

Preventieve Dyslexiezorg

Eerder, beter en kosteneffectiever

Ria Kleijnen





Preventieve Dyslexiezorg

Eerder, beter en kosteneffectiever

Ria Kleijnen

*Voor Leann,
de pasgeboren kleindochter*

© 2022 Preventieve Dyslexiezorg / Dyslexie Centraal / Expertisecentrum Nederlands

Auteur: Ria Kleijnen

Omslag/illustraties: Tamara de Roos

Vormgeving en lay-out: Yvonne Meeuwsen

Druk: De Boekdrukker, Amsterdam

ISBN: 978-90-832-4521-8

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar worden gemaakt door middel van druk, fotokopie, geluidsband, elektronisch of op welke wijze dan ook, zonder schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorwoord

Introductie

Methodiek in het kort

Deel 1

Beschrijving van de methodiek Preventieve Dyslexiezorg

Deel 2

Praktijk

Proces van uitvoering, implementatie en resultaatmeting van de
methodiek Preventieve Dyslexiezorg

Deel 3

Theorie

Onderliggende concepten en theorieën waar de methodiek
Preventieve Dyslexiezorg op is gebaseerd

Slotbeschouwing

Dankbetuigingen

Bijlagen

Voorwoord

In 1995 hebben we vanuit de Gezondheidsraad het rapport *Dyslexie. Afbakening en behandeling* gepubliceerd. Een belangrijk streven daarbij was om Onderwijs en Zorg te laten samenwerken. Het rapport heeft veel in gang gezet, maar de samenwerking is vanwege het systeem van gescheiden budgetten niet gelukt. Voor dyslexie is na veel inspanning wel een vergoedingsregeling binnen de gezondheidszorg (AWBZ) tot stand gekomen en voor het onderwijs zijn protocollen ontwikkeld. Maar het bleven twee gescheiden werelden met eigen belangen.

In 2015 ontstond een nieuwe kans om beleidsmatig tot meer samenwerking te komen door de invoering van de transitie in de zorg: verantwoordelijkheden, taken en budgetten zijn daarbij vanuit het ministerie van VWS overgedragen aan de gemeenten. Dat geldt ook voor dyslexie. Elke gemeente kreeg de financiën onder haar hoede en onderhandelde met de betrokkenen. Het betekent, dat er ruimte ontstond voor initiatieven waarin de expertise van het onderwijs en van de GZ-zorgaanbieders bij elkaar konden worden gebracht in een goed georganiseerde vorm van gelijkwaardige, collegiale samenwerking.

Het project *Dyslexie in Transitie* en de daarbij ontwikkelde *Methodiek Preventieve Dyslexiezorg* in de regio Westelijke Mijnstreek is daarvan een uitstekend voorbeeld. Preventieve zorg staat centraal. Het is een aanpak die in elke politieke realiteit als leidend model voor beleidsmakers en bestuurders zou moeten dienen, gericht op leerlingen, schoolontwikkeling en samenwerking tussen alle strategische partners. De *Methodiek Preventieve Dyslexiezorg* wordt in Deel 1 gedetailleerd beschreven en verantwoord, in deel 2 volgt de uitwerking voor de praktijk. Deel 3 geeft een zeer gedegen theoretische onderbouwing. Ik beschouw het als verplichte literatuur voor alle betrokken professionals.

Dit boek maakt duidelijk hoe het 'simpele' idee van samenwerking van alle betrokkenen rond de problematiek van één en hetzelfde kind met dyslexie vorm krijgt dankzij een zorgvuldig geregisseerde aanpak in de *Methodiek Preventieve Dyslexiezorg*. Het in een zo vroeg mogelijk stadium samen optrekken van leerkrachten, ib'er, opvoeder(s) en zorgspecialisten binnen de school wijkt behoorlijk af van de klassieke aanpak waarin de problemen na verloop van tijd ernstig blijken te zijn en de aanpak wordt overgedragen naar de specialistische hulp buiten de school. Het betekent dat professionele rollen een verandering ondergaan, dat nieuwe kennisontwikkeling en scholing nodig zijn, maar ook dat is voldaan aan de beleidsmatige randvoorwaarden (team, directie, schoolbestuur, samenwerkingsverband, gemeente). En: iedereen leert van elkaar!

Het was voor mij een voorrecht om *Dyslexie in Transitie* op afstand te kunnen volgen. De inzet van alle professionals, de samenwerking met de ouders, maar zeker ook de energie en vasthoudendheid van de projectleider en auteur van dit boek hebben diepe indruk gemaakt. De neerslag van alle stappen en inhoudelijke beslissingen in de vorm van dit boek is een voorbeeld dat landelijk navolging verdient, aangepast aan de eigen en zich telkens vernieuwende regionale omstandigheden en verhoudingen. De grote winnaars zijn telkens de leerlingen die daarmee de hoogwaardige en op de persoon afgestemde ondersteuning krijgen die ze verdienen. Ze hebben er recht op.

Em. Prof. dr. A.J.J.M. (Wied) Ruijsenaars
Voorzitter Stichting LOM



Logo Preventieve Dyslexiezorg

Voor de PD-methodiek is een logo ontwikkeld door Bas Heil, zelf dyslectisch en eigenaar van Signature Design te Maastricht. Hieronder is de betekenis van het logo door de designer weergegeven.

Het logo van Preventieve Dyslexiezorg bestaat uit een *woordmerk* (Preventieve Dyslexiezorg) en een *beeldmerk*, bestaande uit de beginletters van de woorden van het woordmerk. Het beeldmerk heeft de vorm van een schild. De 'P' vormt in het beeldmerk letterlijk het schild en dus de preventie en bescherming van de 'D', de dyslexie. De 'D' wordt gevormd door de uitsnede uit het 'P'-schild en is daardoor open. Dit staat symbool voor de nieuwe onbegrensde mogelijkheden die Preventieve Dyslexiezorg biedt. De steel van de 'D' die het 'P'-schild aan de bovenkant opent, staat tevens symbool voor groei en een blik in de toekomst. Het kleurgebruik vult het geheel aan: donkerblauw staat symbool voor betrouwbaarheid en kracht, de groentint voor groei en balans en de lichtblauwe tint staat voor hoop en helderheid. De gradiënt (kleurverloop) waarin deze zijn gebruikt, symboliseert de samenloop en versmelting van de waarden.

Voor regio's die ook volgens de PD-methodiek willen werken, is het mogelijk om dit logo te gebruiken en onder het logo de regionaam aan te geven. Na inhoudelijke afstemming met de auteur van dit boek kan contact worden opgenomen met Signature Design (<https://signaturedesign.nl/>) en kunnen regionale aanpassingen worden besproken.

Introductie door de auteur

In dit handboek is een in de praktijk getoetste preventieve aanpak voor dyslexiezorg beschreven en theoretisch onderbouwd. Onderwijsprofessionals en zorgprofessionals werken vroegtijdig samen om ernstigere problemen te voorkomen en ervoor te zorgen dat alleen die leerlingen in de vergoede dyslexiezorg terecht komen, die dit ook écht nodig hebben.

Om dit te kunnen doen wordt afgeweken van de 'gebaande paden' van de huidige dyslexiezorg, waar leerlingen minimaal twee jaar moeten wachten op passende hulp en waar professionals van onderwijs en zorg veelal nog naast elkaar werken. Met de gelaagde methodiek die in dit boek wordt beschreven, kan dit worden voorkomen.

Ter introductie het volgende:

Dyslexie in Transitie → Preventieve Dyslexiezorg

De ontwikkeling van de methodiek is gestart onder de naam *Dyslexie in Transitie* en na vier ontwikkeljaren voortgezet onder de naam *Preventieve Dyslexiezorg*, verkort: *PD-methodiek*. Dit boek beschrijft de vier ontwikkeljaren en twee vervoljaren, waarin de PD-methodiek een structureel onderwijszorgarrangement was.

EED → ED

De vergoede dyslexiezorg wordt in dit boek aangeduid als zorg voor Ernstige, Enkelvoudige Dyslexie (EED). Inmiddels is in de nieuwe protocollen en richtlijnen de 'E' van 'Enkelvoudig' niet meer van toepassing. Voor de PD-methodiek maakt dit geen verschil, omdat leerlingen met meervoudige problematiek of andere specifieke kenmerken van meet af aan zijn meegenomen in de methodiek. Waar EED staat, kan ook ED gelezen worden.

Fysiek en digitaal

Dit boek is zowel als écht boek te verkrijgen als in een digitale versie te lezen. De delen zijn afzonderlijk te downloaden via deze link (www.dyslexiecentraal.nl), evenals alle bijlagen. In het fysieke boek zijn QR-codes opgenomen waarmee bijlagen, video's, verdiepende achtergrondinformatie zijn te downloaden.

Geen leeswijzer, maar enkele leessuggesties....

Dit boek kan op verschillende manieren worden gelezen:

Als handboek zoals het bedoeld is, ingedeeld in drie delen

Deel 1: Voor diegenen die snel een indruk willen krijgen van de gelaagde methodiek zijn in deel 1 de visie, uitvoering, implementatie en de opbrengsten van de methodiek beschreven. Ook zijn in dit deel de werkzame elementen, slaag- en faalfactoren van de methodiek opgenomen.

Deel 2: Voor diegenen die de methodiek zelf willen praktiseren is in deel 2 verdiepend ingegaan op alle onderdelen uit deel 1 en zijn er tal van handreikingen en formulieren opgenomen, die bruikbaar zijn voor de praktijk. Ook is in dit deel substantieel aandacht besteed aan het ICT-programma Bouw!, dat standaard onderdeel uitmaakt van de PD-methodiek.

Deel 3: Voor diegenen die geïnteresseerd zijn in de onderliggende concepten en theorieën waarop de PD-methodiek is gebaseerd, zijn deze in deel 3 – in samenhang – beschreven. Naast inhoudelijke basisprincipes (preventie, stepped care, Respons-to-Instruction/Intervention, behandelingscyclus, werkzame componenten voor lezen, spellen en dyslexie in een geïntegreerde aanpak) zijn hoofdstukken gewijd aan andere basisprincipes van de methodiek, zoals interprofessioneel leren en samenwerken, maatschappelijk rendement en kosteneffectiviteit en - last but not least – het belang van een lerende en onderzoekende houding in een continue verbetercultuur.

Als studieboek

Met name deel 3 maakt dit boek geschikt als studieboek voor opleidingen (onderwijsprofessionals en gedragswetenschappers), omdat alle aspecten van interprofessioneel samenwerking op het gebied van lezen, spellen en dyslexie in samenhang zijn uitgewerkt en er tal van verdiepingsmogelijkheden worden geboden.

Als 'beeldboek'

De illustraties in dit boek zijn gebaseerd op foto's tijdens de uitvoering en implementatie van de PD-methodiek, aangevuld met abstracte tekeningen. Door alle illustraties te bekijken en de toelichtende tekst te lezen, wordt een aardige indruk verkregen van wat de PD-methodiek inhoudt.

Als ‘verhalenboek’

Tussen de hoofdstukken door zijn steeds ‘verhalen’ opgenomen van betrokkenen (onderwijs- en zorgprofessionals, ouders, senior-beleidsmedewerkers, bestuurders, wetenschappelijk adviseur en projectleider). In het kader van een masterthesis in het derde ontwikkeljaar zijn deze personen geïnterviewd. Zij beantwoorden vanuit hun functie of rol vragen over: hun eigen werkwijze, de verhouding van tijd die ze in het project steken en wat het hen oplevert, de samenwerking, wat ze goed vinden aan de methodiek en wat ze eraan zouden willen veranderen, en wanneer het project voor hen geslaagd is. De antwoorden zijn opgetekend in een verhaal ‘in eigen woorden’. Door alle verhalen (storytelling) te lezen wordt een indruk verkregen van de PD-methodiek en hoe betrokkenen deze hebben ervaren.

Als een serie ‘kanttekeningen’

Voor diegenen die niet de ‘diepte’ in willen, maar verzot zijn op kanttekeningen en kritische noten, zijn de blauwe kaders aan het begin en het einde van ieder hoofdstuk in deel 2 en deel 3 interessante kost. Daar leidt de auteur (aan het begin van het hoofdstuk) het hoofdstuk kort in en voorziet aan het eind van het hoofdstuk in reflectie, discussiepunten en aanbevelingen. Dit biedt weliswaar geen complete indruk van de methodiek, maar wel inzicht in de weerbaarheid en complexiteit van dit soort exercities.

Tot slot

Wie heel snel een indruk wil krijgen van de PD-methodiek, leest ‘Methodiek in het kort’, bekijkt de film over de methodiek en downloadt de flyer.

Inhoudsopgave

Voorwoord	6
Introductie door de auteur	9
Methodiek in het kort	16
Deel 1: Beschrijving van de methodiek Preventieve Dyslexiezorg	19
Wat houdt de methodiek Preventieve Dyslexiezorg (PD) in? Preventieve Dyslexiezorg: aanleiding, visie, doelen en voorbereiding	24
Uitvoering van Preventieve Dyslexiezorg	30
Implementatie van Preventieve Dyslexiezorg	38
Opbrengsten PD-methodiek	60
Borging, verankering en overdraagbaarheid van de PD-methodiek	68
Werkzame elementen van de PD-methodiek	82
Slaagfactoren van de PD-methodiek	90
Faalfactoren voor de PD-methodiek	96
Beschikbaarheid materialen en documenten	100
Geraadpleegde literatuur	104
	105
Deel 2: Praktijk	107
Proces van uitvoering, implementatie en resultaatmeting van de methodiek Preventieve Dyslexiezorg	
Hoofdstuk 1: Proces van ontwikkeling PD-methodiek	115
Hoofdstuk 2: Proces van uitvoering PD-methodiek op de scholen	151
Hoofdstuk 3: Proces van uitvoering op strategisch en tactisch niveau	203
Hoofdstuk 4: Proces van implementatie en verankering PD-methodiek	223
Hoofdstuk 5: Bouw! als standaard onderdeel PD-methodiek	273
Hoofdstuk 6: Het proces van resultaatmeting van de PD-methodiek	399

Deel 3: Theorie	461
Onderliggende concepten en theorieën waar de methodiek Preventieve Dyslexiezorg op is gebaseerd	
Hoofdstuk 1: Preventie	471
Hoofdstuk 2: Stepped Care	503
Hoofdstuk 3: Dynamisch ontwikkelingsmodel	517
Hoofdstuk 4: Alliantie tussen directe instructie en behandelingscyclus	537
Hoofdstuk 5: Gezamenlijke kennisbasis werkzame componenten lezen en spellen	583
Hoofdstuk 6: Interprofessioneel leren en samenwerken	665
Hoofdstuk 7: Feedback als krachtig instrument voor leerlingen en professionals	709
Hoofdstuk 8: Mengpaneel als metafoor voor een geïntegreerde aanpak	765
Hoofdstuk 9: Maatschappelijk rendement en kosteneffectiviteit van (preventieve) interventies	837
Hoofdstuk 10: Continue verbetercultuur	899
Slotbeschouwing	949
Dankbetuigingen	954
Bijlagen	956

De behandelaar aan tafel werkt met de PD-leerling, terwijl de leerkracht instructie geeft aan de groep. Geregeld schuift de leerkracht aan en volgt hoe de interventies verlopen. Aan de tafel zitten ook nog andere risicoleerlingen die mee kunnen profiteren van de verdiepte uitleg. Aan het einde van de les stemmen leerkracht en behandelaar af, hoe de leerkracht (en/of de duo-leerkracht) de rest van de week de interventies voort gaat zetten.

Van deze sessie maakt de behandelaar een verslag dat per mail naar de ouders van de PD-leerling, de leerkracht(en), ib'er/leesspecialist en casemanager wordt gestuurd. Op basis van het sessieverslag vindt er regelmatig interactie plaats tussen alle betrokkenen. De sessieverslagen vormen een belangrijk interactiemiddel om de samenwerking binnen de PD-methodiek optimaal vorm te geven. Alle sessieverslagen tezamen vormen input voor de tussentijdse en eindevaluatie van het PD-leerlingentraject.



Methodiek in het kort

Kort gezegd houdt de Methodiek Preventieve Dyslexiezorg (PD-methodiek) in, dat er niet wordt afgewacht, maar dat er meteen gehandeld wordt als zich ernstige en opvallende signalen van lees- en spellingproblemen voordoen. Dat handelen vindt plaats op verschillende niveaus.

In de regio *Westelijke Mijnstreek* hebben gemeenten, schoolbesturen en zorgaanbieders structureel beleid ontwikkeld onder de naam *preventieve dyslexiezorg*. Dit houdt in dat zorgprofessionals vroegtijdig samenwerken met de leerkrachten in de klas. Door deze werkwijze – waarbij zowel preventieve behandeling van leerlingen plaatsvindt als interprofessionele, vakinhoudelijke uitwisseling – komen onterechte doorverwijzingen niet meer voor. Na een half jaar samenwerken in goede afstemming met ouders/verzorgers, is duidelijk welke leerlingen voor vergoede dyslexiezorg in aanmerking komen en welke leerlingen verantwoord verder kunnen op school. De werkwijze is in een vierjarig traject onder de naam *Dyslexie in Transitie* ontwikkeld en is inmiddels structureel en geformaliseerd in een onderwijzorgarrangement dat in co-financiering door onderwijs (Wet Passend Onderwijs) én zorg (Jeugdwet) wordt gerealiseerd.

Wat is nieuw aan deze aanpak?

- Nieuw aan deze aanpak is, dat er niet wordt afgewacht, maar dat de gesignaleerde problematiek meteen wordt aangepakt als deze zich voordoet. De leerling krijgt meteen passende begeleiding, waardoor de motivatie en het (zelf)vertrouwen van de leerling zo min mogelijk wordt aangetast.
- Nieuw is dat een preventief behandeltraject voor leerlingen integraal gekoppeld is aan een interprofessioneel leertraject voor leerkrachten én behandelaars.
- Nieuw is dat ouders/verzorgers van meet af aan als educatieve partner betrokken zijn en niet afzonderlijk, maar tegelijkertijd met school en zorg aan tafel zitten.
- Nieuw is dat deze aanpak een antwoord is op de 'poortwachtersfunctie': er worden geen leerlingen meer onterecht naar de zorg verwezen, omdat deze methodiek maximaal – en voor iedereen – zicht biedt op de mate van ernst en hardnekkigheid (en mogelijke andere problematiek) en al dan niet het vermoeden van dyslexie.
- Nieuw is ook dat gemeenten en schoolbesturen het aangedurfd hebben deze innovatieve aanpak samen te ontwikkelen en daarmee een alternatief gevonden hebben voor de standaard aanpak.
- Nieuw is vooral dat dit traject in cofinanciering wordt bekostigd vanuit de budgetten van Jeugdwet en Passend Onderwijs met ieder hun eigen verantwoordelijkheid.

Dr. Ria Kleijnen (projectleider) en Prof. dr. Wied Ruijsenaars (wetenschappelijk adviseur) ontwikkelden deze aanpak samen met de gemeenten van de *Westelijke Mijnstreek* (Sittard-Geleen, Beek, Stein en Schinnen), het schoolbestuur Kindante (in afstemming met het Samenwerkingsverband Passend Onderwijs) en de zorgaanbieder (Amacura/Amallexis). Bij de publicatie van dit handboek is de PD-methodiek ruim twee jaar een structureel arrangement, dat uitbreiding heeft gekregen naar meer gemeenten, aanbieders en schoolbesturen in de regio. Ook in den lande is er interesse voor deze aanpak.

Meer kijken en lezen:



Film: [Dyslexie in Transitie](#)

Flyer: [Preventieve dyslexiezorg](#)



Deel

3

Theorie

Onderliggende concepten
en theorieën waar de
methodiek Preventieve
Dyslexiezorg op is
gebaseerd

Voorwoord deel 3

In deel 3 van dit boek staat de theorie centraal. In feite biedt dit deel de onderbouwing die inzichtelijk maakt, waarom de PD-methodiek werkt. Dit deel is vooral bedoeld voor diegenen die geïnteresseerd zijn in de onderliggende concepten en het gehanteerde denk-kader. Per hoofdstuk is een van de 10 basisprincipes beschreven en wordt ingezoomd op de wijze waarop daar in de PD-methodiek vorm aan is gegeven.

Het is geenszins de bedoeling geweest om volledig te zijn, in feite kan aan ieder principe apart al een boek worden gewijd. Bedoeld is om het hele scala aan modellen en cycli die bij de PD-methodiek een rol spelen, samen te brengen. Dat maakt dit deel van het boek ook geschikt voor opleidingen van onderwijsprofessionals en gedragswetenschappers. Er is voldoende gelegenheid om zelfstandig te 'verdiepen', mede door de verwijzing naar additionele achtergrondinformatie.

