

Passend onderwijs bij leesproblemen en dyslexie: pleidooi voor een geïntegreerde aanpak

Hoe moet passend onderwijs voor leerlingen met leesproblemen in de praktijk vorm krijgen? Chris Stuiksma constateert grote problemen als het aantal individuele handelingsplannen in de groep toeneemt. Hij stelt een geïntegreerde werkwijze voor en licht die toe met 'technisch lezen' als voorbeeld.

CHRIS STRUIKSMA

Inleiding

Onder passend onderwijs verstaan we onderwijs dat iedere leerling, ook de leerling die extra zorg heeft, optimale kansen biedt op ontwikkeling van zijn of haar talenten en actief burgerschap. Leerlingen in cluster 2 hebben door achterstand of stoornis in de gesproken en geschreven

Nederlandse taal beperkt toegang tot informatie in het onderwijs. In het speciaal onderwijs worden zij begeleid zodat ze beter toegang kunnen krijgen. Waar zij in het regulier onderwijs met een rugzak functioneren zal de school in gesprek met de ambulante begeleider op zoek gaan naar een onderwijssituatie, waarin de toegang optimaal wordt. De aandacht voor de individuele leerling met problemen in het speciaal en het regulier onderwijs leidt echter in veel gevallen tot onwerkbaar situaties in de klas. In dit artikel worden handvatten aangereikt voor een werkwijze waarmee de school in actie komt op het moment dat problemen zichtbaar worden en reageert met een passende intensivering van het onderwijsaanbod. Een werkwijze

**ALS DE MAATREGELEN VOOR UITVALLERS GEÏSOLEERD
VORM KRIJGEN, KUNNEN DEZE DE SCHOOL ALS
ORGANISATIE ZWAAR BELASTEN**



waarmee scholen beleid kunnen maken om ál hun leerlingen op een samenhangende manier te bedienen en tegelijkertijd zicht krijgen op sterke en zwakke factoren in de organisatie.

Technisch lezen

De verslagen van de Inspectie van het Onderwijs (2005, 2006a) van de laatste jaren melden tegenvallende leeropbrengsten op het gebied van de technische leesvaardigheid. Van de leerlingen in groep 4 leest 14% onder de maat en minimaal 10% van de leerlingen verlaat het basisonderwijs als functioneel ongeletterd, dat wil zeggen dat zij nog niet op AVI-niveau 9 lezen. Het is de hardnekkige 10% uitval waarover jaar na jaar gerapporteerd is. De 3 à 4% dyslectische leerlingen maken hier deel van uit. Binnen het cluster 2 onderwijs zijn de percentages hoger: in veel gevallen is er echter moeilijk onderscheid te maken tussen leesproblemen die voortkomen uit de taalproblemen, uit onvoldoende of niet adequaat onderwijs of dat er naast de taalproblemen ook sprake is van dyslexie. Het leesniveau van dove schoolgaande kinderen komt vaak niet verder dan het niveau van groep 3 (Wauters, 2005).

Toch is er ook goed nieuws. Het percentage uitval op de scholen varieerde namelijk van 4% tot 24% en deze verschillen kunnen niet worden verklaard door verschillen in populatie (Inspectie van het Onderwijs, 2006b). De kwaliteit van school en leerkrachten maakt dus het verschil. De vraag is hoe die kwaliteitsverschillen eruit zien.



Het traditionele handelingsplan

Binnen het SO en bij rugzakleerlingen wordt sterk gefocust op uitvallers. Als de maatregelen voor uitvallers in de vorm van leerlingzorg geïsoleerd vorm krijgen, kunnen deze de school als organisatie zwaar belasten. Ook kan de zorg voor uitvallers dan de min of meer exclusieve verantwoordelijkheid worden van bijvoorbeeld de intern begeleider, die daarin vervolgens in de directie en het team eerder tegen- dan medestanders ontmoet.

Bij leerlingzorg denkt men vrijwel automatisch aan het individueel handelingsplan. Gestimuleerd door projecten 'Werken met Handelingsplannen' zijn deze in de jaren zeventig in zwang gekomen. Een gebruikelijke werkwijze is in te zoomen op de individuele

behoeften van individuele leerlingen en vervolgens het ideale plan met passen en meten zo goed mogelijk in te voegen in het reguliere onderwijsaanbod. In de praktijk betekent dit altijd het doen van concessies.

Betrokken leerkrachten blijven zitten met de wetenschap de leerling tekort te doen. De Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994) oordeelde negatief over de kwaliteit van het planmatig handelen.

