



Artikel 1. Dyslexie; wat is het? (deel 1 van 10-delige serie)

Luc Koning Pravoo-instituut

In de vorm van een 10-delige artikelenserie over dyslexie probeer ik om de vragen die ik over dit onderwerp in de loop van de jaren van kinderen, ouders, leerkrachten, logopedisten en collega's heb gekregen te beantwoorden. De taak die ik mezelf heb opgedragen is dat het om korte artikelen moet gaan die, inclusief de startpagina, niet groter mogen zijn dan 2 A4'tjes tekst (plus bronnenoverzicht). Dat betekent dat ik kort en bondig de deelthema's aan de orde zal stellen, maar dat betekent ook dat met die twee A4'tjes lang niet alles over dat deelthema geschreven is. Ik hoop dat de lezer dat zal accepteren.

Samengevat gaat het om de volgende deelthema's: wat is dyslexie?, kun je het voorkomen?, wat zijn geschikte toetsen?, wat kan er allemaal misgaan bij de toetsafname?, wat kun je er op school aan doen?, hoe werk je samen met de ouders?, hoe is de weg naar de zorginstellingen?, wat doe je als hulp geen effect te zien geeft?, is het redzaamheidslezen een alternatief? wat zijn de restonderwerpen? Om me aan de eisen van de beknoptheid te houden, heb ik er voor gekozen de nadruk te leggen op de leesproblemen. Ik zal ook proberen om op zoveel mogelijk aspecten eens een ander licht te laten schijnen dan u gewend bent.

In dit eerste artikel van de 10-delige serie gaat het om de vraag wat dyslexie is.

Steeds staat tussen haken het nummer van de literatuurverwijzing (lit. x). In het pdf-bestand zijn deze bronnen gedetailleerd weergegeven.

1. Wat is dyslexie?

1.1 Een constructie

Het eerste dat je moet zeggen over dyslexie is dat het een constructie is. Het is door mensen bedacht en ingevuld. **Wat zeker is, is dat er kinderen zijn die ondanks veel begeleiding lees(spelling)problemen blijven houden.**

Nogmaals: alles wat daarna i.v.m. de definitie over leesproblemen wordt gezegd is **bedacht**. Zo is er ooit door Blomert (lit. 1) een vragenlijst gestuurd naar de leerkrachten van groep 8 met vragen over kinderen met leesproblemen en op basis daarvan is bepaald dat 3,6% van de kinderen een dermate vertraagde leesontwikkeling heeft dat je dat dyslexie (EED) kunt noemen. Daar komt dan nog 2% bij voor kinderen die naast de leesproblemen ook nog andere problemen hebben. (lit. 2) Meer stelt die basis niet voor. Zo is er ooit bedacht dat de maat voor die leesproblemen het **snelle** lezen (lit. 3) moet zijn. Men hanteert immers toetsen waarbij de kinderen de opdracht krijgen snel te lezen. Waarom is het gewone leestempo niet als norm gekozen?

Zo is er ook bedacht dat kinderen voor een zorginstelling aangemeld mogen worden als ze achtereenvolgens driemaal tot de 10% zwakste lezers behoren of als ze spellingproblemen hebben en tot de 10% zwakste spellers behoren plus ook nog tot de 16% zwakste lezers behoren. (lit. 3)

Zo is er ooit bedacht dat als kinderen vooral spellingproblemen hebben, je dat ook met het label dyslexie (dyslexie betekent letterlijk: dus beperkt lezen) aan mag duiden.

Zo is er ooit bedacht dat zorginstellingen bij de intake toetsen afnemen waarvan niet aangetoond is dat al die toetsen een relatie hebben met de leesproblemen. (lit. 3 en 4)

Zo is ooit bedacht dat een kind het label dyslexie krijgt als het anderhalf jaar door de school begeleid is en het daarbij zwak is gebleven en vervolgens het label dyslexie krijgt van de zorginstelling, terwijl tussen de 20% en 50% van de kinderen na die intensieve begeleiding weer 'bij' gekomen is op het niveau van de groepsgenoten. (lit. 5, 6 7)

Die kinderen hebben dus nooit dyslexie gehad.

Zo is er ooit bedacht dat dyslexie een onderwerp is dat bij het onderwijs weggehaald moest worden en bij de zorg ondergebracht diende te worden. (lit.8)

Dyslexie dus een constructie. Het concept is gebaseerd op discutabele keuzen.

Toch zijn er kinderen met verharde lees en/of spellingproblemen.

Eigenlijk moet dyslexie gescheiden worden van dysorthografie. Hoewel de meeste kinderen lees- en spellingproblemen hebben, kan het voorkomen dat een kind wel ernstige spellingproblemen heeft, maar dat het met de leesproblemen nog meevalt in de zin dat die niet ernstig genoeg zijn. Als een kind drie maal een E heeft gescoord voor de spelling kan het voor verder onderzoek worden aangemeld als het ook leesproblemen heeft (lit. 3 en 4). Het kind moet dan behoren tot de 16% zwakste lezers (lit.4). Er zijn echter kinderen met ernstige leesproblemen die toch voor lezen een lage C halen en dus niet voor externe hulp in aanmerking komen.

Mijn definitie van dyslexie is dat je pas over dyslexie zou mogen spreken (als het dan toch moet) als een kind na de begeleiding door een specialistische zorginstelling nog steeds ernstige (verhard is het dan toch al) vertraging heeft op het gebied van de leesvaardigheidsontwikkeling. Het zou helemaal correct zijn om het pas in groep 8 definitief te bepalen. Daarbij zou ik niet de DMT-normen of andere toetsnormen hanteren waarbij

de instructie is **snel** te lezen, maar uit willen gaan van de standaard om in een **gewoon** leestempo te lezen. Het is moeilijk te verdedigen dat een kind het label dyslexie zou kunnen krijgen als het eind groep 7 op de DMT 196 (lit. 9) woorden kan lezen. Bij het redzaamheidslezen is dat voldoende, maar op dit moment kunnen kinderen met een score van 196 het label dyslexie om hun nek krijgen.

1.2 Definitie

Dyslexie is een blijvend, ernstige vorm van vertraagde ontwikkeling van de leesvaardigheid die bepaald kan worden nadat specialistische hulp is geboden.

Op dit moment is voor velen de E-kwalificatie ernstig en in een van de komende artikelen zal ik aangeven dat dat voor het redzaamheidslezen heel anders ligt. Dit betekent dat veel diagnoses veel te vroeg gesteld zijn en er kinderen profijt hebben van een verklaring terwijl ze helemaal geen dyslexie hebben. Dyslexie is dus een label voor iets dat je vast kunt stellen op een manier zoals dat is afgesproken met behulp van een leestoets met normen. Het is geen verklaring voor die leesproblemen.

1.3 Multicausaliteit voor dyslexie

Lang is men er vanuit gegaan dat dyslexie een deficiëntie is op het gebied van het fonemische bewustzijn (lit. 10), maar uit onderzoek is gebleken dat tweederde van de zwakke lezers in groep 3 problemen heeft met het fonemische bewustzijn (8), maar eenderde dus niet. Ook komt het voor dat kinderen die goed lezen een matige beheersing hebben van het fonemisch bewustzijn en letterkennis. Er is bij dyslexie sprake van multicausaliteit. De leesproblemen worden veroorzaakt door combinaties (lit. 11) van:

1. Een fonemisch deficiet in de vorm van een problematische klanktekenkoppeling. (lit. 10)
2. Woordbeeldautomatiseringsbeperkingen. Na het aanvankelijk lezen speelt de klanktekenkoppeling een minder grote rol en moet kind ook woordbeelden in z'n geheel herkennen (de directe woordherkenning) Bij sommige kinderen hebben deze problemen te maken met een algemeen automatiseringsdeficiet (lit. 12, 13). Zij hebben bijvoorbeeld vaak ook moeite met het geautomatiseerd rekenen.
3. Samenhangend met het voorafgaande kan er ook sprake zijn van visuele problemen (lit. 14 en 15).
4. Afasie (lit. 16). Woordvindingsproblemen kunnen ook het lezen belemmeren.
5. Een integratiebeperking: hierbij gaat het om kinderen die de deelvaardigheden los wel beheersen, maar ze niet tegelijkertijd tot kunnen passen (lit. 17).
6. Taalinterpretatiebeperking: een deel van het lezen is voorspellend lezen. Op basis van de inhoud en de grammaticale kennis kun je ook voorspellen welke woorden er komen. Sommige kinderen hebben een voldoende taalontwikkelingsniveau, maar kunnen daar geen gebruik van maken tijdens het lezen (lit.18).
7. Een problematisch functionerend feedbackmechanisme. In de EMT komt het woord -hamer- voor en sommige kinderen lezen /ham/mur/ Een deel van die kinderen merkt al zeer snel dat het woord niet bestaat en kijkt terug en corrigeert zichzelf. Er zijn ook kinderen die /ham/mur/ lezen en gewoon doorlezen. De kenmerken van woorden bevinden zich in het mentale lexicon en bij sommige

kinderen is dat mentale lexicon onvoldoende gevuld of ze kunnen er niet bij (lit. 19).

8. Sommige kinderen hebben leesproblemen omdat ze leerproblemen hebben. Ze hebben moeite met de transfer of training en kunnen niet/matig onthouden/toepassen wat ze geleerd hebben.
9. Erfelijkheid (lit. 20 en 21).

Deze bovenstaande mogelijke oorzaken gelden ook voor kinderen met leesproblemen, terwijl daarbij als aanvullende oorzaak geldt:

10. Ontoereikend leesonderwijs, ook wel didactische verwaarlozing genoemd.

1.4 Vier lagen

We hebben bij **dyslexie** te maken met vier lagen:

1. De beschrijving van het leesgedrag: de mate waarin het kind zich ontwikkelt en de aard van het leesgedrag
2. De onderliggende verklarende factoren (zie vorige 9 genoemde verklaringen)
3. De neurologische basis. Het is algemeen geaccepteerd te veronderstellen dat er bij de kinderen met ernstige blijvende leesproblemen sprake is van vormen van neurologisch disfunctioneren. Dat is helaas niet met een test vast te stellen. Maar men vermoedt dat de centra die verantwoordelijk zijn voor de waarneming van vormen en die later na training ook een functie hebben bij het herkennen van letters/woordenbeelden niet goed functioneren. Daarnaast functioneren de verbindingen die zorgen voor informatie-uitwisseling tussen hersenregio's die betrokken zijn bij het gehoor en hersenregio's die betrokken zijn bij taalverwerking en spraak ook niet optimaal. (lit. 16) Duidelijk uitgelegd door Bonte, zie lit. 27.
4. De erfelijkheid voor leesproblemen speelt ook een aanzienlijke rol (lit. 20 en 21).

1.5 En falend onderwijs?

U komt hier niet tegen de oorzaak van falend onderwijs. (zie ook punt 10 bij 1.3) Er zijn kinderen die zwak lezen omdat ze te weinig instructie en oefening hebben gehad, **maar die kinderen hebben geen dyslexie**. De leesontwikkeling van deze kinderen zal sterk verbeteren door de juiste begeleiding. Ze hebben **wel leesproblemen, maar geen dyslexie** zoals ik dat in het voorafgaande heb gedefinieerd. Op dit moment krijgt minimaal 20% van deze kinderen ten onrechte de diagnose dyslexie (lit. 3, 5, 6, 18).

1.6 De huidige praktijk

In het voorafgaande is al wel duidelijk dat ik het met veel kenmerken van de huidige praktijk niet eens ben. Het huidige systeem kent veel weeffouten. Laat ik er een paar noemen:

1. De fout dat men dyslexie niet scheidt van dysorthografie.
2. Bij EED moet er sprake van zijn dat kinderen naast de lees/spellingproblemen geen psychosociale of andere problemen hebben. Het is echter zo dat je bij de kinderen met bijvoorbeeld autisme ook kinderen tegenkomt die relatief heel zwak lezen, maar voor hen is er geen of is er slechts met veel moeite vergoede hulp te krijgen.

3. Eigenlijk (zie punt 2) is dyslexie een subgroep bepaalde aandoening. Je hebt ook kinderen met bijvoorbeeld cognitieve beperkingen die zo slecht lezen vergeleken met lotgenoten, dat er eigenlijk ook sprake is van dyslexie. Daar zouden dus aangepaste criteria voor moeten zijn.
4. In de andere artikelen komen nog wel meer ongewenste praktijken aan de orde.

1.7 Is het label nodig?

De vraag is of je in de praktijk het label dyslexie nodig hebt. Veel ouders vinden het functioneel omdat de aandoening van hun kind een naam heeft en hun vermoeden wordt bevestigd en veel zorgverleners zouden er ook niet zonder kunnen. Bovendien is het vergoedingensysteem gebaseerd op het labelen.

Toch heeft dat labelen ook wel een nadeel, omdat de aandoening op het bordje van het kind ligt. Het zou beter zijn om leesvaardigheidsniveaus aan te geven in de vorm van hulpvragen aan de leerkracht. In het redzaamheidslezen (lit. 19) onderscheiden we vier vormen van leesvaardigheid met als bijbehorende hulpvragen:

1. Kinderen die vragen om motiverende leesboeken en literatuureducatie omdat zij zichzelf kunnen leren lezen.
2. Kinderen die vragen om een leesmethode.
3. Kinderen die vragen om een leesmethode plus extra oefening.
4. Kinderen die vragen om een leesmethode plus extra oefening plus speciale leesbegeleiding die aansluit bij hun specifieke leeskenmerken. (ook wel zorgniveau 3 genoemd)

1.8 De prevalentie

Op basis van een onderzoek in 2019 concludeert de onderwijsinspectie (lit. 26) dat tweemaal zoveel kinderen een dyslexieverklaring hebben dan mag worden verwacht. De verwachte prevalentie voor EED is 3,6% (later is daar 4% van gemaakt.) De reële prevalentie zit tussen de 7,5 en 10%. Het effect daarvan is het uit de hand lopen van de kosten en het voor een deel verstrekken van een diagnose aan kinderen die helemaal geen dyslexie hebben. Zie voor meer informatie over de prevalentie: lit. 24.

1.9 De uitwassen

Er zijn m.b.t. dyslexie veel uitwassen. Zo komt het voor dat de ouders van een kind te horen krijgen van een zorginstelling dat ze niet in aanmerking komen voor vergoede hulp, terwijl die ouders na shoppen een zorgverlener vinden die die vergoede hulp wel wil bieden (<https://berkel-b.nl/post/en-nog-steeds-wordt-er-geshopt-in-de-dyslexiezorg>) Er is dus blijkbaar geen eenduidig beleid tussen de zorgverleners onderling.

In de hulpverlening kom je veel dwaalwegen tegen (lit. 25), maar ook op LinkedIn. Hoe minder mensen van het lezen weten, des te meer bieden ze hulpverleningsvormen aan die weinig/niets met het leesproces zelf te maken hebben.

Een uitwas vind ik ook de dyslexieapp die in omloop is en waar je door middel van het aanklikken van statements kunt bepalen of er waarschijnlijk sprake is van dyslexie. Er is geen enkele evidentie aangetoond voor die statements en bovendien levert het willekeurig aanklikken van statements altijd een vermoeden van dyslexie op.

Literatuur

- **Lit. 1 Blomert (2005).** Dyslexie in Nederland: Theorie, Praktijk en Beleid. Amsterdam: Nieuwezijds
- **Lit. 2 Verhoeven, L en P. de Jong , F. Wijnen (2014).** Dyslexie 2.0, Antwerpen, Garant. [Zie blz. 95]
- **Lit. 3 Druenen, Maud van en anderen (2019).** Leidraad vergoedingsregeling dyslexie van onderwijs naar zorg: doorverwijzing bij een vermoeden van dyslexie. NKD en Expertise-centrum Nederlands
- **Lit. 4 Koning, L.J.** (2019) De 16%-kwestie. Daarle, Pravoo. Gratis bestellen via: info@pravoo.nl
- **Lit. 5 Dijk, Ellen van, (2013)** Effectonderzoek van dyslexiebehandelingen en de invloed op de startleeftijd. Utrecht
- **Lit. 6 Kuijpers Cecile, e.a. (2014)** Effectiviteit van dyslexiebehandelingen (2014) in Orthopedagogiek; onderzoek en Praktijk, 53 (11) 460-474, 2014.
- **Lit. 7 Rid (2014)** Effectiviteit van en gestructureerde, fonologisch gebaseerde dyslexiebehandeling. Nijmegen, RID)
- **Lit. 8 Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2014).** Dyslexiezorg onder de Jeugdwet.
- **Lit. 9 Cito(2017)** DMT (tabellen, blz. 23) Cito, Arnhem
- **Lit. 10 Braams, T. (2019),** Handboek dyslexie (blz. blz. 65-67, 86). Amsterdam, T. Braams & Boom uitgevers
- **Lit. 11 Leij, Aryan van der (2017),** Dit is dyslexie (blz. 32). 's-Hertogenbosch, Lannoo-Campus.
- **Lit. 12 Leij, Aryan van der (2017),** Dit is dyslexie (blz. 75). 's-Hertogenbosch, Lannoo-Campus.
- **Lit. 13** Zie over het algemene automatiseringsprobleem ook: <https://balansdigitaal.nl/werkgeheugen-en-stoornissen/>
- **Lit. 14 Blomert (2005).** Dyslexie in Nederland: Theorie, Praktijk en Beleid (blz. 47) Amsterdam: Nieuwezijds
- **Lit. 15 Boets, B. en J. Wouters, P Ghesquière (2007)** Dyslexie als algemeen magnocellulair deficit?, Resultaten van een longitudinale studie. LOGOPEDIE 2007 (20)
- **Lit. 16** https://www.afasienet.com/wp-content/uploads/Overzicht-voor-Logopedisten_definitief_aangepast.pdf
- **Lit. 17 Koning Luc, (2019)** Redzaamheidslezen (2.1), Rapport 1e jaar, Groep 3, 2018-2019, (6.9% van de kinderen heeft geen problemen met fonemisch bewustzijn en letterkennis en heeft toch leesproblemen). Daarle, Pravoo.
- **Lit. 18 Braams, T. (2019),** Handboek dyslexie (blz. blz. 87). Amsterdam, T. Braams & Boom uitgevers
- **Lit. 19 Koning Luc, (2019)** Redzaamheidslezen (2.1), Rapport 1e jaar, Groep 3, 2018-2019, (blz. 65). Daarle, Pravoo.
- **Lit. 20 Leij, Aryan van der (2017),** Dit is dyslexie (blz. 32-40). 's-Hertogenbosch, LannooCampus.
- **Lit. 21 Braams, T. (2019),** Handboek dyslexie (blz. blz. 56, 63, 241, 537). Amsterdam, T. Braams & Boom uitgevers
- **Lit. 22 Shaywitz, Sally (2006).** Hulpguids Dyslexie (blz. 57-87). Amsterdam, Nieuwezijds
- **Lit. 23 Koning Luc, (2019)** Redzaamheidslezen (2.1), Rapport 1e jaar, Groep 3, 2018-2019, (blz. 36). Daarle, Pravoo.
- **Lit. 24 Koning Luc, (2019)** Redzaamheidslezen (2.1), Rapport 1e jaar, Groep 3, 2018-2019, (blz. 47-48). Daarle, Pravoo.
- **Lit. 25 Braams, T. (2019),** Handboek dyslexie (blz. blz. 360-372). Amsterdam, T. Braams & Boom uitgevers.
- **Lit. 26 Inspectie van het onderwijs (2019)** Dyslexieverklaringen. Utrecht. Zie: [file:///C:/Users/info/Downloads/Rapport+Dyslexieverklaringen+verschillen+tussen+scholen+nader+bekeken%20\(13\).pdf](file:///C:/Users/info/Downloads/Rapport+Dyslexieverklaringen+verschillen+tussen+scholen+nader+bekeken%20(13).pdf)
- **Lit. 27 Bonte, M. (2019)** Dyslexie en breinontwikkeling in: Brein in de groei, Biowetenschap en maatschappij, Cahier 1, 38e jaargang, Leiden, Universiteit van Leiden.



Artikel 2. Kun je dyslexie voorkomen? (deel 2 van 10-delige serie)

Het antwoord op de vraag in dit artikel of je echte dyslexie kunt voorkomen kan niet anders zijn dan: **nee**, mits je er vanuit gaat dat je het label dyslexie pas kunt hanteren als een kind, indien van toepassing, speciale hulp heeft gehad door een specialist. In artikel 1 hebben we er voor gepleit om de diagnose zo laat mogelijk te stellen omdat uit onderzoek is gebleken dat minstens 20% van de kinderen na behandeling op het niveau van de groepsgenoten is gekomen. Echte dyslexie kun je dus niet voorkomen. (lit. 8)

Een andere vraag is of je **leesproblemen** kunt voorkomen of vertragingen in de ontwikkeling van de leesvaardigheid. Het antwoord daarop is: **ja**. In dit artikel gaat het over: moet je echt beginnen bij de kleuters?, wat is goed leesonderwijs en een goed zorgsysteem, is dyslexie echt een probleem van de kwaliteit van het onderwijs?, Vernooy en Bosman, etc.

Hoewel het in deze artikelenserie vooral gaat over het technisch lezen, zullen we in dit tweede artikel twee tips geven voor goed spellingonderwijs, nl. de Fehlerkartei en het procesgerichte dictee. Daarmee kunt u veel spellingproblemen voorkomen.

2.1 Dyslexie kun je niet voorkomen, maar leesproblemen wel

In het eerste artikel is al aangegeven dat er een groep kinderen is die, ondanks alle hulp, toch zwak blijft lezen en spellen. De problemen van deze kleine groep kinderen is niet te voorkomen, maar er is een groep kinderen, waarvan een deel nu wordt gediagnosticeerd als EED die dat label ten onrechte krijgen. Dat heeft te maken met het feit dat de zorginstellingen niet even nauwkeurig zijn in het hanteren van de criteria (lit 1.) en het heeft te maken met het feit dat het leesonderwijs nog beter kan. Sommige scholen melden immers nauwelijks kinderen aan voor het vervolgtraject (lit. 2) en het is bekend dat in elk geval 20% van de EED-kinderen na de externe hulp weer –op niveau zijn-.

Nogmaals sommige kinderen die nu een EED-diagnose krijgen, hebben geen dyslexie omdat er bij het diagnosticeren te –rekkelijk– te werk is gegaan (lit .1 en lit. 24) en omdat er toch te weinig gerichte begeleiding heeft plaats gevonden. Dat wordt ook wel vals-positief genoemd of pseudo-dyslexie. (lit.3) Daarnaast is het zo dat er een groot aantal kinderen is dat na de begeleiding door de zorginstelling weer-bij- is. (lit. 1) Die onjuiste diagnoses hadden voorkomen kunnen worden als men de diagnose dyslexie pas stelt nadat er specialistische hulp is geboden (niveau 4), maar nogmaals: de echte dyslexie kan niet voorkomen worden.

2.2 Beginnen bij de kleuters?

De vraag is wat je kunt doen om leesproblemen of pseudodyslexie te voorkomen. Volgens v.d. Leij (lit. 4) zou je in de kleuterperiode al aan klankherkenning en letterkennis moeten werken om leesproblemen te voorkomen. Die voorschotbenadering met de programma's *Letters in beweging* en *Bouw* of het *Voorloper* van Pravoo zou een bijdrage kunnen leveren om leesproblemen te voorkomen. Ook Vernooy pleit voor de voorschotbenadering in de vorm van auditieve activiteiten (zelfs auditieve analyse) en het leren benoemen van 15 letters (lit. 5)

Van der Pol (lit. 6) stelde echter vast dat niet de letterkennis, maar de literaire beleving (luisteren naar verhalen, etc) bijdraagt aan het latere proces van leren lezen. Waar je voor kiest in groep 1 en 2, is echter niet alleen evidence based, maar ook vision based in de zin dat het bepaald wordt door de visie op kleuters en kleuteronderwijs. (lit. 9) Het kan immers zo zijn dat u andere ontwikkelingsaspecten belangrijker vindt dan het oefenen van de auditieve analyse en letterkennis bij deze jongen kinderen. Veel van die inhouden komen immers in groep 3 nogmaals aan de orde. Het is wel aannemelijk dat het goed is voor kinderen dat ze bezig zijn met klanken. Geletterdheid in de vorm van interactief voorlezen, begrijpend lezen, woordenschatvergroting, boekpromotie en een goed ingerichte leesschrijfhoek zijn in het kleuteronderwijs ook essentieel. Op deze terreinen ligt er een grote taak voor het onderwijs in groep 1 en 2.