Deel 3 start met de onderbouwing van het belang van preventie (hoofdstuk 1 en 2). Het grootste gedeelte is gewijd aan de onderbouwing van het 'vak' van gezamenlijk (onderwijs en zorg) preventief behandelen (hoofdstuk 3, 4, 5, 6 en 8). Specifiek is stilgestaan bij inter-professioneel leren en samenwerken (hoofdstuk 6). Omdat feedback geven en ontvangen zowel voor leerlingen als voor professionals het leerproces in grote mate kan optimaliseren, is daar een apart hoofdstuk aan gewijd (hoofdstuk 7). Een hoofdstuk over het maatschappelijk rendement en kosteneffectiviteit mocht zeker niet ontbreken (hoofdstuk 9) en al helemaal niet de notie dat we met zijn allen continue leren om te verbeteren (hoofdstuk 10). Alleen dan kan er iets goeds ontstaan, dat gedragen wordt door alle partijen.

Ieder hoofdstuk begint en eindigt met een blauw kader. Aan het begin van het hoofdstuk wordt daarin kort aangeduid waar het hoofdstuk over gaat en aan het eind reflecteert de auteur op de inhoud, stelt bepaalde zaken ter discussie en doet aanbevelingen voor diegenen die de methodiek op zijn merites willen toetsen en (bij voorkeur) verder willen onderzoeken.

Ook in deel 3 wordt ieder hoofdstuk ingeleid met een illustratie met begeleidende tekst, waarbij een specifiek onderdeel van het hoofdstuk in de schijnwerpers wordt gezet.

De 'Aan het woord'-stukjes bieden 'verhalen' van belangrijke actoren over hoe zij vorm geven aan de PD-methodiek en wat zij daarbij belangrijk vinden.

En dan tot slot:

Het is onvermijdelijk dat zich in de hoofdstukken van deel 3 enige 'overlap' voordoet. Immers, de basisprincipes zijn met elkaar verweven. Ook is ervoor gezorgd dat ieder hoofdstuk 'apart' te lezen is, hetgeen ook enige redundantie veroorzaakt.



De PD-methodiek is stapsgewijs en steeds meer verdiepend ontwikkeld. Vanuit de visie dat het eerder én beter kan én moet zijn basisprincipes voor deze preventieve aanpak geformuleerd. Aansluitend op de reeds aanwezige kennisbasis van professionals en beleidsfunctionarissen is de gereedschapskist van het 'wat' en 'hoe' gaandeweg geoptimaliseerd.

Het daadwerkelijk realiseren van preventie en interprofessioneel samenwerken vraagt om 'omdenken'. Op de illustratie is dit weergegeven in de titel van de presentatie: "Over roeren en denkers die om moeten". De wetenschappelijk adviseur neemt de mensen in de zaal daarin mee. Aanwezig zijn onderwijsprofessionals (leerkrachten, ib'ers, leesspecialisten, rt'ers, casemanagers, directieleden) en zorgprofessionals (behandelaren, hoofdbehandelaren). Van de gemeente is de senior beleidsmedewerker aanwezig, van de behandelinstututen de directie en van het Samenwerkingsverband Passend Onderwijs eveneens de directie. De senior-onderwijsadviseur van het initiatief nemende schoolbestuur en de PD-projectleider zijn de kartrekkers.

Op het moment dat deze presentatie gehouden is, had het project nog de pilotstatus (Dyslexie in Transitie). De hoogleraar gaat verdiepend in op het belang van preventie (geen 'by-pass'-constructie, maar vroegtijdig specialistische deskundigheid inzetten) en het dynamische ontwikkelingsmodel dat bij uitstek geschikt is om vroegtijdig en op een systematische manier orde aan te brengen in het geheel aan kenmerken van de leerling én de context.

Na de presentatie gaan de deelnemers in gemêleerde groepen aan de slag: aan een tafel zitten dan bijvoorbeeld een ib'er van school A, een leerkracht van school B, een behandelaar van behandelinstituut X en een bestuurder/leidinggevende. Mensen maken kennis met elkaar en reflecteren op de inhoud van de presentatie. In hoeverre lukt het al om preventie vorm te geven op de manier zoals bedoeld en welke onderdelen van het gepresenteerde model worden al gepraktiseerd en waar liggen nog ontwikkelpunten?

Op deze manier – en op nog tal van andere manieren – heeft het proces van verdieping en adaptatie zowel top-down als bottom-up plaatsgevonden. Door steeds gezamenlijk op te trekken en elkaars concrete invullingen te delen, is de PD-methodiek tot stand gekomen.



3



Deel 3: Theorie

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1: Preventie	471
• Preventie van lees- en spellingproblemen	477
• Preventie van sociaal-emotionele problemen	481
• Leesattitude en leesmotivatie	482
• 'Spelen' versus 'leren'	483
• Preventie effectief voor alle leerlingen?	484
• Vroegtijdigere en meer gespecialiseerde interventies	488
• Preventie als basisprincipe van de PD-methodiek	490
<i>Aan het woord: een behandelaar (later ingestapt) en coördinator PD-team</i>	500
Hoofdstuk 2: Stepped Care	503
• Stepped diagnoses en stepped care	508
• Vroegtijdig inzetten van specialistische hulp bij Preventieve Dyslexiezorg	510
<i>Aan het woord: Directeur Samenwerkingsverband Passend Onderwijs</i>	516
Hoofdstuk 3: Dynamisch ontwikkelingsmodel	517
• Duiden van probleem van leerling en context	522
• Beschrijving van het dynamisch ontwikkelingsmodel	523
• Relatie tussen problemen en veroorzakende condities of verklaringen	523
• Verband tussen problemen en de aanpak	526
• Hersenonderzoek naar dynamische processen	528
• Het dynamisch ontwikkelingsmodel als basis voor Preventieve Dyslexiezorg	529
<i>Aan het woord: hoofdbehandelaar (later ingestapt)</i>	534
Hoofdstuk 4: Alliantie tussen directe instructie en behandelingscyclus	537
• Respons to Instruction/Intervention (RTI)	542
• Kwaliteit van instructie en interventie op drie ondersteuningsniveaus	549
• Onderwijstijd en effectieve leertijd	551
• Modellen voor instructie en interventie	553
• Onderwijsmodellen	553
• Behandelmodellen	560
• Integratie van onderwijs- en behandelmodellen binnen de PD-methodiek	567
<i>Aan het woord: Directeur van twee basisscholen</i>	582



Hoofdstuk 5: Gezamenlijke kennisbasis werkzame componenten lezen en spellen	583
• Specifieke interventies	591
• Werkzame componenten voor onderwijs- en behandelpraktijk	596
• Gemeenschappelijke kennisbasis lees- en spellingproces	603
• Methodes en specifieke interventieprogramma's	621
• Programma's en methoden binnen Preventieve Dyslexiezorg	629
• Foutenanalyse en strategieonderzoek	633
• Inzet van methodes en interventieprogramma's in de PD-methodiek	637
• Vakmanschap en maatwerk	648
 <i>Aan het woord: een leesspecialist in de rol van casemanager en procesbegeleider</i>	 662
 Hoofdstuk 6: Interprofessioneel leren en samenwerken	 665
• Interprofessioneel samenwerken en leren	671
• Co-teaching	673
• Ondersteunende principes bij interprofessioneel samenwerken	676
• Model voor effectief co-partnerschap	677
• Praktische implicaties voor interprofessioneel samenwerken	689
• Valkuilen van co-partnerschap	691
• Interprofessioneel samenwerken en leren binnen PD-methodiek	691
• Praktische implicatie voor effectief co-partnerschap bij Preventieve Dyslexiezorg	697
 <i>Aan het woord: een praktijkvoorbeeld</i>	 707
 Hoofdstuk 7: Feedback als krachtig instrument voor leerlingen en professionals	 708
• Feedback als krachtig instrument voor het leerproces van leerlingen	715
• Feedback bij leren lezen en leesproblemen	721
• Is feedback altijd effectief?	727
• Feedback als krachtig instrument voor leerlingen in de PD-methodiek	728
• Feedback als krachtig instrument voor het leerproces van professionals	732
• Model co-partnerschap	732
• Modellen die professionals kunnen inzetten voor het geven van feedback aan elkaar	739
• Feedback als krachtig instrument voor co-partners in de PD-methodiek	745
 <i>Aan het woord: een ouder, tevens medeontwikkelaar</i>	 762

Hoofdstuk 8: Mengpaneel als metafoor voor een geïntegreerde aanpak	765
• Geïntegreerde aanpak	771
• Mengpaneel als metafoor	775
• Gemeenschappelijke kennisbasis additionele leerling- en contextkenmerken	777
• Gemeenschappelijke kennisbasis algemene werkzame componenten behandelen	800
• Algemeen werkzame componenten behandelen	800
• Kennis over de dynamiek van de therapeutische alliantie	801
• Kennis over algemene behandelcomponenten	805
• Kennis over algemene methodische principes	806
• Mengpaneel als metafoor voor geïntegreerde behandelplan PD-methodiek	816
<i>Aan het woord: de leerlingen</i>	834
Hoofdstuk 9: Maatschappelijk rendement en kosteneffectiviteit van (preventieve) interventies	837
• Kosteneffectiviteit	843
• Economische evaluatiestudies	843
• Maatschappelijke evaluatiestudies	852
• Ingrediënten maatschappelijke rendementsbepaling	856
• Werken met prestatie-indicatoren	865
• Kosteneffectiviteit preventieve trajecten	870
• Inrichten van een evaluatietraject met betrekking tot (kosten)effectiviteit PD-methodiek	875
• Overheveling zorg voor EED naar onderwijs	882
<i>Aan het woord: de ouders</i>	896
Hoofdstuk 10: Continue verbetercultuur	899
• Continue verbetercultuur onderwijspraktijk	905
• Continue verbetercultuur behandelpraktijk	921
• Continue verbetercultuur samenwerking onderwijs, gemeenten en jeugdhulp	927
• Continue verbetercultuur PD-methodiek	932
<i>Aan het woord: de projectleider</i>	946



Hoofdstuk 1

Preventie

Deze illustratie laat zien hoe we het graag zouden hebben. Kinderen pakken spontaan boeken waarin ze geïnteresseerd zijn en delen hun leeservaringen.

Willen kinderen uit zichzelf boeken ter hand nemen en plezier hebben in lezen, dan moeten ze het technisch lezen (redelijk) onder de knie hebben. Kunnen lezen, je competent voelen, maakt dat je gaat lezen. Er is geen betere motivatie om er méér van te doen, dan dat je iets kunt.

De PD-methodiek is erop gericht om dit voor liefst alle leerlingen mogelijk te maken. Studies laten zien, dat preventieve interventies tijdens de periode dat het lezen wordt geleerd, duidelijk effect sorteren. Preventie loont dus. Ook laten ze zien dat er altijd 'treatment resisters' zijn (zoals dit in de literatuur wordt genoemd): kinderen die ernstige leesmoeilijkheden blijven ondervinden, ondanks het feit dat zij in een vroeg stadium intensief werden begeleid om hun vroege moeilijkheden te verlichten. Dit onvoldoende profiteren van de interventie wordt vrijwel nooit toegeschreven aan het interventieprogramma zélf, maar aan specifieke leerlingkenmerken én vooral aan het gebrek aan taalleermogelijkheden in de periode voorafgaand aan de interventie.

Dit te zien als een gegeven (dat overigens al tientallen jaren bekend is) en dus niet uitsluitend te zien als een 'verklaring', vormt de uitdaging voor de PD-methodiek. Deze handschoen van meet af aan specialistisch oppakken, maakt de 'precisieaanpak' waarover de literatuur spreekt, mogelijk. Daarbij wordt niet de standaard aanpak (waarbij externe expertise een periode langszij komt) gevolgd, maar een innovatieve aanpak, waarbij gespecialiseerde behandelaren preventief worden ingeschakeld om samen met school en ouders de integratie van individuele verschillen en interventiekenmerken te modelleren.



3

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 – Preventie

Inleiding	475
Kenmerken van effectieve preventieprogramma's	476
Preventie van lees- en spellingproblemen	477
• Onderzoek naar effectiviteit van preventie	477
• Hersenonderzoek en vroege interventie	480
Preventie van sociaal-emotionele problemen	481
Leesattitude en leesmotivatie	482
'Spelen' versus 'leren'	483
Preventie effectief voor alle leerlingen?	484
• Leerlingenkenmerken	484
• Kenmerken gerelateerd aan sociaal-economische status	486
Vroegtijdigere en meer gespecialiseerde interventies	488
Preventie als basisprincipe van de PD-methodiek	490
Meer lezen/meer kijken	492
Reflectie, discussie en aanbevelingen	493
Literatuur	496
<i>Aan het woord: behandelaar (later ingestapt) en coördinator PD-team</i>	500

Preventie

Inleiding

Binnen de methodiek Preventieve Dyslexiezorg is preventie een essentieel basisprincipe. Specifiek voor dyslexie wilden de gemeenten van de *Westelijke Mijnstreek* in 2015 een verschuiving van curatieve hulp (EED) naar preventief geïndiceerde hulp bij dyslexie met behoud van goede kwaliteit. Het Samenwerkingsverband Passend Onderwijs en de besturen stuurden eveneens aan op preventie en stimuleerden de scholen om systematisch een bij de leerlingen passende preventieve aanpak te realiseren, dit om leesproblemen en (onterechte) dyslexie te voorkomen. Het besef dat een goede samenwerking tussen onderwijs en gemeenten/zorg hierbij noodzakelijk is, was in deze regio aanwezig. Preventie en vroegsignalering was opgenomen in het Jeugdplan (gemeenten), het Ondersteuningsplan (SWV) en de Strategische beleidsplannen (schoolbesturen), waarin de strategische partners hun visie en voornemend beleid hadden vastgelegd.

Vanuit dit gevoel van urgentie, 'het moet én kan preventiever', is de pilot Dyslexie in Transitie gestart en uiteindelijk de methodiek Preventieve Dyslexiezorg tot stand gekomen.

Kenmerken van de preventieve aanpak zijn, onder andere:

- Vroeg beginnen, meteen als de problemen zich voordoen en niet wachten tot leerlingen na anderhalf tot twee jaar of langer (3xE) zijn vastgelopen.
- Vroegtijdig inzetten van specialistische hulp in samenwerking met de leerkrachten op de werkvloer.
- Delen van onderwijskennis over effectief lees- en spellingonderwijs (op ON1-ON2-ON3) en gespecialiseerde behandelkennis op het gebied van ernstige lees- en spellingproblemen en (vermoede) dyslexie.
- Afstemmen op individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen (intensiteit & kwaliteit) en zo lang doorgaan tot automatisering is bereikt.
- Naast aandacht voor 'technische vaardigheden' ook aandacht voor leesmotivatie, leesattitude en leesplezier.
- Vroegtijdig expliciete aandacht voor signalen van sociaal-emotionele problemen: voorkomen en meteen ingrijpen als ze zich voordoen.
- Vroegtijdig inzetten van technologische hulpmiddelen om de preventieve aanpak te ondersteunen en leerkrachten te ontlasten.
- Vergroten van ouderbetrokkenheid door ouders/verzorgers mee te nemen in het proces en hen concreet te ondersteunen bij maatwerkgerichte hulp die zij kunnen bieden.



- Werken aan gezamenlijke professionele ontwikkeling: 'on the job' en via specifieke trainingen.
- Monitoren van preventieve aanpak, cyclisch evalueren en – zo nodig – in gezamenlijk overleg bijstellen.
- Inbedden van de preventieve aanpak op bestuursniveau (participerende scholen geven uitvoering aan bestuursbeleid) en op gemeenteniveau (participerende zorgaanbieders geven uitvoering aan gemeentelijk beleid) en als strategische partners zorgdragen voor verdere visieontwikkeling en randvoorwaarden zoals benodigde professionele inzet, professionalisering en bekostiging.

In dit hoofdstuk wordt het belang van preventie vanuit de literatuur belicht en worden algemene kenmerken van effectieve preventieprogramma's besproken. Zonder volledig te willen zijn, wordt een aantal studies uitgelicht, waarin een preventieve aanpak bij lees- en spellingproblemen is onderzocht en van wetenschappelijk commentaar is voorzien.

Ook is in dit hoofdstuk aandacht voor leerlingen die – ondanks een goed uitgevoerde preventieve aanpak – daar onvoldoende van profiteren. Willen alle leerlingen gelijke kansen krijgen dan is het – van meet af aan – rekening houden met deze verschillen, onontbeerlijk.

Tot slot wordt ingegaan op wijze waarop niet de standaardbenadering (de zorgspecialist komt in een laat stadium een tijdje langs en verdwijnt dan weer) gevolgd wordt, maar een preventieve en integrale werkwijze zoals die in deze regio is ontwikkeld. Deze preventieve aanpak biedt tijdige, gespecialiseerde hulp voor alle leerlingen die dit nodig hebben. Door deze aanpak te volgen, worden leerlingen uitsluitend naar de (vergoede) dyslexiezorg verwezen als er sprake is van aantoonbare, ernstige én hardnekkige problematiek.

Het hoofdstuk sluit af met reflectie, discussie en aanbevelingen van de auteur.

Kenmerken van effectieve preventieprogramma's

Er is veelvuldig en toenemend bewijs dat zorgvuldig opgezette en uitgevoerde preventieprogramma's effectief kunnen zijn in het voorkomen van veel van de problemen, waarmee kinderen en adolescenten later worden geconfronteerd. Nation, e.a. (2003) concluderen dat er een aanzienlijke overlap is in de principes van effectieve programma's op verschillende preventiedomeinen. Zij noemen de volgende kenmerken die consistent geassocieerd worden met effectieve preventieprogramma's: (1) de programma's zijn alomvattend, (2) hanteren gevarieerde onderwijsmethoden, (3) bieden voldoende dosering, (4) zijn theoretisch onderbouwd, (5) bieden kansen voor positieve relaties, (6) zijn goed getimed, (7) zijn sociaal-cultureel relevant, (8) omvatten een evaluatie van de resultaten, en

(9) worden uitgevoerd door goed opgeleid personeel. Deze gemeenschappelijke kenmerken bieden volgens de auteurs een referentiepunt voor praktijkmensen en wetenschappers die betrokken zijn bij het ontwerpen en implementeren van probleemspecifieke preventieve interventies.

Nation, e.a. (2003) wijzen ook op de kloof tussen wetenschap en praktijk als het gaat om het ontwikkelen, uitvoeren en implementeren van preventieve programma's. De preventieprogramma's die wetenschappelijk gezien worden als 'doeltreffende trials' bieden vaak een scherp contrast met de meeste preventieprogramma's in de praktijk, die – in een complexe context – worden uitgevoerd, vaak met kleine budgetten en kleine staf.

Preventie van lees- en spellingproblemen

In een groot aantal studies zijn de effecten van preventie bij lees- en spellingproblemen onderzocht. Hieronder wordt – zonder daarbij volledig te willen zijn – een aantal van deze studies kort beschreven. Het accent ligt daarbij op het belang van vroegtijdige interventie, niet op de specifieke inhoud van de interventies.

Onderzoek naar effectiviteit van preventie

Longitudinale effecten van een interventie voor beginnende geletterdheid in de kleuterklas zijn onderzocht door Partanen & Siegel (2014). Zij volgden de leerlingen vanaf de kleuterschool (5-6 jaar oud) tot het einde van de basisschool (12-13 jaar oud). De resultaten van dit onderzoek toonden aan dat van de 22% van de kinderen met een risico op leesproblemen in de kleuterschool, nog maar 6% leesproblemen had aan het einde van de basisschool. De resultaten van dit onderzoek leveren bewijs voor lange-termijn-effecten van interventies uitgevoerd in de periode van beginnende geletterdheid.

Suggate (2014) deed eveneens een groot onderzoek naar de lange-termijn-effecten van leesinterventies in interventie-controle groepen. Over het algemeen vertoonden interventies voor begrijpend lezen en fonemisch bewustzijn een goed behoud van effect dat ook overdraagbaar was naar andere vaardigheden, terwijl interventies voor fonetiek en vloeïendheid dat over het algemeen niet deden. De onderzoeker wijst erop dat de effectgroottes op de lange termijn samenhangen met de verschillende methodologische kenmerken, experimentele opzet, dosering, uitval van de steekproef, risicostatus en gender-evenwicht.

In een cluster-gerandomiseerde studie evalueerden Lonigan & Phillips (2016) de effecten van een op geletterdheid gericht voorschools curriculum en twee vormen van professionele ontwikkeling van leerkrachten op de ontluikende geletterdheidsvaardigheden van voorschoolse kinderen met een risico op educatieve moeilijkheden. De resultaten toonden



significante en gematigde effecten voor het curriculum en kleine, meestal niet-significante, effecten van de professionele ontwikkeling van de leerkrachten op de resultaten van het kind en de klas.

Scanlon, e.a. (2005) evalueerden de doeltreffendheid van een preventief programma dat in de kleuterklas werd aangeboden aan kinderen van wie was vastgesteld dat ze een risico liepen om leesmoelijkheden te gaan ondervinden. Ook keken zij naar de effecten van interventieprogramma's voor groep 3 die werden gegeven aan kinderen die aanzienlijke moeilijkheden vertoonden met de leesontwikkeling. De resultaten gaven aan dat het interventieprogramma voor de kleuterschool effectief was in het verminderen van het aantal kinderen dat in de eerste klas (groep 3) als slechte lezers werd gekwalificeerd én in het verminderen van de incidentie van behandelingsresistentie aan het eind van de eerste klas (groep 3).