Traditioneel beschrijft het handelingsplan voor elke leerling individueel wat er aan de hand is, hoe het zo is gekomen en hoe de leerling bejegend dient te worden. Kapstukken zijn de basisvaardigheden lezen, taal en rekenen, en de pedagogische benadering. Het

beschrijven van deze zaken voor elke leerling individueel heeft zo zijn bezwaren. Men maakt voor iedere leerling een uniek plan. Leerkrachten en intern begeleider zien zich geconfronteerd met veel verschillende plannen.

Omdat goede leerkrachten toch niet meer dan drie verschillende instructieniveaus aankunnen, wordt uitvoering in de klas vrijwel onmogelijk, naarmate er voor meer leerlingen een plan gemaakt wordt. Vaak worden de plannen daarom uitgevoerd in plaats van de groepsaankpak, met als gevolg een dramatische daling van de effectieve leer- en instructietijd, terwijl zwakke lezers juist meer leer- en instructietijd nodig hebben.

Schoolplan-groepsplan-handelingsplan

Het Protocol Handelingsplan (Struiksma en Bal, 2002) staat een aanpak voor die de volgorde van denken en werken omdraait. De school begint met het formuleren van het schoolplan, dat het onderwijsaanbod weergeeft. Het schoolplan is voor elke leerling geldig. Vervolgens stelt de school

**INDIVIDUELE
HANDELINGSPLANNEN,
UITGEVOERD IN PLAATS
VAN DE GROEPSAANKPAK,
HEBBEN EEN
DRAMATISCHE DALING
VAN DE EFFECTIEVE LEER-
EN INSTRUCTIETIJD TOT
GEVOLG**

in een aantal trappen vast voor welke leerlingen dat onderwijsaanbod niet voldoende is, waarna de school het aanbod voor die leerlingen uitbreidt; een werkwijze van toenemende intensivering van het onderwijsaanbod. We illustreren deze aanpak aan de hand van technisch lezen in het regulier onderwijs. Afhankelijk van de doelen die de school zichzelf stelt en de verwachtingen ten aanzien van de prestaties van de leerlingen kan de school voor speciaal onderwijs op vergelijkbare manier handelen.

Het schoolplan formuleert de leerlijn technisch lezen in de vorm van tussendoelen voor de technische leesvaardigheid van groep 3 tot en met groep 8. Dit kan gebeuren in termen van DMT-scores of in AVI-niveaus. Het voordeel van AVI-niveaus is, dat daarmee behalve een niveau, tevens de inhoudelijke kenmerken van de teksten zijn gegeven, die leerlingen in een bepaalde groep moeten kunnen lezen en waarop dus de instructie gericht is. Vervolgens wordt daarbij op schoolniveau bepaald hoeveel tijd in de verschillende groepen voor technisch lezen zal worden ingeroosterd, welke methode of methodes gebruikt worden en welke werkvormen.

Het kengetal om op schoolniveau te beoordelen of het schoolplan adequaat is, is dat gemiddeld en over de jaren heen rond driekwart van de leerlingen met dit basisaanbod de tussendoelen bereikt. We noemen dit in navolging van de Onderwijsraad (1999) de voldoende standaard. Tabel 1 geeft een voorbeeld van de leerlijn en daarmee de vol-



Tabel 1: De voldoende standaard voor technisch lezen.

de voldoende standaard	groep 3		groep 4		groep 5		groep 6		groep 7		groep 8
	mrt	mei	okt	mrt	okt	mrt	okt	mrt	okt	mrt	okt
	dl 7	dl 9	dl 12	dl 17	dl 22	dl 27	dl 32	dl 37	dl 42	dl 47	dl 52
DMT-3- score =	≥ 6	≥ 7	≥ 13	≥ 27	≥ 39	≥ 48	≥ 56	≥ 62	≥ 68	> 72	> 78
AVI-niveau =	≥ 1	≥ 2	≥ 3	≥ 4	≥ 5	≥ 6	≥ 7	≥ 8	≥ 9	> 9	> 9

doende standaard voor technisch lezen, geoperationaliseerd in scores op de DMT-3 en in AVI-niveaus. De waarden zijn afgeleid van de landelijke normen, de voldoende standaard is C-niveau of hoger.

De voldoende standaard formuleert op schoolniveau wat de school met minimaal driekwart van de leerlingen wil bereiken. Of dat lukt, bepaalt de school op basis van de resultaten op het leerlingvolgsysteem. Heeft de school te maken met teveel leerlingen die niet aan de voldoende standaard voldoen, dan is een begrijpelijke reactie, om voor de uitvallers extra voorzieningen te treffen. Maar daarmee blijft een schoolstelsel in stand, dat uitval produceert. Efficiënter is het om na te gaan welke factoren op school-

niveau verbeterd kunnen worden. De volgende vragen kunnen gesteld worden.