Maar of de kinderen kunnen/moeten beginnen met het leren lezen moet in groep 1 en 2 door de interesse van het kind bepaald worden. De beheersing van 16 letters hoort niet tot de core business van groep 1 en 2. Ten aanzien van de voorschotbenadering zien we wel een functie voor kleuters met een groep 2-verlenging in de periode van januari tot juni.

2.3 Goed leesonderwijs; wat is dat?

De meeste kinderen leren in groep 3 lezen met een versie van Veilig leren lezen, Actief leren lezen of Lijn 3 en daarna maakt men vaak gebruik van de methode Flits, Estafette, Karakter, Atlantis, o.i.d. Op zichzelf zijn dit allemaal goede leesmethoden omdat er instructie wordt gegeven en omdat ze oefenvormen bevatten met betrekking tot een groot scala aan woordtypen. Er zijn geen slechte leesmethoden. Uit een (lang geleden) onderzoek van 1995 bleken er geen grote verschillen in resultaten tussen de methoden onderling (lit. 7) Uit een onderzoek van Blok en anderen bleek echter dat de methoden van 1991 (Leeslijn, Leessleutel en Veilig leren lezen) tot een leeropbrengst leiden die hoger is dan de in het Cito- leerlingvolgsysteem vastgestelde normopbrengst. Het is dus wel mogelijk om met een goede methode boven verwachting te presteren. (lit.11)

Het is echter de vraag of die methoden door iedereen goed worden gebruikt en dat brengt ons bij de vraag wat goed leesonderwijs is. Volgens Bosman en Vernooy (lit. 10) kan het percentage kinderen met dyslexie (of beter gezegd kinderen met een zwakke leesprestatie) worden verlaagd door goed leesonderwijs. Op dit moment ontwikkelen we vanuit het redzaamheidsproject een kwaliteitslijst technisch lezen die u als checklijst kunt gebruiken. Aan het eind van dit schooljaar is die lijst gereed. Die lijst bevat competenties op het gebied van de houding, kennisaspecten maar vooral didactische standards die goede opbrengsten opleveren. Met betrekking tot de didactiek gaat het dan om de volgende kenmerken van een goede leesles:

1. Zie punt 11 van dit protocol.
2. De kinderen wordt duidelijk gemaakt welke vaardigheden of woordtypen ze gaan oefenen.
3. Enkele kinderen herhalen die uitleg.
4. Er wordt aangegeven wat het aanpakgedrag is van die woorden.
5. Enkele kinderen herhalen de instructie t.a.v. de aanpak.
6. Er wordt geoefend op drie niveaus: woordniveau, zinsniveau en tekstniveau.
7. Er wordt gebruik gemaakt van aansluitende technieken zoals herhalend lezen, maar ook de herhaalde zinsmethode, etc. (lit. 22)
8. Het visualiseren wordt toegepast en de bespreking van woordbetekenissen.
9. De kinderen leren de geoefende vaardigheden ook toe te passen bij het lezen in een gewoon leesboek.
10. De kinderen evalueren de les en houden dat bij in hun portfolio
11. De kinderen geven aan wat er een volgende keer nog wel extra herhaald/geoefend kan/moet worden vanuit deze les.

Kenmerkend van deze didactische cyclus is dat vaardigheden expliciet worden aangeleerd. Deze cyclus bevat componenten van EDI (lit. 14, 15, 16, 17) en de orthodidactiek (lit. 17)

In de literatuur kom je wel tegen dat kinderen met leesproblemen meer instructie nodig hebben, maar dat is onjuist. Ze hebben vooral meer oefening nodig, speciale oefenstof en meer begeleiding tijdens het lezen zelf. Dat laatste zal in artikel 5 worden

aangegeven. Belangrijk is ook te weten dat zwakke lezers weinig hebben aan het op eigen tempo zelfstandig laten lezen. Deze kinderen hebben begeleiding nodig. (lit. 19). Ook is bekend dat het niet zo is dat zwakke lezers als ze ouder worden vanzelf beter gaan lezen. Alle zwakke lezers hebben begeleiding nodig, ook de zwakke lezers zonder dyslexielabel. (lit. 20)

Een belangrijke is regel is dat kinderen tijdens de leesles minimaal 90% van de lestijd lezen. Dat kan individueel, in duo's, in groepjes of meelesen bij het lezen met de gehele groep. Dat kan vanaf papier, maar ook met een computerprogramma.
In groep 4, 5 en 6 moeten kinderen minimaal een half uur lezen per dag.

Goed leesonderwijs kenmerkt zich ook door een juiste differentiatie en bevat een indeling in 4 groepen (lit. 23):

1. kinderen die zichzelf kunnen leren lezen door goede boeken te lezen en activiteiten uit te voeren in het kader van literatuureducatie.
2. Kinderen die een leesmethode nodig hebben.
3. Kinderen die een leesmethode nodig hebben plus extra oefenstof.
4. Kinderen die een leesmethode nodig hebben plus extra oefenstof plus speciale leesbegeleiding

Een belangrijke invalshoek bij deze indeling is dat niet alleen de kinderen met ernstige leesproblemen speciale leesbegeleiding nodig hebben maar dat ook kinderen met lichtere problemen zorg nodig hebben in de vorm van extra oefenen.

Daarnaast is het belangrijk om de subgroepenstructuur regelmatig te doorbreken en kinderen niet altijd op basis van een leesniveau te plaatsen, maar kinderen met verschillende leesvaardigheden met elkaar te laten lezen. Dat is voor de groepsintegratie belangrijk, maar kan ook goed zijn voor de leesontwikkeling. De zwakke lezer kan meelesen met de betere lezer en de betere lezer kan de zwakke leerling goed corrigeren. Als de zwakke lezer een verhaal door een goede lezers voorgelezen krijgt kan dat ook de beleving van het verhaal optimaliseren. Deze vorm van differentiëren wordt aangeduid met **dynamisch differentiëren**.

Bij het aanvankelijk lezen is het belangrijk niet de herfstsignalering af te wachten, maar eerder in te grijpen. Dat kan als u weet welke kinderen er met een verhoogd risico met groep 3 beginnen.

Vul daarom eind groep 2 een dangerous signlijst voor de kinderen in. Met die lijst kunt u inschatten of het kind een verhoogde kans heeft op dyslexie.

Die lijst kunt u gratis downloaden vanaf: <https://www.pravoo.com/dyslexie-leesproblemen>

Als kleuters een verhoogde kans op dyslexie hebben, is het belangrijk om meteen vanaf het begin van groep 3 (lit. 13) speciale begeleiding te bieden in de vorm van begeleid oefenen, extra oefenen en herhaald oefenen van de stof uit de leesmethode eventueel aangevuld met speciale programma's die in artikel 5 aan de orde komen.

Goed leesonderwijs houdt er ook rekening mee dat er na de vakantie vaak een terugval is bij veel kinderen. U oefent dan met de 50% zwakste lezers de woordtypen van het afgelopen half jaar.

Hoewel er door Vernooy en Bosman regelmatig op wordt gewezen dat goed onderwijs van invloed is op de prevalentie van dyslexie stelt de inspectie in haar rapport van 2019: *Opvallend is ook dat dat er nauwelijks een relatie is tussen het percentage zwakke lezers en/of spellers en de kwaliteit van het lees- en spellingonderwijs.*

Hier wordt de indruk gewekt dat leeszwakke een onafhankelijke grootheid is die zich manifesteert los van de kwaliteit van het onderwijs. Braams geeft aan dat er geen consensus is over ondermaat onderwijs (lit. 12). Toch wordt algemeen wel aangenomen dat ondermaats onderwijs van invloed is op de leesprestatie van kinderen (lit. 14) en ook kan leiden tot pseudodyslexie.

De grote relatie met de woordenschat

Een belangrijke rol bij het lezen wordt gespeeld door het mentale lexicon. Het mentale lexicon maakt deel uit van het langetermijngeheugen. Alle woorden die we ons vanaf onze babytijd eigen maken, worden erin opgeslagen.

Citaat: *Van elk woord zijn in het mentaal lexicon verschillende eigenschappen opgeslagen. In de eerste plaats bevat een concept semantische informatie over de betekenis van een woord. Maar het bevat ook informatie over hoe een woord klinkt (akoestische informatie), hoe je het uitspreekt (fonologische informatie), hoe je het vervoegt en verbuigt (morfologische informatie), hoe je het in een zin gebruikt (syntactische informatie), in welke pragmatische situaties je het gebruikt en hoe je het schrijft (orthografische informatie). Al die verschillende soorten informatie worden wel de identiteiten van een woord genoemd.* (bron: lit. 21) Dat betekent dat woordenschatvergroting een belangrijke rol dient te spelen bij het technisch lezen. Dat is ook de reden je bij het oefenen niet alleen teksten moet oefenen, maar ook losse woorden en zeker grammaticale structuren in de vorm van zinstypen. (lit. 22) Ook het bespreken van woordbetekenissen en variëte verschijningsvormen van de woorden (morfologie) is belangrijk. In het eerste artikel heb ik de rol van het mentale lexicon geïllustreerd aan de hand van het verschijnsel van de feedbackmechanisme.

2.4 Een goed volgsysteem

Goed onderwijs is mogelijk als men een goed systeem heeft om de ontwikkeling van kinderen te kunnen volgen. Dat betekent dat kinderen minimaal tweemaal per jaar getoetst moeten worden en het betekent ook dat het systeem de 4 typen kinderen moet kunnen onderscheiden.

2.5 Twee tips m.b.t. de preventie van spellingproblemen

Hoewel het in deze serie vooral gaat over problemen met het technisch lezen wil ik aan het eind van dit artikel wijzen op twee belangrijke aspecten van het spellingonderwijs. Die twee tips hebben betrekking op het gegeven dat veel spellingproblemen te maken hebben met het feit dat kinderen niet goed nadenken VOORDAT ze een woord opschrijven. Het gaat dan om:

- A. Het principe van het geschreven hele woord
- B. De procesgerichte benadering

Download gratis de informatie op: <https://www.pravoo.com/dyslexie-leesproblemen>

Literatuur

- **Lit. 1 Koning, Luc (2019)** Dyslexie; wat is het? (deel 1 van 10-delige serie gepubliceerd op LinkedIn.
- **Lit. 2 Inspectie van het onderwijs (2019)** Dyslexieverklaringen (blz. 31). Utrecht. Zie: [file:///C:/Users/info/Downloads/Rapport+Dyslexieverklaringen+verschillen+tussen+scholen+nader+bekeken%20\(13\).pdf](file:///C:/Users/info/Downloads/Rapport+Dyslexieverklaringen+verschillen+tussen+scholen+nader+bekeken%20(13).pdf)
- **Lit. 3 Vernooy, Kees (2010)**. Effectief omgaan met risicolezers (blz. 11). Amersfoort, CPS.
- **Lit. 4 Leij, Aryan van der (2017)**, Dit is dyslexie (blz. 102-110) . 's-Hertogenbosch, LannooCampus
- **Lit. 5 Vernooy, Kees (2010)**. Effectief omgaan met risicolezers (blz. 41). Amersfoort, CPS.
- **Lit. 6 Bakel, Hedwig van en Roel de Groot & Jan van der Ploeg (2012)** Van klein tot groot. De ontwikkeling van het jonge kind. Antwerpen, Garant.
- **Lit. 7 Bonset, Helge en Mariëtte Hoogeveen (2012)**. Technisch lezen in het basisonderwijs. Enschede SLO.
- **Lit. 8 Jelier, Winnifred (2018)** Alles op een rij (blz., 21). Meppel, Ten Brink
- **Lit. 9 Koning, Luc (2019)** Verantwoord diagnosticeren in: Logopedie, jaargang 32, juli-augustus 2019. Belsele, Vlaamse vereniging voor logopedisten
- **Lit. 10** <https://nos.nl/artikel/2157214-hoogleraren-dyslexie-is-vooral-gevolg-van-slecht-onderwijs.html>
- **Lit. 11** http://old.aup.nl/wosmedia/3383/vol_20_nr_3_-_vergelijkend_onderzoek_naar_methoden_voor_aanvankelijk_leesonderwijs.pdf
- **Lit. 12 Braams, T. (2019)**, Handboek dyslexie (blz. blz. 280). Amsterdam, T. Braams & Boom uitgevers
- **Lit. 13 Leij, Aryan van der (2017)**, Dit is dyslexie (blz. 100). 's-Hertogenbosch, LannooCampus.
- **Lit. 14 Braams, T. (2019)**, Handboek dyslexie (blz. blz. 159). Amsterdam, T. Braams & Boom uitgevers
- **Lit. 15 Leenders, Yvonne en Ferdy Naafs, Ingrid van den Oord (2015)** Effectieve instructie. Amersfoort, CPS.
- **Lit. 16 Hattie, John (2015)** Leren zichtbaar maken. Rotterdam, Bazalt.
- **Lit. 17 Hollingsworth & Silvia Ybarra (2017)** Expliciete Directe instructie. Huisen, Pica.
- **Lit. 18 Koning, Luc. (1988)**Praktijkboek orthodidactische technieken. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- **Lit. 19 Vernooy, Kees (2010)** Effectief omgaan met risicolezers (blz. 55). Amersfoort, CPS.
- **Lit. 20 Vernooy, Kees (2010)** Effectief omgaan met risicolezers (blz. 65). Amersfoort, CPS.
- **Lit. 21** https://www.lesintaal.nl/documents/doc_32706.htm
- **Lit. 22 Koning, Luc (2018)** DMT-oefenmap. Daarle, Pravoo
- **Lit. 23 Bonset, Helge en Mariëtte Hoogeveen (2012)**. Technisch lezen in het basisonderwijs (blz. 81). Enschede SLO.
- **Lit. 24** (<https://berkel-b.nl/post/en-nog-steeds-wordt-er-geshopt-in-de-dyslexiezorg>)



Artikel 3. Wat zijn geschikte toetsen? (deel 3 van 10-delige serie)

Bij de begeleiding van kinderen met leesproblemen speelt het leerlingvolgsysteem een grote rol. Binnen zo'n systeem worden er toetsen gebruikt. De vraag is wat goede toetsen zijn om de ontwikkeling van de leesvaardigheid te kunnen volgen. In dit artikel gaat het over de herfstsignalering, de DMT, de AVI-toets, andere toetsen, diagnostische toetsen, de toetsminimalisatie, summatief en formatief evalueren en de mogelijkheden voor kinderen om hun eigen ontwikkeling te kunnen volgen in de vorm van een portfolio.

Als dit artikel verschijnt kan het zo zijn dat u net weer met de halfjaarlijkse toetsafnames bezig bent. We zullen u dan ook aansporen om z.s.m. te stoppen met het afnemen van de race-toetsen.

Dit artikel verschijnt op 20 januari.

3.1 Toetsen

Om de ontwikkeling van de leesvaardigheid van kinderen te kunnen volgen, zijn er geen andere verantwoorde manieren dan het afnemen van genormeerde toetsen op de wijze zoals in de handleiding van die toetsen is aangegeven. Het gaat bij die technische leesvaardigheid om twee kenmerken, nl. snelheid en nauwkeurigheid.

Hoe snel en hoe nauwkeurig kan alleen verantwoord bepaald worden aan de hand van normen. In het nu volgende wordt eerst het toetsplan weergegeven. Daarna worden de mogelijke toetsen besproken en vervolgens gaat het over het verschil tussen formatief evalueren en summatief evalueren.

We eindigen met de toetsminimalisatie, het portfolio en de diagnostische leestoets.

Bij het toetsen mag het niet alleen om de toetsen zelf gaan, maar gaat het eveneens om de juiste afname. In het volgende artikel (nr. 4) wordt de juiste afname besproken.

3.2 Het toetsplan

Een verantwoord toetsplan ziet er als volgt uit:

1. Het invullen van de dangerous signlijst aan het eind van groep 2. Die lijst is bij artikel 2 aangeboden. (lit.1)
2. De herfstsignalering. Deze signalering heb ik in september 1969 geïntroduceerd in een artikel in het Praxis-bulletin (lit.2). De originele opzet was om bij de 50% zwakste kinderen (dus niet de gehele groep 3) te checken wat de opbrengsten zijn van de eerste periode van aanvankelijk lezen. Het gaat dan om woorden, letterkennis en auditieve vaardigheden die in die eerste weken aangeboden waren. Helaas wordt de herfstsignalering nu vaak bij alle kinderen gedaan en dat is volstrekt overbodig.
3. In groep 3 in januari/februari afnemen van de DMT, kaart 1 en 2, een toets letterkennis en fonemisch bewustzijn bij alle kinderen.
4. In juni in groep 3 afnemen van kaart 1+2+3 van de DMT en voor de zwakke lezers nog de toetsen letterkennis en fonemisch bewustzijn.
5. Daarna ieder jaar tweemaal per jaar de afname van de DMT. Zie 3.6 over de toetsminimalisatie.

Tussen deze bedrijven door neemt men ook nog veel methodegebonden toetsen af en daarbij moet ook de vraag gesteld worden of dat allemaal nodig is. Tot zover wat redelijk gangbaar is in de onderwijspraktijk.

3.3 De toetskeuze

Ik krijg regelmatig de vraag voorgelegd of het niet beter is om de AVI-toetsen te gebruiken in plaats van de DMT. Immers, zo stelt men, het lezen van losse woorden is onnatuurlijk. Het gaat toch om het lezen van teksten! Ook in de literatuur kom je die gedachte tegen (lit. 3).

Soms stapt men over op de schoolvaardigheidstoets Technisch lezen van Boom. Meestal stelt men dat een kind op een woordtoets aanzienlijk slechter scoort dan op een teksttoets. Dan is de keus vaak snel gemaakt en kiest men de teksttoets om de leesontwikkeling vast te stellen.

Daarbij maakt men enkele denkfouten, nl.:

- 1. Het is de vraag of een instrument waarop het kind het beter doet, ook een beter instrument is.
- 2. Een van de grootste nadelen van de AVI-toetsen is dat je er te veel fouten op mag maken. Er zijn kaarten waar kinderen wel 10 fouten op mogen maken. Hoewel de meeste mensen nauwkeurig lezen belangrijker vinden bij het lezen dan het leestempo, accepteert men 10 fouten. (In de vorige versie van de AVI-kaarten waren er toetskaarten waarop je 15 fouten mocht maken (M5A)). Stel je eens voor dat je een leesles geeft en een kind leest een tekst ter grootte van nog geen A4'tje dan moet je 10 tot 15 fouten accepteren. Als je in je begeleiding de nadruk legt op nauwkeurigheid dan weet je al dat de AVI-kaarten ongeschikt zijn. Wat zegt het dan als een kind AVI-kaart E5 beheerst als het zoveel fouten mag maken? Het gebruik maken van teksttoetsen is voor-de-gek-houderij. Je maakt het mooier dan het is. Bovendien moet je minimaal 3 toetsen afnemen en dat kost veel tijd.
- 3. Het is bekend dat de decodeervaardigheid het beste wordt vastgesteld aan de hand van het lezen van losse woorden. (zie ook de site van de NKD). Ook bij de terminologie in het kader van dyslexie spreekt men over woordidentificatie.
- 4. Volgens Smits (lit. 3) is de DMT minder geschikt voor het beschrijven van de voortgang omdat de voornaamste resultaten bij de kinderen met ernstige leesproblemen meestal geboekt worden op tekstniveau (geen wonder als je zoveel fouten mag maken) en niet op woordniveau (geen wonder als het snel moet en de opbouw van kaart 3 niet deugt).

En de Schoolvaardigheidstoets Technisch lezen van Boom? Die moet om dezelfde denkfouten afvallen en bovendien heeft die een merkwaardige instructie namelijk: *'Ik wil graag weten hoe vlug jij al kunt lezen'*. Het is dus een duidelijke racetoets. Er wordt **geen** opdracht gegeven nauwkeurig te lezen. Verderop in de instructie kom je tegen: *'Ik zeg zoveel mogelijk omdat alles lezen niet zal lukken. Dat kan bijna niemand'*.

Deze instructie is al genoeg reden om deze toets niet te gebruiken. Een derde reden is dat deze toets de eenvoudige woorden toetst en geen tremawoorden, leenwoorden etc. bevat en dus zeker niet bruikbaar is vanaf groep 6 als je uitgaat van het formatieve assessment (zie paragraaf 3.5). Bovendien correleert deze toets hoog met de DMT. Dan kun je net zo goed de DMT afnemen.

3.4 Dan toch maar de DMT? Ja, mits.....

We adviseren u om de DMT af te nemen mits drie problemen van de DMT zijn opgelost:

- A. Kaart 3 van de DMT kan al worden afgenomen vanaf eind groep 3, maar in de eerste 10 woorden komen al zoveel struikelwoorden voor dat kinderen daarop vastlopen en het is vraag of het gebruik van kaart 3 wel bruikbaar is. Er moet dus een andere kaart komen. Op de Cito-DMT kaart 3 kom je bij de eerste 10 woorden, woorden tegen als: alfabetisch, export, liniaal, busmaatschappij, populair, etc. Uit ervaring met de vorige versie blijkt dat er kinderen zijn die blokkeren bij die woorden. Dat heeft tot gevolg dat ze niet toekomen aan de relatief makkelijke meerlettergrepige woorden als: opa, tuinhek, hengel, rietje, kanaal, etc
- B. Vanuit het formatieve assessment waarbij een toets een hulp moet zijn om een

bijdrage aan de groei van een kind te kunnen leveren, is deze toets vanwege kaart 3 onbruikbaar omdat de toets niet kan helpen bij die groei vanwege het feit dat de woordkeuze geen goede afspiegeling is van wat er in de meeste methoden voor voortgezet lezen aan de orde komt.

- C. De DMT leidt tot racelezen. Het -SNEL- in de instructie zorgt ervoor dat kinderen gaan jagen en dat de norm voor het lezen -snel lezen- is geworden. Daar moeten we vanaf en we moeten overstappen op -GEWOON- lezen als norm. Opvallend is dat veel kinderen de woorden niet gewoon uitspreken, maar de klanken in elkaar schuiven en ze er als het ware uitschieten.

3.5 Summatief of formatief evalueren

Citaat: *Summatief toetsen is prestatiegericht en vaak gebonden aan een norm. De toetsen hebben een hoog goed/fout gehalte en zijn vaak een momentopname na het leren. Je kunt ook zeggen dat summatief toetsen een meting is om de balans op te maken, een terugblik of een eindmeting. Het is een selectiemiddel waarvan het resultaat meetelt voor een eindcijfer/beoordeling. De leerling oefent voor de toets en niet om het leren zelf. Op deze manier neemt de leerkracht de beslissing of de leerling de vaardigheid voldoende beheerst. De normen voor de summatieve toets zijn gebaseerd op empirisch onderzoek. De reguliere afname van de DMT is daar een voorbeeld van.* (bron: lit. 4)

Bi j de DMT levert dat een ABCDE of I,II,III,IV,V-indeling op. Die normen zijn gekoppeld aan percentielen, In het verleden is het vaak voorgekomen dat het Cito die normen aanpaste. Wat je ook al school doet, je blijft 10% van de kinderen houden met ernstige leesproblemen.

Bij het formatief evalueren (lit. 5) ligt de nadruk op de persoonlijke groei van de kinderen. De normen van de toetsen worden niet op basis van onderzoek vastgesteld, maar op basis van een keuze voor een overweging.

Door de afname van de formatieve toets krijgt de leerkracht helder zicht op de mate van beheersing van vooraf bepaalde leerdoelen. Hierop kan de instructie of de leerstof dan worden afgestemd. Formatieve toetsing is een doorlopend proces van informatie verzamelen over de leerresultaten. Deze informatie kunnen de docenten of leerkrachten gebruiken voor feedback bij hun lesvoorbereiding. De redzaamheidsmanier van afnemen van de DMT is een voorbeeld van een formatieve toets. (bron: Lit. 6)

Summatief evalueren bij de DMT betekent dat de totaalscore van het aantal afgenomen toetskaarten centraal staat en die score levert een kwalificatie op (ABCDE).

Bij het formatieve evalueren gelden er ook aparte normen voor de afzonderlijke kaarten die corresponderen met bepaalde woordtypen. De eindscore is dan niet doorslaggevend, maar de vraag of de deeldoelen beheerst zijn. Dat wordt ook wel blokbeheersing genoemd. Daarnaast is het zo dat de gewenste eindscore (het criterium) niet bepaald is op basis van onderzoek, maar op basis van een visie m.b.t. de redzaamheid. Bij het redzaamheidslezen is het eindcriterium eind groep 7: 170 woorden op de drie DMT kaarten.