Al Otaiba, e.a. (2014 a,b) bepleiten in uitgebreid onderzoek het belang van het op tijd én systematisch beginnen met intensieve lees- en schrijfinterventies voor leerlingen met intensieve lees- en schrijfbehoeften en (vermoeden) van dyslexie in de basisschoolleeftijd. In een narratieve review (2018) richten zij zich zowel tot leerkrachten als zorgprofessionals en noemen de volgende gemeenschappelijke kenmerken van effectieve lees- en schrijfinterventies: (a) expliciete en systematische instructie, (b) uitgebreide modellering en dagelijkse oefenmogelijkheden, c) frequente en tijdige feedback, en d) gebruik van meerdere modaliteiten om vaardigheden te oefenen en te behouden.

Van de talloze handboeken die er zijn geschreven over de lees- en schrijfontwikkeling van jonge kinderen, slaan Neuman & Dickinson (2011) de cruciale brug tussen theorie, onderzoek en praktijk. Zij geven niet alleen inzicht in de problematiek, de theorie en het onderzoek naar ontluikende geletterdheid, maar ook de implicaties daarvan voor de praktijk in en buiten de klas. Zij richten zich tot leerkrachten, opvoeders, ontwikkelingsdeskundigen en beleidsmakers en bepleiten het geven van een voorsprong aan jonge kinderen op het gebied van geletterdheid, en dat vooral vroeg te doen.

Het langdurige Nederlandse Dyslexie Programma (Dutch Dyslexia Programme) is deels gewijd aan vroegtijdige interventie. Onderzocht werd of het genetisch beïnvloede leermechanisme van kinderen met een familiair risico (FR) op het ontwikkelen van dyslexie beïnvloed kan worden door training in de 'pre-reading' fase. Van der Leij (2013) brengt de bevindingen van het Nederlandse Dyslexie Programma in verband met andere studies en betoogt dat effectieve interventie niet alleen vroeg moet beginnen, maar ook moet worden aangepast aan de individuele en vaak langdurige onderwijsbehoeften van kinderen met een risico op leesfalen. Deze Nederlandse studie levert niet alleen het bewijs voor het belang van preventie, maar pleit ook voor een passende realisatie van de preventieve aanpak.

Van der Leij (2016) benadrukt dat laaggeletterdheid en leesproblemen effectief bestreden kunnen worden door: (1) zo vroeg mogelijk te beginnen, (2) de hulp zo lang mogelijk vol te houden tot automatisering is bereikt en (3) de voordelen van digitalisering te benutten. De behoefte aan gerichte, langdurige en individuele hulp kan zo groot zijn, dat de hulp de hele cruciale periode bestrijkt van voorbereidend, aanvankelijk én voortgezet lezen van groep 2 tot en met groep 4. Van der Leij (2016) benadrukt tevens dat gerichte interventieprogramma's een langdurige één-op-één inzet van professionals (leerkrachten, remedial teachers of logopedisten) vereisen. Voorts wijst hij op de inzet van moderne technologische middelen die het gewenste maatwerk kunnen bieden.

Van der Leij (2016, 2018) zet kritische kanttekeningen bij het leerstofjaarklassensysteem. Dat systeem is niet berekend op langdurige intensieve inzet en kent uitvoerbaarheidsproblemen zowel in de klas als daarbuiten. Nergens op de basisschool is de overgang zo groot als tussen 'kleuterschool' en groep 3 en deze 'kloof' houden we volgens Van der Leij met het leerstofjaarklassensysteem in stand. Groep 2 is een kleutergroep, groep 3 is een schoolklas. Ontwikkeling (ook ontluikende geletterdheid) gaat in stappen en Van der Leij (2018) pleit dan ook voor een doorgaande lijn van groep 1 t/m 4 (dé cruciale preventie-/interventieperiode voor leesproblemen), zodat er geen 'onnatuurlijke knip' meer zit tussen groep 2 en 3.

Zo vroeg mogelijk beginnen

“ De meeste leerlingen die later problemen krijgen, pikken het alfabetisch systeem al niet op in de periode wanneer het nog niet onderwezen wordt, terwijl andere leerlingen dat wel doen. Er zijn grote verschillen in het kennen en kunnen schrijven van de eerste woordjes, waaronder de eigen naam. (...) Uit het feit dat deze leerlingen het niet oppikken in de voor- en vroegschoolse periode, valt op te maken, dat deze kinderen al vroegtijdig extra oefening nodig hebben. De beste remedie is om direct al in groep 2 te starten met een individueel interventieprogramma en daarmee ondersteuningsniveau 3 (individuele interventie bij risicoleerlingen) naar voren te halen en aan te bieden voorafgaand aan het formele leren in groep 3. ”

Bron: Leij van der, A. (2016). *Dit is dyslexie. Achtergrond en aanpak*. Tiel: LannooCampus. p. 100-101.

Kilpatrick & Van den Broeck (2016) concluderen in hun studie naar interventies bij zwakke lezers, dat de effectiviteit lijkt samen te hangen met de intensiteit en kwaliteit van de instructie. Hoewel zij pleiten voor een preventieve aanpak, kan er volgens hen zeker ook nog winst geboekt worden bij oudere zwakke lezers op het gebied van technisch lezen. In het *Protocol Preventie van leesproblemen, groep 1-2* (Van Druenen e.a., 2019) wordt aangedrongen op vroegtijdige aandacht voor taal in ruime zin en specifiek voor voorbereidende lees- en spellingvaardigheden. Per taaldomein zijn tussendoelen geformuleerd en

worden praktische handvatten geboden om de leeromgeving van kleuters te verrijken met speelse taalactiviteiten en taalspel. De auteurs bepleiten het systematisch en functioneel volgen van de ontwikkeling van de leerlingen en laten zien hoe deze monitoring vormgegeven kan worden in de praktijk. Ook wordt aandacht besteed aan ouderbetrokkenheid en mogelijkheden voor professionalisering van professionals.

Hersenonderzoek en vroege interventie

Ook hersenonderzoekers pleiten voor vroege interventie. Hieronder wordt een aantal studies kort beschreven.

Een groep onderzoekers (Van Phan, e.a., 2021) voerden een longitudinaal MRI-onderzoek uit naar structurele hersendynamiek met betrekking tot de leesontwikkeling. Het onderzoek werd uitgevoerd in het basisonderwijs, volgens de onderzoekers de broedplaats voor het aanleren van academische vaardigheden die kinderen helpen een geletterd, communicatief en onafhankelijk persoon te worden. Tijdens de basisschoolperiode treden niet-lineaire en regionale veranderingen in de hersenen op. De onderzoekers wilden zicht krijgen op hoe deze veranderingen zich verhouden tot academische prestaties, zoals leesvaardigheid. In deze studie zijn longitudinale MRI-gegevens van 41 kinderen geanalyseerd om de typische corticale ontwikkeling te onderzoeken tijdens de vroege leesfase (eind groep 2 tot eind groep 4), de gevorderde leesfase (eind groep 4 tot midden groep 7) en om vermeende afwijkende trajecten te detecteren bij kinderen met dyslexie. De structurele hersenverandering werd gekwantificeerd met een betrouwbare maatstaf die de lokale morfologische verschillen tussen hersenbeelden van twee tijdstippen direct berekent, rekening houdend met de globale hoofdgroei. Bij het toepassen van deze maatstaf om typische corticale ontwikkeling te meten, zagen de onderzoekers dat de linker temporale en temporopariëtale regio's die tot het leesnetwerk behoren, een toename vertoonden tijdens de vroege leesfase en stabiliseerden tijdens de geavanceerde leesfase. Dit suggereert volgens de onderzoekers dat het natuurlijke plasticiteitsvenster voor lezen binnen de eerste jaren van de basisschool ligt, dus eerder dan de typische periode voor leesinterventie. Deze plasticiteit in het leesnetwerk tijdens de eerste jaren van de basisschool pleit voor preventieve en vroege interventies.

Volgens Bonte (2020) kan hersenonderzoek helpen om problemen vroegtijdig te detecteren door specifieke deelprocessen van het lezen te isoleren die anders verlopen bij die kinderen die later leesproblemen ontwikkelen. De onderzoeker stelt, dat op grond hiervan in de toekomst gedragsmaten ontwikkeld kunnen worden die de beperkte voorspellende waarde van bestaande maten (zoals fonologisch bewustzijn, benoemsnelheid) op het niveau van het individuele kind verbeteren. Ondersteunende training of behandeling zou dan ingezet kunnen worden, voordat de leesproblemen en neveneffecten – zoals een laag zelfbeeld en verminderde motivatie – zich opstapelen.

Bij interventieonderzoek (Zaric, e.a., 2015; Vandermosten, e.a., 2020; Bonte, 2020) is gekeken naar de effecten van systematisch en intensief trainen van letter-klankrelaties bij kinderen met dyslexie. De resultaten laten zien dat een zes maanden durende training leidt tot verbetering van de leesvaardigheid, snellere letter-klank koppelingen in de auditieve cortex en een normalisering van hersenactiviteit in reactie op letters in de visuele cortex. Uit deze studies blijkt ook, dat niet alle kinderen een verbetering in de leesvloeiendheid laten zien, hetgeen vervolgonderzoek impliceert. Met betrekking tot interventies denken de onderzoekers aan gepersonaliseerde behandeling, adaptieve digitale games voor het verbeteren van zelfvertrouwen en zelfregulerend leren en het trainen van zowel letter-klankrelaties als compensatiestrategieën.

Neurobiologisch onderzoek toont noodzaak vroege interventie

“ Uit onze studie blijkt dat het leesnetwerk het meest plastisch, en dus vatbaar voor verbetering, is in de eerste schooljaren. Zowel het volume van het zogenaamde leesnetwerk als de verbindingen ertussen ontwikkelen zich dan het meest. Wil je voorkomen dat de achterstand vergroot, dan is het beter om in te grijpen op het moment dat de hersenregio's het meest vatbaar zijn voor verbeteringen. Dit onderstreept het belang van preventief ingrijpen, vóór er een definitieve diagnose is. Dit kan voor kinderen met leesmoeilijkheden een groot verschil maken. Via een aantal testen op jonge leeftijd kan al vrij snel aangetoond worden of er een groter risico is op dyslexie, ook erfelijkheid telt hierin mee. Het is in ieder geval zonde om te wachten met ingrijpen tot de 'hardnekkigheid' is aangetoond. Dat is namelijk pas na drie meetmomenten met een E-score, dan is het eigenlijk al te laat. ”

Maaike Vandermosten (hoogleraar departement Neurowetenschappen KU Leuven).

Bron: Röling, M. (2022). Onderzoek toont noodzaak vroege interventie. *Leximamagazine*, jaargang 2022. p. 32.

Preventie van sociaal-emotionele problemen

De relatie tussen leerproblemen (waaronder lees- en spellingproblemen en dyslexie) en het risico op sociaal-emotionele problemen is veelvuldig onderzocht. Problemen die in de literatuur genoemd worden, zijn onder andere: zelf-ervaren angst, laag niveau van zelfwaardering, weinig zelfvertrouwen, somatische symptomen en depressie. Veel studies richten zich daarbij op adolescenten en volwassenen (Yasutake, e.a., 1995; McNulty, 2003); Ruijssenaars, e.a., 2008; Mugnaini, e.a., 2009). Volwassenen rapporteren dat ze op de (basis)schoolleeftijd sociaal-emotionele problemen ervoeren wanneer ze leesmoeilijkheden ondervonden of faalden op school, wat zelfs traumatisch kon aanvoelen.

Giovagnoli, e.a. (2020) pleiten voor het tijdig opsporen van vroege signalen van internaliserende symptomen en daarmee geassocieerde risico- en beschermende factoren. De resultaten uit de studie van Mugnaini, e.a. (2009) bevestigen dat een aangepast – en tijdig ingezet – sociaal, gezondheids- en schoolbeleid nodig is, om bijkomende risicofactoren die de kans op dit lijden bij dyslectische leerlingen kunnen verhogen, te voorkomen.

Papanastasiou (2018) stelt dat leerstoornissen als een ‘differentiatie’ die optreedt tijdens het eerste schooljaar van een kind, ernstige psychologische, educatieve en sociale gevolgen hebben in hun leven. Met een vroege diagnose en vroegtijdige interventie worden de moeilijkheden waarmee een dyslectisch kind wordt geconfronteerd tot een minimum beperkt. De onderzoeker ziet de beoordeling van co-morbiditeit en de psychosociale complicaties van dyslexie als een essentieel onderdeel van de evaluatie en therapeutische interventie. Hij pleit ook voor het geven van goede voorlichting aan ouders en leerkrachten en samenwerking met deskundigen.

Bosman & Braams (2005) laten zien dat de emotionele gevolgen van het niet (goed) kunnen lezen zich al op jonge leeftijd manifesteren en dat naast depressiviteit ook faalangst belemmerend werkt op het leerproces. Loonstra & Braams, 2010 (en Braams 2019) bepleiten dat er ‘omgangskennis’ nodig is, waarbij cognitie en emotie bij elkaar horen. Naast de technische inzichten en vaardigheden is er ook kennis nodig om met de levende realiteit van dyslexie invoelend te kunnen omgaan.

Specifieke affect-interventies zijn effectief gebleken in laboratorium- en klasomgevingen. Uit een reeks studies (Bryan & Burstein, 2000; Bryan, Sullivan-Burstein, & Mathur, 1998; Yasutake & Bryan, 1995) blijkt dat affectinducties van 45 seconden, waarbij gebruik werd gemaakt van zelf-geïnduceerde positieve gedachten, vrolijke muziek, of peptalks van de leerkracht, positieve effecten hadden op het leren lezen van onbekende woorden, wiskunde, spelling, het oplossen van sociale problemen en de bereidheid van leerlingen om te helpen bij een schoolevenement. Hoewel deze effecten naar schatting slechts zo’n 20 minuten effectief bleken, veronderstellen de onderzoekers dat het opwekken van een positieve stemming in de klas waarschijnlijk niet alleen een positieve invloed heeft op het leren, maar ook op coöperatief gedrag en het oplossen van conflicten.

Leesattitude en leesmotivatie

Christoffels, e.a. (2017) wijzen op onderzoeksresultaten, waaruit blijkt dat leerlingen een negatieve leesattitude en relatief lage leesmotivatie hebben en steeds minder graag lezen voor hun plezier. Dat het juist belangrijk is om veel te lezen blijkt uit het verband tussen leesattitude en leesvaardigheid. McKenna, e.a. (1995) toonden aan dat kinderen die niet goed zijn in lezen in de loop van de tijd een steeds negatievere leesattitude krijgen. De trend naar meer negatieve attitudes was duidelijk gerelateerd aan vaardigheid en was het steilst voor de minst vaardige lezers. Daarbij speelden sociale factoren en verwachtingen ook een rol.

De psychologische implicaties van leerstoornissen

“ Kinderen met leerstoornissen ervaren in bijna alle alledaagse situaties schaamte, angst, frustratie, sociaal isolement, melancholie en gebrek aan zelfvertrouwen. Dit heeft ernstige psychologische gevolgen voor een kind en het kan bijdragen aan het ontstaan van een negatief zelfbeeld en een laag gevoel van eigenwaarde. Over het algemeen zijn deze kinderen nauwelijks gemotiveerd om te leren, omdat zij niet vaak geprezen worden vanwege hun geringe prestaties, en om dezelfde reden ook niet innerlijk tevreden zijn. Met een vroege diagnose en vroegtijdige interventie kan dyslexie worden aangepakt en worden de moeilijkheden waarmee een dyslectisch kind wordt geconfronteerd tot een minimum beperkt. De beoordeling van co-morbiditeit en de psychosociale complicaties van dyslexie is een essentieel onderdeel van de evaluatie en therapeutische interventie. Een goede voorlichting van ouders en leerkrachten en hun bereidheid om samen te werken met deskundigen, is de sleutel tot het aanpakken van de leerproblemen en van alle gevolgen die leerproblemen hebben op het leven van een kind. ”

Bron: Papanastasiou, F. (2018). The Psychological Implication of Learning Disabilities. *Acta Psychopathologica*, 4. No. 1.1, pag. 1.

Hart, e.a. (2016) onderzochten hoe twee legerelateerde gedragingen: ‘interesse in geletterdheid’ en ‘inspanningsgerichte controle’ de impact van de leesbevorderingsinterventie op de leesbevorderingsresultaten modereerden. De resultaten toonden significante associaties aan van beide leergedragingen met lezen, waarbij de kinderen met de meeste interesse in lezen en de meeste controle over het lezen in de interventiegroep de hoogste leesresultaten vertoonden.

Om al deze redenen is het aan te bevelen kinderen van meet af aan en op allerlei mogelijke manieren te stimuleren in hun lees- en schrijfvaardigheid. Daarbij is het belangrijk om niet alleen de mogelijkheden binnen de school, maar juist ook de mogelijkheden buiten de school te benutten. Christoffels, e.a. (2017) adviseren om preventieve interventies met betrekking tot lezen én schrijven breed aan te pakken, waarbij zowel via het kind, via de school als via de ouders aan het vergroten van het leesplezier en het verminderen van taalachterstand wordt gewerkt. Braams (2019) wijst naast zijn pleidooi voor een preventieve aanpak van lees- en spellingproblemen er expliciet op, dat er al zo vroeg mogelijk ruim aandacht moet zijn voor leesmotivatie en de rol die ouders daarin kunnen spelen.

‘Spelen’ versus ‘leren’

Het aanbieden van preventieve interventies geeft voeding aan de discussie of het wel goed is om jonge kinderen al zo vroeg talige leeractiviteiten aan te bieden. Het begrip ‘doorkleuteren’ is nog steeds een gevestigd begrip in de onderwijspraktijk. Van Baars (2017) geeft



aan dat bij twijfel of een leerling groep 3 al aan kan, aspecten worden genoemd als: zelfstandigheid, zelfredzaamheid, aantal letters kunnen lezen, fysieke kenmerken en rijping van de hersenen. Bij een negatieve beoordeling van een aantal van deze aspecten, wordt nog vaak het advies van nog een jaar 'doorkleuteren' gegeven.

De Bruyckere, e.a. (2017) gaan in op dit onderwerp en stellen dat pleidooien voor het belang van spel en een échte kindertijd misschien romantisch kunnen klinken, maar dat spel en informele activiteiten rondom bijvoorbeeld muziek wel degelijk een meerwaarde kunnen betekenen voor bijvoorbeeld ruimtelijk inzicht en luistervaardigheden.

Interessant in dit verband is het onderzoek van De Haan, e.a. (2011), dat zich richt op de wijze waarop taal- en speldoelen gecombineerd kunnen worden. Als professionals erin slagen om doelen van spelontwikkeling te combineren met die van taalontwikkeling, kan spel een krachtige bron zijn voor taalontwikkeling en andersom. Het onderzoek laat zien dat het niet zozeer het onderwijsprogramma is dat tot leeropbrengsten leidt, maar vooral de rol die de professional speelt in interactie met de kinderen. Inhoudelijke integratie van spel- en taaldoelen biedt kansen om binnen het spel aan taaldoelen te werken en daarmee de kwaliteit van het spel én de taalontwikkeling te optimaliseren.

Preventie effectief voor alle leerlingen?

Ook al wordt de preventieve aanpak nog zo goed uitgevoerd, onderzoek én praktijk laten zien, dat er altijd leerlingen zijn, die er onvoldoende van profiteren. Hieronder worden verschillende aspecten van het al dan niet (optimaal) profiteren van een preventieve aanpak kort besproken.

Leerlingkenmerken

Het onderzoek van Al Otaiba & Fuchs (2006) was erop gericht om leerlingkenmerken te identificeren die betrouwbaar de respons en non-respons op algemeen effectieve vroegtijdige geletterdheidsinterventies, konden verklaren. Na twee jaar (groep 2 en 3) konden zij drie groepen onderscheiden: (1) *altijd responsieve leerlingen* (voldeden aan de responsiviteitscriteria in beide jaren), (2) *soms responderende leerlingen* (voldeden slechts in één jaar aan de criteria) en (3) *Niet-responsieve leerlingen* (voldeden in geen van beide jaren aan de criteria). Hun analyses toonden aan dat de drie groepen betrouwbaar van elkaar verschilden op metingen van benoemsnelheid, verbaal geheugen, zinsimulatie, syntactisch bewustzijn, woordenschat, segmentatie, probleemgedrag en hoeveelheid interventies.

Nelson, e.a. (2003) geven een systematisch overzicht van het beschikbare onderzoek naar leerlingkenmerken die van invloed zijn op de effectiviteit van de behandeling van beginnende geletterdheidsinterventies. De belangrijkste kenmerken van de leerling die van

invloed waren op de respons op vroege geletterdheidsinterventies waren, in volgorde van belangrijkheid: snel benoemen, probleemgedrag, fonologisch bewustzijn, alfabetisch principe, geheugen, IQ en demografische gegevens. Met uitzondering van de demografische categorie waren de verkregen effect-sizes voor de primaire leerlingkenmerken gematigd groot. De demografische primaire leerlingkenmerken (in deze studie: handicap, etniciteit, rangniveau status) van de kinderen waren in dit onderzoek statistisch niet van invloed op de effecten van de interventie.

