



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Wie is er bang voor de referentieniveaus? Dyslectici in het referentiekader

Aravena, S.; Tijms, J.

Publication date

2011

Document Version

Final published version

Published in

Remediaal

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Aravena, S., & Tijms, J. (2011). Wie is er bang voor de referentieniveaus? Dyslectici in het referentiekader. *Remediaal*, 11(4), 4-9.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Door: Sebastián Aravena en Jurgen Tijms

Wie is er bang voor de referentieniveaus?

Dyslectici in het referentiekader

Daar waar de vertrouwde kerndoelen gericht zijn op de kwaliteit van het onderwijsaanbod, hebben de nieuwe referentieniveaus een duidelijk prestatieoogmerk. Wat zijn de implicaties van de referentieniveaus voor leerlingen met dyslexie en in hoeverre kunnen we hier vanuit onderwijs en zorg vroegtijdig op inspelen?

Inleiding

Het ligt voor de hand dat de mate waarin de kerndoelen bereikt worden, bepalend is voor de doeltreffendheid van ons onderwijs. Tot voor kort bestonden er echter geen formele criteria waaraan deze doeltreffendheid getoetst kon worden. De vorig jaar ingevoerde referentieniveaus, met bijbehorende toetsen, beogen hier verandering in te brengen. Naar verwachting kunnen kerndoelen en referentieniveaus samen de algehele kwaliteit van ons taal- en rekenonderwijs verhogen, door enerzijds heldere en hoge eisen te stellen aan leerlingen en anderzijds het resultaat inzichtelijk te maken met een concreet referentiekader. Het is zoals Johan Cruijff laatst zei – weliswaar in een geheel andere context, maar daardoor niet minder treffend: “Resultaat zonder kwaliteit is saai. Kwaliteit zonder resultaat is onzinnig.”

Een belangrijk kenmerk van de nieuwe benadering is dat doelen voor iedereen duidelijk zijn en dat resultaat en kwaliteit vrijwel continu bewaakt worden. Voordeel hiervan is dat leerlingen niet zo snel ondervraagd zullen worden. Het referentiekader straalt uit dat het hoge verwachtingen heeft van iedere leerling en dat is doorgaans gunstig voor het vertrouwen dat leerlingen hebben in eigen mogelijkheden. Een

voor de leerling mogelijk minder prettige bijkomstigheid van de referentieniveaus, is dat er naar verhouding meer nadruk op toetsing komt te liggen. Bovendien veronderstelt het referentiekader een min of meer gelijkmatige ontwikkeling van vaardigheden, terwijl een aanzienlijk deel van de leerlingen specifieke problemen ervaart op het gebied van taal of rekenen. Het is daarom belangrijk stil te staan bij wat de eventuele consequenties van de invoering van de referentieniveaus kunnen zijn voor zwakkere leerlingen en leerlingen met specifieke leerproblemen, zodat zij uiteindelijk net zoveel kunnen profiteren van het nieuwe beleid als alle andere leerlingen.

In dit artikel gaan we in op de mogelijke implicaties van het nieuwe beleid voor leerlingen met dyslexie. Wat voor kansen bieden de referentieniveaus en wat zijn de mogelijke risico's? En hoe kunnen we leerlingen met dyslexie in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs vervolgens helpen om de ladder van de referentieniveaus te beklimmen, wanneer hen dat niet op eigen kracht lukt? Voordat we het gaan hebben over de referentieniveaus, zullen we eerst kort stilstaan bij wat in algemene zin de consequenties van dyslexie zijn voor leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Dyslexie in het VO

Dyslexie wordt algemeen beschouwd als een specifiek en hardnekkig lees- en/of spellingprobleem in samenhang met een fonologische verstoring (Gabrieli, 2009). Meer specifiek is er een probleem in de integratie van spraakklank en letter, welke een ernstige belemmering vormt voor de verwerving van vloeiende leesvaardigheden (Blomert, 2011).

Waar dyslexie in het basisonderwijs primair gekenmerkt wordt door moeilijkheden in het leren van het technisch lezen en de juiste spelling van woorden, ondervinden leerlingen in het voortgezet onderwijs daarnaast in toenemende mate hinder van secundaire problemen, zoals moeilijkheden met begrijpend en studerend lezen, met het leren van vreemde talen en met de ontwikkeling van de woordenschat. Bovendien leiden de aanhoudende moeilijkheden en frustraties die deze leerlingen ervaren, dikwijls tot sociaal-emotionele en motivationele problemen.