Het grote voordeel van het formatieve toets is dat kinderen veel beter zicht kunnen krijgen op hun groei. Ze weten de weg die ze afgelegd hebben, waar ze nu zijn en waar ze nog naar toe moeten. Het criterium is ook voor de kinderen duidelijk. Daarnaast is het zo dat de normen hetzelfde blijven en niet zoals bij het Cito worden aangepast

3.6 De toetsminimalisatie

Over het algemeen nemen scholen veel te veel toetsen af in het kader van het volgen van de vaardigheden op het gebied van het technisch lezen.

Je moet nu vanaf groep 5 met de DMT minimaal twee kaarten afnemen. Dat is vaak helemaal niet nodig. Als een kind de m(m)k(k)(m)m-woorden voldoende kan lezen dan zou u ook met alleen kaart 3 moeten kunnen volstaan. Dat scheelt veel toetstijd. Uit het pilot-onderzoek binnen het redzaamheidsproject is gebleken dat dat verantwoord kan. Ook het afnemen van de AVI-kaarten waarbij je minimaal twee kaarten af moeten nemen kost te veel tijd.

De scholen die dit cursusjaar in groep 3 met het redzaamheidslezen begonnen zijn, stoppen met kaart 1 als de kinderen er 60 woorden in een minuut op kunnen lezen Dat geldt ook voor kaart 2. Op kaart 3 moeten de kinderen minimaal 50 woorden kunnen lezen. Dat betekent dat er in de loop van groep 4 al kinderen zijn waarvoor men alleen kaart 3 nog af hoeft te nemen. Dat scheelt heel veel tijd, vooral omdat er in groep 5 kinderen zullen zijn die je helemaal niet meer hoeft te toetsen omdat ze al twee keer hebben laten zien dat ze alle drie de kaarten op het gewenste niveau lezen.

Toetsminimalisatie kan ook plaats vinden door niet alle methodegebonden toetsen bij alle kinderen af te nemen. In het begin van groep 3 kunt u dat voor de zekerheid nog doen, maar vanaf M3 weet u hoe de kinderen op de DMT lezen en dan kunt u voor de kinderen die gewenst lezen al die methodegebonden toetsen weglaten.

Voor het voortgezet lezen geldt dat ook. Als kinderen eind groep 3 gewenst lezen neemt u daarna alleen nog maar tweemaal de DMT af en laat u ook al die methodegebonden toetsen voor voortgezet lezen achterwege.

3.7 Het portfolio

Het is voor kinderen belangrijk dat ze zelf hun leesontwikkeling zien. Binnen het redzaamheidslezen gebeurt dat aan de hand van een grafiek. De kinderen zien wat ze afgelegd hebben, waar ze nu zijn en waarnaar op weg moeten.

3.8 De diagnostische leestoets

Met de DMT kun je van grote blokken woordtypen (mkm-woorden, mmkmm-woorden en meerlettergrepige woorden) de beheersing bepalen. Toch kan het nodig zijn om per woordtype te onderzoeken of een kind die bepaalde woordtypen kan ontsleutelen. Dat kan niet nauwkeurig genoeg met de DMT (of AVI). Daar is een andere toets voor nodig en dat is de woordbeeldautomatiseringstoets, waarmee je precies de beheersing van de woordtypen kunt onderzoeken. De diagnostische toets biedt de mogelijkheid om de speciale leesbegeleiding specifiek te maken zodat het hulpverlening op het derde zorgniveau kan worden uitgevoerd.

Die diagnostische toets kunt u gratis ontvangen door op de onderstaande link te klikken. Het grote voordeel van deze toets is dat per woord is aangegeven welke oefenkaart u in kunt zetten. Dat scheelt heel wat zoekwerk. Klik op: <https://www.pravoo.com/userfiles/pravoo.com/files/diagnostische%20toetsen.pdf>

Literatuur

- **Lit. 1 Koning, Luc (2020)** Artikel 2, Kun je dyslexie voorkomen. Artikel op LinkedIn.
- **Lit. 2 Koning, Luc (1969)** Wees er op tijd bij. Praxis-bulletin septembernr.
- **Lit. 3 Smits, Anneke en Tom Braams (2016)** Dyslectische kinderen leren lezen (blz. 94). Amsterdam, Boom.
- **Lit. 4** (lit. xx. Bron: <https://blog.sbo.nl/onderwijs/formatief-summatief-toetsen/>)
- **Lit. 5 Hiemstra, Jan (zj)** Formatief toetsen en leren betekenisvoller maken (KPC)
- **Lit. 6** (Bron <https://wij-leren.nl/toetsen.php>)



Artikel 4. Hoe neem je de leestoetsen af? (deel 4 van 10-delige serie)

Zo op het eerste gezicht lijkt het afnemen van een leestoets niet echt moeilijk. Toch kan er van alles misgaan bij de afname. Ooit deed ik onderzoek naar de afnamefouten bij de AVI-kaarten en daar bleek veel niet te kloppen: niet op tijd voorzeggen, geen goede beoordeling of een woord goed of fout gerekend moest worden, onvoldoende doortoetsen, etc. In dit artikel gaat het over het afnemen van de instructie zoals in de handleiding is aangegeven, het doortoetsen als u volgens de Ci-tomanier werkt, wat doe je als de minuut voorbij is bij de DMT (uitlopen en langslopen), de scoringscodes, het leesgedrag, de analyse en het diagnose/handelingsplanblad.

Een slecht begin

Laat ik beginnen met het laten zien van hoe het niet moet. Bekijk in YouTube het filmpje op het volgende adres: Zie: https://www.youtube.com/watch?time_continue=16&v=so9-1w3AB1o&feature=emb_logo

Zie het filmpje vanaf 5:07 Op het filmpje toont een medewerker van het RID hoe het niet moet. Bij de beoordeling houd ik rekening met het gegeven dat het hier gaat om de afname van de vorige versie van de DMT waarbij kinderen de opdracht kregen vlug te lezen en duidelijk. Ze hoefden toen dus niet nauwkeurig te lezen. Wat gaat hier fout?

1. De instructie lijkt totaal niet op de instructie die volgens blz. 14 van de toenmalige handleiding gegeven moet worden.
 2. De onderzoekskaart ligt bij de aanvang van het onderzoek niet met de blanco zijde boven.
 3. In het filmpje is duidelijk te zien dat de stopwatch ongeveer voor het hoofd van het kind gehouden worden. Dat is onjuist en zal de gespannenheid bij de afname bevorderen
 4. De onderzoeker schrijft en scoort niets. Er is ook geen geluidsopname-apparatuur te zien.
- Kortom; deze manier van toets afnemen is zeer af te raden.

De basisregels voor de toetsafname van de DMT zijn:

1. Zorg ervoor dat het licht genoeg is in de onderzoeksruimte en dat het licht niet schittert op de toetskaarten .
2. Laat kinderen niet te lang turen op een woord en zeg het na 5 seconden turen voor.
3. Als een kind een woord spellend leest en het dat woord niet nog een keer als volledig woord herhaalt, moet u dat woord fout rekenen.
4. Houd je precies aan de instructie van de toets zoals dat in de handleiding bij de toets is aangegeven. Daarbij zijn er twee mogelijkheden, nl. (1) de toetsinstructie zoals in de map van het Cito is weergegeven (2) de instructie voor de redzaamheidsmanier van de toetsafname. Daarbij wordt de instructie –snel– niet gegevens en krijgen de kinderen de opdracht precies te lezen wat er staat. Zie voor deze toetsafname het voorbeeldfilmpje: <https://www.redzaamheidslezen.nl/filmpjes-etc/>
5. Neem de toets, t.a.v. inrichting van de onderzoeksruimte af, zoals is aangegeven op de foto aan het begin van dit artikel. Het kind zit links van de onderzoeker en de stopwatch in de vorm van de stopwatchfunctie op het mobieltje ligt onopvallend en zo ver mogelijk van het kind vandaan.
6. Noteer het leesgedrag door onder de woorden codes te schrijven, waarbij iedereen dezelfde codes hanteert zodat men ook de formulieren van elkaar kan lezen. Ook kan men er voor kiezen om het leesgedrag op te nemen. Een voorbeeld van deze codes is op de volgende pagina te zien.
7. Als de leesminuut voorbij is, is het onverstandig om precies op de minuut nauwkeurig te zeggen dat het kind kan stoppen. Daardoor wordt de afname krampachtig. Zet na een minuut op het scoreformulier een streep onder het laatst gelezen woord. U weet dan waar de minuut voorbij is. Daarna zegt u rustig: „Je mag wel stoppen hoor.”
8. Op het scoreformulier is te zien welke woorden er fout gelezen zijn. De vraag is hoe erg die leesfouten zijn. Ze worden geteld en afgetrokken van het totaal aantal gelezen woorden, maar de vraag is hoe erg die fouten zijn. Dat is te zien door na afloop de fout gelezen woorden nog een keer rustig langs te ‘lopen’. U wijst een fout gelezen woord aan en vraagt het kind het woord nog een keer weer te lezen. Bij het voorbeeld rechts is te zien bij woord 19 dat het kind het bij de tweede lezing weer fout leest. / - / betekent: fout en bij de derde lezing wordt het woord goed gelezen. Dat betekent dat het een hardnekkig probleem is. Bij woord 21 wordt het woord bij tweede aanbieding goed gelezen. Als kinderen bij tweede lezing de woorden goed lezen gaat het bij die woorden om een automatiseringsprobleem en als het bij tweede lezing weer fout wordt gelezen, gaat het om een decodeerprobleem. Ik ben regelmatig kinderen tegengekomen die veel fouten maakten, dus zwak scoorden maar die bij de tweede lezing, als ze er even rustig zonder de druk van de toets naar mochten kijken, al die woorden goed lasen. Ik ben ook enkele kinderen tegengekomen die een EED-label hadden en waarbij ook bleek dat als je de woorden na de toets liet lezen, ze al die woorden goed lasen. Zo blijken er waarschijnlijk veel kinderen ten onrecht het label dyslexie te ontvangen omdat men te rigide naar de totale toetscores keek.



19	wok	/ - /
20	raam	
21	den	/ /
22	baas	/ - /
23	koel	

Doortoetsen bij de AVI-kaarten

In artikel 2 is al aangegeven dat ik de AVI een onbetrouwbare toets vindt omdat:

- het vaak voorkomt dat een kind een bepaald niveau niet binnen de normen leest, maar een volgend niveau wel beheerst.
- het kind te veel leesfouten mag maken.

Maar als u dan toch de AVI-kaart afneemt, is het belangrijk om net zo lang door te toetsen tot u een kaart vindt waarop het kind buiten de tijdsnorm en boven het aantal fouten scoort. Nu wordt er over het algemeen te snel gestopt. Het komt regelmatig voor dat een kind M5 als beheersingsniveau heeft m.b.t. het tempo heeft en t.a.v. de fouten niveau M6 als hoogste beheersingsniveau blijkt te hebben. Door onderscheid te maken tussen het beheersingsniveau voor de tijd en het beheersingsniveau voor de nauwkeurigheid krijgt het leesbeeld van het kind toch meer nuancering en is het meer waarheidsgetrouw. Men moet dus goed doortoetsen.

De leesgedragsanalyse

Onder leesgedrag wordt verstaan HOE een kind leest, leest het vloeien of haperend,

1	klair dl	-1. Kind tuurde lang op het woord, maar nog geen 5 seconden. Goed rekenen. (dl= duurt lang)
2	wens	-2. Kind las: wen. Fout rekenen.
3	griep	-3. Kind las: gr/griep: goed rekenen. Als het kind leest gr/iep (lettergroep lezen) is ook goed!
4	stompt	-4. Kind leest stompt en verbetert niet: fout rekenen.
5	langs v	-5. V betekent voorgezegd en 5 seconden gewacht. Fout rekenen.
6	draf	-6. Woord overgeslagen/niet gelezen: fout rekenen. (streep door het hele woord)
7	klont komt/tont	-7. Andere woorden gelezen dan er staan; fout rekenen.
8	darm 2	-8. Woord twee keer gelezen. Goed rekenen.
9	sneu	-9. Gelezen met verlengde klankwaarde (=zingend lezen): goed rekenen.
10	stroop	-10. Spellend goed gelezen en niet nog een keer weer volledig gezegd, fout rekenen. Spellend fout komt ook voor en is natuurlijk ook fout.
11	krijt	-11. Spellend gelezen en daarna nog een keer 'gewoon' gelezen: Goed rekenen.
12	graag Eh	-12. Kind las eerst: graat en toen goed verbeterd: goed rekenen.
13	strikt i	-13. De i betekent innerlijk of heel zacht spellend gelezen en daarna een keer gewoon luid gelezen: goed rekenen.
14	film h	-14. noteer een h achter het woord als het kind even hapert. Bij het redzaamheidslezen is dat een belangrijk signaal.
15	schraal helm	-15/16. helm toegevoegd: fout rekenen.
16	snuit p	-16. Kind leest spellend s/p/ui/t. Dat is fout. -Een enkele keer komt het voor dat een kind een woord spellend fout leest en daarna 'gewoon' goed leest: goed rekenen. -Ook komt voor: spellend goed gelezen, terwijl het kind daarna het woord fout zegt: fout rekenen.

Fig. 1

Fig. 2

Diagnose/handelingsplanblad R-versie			
Naam kind:		Geb. datum:	
Afgenomen op:		Afgenomen door:	
Omcirkel afgenomen kaarten:		Groep:	
DMT: 1A 1B 2A 2B 3A 3B			
(AVI: M3A, M3B, E3A, E3B, M4A, M4B, E4A, E4B, M5A, M5B, E5A, E5B, M6A, M6B, E6A, E6B, M7A, M7B, E7A, E7B, M8A, M8B)			
De DMT-scores			
Scores per kaart: 1..... 2..... 3.....			
Totaal aantal woorden gelezen:		Aantal fout:	
Beoordeling redzaamheidsniveau: S-kwalificatie/+0-kwalificatie/anders:		Totaalscore:	
(Niveau: Eventueel: AVI-scores Geef het nummer van de kaart weer, daarna de tijd en tussen haakjes de norm, dan het aantal fouten en tussen haakjes de norm m.b.t. het aantal fouten.)			
Opmerkingen			
Blokbeheersing			
<input type="checkbox"/> Kind leest op kaart 1 60 woorden of meer (kaart 1-70)			
<input type="checkbox"/> Kind leest op kaart 2 60 woorden of meer (kaart 71-120)			
<input type="checkbox"/> Kind leest op kaart 3 50 woorden of meer (kaart 121 en verder)			
Overzicht oefenkaarten DMT-oefenmap 2018-versie			
(Vul het vakje van de kaarten die u gaat oefenen.)			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M3	M3	E3	M4
	E4	M5	E5
	M6	E6	M7
	E7	M8	
Kaart-nrs:	1-83	84-127	128-196
		197-249	250-291
		292-329	330-356
		357-380	381-398
		399-411	412-424
A. Naafname:			
<input type="checkbox"/> A.1 Woorden weer fout gelezen	aantal	Techniek	
<input type="checkbox"/> A.2 Woorden nu goed gelezen		3.7	
		2.1 t/m 2.14	
B. Kwaliteitsproblemen:			
<input type="checkbox"/> B.1 Turend lezen/duurt lang	aantal	Techniek	
<input type="checkbox"/> B.2 Spellend goed lezen		Kaartnr	
<input type="checkbox"/> B.3 Spellend fout		1.3, 1.4, 1.5, 2.6, 2.8	
<input type="checkbox"/> B.4 Woorden overslaan/toevoegen		1.1 t/m 1.6	
<input type="checkbox"/> B.5 Zingend lezen		1.1 t/m 1.6, 3.1 t/m 3.7	
<input type="checkbox"/> B.6 Problemen met bep. letters		3.8	
<input type="checkbox"/> B.7 Woorden twee keer lezen		1.3, 1.7	
<input type="checkbox"/> B.8 AVI: woorden omgewisseld		2.7, 3.9	
		34-96	
C. Decodeerproblemen:			
<input type="checkbox"/> C.1 Letters/lettergrepenweglaten	aantal	Techniek	
<input type="checkbox"/> C.2 Letters naar voren/achteren halen dorp/drop		Kaartnr	
<input type="checkbox"/> C.3 Letters/lettergrepen toevoegen		3.11	
<input type="checkbox"/> C.4 Letters/lettergrepen vervangen		33-96	
<input type="checkbox"/> C.5 Voorgezegde woorden		3.11	
		33-96	
D. De kaarteninvoer (Bij DMT):			
<input type="checkbox"/> D.1 Kaart 1 is relatief zwak gelezen	aantal	Kaart	
<input type="checkbox"/> D.2 Kaart 2 is relatief zwak gelezen		1 t/m 74	
<input type="checkbox"/> D.3 Kaart 3 is relatief zwak gelezen		75 t/m 82, 88 t/m 107	
		121 t/m 424	
E. Leest in het algemeen:			
<input type="checkbox"/> E.1 te langzaam	aantal	Techniek	
<input type="checkbox"/> E.2 te onnauwkeurig		Kaart	
<input type="checkbox"/> E.3 haperend in rij:.....		2.1 t/m 2.14	
<input type="checkbox"/> E.4 te snel, te gejaagd		3.1 t/m 3.11	
		3.13	
		3.14	

spellend, turend, onnauwkeurig, etc. In verband met het leesgedrag is het belangrijk om nauwkeurig de aspecten van dat leesgedrag in kaart te brengen. Dat biedt namelijk de mogelijkheid om de specifieke leesbegeleiding voor te bereiden. Op zorgniveau 3 is dat ook een vereiste. Daar staat immers het woord **specifiek** centraal. Links onderaan deze pagina zijn codevoorstellen gedaan om het leesgedrag in kaart brengen. (zie fig. 1)

Diagnose/handelingsplanblad

Tenslotte is het belangrijk de onderzoekgegevens in het diagnose/handelingsplanblad in te boeken. (Fig. 2, Koning 2018) Op dat blad staan ook de leesbeelden en de leesniveaus aangegeven. Daaraan gekoppeld is ook de aansluitende begeleiding in de vorm van leesbegeleidingstechnieken en leeskaarten aangegeven. Dat scheelt veel zoekwerk.

Literatuur

Koning, Luc (2018) R-versie DMT-oefenmap. Daarle, Pravoo.

Koning, Luc (2019) Werkboek redzaamheidslezen. Daarle, Pravoo.



Artikel 5. Hoe voer je de speciale leesbegeleiding uit? (deel 5 van 10-delige serie)

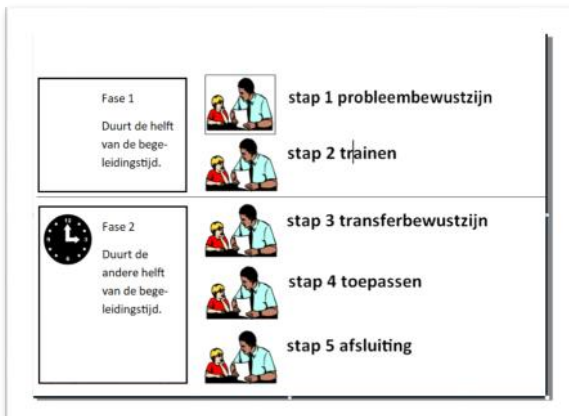
Het belangrijkste met betrekking tot kinderen met leesproblemen is dat ze een gerichte en ondersteunende begeleiding ontvangen. **Daar is heel veel over te zeggen**, maar dat kan niet binnen het bestek van een kort artikel allemaal beschreven worden. Daarom heb ik er voor gekozen om de verantwoorde begeleidingssessie te bespreken. Dat is een voorbeeld van een verantwoorde begeleiding van kinderen met ernstige leesproblemen.

Ook zullen we nog een link aangeven voor de begeleiding van kinderen met problemen bij de klank-tekenkoppeling en een link naar de zogenaamde programma-aanpak

De verantwoorde begeleidingssessie

De verantwoorde begeleidingssessie is een lesopzet voor de begeleiding van kinderen met leesproblemen of dyslexie. Die les mag niet langer duren dan 30 minuten en mag op school ook in twee stukken worden verdeeld. Als een kind speciale leesbegeleiding ontvangt op het derde zorgniveau, dan moet het voldoen aan de kenmerken van deze sessie. Dat geldt trouwens ook voor kinderen die begeleid worden door externe zorginstanties.

De verantwoorde begeleidingssessie kent de volgende stappen:







Stap 1 probleembewustzijn

Iedere sessie van speciale leesbegeleiding begint met de vraag aan het kind: Waar werk je aan? Het begeleide kind moet zelf leren zeggen waar het mee bezig is. Het kind kan dat pas nadat het met de leerkracht het blad voor de cognitieve benadering (Zie onderstaande blad)

We moeten voorkomen dat de leesontwikkeling wordt geremd omdat het kind niet begrijpt wat de bedoeling is van de begeleidingsactiviteiten. Als kinderen met leesproblemen weten wat er aan de hand is, weten ze ook waar ze zich voor moeten inzetten.

Die optimale betrokkenheid bij de speciale leesbegeleiding kan worden bereikt met behulp van de *cognitieve benadering*.

Blad voor de cognitieve benadering van: *Dem de Groot* datum: _____

 Zo lees	 Dit gaan we doen:	 Dit proberen we te bereiken:	 Zo lees ik nu:
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ik kan al lezen op niveau E3 ■ Ik maak veel fouten bij kleine woorden als: de, met, een, zeg, die, dat, daar, hier, ze, het. ■ Op kaart M4: 14 fouten. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> kaarten lezen <input type="checkbox"/> kaart 4 t/m 9 (kleine woorden) <input type="checkbox"/> kaart 421 en verder <input type="checkbox"/> eerste kleine woorden zoeken, onderstrepen en dan de tekst lezen ook in boekjes op M4-niveau <input type="checkbox"/> 14 november kijken hoe het gaat <input type="checkbox"/> behmet 3.1 t/m 3.6 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> op M4 AVI-kaart 2 of 3 fouten lezen <input type="checkbox"/> beter lezen van de kleine woorden <input type="checkbox"/> M4 AVI-kaart binnen de tijd lezen 	<p>14 november:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● in M4 maar 2 fouten in kleine woorden en 2 fouten in langere woorden en binnen de tijd, dus behmet ● Ik mag nu oefenen op E4-niveau

Daarin wordt gestreefd naar:

- probleembewustzijn ('Zo lees ik')
- procesbewustzijn ('Dit gaan we doen, dit proberen we te bereiken')
- evaluatiebewustzijn ('Zo lees ik nu'). Zie de vierde kolom van het blad voor de cognitieve benadering. De leerkracht vult dat blad vooraf in en bespreekt het blad eerst enkele keren met het kind. Boven ziet u een ingevuld voorbeeld.

Eerste kolom: 'Zo lees ik'.

Hier noteert u, of het kind zelf, hoe het leest. Doe dat zo concreet en overzichtelijk mogelijk, eventueel met een tekeningetje erbij. Als een kind een groot scala aan typen leesproblemen heeft, dan noteert u hier maximaal twee probleemttypen, anders wordt het te onoverzichtelijk voor het kind.

Beperk u tot de typen waaraan u de eerst komende tijd aandacht wilt gaan besteden.

Tweede kolom: 'Dit gaan we doen'.

Hier noteert u wat er gedaan wordt om het leesgedrag van het kind te verbeteren. In deze kolom geeft u het handelingsplan aan met vakjes ervoor, die afgetekend kunnen worden. In de tweede kolom wordt dus het handelingsplan voor het kind genoteerd. Na twee of drie keer bespreken, weet het kind waar het om gaat en dan kunt u het kind de vraag stellen zelf te vertellen waar het mee bezig is of waar het aan werkt.

Iedere begeleidingssessie moet beginnen met een actief moment, waarop het kind zelf vertelt wat het gaat doen. Zo'n moment zorgt er voor, dat er niet over het hoofd van het kind heen gewerkt wordt, zodat het effect van de begeleiding optimaal zal zijn. Het werken volgens de verantwoorde begeleidingssessie is essentieel voor de speciale leesbegeleiding.

Als het blad van de cognitieve benadering aan de kinderachtige kant is, kunt u zelf een wat stoerder/volwassener formulier maken voor de oudere kinderen of volwassenen. Het werken met dit blad komt voort uit wat de *cognitieve benadering* wordt genoemd. Dat wil zeggen dat bij de speciale leesbegeleiding zoveel mogelijk het verstand van het kind/de oudere ingeschakeld moet worden. Het gebruiken van principes uit de cognitieve psychologie is een van de eisen die de commissie *Dyslexie* stelt aan een verantwoorde begeleiding.

Nadat het kind verteld heeft waar het mee bezig is, zegt de leerkracht wat er tijdens die sessie wordt gedaan. De leerkracht vertelt wat er geoefend gaat worden in stap 2 en wat er gedaan wordt in het kader van het toepassen van de leesvaardigheden, zoals in stap 4 van de verantwoorde begeleidingssessie aan de orde komt.