Denton, e.a. (2013) voerden een gerandomiseerd gecontroleerd onderzoek uit naar de effecten van een intensieve, geïndividualiseerde, tier-3 leesinterventie voor leerlingen uit groep 4 die eerder onvoldoende hadden gereageerd op klassikale leesinstructie van goede kwaliteit (tier-1) en aanvullende interventie in kleine groepjes (tier-2). Ook keken ze naar de cognitieve kenmerken van leerlingen met onvoldoende respons op de intensieve tier-3 interventie. De resultaten toonden aan dat de leerlingen die de onderzoeksinterventie kregen een significant betere groei vertoonden dan de leerlingen die de gebruikelijke schoolinstructie kregen op het gebied van woordidentificatie, fonemisch decoderen, vlot lezen van woorden en begrijpend lezen van zinnen en paragrafen. Echter, ook veel van de leerlingen in de interventiegroep bleven worstelen. Een evaluatie van cognitieve profielen van adequate en inadequate 'responders' was consistent met een continuüm van ernst (in tegenstelling tot kwalitatieve verschillen) en toonde een grotere taal- en leesstoornis aan voorafgaand aan de interventie bij leerlingen die inadequate 'responders' waren. De onderzoekers vonden verder, dat fonologisch bewustzijn en luistervaardigheid het sterkst geassocieerd waren met 'responder status'. De zwakst presterende leerlingen waren over het algemeen slechter op alle taalmetingen, zij vertoonden ernstigere en meer complexere taalstoornissen. Persistierende taalstoornissen kunnen volgens de onderzoekers wijzen op een verhoogd risico op een persistierende inadequate interventierespons. De resultaten tonen weinig bewijs voor het gegeven, dat kwalitatieve verschillen wijzen op verschillen in het type interventie. De onderzoekers laten zien dat de respons van individuele leerlingen zeer variabel is. Leerlingen die resistent zijn (of lijken) hebben een langer durende interventie nodig om een gemiddeld resultaat te bereiken. Het gaat om een optimale balans tussen instructie op woord- en tekstniveau en de specifieke behoeften van leerlingen met hardnekkige moeilijkheden, op meerdere leesgebieden.

Torgesen, e.a. (2004) vonden eveneens tekorten bij sommige leerlingen met leesproblemen, ook na remediërende interventies. Zij schreven dit toe aan een groot oefentekort, omdat leerlingen – omdat ze problemen hebben met lezen – minder lezen en dus weinig kans hebben om automatismen te ontwikkelen in woordherkenning, een component van vloeiend lezen. Evenals Van der Leij (2016) pleiten zij voor meer en verlengde tekstlees-oefening om het juiste niveau van automatisme te bereiken.

Ook Scanlon, e.a. (2005) spreken over 'treatment resisters'. Er zijn altijd kinderen die ernstige leesmoeilijkheden blijven ondervinden, ondanks het feit dat zij in een vroeg stadium



intensief werden begeleid om hun vroege moeilijkheden te verlichten. Norris e.a. (2020) buigen zich eveneens over de vraag waarom sommige kinderen blijven worstelen, ook nadat zij doeltreffende vormen van interventie hebben ontvangen. Zij pleiten – evenals de meeste onderzoekers – ervoor dit beter te onderzoeken, en daarmee ook beter te kunnen begrijpen wat de factoren zijn die hieraan ten grondslag liggen. Interventies kunnen dan verder worden geïndividualiseerd en ook betere effecten bereiken.

Kooy van der-Hofland (2011) deed onderzoek naar de effecten van een interventieprogramma voor kleuters met een achterstand in alfabetische kennis. Het programma liet direct na afloop van het programma effecten zien. De effecten bleven gedurende de volgende twee leerjaren zichtbaar in de leesprestaties. Een verrassend resultaat was dat een risicogroep met lichte afwijkingen rond de geboorte in het bijzonder profiteerde van de interventie. De onderzoeker toonde aan dat sommige kinderen gevoeliger zijn voor zowel een positieve als negatieve omgeving (differentiële gevoeligheid) en dat dit de effecten van een interventieprogramma mede bepaalt.

Scheltinga, e.a. (2009) onderzochten de responsiviteit van leerlingen (groep twee en drie van wie de leesscores onder het tiende percentiel lagen in vergelijking met de normgroep) van een school-gebaseerde, individuele interventie op woordleesvaardigheidsproblemen. De mate van respons (snel benoemen, fonologisch geheugen, letterklank benoemen en orthografische kennis) werd bepaald door vergelijking van een pre- en posttest meting van woordleesvaardigheid met een interval van zes maanden. Bij de posttest hadden 38% van de kinderen hun leesscores tot boven het tiende percentiel verbeterd. Onderhoudsscores toonden echter geen significante groei gemiddeld, wat volgens de auteurs bevestigt, dat woordleesvaardigheid van slechte lezers moeilijk te verbeteren is.

Onderzoek van Van der Kleij, e.a. (2019) laat zien dat ook na behandeling de verschillen tussen leerlingen met dyslexie en hun typische leeftijdsgenoten onverminderd groot blijven. Ook al zijn er positieve behandel-effecten te noemen, de leesachterstanden verdwijnen nooit geheel.

Kenmerken gerelateerd aan sociaal-economische status

Hart & Risley (1955) stelden al vast, dat kinderen die niet vroeg in hun leven de vruchten plukten van een rijke verbale betrokkenheid, meer kans liepen op achterstand in cognitieve en taalvaardigheden in de kleuterschool en de lagere school. Zij spreken zelfs van 30 miljoen woorden achterstand gedurende de eerste drie jaar, hetgeen zij benoemen als de 'vroege catastrofe'.

Fernald & Weisleder (2015) refereren aan dit onderzoek en stellen dat ruim vijftig jaar onderzoek nadien de ontvucherende realiteit aan het licht heeft gebracht, dat er aanzienlijke verschillen bestaan tussen de ontwikkeling van de taal- en cognitieve vaardigheden van

kinderen uit milieus met een lage Sociaal Economische Status (SES) ten opzichte van kinderen uit hoge SES-milieus. Verschillende onderzoekers hebben grotere steekproeven van gezinnen met meer diverse achtergronden bestudeerd en bevestigen verschillen tussen kinderen in hun vroege taalervaring die verband houden met verschillende aspecten van woordenschat en taalgroei. Positief is, dat de hoeveelheid verbale 'input' die het kind door onder andere onderwijs ontvangt een betere voorspeller is van de zich ontwikkelende taalvaardigheid, dan de SES van het gezin (Weisleder e.a., 2015).

Norris, e.a. (2020) keken in een grootschalig onderzoek met geavanceerde technieken naar de socio-economische status (SES) als correlaat van academische prestaties. De resultaten toonden aan dat een hogere familie-SES sterker geassocieerd was met een grotere respons op interventie voor zowel de decodeer- als de expressieve woordenschatvaardigheden. Kinderen met een lagere SES hadden minder kans om te reageren op kwalitatief goede leesinterventies, hetgeen volgens de onderzoekers aantoont dat SES-gebaseerde ongelijkheden van invloed zijn op de reactie op leesinterventies. De onderzoekers stellen dat weliswaar veel geïnvesteerd is in het ontwerpen van interventies voor risicokinderen, maar dat de doeltreffendheid van de interventies gemeten wordt met een *gemiddelde* verandering als gevolg van de interventie. Daarbij wordt geen rekening gehouden met de individuele verschillen in de algehele interventierespons. Het zich concentreren op het gemiddelde beperkt het inzicht in de werking van interventies. De onderzoekers stellen dat de integratie van een perspectief van individuele verschillen in de modellering van interventie-effecten een rijkere, gerichte identificatie mogelijk kan maken van individuen die zullen blijven worstelen na een interventie. Dit gegeven is tevens noodzakelijk om proactief en preventief nóg intensievere interventies te bieden aan deze leerlingen. Door bij het onderzoek naar de werking van interventies rekening te houden met deze verschillen, wordt kennis gegenereerd met betrekking tot het gegeven dat sommige kinderen moeite blijven houden met lezen, zelfs nadat ze een bewezen en doeltreffende interventie hebben gekregen. Dat brengt ons volgens de onderzoekers een stap dichterbij precisieonderwijs, waarbij meer op maat gesneden vormen van interventie worden geïmplementeerd.

Zijlstra e.a. (2020) onderzochten in een gerandomiseerd-gecontroleerd onderzoek de effecten van een tweejarige aanvullende computerondersteunde leesinterventie (Bouw!) gegeven door niet-professionele tutoren voor kinderen met een risico op leesmoeilijkheden. Over het geheel genomen bleek de interventie de leesvaardigheid niet te verbeteren van kinderen met een vroeg cognitief risicoprofiel (lage pre-geletterdheid), in vergelijking met risicokinderen in de controlegroep zonder interventie, die gewoon de reguliere instructie kregen die door de school werd gegeven. De verklaring zochten de onderzoekers in het gegeven dat de effecten van de interventie afhankelijk zijn van de kenmerken van de leerlingen. De redenering is aldus: kinderen uit minderheids- en/of lagere SES-gezinnen hebben vaak minder mogelijkheden om de basis van lezen, letterkennis en fonologisch bewustzijn te verwerven. In feite is er sprake van een gebrek aan leermogelijkheden. Bij de leerlingen met een hoge SES daarentegen zou een achterstand in de ontwikkeling van de



voorbereidende leesvaardigheden een afspiegeling kunnen zijn van reële tekortkomingen en daarmee een betere indicator voor leesproblemen zijn. Voor de lage SES-leerlingen zou dan gelden, dat – wanneer de school in goede leesinstructie voorziet – deze leerlingen daarvan profiteren en daardoor minder snel leesproblemen zouden ontwikkelen en minder afhankelijk zouden zijn van extra interventie.

Op basis van al deze studies kan geconcludeerd worden, dat zowel internationaal als nationaal onderzoek laat zien, dat ook bij het optimaal uitvoeren van een preventieve interventieaanpak er altijd kinderen zijn, die daar – om verschillende redenen – onvoldoende van profiteren. Om deze leerlingen ook de status van geletterde burger te laten verwerven, is er méér nodig: langdurigere, goed afgestemde interventies uitgevoerd door competente en gespecialiseerde professionals.

Vroegtijdigere en meer gespecialiseerde interventies

In Nederland bestaat er sinds 2009 de mogelijkheid van vergoede dyslexiezorg voor die leerlingen die meer en intensievere hulp nodig hebben, uitgevoerd door gedragsprofessionals in de dyslexiezorg, veelal werkzaam in dyslexie-behandelinstututen. Ruijssenaars (2014) spreekt in dit verband van een bypass-constructie, waarbij de externe expertise uit de zorg langszij komt, ómdat en nádat de problemen in het onderwijs te ernstig zijn gebleken. Als het schoolse voortraject kwalitatief voldoende is uitgevoerd, kan een aanmelding voor meer specialistische vergoede hulp ontvankelijk worden verklaard en treedt de bypass in de vorm van externe specialistische diagnostiek en behandeling in werking. Echter, als het schoolse voortraject onvoldoende is, dan gaat 'het probleem' terug naar school, maar het is er dan nog steeds. Ruijssenaars stelt tevens dat de bypass-constructie een voorbeeld is van hoe we het inmiddels al jaren doen en dat de kans groot is, dat we dat ook blijven doen, omdat het redelijk functioneert en (als we niet oppassen) 'omdat we dat nu eenmaal altijd zo doen'. Het is een veilige weg.

Ruijssenaars (2014) bepleit dat er een alternatief is voor deze standaardaanpak en dat de decentralisatie van de Jeugdzorg naar de gemeente hét moment is om daar werk van te maken. Hij benoemt de kansen die er liggen om via onderzoek na te gaan of het anders kan! Er is al veel kennis over ontwikkelend onderzoek en ketenzorg aanwezig, nu nog de moed om deze handschoen gezamenlijk op te pakken. In het volgende overzicht zijn de belangrijkste pijlers voor een alternatief voor de standaardwerkwijze samengevat.

Pijlers voor een alternatief voor de standaardwerkwijze (Ruijssenaars, 2014)

Begin vroeg: al in groep 2 signaleert de leerkracht/ib'er in een overleg met externe specialisten of er punten van zorg in de leerontwikkeling van bepaalde kinderen zijn. Het gaat dus om een regulier en regelmatig overleg, waarin ook kennis op een 'zwaarder' probleemniveau beschikbaar is, door de aanwezigheid van een specialist. Die specialist heeft niet de taak om meteen uitgebreide diagnostiek te verrichten of behandeling te adviseren, maar om (wetenschappelijk actuele) kennis voor de praktijk beschikbaar te stellen.

Observeer: het gaat niet zozeer om een aantal toetsen op een aantal momenten (bijvoorbeeld 3 x E), maar om alerte observaties, gericht op de kwaliteit van de individuele ontwikkeling van de leerling.

Overleg met de juiste specialisten: direct vanaf de eerste maand 'systematisch lees-, taal- en rekenonderwijs' is er frequent overleg van leerkracht/ib'er met, bijvoorbeeld, een geregistreerde remedial teacher, Master Educational Needs, onderwijszorgspecialist, logopedist, GZ-psycholoog, orthopedagoog.

Signaleer en luister: in geval van signalen is het verhaal van ouders belangrijk. Luister van meet af aan naar ouders! Dat vraagt tijd, maar levert later enorm veel winst op. Er zijn middelen om dit verhaal gestructureerd in beeld te krijgen, zoals een model voor het ontstaan van ontwikkelingspathologie, ontleend aan Pennington (Ruijssenaars, 2013).

Bundel krachten: externe deskundigen leveren (op basis van wetenschappelijke/ empirische/evidence- en practice-based kennis) suggesties aan leerkracht, ib'er en ouder, die aantoonbaar bruikbaar moeten zijn en passend bij het unieke geval.

Communiceer: er zijn veelvuldig belmomenten/contacten met bijvoorbeeld de ouders, om in de gaten te houden hoe de voortgang verloopt.

Leer compenseren: zet naast inhoudelijke hulp ook direct compensaties in en leer kinderen om die goed te gebruiken. Er is dus altijd de combinatie van remediëring en compenserende middelen.

Diagnostiek is samenwerking: diagnostiek gebeurt geleidelijk en is niet primair gericht op toelating tot een externe voorziening. Het gaat er ook niet om dat er per se minder diagnoses moeten zijn. De diagnose dyslexie of dyscalculie is niet identiek aan de huidige praktijk, waarin soms gedacht wordt dat de diagnose dyslexie identiek is aan de eisen voor toelating tot vergoede GZ-hulp!

Toets kwaliteit van zorg: kwaliteitszorg kan voor een belangrijk deel plaatsvinden aan de hand van eenvoudige parameters, zoals: voelen ouders zich gehoord? Is de aanpak individueel maatwerk en dynamisch bijgesteld? Is er intensief samengewerkt? Is de ingebrachte specialistische kennis bruikbaar? Is de gebruikte kennis verantwoord?

Bron: Ruijssenaars, A.J.J.M. (Wied) (2014). Tijd om te veranderen is nu aangebroken. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2014/5.



Zoals in deel 1 en deel 2 is beschreven, is er gewerkt aan een alternatief voor de standaardwerkwijze in de dyslexiezorg, waarbij deze principes leidend zijn geweest. Preventie van lees- en spellingproblemen en dyslexie stond hierbij hoog in het vaandel, evenals het van meet af aan betrekken van ouders én alle risicoleerlingen.

Preventie als basisprincipe van de PD-methodiek

In dit hoofdstuk is het belang van vroegtijdige interventie en 'wat werkt bij vroegtijdige interventie' aan de hand van een aantal wetenschappelijke studies beschreven. Vrijwel alle studies laten zien dat vroegtijdige interveniëren loont, zij het dat daar niet bij ieder onderzoek volledige evidentie voor gevonden is. Grote, omvangrijker meta-onderzoeken vinden – door de aard van het onderzoek – vaak minder evidente resultaten.

Studies verschillen in vele opzichten: in *methodologie* (type studie, opzet, grootte steekproef), in *kenmerken van de interventie* (type interventie, dosering), in *kenmerken van de uitvoering* (kwaliteit van instructie en feedback), in *competenties van de professionals* en uiteraard ook in *leerlingenkenmerken* (aard en ernst van de problematiek, leeftijd). Verder is de *context* waarin de interventies zijn uitgevoerd (in een gecontroleerd 'laboratorium' of in de dagelijkse praktijk) en het voorhanden zijnde *budget* van invloed. In alle onderzoeken komen de bevindingen én de beperkingen uitgebreid aan bod. Vrijwel alle onderzoekers bepleiten meer onderzoek, met name om een groter aantal mogelijke moderatoren en mediators van interventie-effecten te onderzoeken.

Ondanks de verschillen laten de studies zien dat vroegtijdige interventies bij lezen en spellen zeker effect sorteren en dat de resultaten daarvan meestal ook nog op latere leeftijd aantoonbaar zijn. Hierbij wordt aangegeven dat het daarbij niet uitsluitend om het vroegtijdig behandelen van de lees- en spellingproblemen zelf gaat, maar dat er ook vroegtijdig aandacht moet zijn voor eventuele sociaal-emotionele problemen en voor leesmotivatie, leesattitude en leesplezier. Het rekening houden met de sociaal-economische status van het gezin waaruit de leerlingen komen, wordt in een aantal studies benadrukt. De studies noemen verder het belang van ouderbetrokkenheid, interprofessionele samenwerking en inbedding in beleid.

De studies laten ook zien dat niet *alle* kinderen optimaal profiteren van de preventieve interventies. Leerlingenkenmerken die daarbij van invloed zijn, worden genoemd: fonologische vaardigheden, benoemsnelheid, woordenschat, verbaal geheugen, syntactisch bewustzijn, mate van ernst en bovenal te geringe taalleermogelijkheden in de periode *voorafgaand* aan het inzetten van de interventie. Dit laatste zou dan te maken hebben met een lage Sociaal Economische Status (SES): deze kinderen doen in het 'voortraject' te weinig taalervaring en woordenschat op, waardoor ze minder goed profiteren van de interventie.

Opvallend is dat de interventie zélf er in de meeste studies goed van afkomt, dáár ligt het niet aan als niet alle leerlingen van de interventie profiteren. Wat volgens de onderzoekers nodig is, is een langdurigere, gepersonaliseerde, individuele interventie met een optimale balans tussen programma en leerling.

Geconcludeerd kan worden, dat de keuze die er in de PD-methodiek gemaakt is voor het inzetten op preventie én meer gespecialiseerde en intensievere interventie, vanuit de literatuur wordt ondersteund. Om dit te realiseren wordt niet de standaard aanpak (waarbij externe expertise een periode langs zij komt) gevolgd, maar een innovatieve aanpak, waarbij gespecialiseerde behandelaren preventief worden ingeschakeld om samen met school en ouders de interventies vorm te geven.

Het enige wat nodig is, is moed (Ruijsenaars, 2014)

Ruijsenaars (2014) bepleit dat er een alternatief is voor de 'bypass-constructie' die de standaardaanpak van vergoede zorg voor dyslexie in feite is. Hij roept professionals, gemeentebesturen en samenwerkingsverbanden op om op te staan voor de beste zorg voor ernstige leerproblemen, waaronder dyslexie en dyscalculie. De juiste begeleiding en de juiste kaders kunnen alleen maar worden geschapen wanneer de hele keten van professionals leert samenwerken.

“ Echt, het enige wat nodig is, is moed! Het advies is luid en duidelijk: doen! Durf te denken in verandering, want het kan anders. En (nogmaals), dit hoeft geen cent extra te kosten. ”

Bron: Ruijsenaars, A.J.J.M. (Wied) (2014). Tijd om te veranderen is nu aangebroken. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2014/5, p. 10.



Meer lezen:

Nederlandstalige handboeken over dyslexie, waarin de preventieve aanpak besproken wordt:

- Van der Leij, A. (2016). *Dit is dyslexie. Achtergrond en aanpak*. Lannoo Tielt, 2016. (www.lannooCampus.nl).
- Braams, T. (2019). *Handboek Dyslexie. Theorie en praktijk*. Boom uitgevers Amsterdam.
- Van den Broeck, W. (red.) (2016). *Handboek Dyslexieonderzoek. Wetenschappelijke inzichten in diagnostiek, oorzaken, preventie en behandeling van dyslexie*. Acco: Leuven/Den Haag.



Download [hier](#) Literatuurlijst Praktijkroute preventieve aanpak op Dyslexie Centraal

Ruijssenaars, A.J.J.M. (Wied) (2014). Tijd om te veranderen is nu aangebroken. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2014/5. Download [hier](#) het artikel.