Het komen tot vloeiende leesvaardigheden is hierbij een cruciale factor in de ontplooiing van iemands schriftelijke taalvaardigheden. Allereerst staat het niet vloeiend kunnen lezen het tekstbegrip in de weg. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat beperkte leesvloeiendheid negatieve effecten heeft op leesattitude en -motivatie. Gevolg hiervan is, dat dit door de jaren heen een forse inperking van de blootstelling aan tekst met zich meebrengt, waardoor problemen met begrijpend en studerend lezen en de ontwikkeling van de woordenschat alleen maar groter worden (Mol & Bus, 2011; Martin-Chang & Gould, 2008).

Veel leerlingen met dyslexie ondervinden naast leesproblemen tevens ernstige moeilijkheden met de spelling. Ook hierbij kunnen problemen zich hiërarchisch ontwikkelen. Waar zwakke leesvloeiendheid het leesbegrip beperkt, ontnemt de aandacht die de spelling blijft opeisen, deze leerlingen dikwijls het overzicht over en de focus op de structuur van de tekst tijdens het schrijven. Zeker in situaties waarbij de leerling expliciet gevraagd wordt op de spelling te letten. Al met al moeten we dus bij leerlingen in het voortgezet onderwijs, naast hardnekkige lagereordeproblemen met leesvloeiendheid en spelling, ook rekening houden met hogereordeproblemen op het vlak van begrijpend lezen, het opstellen van gestructureerde teksten en de woordenschat, alsmede de impact hiervan op de leesattitude.

Dyslectici in het referentiekader: kansen en risico's

Binnen het referentiekader voor taal en rekenen onderscheidt men verschillende domeinen, waarvan die met betrekking tot het lezen en schrijven het meest van belang zijn in relatie tot dyslexie. Per niveau worden beschrijvingen gegeven van wat er van een leerling verwacht wordt, van wat de eigenschappen van een tekst of schrijfpoddracht zijn en van hoe de taak dient te worden uitgevoerd. Uitgangspunt hierbij is dat een leerling op een hoger niveau alle onderdelen die op een lager niveau genoemd worden, beheerst.

Meer specifiek wordt bij toetsing van de leesvaardigheid gekeken naar zowel technische aspecten (zoals de woordherkenning) als naar meer inhoudelijke aspecten (zoals het kunnen onderscheiden van hoofd- en bijzaken en meningen en feiten). Deze bredere oriëntatie in het taalonderwijs is voor de dyslectische leerling mogelijk gunstig, omdat er hiermee wellicht minder nadruk komt te liggen op de technische aspecten van het lezen en schrijven. Doordat beheersing van deze technische aspecten de weg vrijmaakt voor verdere ontplooiing van diverse taalvaardigheden, ligt hier in het onderwijs traditioneel veel nadruk op. Voor veel leerlingen met dyslexie is het gevolg hiervan, dat zij betrekkelijk vaak negatieve feedback krijgen op hun talige uitingen. Dit terwijl hogereordeaspecten als inhoud, woordgebruik en stijl, meestal veel beter ontwikkeld zijn. Het prijzen van juist deze aspecten kan een gunstig effect hebben op de zelfwaarde van de leerling en diens interesse in taal. Doordat in de niveaubeschrijvingen van het nieuwe referentiekader veel aandacht is voor alle aspecten van het lezen en spellen, kunnen leerlingen gedifferentieerd beoordeeld worden. De mate waarin technische en hogereordeaspecten van het schrijven uit elkaar kunnen lopen, wordt treffend geïllustreerd met het gedicht 'Stil gezin' van Roosmarijn Cloosterman, waarmee zij in 2008 een landelijke poëziewedstrijd voor leerlingen uit het basisonderwijs won (zie kader).