Essentieel bij de cognitieve benadering is dat het kind alles herhaalt en nazegt. Over het algemeen is het aan te bevelen de gegeven instructies steeds door het kind te laten herhalen.

Kinderen weten dat op den duur en zullen veel beter opletten, omdat ze weten dat het herhaald moet worden.

De derde kolom: 'Dit proberen we te bereiken'

Hier wordt ingevuld wat men na verloop van tijd probeert te bereiken.

De vierde kolom: 'Zo lees ik nu'

Na een periode van begeleiding wordt in de vierde kolom aangegeven hoe de situatie is na de periode van begeleiding. Daarbij is het belangrijk ook door het kind vast te laten stellen hoe het vorige keer op een toets scoorde en hoe die score nu is.

Een andere mogelijkheid is gebruik te maken van cassette-opnames (of een andere geluidsdrager), zodat het kind naar zichzelf kan luisteren en ook zelf aan kan geven wat er veranderd is. In termen van de cognitieve psychologie spreken we dan van evaluatiebewustzijn. Het is belangrijk goed te investeren in het bespreken van dit blad. Het kind krijgt het blad in een showmap en moet het iedere sessie weer bij zich hebben om er even op te spieken, als het niet meer uit het hoofd kan zeggen waar het mee bezig is. Stap

1 duurt in de praktijk vaak niet langer dan een of twee minuten.

Nadat de leerkracht/hulpverlener heeft verteld wat er die sessie gaat gebeuren en het kind dat nagezegd heeft, wordt er ongeveer een kwartier getraind.

Dat kan met de leeskaarten uit de DMT-oefenmap.

Rechts is een van de typen leeskaarten te zien, nl. kaart 140 en is het type met een uitlegstrip. Er zijn ook kaarten om **zinstypen** te oefenen en kaarten om **teksten** te oefenen.

Het is dus een misverstand dat als je de DMT(variant) gebruikt om de ontwikkeling te volgen dat je dan bij tegenvallende ontwikkeling alleen maar woordrijen gaat oefenen.

Stap 2 trainen

De behandeling van leesbladen:

1. De aanpakinstructie

Het blad begint met de instructiestrip. Daar wordt aan de hand van een voorbeeld uitgelegd welk type woorden het kind/de oudere gaat leren lezen. In het onderstaande voorbeeld leert u het kind het aanpakgedrag van het zgn. zingend lezen.

Daarbij zegt het kind het eerste woorddeel en houdt het de laatste letter aan, dus: *trommmmm*, dan kijkt het verder en zegt het het tweede deel erachteraan. Op deze manier voorkomt u het spellend lezen. Zie over het zingend lezen ook kaart 1. Dat is het lezen met verlengde klankwaarde.

Daarna legt u het kind ook uit dat het pas lezen is als het kind denkt aan wat het woord voorstelt (of wat het is, of hoe je het woord in een zin kunt gebruiken).

Ook hierbij laat u het kind die uitleg nazeggen. Een basisprincipe in de begeleiding is dat iedere instructie door het kind nagezegd moet worden.

Het verdelen van woorden in lettergrepen is niet gedaan in dit programma omdat sommige scholen met klankvoeten werken.

Het uitleggen van de instructie wordt afgesloten door het kind die uitleg te laten naverellen. Als dat onvoldoende gebeurt, kunt u de uitleg nog een keer herhalen.

2. De oriëntatie-oefening

Nu kijken we naar de woordrijen.

U zegt tegen het kind: "Ergens in deze rijen woorden staat het woord *garnaal*."

Probeer eens zo vlug als je kunt dat woord te vinden." Noem zo uit iedere rij een woord en spoor het kind aan dat snel op te zoeken. Het kind oriënteert zich zo op wat het straks moet gaan lezen.

3. Onderstrepd meelesen met een op het leesprobleem gerichte voorleesvorm

U leest de woordrijen voor. Het kind heeft een kopietje van het blad en terwijl u voorleest moet het kind onderstrepd meelesen. Van kinderen met leesproblemen is bekend dat ze vaak niet met hun ogen zijn waar een voorlezer op dat moment is. Het on-

Tweelettergrepige klankzuivere woorden

Zie voor de behandeling blz. 4 en 5.

Denk eraan het lezen van deze oefenstof te combineren met het lezen van boekjes en functionele teksten, zoals in de handleiding is beschreven.

KOPIEERBEDIJF: Als u deze map bij Pravoo heeft besteld, bent u een geregistreerde gebruiker. Dit betekent dat u de inhoud van deze map niet mag kopiëren voor andere scholen of instellingen van andere scholen. U mag de map uitsluitend gebruiken ten behoeve van kinderen van uw school of kinderen die op uw instituut in behandeling zijn. De structuurecode is 2012189415.

Instructie

Bespreek het type woord, nl. dat het uit twee lettergrepen bestaat. Laat eventueel een verticale streep zetten tussen de lettergrepen of klankvoeten. U leert het aanpakgedrag aan: je zegt direct het eerste stuk en zingt de laatste letter:

/trommmmm/

Intussen kijk je verder. Direct erachteraan zeg je het tweede stuk: /pet/.

Je denkt aan de betekenis van het woord.

M4 kaart 140

erop	album	aanrecht	vanzelf	wasmand	stempel	aandacht
uitleg	marmot	kantoor	afval	orgaan	daardoor	fornuis
kermis	miljoen	welkom	atlas	toeval	vandaag	zwembad
normaal	kwartier	persoon	garnaal	uitspraak	eenmaal	partij
toekomst	uitkomst	daarmee	kermis	intocht	ontstaan	indruk
hoewel	onjuist	waarom	portier	buurman	vanzelf	luilak
pardon	onrust	nogal	portret	elkaar	daarbij	parket
eraan	aanval	ontstaan	spontaan	afpraak	doorheen	vanaf
onzin	aantal	vanuit	wanhoop	omdat	slagroom	afpraak

DMT-oefenmap M3 naar M8 bij de nieuwe toetsen van 2018 © Pravoo Daarle pdf-versie

derstrepes zorgt er voor, dat het kind/de oudere zijn best doet met de potloodpunt te zijn waar u aan het voorlezen bent. Bovendien leidt de punt van het potlood de waarneming van het kind naar het woord toe, zodat de visuele verwerking van het woordbeeld optimaal is. Het voorlezen gebeurt niet zomaar, maar heel gericht. Afhankelijk van het problematische leesgedrag van het kind kiest u een voorleesvorm. We geven de mogelijkheden:

Als het kind spellend leest:

U leest alle rijen in het aanpakgedrag voor. Dus: *errrrrop, uittttttleg*, enz. en het kind leest onderstrepd mee. Hoewel niet zo makkelijk, maar ook de ploffers als de *t* kunt u wel aanhouden.

Het kind leest onnauwkeurig

U leest de woorden een keer zeer langzaam voor en daarna nog een keer in een gewoon tempo. In beide gevallen leest het kind onderstrepd mee.

Het kind leest te langzaam

U leest een keer de rijen langzaam voor en daarna een keer gewoon. In beide gevallen leest het kind onderstrepd mee.

Het *specifieke* dat verlangd wordt op zorgniveau 3 is gelegen in het toepassen van bege-

leidingstechnieken.

4. Het kind leest

Nu leest het kind de rijen. U vraagt het kind eerst waar het tijdens het lezen aan moet denken. Bij het zingend lezen zegt u tegen het kind dat woorden die het kind in een keer kan zeggen niet gezongen hoeven te worden.

Tijdens het lezen grijpt u bij alle fouten in en wijst u op het aanpakgedrag. Regelmatig bespreekt u ook de betekenis van bepaalde woorden.

Kenmerkend voor deze aanpak in vier stappen is het realiseren van een volledige oriënteringsbasis. Hierdoor is het kind volledig voorbereid op het uitvoeren van de leestaak, waardoor het lezen door het kind beter zal gaan. Het is beter het kind er (te) goed op voor te bereiden, dan het kind te laten worstelen.

5. De tekst lezen

De tekst die bij dit blad hoort, behandelt u net zoals de woordrijen. Dus:

- een keer voorlezen en het kind laten luisteren naar het verhaal.
- oriëntatie-oefening: ergens in deze tekst staat de zin: *De meeste koffers zijn wel open.* Zoek die zin maar eens op.
- op de juiste manier voorlezen, terwijl het kind onderstrepnd meeleeft.
- het kind leest de tekst zelf.
- u bespreekt regelmatig de betekenis van zinnen of woorden.

Stap 3 Transferbewustzijn

Nu is de helft van de tijd voorbij en is het nodig om de andere helft aan het toepassen te besteden. Het kan daarbij wel eens voorkomen dat u met een blad niet verder gekomen bent dan het bespreken van de instructiestrip en het oefenen van enkele rijen woorden. Het is dan toch aan te bevelen te stoppen en de volgende keer verder te gaan vanaf het punt waar u nu gekomen bent.

Niet alle onderdelen van het leesblad hoeven in een keer helemaal gedaan te worden. Het is beter de bladen goed te oefenen dan ze er door te jagen. In het kader van de cognitieve benadering is het belangrijk dat u steeds aan het kind uitlegt waarom het iets op een bepaalde manier moet doen.

Bijvoorbeeld: waarvoor is dat onderstrepnd meelesen nu nodig? Binnen de orthodidactiek geldt de regel dat het (waarschijnlijk) weinig zinvol en verantwoord is wat u doet, als u zelf niet uit kunt leggen waarom u een bepaalde techniek of werkwijze hanteert. Nu gaat u een kwartier toepassen.

Stap 4 toepassen

Om te beginnen zegt u:

We gaan straks een stukje uit de krant/in een boek (o.i.d.) lezen. Vertel me eens waar je bij het lezen van dat stukje op moet letten.

Het kind moet dan weer vertellen waar het mee bezig is en eigenlijk hetzelfde zeggen als

bij de eerste stap van de verantwoorde begeleidingssessie. Aanvankelijk moet u dat misschien voorzeggen, maar op den duur moet het kind zelf in staat zijn weer te geven waar het aan moet denken, als het de leesvaardigheid toe moet passen.

Nu moet het kind het getrainde toepassen bij het lezen in een leesboek of bij alledaagse leesactiviteiten, zoals het lezen van kranten,

een tv.-gids, een moppenboekje, een handleiding, etc. Voor kinderen met leesproblemen is deze fase van de begeleiding essentieel, omdat ze vaak een zwakte hebben op het gebied van de transfer of training en dat betekent dat ze begeleid moeten worden bij die transfer. Een essentiële regel is dan ook dat er in elk geval de helft van de begeleidingstijd toegepast moet worden. Bij die toepassing past u de leesbegeleidingstechnieken toe.

In deze fase van de toepassing is het belangrijk dat u ook de tekstverwerking begeleidt. Bij de verwerking gaat het vooral om het voorstellend lezen. Dat wil zeggen dat kinderen een film van het gelezene aan de binnenkant van hun ogen zien. Immers, pas op basis van die film is het mogelijk weetvragen te stellen en naar de beleving (wat vind jij van ...) en verwachting (hoe zou het nu verder gaan?) te vragen. U oefent dat ook met de kinderen, dus de ogen dicht na een alinea en dan bespreken wat je aan de binnenkant van je ogen ziet. Stel ook wie-, wat-, waar-, wanneervragen en vragen over de hoofdpersoon.

Stap 5 afsluiting

Als het halve uur (of korter) voorbij is, vraagt u het kind of het weet wat er de volgende keer geoefend moet worden. Aanvankelijk hebben kinderen moeite met die vraag, maar als u het eerst enkele keren voorzegt, zullen ze leren om aan te geven wat nog niet zo goed ging.

In de afsluiting vertelt u ook wat uzelf van de sessie vond, wat goed ging en waar nog aan gewerkt moet worden. Het spreekt vanzelf dat u ook de gewone vragen stelt:

- hoe vond je dat het ging?
- wat vond je makkelijk?
- wat vond je moeilijk?

Maak zelf aan het eind nog enkele steunende en stimulerende opmerkingen. Noteer het verloop van de begeleidingssessie kort samengevat in een logboekje of een journaal.

De voor de behandeling van deze oefenbladen de handleiding op blz. 14-22
Oefenblad met tweetlettergrepige klankzuivere woorden Zie voor de behandeling punt 5 op blz. 5

M4 kaart 144

Niets voor mij

'Mama ik ga bij Lars spelen.'
'Dat is goed', zegt mama.
Lars, noem ik altijd: buurman.
Hij is twaalf jaar en geen echte buurman.
Ik loop door de regen naar zijn huis.
Hij doet de deur al open voor mij.
In zijn huis liggen koffers in de kamer.
De meeste koffers zijn wel open.
In één van die koffers ligt een trompet.
'Niemand kan daarop spelen', zegt Lars.
Ik blaas op het mondstuk.



Ik hoor lucht, maar geen muziek.
'Je blaast niet hard genoeg', zegt mevrouw Jansen.
Zij is de moeder van Lars.
'Toe jongens, doe je best eens', zegt ze.
Wij blazen totdat we rood worden.
Mevrouw Jansen lacht.
'Jullie weten niet hoe het moet', zegt ze.
'Ik zal het eens laten zien.'
'Je moet je lippen op elkaar persen.'
'De lippen trillen en dan komt er geluid uit.'
'Daarbij druk je op de knoppen.'
'Een knop heet een ventiel.'
'Je hebt wel een lange adem nodig.'
Lars krijgt het gedaan, maar mij lukt het niet.
Trompet spelen is niets voor mij.

DMT-oefenmap M3 naar M0 bij de nieuwe teksten van 2018 © Pravo Daarle pdf-versie de B-versie

Slotopmerkingen

A. Letterkennis

Met het beschrijven van de verantwoorde begeleidingssessie is lang niet alles gezegd over behandelvormen en technieken ten dienste van kinderen met dyslexie. Een van de dingen waar we nog aandacht voor willen vragen is de klank/letterkoppeling. Er zijn kinderen met verharde problemen op het gebied van de letterkennis. Daarvoor is een speciale aanpak beschikbaar. Klik op deze link: <https://www.pravoo.net/> Kijk dan op de homepage en zoek het kopje Dyslexie en daaronder drie links die een pdf-bestand ophalen.

B. Het vertrekpunt

Het vertrekpunt is een goede analyse van het leesgedrag zodat de begeleiding ook specifiek kan zijn. Daartoe kan men gebruik maken van het diagnosehandelingsplanblad:

C. De programma-aanpak

Als kinderen door de school uitbehandeld zijn of vanuit een zorginstelling weer aan de school worden overgedragen, is de programma-aanpak aan te bevelen. Klik op deze link:

<https://www.pravoo.net/> Kijk dan op de homepage op met het kopje Dyslexie en daaronder staan drie links die een pdf-bestand ophalen.

D. Literatuur

Deze aanpak is gebaseerd op het feit dat er evidentie is dat je kinderen met leesproblemen het beste begeleidt door met ze te lezen. Die kennis is als meer dan 10 jaar bekend en op het gebied van de vraag wat je met kinderen met leesproblemen moet zijn weinig nieuwe ontwikkelingen. Zie voor dat uitgangspunt:

De basistrend

Het basisuitgangspunt is dat de begeleiding van kinderen met lees/spellingproblemen procesgericht moet zijn, gericht op het uiteindelijke proces in de vorm van een bepaalde lees/spellingtaak. Simpel gezegd: kinderen leren lezen en spellen door met ze te lezen en te spellen. (Commissie dyslexie 1995; 86). Dit betekent dus dat je kinderen de lees/spellinghandeling aan moet leren: wat moet je doen als je dit woord niet in een keer weet en wat moet je doen als dit woord op wilt schrijven? (Commissie Dyslexie, 1995; 87, Bon, 1993; 154, 160, De Groot, 1991; 206. Zie ook blz. 125 (Van der Leij, 2017 over Begeleid hardop lezen.

Diagnose/handelingsplanblad R-versie		pravoo									
Naam kind: _____ Geb. datum: _____											
Afgenomen op: _____											
Afgenomen door: _____ Groep: _____											
Omcirkel afgenomen kaarten: DMT: 1A 1B 2A 2B 3A 3B											
(AVI: M3A, M3B, E3A, E3B, M4A, M4B, E4A, E4B, M5A, M5B, E5A, E5B, M6A, M6B, E6A, E6B, M7A, M7B, E7A, E7B, M8A, M8B)											
De DMT-scores											
Scores per kaart: 1: 2: 3:											
Totaal aantal woorden gelezen: _____ Aantal fout: _____ Totaalscore: _____											
Beoordeling redzaamheidsniveau: S-kwalificatie/+0-kwalificatie/anders: _____											
(Niveau: Eventueel: AVI-scores Geef het nummer van de kaart weer, daarna de tijd en tussen haakjes de norm, dan het aantal fouten en tussen haakjes de norm m.b.t. het aantal fouten.)											
Opmerkingen											
Blokbeheersing											
<input type="checkbox"/> Kind leest op kaart 1 60 woorden of meer (kaart 1-70)											
<input type="checkbox"/> Kind leest op kaart 2 60 woorden of meer (kaart 71-120)											
<input type="checkbox"/> Kind leest op kaart 3 50 woorden of meer (kaart 121 en verder)											
Overzicht oefenkaarten DMT-oefenmap 2018-versie											
(Vul het vakje van de kaarten die u gaat oefenen.)											
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M3	M3	E3	M4	E4	M5	E5	M6	E6	M7	E7	M8
Kaart:	1-83	84-	128-	197-	250-	292-	330-	357-	381-	399-	412-
nr:	127	196	249	291	329	356	380	398	411	424	
A. Na afname:		aantal	Techniek								
<input type="checkbox"/> A.1 Woorden weer fout gelezen			3.7								
<input type="checkbox"/> A.2 Woorden nu goed gelezen			2.1 t/m 2.14								
B. Kwaliteitsproblemen:		aantal	Techniek		Kaartnr						
<input type="checkbox"/> B.1 Turend lezen/duurt lang			1.3, 1.4, 1.5, 2.6, 2.8								
<input type="checkbox"/> B.2 Spellend goed lezen			1.1 t/m 1.6								
<input type="checkbox"/> B.3 Spellend fout			1.1 t/m 1.6, 3.1 t/m 3.7								
<input type="checkbox"/> B.4 Woorden overslaan/toevoegen			3.8								
<input type="checkbox"/> B.5 Zingend lezen			1.3, 1.7								
<input type="checkbox"/> B.6 Problemen met bep. letters			2.7, 3.9		34-96						
<input type="checkbox"/> B.7 Woorden twee keer lezen			2.10								
<input type="checkbox"/> B.8 AVI: woorden omgewisseld			3.10								
C. Decodeerproblemen:		aantal	Techniek		Kaartnr						
<input type="checkbox"/> C.1 Letters/lettergrepen weglaten			3.11		33-96						
<input type="checkbox"/> C.2 Letters naar voren/achteren halen dorp/drop			3.11		33-96						
<input type="checkbox"/> C.3 Letters/lettergrepen toevoegen			3.11		33-96						
<input type="checkbox"/> C.4 Letters/lettergrepen vervangen			3.11		33-96						
<input type="checkbox"/> C.5 Voorgezegde woorden			3.12 ook: 1.6, 2.6 en 2.8								
D. De kaarteninvloed (Bij DMT):		aantal	Kaart								
<input type="checkbox"/> D.1 Kaart 1 is relatief zwak gelezen			1 t/m 74								
<input type="checkbox"/> D.2 Kaart 2 is relatief zwak gelezen			75 t/m 82, 88 t/m 107								
<input type="checkbox"/> D.3 Kaart 3 is relatief zwak gelezen			121 t/m 424								
E. Leest in het algemeen:		aantal	Techniek								
<input type="checkbox"/> E.1 te langzaam			2.1 t/m 2.14								
<input type="checkbox"/> E.2 te onnauwkeurig			3.1 t/m 3.11								
<input type="checkbox"/> E.3 haperend in rij:.....			3.13								
<input type="checkbox"/> E.4 te snel, te gejaagd			3.14								

Aanvullende algemene trends zijn

- Kinderen met lees/spellingproblemen hebben een opbouw van te leren vaardigheden nodig, die zich kenmerkt door geleidelijkheid en kleine stapjes. (Commissie dyslexie, 1995; 84, Dumont, 1987; 139, Mommers, 2002; 8)
- Kinderen met lees/spellingproblemen hebben een aanpak nodig die gebaseerd is op diagnostiek en dus maatwerk op kan leveren (Commissie Dyslexie, 1995; 87). Een grove aanpak van alleen een opsomming van oefenstof is nutteloos.
- Kinderen met lees/spellingproblemen hebben meer baat bij een individuele begeleiding dan bij een groepsaanpak (Van der Ley 1991; 30).
- Bij de begeleiding van kinderen met lees/spellingproblemen moet men bij de opzet en planning rekening houden met extra instructie (dus extra leertijd), (Grysolle, 1997) meer oefentijd en meer herhalingen (Van Daal, 1993). Van die benadering is het effect aangetoond (Van der Leij, 1991; 30, De Vries, 1999; 71, Dumont, 1987; 149). Bij het herhalen van woorden is het niet nodig de betekenis te herhalen; het herhaaldelijk zien van de woorden is verantwoordelijk voor het effect (Van Daal, 1993).

Zo leerde Ruijsenaars een kind in twee jaar tijd 18 letters. Het handelingsplan dat Ruijsenaars uitvoerde om het kind letters te leren, is didactisch gezien niet iets nieuws. Het gaat om het toepassen van reguliere oriëntatie-, instructie-, automatiserings- en generalisatietechnieken, die echter langere tijd volgehouden moeten worden om enig effect op te leveren. De evidentie van dit aspect is alom geaccepteerd, behalve door Vernooij die herhaling in de begeleiding van kinderen met leesproble-

men een mythe noemt (Vernooy, 2003; 10).

Volgens Mommers echter (2002; 7) hebben kinderen met leesproblemen zes maal zoveel oefentijd nodig als kinderen zonder die problemen.

Meer specifieke begeleidingstrends

Op basis van wetenschappelijk onderzoek zijn er ook meer specifieke gegevens bekend, die kunnen helpen bij het richting geven aan de inhoud van een handelingsplan, nl.:

Trends voor het technisch lezen

- Systematische aandacht voor de ontwikkeling van fonologische vaardigheden (auditieve discriminatie, auditieve synthese, auditieve analyse, klankpositiebepaling) is van belang voor de leesontwikkeling (Loonstra, 2001).
- Koppelen van auditieve vaardigheden aan letterkennis en woorden heeft meer effect dan zuiver auditieve oefeningen (Van der Leij, 1991; 32, Ruijsenaars, 1991; 51)
- Het is van belang om verschillende woordidentificatietechnieken naast elkaar te gebruiken (Commissie Dyslexie, 1995;90). Zie daarover de technieken in de Techniekenmap lezen (Koning, 2001).
- Flitsen van woordbeelden is effectief voor de leesontwikkeling (Commissie Dyslexie, 1995; 90, Van den Bos 1991; 143). Echter, hoe ernstiger de lees-problematiek, des te minder het effect (Smeets; 1995).
- Koppelen van taalactiviteiten aan leesbegeleiding is aan te bevelen (Van Aarle, 1988; 37).
- Worddrills (de fout gelezen woorden extra oefenen op woordkaartjes) is effectief (van Aarle 1988; 45). Voorzeggen van woorden is nutteloos (Van Aarle, 1988; 45).
- Als het nodig is woordrijen van een bepaald type te oefenen, is het aan te bevelen niet te lang (bijna) dezelfde woorden te oefenen, maar al gauw woorden door elkaar te oefenen (Mommers; 2002; 8). Daarbij is het beter korte series woorden te oefenen dan lange rijen (Mommers 2002; 8).
- Leer pas nieuwe letters aan als eerder geleerde letters er ook echt goed in zitten, d.w.z. in flits beheerst worden. (Mommers 2002;8).
- Het opdoen van woordspecifieke kennis levert naast het decoderen een belangrijke bijdrage aan de leesontwikkeling (Van der Leij, 1989; 23). Het is het beste om die woordspecifieke kennis te verwerven in losse woorden onder het motto: eerst isoleren, dan integreren (Van den Bos, 1991, 155).
- Hoe ernstiger de leesproblemen des te meer analytisch

(vertrekkend vanuit klanken en fonemen) zal de leesbegeleiding moeten zijn (v.d. Bos, 1992; 355).