Meer kijken:



Film: dyslexie in transitie (lange versie)

Deze [video](#) is een uitgebreidere versie dan de korte versie in deel 1: de PD-aanpak (voorheen: Dyslexie in Transitie) wordt uitgebreider getoond en er komen naast leerkracht, behandelaar, ouders en PD-projectleider meerdere professionals aan het woord, zoals de ib'er en de casemanager.

Film preventieve aanpak in groep 1 & 2 (Dyslexie Centraal)

De [film](#) laat zien hoe de leerkracht aan het werk is in groep 1 en 2. Het is een goed voorbeeld van wat er bedoeld wordt met goed taalonderwijs, *voorafgaand* aan het formele lees- en spellingonderwijs: mondelinge taal en geletterdheid, leesmotivatie en woordenschat met inzet van materialen en ICT. Op deze manier krijgen *alle* leerlingen een rijk taalaanbod, ook die leerlingen die van huis uit minder taalleermogelijkheden hebben gehad. Zo zijn ook zij goed voorbereid op groep 3 en kunnen ze maximaal profiteren van interventieprogramma's, indien deze in een later stadium nodig zouden moeten zijn. Naast de leerkracht komen ondersteuners en strategische partijen aan het woord.



Reflectie, discussie en aanbevelingen

Reflectie en discussie

Zoals dit hoofdstuk laat zien is er voldoende evidentie in de literatuur te vinden om de preventieve 'pijler' van deze PD-methodiek te onderbouwen. De PD-methodiek voldoet aan een aantal van de algemene kenmerken die geassocieerd worden met effectieve interventies (Nation, e.a., 2003). Zo is de methodiek goed getimed, is de werkwijze alomvattend (niet los van het onderwijsleerproces), wordt gebruik gemaakt van gevarieerde en theoretische onderbouwde componenten, in een voldoende dosering. Ook voorziet de werkwijze in regelmatige evaluatie van de resultaten en wordt ze uitgevoerd door ervaren professionals die positieve relaties opbouwen met de leerlingen en de ouders, én met elkaar. De maatschappelijke relevantie is gelegen in het gegeven dat leerlingen door de vroegtijdige aanpak behoed worden voor nare eigen gevolgen en hoge kosten later voor de maatschappij.

De PD-methodiek voorziet in een 'precisieaanpak' gericht op het lezen en spellen zélf en de onderliggende cognitieve voorwaarden, afgestemd op de individuele kenmerken van de leerlingen. Ook is volop aandacht voor de specifieke risicofactoren op sociaal-emotioneel gebied. Zowel professionals (onderwijs en zorg) als ouders zijn zich bewust van het vóórkomen van mogelijke negatieve sociaal-emotionele gevolgen als reactie op een beperkte leesvaardigheid. Daar wordt zo vroeg als nodig op geacteerd door leerlingen op een effectieve en positieve manier te leren omgaan met deze problemen. Het gevoel van ernstig falen wordt daarmee vermeden en wordt de 'circle of failure' (Westwood, 1995) voorkómen. Op een speelse en activerende manier worden leesattitude, leesmotivatie en leesplezier bevorderd. Daarbij is de rationale, dat hoe vaardiger je bent in technisch lezen en spellen, hoe meer succeservaringen je opdoet en hoe liever je wil lezen of schrijven. Opbouwen van lees- en spellingvaardigheid en leesbevorderende activiteiten gaan daarom hand in hand.

De kwestie 'spelen' versus 'leren' is tijdens de ontwikkeling en uitvoering van de PD-methodiek regelmatig aan de orde geweest. Zowel professionals als ouders bleken hier uitgesproken meningen over te hebben: jonge kinderen moeten vooral spelen en nog niet 'lastig' gevallen worden met talige leeractiviteiten. Discussies zijn zowel gevoerd op de scholen als in het PD-team. De bevindingen uit onderzoek zijn daarbij steeds leidend geweest: goed taalonderwijs en voorbereidend lees- en spellingonderwijs is zeker voor risicoleerlingen van uitzonderlijk belang, omdat dit bijdraagt aan (1) preventie van lees- en spellingproblemen en (2) omdat dit de respons op specifieke interventieprogramma's – mochten deze nodig zijn – in positieve zin beïnvloedt. Om jonge kinderen van deze goede voorbereiding te laten profiteren kan aan taaldoelelen worden gewerkt, waarbij het speelse element niet verwaarloosd hoeft te worden. De leerlingen zelf zijn het beste 'bewijs' hiervoor. Ook de jonge leerlingen (tweede helft groep 2) werken graag met de aangeboden taalactiviteiten en zeker ook met het ICT-programma-Bouw!. Ze zijn trots op wat ze leren en doen succeservaringen op.



Zowel internationaal als nationaal onderzoek maakt gewag van leerlingen die – ondanks goede preventieve interventie – toch blijven ‘worstelen’ bij de verwerving van lees- en spellingvaardigheden. In de literatuur spreekt men van ‘non-responders’ of ‘treatment resisters’. Denton, e.a. (2013) zeggen bijvoorbeeld dat: “Eerder verworven, persisterende taalstoornissen kunnen wijzen op een verhoogd risico op een persisterende inadequate interventierespons.” In effectiviteitsonderzoek naar Bouw! (Zijlstra e.a., 2020) wordt gesteld: “Bij bepaalde leerlingen lijkt een gebrek aan pre-lettervaardigheden slechts een gebrek aan leermogelijkheden te weerspiegelen.” Zaak is dus dat deze leerlingen van meet af aan herkend worden (een lage SES is hierbij een signaal) en extra stimulans ontvangen in de vorm van het aanbieden van méér leermogelijkheden.

De PD-methodiek is erop gericht om ook juist deze kinderen alle kansen te bieden. In het halve jaar dat met de leerlingen wordt gewerkt, is er ruime gelegenheid om uit te zoeken waar de achterblijvende interventierespons (als deze aan de orde is) aan toe te schrijven is. Zoals we weten dient met van alles rekening gehouden te worden: specifieke leerlingkenmerken (inclusief de thuiskenmerken), het type interventie, de duur ervan en – last but not least – de kwaliteiten van professionals om de optimale balans te vinden tussen de interventies en de specifieke behoeften van de leerlingen. Evenals dyslexie ‘multifactorieel’ is, geldt dat ook voor het onderkennen van oorzaken van ‘non respons’ en de preventieve behandeling die daarop volgt.

De PD-methodiek biedt de mogelijkheid om vanuit een onderzoekende houding van professionals en ouders (en zoveel als mogelijk ook de leerling zelf) na te gaan, waar de ernst en aard van de problemen mee samenhangen, te communiceren over de aard van de ‘resistentie’ als die zich voordoet, te overwegen of deze leerling mogelijk langer en intensievere hulp nodig heeft en hoe deze door de professionals en de ouders gerealiseerd kan worden. Dat kan ook (eerst) op het gebied van andere leer- of gedragsproblemen zijn, want comorbiditeit doet zich niet zelden voor. Het is daarbij de kunst om een perfecte match te maken tussen interventies met werkzame componenten, leerlingkenmerken en interprofessionele competenties. Het gaat bij iedere leerling om ‘maatwerk’.

Aanbevelingen

Met betrekking tot preventie is een aantal zaken nodig: (1) durf en lef om de standaard-aanpak (deels) los te laten, (2) doorzettingsvermogen om de keuze voor preventie te blijven maken ook als het moeilijk wordt en (3) onderzoekscapaciteit om de uitdagingen waarvoor we ons gesteld zien in gezamenlijkheid aan te pakken. De aanbevelingen zijn dan ook daarop gericht.

Doorbreek de dyslexieparadox

Zoals dit hoofdstuk aantoont, is er steeds meer wetenschappelijk bewijs dat de gevoeligheid om te profiteren van leesinstructie het hoogst is bij aanvang van de leesin-

structie. Echter iets weerhoudt ons om deze zogenaamde *dyslexieparadox* (Ozernov-Palchik & Gaab, 2016; Ghesquière, 2021) te doorbreken. Ook in de nieuwste versie van het *Protocol Diagnose en Behandeling 3.0* (Tijms, e.a., 2021) moeten kinderen zo'n twee jaar wachten, totdat ze gespecialiseerde dyslexiebehandeling krijgen.

Niemand verbiedt ons echter eerder te beginnen. Je moet dit alleen – gezamenlijk – durven en willen oppakken. De voortekenen doen zich al heel vroeg voor (nog voor de start van de leesinstructie) terwijl de diagnose pas gesteld kan worden, nadat er drie hoofdmetingen geweest zijn, dus voor de meeste leerlingen op z'n vroegst zo'n twee jaar daarna. De gevoeligheid om te profiteren van leesinstructie is dan niet meer zo hoog dan bij aanvang van de leesinstructie. Het is dus zaak om meteen als de problemen zich voordoen, deskundig in te grijpen en niet af te wachten. Niet via een 'by-pass'-constructie (Ruijsenaars, 2014), maar van meet af aan in een interprofessionele samenwerking van onderwijsprofessionals én behandelaars met maximale betrokkenheid van de ouders. PD-trajecten starten in de meest instructiegevoelige periode, juist om deze paradox te voorkomen.

In de *Westelijke Mijnstreek* hebben gemeenten, schoolbesturen en behandelinstututen het lef gehad om naast de standaardaanpak te zoeken naar een preventievere en betere aanpak: de in dit boek beschreven PD-methodiek. Waarom dit niet in meer regio's te realiseren?

Houd de keuze voor preventie vast!

Bezuinigingen in de jeugdzorg en het aanhoudende personeelstekort in het onderwijs zijn risicofactoren die een eerdere – in gezamenlijkheid gemaakte – keuze voor preventie aan het wankelen kunnen brengen. Inzetten op preventie vraagt van gemeenten en behandelinstututen om méér te doen dan de standaard curatieve aanpak, zoals deze nog steeds in het zorgprotocol wordt voorgestaan. Preventie vraagt van besturen en scholen om méér te doen dan afwachten en achteraf proberen te 'repareren'. Zowel voor het onderwijs als voor de zorg is het inzetten op preventie nog lang geen 'routine'. Dit vraagt voortdurend samen blijven focussen op het waarom van de keuze voor preventie, ook als er omstandigheden zijn die dit bemoeilijken.

Gezamenlijk onderzoek naar interventiebehoeften van 'non-responders'

Met betrekking tot recent hersenonderzoek zien we dat de bevindingen aansluiten bij de resultaten van het langdurig Nederlands Dyslexieonderzoek. Het zo vroeg mogelijk ingrijpen in de eerste schooljaren wordt als zeer kansrijk gezien, zowel voor kinderen met familiair risico als zonder familiair risico. Ook blijkt uit deze studies, dat niet alle kinderen een verbetering laten zien en men pleit dan ook voor meer gepersonaliseerde interventies met ICT-inzet, zodat ook zij op voldoende niveau leren lezen. Hoe mooi zou het zijn om de geavanceerde onderzoekscapaciteit in nauwe samenwerking met de beroepspraktijk in te zetten, opdat er dan écht het verschil gemaakt kan worden voor kinderen die nu veelal buiten de boot vallen.



Literatuur

- Al Otaiba, S., Wagner, R.K., & Miller, B. (2014a). "Waiting to Fail" Redux: Understanding Inadequate Response to Intervention. *Learning Disability Quarterly*, 37, Issue 3. doi.org/10.1177/0731948714525622
- Al Otaiba, S., Connor, C.M., Folsom, J.S., Wanzek, L.G., Schatschneider, C., & Wagner, R.K. (2014b). To Wait in Tier 1 or Intervene Immediately: A Randomized Experiment Examining First Grade Response to Intervention (RTI) in Reading. In: *Exceptional Children*, 81 (1), 11-27. doi: 10.1177/0014402914532234
- Al Otaiba, S., Rouse, A.G., & Baker, K. (2018). Elementary Grade Intervention Approaches to Treat Specific Learning Disabilities, Including Dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Tutorial 24. doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0022
- Al Otaiba, S. & Fuchs, D. (2006). Who are the Young Children for Whom Best Practices in Reading Are Ineffective? An Experimental and Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 5, 414-431. https://www.researchgate.net/publication/6789250_Who_Are_the_Young_Children_for_Whom_Best_Practices_in_Reading_Are_Ineffective_An_Experimental_and_Longitudinal_Study
- Bonte, M. (2020). Wat zegt het lezend brein over dyslexie. Het antwoord van de neurowetenschap. In: Levering, B. (2020): *Bestaat Dyslexie? En is het een relevante vraag?* (21-27). Amsterdam: SWP.
- Bosman, A., & Braams, T. (2005). Depressie en angst bij basisschoolleerlingen met dyslexie. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44, 214-223
- Braams, T. (2019). *Handboek Dyslexie. Theorie en praktijk*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Bryan T., Sullivan-Burstein K., Mathur S. (1998) The influence of effect on social information processing. *Journal of Learning Disabilities*, 31: 418- 426. doi.org/10.2307/1511058
- Bryan T. & Burstein, K. (2000). Don't worry, be happy: The effect of positive mood on learning. *Thalamus* 18: 34-42.
- Christoffels, I., Groot, A., Clement, C. & Fond Lam, J. (2017). *Preventie door interventie: Literatuurstudie naar lees- en schrijfachterstanden bij kinderen en jongeren: prevalentie, relevante factoren en mogelijke interventies*. 's Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO).
- De Bruyckere, P., Kirschner, P.A., & Hulshof, C. (2017). *Juffen zijn toffer dan meesters, en nog meer mythes over leren en onderwijs*. Leuven/Amsterdam: LannooCampus.
- De Haan, A., Leseman, P., & Elbers, E. (2011). *Pilot gemengde groepen 2007-2010*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Denton, C. A., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., Barth, A. E., Vaughn, S., & Francis, D. J. (2013). Effects of tier 3 intervention for students with persistent reading difficulties and characteristics of inadequate responders. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 633–648. doi.org/10.1037/a0032581
- Druenen, M. van, Scheltinga, F., Wentink, H., & Verhoeven, L. (2019). *Protocol Preventie van Leesproblemen, groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Fernald, A. & Weisleder, A. (2015). Twenty Years after "Meaningful Differences" its Time to Reframe the "Deficit" Debate about the Importance of Children's Early Language Experience. *Human Development* 2015, 58, No. 1. doi.org/10.1159/000375515

- Giovagnoli, S., Mandolesi, L., Magri, S., Gualtieri, L., Fabbri, D., Tossani, E., & Benassi, M. (2020). Internalizing Symptoms in Developmental Dyslexia: A Comparison Between Primary and Secondary School. In: *Frontiers in Psychology*, 11. doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00461
- Ghesquière, P. (2021). Dyslexieparadox. Wat kunnen we met kleuters en dyslexie? <https://www.lexima.nl/artikelen/de-dyslexieparadox>.
- Hart, B., & Risley, T.R. (1995). *Betekenisvolle verschillen in de dagelijkse ervaring van jonge Amerikaanse kinderen*. Baltimore, MD: Brookes.
- Hart, S.A., Piasta, S.B., & Justice, L.M. (2016). Do children's learning-related behaviors moderate the impacts of an empirically-validated early literacy intervention? *Learning and Individual Differences*, 50, 73-82. doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.005
- Kilpatrick, D. & Van den Broeck, W. (2016). Effectieve interventies bij leesproblemen. In: Van den Broeck, W. (red). *Handboek Dyslexieonderzoek. Wetenschappelijke inzichten in diagnostiek, oorzaken, preventieve en behandeling van dyslexie*. Leuven/Den Haag, ACCO. 128-153.
- Kooy van der-Hofland, A.C. (2011). *Differential Susceptibility to an Early Literacy Intervention*. Leiden University. (academisch proefschrift)
- Leij, A. van der (2013). Dyslexia and early intervention: what did we learn from the Dutch Dyslexia Programme? *Dyslexia*, 19 (4), 241-55. [doi: 10.1002/dys.1466](https://doi.org/10.1002/dys.1466). [PMID: 24133037](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24133037/).
- Leij, A. van der (2016). *Dit is dyslexie. Achtergrond en aanpak*. Tiel: Lannoo Campus.
- Leij, A. van der (2018): Voorkomen van dyslexie en bestrijden van laaggeletterdheid: wat werkt? Lezing op NDC, 21 maart 2018.
- Lonigan, C. & Phillips, B. (2016). Response to instruction in preschool: Results of two randomized studies with children at risk of reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 108, 114-129.
- Loonstra, J.H. & Braams, T. (2010). *Omgaan met dyslexie. Sociaal emotionele aspecten*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- McKenna, M.C., Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956. doi.org/10.2307/748205
- McNulty, A. (2003). Dyslexia and life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 4, 363-381.
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G., & Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*, 5, number 4, 255-264. [doi: 10.1007/s12519-009-0049-7](https://doi.org/10.1007/s12519-009-0049-7)
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K.L., Seybolt, D., Morrissey-Kane & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58 (6-7), 449-456. [doi: 10.1037/0003-066x.58.6-7.449](https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.449)
- Nelson, J.R., Benner, G.J., & Gonzalez, J. (2003). Learner Characteristics that Influence the Treatment Effectiveness of Early Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18 (4), 255-267. doi.org/10.1111/1540-5826.00080
- Neuman, B. & Dickinson, K. (2011). *Handbook of Early Literacy Research*, Volume 3. New York, Guilford Press.
- Norris, C.U., Shero, J., Haughbrook, R., Holden, L.R., Dijk, van, W., Al Otaiba, S., Schatschneider, C., & Hart, S.A. (2020). Socioeconomic status and response to a reading intervention: A quantile regression approach. *PsyArXiv Preprints*. [doi: 0.31234/osf.io/xqbc5](https://doi.org/0.31234/osf.io/xqbc5)



- Papanastasiou, F. (2018), The Psychological Implication of Learning Disabilities. *Acta Psychopathologica*, 4, No. 1.1. <https://psychopathology.imedpub.com/the-psychological-implication-of-learning-disabilities.pdf>.
- Ozernov-Palchik, O. & Gaab, N. (2016). Tackling the 'dyslexia paradox': reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *Wiley Interdisciplinary reviews, cognitive science*, 7 (2):156-176. doi: 10.1002/wcs.1383.
- Partanen, M. & Siegel, L.S. (2014). Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities. *Dyslexia*, 27, 665-684.
- Röling, M. (2022). Onderzoek toont noodzaak vroege interventie. *Lexima-magazine*, jaargang 2022, 31-32.
- Ruijsenaars, A., Haan, C., Mijs, L., & Harinck, F. (2008). Dyslexie bij volwassenen: meer dan problemen bij lezen en schrijven. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 135-145.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (2013). Problemen in de schooleeftijd: heeft het zin om ze te ordenen? In: F.J. Prins, M. Clerx, & R. de Groot (red.), *Kinderen-in ontwikkeling op de basisschool (21-37)*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (Wied) (2014). Tijd om te veranderen is nu aangebroken. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2014/5. (artikel: Melanie Modderman)
- Scanlon, D.M., Vellutino, F.R., Small, S.G., Fanuele, D.P. & Sweeney, J.M. (2005). Severe reading difficulties – can they be prevented? A comparison of prevention and intervention approaches, *Exceptionality: A Special Educational Journal*, 13 (4), 209-227.
- Scheltinga, F., Leij, A. van der, & Struiksmá, C. (2009). Predictors of response to intervention of word reading fluency in Dutch. In: *Journal of Learning Disabilities*, 43 (3): 212-228. doi: [10.1177/0022219409345015](https://doi.org/10.1177/0022219409345015)
- Suggate, S. P. (2014). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of learning disabilities*, 49, 77-96.
- Torgesen, J.K. (1998). Catch Them Before They Fall: Identification and Assessment to Prevent Reading Failure in Young Children. *American Educator, the quarterly journal of the American Federation of Teachers*. Spring/Summer, 1-8.
- Torgesen, J.K. (2004). Lessons learned from research on interventions for students who have difficulty learning to read. In: McCardle, P., Chhabra, V. (Eds). *The voice of evidence in reading research*. Baltimore, MD: Brookes; 2004. 355–382.
- Tijms, J., De Bree, E.H., Bonte, M., De Jong, F.P., Loykens, E., & Reij, R. (2021). *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling – versie 3.0*. Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie (NKD)
- Van Baars, L. (2017). *Het dilemma van de kleuterjuf. Is een kind klaar voor groep 3*. <https://www.trouw.nl/nieuws/het-dilemma-van-de-kleuterjuf-is-een-kind-klaar-voor-groep-drie~b9feab1e/>
- Van den Broeck, W. (red.) (2016). *Handboek Dyslexieonderzoek. Wetenschappelijke inzichten in diagnostiek, oorzaken, preventie en behandeling van dyslexie*. Acco: Leuven/Den Haag.
- Van der Kleij, S.W., Segers, E., Groen, M. & Verhoeven, L. (2019). Post-treatment reading development in children with dyslexia: the challenge remains. *Annals of Dyslexia*, 69, 279-296.
- Vandermosten, M., Correia, J., Vanderauwera, J. Wouters, J, Ghesquiere, P. & Bonte M. (2020). Brain activity patterns of phonemic representations are atypical in beginning readers with family risk for dyslexia. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 23 (1): e12857.