Stil gezin

stil

stil. zo stil als op het kerkhof

zo stil. nergens geluid

zo stil. mama papa alebij zuure

gezigten. zo serieus

ik prik een worteltje aan

mijn vork en denk:

waar is het gezeligen

en waar ... ag ja, dat komt

tag niet. het blijft stil

Het is nog wel de vraag hoe moet worden omgegaan met dergelijke manifestaties van vaardigheden, waarbij sommige aspecten veel beter ontwikkeld zijn dan andere. Wanneer deze discrepanties het gevolg zijn van verschillen in instructie en kwaliteit van het onderwijs, dan is het aannemelijk dat zij binnen de nieuwe structuur met kerndoelen en referentieniveaus uiteindelijk gelijk zullen worden getrokken. Veel leerlingen zullen hierdoor op den duur profiteren van het nieuwe beleid. Er zijn echter ook leerlingen waarbij dergelijke discrepanties in vaardigheden samenhangen met een

specifiek leerprobleem en dát is bij dyslectici natuurlijk sowieso het geval. Voor deze groep zullen aangepaste doelen, middelen en leerroutes onontbeerlijk zijn. Indien dergelijke aanpassingen uitblijven, bestaat het risico dat het niet-bereiken van referentieniveaus leidt tot het afvloeien naar lagere onderwijsniveaus, ofwel het belemmeren van het doorstromen naar een hoger niveau.

Het is dus van groot belang het nieuwe beleid direct aan te wenden om meer inzicht te krijgen in de behoeften van leerlingen met dyslexie. Hierin ligt meteen ook een bijkomende kans, omdat bestaande hiaten in onze kennis hiermee kunnen worden aangevuld. Dit geldt in het bijzonder voor het vmbo en het mbo, waar het op dit moment ontbreekt aan systematisch inzicht in de taal- en rekenprestaties. Hoe groot is hier de prevalentie van dyslexie en hoe vergaat het leerlingen met dyslexie eigenlijk? Meer inzicht in hoe dyslexie zich op dit niveau manifesteert, zal op den duur in het belang zijn van de leerling, omdat hiermee beter kan worden ingespeeld op diens behoeften.

Keerzijde van de continue monitoring van prestaties, is dat de toetsdruk naar verwachting sterk zal toenemen. Het is goed denkbaar dat deze toename van de toetsdruk leerlingen met dyslexie onevenredig zwaar zal treffen. Niet alleen is de cognitieve last die met toetsing gepaard gaat hoger, ook emotioneel is de toetssituatie voor leerlingen met dyslexie in het bijzonder belastend.

Voor het eindexamen geldt dat des te meer. Vanaf dit schooljaar worden aangescherpte exameneisen geïntroduceerd, waarbij leerlingen gedwongen worden gelijkmatiger te presteren. Zo mogen leerlingen in (als eerste stap alleen) het havo en vwo ten hoogste één vijf halen als eindcijfer voor de basisvakken Nederlands, Engels en wiskunde. Dit kan erg nadelig zijn voor leerlingen met dyslexie, temeer omdat bij het centraal schriftelijk de nadruk ligt op leesvaardigheid.

Het is aan de andere kant ook zo, dat referentieniveaus en exameneisen nu wel goed op elkaar aansluiten en doelen daarmee voor het hele onderwijstraject geconcretiseerd zijn. Het succes van het nieuwe beleid staat of valt dan ook met de kwaliteit van flankerende maatregelen wanneer het de leerling niet lukt om aan de gestelde eisen te voldoen.

Bij de introductie van de aangescherpte exameneisen werd de inzet van interventieprogramma's ter voorkoming van negatieve gevolgen voor dyslectici als belangrijkste flankerende maatregel genoemd. Er werd gesteld dat het van belang is leerlingen met dyslexie "niet uit te zonderen van de aanscherping, maar door optimale ondersteuning te zorgen dat zij toch aan de eisen kunnen voldoen". Hetzelfde recept van optimale ondersteuning zal cruciaal zijn om leerlingen met dyslexie over de voor hen zwakke punten van de referentieniveaus heen te tillen.

Vraag die rijst is echter, of gerichte extra ondersteuning op dit moment voorhanden is. Vanuit het Masterplan Dyslexie

zijn verschillende interventieprogramma's ontwikkeld en in ontwikkeling. Hierbij is vooral aandacht voor technische en begrijpend leesvaardigheden op het voortgezet onderwijs. Evidentie over de effectiviteit van deze en andere interventieprogramma's voor voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs is vooralsnog schaars. Vooral de vraag in hoeverre de opbrengsten betekenisvol zijn in relatie tot de gestelde referentieniveaus, is nog onbeantwoord. Het wachten is op het overheidsbeleid dat structurele, realistische en dwingende ruimte op scholen biedt voor de benodigde extra begeleiding voor zorgleerlingen. Zolang hier geen structurele mogelijkheid voor wordt geboden, zijn de betreffende leerlingen overgeleverd aan de mogelijkheden en kwaliteit die op hun specifieke school geboden wordt en blijven ze derhalve kwetsbaar.