- Voorspellend lezen op basis van wat je al weet van de inhoud van de tekst kan zinvol zijn in combinatie met de-codeertraining als compensatietechniek (Van Aarle, 1988; 54, Struiksmā, 1998, 19). Omdat kinderen met leesproblemen vaak te veel gebruik maken van deze strategie, is het belangrijk te bekijken of er gebruik gemaakt moet worden van een perceptieverzwaarder (sheet met grijze opdruk, waar het kind doorheen moet kijken om de onderliggende tekst te kunnen zien).
- Activiteiten gericht op het vergroten van de metacognitie (zie de cognitieve benadering op blz. 159-164. kunnen een bijdrage leveren aan de leesontwikkeling (Verhoeven, 2002; 39, Minnaert, 2002; 99-103).

Literatuur

- Aarle, E. van (1988). Behandeling van ernstige leesproblemen. Nijmegen, (Proefschrift)
- Aarle, E. van (1991). Behandeling van leesstoornissen. In: Lezen en begrijpen van A.J.W.M. Thomassen e.a., Amsterdam, Lisse.
- Aarnoutse, C. (1991). Onderwijs in lezen. In: Lezen en begrijpen van A.J.W.M Thomassen, e.a. Amsterdam/Lisse.
- Aarnoutse, C. en E. Hissink en W. van Bon (2003). In: TVO jrg. 42, blz. 241-252
- Andries, C. (1986). Leesmoeilijkheden. Leuven.
- Andries, C. (1989). Kenschetsing van het aanvankelijk leesproces. In: A.J.J.H. Ruijsenaars, e.a. Dyslexie. Leuven/Amersfoort
- Baar, K. de. (div). De Leeslijn. Amsterdam; Meulenhof.
- Bakker, D.J. (1986). Zijdelings. Lisse.
- Becker, S. Bak, dak. Trouw, 1 november 2002, blz. 11.
- Been, P.H. (1991). Dynamische modellen van lezen en schrijven. In: K.P. van den Bos en H. Nakken, Dyslexie '91, p.53-66. Lisse; Swets & Zeitlinger.
- Bienenmann-Kroes, I.R. en G.M. van der Aalsvoort (2003). De behandeling van ernstige lees- en spellingproblemen: twee N=1 studies. In: TVO, jrg. 42 april.
- Blok, H. en M. Otter en K. de Gloppe (2000). Vergelijkend onderzoek naar methoden voor aanvankelijk leesonderwijs in: Pedagogiek, 20 jrg. nr. 3, pagina 255-272.
- Bon, W.H.J. van (1993). Spellingproblemen. Rotterdam.
- Bos, K.P. van den (1991). De definiëring van dyslexie volgens een eenvoudig leesmodel. In: K.P. van den Bos en H. Nakken, Dyslexie '91, p. 23-41. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bos, K.P. van den, e.a (1991). Presentatieduur-bepanking bij woordtraining. In: Dyslexie 90, Lisse.
- Bos, K.P. van den (1992). Ernstige leesproblemen en orthopedagogische behandeling. In Handboek orthopedagogiek, p. 3-34, code 5204. Groningen.
- Bos, K.P. van den (1992). Didactische ondersteuning van kinderen met leesproblemen. In: Handboek lees- en schrijfdidactiek. Amsterdam, Lisse.
- Bos, K.P. van den en H.C. Lutje Spelberg (1996). Dyslexie, Woordidentificatietests, fonologische gevoeligheid en symboolbenoemselheid. In:

TVO, jrg. 35, maart.

- Bosma, M. (2001). De Mythe van het beelddenken in: Remediaal handelen van R. Kleijnen, Lisse
- Bosman, A.M.T. en J.G. van Hell, W. Harbers & M. Voorzee (2000). Visueel dictee; een effectieve spellingstraining voor woorden met ambigue foneem-grafeemrelaties, TVO, jrg. 39, oktober 2000.
- Braams, T. (1996). Dyslexie, een complex taalprobleem. Meppel, Boom.
- Braams, T. (1998). Dyslexie of niet(t). In: TVO 7/8.
- Braams, T. en Anna M.T. Bosma (2000*). Goed onderwijs doet er toe, Tijdschrift voor remedial-teaching 2000/3, 6-12.
- Braams, T. en A.M.T. Bosman (2000**). Fonologische vaardigheden, geletterdheid en lees- en spellingstructuur, TVO, jrg. 39, mei 2000 (zelfde artikel als Braams 2000*).
- Braams, T (2019) handboek dyslexie. Amsterdam, Braams & Boom)
- Brand-Gruwel, S., C. Aarnoutse en K.P. van den Bos (1995). Begrijpend leren lezen via luisteren, TVO jrg. 34, september.
- Broeck, W. van den (1998). Afscheid van de taakanalyse, TVO, 1, 25-34.
- Broeck, W. van den (2002). Dyslexie; naar een wetenschappelijke definitie. In: Ruijsenaars, A.J.J.M., en P. Ghesquière, Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen, recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak. Leuven.
- Buis, P.M. (2003). De definitie van dyslexie. In: TVO 2003, 253-259
- Bus, A.G. (1991). (Voor)lezen in de (voor)schoolse fase. In: Van den Bos e.a. Dyslexie '91, Lisse, blz. 67-78.
- Bouwers, H. en H.v. Goor (1994). Diagnostiek en behandeling van spellingproblemen. Nijkerk.
- Castelijns, J.H.M. e.a. (1989). Stabiliteit en predictieve validiteit van patronen in spellingfouten. In: Dyslexie, Leuven.
- Commissie Dyslexie. (1995). Dyslexie. Den Haag Gezondheidsraad, publicatienr. 1995/15.
- Coulter, R. Ie. (1991). De anatomie van dyslexie. In: K.P. van den Bos en H. Nakken, Dyslexie '91, p. 43-52. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Critchley, M. (1964). Developmental dyslexia. London: Heiemann.
- Daal, V.H.P. (1993). Computer-based reading and spelling practice for young dyslectics, proefschrift VU Amsterdam.
- Dijk, A. van (2002). Kinderen met NLD, Lisse.
- Dongen, D. van (1988). Wie is dyslectisch? In: A. v.d Leij, e.a. In Dyslexie '88, p. 27- 37. Lisse.
- Deboiserie, M. (1989). Een integratieve visie op behandeling. In: Dyslexie, van Ruijsenaars, A.J.J.M, Leuven.
- Dumont, J.J. (1987). De effectiviteit van dyslexiebehandeling. In: Dyslexie, van J. Hamers, Lisse.
- Dumont, J.J. (1990). Dyslexie. Rotterdam.
- Dumont, J.J. (1991). Het begrip dyslexie. In: Dyslexie '91 van K.P. van den Bos en H. Ghesquière.
- Ghesquière P, en A.J.J.M. Ruijsenaars (1994). Dyslexie en rekenproblemen. In: TVO: 33, 1994 411-420.
- Geerlings, M.I. en W. Kraay, A. Bouma & J.W. van Strien (1995). Effect woordlengte op herkenning woorden en non-woorden bij volwassen dyslectici, TVO jrg. 34, nov.
- Gezondheidsraad: Commissie Dyslexie. (1995) Dyslexie. Afbakening en behandeling. Den Haag: Gezondheidsraad, 1995; publicatienr 1995/15.
- Ghesquière P. en A.J.J.M. Ruijsenaars (1994) Dyslexie en rekenproblemen, TVO jrg. 33, oktober.
- Graaf-Tiemersma, M. de, (1994). Linkshandigheid en dyslexie, Utrecht.
- Graaf-Tiemersma, M. de (1994). Is er een verband tussen niet-

rechtshandigheid, leesstoornissen en allergieën bij kinderen en hun familie. TVO 33 (1994), 225-238.

- Groot, A.M.B. de (1991). Verschillen in leesvaardigheid. In: Lezen en begrijpen van A.J.W.M. Thomassen e.a. Amsterdam, Lisse.
- Gryssolle, R. en Greet Roeseems (1997). Preventie van leerproblemen door vroegtijdige interventie. Het Ello-project. In het blad Caleidoscoop.
- Haaft, G. ten. (2003). Wanneer leert de leraar. In Trouw, 30 mei 2003
- Hamers, J.H.M. e.a. (1987). Foutenclassificatie-systemen, beperkingen en praktisch nut. In: Dyslexie van J.H.M. Hamers, Lisse.
- Henneman, K. (2000). Problemen van gevorderde spellers. Bussum.
- Jansen-Donderwinkel, E.M.B. A.M.T. Bosman en J.G. van Hell (2002). Stabiele en instabiele spellingen. In: TVO jrg. 41, oktober.
- Koning, L.J. (1985). Procesgericht spellingonderzoek, TVO januari 1985, nr. 1, 22-29.
- Koning, L.J. (1988). Praktijkboek orthodidactische technieken, Groningen (verschenen in de serie orthovisies).
- Koning, L.J. (1990*). (Lees)dyslexie. In: JSW, nr. 9 en 10.
- Koning, L.J. (1991*). Bodegraafse leestoets. Bodegraven, Schoolbegeleidingsdienst Midden-Holland en Rijnstreek te Bodegraven.
- Koning, L.J. (1991**). Dyslexie en leesproblemen bij het voortgezet lezen in het basisonderwijs; een kwestie van geheel en detail, in Dyslexie 91, van K.P., Van den Bos, e.a, Lisse.
- Koning, L.J. (in Kleijnen, R. (1992). Hardnekkige spellingproblemen. Lisse.
- Kleijnen, R. (1998). Dyslexie in voortgezet onderwijs. TVO 1998; 305-316.
- Kleijnen, R. (2001). Ontwikkelingsonderzoek (action research) en mediaal handelen in: Remediaal handelen van R. Kleijnen. Lisse.
- Kusters, E.D.M., e.a (1986) Het benutten van linguïstische informatie voor het corrigeren van fouten door goede en slechte lezers. In: Lereren lezen en spellen, van Reitsma, P., e.a., Lisse.
- Leij, A. van der (1992). Handleiding Kijk- en luistermethode, Gorinchem.
- Leij, A. van der (1984). Dwaalwegen in theorie, diagnostiek en behandeling. In: A. van der Leij & L.M. Stevens, Dyslexie '84. Lisse.
- Leij, A. van der (1989). Verschuivingen in diagnose en behandeling van ernstige leesproblemen. In: Ruijsenaars, A.J.J.M. e.a. Dyslexie. Leuven/Amersfoort.
- Leij, A. van der. (1989). Verschuivingen in diagnose en behandeling van ernstige leesproblemen. In: Dyslexie van A.J.J.M. Ruijsenaars e.a. Leuven.
- Leij, A. van der (1990). Behandeling van lees- en spellingproblemen; een overzicht. In: Dyslexie 90. Lisse.
- Leij, A. van der (1997). Dyslexie en automatiseren. In: Dus toch ... dyslexie, van A. Paternotte, Bilthoven.
- Leij, A. van der (1998). De definitie van dyslexie. TVO, 7/8, 1998 278-293
- Leij, A. van der en R. Kleijnen, A.J.C. Struiksma, A.J.J.M. Ruijsenaars, J.W. Geelhoed e.a. (2000). Handleiding dyslexie verklaring, Bilthoven, Stichting dyslexie.
- Leij, A. van der en M. Polak (2002). Behandeling van dyslexie in een klinische setting, TVO jrg. 41, april 2002.
- Leij, A. van der, (2010). Het effect van lezen met klankhulp op begrip- pend lezen van dyslectische leerlingen. In TVO, 49, 306-319.
- Leij, A. van der, (2017) dit is dyslexie. Houten, LannooCampus

- Loonstra, J.H. en F. Schalkwijk (1999). Omgaan met dyslexie. Leuven.
- Mameren-Schoehuizen, G.G.M. (1997). Individuele behandeling door een orthopedagoog. In: Dus toch ... dyslexie, van A. Paternotte, e.a. Bilthoven.
- Meijer, W. (2003). Zorgverbreding en de professionaliteit van de leraar. In: Platform Pabo, Groningen, april.
- Minnaert, A. (2002). Metacognitie en leesproblemen. In: Dyslexie en dyscalculie van Ruijsenaars, A.J.J.M., Leuven.
- Mommers, Fr. C. (2002). Wat onderzoek leert over vlot leren lezen. In: JSW jrg. 87, nr. 4, november.
- Mommers, Fr. C. (2003). Wat onderzoek leert over begrip- pend lezen, Baarn, JSW jrg. 87/nr. 5.
- National Institute of child health & Human development (2000) Report of the national reading panel, Teaching children to read. Op: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>.
- Ojemann, P.C. (1987). Woordblindheid en beelddenken, Deventer.
- Paternotte, A. (1997). Dus toch... dyslexie, Bilt-hoven.
- Pressley, M. (1998). Reading instruction that works. The case for Blanced Teaching. New York, The Guilford Press.
- Reitsma, P. (1991). De ontwikkeling van leesvaardigheid. In: Lezen en begrijpen van A.J.W.M. Thomassen, e.a. Amstedam, Lisse.
- Reitsma, P. (1993). Luisterend lezen met pauzes. TVO, 32 (1993) 128-137.
- Rispens, J. (1989). De rol van het intelligentie-onderzoek in de diagnostiek van kinderen met dyslexie. In: Ruijsenaars, A.J.J.M., e.a. Dyslexie. Leuven.
- Rosenberger, P.B. (1992). Dyslexia, is it a disease? In: The New England Journal of Medicine. Massachusetts, vol. 326, nr.3.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. en W. Coppens (1991). Vroegtijdige interventie bij potentieel leeszwakke kinderen. In: Dyslexie '90 van A. van der Leij. Lisse.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. en D.C.M. Gersons-Wolfensberger, (1995). Dyslexie. Afbakening en behandeling in het Tijdschrift voor Orthopedagogiek van 12 december 1995, bl. 561-569.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (1998). Hoe definitief is een definitie van dyslexie ?, TVO jrg. 37, augustus.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., en P. Ghesquière, (2002). Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen, recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak. Leuven.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. en D.A.V. van de Leij, A.J.C. Struiksma, M.H.L. Kleijnen, K.P. van den Bos en L. Verhoeven (2002). Dyslexie; onderkende, verklarende en handelingsgerichte diagnose. In: TVO, jrg. 39, juli/aug.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. en C.C.M. Hoedjes, N. Vanneste en A. Volckaert (2003). Individuele behandeling van zeer hardnekkige leerstoornissen. In: het Tijdschrift voor Orthopedagogiek, van januari 2003, blz. 23-36.
- Schiffelers, I., A.M. Bosman en J.G. van Hell (2002). Uitspreken wat er staat, TVO jrg. 41, 2002
- Schreuder, R. Woordherkenning en morfologie (1991), Verschillen in leesvaardigheid. In: Lezen en begrijpen van A.J.W.M. Thomassen e.a. Amsterdam, Lisse.
- Shaywitz, S.E. e.a. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. In: The New England Journal of Medicine. Massachusetts. Vol 326, nr. 3.
- Smeets, H. en A. van der Leij, (1995). Effecten van een multicomponenteel computergestuurd programma op technisch lezen, TVO, jrg. 34, maart.
- Snowling, Margaret (1987), Dyslexia, a cognitive development per-

spective. Massachusetts, Blackwell pub.

- Spyer, G. (1994). Neuropsychological and pharmacological treatment of dyslexia, Amsterdam VU-proefschrift.
- Stavenga, A. (2001). Over dyslexie. Utrecht.
- Struiksma, A.J.C. e.a. (2009). Diagnostiek van het technisch lezen en aanvankelijk spellen. Amsterdam: VU uitgeverij.
- Struiksma, A.J.C. (1997). Individuele behandeling van dyslexie in een leeskliniek. In: Dus toch Dyslexie van; A. Paternotte, e.a. Bilthoven.
- Struiksma, A.J.C. (1998). Boekbespreking Special, in TVO jrg. 37, januari 1998.
- Struiksma, A.J.C. (2003). Lezen gaat voor. Amsterdam.
- Ulsen, W.L. van (zj). Dyslexie, de oplossing ligt binnen handbereik, Groningen.
- Verhoeven, L. (2002). Vroege onderkenning en aanpak van leesproblemen. In: Dyslexie en dyscalculie van Ruijsenaars, A.J.J.M. Leuven.
- Verhoeven (2002). Interventie bij beginnende leesproblemen. Evaluatie van het ELLO-project. Leuven
- Vernooij, K., (2000). Voortgezet technisch lezen nader bekeken. Baarn, 2000 JSW- jrg. 85/nr. 4.
- Vernooij, K. (2002). Elk kind een lezer, Amersfoort.
- Vernooij, K. (2003). Een reactie op "Over kinderen met ernstige leesproblemen in de bovenbouw, een artikel van Luc Koning in Praxisbulletin van 4 december op de site van het Praxisbulletin.
- Vernooij, K. (2003). Mythen in het leren lezen. In: Kind en adolescent, jrg. 2, nr. 1, blz. 8-10.
- Vlucht, H. van der (1989). De etiologie van dyslexie In: Dyslexie van Ruijsenaars, A.J.J.M., e.a. Leuven.
- Vonk, M. en M. Bakker (2002). Behandeling van dyslexie binnen de muren van de school. In: Dyslexie en dyscalculie van Ruijsenaars, A.J.J.M. Leuven.
- Vries, J. de (1999). Achtergronden van dyslexie. In: Omgaan met dyslexie van Loonstra, J.H., Leuven.
- Wassenaar, W.A. (1997). Dyslexie. Afbakening en behandeling; een reactie vanuit de praktijk. In: Tijdschrift voor orthopedagogiek, 36, 78-88.
- Wentink, H. en L. Verhoeven (2001). Protocol leesproblemen en dyslexie, Nijmegen.



Artikel 6. Hoe werk je samen met de ouders? (deel 6 van de 10-delige serie)

Als in een gezin een kind dyslexie heeft dan veroorzaakt dat in veel gezinnen stress. De meeste ouders maken zich in elk geval zorgen. De hulpverleners gaan er automatisch vanuit de ouders ook huiswerk met die kinderen maken, terwijl lang niet alle ouders zelf goed kunnen lezen en als ze dat wel kunnen is het de vraag of ze wel de begeleider van hun kind kunnen zijn. Vaak hebben die ouders meerdere kinderen met leesproblemen en soms gaat het om één-oudergezinnen. Veel ouders kunnen dat allemaal niet aan en krijgen schuldgevoelens. Daarom is het belangrijk dat de hulpverlener/leerkracht ook aandacht schenkt aan de beleving van de ouders.

In dit artikel gaat het niet over de feitelijke last (eventueel ook problemen bij het begrijpend lezen en nadelen voor de toekomstige loopbaan), maar over de last die kinderen en ouders ervaren als er sprake is van dyslexie (De Jong, 2020)

Het ervaren van problemen

Tot nu toe ging het in de 5 verschenen artikelen om de theorie en de meer technische aspecten van lezen en dyslexie zoals onderzoek en begeleiding. Er zijn echter op allerlei manieren mensen met hun emoties betrokken bij de dyslexie, nl. het kind zelf, de ouders en ook de persoon van de leerkracht/hulpverlener.

Ouders en kinderen met ernstige leesproblemen worden geconfronteerd met de gevoelens van die kinderen. Hen overkomt een probleem. Ze begrijpen niet waarom hen dat overkomt en anderen niet en ze hebben er vaak last van. Over dat ervaren van last is nog niet zoveel bekend omdat er nog maar weinig onderzoek naar gedaan is (De Jong, 2020) Dat betekent dat het moeilijk is om er iets in het algemeen over te zeggen dat voor alle kinderen geldt. Kinderen blijken heel verschillend te reageren op hun leesproblemen. (Loonstra, 1999). Bovendien is het meest recente onderzoek gedaan onder studenten. In het handboek dyslexie (Braams 2019; 122-145) wordt er gelukkig veel aandacht aan besteed.

Er is al wel bekend dat kinderen met dyslexie angstiger zijn en dat ze vaker een negatief zelfbeeld hebben. (De Jong 2020). Dat uit zich er dan in dat sommige kinderen een gebrekkelijk zelfvertrouwen hebben (Braams, 2019; 122)

Dat er vaak sprake is van een negatief zelfbeeld is logisch omdat die kinderen weten dat ze problemen hebben en veel faalervaringen beleven en dan ontstaat er vaak een reëel negatief zelfbeeld. Ze denken dat ze iets niet kunnen, terwijl dat ook zo is. Typerend voor dyslexie is dat je er niet vanaf komt. Het kind en de latere volwassene blijft er voortdurend mee geconfronteerd worden. Toch zijn er heel veel gevallen bekend van volwassenen die zich goed weten te redden in de huidige samenleving. Blijkbaar valt er mee te leven.

Leesproblemen kunnen zich ook uiten in algemene boosheid op de wereld om heen en soms ook boosheid op zichzelf. (Loonstra, 1999; 129)

Wat men tegenwoordig ook probeert om dyslexie als een gave te zien door die kinderen allerlei positieve eigenschappen toe te kennen, het blijft een probleem. Er verschijnen ook wel artikelen over de voordelen van dyslexie. Men stelt dan dat die kinderen creatiever zijn en dat dat in allerlei situaties een voordeel kan zijn. (Braams, 2019;146)

Kinderen met dyslexie zouden ook een beter ruimtelijk inzicht hebben en daar hun voordeel mee kunnen doen. Helaas is het zo dat het met die voordelen om de grote getallen gaat, maar dat er individuele kinderen zijn die niets ervaren van die voordelen. Om maar eens de slogan van de belastingdienst aan te halen: leuker kunnen we het niet maken.

Vooraf door het worstelen dat kinderen moeten, blijf dyslexie last veroorzaken, door het feit dat het niet vanzelf gaat en vooral door het (helaas vaak onnodige) geploeter van deze kinderen.

Het is zo nu en dan ongelooflijk om te zien hoe prettig bepaalde kinderen er mee omgaan en hoe ontspannen sommige ouders er mee om kunnen gaan. Maar leuk is nooit.

Het is vooral veel oefenen en in elk geval ook vermoeiend.

Daarbij speelt onzekerheid over de toekomst ook een grote rol bij bepaalde kinderen. Vooral ook de onzekerheid over het hoe het straks in het voortgezet onderwijs zal gaan en hoe het nog verder zal gaan, speelt bij veel kinderen een rol.

Op de basisschool spelen de leerkrachten een centrale rol. Zij moeten de leesontwikkeling volgen, de leesproblemen signaleren en hulp bieden, maar hebben vaak ook handelingsverlegenheid. Ze zien vaak weinig vooruitgang en dat roept ook bij hen emoties op.

Thuisproblemen

De kinderen met dyslexie groeien op in gezinnen en de leesproblemen veroorzaken ook druk op het thuisfront. Op veel FB-groepen melden ouders van kinderen met leesproblemen die spanningen ook. Ze hebben het vaak druk en daar komen ook nog uitingen van gevoelens van ongenoegen van hun kinderen bij en dan ontstaat er een hoge druksituatie die tot spanningen/stress en uitbarstingen kunnen leiden. (Braams, 2019; 133-135) De kinderen voldoen niet aan de verwachtingen van de ouders. Ouders en kinderen schamen zich soms voor de problemen of schuiven alles wat het kind doet op de problematische leesontwikkeling. Veel ouders worden ook herinnerd aan hun eigen leesproblemen in hun jeugd en daarmee komen er nog meer spanningen bij. Gelukkig is het niet in alle gevallen in de thuissituatie kommer en kwel en zijn er ook ouders die in een ontspannen modus zijn t.a.v. de leesproblemen.

Het kind met leesproblemen

In een onderzoek hoorde ik een kind zeggen: „Ik ben dyslexie.” Ouders zeggen vaak dat hun kind dyslectisch is, maar kinderen zijn meer dan hun leesproblemen. Op het dyslexiecongres van 8 februari van de SDN was het algemene spraakgebruik ook: dyslectische kinderen.

Deze kinderen kunnen hoogstens dyslexie hebben maar ze **zijn** het niet. Het gevaar van dyslectisch zijn, is dat men het kind degradeert tot een leesprobleem.

De vraag is wie het kind is met leesproblemen. Daarop is geen eenduidig antwoord te geven omdat iedereen die werkt met kinderen met leesproblemen ervaren heeft hoe verschillend kinderen daarmee omgaan.

Wat kinderen ervaren wordt bepaald door de persoonlijkheid van het kind zelf, maar ook door de reacties van de omgeving op die problemen. Die reacties komen van de eventuele broertjes of zusjes, de ouders en ook van de groepsleden op school.

Soms ligt de focus bij de kinderen te veel op de leesproblemen. De gaan er mee naar bed en ze staan er weer mee op, terwijl andere kinderen in staat zijn ook zichzelf af te leiden door hobby's en door ouders die hen op andere gedachten kunnen brengen.

Het ene kind heeft overdramatiserende ouders en het andere kind pragmatische ouders die er het beste van proberen te maken en hun kind ook geen dyslectisch kind noemen, maar een kind met dyslexie.