- Van Phan, T., Sima, D., Smeets, D., Ghesquière, P., Wouters, J., & Vandermosten, M. (2021). Structural brain dynamics across reading development: A longitudinal MRI study from kindergarten to grade 5. *Human Brain Mapping*, 42, Issue 14, 4497-4509. doi.org/10.1002/hbm.25560
- Westwood, Peter S. (1997). *Commonsense methods for children with special needs: strategies for the regular classroom*. London-New York: Routledge.
- Weisleder, A., Otero, N., Marchman, V.A., & Fernald, A. (2015). *Child-directed speech mediates SES differences in language-processing skill and vocabulary in Spanish-learning children*. Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Philadelphia, PA.
- Yasutake, D. & Bryan, T. (1995). The Influence of Affect on the Achievement and Behavior of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (6), 329-334. [doi:10.1177/002221949502800603](https://doi.org/10.1177/002221949502800603)
- Zaric, G., Fraga Gonzalez, G., Tijms, J. Molen, M.W. van der, Blomert, L. & Bonte, M. (2015). Crossmodel deficit in dyslexic children: practice affects the neural timing of letter-speech sound integration. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 369. doi.org/10.3389/fnhum.2015.00369
- Zijlstra, H., van Bergen, E., Regtvoort, A., de Jong, P.F., & van der Leij, A. (2020). Prevention of Reading Difficulties in Children With and Without Familial Risk: Short- and Long-Term Effects of an Early Intervention. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi.org/10.1037/edu0000489



Aan het woord: behandelaar (later ingestapt) en coördinator PD-team

Deze behandelaar is ingestapt toen de PD-methodiek een structureel onderwijszorgarrangement werd. In de beginmaanden van haar werkzaamheden, heeft zij een training gevolgd (blended learning), waarin ze casuïstiek van dat moment kon inbrengen. Inmiddels werkt zij ruim twee jaar als PD-behandelaar en is zij een van de coördinatoren van het PD-team. Zij heeft een aantal jaren ervaring in diagnostiek en behandeling van dyslexie (EED).

“De deelname aan Preventieve Dyslexiezorg zorgt ervoor, dat ik de passie die ik heb voor lezen en taal helemaal vanaf het begin aan de jonge lezertjes kan overbrengen. De preventieve werkwijze maakt voor mij het dyslexie-aanbod compleet. Je werkt op de voorgrond, je monitort het aanvankelijk leesproces en kunt de vinger beter leggen op de specifieke problemen en waar ze (mogelijk) vandaan komen. Als je later het kind in een curatief traject terugziet, draagt dit enorm bij aan waar je op moet inzetten.

Daarnaast is de PD-methodiek ook bedoeld voor kinderen die anders buiten de boot vallen en toch de extra hulp op voorhand nodig hebben. Dankzij deze hulp blijft een groot gedeelte uit de reguliere dyslexiezorg. Verder werkt het zeer krachtig om scholen extra handreikingen te geven om lees- en spellingsmoeilijkheden vroeg te herkennen en aan te pakken.

Wij krijgen van zowel leerkrachten, ouders en kinderen ontzettend lovende cijfers in de tevredenheidsbeoordelingen. Ook in de eindgesprekken horen we terug dat kinderen het als fijn hebben ervaren en in zelfvertrouwen zijn gegroeid en meer leesmotivatie hebben. Dit is het rendement dat je als behandelaar wil bereiken. De tijd/energie die je als behandelaar erin steekt, is het meer dan waard. Ook als blijkt dat een kind naar andere zorg verwezen wordt, dankzij jouw kijk, dan is dat een mooie stap. Het kind wordt altijd geholpen en het welbevinden staat voorop.

Een preventief traject onderscheidt zich op allerlei fronten van de reguliere dyslexiezorg. Je bent in de klas actief en dat maak je als dyslexiebehandelaar, waarin je één-op-één begeleidt, niet mee.

Omdat ik later ben ingestapt, heb ik samen met een aantal nieuwe collega's een 'opleiding' gevolgd. Voor de uitvoering van het preventieve traject is extra training noodzakelijk. Dankzij blended learning hebben wij ons kunnen onderscheiden van andere dyslexiebehandelaars en hebben wij meer kennis gekregen. Ik heb het als zeer prettig ervaren om aan de slag te gaan met concrete casuïstiek en deze te bespreken en evalueren met mijn directe collega's, maar ook met de collega's van de ketenpartner. Ook het sparren met de (voormalige) PD-projectleider, die op locatie de trainingen heeft verzorgd, was essentieel voor de implementatie van het traject in de praktijk.

Ik heb het meeste contact met mijn directe collega's op het behandelinstituut en met de collega's in het PD-coördinatieteam. Ik ervaar de samenwerking als uiterst nuttig voor kennisuitbreiding, sparren en casusbespreking. Ik vind het zeer positief dat het coördinatieteam bestaat uit mensen die zelf ook betrokken zijn in het traject. Ze weten alle ins en outs en hebben al veel voorkennis en weten precies waar het over gaat als er een vraag komt. We zijn inhoudelijk zeer sterk en omdat er zo'n nauwe samenwerking is op de werkvloer, werkt het in het PD-coördinatieteam ook uitmuntend goed samen. De meeste tijd besteed ik aan échte coördinatietaken, meer tijd dan ik van te voren had verwacht. Als coördinator van het PD-team ervaar ik het als positief om naar gemeentes terug te koppelen, dat er zoveel kinderen geholpen worden. We zijn goed bezig en dat geeft een voldaan gevoel.

Als het gaat om zaken die ik nog zou willen verbeteren, heeft dat met ouderbetrokkenheid te maken. In de lockdown periode heb ik enkele keren door middel van 'Teams', een online beveiligde omgeving, gewerkt met de kinderen vanuit hun thuissituatie. Daarin heb ik nóg meer ervaren hoe ontzettend belangrijke de rol is, die ouders (kunnen) hebben in het preventieve traject. Normaliter is je contact met ouders enkel in sessieverslagen en drie keer met het start-, tussen- en eindgesprek. Het zou voor nog meer aansluiting zorgen, als ouders een nóg grotere rol kunnen hebben en als er meer overlegmomenten zouden zijn. Juist in de thuissituatie zijn er vaak frustraties op het gebied van lezen en/of huiswerk maken. Als je hier als behandelaar ook nog directer in zou kunnen begeleiden, zou dat heel mooi zijn. In de curatieve trajecten zitten ouders vaak bij de behandeling. Als ouders zien hoe dingen aangepakt worden, heeft dit een positieve uitwerking op het kind en het leertraject. Een volledig 'driehoeksverband' zorg, onderwijs en thuis, is het optimaalst.

Een PD-leerlingentraject is voor mij geslaagd, als het kind op de juiste plek terecht komt. Vaak bedanken kinderen mij aan het eind van een traject. Een bedankje, omdat ze merken dat het lezen makkelijker gaat, het leuker is geworden, het minder spannend is om eens in de klas voor te moeten lezen, om nu te weten waar hun problemen vandaan komen of eindelijk gezien worden voor hun gevoel. Al deze complimenten zorgen ervoor dat een traject geslaagd is, voor mij. Het PD-traject is een ontzettende toevoeging voor kinderen, scholen én ook de zorg."

NB: Deze behandelaar en inmiddels een van de drie coördinatoren van het PD-team laat zien, dat de PD-methodiek kan werken, ook als je deze niet mee ontwikkeld hebt.



Hoofdstuk 2

Stepped Care

De gekozen werkwijze voor de PD-methodiek sluit aan bij wat in de literatuur 'stepped care' wordt genoemd. Deze benadering van 'getrapte zorg' is mede voortgekomen uit de constatering dat steeds meer mensen (ook kinderen) behandelingen krijgen die ze niet nodig hebben en dat diegenen met ernstige problematiek onvoldoende zorg dreigen te krijgen als steeds meer tijd en geld gaat naar mensen met milde problematiek. In feite is deze getrapte werkwijze bedoeld om overdiagnostiek te voorkomen zonder onderbehandeling te riskeren.

De illustratie laat een situatie zien waarin de behandelaar (links) samen met de ib'er (tweede van links) en de leerkracht (midden) met de beide ouders (rechts) het PD-traject van hun dochter bespreken. Het betreft een tussentijdse evaluatie op de helft van het PD-leerlingentraject. De vorderingen van de leerling worden besproken aan de hand van het overzicht van beschermende en risicofactoren (leerling-school-ouders/verzorgers), dat aan het begin van het traject gezamenlijk is opgesteld. Leerkracht en ib'er leggen de ouders uit hoe de begeleiding van hun dochter op school vorm krijgt. De behandelaar luistert nauwgezet en zet haar specialistische expertise in met als doel zowel de handelingsverlegenheid die de school nog (impliciet) laat zien te verkleinen als aan de ondersteuningsvragen (en in dit geval ook de wensen) van de ouders tegemoet te komen. Concreet wordt besproken hoe de behandelintegriteit van het ICT-programma Bouw! verhoogd kan worden en welke mogelijkheden er zijn om met principes van oplossingsgericht werken (op school én thuis) de onzekerheid en faalangst van de leerling te verminderen.

Op natuurlijke wijze en 'on the spot' vindt (pre)diagnostiek plaats en zet de behandelaar specialistische behandelexpertise in, die eveneens 'on the spot' wordt afgestemd met de school en ouders. Op deze manier wordt het model van stepped care vroegtijdig ingezet, dit om te voorkómen dat de leerling vastloopt. Wanneer de problemen – ondanks het PD-traject – blijven bestaan of verergeren, is (verkorte) diagnostiek en specialistische behandeling aangewezen. Dat traject kan dan zonder veel tijdsverlies worden gestart, waarbij – na verklarende en classificerende diagnostiek – een nóg intensiever en specialistischer behandeltraject kan worden ingezet, waarbij de samenwerking met school en ouders wordt voortgezet.



3

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 2 – Stepped Care

Inleiding	507
Stepped diagnoses en stepped care	508
• Stappen getrapte zorg	508
• Meerwaarde getrapte zorg	510
Vroegtijdig inzetten van specialistische hulp bij Preventieve Dyslexiezorg	510
Reflectie, discussie en aanbevelingen	513
Literatuur	515
<i>Aan het woord: Directeur Samenwerkingverband Passend Onderwijs</i>	516

Stepped care

Inleiding

Binnen de methodiek Preventieve Dyslexiezorg worden preventieve behandelingen uitgevoerd zonder dat er een diagnose is gesteld. Op basis van de werkdiagnose: *hardnekkige lees- en spellingproblemen met gereede kans op doorverwijzing naar de vergoede dyslexiezorg* wordt een preventief behandeltraject uitgevoerd, waarbij er intensieve samenwerking plaatsvindt tussen behandelaar, de school en de ouders/ verzorgers.

Voor deze aanpak is gekozen (1) om de gerezen problemen zo vroeg mogelijk specialistisch aan te pakken, (2) om de hardnekkigheid op een betrouwbare manier te kunnen vaststellen en daarmee (3) overdiagnostiek te voorkomen, zonder onderbehandeling te riskeren.

Omdat de behandelaar – in een vroeg stadium – gedurende een half jaar intensief betrokken is bij de leerling en de context (school en gezin), wordt de subjectieve blik die een ‘diagnosticus op afstand’ altijd heeft, gereduceerd. In het PD-traject bepalen leerkracht en behandelaar samen welke stappen in de preventieve behandeling nodig zijn om de beste resultaten te bereiken. Ze stellen samen met de ouders de beginsituatie vast en maken een inschatting van de ernst van de problemen. In hoeverre heeft de leerling geprofiteerd van eerdere begeleiding en hoe kan de basisondersteuning (ON1-ON2-ON3) het beste vorm krijgen om de leerling optimaal te begeleiden? Dit alles vindt plaats, zonder nog van een stoornis te spreken. De leerling wordt wekelijks nauwkeurig gevolgd en de interventies worden voortgezet, waarbij de eigen kracht van leerling en omgeving centraal staan. Gepaard met taakgerichte interventies op het gebied van lezen en spellen, is er aandacht voor attitude en beleving en wordt psycho-educatie ingevlochten. Als na een half jaar blijkt, dat er intensievere specialistische zorg nodig is, wordt de leerling verwezen naar de vergoede dyslexiezorg, waar op basis van (verkorte) diagnostiek geïndiceerde behandeling plaatsvindt. Het stapsgewijze traject wordt dan voortgezet in een specialistisch en op de leerling afgestemd interventietraject, waarbij de opgebouwde afstemming met de school en de ouders wordt voortgezet.

Deze systematische stapsgewijze benadering ondersteunt leerkrachten en behandelaren bij het nemen van beslissingen in ‘onzekerheid’, die inherent zijn aan het maken van behandelkeuzes. Daarmee wordt de kwaliteit van de preventieve behandeling beter en is het risico op over- of onderbehandeling gering. Naast tijdige, gespecialiseerde hulp brengt deze methodiek minder kosten, risico’s en stigma’s met zich mee. De gespecialiseerde zorg komt ten goede aan diegenen die deze het hardst nodig hebben, waardoor deze zorg beschikbaar en betaalbaar blijft.



Stepped diagnoses en stepped care

De gekozen werkwijze voor de PD-methodiek sluit aan bij wat in de literatuur *Stepped diagnoses* en *stepped care* wordt genoemd. Deze benadering van 'getrapte zorg' is mede voortgekomen uit de constatering dat steeds meer mensen (ook kinderen) behandelingen krijgen die ze niet nodig hebben en dat diegenen met ernstige problematiek onvoldoende zorg dreigen te krijgen als steeds meer tijd en geld gaat naar mensen met milde problematiek (Thouthenhoofd & Batstra, 2013).

In het geval van ernstige problematiek zijn de meeste deskundigen het vaak wel eens over de noodzaak om te diagnosticeren en behandelen. Over mildere problematiek zijn deskundigen het veel minder eens en wordt een diagnose een arbitraire en subjectieve beslissing. Studies laten zien dat een groot deel van alle diagnoses is gesteld bij mensen met lichte problemen of grensgevallen: meer dan een derde in de VS en meer dan de helft in Europa (World Health Organisation - World Mental Health Survey Consortium, 2004). De ernst van de problematiek correleert slechts matig met verkregen zorg. Veel ernstige gevallen krijgen geen zorg en veel lichte en grensgevallen wel (Wang et al., 2007).

Batstra & Frances (2013) wijzen erop dat er voor psychische diagnoses geen gouden standaard bestaat, waarmee met zekerheid een stoornis kan worden vastgesteld of uitgesloten. Diagnoses komen tot stand door de subjectieve blik van de clinicus die de subjectieve verhalen van een patiënt zo goed mogelijk probeert te interpreteren en in kaart te brengen. Diagnoses zijn dan ook kwetsbaar voor oprekking. De vraag is: hoe kan er onderscheid worden gemaakt tussen diegenen die wel baat hebben bij diagnose en behandeling en diegenen die net zo goed, of beter af zijn zonder specialistische zorg?

Getrapte diagnostiek (*stepped diagnosis*) is een benadering om overdiagnostiek te voorkomen zonder onderbehandeling te riskeren (Batstra & Frances, 2012 a,b; Batstra, e.a., 2012). De eerste stappen in de behandeling worden uitgevoerd zonder een classificerende DSM-diagnose. Hoewel classificaties van belang zijn voor communicatie over de problematiek en voor onderzoek naar etiologische factoren en het nut van verschillende behandelingen, hebben ze volgens Batstra & Francis (2013) weinig nut als aangrijpingspunt voor behandeling in de praktijk. Hierbij moet de behandelaar toch vooral uitgaan van de idiografische verklarende hypothesen.

Stappen getrapte zorg

Stepped diagnosis gaat samen met *stepped care*, een zorgmodel waarbij de eerste stappen in de behandeling minimaal belastend en zo goedkoop mogelijk zijn (Bower & Gilbody, 2005). De behandelaar volgt de patiënt nauwkeurig en wanneer er geen verbetering of zelfs verslechtering in diens toestand optreedt, wordt een meer specialistische en duurdere behandeling ingezet. In het volgende schema worden de verschillende stappen van getrapte zorg weergegeven.

Zes stappen van getrapte zorg (Batstra & Francis, 2013)

Een stepped care en stepped diagnosis benadering maakt gebruik van de krachtige werking van tijd, (pre)diagnostiek en 'lichtere', ondersteuning. Batstra & Frances (2013) onderscheiden de volgende zes stappen (waarvan de eerste vijf zonder classificerend label plaatshebben):

Stap 1: Baseline gegevens verzamelen

Schat de ernst van de problemen zo goed mogelijk in. Omdat voor (jonge) kinderen geldt dat ze veranderlijk zijn en de ontwikkeling 'hortend en stotend' verloopt, is een classificerende diagnose bij hen inherent onzeker. Bij evident ernstige problematiek, ga direct naar stap 6.

Stap 2: Normaliseren

Problemen normaliseren betekent niet dat je ze niet serieus neemt (Geldard & Geldard, 2008). Het betekent dat je ze uitlegt als normaal en te verwachten gedrag in bepaalde situaties. Er vindt onderzoek plaats naar waar de problemen mee samenhangen, zonder ze als stoornis te benoemen.

Stap 3: Watchful waiting

Normaliseren gaat samen met of wordt gevolgd door watchful waiting: een periode waarin er wekelijks contact is tussen behandelaar en hulpvrager, maar waarin er geen sprake is van een diagnose of een actieve behandeling (Meredith e.a., 2007). Men kijkt, met andere woorden, wat de tijd kan doen.

Stap 4: Minimale interventies

Wanneer behandelaars een minimale interventie aanbieden, dan wordt expliciet duidelijk gemaakt dat deze niet ingezet wordt voor een diagnose die al vaststaat. Bij dergelijke interventies is het zaak de eigen capaciteiten van de persoon maximaal aan te boren.

Stap 5: Kortdurende therapie

Onderzoek laat zien dat kortdurende therapieën zoals oplossingsgerichte therapie (Gingerich & Eisengart, 2000) effectief en kosteneffectief zijn. Dit type (gedrags)therapie is gericht op wat hulpvragers willen bereiken in plaats van op hetgeen waarvoor ze hulp zochten.

Stap 6: DSM-diagnose en specialistische behandeling

Wanneer problemen ondanks de voorgaande stappen blijven bestaan, is diagnostiek en specialistische behandeling geïndiceerd. Het proces van (pre)diagnostiek eindigt echter geenszins wanneer er eenmaal een diagnose is gesteld. Het is het begin van specialistisch, classificerend en verklarend diagnosticeren en van een persoonsgericht interventietraject.

Bron: Batstra, L. & Frances, A. (2013). Psychiatrische overdiagnostiek voorkomen zonder onderbehandeling te riskeren. *De psycholoog*, 48 (6), p. 14-16.



Meerwaarde getrapte zorg

Meeuwissen (2018) heeft stepped care (getrapte zorg) onderzocht in het kader van de behandeling van depressie. Door aan alle patiënten getrapte zorg te bieden, worden behandelingen beter en eerder beschikbaar voor wie deze daadwerkelijk nodig heeft, zo is de veronderstelling. Omdat *Stepped care*-strategieën goed aansluiten bij de unieke patiënt, de persoonlijke voorkeuren en omstandigheden van de patiënt én de verschijningsvorm van de problematiek, zijn ze essentieel in het verkrijgen van optimale behandelresultaten. Volgens Meeuwissen is de behandelkeuze altijd omgeven door onzekerheid over de diagnose, de prognose, te verwachten behandel-effecten en onbedoelde effecten, zoals bijwerkingen. *Stepped care*-strategieën en beslissingsondersteunende instrumenten (zoals *stepped care*-algoritmes), ondersteunen zorgprofessionals, en hun patiënten, bij het nemen van beslissingen in onzekerheid, waarbij de risico's van zowel overbehandeling als onderbehandeling worden afgewend. Het onderzoek van Meeuwissen (2018) draagt bij aan de evidentie voor de toepasbaarheid, aannemelijkheid, effectiviteit en kostenutiliteit van *stepped care*-strategieën.

Meerwaarde van getrapte zorg (*stepped care*) (Meeuwissen, 2018)

Meeuwissen (2018) geeft aan dat de meerwaarde van getrapte zorg (zo licht als mogelijk en zo intensief als nodig), drieledig is:

1. Verbeterde ondersteuning bij de besluitvorming, gepastere behandeling en betere uitkomsten voor patiënten
2. Verbeterde kwaliteit van de zorgverlening
3. Verbeterde kostenutiliteit – dit wil zeggen: meer gezondheidswinst uitgedrukt in gewonnen kwaliteit van leven

Bron: Meeuwissen, J. (2018). *The case for stepped care. Exploring the applicability and cost-utility of stepped-care strategies in the management of depression*. Academisch proefschrift, Vrije Universiteit. p. 283.