- Is er sprake van een schoolklimaat waarin leren belangrijk is, gesteund door een sterk inhoudelijk schoolleiderschap?
 - Is de leerlijn technisch lezen geformuleerd in concrete toetsbare leerdoelen en gedragstermen?
 - Wordt door de jaren heen voldoende effectieve leertijd gerealiseerd?
 - Maakt de school gebruik van effectieve lesmethodes?
 - Worden de gegevens uit het leerlingvolgsysteem ook gebruikt voor een analyse op school- en groepsniveau?
 - Hoe staat het met de instructiekwaliteit van de leerkrachten?
- De antwoorden op deze vragen bieden informatie over de oorzaak van het probleem en effectief ingrijpen wordt mogelijk. Na een jaar moet het percentage leerlingen dat nu wel aan de voldoende standaard voldoet, zijn toegenomen.

Twee opmerkingen tussendoor. Ten eerste, als de school als boven beschreven handelt, komt een koppeling tot stand tussen leerlingzorg en het kwaliteitssysteem. In plaats van leerkrachten te bevragen op hun mening over de leeropbrengsten, wordt het kwaliteitssysteem gefundeerd in toetsgegevens. Ten tweede, het aanbrengen van die koppeling betreft de directeur, immers verantwoordelijk voor het kwaliteitssysteem, weer op het primaire proces. Hij krijgt

LEESPROBLEMEN EN DYSLEXIE



zo tevens een instrument in handen om vorm te geven aan het belangrijke sterk inhoudelijk leiderschap.

Als driekwart van de leerlingen voldoet aan de voldoende standaard, is het onderwijsaanbod zoals beschreven in het schoolplan, adequaat. Een kwart van de leerlingen heeft meer en ander onderwijsaanbod nodig. Deze leerlingen doen een beroep op de differentiatiecapaciteit van de leerkracht. Zij krijgen vooral meer instructie en leertijd. Om de leeropbrengsten voor deze leerlingen te kunnen beoordelen, formuleert de school naast de voldoende standaard ook een minimumstandaard. Welke tussendoelen wil de school minimaal bereiken met de leerlingen voor wie de voldoende standaard te hoog gegrepen is? Tabel 2 geeft een voorbeeld van de minimum standaard voor technisch lezen, geoperationaliseerd in DMT-3-scores en in AVI-niveaus.

**DE VOLDOENDE STANDAARD
FORMULEERT OP SCHOOLNIVEAU WAT DE
SCHOOL MET MINIMAAL DRIEKWART VAN
DE LEERLINGEN WIL BEREIKEN**

Tabel 2: De minimumstandaard voor technisch lezen.

de minimum-standaard	groep 3		groep 4		groep 5		groep 6		groep 7		grp 8
	mrt	mei	okt	mrt	okt	mrt	okt	mrt	okt	mrt	okt
	dl 7	dl 9	dl 12	dl 17	dl 22	dl 27	dl 32	dl 37	dl 42	dl 47	dl 52
DMT-3- score =	4-5	4-6	9-12	18-26	28-38	38-47	43-55	49-61	56-67	60-71	66-77
AVI-niveau =	0	1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9

Ook de waarden voor de minimumstandaard zijn afgeleid van de landelijke normen, de minimumstandaard komt overeen met het D-niveau. De school zal bij gemiddeld 15% van de 25% zwakste leerlingen de minimumstandaard bereiken. Dit levert tevens het kengetal op voor de beoordeling van de effectiviteit van differentiatie. De school kan nu op groepsniveau beoordeeld worden: hebben de aanvullende instructie en leertijd voldoende rendement gehad? Als driekwart van de leerlingen op het niveau van de voldoende standaard scoort, maar het percentage leerlingen op het niveau van de minimumstandaard is laag, bijvoorbeeld 5 of 10%, dan zijn er te veel leerlingen die zelfs de minimumstandaard niet halen. Een begrijpelijke reactie is ook hier, om voor de uitvallers extra voorzieningen te treffen. Maar daarmee blijft weer een schoolsysteem in stand, dat uitval

produceert. Efficiënter is het om opnieuw na te gaan welke factoren op groepsniveau verbeterd kunnen worden. De aandacht verplaatst zich van de leerling naar de school en vervolgens naar de leerkracht.