De toegenomen transparantie in de prestaties van verschillende leerlingen brengt nog een ander risico met zich mee dat niet onbesproken mag blijven, dat is dat scholen verleid zouden kunnen worden tot selectie aan de poort. De referentieniveaus geven over tijd immers concrete informatie over het presteren van (de leerlingen van) een school en het is aannemelijk dat deze informatie een voorspellende waarde heeft voor het succes op volgende niveaus, de zorgbehoefte van een leerling en uiteindelijk het eindexamen.

Dyslectici over de drempels helpen

Hoe kunnen we leerlingen met dyslexie in het referentiekader nu het beste helpen? De eerste stap is reeds gezet, doordat we met de referentieniveaus beter zicht hebben op de resultaten, waarmee het makkelijker wordt te werken aan het optimaliseren daarvan. Verder hebben we stilgestaan bij mogelijke kansen en risico's die de referentieniveaus met zich meebrengen voor leerlingen met dyslexie. Mits het overheidsbeleid daar voldoende ruimte toe biedt, kunnen we zelf werken aan het verzilveren van de kansen en kunnen we waken voor de risico's. We zullen hieronder wat specifiek ingaan op enkele aandachtspunten hierbij.

Tijd blijkt bij de ontwikkeling van schriftelijke vaardigheden een essentiële factor. Er is een sterke correlatie tussen de hoeveelheid tijd voor leesinstructie op school en het niveau van lezen en spellen van de leerling (Allington, 2006). Met vergroting van het aantal uren instructie, training en oefening kunnen schriftelijke taalvaardigheden flink verbeterd worden. Aangezien scholen vrij zijn te bepalen hoeveel tijd zij reserveren voor taalonderwijs, is het van groot belang actief zorg te dragen voor een optimale afstemming tussen de feitelijke onderwijstijd en de leerbehoeften van de leerling. Het inzetten van een wekelijks extra taaluur is een voorbeeld van een adequate oplossing in deze context (Punt & Van Loon, 2010). Het is, in het bijzonder voor leerlingen met dyslexie, belangrijk de extra tijd te vullen met intensieve extra aandacht, zoveel mogelijk gericht op de specifieke pro-

blemen van de leerling en met nadruk op instructie en directe feedback (Punt & Van Loon, 2010; Allington, 2006). Een ander essentieel aspect is de *leesmotivatie*. Vergroting van het aantal uren taalonderwijs is alleen zinvol, als de leerling ontvankelijk is voor instructie. Het is daarom van groot belang te investeren in leesattitude en -motivatie. Zoals reeds ter sprake kwam bieden de referentieniveaus hierbij kansen, omdat zij concrete aanknopingspunten bieden om in de formele beoordeling van opdrachten de nadruk te leggen op tal van hogereordetaalvaardigheden. Het wordt daarmee makkelijker leerlingen succeservaringen te geven. De leesmotivatie kan verder gunstig beïnvloed worden door het vooraf bespreken van teksten en opdrachten, door gebruik van prikkelende en interactieve didactiek (Punt & Van Loon, 2010) en door ruimte te creëren voor discussies over de betreffende literatuur (Johnston, 2004).

Wanneer we overwegen de context te verrijken, bijvoorbeeld ter bevordering van de leesmotivatie, is het wel belangrijk te realiseren dat cognitieve processen concurrerend zijn. Wanneer we een tekst lezen, zijn we tegelijkertijd bezig met het decoderen van woorden, het mentaal opbouwen van de verhaallijn, het koppelen van inhoud aan zaken die reeds in ons langetermijngeheugen liggen opgeslagen en het ontmantelen van mogelijke ambiguïteit in woordbetekenis en zinsconstructie. Hoe meer aandacht we nodig hebben voor het ene aspect, hoe minder we overhouden voor het andere. Vooral bij leerlingen met dyslexie is het zinvol altijd bewust te zijn van dit verschijnsel. Zij hebben immers per definitie veel cognitieve capaciteit nodig voor de lagereordeprocessen, waaronder het decoderen. Verrijking van de context kan hierdoor bij leerlingen met dyslexie al gauw leiden tot cognitieve overbelasting en dit staat leereffecten op lange