Vroegtijdig inzetten van specialistische hulp bij Preventieve Dyslexiezorg

Het model van getrapte zorg is vooral uitgewerkt voor psychiatrische en gedragsproblematiek. In de methodiek *Preventieve Dyslexiezorg* heeft het betrekking op leerstoornissen, in casu lees- en spellingproblemen en dyslexie. Ook voor leerstoornissen geldt dat de standaard diagnose tot stand komt door de subjectieve blik van de gedragswetenschapper 'op afstand'. Bij dyslexie betreft dit vooral het maken van een betrouwbare inschatting van de hardnekkigheid van de problematiek op basis van een 'papieren leerlingendossier' aangeleverd door de school. Dit is vrijwel onmogelijk, omdat het de gedragswetenschap-

per ontbreekt aan gegevens over de kwaliteit en de getrouwheid van de begeleiding op alle ondersteuningsniveaus en met name op ondersteuningsniveau 3. In de praktijk blijken scholen dit niet altijd goed voor elkaar krijgen.

Het themaonderzoek dyslexie van de Onderwijsinspectie (2019) laat zien dat slechts 47 procent van de deelnemende scholen alle drie de ondersteuningsniveaus voor lezen realiseren en daarmee dus ook een betere kwaliteit van het leesonderwijs. Eenzelfde beeld is geconstateerd bij spelling, waar slechts 36 procent van de deelnemende scholen in staat is om alle drie de ondersteuningsniveaus voldoende kwalitatief vorm te geven.

Door dit als gegeven te onderkennen is er binnen de PD-methodiek voor gekozen om specialistische expertise van meet af aan in te zetten en daarmee de handelingsverlegenheid van scholen te verlichten. De behandelaar is daarbij vanaf stap 1 van het stepped-care model bij het hele proces betrokken.

- De stappen 1 t/m 3 van de getrapte zorg worden bij de PD-methodiek vormgegeven door de problemen en beschermende en risicofactoren (leerling-school-ouders/verzorger) bij de start van het traject zo goed mogelijk in te schatten en gezamenlijk een Geïntegreerd Behandelplan Preventieve Dyslexiezorg (GBPD) op te stellen, zonder het met zoveel woorden over een stoornis te hebben. Daarbij wordt aangesloten bij het niveau van basisondersteuning dat op dat moment gegeven wordt met de intentie om vooral ondersteuningsniveau 3 optimaal vorm te geven. Op basis van observaties, gesprekken en leerlingresultaten worden op de leerling én de context afgestemde doelen gesteld, die geregeld met de hoofd-/regiebehandelaar worden besproken en zo nodig worden bijgesteld.
- De stappen 4 en 5 verlopen in de PD-methodiek 'krachtiger': de interventies zijn substantieel (en dus niet minimaal) en zijn gebaseerd op beproefde interventies voor leesen spellingproblemen. Daarbij zetten behandelaars hun specialistische behandelexpertise in en integreren deze in afstemming met leerkrachten en ondersteuners in de aanpak van de school. Kortdurende, oplossingsgerichte therapie vindt plaats, opdat de eigen capaciteiten van de leerling (en de context) maximaal worden aangeboord. Door deze aanpak vindt – 'on the spot' en op natuurlijke wijze – (pre)diagnostiek plaats, die zicht biedt op de ernst en vooral de hardnekkigheid van de problematiek.
- Stap 6 krijgt zeer nadrukkelijk aandacht binnen de PD-methodiek: wanneer de problemen – ondanks het PD-traject – blijven bestaan of verergeren, is diagnostiek en specialistische behandeling geïndiceerd. Omdat al veel specialistische gegevens bekend zijn, kan de E(E)D-diagnostiek die volgt, korter (en dus ook goedkoper) zijn, dan de standaard E(E)D-diagnostiek. Na specifiek op de leerling afgestemde verklarende en classificerende diagnostiek, kan – zonder veel tijdsverlies – met het E(E)D-behandeltraject worden gestart. Ook hiervoor geldt dat voortgebouwd kan worden op de interventieaan-



pak en ervaringen binnen het PD-traject en dat de samenwerking met school en ouders/ en verzorgers wordt voortgezet.

De 'krachtige werking van tijd' is gelegen in het half jaar dat het PD-traject duurt, hetgeen voldoende tijd is gebleken voor het maken van een betrouwbare inschatting. Deze systematische stapsgewijze benadering ondersteunt leerkrachten en behandelaren bij het nemen van beslissingen in 'onzekerheid', die inherent is aan het maken van behandelkeuzes. Daarmee wordt de kwaliteit van de preventieve behandeling beter en is het risico op over- of onderbehandeling gering. Deze invulling van het model van stepped care, zorgt ervoor dat uitsluitend de leerlingen die het nodig hebben naar de vergoede zorg worden verwezen, waardoor onnodige doorstroom naar de vergoede zorg wordt beteugeld.

Minder doorverwijzing noodzakelijk

“ Bovenal zou als ambitie moeten gelden dat van de jeugdigen en opvoeders die nu doorverwezen worden naar het gespecialiseerde circuit straks effectief met een preventief of licht aanbod ondersteund worden, zodat de doorverwijzing niet nodig is. Er is genoeg kennis voorhanden om die ambitie concreet handen en voeten te geven.”

Bron: Van Yperen, T. (2009). Betere ketens. Bouwen aan een effectief stelsel voor jeugd en opvoeding. In Graas, D., Liefwaard, T., Schuengel, C., Slot, W. & Stegge, H. (red.), *De Wet Jeugdzorg in de dagelijkse praktijk (89-108)*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. p.108.

Reflectie, discussie en aanbevelingen

Reflectie en discussie

In dit hoofdstuk is de focus gelegd op stepped care als model voor een aanpak die overdiagnostiek voorkomt, zonder onderbehandeling te riskeren. Zoals reeds aangegeven, is deze getrapte zorg vooral uitgewerkt voor psychiatrische en gedragsproblematiek. Er is meer onderzoek nodig om aan te tonen dat deze benadering ook voor leerproblematiek effectief blijkt te zijn. De invulling die aan deze benadering is gegeven binnen de PD-methodiek biedt hiertoe zeker kansen.

In het in 2022 in werking getreden *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling 3.0* (Tijms, e.a., 2021) wordt *stepped care* genoemd als een mechanisme om onnodige doorstroom naar de gespecialiseerde jeugdhulp te beteugelen (Cross & Hickie, 2017; Van Yperen, 2009). In het protocol 3.0 (p. 9-11) wordt onder andere het volgende over *stepped care* gezegd:

“Om te zorgen dat kinderen met ernstige dyslexie gespecialiseerde jeugdhulp verkrijgen en kinderen met mildere problematiek ondersteuning krijgen binnen het onderwijs op een niveau dat passend is bij hun specifieke onderwijsbehoeften, wordt een model van stepped care gevolgd. Het principe van stepped care is dat de cliënt niet zwaarder wordt behandeld dan strikt noodzakelijk is. (...).

Voor de dyslexie-aanpak binnen het primair onderwijs is dit uitgewerkt in de protocollen leesproblemen en dyslexie. Hierin wordt binnen het basisonderwijs een adaptief escalatiemodel gehanteerd van elkaar opvolgende en aanvullende ondersteuningsniveaus van toenemende intensiteit (ondersteuningsniveau 1, 2 en 3), waarbij routinematig de voortgang wordt gemonitord (leerlingvolgsysteem). Alleen indien de achterstanden ondanks intensieve begeleiding persisteren (alle didactische en pedagogische ondersteuningsmiddelen zijn ingezet en school is handelingsverlegen) en eventuele alternatieve hulp de mogelijkheden en competenties van het onderwijs overstijgen, wordt er opgeschaald naar de specialistische zorg vanuit de jeugdhulp (ondersteuningsniveau 4). (...)

De opschaling naar dyslexiezorg als onderdeel van de zorgplicht van gemeenten krachtens de Jeugdwet (Ministerie van VWS, 2014), volgt zodoende het stepped care model en komt pas dan aan de orde wanneer alle vormen van minder intensieve behandelingsinterventie ontoereikend zijn gebleken. Het betreft dan specialistische zorg die buiten de competenties en de werkingssfeer valt van het passend onderwijs.”

Het mag duidelijk zijn, dat er bij de methodiek Preventieve Dyslexiezorg hieromtrent een andere keuze is gemaakt. Niet pas – nádat de leerling volledig is vastgelopen – wordt specialistische zorg ingezet, maar al veel eerder. Dit om te voorkomen dat de leerling vastloopt en veelal – naast ernstige lees- en spellingproblemen – ook



sociaal-emotionele problemen ontwikkelt. Een ander belangrijke reden voor vroegtijdige samenwerking is, dat we weten (zie hiervoor) dat het veel scholen (om uiteenlopende redenen) niet lukt om met name ondersteuningsniveau 3 kwalitatief goed te realiseren en zij daarin handelingsverlegen zijn. Er is dus veelal *geen* sprake van dat alle didactische en pedagogische ondersteuningsmiddelen ingezet zijn, het is eerder een gegeven dat dit in veel gevallen *niet* zo is. Met de PD-methodiek wordt de leerling niet de dupe van de handelingsverlegenheid van de school én lossen behandelaar en school tezamen de handelingsverlegenheid op.

Bij de methodiek PD wordt specialistische zorg niet gezien als zorg die buiten de competenties en de werkingssfeer van passend onderwijs valt, maar die samen met specialistische zorg in passende zorg voor een leerling voorziet. Zorgprofessionals werken samen met onderwijsprofessionals én de ouders aan het verminderen, behandelen en omgaan met de gevolgen van in dit geval (vermoede) dyslexie. Daarmee bereiken ze niet alleen 'ontschotting', maar geven ze ook daadwerkelijk vorm aan preventie en 'nabije ondersteuning' zoals dat in de Jeugdwet is voorzien. De PD-methodiek geeft daarmee gevolg aan de oproep die Van Yperen al ruim 10 jaar geleden deed om te voorzien in een preventief of licht aanbod als effectief ondersteuningsvoorziening, om onnodige doorverwijzing te voorkomen.

Aanbeveling

Onderzoek met betrekking tot de toepassing van stepped care bij leerproblemen is noodzakelijk. Immers leerproblemen onderscheiden zich van gedrags- of persoonlijkheidsproblemen en ook de exacte handelwijzen (stappen in het model) en de manier waarop professionals van de modelmatige aanpak profiteren, vraagt diepgaander onderzoek. Mooi als protocol-auteurs, (praktijk)wetenschappers en professionals zich hierover zouden buigen, in plaats van te blijven hangen in de dichotomie van 'onderwijs' en 'zorg' als twee aparte systemen.

Geen dichotomie maar synergie

De aanbeveling met betrekking tot het realiseren van stepped care is erin gelegen om geen 'shift' te maken tussen wat er buiten de werkingssfeer van passend onderwijs valt (waarin er mogelijk sprake is van handelingsverlegenheid) en wat de gespecialiseerde zorg daaraan toe zou kunnen voegen. Pak de complexiteit die zich voordoet samen aan. De school kan het niet alleen, de ouders kunnen het niet alleen en ook de behandelaar kan het niet alleen. Door samen de stadia van getrapte zorg te doorlopen, kan er een preventieve aanpak worden gerealiseerd, die recht doet aan waar stepped care voor bedoeld is.

Literatuur

- Batstra, L. & Frances, A. (2013). Psychiatrische overdiagnostiek voorkomen zonder onderbehandeling te riskeren. *De psycholoog*, 48 (6), 10-17.
- Batstra, L. & Frances, A. (2012a). Diagnostic inflation: Causes and a suggested cure. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 200 (6).
- Batstra, L. & Frances, A. (2012b). Holding the line against diagnostic inflation. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 81, 5-10.
- Batstra, L., Hadders-Algra, M., Nieweg, E.H., Tol, D.G. van, Pijl, S.J., & Frances A. (2012). Child emotional and behavioral problems: reducing overdiagnosis without risking undertreatment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 54 (6), 492-494.
- Bower, P. & Gilbody, S. (2005). Stepped care in psychological therapies: Access, effectiveness and efficiency. Narrative literature review. *British Journal of Psychiatry*, 186, 11-17.
- Cross, S.P.M., & Hickie, I. (2017). Transdiagnostic stepped care in mental health. *Public Health Research & Practice*, 27. doi.org/10.17061/phrp2721712
- Geldard, K. & Geldard, G. (2008). *Personal counseling skills: An integrative approach*. Illinois: Charles C. Thomas: Publisher, LTD.
- Gingerich, W.J., & Eisengart, S. (2000). Oplossingsgerichte korte therapie: een overzicht van het uitkomstonderzoek. *Familieproces*, 39 (4), 477-498. doi.org/10.1111/j.1545-5300.2000.39408.x
- Inspectie van Onderwijs: Themaonderzoek: *Dyslexieverklaringen. Verschillen tussen scholen nader bekeken*. Utrecht, maart 2019. Inspectie van onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Meeuwissen, J. (2018). *The case for stepped care. Exploring the applicability and cost-utility of stepped-care strategies in the management of depression*. Amsterdam: Vrije Universiteit (Academisch proefschrift)
- Meredith, L.S., Cheng, W.J.Y., Hicky, S.C., Dwight-Johnson, M. (2007). Factors associated with primary care clinician's choice of a watchful waiting approach to managing depression. *Psychiatric Services*, 58 (1), 72-78.
- Thoutenhoofd, E.D. & Batstra, L. (2013). Overleeft de psychiatrie de DSM-5? *De Psycholoog*, 48 (3), 10-17.
- Tijms, J., De Bree, E.H., Bonte, M., De Jong, F.P., Loykens, E., & Reij, R. (2021). *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling – versie 3.0*. Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie (NKD)
- Van Yperen, T. (2009). Betere ketens. Bouwen aan een effectief stelsel voor jeugd en opvoeding. In Graas, D., Liefwaard, T., Schuengel, C., Slot, W. & Stegge, H. (red.), *De Wet Jeugdzorg in de dagelijkse praktijk*, 89-108. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Wang, P.S., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Angermeyer, M.C., Borges, G. et al. (2007). Use of mental health services for anxiety, mood, and substance disorders in 17 countries in the WHO world mental health surveys. *Lancet*, 370 (8), 841-850.
- World Mental Health Survey Consortium (2004). Prevalence, severity, and unmet need for treatment of mental disorders in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Journal of the American Medical Association*, 291 (21), 2581-2590.



Aan het woord: directeur Samenwerkingsverband Passend Onderwijs

De directeur Samenwerkingsverband speelde vooral bij de aanloop naar het project een grote rol. Haar rol was toen om vanuit de visie om zorg en onderwijs dichterbij elkaar te brengen, de verbindende schakel te zijn tussen schoolbesturen en samenwerkingsverbanden. Zij bracht en brengt het project onder de aandacht bij schoolbesturen en zorginstellingen en als het nodig is spreekt ze met de gemeente om hen uit te leggen hoe het project binnen de visie van het samenwerkingsverband en de visie van de overheid past. Ze heeft dan een ondersteunende en faciliterende rol.

“Als directeur van het Samenwerkingsverband werk ik vooral samen met de projectleider en de wetenschappelijk adviseur, zeker in de aanloop van het project. Daarnaast heb ik veel contact met de schoolbesturen en zorginstellingen. Deze samenwerking verloopt prima. Ik vind dit project een voorbeeld van wat het samenwerkingsverband beoogt, namelijk: *zorg in en om de school*. Het overleg dat ik met de andere betrokkenen van het project heb gehad, vond ik heel zinnig. Ik ervaar veel onderling vertrouwen tussen de verschillende betrokken partijen.

Voor mij is de medewerking aan het project een heel klein onderdeel van mijn taak. Ik zie dat deze preventieve aanpak ontzettend veel opbrengt en het samenwerkingsverband krijgt daarmee veel informatie over een succesvolle collectieve aanpak. Daar kan het samenwerkingsverband veel mee in de toekomst. De deelname aan het project en de energie en tijd die ik in het project steek, is zeker de moeite waard.

Ik vind de manier waarop de preventieve werkwijze wordt vormgegeven heel goed, omdat ik ervan overtuigd ben, dat goede preventieve werkwijzen specialisten vereisen. Deze specialisten worden gelijk ingezet wanneer men ‘kleine’ problemen bij kinderen ontdekt, zodat zij gelijk kunnen helpen en de juiste interventies kunnen plegen. Zo wordt voorkomen dat het probleem groter wordt. De specialisten moeten aanwezig zijn op de vindplaats van problemen bij kinderen: de school.

Een aspect van het project dat ik heel goed vind, is de totaalaanpak. Het is een integrale aanpak die ook nog eens wetenschappelijk gefundeerd is. Het project is sterk opgebouwd wat maakt dat het straks makkelijk aan andere gemeentes gepresenteerd kan worden, men kan de aanpak valideren. Ik zie daardoor zeker toekomst in het project.

Voor mij als directeur van het Samenwerkingsverband is het project geslaagd, wanneer scholen en professionals vinden dat de werkwijze veel meerwaarde biedt en zij de werkwijze willen voortzetten. Daarnaast is het project geslaagd als er een collectief arrangement voor alle scholen binnen het samenwerkingsverband komt en het project structureel ingebed wordt.”

NB: Inmiddels is Preventieve Dyslexiezorg een structureel onderwijszorgarrangement dat onderdeel uitmaakt van: ‘Zo inclusief mogelijk: vindplaats als werkplaats’.

Hoofdstuk 3

Dynamisch ontwikkelingsmodel

Om op een systematische manier orde aan te brengen in het geheel aan kenmerken van leerling én context wordt er in de PD-methodiek uitgegaan van een dynamisch ontwikkelingsmodel (naar: Pennington, 2002).

De illustratie geeft dit model verkort weer. Verschillende verklarende en op elkaar inwerkende condities bepalen mede hoe een gegeven 'problematiek' geduid kan worden. In feite is er sprake van een groot aantal puzzelstukjes – aangeleverd door ouders, professionals, de leerling zelf – die tezamen bijdragen aan het vormen van het complete verhaal.

Het model biedt reductie van complexiteit. Met de open dialoog over het ontstaan van de probleemsituatie als uitgangspunt, vereenvoudigt het model de analyse en reduceert problemen niet automatisch tot kind- en/of omgevingsproblemen, maar biedt zicht op dynamische combinaties die sturing geven aan een adequate aanpak.

Welke specifieke aanpak(ken), varianten en combinaties in de concrete situatie het meest geschikt zijn, is mede afhankelijk van de analyse van het volledige verhaal. Cruciaal daarbij is, dat het niet een kwestie is van één keer alles doorlopen, maar van blijvend blijven aanvullen, verbeteren, herzien en bijstellen.



Inhoudsopgave

Hoofdstuk 3 – Dynamisch ontwikkelingsmodel

Inleiding	521
Duiden van probleem van leerling en context	522
Beschrijving van het dynamisch ontwikkelingsmodel	523
Relatie tussen problemen en veroorzakende condities of verklaringen	523
• Etiologie	523
• Hersenen	524
• Processen: cognitief en affectief	524
• Gedrag: beschermende en belemmerende factoren	525
Verband tussen problemen en de aanpak	526
Hersenonderzoek naar dynamische processen	528
Het dynamisch ontwikkelingsmodel als basis voor Preventieve Dyslexiezorg	529
Meer lezen/kijken	530
Reflectie, discussie en aanbevelingen	531
Literatuur	533
<i>Aan het woord: een hoofdbehandelaar (later ingestapt)</i>	534

Dynamisch ontwikkelingsmodel

Inleiding

Bij preventieve dyslexiezorg is er nog geen diagnose en moet er op een andere, systematische manier ordening worden aangebracht in de veelal complexe en weerbarstige praktijk (leerling én context). Om dit te kunnen doen, gaat de methodiek *Preventieve Dyslexiezorg* uit van een dynamisch denkmodel: het dynamisch ontwikkelingsmodel van Pennington (2002; 2006). Vanaf de start tot het eind van het *PD-leerlingetraject* wordt op basis van dit model een integratief beeld gevormd en wordt uiteindelijk het advies voor vervoltraject geformuleerd.

Een compleet beeld ontstaat wanneer ouders/verzorgers en de school de kans krijgen het hele verhaal te vertellen. Binnen de PD-methodiek wordt door middel van open gesprekken met ouders/verzorgers en school recht gedaan aan de dynamiek van de unieke ontwikkeling die zich binnen de opvoedings- en schoolcontext voordoet. Verschillende verklarende en op elkaar inwerkende condities worden besproken, evenals hetgeen er al geprobeerd is om het probleem te verhelpen of te verminderen. Het unieke verhaal van de ouders/verzorgers met hun zorgen en de ervaringen van de school, vormen dé aanknopingspunten voor het PD-traject. De oorzakelijke condities, de beschermende en belemmerende factoren en de reeds verleende hulp, bepalen hoe de aanpak er uit moet zien. Welke specifieke aanpak(ken), varianten en combinaties in de concrete situatie het meest geschikt zijn, is mede afhankelijk van de analyse van het volledige verhaal.

Belangrijk hierbij is dat zowel de onderwijsprofessionals als de gespecialiseerde zorgprofessional (behandelaar) vragen stellen vanuit dit wetenschappelijk onderbouwd, dynamisch ontwikkelingsmodel en in staat zijn om actief naar elkaar te luisteren en valkuilen en (voor)oordelen te vermijden. Zij controleren hun bevindingen ten opzichte van het verhaal van de opvoeders.