Tabel 3: Continuüm van zorg op het gebied van lezen, leesproblemen en dyslexie.

niveau	Inhoud
1	Zorg voor goede kwaliteit instructiegedrag en voldoende effectieve leertijd.
2	Zorg voor een juiste uitvoering van effectieve methodes voor aanvankelijk en voortgezet technisch lezen.
3	Zorg voor een leerlingvolgsysteem technisch lezen waarmee 25% zwakste lezers tijdig worden gesignaleerd.
4	Zorg binnen de klas voor differentiatie in instructie- en effectieve leertijd rond technisch lezen.
5	Zorg voor een half jaar intensieve remedial teaching voor de 10% zwakste lezers.
6	Stel vast bij welke 3 à 4% van de leerlingen vermoeden is van dyslexie op basis van aangetoonde achterstand en hardnekkigheid van het leesprobleem.
7	Zorg voor psychodiagnostisch onderzoek op basis waarvan dyslexie kan worden vastgesteld.
8	Zorg ervoor dat dyslectische leerlingen gespecialiseerde dyslexiebehandeling krijgen.
9	Zorg voor coaching van dyslectische leerlingen.

Problemen aanpakken

Om problemen aan te pakken op het moment dat deze zich openbaren, zijn er twee wegen. De ene is zodanige versterking van de differentiatiecapaciteit binnen de groep, dus van de differentiatievaardigheden van de leerkracht, dat het percentage leerlingen dat daarmee adequaat bediend wordt, toeneemt van 15% naar 21 à 22%. Dit lijkt door veel scholen en beleidsmakers gezien te worden als de koninklijke weg, om ideologische redenen geen leerling krijgt les buiten de klas en waarschijnlijk ook omdat men denkt dat deze oplossing goedkoop is. Echter, de teleurstellende resultaten van veertig jaar schoolverbeteringsprojecten zouden tot nadenken moeten stemmen.

Ook klassenverkleining heeft nooit de verwachte verhoging van de leeropbrengsten opgeleverd.

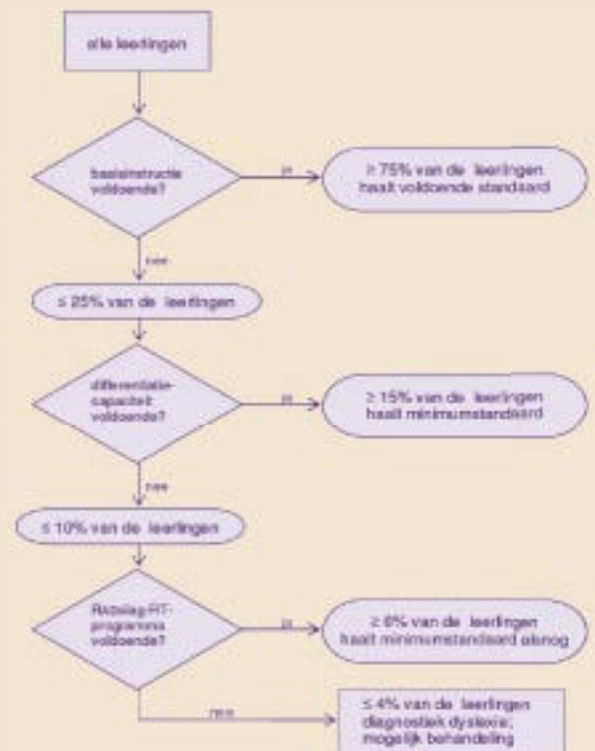
Een andere weg is om de 10% uitvallers, in aanvulling op wat er in de klas al standaard en extra gebeurt, via remedial teaching verdere uitbreiding van effectieve leer- en instructietijd te geven. Intensieve, geprotocolleerde remedial teaching in de groepen 4, 5 en 6 bijvoorbeeld is onder de naam Radslag het belangrijkste onderdeel op schoolniveau van de Rotterdamse Aanpak Dyslexie. We spreken in dit verband van een continuüm van zorg, tabel 3.

Besluit: response-to-instruction en toenemende intensivering van het onderwijsaanbod

Met de in dit artikel voorgestelde werkwijze komt de school in actie op het moment dat problemen zichtbaar worden; de 'response-to-instruction' (Gresham, 2004) is daarvoor de basis. De school reageert zo snel mogelijk met intensivering van het onderwijsaanbod en realiseert daarmee passend onderwijs voor alle leerlingen. De onderwijssituatie wordt gaandeweg aangepast naar gelang leerlingen dit nodig blijken te hebben.

In figuur 1 wordt deze werkwijze schematisch weergegeven.

Figuur 1



Een literatuurlijst is opvraagbaar bij de redactie en te vinden op de website.

Informatie over de auteur

Dr. A.J.C. Struiksma is senior onderzoeker/ontwikkelaar bij de CED-Groep in Rotterdam, unit onderzoek en ontwikkeling. Hij houdt zich bezig met leesproblemen en dyslexie. Als inhoudelijk projectleider maakt hij deel uit van het kernimplementatieteam bij het project Implementatie Leerlijnen van de WEC-Raad. Contactadres: CED-Groep t.a.v. A.J.C. Struiksma, Postbus 8639, 3009 AP Rotterdam of C.Struiksma@cedgroep.nl