Dyslexiebehandeling vanuit de zorg: IWAL (1) **Informatieverwerking uit teksten**

Een belangrijk uitgangspunt van deze training is dat de structuur van een informatieve tekst beschouwd kan worden als een constructie waarin een kernbegrip centraal staat en waaraan een aantal essentiële begrippen van 'lagere orde' gerelateerd worden (Kintsch & Rawson, 2005). De begrippen van lagere orde vormen een predikaat van het kernbegrip en kunnen zelf ook weer een uitleg krijgen. Op deze wijze vormen het kernbegrip en de andere begrippen met hun relaties een hiërarchische structuur. De onderlinge relaties tussen de verschillende begrippen wordt vaak niet expliciet geformuleerd. Voor een goed tekstbegrip is het derhalve aan de lezer om dat verband zelf te ontdekken en tijdens het lezen relevante vragen over de tekstinhoud te formuleren (Duke & Pearson, 2002).

Door de structuur van de tekst te beschouwen als een constructie bestaande uit een kernbegrip met specifieke relaties tot andere belangrijke begrippen, kan de kern van de tekst in de vorm van een gevisualiseerd schema worden weergegeven. Dit is voor leerlingen met dyslexie een nuttige strategie, omdat men dan niet weer – zoals in het geval van een geschreven samenvatting – een tekst hoeft te lezen. Bovendien benadrukt deze aanpak het activeren van de hogereordeprocessen (zoals inferenties maken, monitoren) in tegenstelling tot de bij dyslectici belemmerde lagereordeprocessen (zoals het decoderen). Voor het schrijven van teksten wordt grofweg een omgekeerd pad bewandeld, waarbij dyslectici profijt hebben. Zij maken namelijk eerst een schematisch skelet van de te schrijven tekst, alvorens ze tot schrijven overgaan.

Hierdoor kan de aandacht en inspanning die het spellen vereist, niet langer interfereren met de structuur van de tekst.

Praktisch beschouwd is de interventiemethode erop gericht de dyslectische leerling handgrepen aan te bieden om de kerninformatie uit studieteksten te halen. Door het programma te volgen, zal de leerling in staat zijn actief te zoeken naar de belangrijke informatie in een tekst, deze informatie vervolgens uit de tekst te halen en weer te geven in een gevisualiseerd schema. Daartoe volgt de methode globaal gezien de volgende stappen:

1. het actief bevragen (én beantwoorden) van de informatie in de (studie)tekst;
2. het herkennen en expliciet onder woorden kunnen brengen van het kernbegrip, de belangrijke begrippen en de onderlinge relaties;
3. het verkrijgen van een nauwkeurig begrip van de betekenis van deze begrippen;
4. het overzichtelijk weergeven van de begrippen en de relaties in een gevisualiseerd schema;
5. gebruikmaken van globale en specifieke schema's als basis van het opstellen van teksten.

Er zijn zeven hoofdstukken waarin steeds een nieuw onderdeel wordt behandeld. De eerste zes hoofdstukken bevatten korte informatieve oefenteksten waarin alle basisvaardigheden worden aangeleerd. In hoofdstuk zeven is het de bedoeling dat de leerling een aantal lessen oefent om alles wat hij geleerd heeft toe te passen op de eigen studieteksten, met het oog op transfer van het geleerde op de werkelijke probleemsituatie. In totaal neemt de methode ongeveer twaalf weken in beslag, waarin iedere week individueel een trainingssessie gegeven wordt van 45 minuten.

termijn in de weg. De kunst is daarom om verrijking van de context zo 'voordelig' mogelijk aan te bieden.