Dat betekent dat ieder kind met dyslexie anders is en dat het belangrijk is dat u als leerkracht, naast de leesproblemen ook een schets maakt van wie het kind is en hoe de omgeving met de problemen van het kind omgaat.

Wat is van belang? (10 aandachtspunten)

1. De leerkrachten moeten zich bij het begeleiden van de kinderen met leesproblemen afvragen wie het kind is. Het kind is meer dan het leesprobleem en dat betekent dat men met de kenmerken van het kind wat moet. Als het kind aversie heeft tegen het lezen dan moet er in kleine porties geoefend worden en moet er geïnvesteerd worden in leesmotivatiebevorderende activiteiten. Meestal is het nodig het kind succeservaringen op te laten doen zodat het zelfbeeld wat verbetert. Deze kinderen hebben al veel faalervaringen achter de rug en daarom is het belangrijk om ze de taken zo aan te bieden dat de kans op succes optimaal is. Het zogenaamde onderstrepd meelezen dat in artikel 5 is behandeld is daar een goed voorbeeld van. De oriënteringsbasis (wat moet je doen om de taak uit te voeren) is zo volledig dat kinderen succes zullen ervaren. Soms werkt het goed om een leesmaatje aan het kind te koppelen. Soms moet ook de woordenschatontwikkeling gekoppeld worden aan de leesbegeleiding. Dat betekent dat men zich steeds af moet vragen op welke manier leesbegeleiding een totaalaanpak kan worden. Voor de gebruikers van het GLOOT-model is deze benadering wel bekend. (Koning, 1991; 24-30, 111-114)
2. Het is belangrijk dat de school de ouders goed op de hoogte houdt van het verloop van de speciale leesbegeleiding.
3. Het is belangrijk het kind middels een portfolio en de cognitieve benadering (zie artikel 5) te betrekken bij de leesbegeleiding.
4. Als een kind behandeld wordt door een zorginstituut dan is de psychosociale aanpassing een deel van die behandeling. Voor de school is belangrijk daar kennis van te nemen en het te vertalen naar de situatie in de klas.
5. Leerkrachten moeten regelmatig overleg hebben met de ouders en van hen horen hoe het kind zich thuis uit over de leesproblemen, hen uitleggen wat er aan de hand is, wat men doet en samen met de ouders bekijken of thuis oefenen haalbaar is. Als dat om een bepaalde reden niet kan, is het belangrijk dat de school dat makkelijk accepteert en er voor zorgt dat de ouders geen schuldgevoelens ontwikkelen als het thuis oefenen niet verstandig of niet mogelijk is. Ouders moeten dus heel goed weten of ze wel in staat zijn om hun kind thuis te begeleiden. Als ze dat niet kunnen, moeten ze het niet doen. Het is in elk geval belangrijk om goed naar de ouders te luisteren en begrip te tonen voor wat ze te vertellen hebben.
6. Als ouders hun kind thuis wel kunnen begeleiden is het belangrijk dat de leerkracht/hulpverlener dat voor doet en laat zien welke technieken men toepast als een kind een woord niet kan lezen, als het woorden niet goed leest, als het spelend leest, etc.
7. Ouders moeten er voor zorgen dat niet alles wat hun kind doet in het teken staat van de leesproblemen.
8. Ouders moeten hun kind vooraf geen beloning of cadeautje in het vooruitzicht stellen als ze een bepaald niveau behalen.
9. Ouders moeten aan de bel trekken als ze vinden dat hun kind onvoldoende begeleiding krijgt op school en scholen moeten de ouders uitleggen wat er mogelijk is

en wat de grenzen zijn van de school, zodat er geen onjuiste verwachtingen ontstaan.

10. Ouders moeten proberen om hun eigen onzekerheid en hun angsten m.b.t. de dyslexie van hun kind zoveel mogelijk bij hun kind vandaan houden.

Ik heb vaak het woord -moeten- gehanteerd in deze opsomming, maar u 'moet' het lezen als: het zou mooi zijn als.....

Oefenen, oefenen, oefenen?

Vanuit de wetenschap wordt men aangespoord om met kinderen met dyslexie te oefenen, te oefenen en te oefenen, terwijl de leerkrachten en de ouders ook ervaren dat er grenzen zijn aan het oefenen, dat je niet eindeloos door kunt oefenen, dat kinderen moe zijn of er gewoon geen zin meer in hebben.

Alle betrokkenen moeten weten waar hun grenzen liggen, ten aanzien van wat kinderen met dyslexie moeten. Soms moet je er even mee ophouden en een pauze inlassen omdat het oefenen contraproductief kan werken en het 'bonken op het defect' juist minder resultaten op kan leveren.

Voorkom onnodig geploeter

In het voorafgaande is reeds aangegeven dat moet voorkomen worden dat kinderen moeten ploeteren. Ploeteren is een vorm van onophoudend oefenen om het tempo verhoogd te krijgen. Aan de ene kant is het ploeteren af te keuren omdat het vaak een vorm van begeleiden is die weinig met lezen te maken heeft. Het lezen wordt vaak gedegradeerd tot het trainen van het decoderen. Daarnaast zijn er ook kinderen die van nature langzaam zijn en het trage leesgedrag bij hun algemene basiskenmerk hoort.

Tenslotte is ploeteren vaak een vorm van racelezen met zandloper en stopwatch waarbij het kind bij het herhalend lezen wordt aangespoord steeds sneller te lezen. Eigenlijk is dat onnodig omdat de meetlat die men hanteert en het doel waar men naar streeft SNEL lezen is. In artikel 9 over het redzaamheidslezen zullen we aangeven dat er veel nutteloos wordt geoefend omdat SNEL lezen geen functioneel doel is. Als men uitgaat van de normen van het redzaamheidslezen kan met het racelezen laten vervallen en kinderen helpen om gewoon te lezen en tegelijkertijd te werken aan de tekstverwerking en het leesplezier. Op de behandeling van kinderen met leesproblemen is dus nog wel wat op te merken.

Literatuur

Braams, T. (2019), Handboek dyslexie (blz. blz. 159). Amsterdam, T. Braams & Boom uitgevers.

Jong, de, Peter (2020) Last van dyslexie. Lezing conferentie SDN 2020.

Koning, Luc (1991) Praktijkboek orthodidactische technieken. (Orthovisies 28) Groningen, Wolters-Noordhoff.

Loonstra, J.H. & F. Schalkwijk (red) (1999) Om gaan met dyslexie. Sociale en emotionele aspecten. Leuven/Apeldoorn, Garant.



Artikel 7. Dyslexie en de zorginstellingen

Als kinderen m.b.t. het lezen en de spelling aan bepaalde normen voldoen, is het mogelijk dat ze begeleid worden door een van de ruim 100 zorginstellingen in Nederland waarbij de gemeente van het kind die zorg vergoedt. Dat geld gaat niet naar de scholen, maar naar de zorginstellingen.

In dit artikel worden de actuele discussies rond die zorginstellingen weergegeven: wat zijn de criteria, wat kost het, wat doen ze, wat zijn de ervaringen, hoort die zorg eigenlijk niet gewoon bij het onderwijs, hoe zou het in de toekomst moeten, etc.

Vooropmerkingen

In het nu volgende zullen we een aantal algemene en een aantal kritische opmerkingen maken t.a.v. de zorginstellingen. Zorginstellingen op het gebied van dyslexie onderzoeken en behandelen kinderen op hun instituut of op de school van het kind. Er zijn heel grote zorginstellingen die kantoren hebben in heel Nederland (RID, Opdidakt) en er is een groot aantal kleinere instellingen.

In het algemeen kan gesteld worden dat ze voorzien in een behoefte en ze leveren over het algemeen goed werk. Dat betekent niet dat ze wonderen kunnen verrichten en het betekent ook niet dat er geen kritiek is op deze instellingen

Veel kinderen hebben baat bij de hulp vanuit deze instellingen, maar er zijn ook kinderen die niet of nauwelijks vooruitgaan.

In het algemeen gesteld, doen die instellingen wat ze moeten doen, nl, ze lezen intensief met de kinderen en/of ze oefenen de spelling. Dat is niets bijzonders. Ze verschillen onderling ook in de mate waarin ze echt maatwerk verrichten of een standaardprogramma afwerken. Er zijn instellingen die bij vrijwel alle kinderen het lezen weer vanaf het begin opbouwen door de klank-lettercombinatie als basis te nemen, terwijl anderen meer aansluiten bij de diagnostische informatie.

De instellingen verschillen ook in de mate waarin ze schoolbegeleiding bieden. De instellingen die van oorsprong schoolbegeleidingsdienst waren, zijn beter in het begeleiden van de scholen dan de instellingen die vanuit een klinische achtergrond zijn ontstaan.

De zorginstellingen verdienen flink bij door software uit te geven en in hun behandeling op te nemen en die aan ouders/andere behandelaars te verkopen en ze verdienen ook flink bij door onderzoek en behandelingen aan te bieden als er geen gemeentelijke vergoedingen voor gelden.

In dit artikel komen vier hoofdstukken voor, nl:

1. De toelating tot de instelling
2. Resultaatonderzoek
3. Samenwerking met samenwerkingsverbanden passend onderwijs
4. Kritiek

1. De toelating

Kinderen kunnen voor onderzoek in aanmerking komen als ze voldoen aan de criteria die door het Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie zijn vastgesteld. (NKD) Bij het lezen is een van de criteria dat kinderen achtereenvolgens bij drie peilingen een E moeten hebben gescoord. De onduidelijkheid treedt op bij de spelling. Laat ik een voorbeeld nemen:

Marant hanteert voor de scholen (als het kind ook al spellingproblemen heeft) dat het 3 maal tot de **16%** zwakste lezers moet behoren.

Men heeft het bij Marant expliciet over **3 achtereenvolgende meetmomenten** tot de 16% zwakste lezers. (website Marant) Dan gaat het daarbij dus niet om de eenmalige diagnose door een zorginstelling, maar om de drie metingen die een school verricht om bij Marant binnen te komen.

Op een andere plaats stelt Marant (NKD Leidraad 2019): Een leerling komt voor doorverwijzing naar de zorg in aanmerking als: Spelling: V-(min)score of E-score (laagste 10%) Lezen: V-score of lage D-score (laagste **20%**)

Men hanteert dus twee verschillende normen als voorportaal; de ene keer de 16% norm en op een andere plaats de NKD-norm van 20%.

Verwarring en onduidelijkheid alom. Er zijn meer van deze voorbeelden te geven. Dat drie maal 16% kan helemaal niet omdat er voor de scholen tot aan eind 2019 geen tabellen met 16%-scores voorhanden zijn. Op mijn verzoek gaat het Cito die normen nu leveren.

Veel instellingen hebben van die 16% bij de spelling maar 20% gemaakt. Dat levert weer 4% meer kinderen op om te diagnosticeren.

Kortom: kijk bij de instellingen waar u mee te maken hebt, hoe zij de criteria aangeven. Over die verhoging van 16% naar 20% hebben we een klacht bij het NKD ingediend, die nog niet afgehandeld is. Zie voor de brochure hierover de link over de 16%-kwestie op <https://www.pravoo.net/> Zoek op de homepage *dyslexie* op en onder de tekst staat de link naar de 16% kwestie.

Naast het voldoen aan de toetscriteria moet de school een dossier aanbieden waarin te zien is dat het kind volgens zorgniveau 3 begeleid is. Bij dat zorgniveau staat het begrip **specifiek** centraal.

Als kinderen worden aangemeld bij een zorginstellingen wordt getest of het kind voldoet aan een 'dyslexie-typerend profiel'. Om daar achter te komen, worden zes specifieke vaardigheden nagegaan op drie onderdelen, namelijk:

1. Klank-tekenkoppeling (kan een kind klanken verbinden aan letters?): Accuratesse (kan het kind dat nauwkeurig?), Snelheid (kan het kind dat snel?)
2. Snel serieel benoemen (kan een kind snel rijtjes cijfers en letters benoemen? Letters, Cijfers)
3. Fonologische taalvaardigheden (kan een kind klanken onderscheiden en goed gebruiken?) Accuratesse (kan het kind dat nauwkeurig?) Snelheid (kan het kind dat snel?)

Wanneer een kind onvoldoende scoort op twee van de zes onderdelen, dan is er sprake van een dyslexie-typerend profiel. Een kind heeft dan ernstige, enkelvoudige dyslexie (EED), als het geen andere problemen heeft en komt in aanmerking voor vergoede dyslexiebehandeling. (bron website Marant). Op deze onderzoeksbatterij is veel kritiek vanuit de wetenschap en bovendien valt het op dat er 5 keer het woord(deel) **snel** in voorkomt. Dat dat discutabel is, zal ik uitleggen bij de bespreking van het redzaamheidslezen. (zie artikel 9) Het is immers de vraag of snel een norm moet zijn.

Voor de scholen gelden nog drie zaken:

1. overleg te hebben met de zorgverlener tijdens de externe leesbegeleiding.
2. te bekijken hoe de begeleiding op school (die niet stopt) aan kan sluiten bij de externe begeleiding.
3. geïnformeerd te worden over wat er moet gebeuren als een kind uitbehandeld is.

2. Resultaatonderzoek

Er is al onderzoek gedaan naar de resultaten van de behandelingen van de zorginstellingen. Daarvan kan afgeleid worden dat het (volgens die onderzoeken) bij 20% tot 50% van de behandelde kinderen helemaal niet gaat om dyslexie. (Onderzoek van Ellen van Dijk bij de IJsselgroep, onderzoek van Vaessen bij het RID, onderzoek van Kuijpers). Die 50% lijkt me niet erg waarschijnlijk. Die percentages hebben betrekking op kinderen die waarschijnlijk weer bij de groep zijn. Je hebt dus een bepaald percentage kinderen dat waarschijnlijk snel op niveau is en waarschijnlijk geen anderhalf jaar begeleiding nodig heeft. Er zijn ook kinderen waarmee je na 10 behandelingen al weet dat er sprake is van alexie. (Koning, 2003) Met die kinderen zou men wat anders moeten doen dan tegen beter weten in anderhalf jaar begeleiden. Er zijn ons ook kinderen bekend die na anderhalf jaar begeleiden niet verder gekomen zijn dan een M3-niveau. Kortom; er moeten wel varianten komen van leesbeelden en bijbehorende de begeleidingsperiodes. Zorginstellingen verschillen onderling nogal op dat gebied. In het kader van het redzaamheidsproject volgen we ook de kinderen van de redzaamheidsscholen die begeleid worden door de zorgeninstellingen. We kijken naar de behandelingsresultaten en zaken als: overleg en nazorg. Daar zullen we t.z.t. ook de evaluatiegegevens van publiceren.

3. Samenwerking met samenwerkingsverbanden passend onderwijs

Onlangs verscheen de brochure *Samenwerken bij ernstige enkelvoudige dyslexie*. (In opdracht van het ministerie van O, C en W) Dat is een handleiding voor samenwerking tussen gemeenten en het samenwerkingsverband.

Het doel van deze brochure is om samenwerkingsverbanden en gemeenten aan te zetten om samen afspraken te maken over de toegang tot de vergoede zorg.

Die brochure laat zien welke gecompliceerde situatie er is ontstaan. Je hebt scholen, ouders die een instelling mogen kiezen, gemeenten en samenwerkingsverbanden en daarboven 'hangt' ook nog het NKD. Rond zo'n overzichtelijk onderwerp is een enorme overlegstructuur ontstaan met allerlei partijen met veel gevraagde overlegtijd en vooral met allerlei procedures.

4. Kritiek op de huidige situatie

4.1. De systeemfout om dyslexie bij de zorg onder te brengen en bij het onderwijs weg te halen.

In de bij 3 genoemde brochure is aangegeven dat de gemeenten en het samenwerkingsverband verantwoordelijk zijn voor de leerling met dyslexie. Dat is een onjuist vertrekpunt, maar dat soort situaties krijg je. De verantwoordelijkheid voor dyslexie ligt immers bij de scholen en haar besturen. Zij moeten vaststellen of de leesproblemen niet te maken hebben met het onderwijsfalen (en daarop scholing aanbieden) en wat er bij optimaal leesonderwijs gedaan moet worden bij kinderen die verharde leesspellingproblemen hebben.

Dat betekent dat men ook de kosten kan betalen van leesverbeteringsprojecten en/of de kosten van de begeleiding van kinderen met leesproblemen. Een bestuur zou dan samen met de school kunnen bekijken wel interne en externe hulp men in moet zetten.

Dan was het overzichtelijk gebleven, maar nu worden er veel kosten gemaakt door deze bureaucratische structuren. Lezen hoort bij het onderwijs en niet bij de zorg in het kader van de Jeugdwet.

4.2 de discutabele toelating (de denkfout van de D en de E, de mix van spelling en leesproblemen)

Om binnen te komen bij een zorginstelling moet de school na het bieden van speciale leesbegeleiding ook met toetscores aan kunnen tonen of er sprake is van verharde leesspellingproblemen.

Daarbij zitten we op dit moment vast aan de D en E behaald op Cito-toetsen. Dat betekent dat de norm bij lezen een snelheidsnorm is gebaseerd op onderzoek onder kinderen die (bij het elzen) de opdracht kregen snel te lezen. Als een kind bij M4: 103 woorden leest, krijgt het een D en als het kind dan ook nog spellingproblemen heeft dan kan het de diagnose dyslexie krijgen, terwijl het eigenlijk helemaal geen leesproblemen heeft. Probeer zelf maar eens uit. Neem de 3 DMT-kaarten en probeer met een beetje aanpassen en uitproberen de snelheid te ervaren van 103 woorden lezen en u zult merken dat dat een mooi tempo is. Dat is het tempo van gewoon lezen. En is helemaal niet zwak. Bij 77 woorden krijg je een E. Dat is ook volgens de normen van het redzaamheidslezen aan de langzame kant, maar absoluut niet traag. Bij het redzaamheidslezen gaat het bij deze kinderen om kinderen die, als ze niet verder achter raken een grote kans hebben om in groep 8 aan het redzaamheidsdoel te voldoen.

Kortom of een kind langzaam leest bepaal je niet aan de hand van percentielen, maar aan de hand van wat redzaam lezen is. Bij het hanteren van percentielen creëer je problemen.

4.3 Spelling en lezen op één hoop

Van meet af aan is het een weeffout geweest om lezen en spelling op één hoop te gooien. Het is immers mogelijk dat een kind zwak spelt, maar een C scoort bij het lezen. Het kind krijgt dan geen vergoede begeleiding.

Stel een kind leest een hoge D, maar heeft ook spellingproblemen. Dat kind krijgt faciliteiten voor spelling en lezen, terwijl een kind dat een D scoort bij het lezen en geen spellingproblemen heeft nergens recht op heeft. Het is veel beter om onderscheid te maken tussen dyslexie en dysorthografie. Dat moet uit elkaar gehaald worden.

4.4. Het doortellen bij de zittenblijvers

Discussabel is ook de vraag wat er gebeurt als een kind spellingproblemen heeft en het blijft in groep 3 zitten. Moet je dan als het kind voor de tweede keer in februari in groep 3 zit, de normen van groep 3 hanteren of de normen van groep 4. Ik pleit er voor om de normen van groep 3 te hanteren. Het kind heeft namelijk het spelingsaanbod van groep 4 niet gekregen, het functioneert binnen de taalsfeer van groep 3 en het krijgt speciale begeleiding met de leerstof van groep 3, anders was het niet blijven zitten.

Ik heb gemerkt dat men veelal doortelt bij zittenblijvers en dat is niet logisch en levert meer kinderen met E-scores op.

Voor lezen geldt trouwens hetzelfde.

4.5 De verklaringen voor de te hoge prevalentie

Volgend het inspectierapport van vorig jaar hebben twee zoveel kinderen eind groep 8 een dyslexiediagnose als mag worden verwacht (3,6%). Overal kunt u lezen dat de prevalentie te hoog is. De redelijke verklaringen daarvoor zijn:

1. Het leesonderwijs is niet overall optimaal omdat de lessen niet goed worden gegeven en/of omdat men door personeelstekorten geen optimale zorg kan bieden.
2. Men hanteert voor het kind dat binnenkomt (lees: diagnosticeren) in de zorg bij kinderen met lees- en spellingproblemen niet de 16%-norm, maar de 20% norm. Dat is 4% te ruim.
3. Men neemt het snel lezen als norm en niet het gewoon lezen
4. De zorginstellingen stellen te werk te gaan volgens de richtlijnen van het NKD, maar dat doen ze niet. Op de website van Berkel-B, een van de zorginstellingen lezen we immers: *Vorige week overkwam het ons weer.*

We werden gebeld door een Intern Begeleider dat een door ons afgekeurd dossier was aangeboden aan en andere aanbieder en dat daar het dossier wel was goedgekeurd.

4.6 De uit de hand gelopen kosten

Toen in 2015 de vergoedingen voor de dyslexiezorg van de verzekeringen naar de gemeenten gingen, werden de kosten geraamd op 40 miljoen euro. (Zie blz. 4 van de handreiking Dyslexiezorg 2014)

De directeur van Berkel-B beraamde op zijn website de kosten op: € 63.270.000. Op een dyslexiecongres in december 2019 deelde de NKD-lid Struiksma de zaal mee dat de kosten op 80 miljoen uit zouden komen. En ja, voegde hij er aan, dat is helemaal niet zoveel, want dat wordt met oudejaarsavond ook aan vuurwerk verknald. In maart zal ik een onderzoek publiceren dat gehouden is onder de tien grootste gemeenten van Nederland en de gemeenten in Overijssel en Gelderland. Daaruit zal blijken dat de kosten in 2018 ruim boven de 90 miljoen zitten. Dat is ruim het dubbele van wat ooit is beraamd.

Zorg voor kinderen met dyslexie is volgens Follow the money (2019) voor een groot deel een commercieel verdienmodel geworden. Zie: <https://www.ftm.nl/artikelen/dyslexie-industrie>

Het is de vraag of het geld op de juiste manier besteed wordt. Er moet zorg zijn voor kinderen met verharde lees/spellingproblemen, maar het is de vraag of het verstandig is om dit zo door te laten gaan, omdat er vanuit de branche zelf ook te weinig prikkels zijn om de kosten te verminderen.

4.7 Het racelezen

In januari onderzocht ik twee kinderen in Den Haag die na behandeling door het RID uitbehandeld waren. Ik heb ze gevraagd wat ze gedaan hebben tijdens die behandelingen en het eerste dat de beide kinderen zeiden was dat ze geoefend hadden met de stopwatch, het zogenaamde racelezen. Dat zou wat mij betreft verboden mogen worden. In artikel 9 zal ik dat uitleggen.

Op een congres in februari, georganiseerd door de SDN beweerde men dat de scholen eigenlijk niet in staat zijn om goede hulp op het derde zorgniveau te bieden. Dat het be-

ter kan wil ik graag geloven, maar als de scholen het niet kunnen, heeft dat niet te maken met dat het feit dat het moeilijk is om die zorg te bieden. Dan heeft het te maken met personeelstekorten. Moeilijk is het niet en ook de hulp die zorginstaties uitvoeren is niet moeilijk. Het komt uiteindelijk neer op het oefenen van de klanktekenkoppeling en het gericht oefenen van de woordtypen los en in zins- en tekstverband. Voor spelling zijn er ook programma's die niet zo moeilijk zijn om uit te voeren.

4.8 De nazorg

Over de nazorg hoor ik verschillende verhalen, variërend van: .. en toen was het afgelopen tot: het geven van tips of het tegen extra betaling bieden van voortgezette begeleiding. Kortom; dat zal in elk geval beter moeten. Een van de mogelijke vormen van nazorg is de programma-aanpak die ik in het volgende artikel voor lezen en spelling zal behandelen.

4.9 Hoe zou het eigenlijk moeten?

Ik ben er een voorstander van om het beschikbare geld aan de scholen te geven en de scholen te laten bepalen of men op twee fronten moet werken (het verbeteren van het leesonderwijs en de zorg op niveau 3 en 4), of op één front. De hulp op niveau 3 en 4 kan indien mogelijk door leerkrachten (niveau 3) en door remedial-teachers en logopedisten (niveau 3 en 4) worden uitgevoerd en de orthopedagogen kunnen ingezet worden waarvoor ze opgeleid zijn, namelijk de begeleiding van kinderen met zeer ernstige lees/spellingproblemen en kinderen die naast de leesproblemen nog andere ontwikkelingsproblemen hebben. Ze kunnen dan ingehuurd worden door de scholen/schoolbesturen.

