueline Wolters.



Referenties

1. Stichting Lezen (2020). *De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Stichting Lezen. https://www.lezen.nl/sites/default/files/de_doorgaande_leeslijn_2020_digitaa.pdf
2. Gubbels, J., van Langen, A., Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>
3. Gubbels, J. Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nederlands.
4. Inspectie van het onderwijs. (2002). *De staat van het onderwijs 2022*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>
5. Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS] (2016). *Lichte toename kinderen met dyslexie*. <https://www.cbs.nl/nln/nieuws/2016/40/lichte-toename-kinderen-met-dyslexie>
6. Inspectie voor het onderwijs (2019). *Dyslexieverklaringen. Verschillen tussen scholen nader bekeken*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themaraapporten/2019/04/10/dyslexieverklaringen-verschillen-tussen-scholenna-der-bekeken>
7. Tijms, J., de Bree, E.H., Bonte, M., de Jong, P.F., Loykens, E., & Reij, R. (2021). *Protocol dyslexie diagnostiek en behandeling – versie 3.0*. Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie.
8. Blomert, L. (2006). *Protocol dyslexie diagnostiek en behandeling*. CVZ project nr. 608/001/2005. Universiteit Maastricht.
9. Nationaal Referentiecentrum Dyslexie (2013). *Protocol dyslexie diagnostiek en behandeling 2.0*. NRD.
10. Tijms, J., de Bree, E.H., Bonte, M., de Jong, P.F., Loykens, E., & Reij, R. (2021). *Protocol dyslexie diagnostiek en behandeling – versie 3.0*. Kwaliteitsinstituut Dyslexie. (p.5)
11. Snowling, M.J. & Hulme, Ch. (2020). Annual research review: Reading disorders revisited – the critical importance of oral language. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62, 635-653. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13324>
12. Peterson, R.L., & McGrath, L.M. (2009). Dyslexia. In: B.F. Pennington (Ed.), *Diagnosing learning disorders. A neuropsychological framework*. Second edition. (pp. 45-82). The Guilford Press.
13. Berninger, V.W., Abbott, R. D., Thomson, J., Wagner, R., Swanson, H., Wijsman, E. M., & Raskind, W. (2006). Modeling phonological core deficits within a working memory architecture in children and adults with developmental dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 10, 165-198. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1002_320
14. Reynolds, M., & Besner, D. (2006). Reading aloud is not automatic: Processing capacity is required to generate a phonological code from print. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 32, 1303-1323. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.32.6.1303>
15. De Jong, P. F. & Olson, R. K. (2004). *Early predictors of letter knowledge*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 245-273. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.03.007>
16. Rubie-Davis, C.M. (2018). *Teacher expectations in education*. Routledge.
17. Erickson, K.A. & Koppenhaver, D.A. (2020). *Comprehensive Literacy for All. Teaching students with significant disabilities to read and write*. Brookes.
18. Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
19. De Bruyckere, P., Kirschner, P.A., & Hulshof, C. (2019). *Juffen zijn toffer dan meesters*. Lannoo. (pp.42-44)
20. Moats, L.C. & Lyon, G.R. (1996). Wanted: Teachers with knowledge of language. *Topics in Language disorders, February 1996*, 73-86.
21. Jonassen, D.H. (1998). *Task analysis methods for instructional design*. 1st Edition. Routledge.
22. Ruijsenaars, W., Ruijsenaars-Eshof, C., Smeets, M., Willemsen-Bouwman, M., & van Mameren-Schoehuizen, I. (2009). *Geregeld! Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen*. Acco.
23. Bosman, A. M. T., & Van Orden, G. C. (1997). Why spelling is more difficult than reading. In C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol, (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 173- 194). Lawrence Erlbaum Associate

Dyslexie is een ernstig en hardnekkig probleem met lezen en spellen. Leren lezen en spellen is van cruciaal belang om bijna alles te kunnen leren op school en om als volwassene te kunnen functioneren in het dagelijks leven. In dit onderzoek is onderzocht welke rol cognitieve vaardigheden zoals geheugen en aandachtsconcentratie een rol kunnen spelen in de behandeling van dyslexie. Uit de resultaten bleek dat cognitieve vaardigheden samenhangen met lees- en spellingvaardigheden. Zwakke cognitieve vaardigheden bleken echter niets te maken te hebben met hoe goed deze leerlingen vooruitgingen tijdens de lees- en spellingbegeleiding. Bovendien bood het trainen van zwakke cognitieve vaardigheden bij leerlingen met dyslexie geen meerwaarde boven de lees- en spellingbegeleiding. Het feit dat de gespecialiseerde lees- en spellingbegeleiding an sich wel in een verbetering van lees- en spellingvaardigheden resulteerde, heeft geleid tot de conclusie dat de aandacht uit zou moeten gaan naar uitstekend onderwijs en training van lees- en spellingtaken.

Deze praktijkbrochure beschrijft de belangrijkste inzichten uit het proefschrift van Sietske Walda. Zij deed onderzoek naar de rol van cognitieve vaardigheden in diagnostiek en behandeling van dyslexie bij Braams&Partners, een praktijk voor leerstoornissen. De resultaten leiden tot inzichten die bruikbaar zijn voor het onderwijs en de dyslexiezorg.



Radboud Universiteit



radboud|unos