Een andere mogelijkheid is om juist verlichting te bieden aan de kant van de belastende lagereordeprocessen. Hiervoor zijn technische hulpmiddelen bij uitstek geschikt. In het bijzonder gesproken teksten. Vanuit het overheidsbeleid is er ruimte om leerlingen met technische hulpmiddelen te laten werken, zelfs tijdens het eindexamen. Het is daarom zinvol de ontwikkelingen omtrent technische hulpmiddelen en het beleid daaromheen nauwlettend te volgen. Er zijn grote verschillen in hoe dyslexie zich manifesteert bij leerlingen. Dit geldt zeker voor leerlingen in het middelbaar onderwijs, waarbij veel variatie zit in de mate waarin interventie heeft plaatsgevonden en waarin zij zelf strategieën hebben ontwikkeld om hun problemen het hoofd te bieden. Een laatste aanbeveling is daarom voldoende vrijheid te nemen in het *aanpassen en combineren van methodieken* om deze zo te optimaliseren, afhankelijk van de specifieke behoeften van de leerling. Dit is zeker niet vanzelfsprekend, aangezien veel gewerkt wordt met vaste methodes, maar kan een nuttige maatregel zijn (Punt & Van Loon, 2010).

Het vangnet van de zorg

Veel leerlingen met dyslexie in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs hebben tijdens het basisonderwijs reeds een vorm van interventie gehad vanuit de zorg. Dit geldt echter zeker niet voor alle leerlingen. Voor leerlingen waarbij het binnen school niet lukt om over de drempels van de referentieniveaus te komen, kan ook buitenschoolse interventie zinvol zijn. Uit onderzoek blijkt dat deze vorm van dyslexiebehandeling ook voor leerlingen in het voortgezet onderwijs op korte en lange termijn effectief is (Tijms & Hoeks, 2005).

Interventie binnen de zorg voor deze leerlingen richt zich zowel op technische lagereordeaspecten van het lezen en schrijven, als op de hogereordeaspecten. Bij interventie gericht op de lagereordeaspecten staat het normaliseren van de technische aspecten van het lezen en spellen centraal. Deze vorm van interventie is vooral bedoeld voor leerlingen die moeite hebben met het bereiken van fundamenteel niveau 1 en 2. Dergelijke interventie valt in Nederland onder de noemer 'cognitieve dyslexiebehandeling' en wordt door diverse grote zorginstellingen aangeboden. Inhoud en vorm van deze benadering zijn landelijk voorgeschreven in het Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling (Blomert, 2006). In het kader 'Dyslexiebehandeling vanuit de zorg: LEXY' wordt een praktijkvoorbeeld gegeven van gespecialiseerde dyslexiebehandeling gericht op het technisch lezen en de spelling.

Wanneer leerlingen vooral vastlopen met de hogereordeaspecten, zoals beschreven op fundamenteel niveau 3 en 4, dan kunnen gespecialiseerde programma's gericht op de informatieverwerking uit teksten en het gestructureerd op-

stellen van teksten verlichting bieden. Kort gezegd is deze benadering erop gericht de dyslectische leerling handgrepen te bieden om de kerninformatie uit studieteksten te halen. Door het programma te volgen, zal de leerling in staat zijn actief te zoeken naar de belangrijke informatie in een tekst, deze informatie vervolgens uit de tekst te halen en weer te geven in een gevisualiseerd schema. In het kader 'Dyslexiebehandeling vanuit de zorg: IWAL Informatieverwerking uit teksten' staat een praktijkvoorbeeld van behandeling gericht op de informatieverwerking van teksten.

Dyslexiebehandeling vanuit de zorg: LEXY

LEXY is een computerondersteund programma, gericht op het leren herkennen en gebruikmaken van de fonologische en morfologische structuur van het Nederlandse woord. De eerste fase van de behandeling is gericht op kennis van de klankstructuur van het Nederlands. De verzameling van Nederlandse klanken wordt aangeleerd en iedere klank wordt geassocieerd met de standaard bijbehorende letter(groep).

Naast concrete kennis wordt ook de abstracte klankstructuur getraind. In een volgende fase worden operaties aangeleerd voor gevallen waarin de relatie tussen klank en schrijfwijze doorbroken wordt. In eerste instantie wordt alleen met monosyllabische woorden gewerkt. Later komen ook meersyllabische woorden aan bod, waarbij het onderscheid tussen beklemtoonde en onbeklemtoonde syllaben aangeleerd wordt. De morfologische structuur heeft ook invloed op de schrijfwijze en overrult in sommige gevallen de fonologische. Het aangeleerde fonologische systeem dient derhalve gecorrigeerd te worden voor de invloed van de morfologie, welke dan ook centraal staat in een volgende module.