5. Literatuur

- **Berkel-B-website:** <https://berkel-b.nl/berkel-b/nieuws>
- **Dijk, Ellen van, (2013)** Effectonderzoek van dyslexiebehandelingen en de invloed op de startleeftijd. Utrecht
- **Druenen, Maud van en anderen. (2019)** Leidraad vergoedingsregeling dyslexie van onderwijs naar zorg: doorverwijzing bij een vermoeden van dyslexie. Utrecht NKD.
- **Inspectie van het Onderwijs. (2019)** Dyslexieverklaringen. Utrecht.
- **Koning, Luc (2003)** Zeer ernstige dyslexie en dysorthografie; wat nu? Daarle, Pravoo.
- **Koning, L.J. (maart 2020) 1e Kosten- en batenonderzoek gemeenten.** Daarle: Pravoo.
- **Koning, L.J. (2019)** Redzaamheidslezen Rapport 1e jaar Groep 3. Daarle: Pravoo.
- **Kuijpers Cecile, e.a. (2014)** Effectiviteit van dyslexiebehandelingen (2014) in Orthopedagogiek; onderzoek en Praktijk, 53 (11) 460-474, 2014.
- **Marant Website:** <https://marant.nl/behandelpraktijk/dyslexie/aanmelden-voor-dyslexiezorg/voor-waarden-voor-vergoede-dyslexiezorg/>
- **Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en sport, (2014)** Handreiking Dyslexiezorg onder de jeugdwet.
- **Rid (2014)** Effectiviteit van en gestructureerde, fonologisch gebaseerde dyslexiebehandeling. Nijmegen, RID)

Zeer ernstige dyslexie en dysorthografie; wat nu?



Artikel 8. Wat doe je als hulp geen effect te zien geeft

Het komt regelmatig voor dat kinderen nauwelijks een behandel­effect laten zien. Na anderhalf jaar externe begeleiding komt het voor dat kinderen nog niet verder gekomen zijn dan ergens tussen M3 en E3. Wat kun je dan nog doen. In dit artikel bespreken we de programma-aanpak voor het lezen en het werken met het minimumwoordenboek voor de spelling.

Inleiding

In dit artikel gaat het, zoals in deze hele serie, vooral over lezen en dan met name de begeleiding van kinderen die zoals sommigen dat noemen 'uitbehandeld' zijn. Aan het eind zal ook nog een equivalent worden gegeven voor spelling.

De programma-aanpak bij kinderen met verharde leesproblemen

In het nu volgende gaat het om de Programma-aanpak (Koning, 2002) die ingezet kan worden voor kinderen die m.b.t. dyslexie uitbehandeld zijn. Deze kinderen hebben een groot aantal behandelingen gekregen (een jaar lang 45 minuten per week en vaak nog langer), maar blijken niet 'bij' te zijn gekomen of zijn zelfs nauwelijks vooruitgegaan. Soms gaat het om groep-6-kinderen die na behandeling niet verder gekomen zijn dan niveau M3 of E3. Deze kinderen krijgen lang niet altijd (de juiste) nazorg van het behandelinstituut.

De programma-aanpak kan voor die kinderen ingezet worden, maar ook voor kinderen zonder een dyslexie-diagnose die ook onvoldoende vooruitgaan.

Het gaat dus om kinderen met ernstige leesproblemen die vaak in groep 6 zitten en weinig ontwikkeling laten zien op het gebied van de leesvaardigheden.

De onjuiste benadering van deze kinderen

Sommigen, o.a. Vernooij, stellen dat het weinig zin heeft om kinderen die na begeleiding nog steeds stagneren in hun ontwikkeling en al 9 jaar zijn, nog verder te begeleiden. Dat zou geen nut hebben. Eigenlijk komt het erop neer dat men deze kinderen dan aan hun lot overlaat.

De denkfout

De denkfout van het niets meer doen vanaf een bepaald moment is dat men er vanuit gaat dat er niets te bedenken is dat zinvol is voor deze kinderen. Bovendien denkt men nog te beperkt t.a.v. het lezen omdat men het nut voor het racelezen voor ogen heeft. Vaak laat men de mogelijkheden om redzaamheidslezen als invalshoek te kiezen, liggen.

Redzaamheidslezen als invalshoek

Bij het redzaamheidslezen gaan we er vanuit dat als deze kinderen naar het voortgezet onderwijs gaan het niet het meest belangrijke is dat zij snel kunnen lezen, maar dat ze in staat zijn de woorden die ze in het voortgezet onderwijs tegen kunnen komen, kunnen decoderen/ontsleutelen. Dus niet het halen van de snelheidsnormen op de toetsen is de invalshoek, maar de decodeerervaringen.

Dat betekent dan ook dat de woorden die nodig zijn in het voortgezet onderwijs (zo veel mogelijk) aangeboden moeten worden en dat de kinderen moeten leren hoe je die woorden aan kunt pakken. Voor de resterende periode dat een kind op school is, moet er een programma gemaakt worden. Daarom heet deze aanpak de Programma-aanpak. Het is dus niet meer om de vraag of ze een niveau beheersen, maar het gaat erom dat

ze kennis hebben gemaakt met die woorden.

Er 3 manieren om een programma-aanpak te maken

1. De grofweg opzet
2. De variant
3. De woordbeeldopzet

Hoe maak je zo'n programma?

Het eerste dat je moet bepalen is wat het doelniveau van het kind is. Als het gaat om een kind waarvan men een VWO/HAVO/VMBO-T uitstroom verwacht, dan is het einddoel M8.

Als men verwacht dat het kind uit zal stromen naar een meer praktische opleiding dan is het doelniveau E6.

A. De grofwegopzet

A.1 Bepaal voor het kind het beheersingsniveau. U (de leerkracht) kunt bijvoorbeeld vaststellen dat het kind M5 beheerst.

A.2 Bepaal het doelniveau, bijvoorbeeld M8. Als het beheersingsniveau M5 is en het doelniveau M8 dan moet het kind nog oefenen op de niveaus E5, M6, E6, M7, E7 en M8. Dat zijn 6 niveaus.

A.3 Bepaal hoeveel schoolweken het kind nog op de basisschool aanwezig is. Als het kind nu halverwege groep 6 zit dan heeft het nog 100 weken te gaan: 20+40+40.

A.4. Maak nu een wekenplan voor die 100 weken. $100: 6$ (niveaus) = 16 weken per niveau.

De planning is dan:

- Week 1 t/m 16: oefenen op E5
- Week 17 t/m 32: oefenen op M6
- Week 33 t/m 48: oefenen op E6

Enz.

A.5 Zoek nu de oefenstof per week uit en noteer dat in een planningsoverzicht. Als u werkt met de **DMT-oefenmap** is dat heel makkelijk te plannen, nl:

De planning is dan:

- Week 1 t/m 16: oefenen op E5: leeskaart 292-329
- Week 17 t/m 32 oefenen op M6: leeskaart 330-356
- Week 33 t/m 48 oefenen op E6: leeskaart 357-380

Enz.

B. De variant

Ga te werk zoals bij A, maar geef dan concreet per week de kaartnummers aan van de DMT-oefenmap.

Bijvoorbeeld: een kind moet nog 100 weken naar school en moet nog 6 niveaus oefenen. Daarbij gaat het om kaart 292-424. Dat zijn 132 kaarten, dus 1 of 2 kaarten per week.

- Week 1: leeskaart 292
- Week 2: leeskaart 293 en 294
- Week 3: leeskaart 295

Enz.

Wekenoverzicht voor [REDACTED]

Week 1 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 254, 255, 304
Week 2 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 306, 307, 333
Week 3 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 334, 337, 338
Week 4 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 343, 344, 372
Week 5 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 373, 381, 382
Week 6 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 383, 384, 385
Week 7 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 386, 387, 388
Week 8 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 389, 390, 391
Week 9 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 392, 393, 394
Week 10 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 395, 396, 397
Week 11 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 398, 400, 401
Week 12 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 402, 403, 404
Week 13 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 405, 406, 407
Week 14 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 408, 409, 410
Week 15 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 411, 412, 413
Week 16 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 414, 415
Week 17 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 416, 417
Week 18 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 418, 419
Week 19 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 420, 421
Week 20 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 422, 423

C. De Woordbeeldopzet

In het voorafgaande ging het om het oefenen van gehele niveaus. D.w.z. alle leeskaarten bij er voor een bepaald niveau zijn. Dus alle kaarten van E6 worden dan in de planning opgenomen.

Het kan ook gericht. Dan heeft men eerst een onderzoek gedaan met een woordbeeld-automatiseringstoets (Koning, 2018), waarmee alle woorden specifiek kunnen worden onderzocht. Dan worden in het programma alleen de problematische woorden opgenomen. Zoals in het onderstaande voorbeeld is te zien:

Wekenoverzicht [REDACTED]

Week 1 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 30, 31, 32
Week 2 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 104, 105, 106
Week 3 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 182, 125, 126
Week 4 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 127, 142
Week 5 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 153, 165
Week 6 loopt van	t/m.....	Oefen leeskaart: 171, 172

10-delige artikelenserie over dyslexie © Pravoo Daarle

Voor de motivatie is het belangrijk dat het kind zijn ontwikkeling kan volgen op een volgbld van een Werkboek:

Werkboek van [REDACTED] volgblad nr.

Gedaan in de week van:	tot	Zo ging het:
Oefenbladen:		Dit ging goed:
Leesboekje:		Dit vind ik nog moeilijk:

Gedaan in de week van:	tot	Zo ging het:
Oefenbladen:		Dit ging goed:
Leesboekje:		Dit vind ik nog moeilijk:

Gedaan in de week van:	tot	Zo ging het:
Oefenbladen:		Dit ging goed:
Leesboekje:		Dit vind ik nog moeilijk:

Tijdens de oefenweken worden de woorden geoefend volgens de aanpak die bijvoorbeeld beschreven is in de handleiding bij de DMT-oefenmap. Een basisregel is wel dat een oefenblad altijd eerst een keer wordt voorgelezen (leerkracht, groepsgenoot, ouder).

Aanvullende werkvormen

Behandeling blad uit de DMT-oefenmap

- Stap 1. De begeleider heeft 15 woorden op een kopietje van de woordenkaart, tekstkaart of leesboekje onderstreept.
- Stap 2. Het kind schrijft die woorden over.
- Stap 3. Het kind leest voor wat er is overgeschreven. Bij fout gelezen woorden schrijft begeleider dat woord ook nog weer even duidelijk op het/een blad en wordt dat nog even extra gelezen.
- Stap 4. Het kind leest nu het blad/de pagina.
- Stap 5. Het kind leest nu het blad (woordblad, of zinsblad of leesboekpagina) Daarbij wordt de herhaalde zinsmethode toegepast. Dat gaat als volgt: Het kind leest een woord fout. Dan wordt dat woord besproken en dan herhaalt zij die hele zin nog eenmaal net zolang tot die zin helemaal goed is.

Toegepaste letterkennis

Deze oefenvorm is gekozen omdat veel kinderen de losse letters wel kennen, maar bij het lezen toch andere letters lezen dan er staan.

Vorm 1:

- Het kind zet onder de eerste letters van alle woorden van een tekst een streep.
- Daarna leest het kind alleen die eerste letters.
- De tekst wordt gelezen.

Vorm :2

- Het kind leest de tekst/rij woorden en iedere keer als zij van een woord een deel fout leest, zet de begeleider daar een streepje onder en spoort haar aan bij dat

woord goed te kijken.

- Het kind leest alleen de onderstreepte klanken of letters.
- Het kind leest de hele tekst/rij woorden nog een keer.

100% beheersing

Dit is een vorm van herhaald lezen met als doel de automatisering te stimuleren.

- De begeleider leest de tekst (10 zinnen of de rij woordjes (20 losse woorden) voor en het kind leest op een kopietje daarvan onderstrepend met een potlood mee.
- Dan leest zij/hij de tekst/woordrij.
- Iedere keer wordt gestopt bij een fout gelezen woord en wordt het woord besproken. Zet die woorden eventueel op een vel papier om ze nog eens extra te kunnen oefenen.
- Dit gaat net zo lang door tot zij de tekst helemaal 100% goed kan lezen.

Slotopmerkingen

Met deze aanpak is het meestal zo dat kinderen geen niveau vooruitgaan op de toetsen omdat u geen snel lezen nastreeft, maar u wilt het kind leren hoe het deze woorden aan kan pakken (bijvoorbeeld zingend lezen) en het kind raakt vertrouwd met deze woorden.

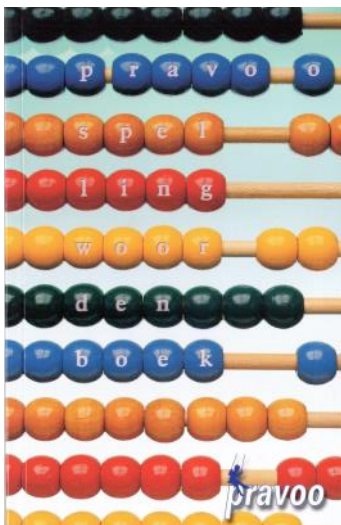
Als u de niveaus als uitgangspunt neemt blijven de kinderen vaak hangen in een niveau omdat ze pas verder mogen als bij dat niveau aan de eisen is voldaan.

De minimaanpak voor de spelling

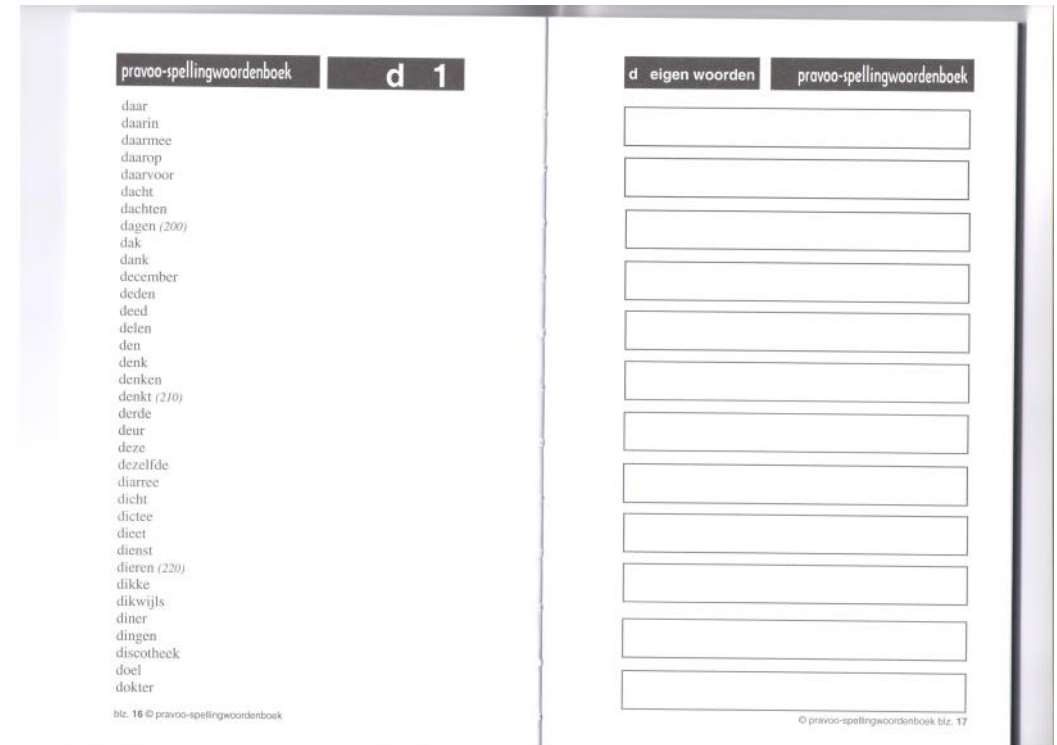
Voor de spelling is er een soortgelijke aanpak. Dat is het spellingwoordenboek. Dat pakket bestaat uit een handleiding en een woordenboek. In dat woordenboek staan de 1500 meest gebruikte woorden in alfabetische volgorde. Er wordt nu niet meer remediërend gewerkt met de problematische woorden, maar die 1500 woorden worden ingeslepen gedurende de tijd dat het kind nog op school is.

Stel het kind is nog 100 weken op school dan oefent het 15 woorden per week.

In de handleiding zijn de oefenvormen aangegeven en is ook een voltblad voor het kind aanwezig. Het voordeel van deze aanpak is dat in een pakket van 15 woorden niet alleen maar moeilijk woorden voorkomen, maar ook makkelijk woorden. Bovendien staan op de rechter pagina lege vakken waarin aanvullende woorden genoteerd kunnen worden die op dat moment actueel zijn of die het kind graag wil leren schrijven. Het kind mag het woordenboek altijd raadplegen als het twijfels heeft over de schrijfwijze. Het pakket bevat ook voor alle 1500 woorden oefenzinnen.



10-delige artikelenserie over dyslexie © Pravoo Daarle



Alexie

Bij sommige kinderen is er geen sprake van dyslexie, maar van alexie. Dat is een heel ernstige stoornis op het gebied van het onthouden van letter/woordbeelden waarbij er nauwelijks sprake is van lezen. Dan is het nodig over te stappen op het leren onthouden van pictogrammen en een vorm van stimulerend Freinetlezen, waarbij je probeert iets van lezen/spellen op gang te brengen uitgaande van de leefwereld van het kind zelf. En soms gebeuren er wonderen en soms niet.

Literatuur

Lit 1. Koning, Luc (december 2002) Speciale leesbegeleiding in de bovenbouw heeft wel zin, Praxis-bulletin.

Lit 2. Koning Luc (2010, 9e druk) Spellingwoordenboek, Lekkerkerk, Pravoo

Lit 3. Koning, Luc (2018) Woordbeeldautomatiseringstoetsen. Daarle, Pravoo en gratis te downloaden op <https://www.pravoo.net/>. Ga op de homepage naar Redzaamheidslezen en zoek de link op naar de twee diagnostische toetsen.



Artikel 9. Is redzaamheidslezen een oplossing voor dyslexie?

Onjuist uitgangspunt

Het huidige denken en handelen m.b.t. het lezen en dyslexie is gericht op de gedachte dat goed lezen **snel lezen** is. Die gedachte heeft voor veel tijdverspilling, demotivatie en geploeter gezorgd. Die nadruk op het snel lezen begon in 1972 bij het verschijnen van de EMT (de Brus) en gaat tot vandaag door. Ongeveer 7000 kinderen doen daar echter niet meer aan mee en lezen volgens de principes van het redzaamheidslezen.

In dit artikel wordt in het kort aangegeven wat redzaamheidslezen is en welke bijdrage het levert aan het verminderen van dyslexie en de vervelende beleving van de leesproblemen.

De witte vlinder

Bron: <https://www.nrc.nl/nieuws/2020/01/31/hoe-we-ze-weer-aan-het-lezen-krijgen-a3988900>

48 woorden in zeventien seconden: ‘Een nieuw record!’

„Are you ready?“, roept meester Berrie van den Bovenkamp. „Drie twee een: go!“

De 23 leerlingen van groep vijf van openbare basisschool De Witte Vlinder dreunen zo snel mogelijk rijen woordjes op. „Yogaleraar, conclusie, Russisch, bureau-agenda, origineel, paprikachips.“ Van den Bovenkamp probeert lezen leuk te maken. Door de *Voice of Reading*, bijvoorbeeld. „Zitten er drie leerlingen op een kruk met hun rug naar de klas terwijl klasgenootjes voorlezen. De leerlingen op de krukken draaien zich om als ze het mooi vinden.“ Maar ook door wekelijkse *battles*: wie het snelst 48 woorden hardop kan lezen heeft gewonnen. De winnaars moeten vervolgens tegen de winnaars, de verliezers tegen de verliezers. Van den Bovenkamp: „Zodat iedereen een keertje kan winnen.“

Toch scoort De Witte Vlinder bovengemiddeld goed bij lees-Cito's.

Inleiding

Sinds 1972

In 1972 verscheen de EMT (oftewel de Brus) en bij de instructie op die woordleestoets werden kinderen aangespoord om vlug te lezen. Later bleef de toetsinstructie **vlug** bij de afname van de DMT aanwezig en geleidelijk is die instructie veranderd en kregen kinderen de opdracht snel te lezen.

Bij de ontwikkeling van Veilig leren lezen is hetzelfde te bespeuren. Eerst ging het vooral om de kwaliteit van het lezen, maar later kwam daar ook toetsinstructie van de methodegebonden toetsen bij met de *vlug-instructie* die geleidelijk ook werd gewijzigd in o.a.: SNEL.

Zo leerden kinderen en leerkrachten langzamerhand dat **snel** lezen goed lezen is. Als het lezen niet goed gaat bij de kinderen worden ze door de zorginstellingen ook weer met allerlei toetsen geconfronteerd waarbij de nadruk ligt op: snel.

Niet functioneel

Snel lezen is niet functioneel. Je hoeft nergens in het leven snel hardop te kunnen lezen als je geen notaris bent. Het is dan ook discutabel dat snel lezen de norm is geworden. Bijna 50 jaar doen we dat al en nu is het de tijd om daar mee te stoppen. Dat blijkt niet mee te vallen. Op de dyslexiecongressen die ik recentelijk gevolgd heb, vierde het old-schooldenken hoogtij en hoorde ik Verhoeven verheugd vertellen over een onderzoek op het gebied van het racelezen en dat kinderen daar zo fijn en zo veel sneller door zijn gaan lezen. De vraag of dat snel lezen nu wel de juiste invalshoek is, werd helemaal niet gesteld in de wetenschap en ook al niet door instituten als het NKD en het SDN.

Toch hebben veel leerkrachten en ouders er al langere tijd moeite mee. In 2018 is het gelukt om toestemming te krijgen om een alternatief te ontwikkelen. Dat alternatief is

het redzaamheidslezen. Tik maar eens in google woorden als racelezen, dan is te zien dat het nog veel voorkomt en zie ook het stukje hierboven dat in het NRC heeft gestaan.

Het redzaamheidslezen

Redzaamheidslezen is lezen dat gericht is op de vraag hoe je kinderen kunt leren lezen met als doel een leesvaardigheid waarmee ze zich in het dagelijks leven kunnen redden. De vraag is: welke leessnelheid moet je minimaal hebben om je te kunnen redden. Dat betekent dat het niet meer de vraag is of een kind een A, B, C, D, of E scoort, maar de vraag is of het kind een bepaald criterium kan behalen. Nu zegt men wel dat een kind onder het gemiddelde de scoort en dat is dan zwak. Daarbij denkt men dat als je onder het gemiddelde scoort dat je dan leesproblemen hebt. Bij het redzaamheidslezen komt het voor dat kinderen onder het gemiddelde scoren, maar nog wel



Redzaamheidslezen

Vorig schooljaar hebben wij u mede gedeeld dat wij meedoen met een pilot leesvaardigheid. Deze pilot wordt geleid door Luc Koning. Tijdens deze pilot komt de focus van het lezen te liggen op gewoon lezen, nauwkeurig lezen en met begrip. Niet racen bij het lezen, maar rustig lezen wat er staat!

Het project is gestart met de kinderen die nu in groep 4 zitten. Zij worden gedurende de basisschoolperiode gevolgd. In het kader van het project wil Luc Koning alle scholen een keer bezocht hebben.

Donderdag 13 februari zal hij bij ons op school te gast zijn en met de kinderen uit groep 4 gaan lezen.

De ouders van de huidige groep 3 krijgen vandaag een brief mee met uitleg over dit project.

redzaam lezen. De norm van het redzaamheidslezen is het uitgangspunt dat je een volde (lees: redzaam) leestempo hebt als je één woord per seconde leest.

Bij de DMT moet een kind op kaart 1 minimaal 60 woorden in een minuut kunnen lezen, op kaart 2 eveneens 60 woorden en omdat het op kaart 3 om meerlettergrepige woorden gaat, is daar de norm 50 woorden. Dat betekent dat het eindcriterium voor het einddoel van het redzaamheidslezen 170 woorden is. Dat betekent dat redzaamheidslezen niet zomaar wat lezen is, er moet ook een sprake zijn van een minimale leesvaardigheid.

Probeer het maar eens

Leg die drie DMT-kaart maar eens naast elkaar op tafel en probeer met een beetje oefenen/experimenteren te komen op het tempo van 1 woord per seconde. Lees de drie kaarten met een snelheid van totaal 170 woorden in drie minuten. U zult dan zelf ervaren dat 170 echt geen traag lezen is. Toch vraagt het Cito medio groep 8 minimaal om 270 woorden van de kinderen.

Kijk ook eens naar de norm van M8. Die norm voor een E is 214 woorden. Dat is behoorlijk snel lezen en toch krijgt een kind de E-kwalificatie en denkt men in het voortgezet onderwijs dat er een kind met dyslexie de school binnenkomt.

De kenmerken van het redzaamheidslezen

1. de DMT wordt anders afgenomen. De kinderen krijgen niet meer de opdracht snel te lezen, maar nauwkeurig te lezen. Die instructie is voorgedaan en op een filmpje kunt u dat zien. Zie deze link: <https://www.redzaamheidslezen.nl/>
2. Kaart 3 van de DMT is veranderd omdat de huidige kaart 3 is een ongeschikte kaart is voor groep E3 en M4.
3. Er zijn andere normen en een andere ontwikkelingsgrafiek om de ontwikkeling van de kinderen te kunnen beoordelen.
4. Bij het gebruik van leesmethoden wordt uit die methode het racelezen verwijderd.
5. De kinderen leren aan de hand van focuslessen de voordelen van gewoon lezen, de rol van de woordenschat tijdens het lezen en ze leren te visualiseren wat ze gelezen hebben.
6. Voor de kinderen met leesproblemen is er een speciale versie ontwikkeld van de DMT-oefenmap.
7. We doen ook wel aan herhalend lezen, maar zonder stopwatch.
8. De kinderen hebben een portfolio om hun eigen leesontwikkeling te kunnen volgen.
9. Bij iedere leesfout wordt stil gestaan.
10. De leesprestatie van een kind wordt niet omgezet in een niveau, maar in een onderwijshulpvraag.

Binnen het project zijn er al verschillende aanvullende middelen ontwikkeld zoals:

- een geautomatiseerd excelbestand waarin u de leesscores in kunt vullen en dat net zo handig is als de systemen van Parnassys of Esis.

- een volgblad dyslexievermoeden

- een brochure over hoe je met zittenblijvers om moet gaan

Het onderzoek

Het leesredzaamheidsproject is ook een onderzoeksproject. Dat betekent dat ieder half jaar de scores naar Pravoo worden opgestuurd en wij die schoren statistisch gaan verwerken. We bekijken of de ontwikkelingslijn die aan het begin van het project is ontworpen nog klopt. Daarnaast bepalen we steeds de kwaliteit van de nieuwe DMT-versie en doen we onderzoek naar het opsporen van kinderen met de dyslexie, de ontwikkeling van deze kinderen en het effect van de behandeling door de zorginstelling op die kinderen.

Het project wordt begeleid door de RUG. Over dat onderzoek verschijnen er regelmatig onderzoeksrapporten die u kunt bestellen via de webwinkel op: www.pravoo.com Aan het onderzoek doen ongeveer 2500 kinderen op gewone basisscholen mee aangevuld door kinderen op Montessorischolen, kinderen op scholen voor speciaal onderwijs en kinderen op scholen waar ze zonder leesmethode werken.

De impact van redzaamheidslezen op dyslexie

In artikel 1 van deze serie is al aangegeven dat dyslexie en constructie is. Je kunt vaststellen dat er kinderen zijn met verharde lees/spellingproblemen, maar alles wat je daarna zegt over dyslexie is 'bedacht' en dus een keuze. Er is gekozen voor het snel lezen als doel van

het technisch lezen en er is gekozen voor het op één hoop gooien van dyslexie en dysorthografie.

Wat zijn de consequenties van deze keuzen:

- geploeter
- stress-
- bevordering

Geploeter

Overall in Nederland werken leer-



Yvonne Elling van Gerven • 1ste intern begeleider / dyslexiespecialist / beelddencoach

2 d ...

Wij nemen ook deel aan het onderzoek naar het Redzaamheidslezen. Ik neem zelf de toetsen in alle groepen af, dus ook in groep 5 t/m 8 en kan dus duidelijk zien wat het verschil is. Bij het tempolezen wordt er vaak verklankt, maar bij het Redzaamheidslezen wordt er gelezen en begrepen. Je ziet wel dat het belangrijk is om te blijven benadrukken dat het gaat om het lezen met zo min mogelijk fouten en dat het niet gaat om de snelheid. Vooral bij jongetjes in groep 4 zie ik de neiging om toch zoveel mogelijk te willen lezen. Dat wedstrijdement zie je vaker terug.....snel snel. Dus daar moet je als leerkracht alert op blijven. Want ook al laat je de zandlopers weg bij het lezen, bij sommige kinderen zit er een van nature gehaastheid in. Net zoals dat je kinderen ziet die alles heel langzaam en rustig, zelfs wat traag doen, dus ook het lezen.

Wij zijn in ieder geval enthousiast en gaan hier ook zeker mee door. Door deelname aan het onderzoek ben ik anders gaan kijken naar de resultaten van de Dmt in de groepen 5 t/m 8. Wij geven bewuster leeslessen en zetten betere interventies in. (bewerkt)

krachten, zorginstelling (ik heb het van de kinderen gehoord) en ouders met behulp van zandlopers en stopwatches aan het verbeteren van de leesnelheid in de hoop dat kinderen minimaal een hoge C of gewone III scoren bij het lezen. Het nastreven van dat doel kost veel geploeter in de vorm van vele malen herhalend oefenen. Dat allemaal maar om een niveau van snel lezen te bereiken. Dat is weggegooide tijd en men realiseert zich niet dat men daarmee letterlijk leeftijd van kinderen steelt. Als men uit zou gaan van een gewoon leestempo zou er ook minder oefentijd nodig zijn en zou men meer tijd kunnen besteden aan belevend lezen, leesmotivatie, literatuureducatie, etc. Ook de toelatingstoetsen die de zorginstellingen hanteren kenmerken zich door de nadruk die men legt op snel(heid). Kortom; er wordt veel tijd verspild en geld verdiend aan het racen.

Stressbevordering

Door de onnodige nadruk op snel lezen en het controleren van de mate waarin kinderen snel lezen wordt **snel** een stressfactor die iedereen die omgaat met kinderen met leesproblemen vast kan stellen. Omdat dat onnodige stress is, zondigt men tegen de rechten van het kind op een ontspannen mogelijke jeugd.

Wat kan redzaamheidslezen betekenen voor kinderen met leesproblemen?

1. Redzaamheidslezen brengt rust in de begeleiding van kinderen met leesproblemen. Ze worden niet opgejaagd en onder druk gezet.
2. Redzaamheidslezen legt vanaf het begin de relatie met tekstverwerking en technisch lezen en zorgt er voor dat met de aangeleerde techniek van het visualiseren het belevend lezen meer kans krijgt.
3. Het betreft kinderen bij hun eigen leesontwikkeling
4. Het confronteert kinderen niet steeds met het feit dat ze zo op het eerste oog niet vooruitgaan omdat ze blijvend een D of E als oordeel over het inzet te horen krijgen, maar gaat uit van de hulpvraag van kinderen en laat hen zien dat ze ook steeds vooruitgaan.
5. Voorkomt geploeter en nutteloos geoefenen.

Is redzaamheidslezen de oplossing voor dyslexie?

Neen, redzaamheidslezen is geen oplossing voor dyslexie. Er blijven ook bij het redzaamheidslezen kinderen met leesproblemen. Die prevalentie is veel lager dan bij de ouderwetse manier van omgaan met toetsen. Bij E3 ging het om 4.3% zwakke lezers en bij M4 om 3% zwakke lezers.

Wat Vernooij en Bosman ook roepen, er blijven kinderen met verharde lees/spellingproblemen. Redzaamheidslezen kan wel zorgen dat kinderen met leesproblemen minder stress ervaren omdat de tijdsdruk weg is. Ook hoeven ze minder onnodig te ploeteren.

Wat kunt u doen?

Op dit moment doen ongeveer 7000 kinderen mee met het redzaamheidslezen. Voor de kinderen met leesproblemen hebben we een volgbblad dyslexievermoeden ontwikkeld. Op dat blad staat aangegeven dat als een kind een bepaald aantal woorden op de redzaamheids-DMT leest de leerkracht dan ook nog de gewone DMT op de Cito-manier af moet nemen omdat die gegevens nodig zijn om het kind aan te kunnen melden bij een instellingen voor vergoede zorg.

We zitten er nog even aan vast om de zwakke lezers nog te confronteren met het racelezen. Met het NKD zijn we in overleg om daarvan verlost te worden.

Hoe kunt u overstappen op het redzaamheidslezen

Wat is voor het overstappen belangrijk:

1. Het bestellen van de gratis startbrochure via info@pravoo.nl
2. Het besluit om vanaf het volgend schooljaar te starten met het redzaamheidslezen. Dat voert u heel geleidelijk in, namelijk vanaf groep 3. Ieder jaar komt er dan weer een nieuwe groep 3 bij.
3. Als u meedoet bestelt u bij Pravoo de basismaterialen (het werkboek, de poster en de R-versie van de DMT-oefenmap) met de hulpmiddelen kunt u het zelf invoeren. U kunt niet meer meedoen met het onderzoeksproject, want dat 'loopt' al van 2018, maar u kunt het invoeren ook makkelijk door uw ib-er uit laten voeren omdat de implementatie uitvoerig is beschreven in het werkboek. Als u dat werkboek hebt dan komt u in een register en ontvangt u gratis de updates, onderzoeksrapporten en de nieuwe versies van het werkboek.

Speciale website

Zie voor meer informatie: <https://www.redzaamheidslezen.nl/>

Literatuur

- **Koning, Luc (2019)** Het werkboek bij het redzaamheidslezen. Daarle, Pravoo.
- **Koning, Luc (2019)** Redzaamheidslezen rapport 1e jaar 2018-2019, groep 3. Daarle, Pravoo.
- **Koning, Luc (2020)** Tussentijds datarapport redzaamheidslezen; M3, E3, en M4. Daarle, pravoo



The screenshot shows the Pravoo website interface. At the top, there is a navigation menu with links for 'Home', 'Algemeen E3', 'Meer E3', 'Onderwijsinstellingen', 'Werkboek', 'Frequentie', 'Beelden', 'Vragen', 'Steunen', and 'Contact'. The main content area features a large image of a teacher and a young boy sitting at a desk, looking at a book together. To the right of the image, the text reads: 'Redzaamheidslezen Twee keer getoetst De meeste kinderen worden twee keer per jaar getoetst met de DMT-woordtoets. Een onderdeel van de toetsvragen is dat het SNEL moet. Dit kan de leerkracht niet in de loop van de jaren een goed gevoel in het lezen te ontwikkelen. Het werkboek wordt met redzaamheidslezen. De vraag is echter: wie of hoe? Het moet kunnen lezen. Dit is eigenlijk alleen de instants. Verder heeft dat geen enkele zin.' Below this, there is a section titled 'Redzaamheidslezen' which states: 'Redzaamheidslezen is een vorm van lezen waarbij het lezen gaat terug en leerkracht in lezen. Deze site geeft meer informatie over. Het werkboek is een aangepaste DMT-woordtoets, waarbij de leerkrachtvragen worden aangepast en wordt er niet behulp van de poster gebruikt aan het bewaarden dat nodig en leerkracht leerkracht is op.' There is also a section 'Het onderzoeksproject' which says: 'Deze website is ook bedoeld voor de leerkrachten die meedoen met het onderzoek naar het redzaamheidslezen. Zij krijgen hier het databook en de instructiebrochure van, tips en het laatste nieuws.' At the bottom, there is a section 'Pravoo-website' which says: 'Deze site gaat af van over het project Redzaamheidslezen. De algemene Pravoo site heeft u een op: www.pravoo.nl/ (© 2019-2020 op 30-12-2019)



Artikel 10. Slotartikel van de 10-delige serie over dyslexie

In de afgelopen 9 artikelen zijn enkele belangrijke onderwerpen m.b.t. dyslexie aangestipt. In dit artikel worden afsluitende opmerkingen gemaakt zoals over de kwaliteitskaart goed leesonderwijs en: en dan blijken ze in het voortgezet onderwijs opens dyslexie te hebben, en: hoe bepaal je het leesniveau van de zittenblijvers in groep 3 en de verwarring rond de leesbegrippen.

1. En dan blijken ze in het voortgezet onderwijs opeens dyslexie te hebben

In de social media kun je veel voorbeelden aantreffen van ouders die melden dat ze het altijd al wisten dat hun kind dyslexie heeft, maar dat het basisonderwijs dat ontkende en dat men nu het kind in het voortgezet onderwijs zit, toch gelijk heeft gekregen.

Vaak komt men dan ook met verwijten naar het basisonderwijs. Een enkele keer komt het voor dat de dyslexie door onzorgvuldigheid van het basisonderwijs niet is onderkend, maar meesstal is dat niet geval omdat de basisscholen zich toch wel houden aan de geldende criteria en als het kind niet voldoet aan die criteria, is er geen sprake van dyslexie.

Waarom heeft het kind dan wel in het voortgezet onderwijs dyslexie? Ik heb zelf een aantal van die situaties meegemaakt en daar is mij opgevallen dat men in het voortgezet onderwijs soms wel erg makkelijk het d-woord in de mond neemt. Men laat kinderen een dictee maken en bij een x-aantal fouten wordt de term dyslexie gehanteerd. Ook verschillen de onderzoeksinstellingen in de mate waarin ze zich aan de criteria houden. Bij de spelling gaat het voor een deel om kinderen met dyslexie, maar ook voor een deel om ontoereikend dictegedrag (niet nadenken voordat een woord opgeschreven moet worden). Bovendien hanteert men ook klakkeloos DMT-criteria. Als een kind op de DMT 214 woorden lees en men leest de E af, dan kan het haast niet anders, zo redeneert men, dan dat het gaat om ernstige leesproblemen. Men vraagt zich niet af of 214 woorden qua redzaamheid eigenlijk wel een voldoende vaardigheidsniveau is. Ik heb er geen tijd voor, maar het zou zinvol zijn dat iemand eens een onderzoek doet naar de achtergronden van het gebruik van het dyslexie-label in het voortgezet onderwijs. Ook moet dan maar eens onderzocht worden hoe zorgvuldig men daar met de criteria omgaat en moet gekeken worden in de gevallen waarin er wel onzorgvuldigheid in de basisschool is geweest, hoe het omgaan met de lees/spellingproblemen daar heeft plaatsgevonden. In het gehele voortgezet onderwijs (VMBO, Havo en VWO) heeft 13% van de leerlingen een dyslexieverklaring. Dat kan nooit kloppen.

2. Goed leesonderwijs

Door Bosman, van der Leij en Vernooij wordt steeds gesteld dat er bij de groep kinderen met dyslexie ook veel kinderen zitten zonder dyslexie omdat ze met beter onderwijs ook beter hadden leren lezen en spellen. Die auteurs

onderbouwen eigenlijk onvoldoende wat dan goed leesonderwijs is. Er zijn ook geen handige instrumenten om dat vast te stellen. Vanuit Pravoo hebben we het initiatief genomen om zo'n kwaliteitskaart te ontwikkelen voor de zorgniveaus 0 t/m 4.

Daarvoor hebben we contact gezocht met de IJsselgroep en met hen ontwikkelen we zo'n kaart. Die kunt u t.z.t. gebruiken om uw eigen leesonderwijs te beoordelen en eventueel bij te stellen.

3. Zittenblijven in groep 3; hoe telt dat?

Als kinderen in groep 3 blijven zitten, is het de vraag of je ze bij het lezen moeten leggen tegen de meetlat van M4 of M3?

De visie binnen het redzaamheidsproject is dat de kinderen die zijn blijven zitten in groep 3 beoordeeld moeten worden met de normen van groep 3 (M3 of E3) Voor spelling geldt dezelfde visie, maar ook voor rekenen.

De vier hoofdargumenten

3.1 Het kind krijgt geen groep 4 onderwijsaanbod

Stel een kind is zwak en blijft zitten. Dan krijgt het in groep 3 aangepast onderwijs. Het kind doet voor een deel ook met groep 3 mee en de eisen van groep 4 worden niet aan dat kind gesteld. Het krijgt ook geen groep-4-leeraanbod. Je kunt ook niet verwachten dat het aan de groep-4-normen voldoet. Het krijgt immers onderwijs met als doel dat het minimaal het eindniveau van groep 3 moet beheersen (en als het kan iets meer). Dat pleit er voor om het kind in groep 3 te vergelijken met die andere kinderen in groep 3 en moet je in februari de M3 toetsen afnemen (kaart 1 en 2) en de M3-eisen stellen. Aan het eind van (de tweede keer groep 3) hanteer je de normen van eind groep 3. (kaart 1, 2 en 3)

3.2 Het zandzakjesverschijnsel van groep 4

Groep 4 is een bijzondere groep omdat in de eerste helft van groep 4 de grootste versnelling plaats vindt op het gebied van de leesontwikkeling. Ongeveer 25% van de leesontwikkeling vindt plaats in de eerste helft van groep 4. Dat heeft o.a. te maken met het *zandzakjesverschijnsel*. Hierbij gaat het om de metafoor van de gasluchtballon van vroegere tijden. Als men de ballon wilde laten stijgen dan deed men dat door zandzakjes uit de mand te gooien. Iets dergelijks vindt ook plaats in groep 4 omdat uit groep een deel van de zwakke

lezers zijn verdwenen. Die kinderen zijn immers in groep 3 blijven zitten. De normen van het Cito zijn dan ook bepaald door onderzoek onder kinderen die voor het eerst in groep 4 zaten en de zittenblijvers van groep 4. Bij het redzaamheidslezen zijn de normen bepaald op de kinderen die voor het eerst in groep 4 zitten. De reden om voor de zittenblijvers in van groep 3 niet de normen van M4 te hanteren heeft te maken met het feit dat de zittenblijvers uit de normgroep 'gegooid' zijn. De normen zijn hoog en het is dan voor de hand liggend dat bij het hanteren van groep 4-kinderen bij de zittenblijvers in groep 3 die kinderen zeker weer een D of E scoren.

Ik heb gemerkt dat sommigen moeite hebben met het woord zandzakjes, omdat het denigrerend overkomt en men denkt dat ik de leerkrachten verwijt dat kinderen te makkelijk blijven zitten in groep 3. Dat is niet het geval. Ik ben vaak wel een voorstander van het geven van verlengde leertijd aan kinderen, vooral als de basis van de leesvaardigheid niet goed tot stand is gekomen. Ik hoop dat duidelijk is dat de ontwikkeling in de eerste helft van groep heel opmerkelijk is.

3.3 Het argument van de functionele herstart

Stel dat een zittenblijver nu in groep 3 even goed scoort als de andere kinderen in groep 3, dan kan het best zo zijn dat het na deze herstart goed komt en dat het kind het nu verder op kan pikken. Dat zal niet voor alle kinderen gelden, maar wel voor een deel. Stel je hebt bij die zittenblijver in groep 3 de drie 3 DMT-toetsen afgenomen en je stelt de M4-eisen dan stel je eigenlijk te hoge eisen. Je hebt het kind immers in groep 3 gelaten. Dan is het zittenblijven bij voorbaat al mislukt. Sommige kinderen zullen baat hebben van de verlengde leertijd en worden niet onnodig als een kind met dyslexie gediagnosticeerd. Het hanteren van normen die bij de didactische leeftijd passen zal ook al een bijdrage leveren aan de (te) hoge preventie van dyslexie.

3.4 De psychologische redenen

Een zittenblijver in groep 3 beoordelen met de normen van groep 4 geeft naar het kind toe een onjuist signaal af. Het kind is al blijven zitten, doet nu zijn

best en leest bijvoorbeeld net zo goed als de groepsgenoten in groep 3, maar toch hoort het dat dat niet genoeg is.

3.5 De visie van het NKD

Bij het NKD vindt men dat u gewoon door moet tellen. Dat heeft zeker invloed op de prevalentie van dyslexie en moet worden afgewezen vanwege de door mij aangegeven argumenten.

Op de website <https://www.pravoo.net/> staat onder het vakje Redzaamheidslezen op de homepagina het hele artikel over dit onderwerp en geven we ook commentaar op het NKD-standpunt.

4. Verwarring rond de leesbegrippen

Omdat er nogal wat verwarring is m.b.t. het hanteren van de leesbegrippen, volgt onderstaande een poging die verwarring op te heffen.

1. Snel lezen

Het leesgedrag dat een kind vertoont als je het de opdracht geeft snel te lezen. Daarbij ontstaat er een vorm gejaagd lezen, waarbij heel vaak de woorden er in staccato uitkomen. Sommigen noemen dat ook het blaffen van woorden. Het is een volstrekt onnatuurlijke vorm van lezen. Snel lezen wordt ook wel racelezen genoemd is niet functioneel.

2. Vlot lezen

Dit is de meest verwarrende term omdat sommigen hieronder verstaan het voordrachtslezen en anderen bedoelen eigenlijk gewoon het snel lezen. (zie o.a. Vernooy en v.d. Mortel) Opvallend is dat de gebruikers van deze term geen normen bieden voor vlot lezen en omdat ze uiteindelijk toch de scores op de DMT bedoelen, kunnen ze het beter *snel lezen* noemen. Vaak meldt men dat vlot lezen nodig is voor begripend lezen. Dat is een mythe; kinderen die vlot (eigenlijk dus snel) lezen presteren even goed op begripstoetsen dan kinderen die -gewoon lezen-. Gewoon lezen is goed genoeg. Vlot lezen klinkt vlot, maar is een onbruikbare term omdat het niet goed gedefinieerd is.

3. Vloeiend lezen

Dit is het lezen zonder haperingen waarbij de woorden er in een doorgaand ritme 'uitkomen'. Alle woorden zijn dan evengoed geautomatiseerd.

4. Voordrachtslezen

Bij deze vorm van lezen is de inhoud van de tekst waar te nemen in:

- het melodisch aspect: omlaag of omhoog gaan met de stem
 - het temporele aspect: sneller of langzamer spreken
 - het dynamische aspect: nadruk leggen op bepaalde de woorden/zinsdelen
 - het rolaspect: de stem aanpassen aan de verschillende rollen in de tekst
- Er wordt hier en daar wel wat overdreven waarde gehecht aan deze vorm van lezen alsof een kind een tekst niet begrijpt als het dit niet goed doet. U kunt ook stil een roman goed meebeleven zonder dat u hardop leest en bovendien zijn er ook veel zakelijke teksten waarbij er geen sprake hoeft te zijn van voordrachtslezen,

5. Vlug lezen

Bij de toetsinstructie bij de EMT (ook wel de Brus genoemd) krijgen de kinderen o.a. de opdracht vlug te lezen. Uiteindelijk komt dat neer op snel lezen.

6. Duidelijk lezen

Lezen met de juiste articulatie. Bij een vorige versie van de DMT kregen de kinderen de opdracht vlug en duidelijk te lezen. Nauwkeurig hoeft niet, als het maar vlug en duidelijk was.

6. Gewoon lezen

Dit is het lezen in een gewoon leestempo zoals dat bij het redzaamheidslezen gebeurt en dat is een snelheid van 1 woord per seconde.

Bruikbaarheid

Bruikbaar zijn de termen: het ongewenste snel , vloeiend, voordrachtslezen, duidelijk en gewoon lezen. **Vlot en vlug zijn onbruikbare termen.**

Specifieke termen

Naast deze termen heb je ook nog:

- onnauwkeurig lezen, andere bestaande woorden lezen dan er staan
- onnauwkeurig lezen, andere niet bestaande woorden lezen dan er staan
- corrigerend lezen: zich zelf steeds verbeteren tijdens het lezen
- woorden overslaan bij het lezen

- woorden verplaatsen tijdens het lezen
- haperend lezen (het ritme wordt onderbroken omdat het kind een woord tegenkomt dat het veel minder goed kan decoderen dan de andere woorden.
- spellend lezen
- turend lezen (lang op een woord turen) of heel erg traag lezen (langer dan twee seconden per woord)
- gejaagd lezen
- buiten of naast de adem lezen
- herhalend lezen (vaak woorden twee keer zeggen)

Slotopmerkingen

1. In de voorafgaande serie van 10 artikelen heb ik enkele belangrijke thema's aan de orde gesteld. Er valt natuurlijk wel meer over te zeggen (dat gaat ook zeker wel gebeuren), maar nu heb ik het in elke geval tot 41 pagina's kunnen beperken. In de rapporten in het kader van het redzaamheidslezen komen nog wel andere zaken aan de orde.
2. Er zijn nu twee artikelenseries verschenen op LinkedIn, nl. over Echt kleuteronderwijs en Dyslexie. Een derde serie van 10 artikelen zal gaan over gedragsproblemen.
3. Ga naar <https://www.pravoo.net/> met daarop veel artikelen en veel andere artikelen die u gratis kunt downloaden. Op die site komt ook het laatste nieuws tegen op dit gebied en er staan er nog veel plannen op stapel. Daar hoort u t.z.t. het fijne wel van. Op de homepagina van deze site staat onderaan een contactmogelijkheid om vragen te stellen.

Hartelijk dank voor uw belangstelling en succes met uw werk.