De laatste fase van de behandeling heeft speciale aandacht voor de werkwoordstructuur en voor regelmatig terugkerende klankpatronen in leenwoorden. De leerling dient zich de hiërarchisch geordende elementen stapsgewijs eigen te maken om zo een juiste relatie tussen de gesproken en geschreven taal te leggen. De behandeling is hierbij gericht op een geïntegreerde aanpak van het lezen en spellen, waarbij nauwkeurige beheersing geleidelijk overgaat in vloeiendheid van vaardigheden.

De behandeling bestaat uit wekelijkse sessies van 45 minuten. Daarnaast dient drie keer per week gedurende 15 minuten thuis geoefend te worden.

Slotwoord

Het nieuwe beleid met de referentieniveaus lijkt ook voor leerlingen met dyslexie voornamelijk kansen te bieden. Er zijn concrete doelen en er wordt voortdurend gekeken of het leerlingen lukt deze doelen te verwezenlijken. Er is hierbij veel ruimte om leerlingen gedifferentieerd te beoordelen, waardoor zij niet ontmoedigd worden door eenzijdige na-

druk op hun technisch falen. De gevaren liggen vooral in het verwaarlozen van de flankerende maatregelen. Binnen een benadering die streeft naar een gelijkmatige ontwikkeling van vaardigheden, is het van groot belang dat alle middelen voorhanden zijn om leerlingen te helpen zodra een van deze vaardigheden achterblijft. Het op korte termijn beschikbaar komen van meer middelen en vooral van meer ruimte voor het inzetten daarvan, om waar nodig ook leerlingen met dyslexie over de grenzen van de referentieniveaus te helpen,

is dan ook essentieel. Voor leerlingen die desondanks vastlopen, kunnen ook voorzieningen vanuit de zorg nog een oplossing bieden.

Kortom: er bestaat een risico dat het nieuwe referentiekader zich voor leerlingen met dyslexie ontpopt als een koude douche. Echter, als overheidsbeleid scholen voldoende ruimte biedt om deze leerlingen over de grenzen van de referentieniveaus te helpen, dan wacht hun wellicht ook wel een warm bad.

Noten

- (1) Het IWAL is 30 jaar gespecialiseerd in de diagnostiek en behandeling van dyslexie bij zowel kinderen als volwassenen. De vestigingen zijn verspreid over het hele land.
www.iwal.nl

Literatuur

- Allington, R.L. (2002). Fluency: Still waiting after all these years. In A. Farstrup & J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 94-105). Newark, DE: International Reading Association.
- Blomert, L. (in press). The neural signature of orthographic-phonological binding in successful and failing reading development. *Neuroimage*.
- Blomert, L. (2006). *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling*. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Duke, N., & Pearson, D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Gabrieli, J.D.E. (2009). Dyslexia: A synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, 325, 280-283.
- Johnston, P.H. (2004). *Choice words: How our language affects children's learning*. York, ME: Stenhouse.
- Kintsch, W., & Rawson, K.A. (2005). Comprehension. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell.
- Martin-Chang, S.L., & Gould, O.N. (2008). Revisiting print exposure: Exploring differential links to vocabulary, comprehension and reading rate. *Journal of Research in Reading*, 31, 273-284.
- Mol, S.E., & Bus, A.G. (2011). To read or not to read. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- Punt, L., & Loon, A. van (2010). *Een nieuw curriculum voor lezen?*'s-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Tijms, J., & Hoeks, J. (2005). A computerised treatment of dyslexia: Benefits from treating lexico-phonological processing problems. *Dyslexia*, 11, 22-40.

Over de auteurs

Sebastián Aravena is afgestudeerd als ontwikkelingspsycholoog aan de Universiteit van Amsterdam. Hij is werkzaam bij het IWAL als hoofd opleidingen en ontwikkeling. Daarnaast promoveert hij met onderzoek naar de waarde van associatief leren voor de diagnostiek en behandeling van dyslexie en is hij als docent verbonden aan het RINO.

Jurgen Tijms heeft psychologie gestudeerd en is in 2005 gepromoveerd aan de Universiteit van Amsterdam. Hij is als senior onderzoeker werkzaam bij het IWAL en tevens verbonden aan de programmagroep Ontwikkelingspsychologie van de UvA. Hij houdt zich bezig met toegepast onderzoek op het vlak van dyslexie.