Aan het eind van het PD-traject vormen zich relevante veronderstellingen en handvatten voor het verdere proces. In het geval van doorverwijzing naar een E(E)D-traject worden hypothesen getoetst op basis van het volledige verhaal (en niet op basis van een standaard toetsbatterij). Indien de leerling het traject vervolgt op school worden eveneens op basis van het volledige verhaal daarvoor passende invulling gevonden.

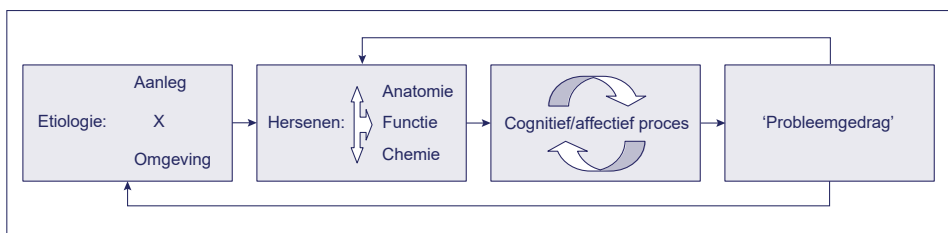


Duiden van probleem van leerling en context

Een specifiek probleem (bijvoorbeeld het niet foutloos kunnen schrijven van 'geit', 'paard' of 'straks') kan verschillende oorzaken hebben: (1) de uitleg kan onvoldoende zijn geweest of (2) de leerling heeft moeite met het schrijven van inprent- en regelwoorden of het onderscheiden van klanken, of (3) beide. De te kiezen aanpak houdt nauw verband met hoe de professionals de verschijnselen duiden en welke handelingsrepertoire zij vervolgens ter beschikking hebben. Wil de methodiek Preventieve Dyslexiezorg goed worden uitgevoerd dan moeten de professionals afspraken maken over de verschijnselen, waarover ze het hebben en hoe deze te (be)noemen. Heel belangrijk is het verhaal van de ouders daarin mee te nemen. In het PD-traject worden nog geen definitieve stoornissen benoemd, maar wordt een zo betrouwbare en valide mogelijke inschatting gemaakt van de problematiek, rekening houdend met de 'normale' veranderbaarheid in de ontwikkeling van kinderen en de veranderingen onder invloed van behandeling en context. Om deze inschatting te kunnen maken, leren de professionals die de PD-methodiek vormgeven te werken met een dynamisch model.

Ruijsenaars (2013) laat zien dat de problemen in de schoolleeftijd niet stabiel zijn en dat ze daarom vragen om een model dat daar rekening mee houdt. Omdat problemen in aanleg aanwezig zijn en/of worden opgeroepen, versterkt of in stand worden gehouden in interactie met de omgeving, is er een denk- of werkmodel nodig dat daar rekening mee houdt. Het *dynamisch ontwikkelingsmodel* van Pennington (2002) is daarvoor een bruikbaar model. Het model biedt handvatten om greep te krijgen op de dynamiek van problemen en op (levens-)verhalen van kinderen, jeugdigen en hun opvoeders.

De mogelijkheden van het model en de werkwijze is door Ruijsenaars, e.a. (2008, 2012, 2021) beschreven. In de volgende figuur wordt het model schematisch weergegeven.



Dynamisch model voor het ontstaan van ontwikkelingsproblemen (Ruijsenaars, Minnaert & Ghesquière, 2008; naar: Pennington, 2002).

Beschrijving van het dynamisch ontwikkelingsmodel

In het volgende worden de verschillende stappen van het dynamisch ontwikkelingsmodel van Pennington (2002) kort beschreven. Eerst wordt (1) de relatie tussen problemen en oorzaken belicht en daarna (2) het verband tussen problemen en aanpak (in paars). In de kaders wordt ingegaan op hoe professionals het totale verhaal stapsgewijs boven water kunnen krijgen.

Relatie tussen problemen en veroorzakende condities of verklaringen

Etiologie

Er zijn verschillende aanknopingspunten voor verklaringen op etiologisch gebied (Pennington, 2002):

- **Aanleg**

Dit betreft ontwikkelingsproblemen in aanleg gegeven of verworven en als vast, onomkeerbaar gegeven. De verklaringen omvatten genetische en chromosomale afwijkingen, neurologische beschadigingen of neuro-chemische dysfuncties. Het handelen richt zich voornamelijk op het optimaliseren van de context, gegeven de ontwikkelingsstoornis en de per individu variërende behoeften.

- **Aanleg x omgeving**

De omgeving roept het probleemgedrag op door te onderschatten wat de behoeften van een kind met een bepaalde stoornis zijn. In het model wordt dit aangegeven als 'aanleg x omgeving', waarbij het maalteken (x) symboliseert dat deze twee factoren op elkaar inwerken en elkaar wederzijds beïnvloeden. Het handelen richt zich op het ondersteunen van de opvoeders bij het vinden van de juiste afstemming.

- **Omgeving**

De omgeving is de oproepende en verklarende conditie. Het betreft factoren die door de context worden opgeroepen of in stand gehouden (onder andere risicovol modelgedrag of psychische of lichamelijke verwaarlozing). Het handelen richt zich op bewustwording, bescherming en weerbaarheid van het kind én het – zo mogelijk – normaliseren van de omgeving.

Van welke relatie er sprake is, is niet uit de verschijningsvorm van het probleem zelf af te leiden. Een leerprobleem kan ontstaan binnen elk van de drie relaties. De relatie tussen een probleem en de verklaring ervan is niet statisch, maar dynamisch én tweerichtingsverkeer (te zien aan de pijlen van rechts naar links in het model).



Het verhaal van de cliënt stuurt voor een belangrijk deel de richting waarin de mogelijke verklaring te vinden is. Het vraagt om een open (diagnostisch) gesprek aan het begin van het traject, om actief luisteren en het vermijden van de valkuil van het eigen (voor)oordeel.

Hersenen

Er zijn ook verschillende aanknopingspunten voor verklaringen op neurobiologisch niveau (Pennington, 2002):

- **Anatomisch**

Een bepaald gebied in de hersenen is structureel betrokken. Het handelen richt zich onder andere op het gebruik maken van sterke kanten en compensaties.

- **Functioneel**

Het betreft functies in de hersenen (bijvoorbeeld: executieve functies). Het handelen richt zich op stimuleren en compenseren van functies.

- **Neuro-chemisch**

Koppeling aan de neurochemie in de hersenen (bijvoorbeeld: dopaminehuishouding). Het handelen richt zich op beïnvloeding van de chemische 'huishouding' (onder andere medicatie, voeding).

Conditie op dit niveau kunnen op hun beurt weer gegrond zijn in het eerder besproken niveau van de etiologie: 'aanleg', 'omgeving', en 'aanleg maal omgeving'.

De combinatie van verklaringen op twee niveaus (etiologie en hersenen) zorgt voor de nodige complexiteit. Een open gesprek waarbij vragen gesteld worden vanuit een achterliggend model, afgestemd op het unieke verhaal van de ouders/verzorgers en de school, vormt hét aanknopingspunt.

Processen: cognitief en affectief

Er zijn ook verschillende aanknopingspunten op het gebied van de niet rechtstreeks waarneembare 'gedragingen': voorbeelden zijn intelligentie, geheugen, aandacht, motivatie en faalangst. Deze worden afgeleid uit concreet gedrag (scores op een toets, observaties), worden verondersteld op basis van interpretatie en gehanteerd als verklaring (bijvoorbeeld intelligentie) voor ander concreet gedrag. In het model wordt dit verklaringsniveau aangeduid als: wederzijds beïnvloedende cognitieve en affectieve processen. Het handelen richt zich vooral op het remediëren, optimaliseren en compenseren van cognitieve processen en het optimaliseren van affectieve processen.

Vanwege het hypothetische karakter van deze veronderstelde 'onderliggende' processen, is in het model in bovenstaande figuur geen rechtstreekse pijl voor een terugkoppeling opgenomen (Pennington, 2002).

Het verhaal van de opvoeders geeft aanwijzingen voor processen die voor de verklaring van een probleem belangrijk kunnen zijn. Voorbeelden zijn uitspraken van ouders over angstige en sterk emotionele reactie of uitspraken van de leerkracht over opvallende geheugen- en denkpatronen.

Gedrag: beschermende en belemmerende factoren

Het is niet alleen van belang zicht te krijgen op welke combinatie van de drie hiervoor genoemde niveaus aanwezig is, ook het concrete gedrag biedt aanknopingspunten die voor de begeleiding en behandeling belangrijk zijn. Aan eenzelfde gedrag kunnen heel verschillende verklaringen ten grondslag liggen. Ter illustratie een voorbeeld met denkbeeldige mogelijkheden die in de dagelijkse praktijk kunnen voorkomen.



Dezelfde kenmerken, andere verhalen

Leerling begin groep 4 met lees- en spellingprestaties op het niveau van begin groep 3. Enkele kenmerken van waarneembaar gedrag: letterverwisseling b-p-d; moeilijkheden met tweeklanken: eu-oe-ie en tweeklanken: ei/ij, ui, au/ou en laag leestempo. In groep 3 dagelijks gedurende 20 minuten extra ondersteuning in kleine instructiegroep gehad en gedurende acht maanden twee keer per week 30 minuten remedial teaching (volgens opgesteld plan). Halverwege groep 3 met Bouw! gestart (thuis en op school). Systematische en planmatige begeleiding heeft weinig tot geen effect gesorteerd. Trage vooruitgang en soms zelfs terugval.

Leerling a: beide ouders zijn dyslectisch en maken zich zorgen dat hun kind problemen krijgt, zoals zij die zelf hebben ervaren. Leerling heeft voor taalontwikkelingsproblemen logopedie gehad in de kleuterperiode en voor motorische problemen motorische remedial teaching en fysiotherapie. Leerling vindt zichzelf dom en doet er desalniettemin alles aan om goed te presteren. Werkt langzaam en precies, is een doorzetter en zeer gemotiveerd. Is sociaal en behulpzaam, gaat graag naar school. De huidige leerkracht reageert onder andere met: 'let op', 'nog een keer' en bemoedigt zo veel als mogelijk. De tot nu toe systematische en planmatige begeleiding heeft weinig tot geen effect gesorteerd.

Leerling b: ouders zijn totaal verrast door de lees- en spellingproblemen. Beide zusjes kunnen goed leren en taalproblemen komen niet in de familie voor. De leerling komt wijs over en heeft een grote woordenschat. Ook voor de leerling kwamen de lees- en spellingproblemen onverwacht. Dat maakte in het begin onzeker, baldadig en 'stoer'. De leerling zit er nu minder mee en laat zich voorlezen door een klasgenootje. Kan aandacht maar kort op de taak richten, maar dit valt niet zo op. De huidige leerkracht stimuleert met leesbevorderende activiteiten en verhaaltjes (laten) schrijven. De tot nu toe systematische en planmatige begeleiding heeft weinig tot geen effect gesorteerd.

Bron: Vrij hertaald naar casus Freddie en Hans (Ruijsenaars, 2013).

Ook al lijkt het probleem hetzelfde, de dynamiek in het ontstaan van een probleem, waarin verschillende verklarende condities op elkaar inwerken en waarin dikwijls al van alles is geprobeerd, is belangrijk voor het krijgen van een compleet beeld en voor de verdere aanpak.

Een compleet beeld ontstaat wanneer ouders/verzorgers en de school de kans krijgen het hele verhaal te vertellen. Belangrijk daarbij is dat de gespecialiseerde professional vragen stelt vanuit een wetenschappelijk onderbouwd, dynamisch ontwikkelingsmodel – niet vanuit een standaard vragenlijst of losstaande routinematig afgenomen toets- en testcores –, maar gerelateerd aan het specifieke probleem en de zorgen die leerling, ouders en school hebben.

Verband tussen problemen en de aanpak

De aanpak (begeleiding, behandeling) dient te worden vormgegeven in relatie tot wat bekend is over de condities of oorzaken die in een dynamische ontwikkeling in verschillende combinaties en met een onderscheiden gewicht een rol spelen. Sommige oorzaken zijn veranderbaar, andere niet, maar kunnen wel een belemmerende of faciliterende invloed uitoefenen. Soms moet de aanpak op de omgeving gericht zijn, maar in andere gevallen kan het effectiever zijn om in de behandeling de individu-gebonden condities centraal te stellen, gericht op remediëren, optimaliseren of compenseren.

Welk aanpak(ken), varianten en combinaties in een concrete situatie het meest geschikt zijn, is mede afhankelijk van de analyse van het volledige verhaal.

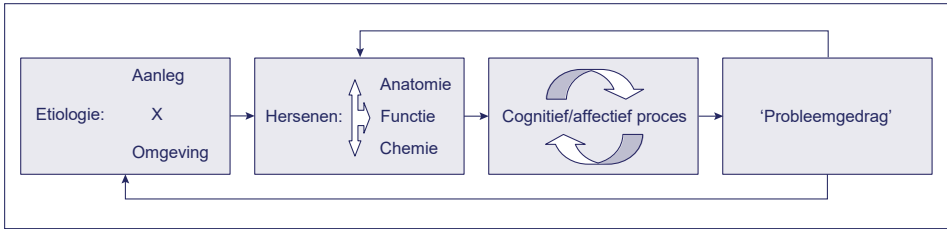
Binnen elk van de typen behandeling zijn varianten voorhanden. Belangrijk is dat deze gestoeld zijn op wetenschappelijke literatuur over de theoretische onderbouwing (theoretische stromingen), ecologische praktijktoepassing en effecten van behandeling.

Op basis van het volledige verhaal kunnen relevante veronderstellingen opkomen en mogelijke handvatten bieden voor het verdere proces. In dat proces kunnen hypothesen worden getoetst en bijgesteld, en kunnen ook andere suggesties ontstaan voor een oplossing.

Ruijsenaars (2013) benoemt als voordeel van de ordening vanuit een dynamisch ontwikkelingsmodel, dat er in de analyse van een probleem een koppeling ontstaat tussen de verklarende condities die in het ontstaan en in stand blijven van een probleem op een unieke manier met elkaar samenhangen en de keuzerichting voor de best passende aanpak, rekening houdend met de wetenschappelijke stand van zaken. Het gaat niet om een

standaard-keuze van het type: 'De behandeling van dyslexie bevat altijd een training van de fonologische processen'. Nodig is immers een aanpak die recht doet aan het unieke verhaal van de leerling en de context.

In onderstaand overzicht, zijn de hoofdkenmerken van de verschillende typen aanpak per onderdeel van het model weergegeven.



Aanpak			
Etiologie	Hersenen	Processen	Gedrag
↓	↓	↓	↓
Optimaliseren van de omgeving	Gebruik maken van sterke kanten of compensaties	Remediëren, optimaliseren of compenseren van cognitieve processen	Doen afnemen van een teveel aan gedrag
Vinden van de juiste afstemming	Stimuleren of compenseren van functies	Optimaliseren van affectieve processen	Doen toenemen van een te weinig aan gedrag
Bescherming, verwerking, vergroten weerbaarheid, gedragsverandering	Beïnvloeding van chemische 'huishouding' (medicatie, voeding)		
Normaliseren van omgeving			

Typen aanpak op basis van het dynamisch ontwikkelingsmodel (zie hiervoor) (naar: Ruijsenaars, 2013).

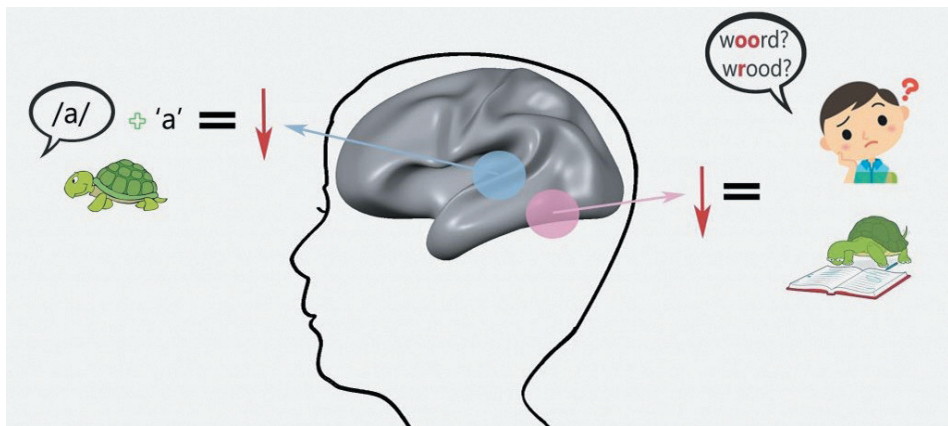
Het model biedt reductie van de complexiteit. Met de open dialoog over het ontstaan van de probleemsituatie als uitgangspunt, vereenvoudigt het model de analyse en reduceert problemen niet automatisch tot kind- en/of omgevingsproblemen, maar biedt zicht op dynamische combinaties die sturing geven aan een adequate aanpak.



Hersenonderzoek naar dynamische processen

Hersenonderzoekers (Bonte, 2020; Zaric e.a., 2015; Vandermosten, e.a. (2020) zijn eveneens geïnteresseerd in de samenhang tussen de hiervoor genoemde gebieden: genetische aanleg, hersenfuncties, cognitieve ontwikkeling en invloed van omgeving en interventies. Ook zij spreken van dynamische veranderingen op verschillende niveaus, die op een complexe manier met elkaar interacteren. In het project *Leeswinst* worden kinderen gevolgd met behulp van geavanceerde data-analyse technieken (fMRI, EEG). Onderzocht wordt hoe individuele verschillen in vooruitgang in leesvaardigheid samenhangen met functionele veranderingen in de hersenen (fMRI) en gedragsmaten. Kinderen met verschillende leesniveaus, waaronder dyslectische, gemiddelde en excellente lezers, worden over jaren gevolgd. Door individuele veranderingen in de hersenfuncties voor lezen te volgen in combinatie met aan lezen gerelateerde gedragsmaten, hopen de onderzoekers beter te leren begrijpen waarom sommige kinderen makkelijk en vloeiend leren lezen, terwijl anderen hierbij voor een enorme uitdaging staan. Ook wordt onderzoek gedaan naar waar het mis kan gaan bij het leren lezen (ontwikkelingsdyslexie) en in hoeverre dit samengaat met functionele en structurele afwijkingen in de hersenontwikkeling.

De eerste resultaten laten interessante verschillen zien in gemeten hersenactiviteit in de MRI-scanner. Kinderen met dyslexie laten significant minder activiteit zien in een hersengebied dat is gespecialiseerd voor visuele tekstherkenning (roze hersengebied, zie onderstaand plaatje) vergeleken met kinderen zonder dyslexie. Bovendien was dit gebied, ongeacht of er sprake van dyslexie was, minder actief bij kinderen die minder goed lezen en taken met klanken minder goed uit kunnen voeren. Ook laten de MRI-resultaten zien dat kinderen die letters en klanken minder snel aan elkaar weten te verbinden, minder activatie hebben in auditieve hersengebieden die belangrijk zijn voor het koppelen van letters en klanken (blauw hersengebied in onderstaand plaatje). Samen tonen deze resul-



Bron: Project Leeswinst: <https://mbic-languagelab.nl/project-leeswinst-eerste-gedrags-en-fmri-bevindingen/>.

taten aan dat individuele verschillen in het leesniveau van kinderen samenhangen met de manier waarop visuele en auditieve hersengebieden letters en spraakklanken verwerken.

Volgens Bonte (2019) heeft hersenonderzoek een toegevoegde waarde als het ons beter laat begrijpen waar we individuele verschillen aan kunnen toeschrijven vanuit een meer inclusieve benadering. Dit met als uiteindelijk doel een bijdrage te leveren aan de interventies (“Something useful also”). Bonte (2020) schetst daarbij het vergezicht van de mogelijkheid, dat kennis over het verloop van hersen- en leesontwikkeling bijdraagt aan het voorkomen en behandelen van problemen, maar ook aan het optimaliseren van onderwijs en leesgewoontes thuis.

Ieder kind volgt een eigen unieke ontwikkelingstraject (Bonte, 2020)

“ De uitdaging is dat het leren lezen gepaard gaat met dynamische veranderingen op verschillende niveaus, die ook nog eens op een complexe manier met elkaar interacteren. Hoe de leesontwikkeling verloopt, hangt bijvoorbeeld samen met genetische aanleg, met het leervermogen en de plasticiteit van de hersenen, met de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling en met omgevingsfactoren waaronder het onderwijs op school, de sociaal-economische omgeving en het aantal boeken thuis. Vanwege de complexiteit van veranderingen op elk van deze niveaus, en hun wederzijdse beïnvloeding, zal ieder kind uiteindelijk haar of zijn eigen unieke ontwikkelingstraject volgen. ”

Bron: Bonte, M. (2020). Wat zegt het lezend brein over dyslexie. Het antwoord van de neurowetenschap. In: Levering B. (2020): *Bestaat Dyslexie? En is het een relevante vraag?*. Amsterdam: SWP. p. 22.

Het dynamisch ontwikkelingsmodel als basis voor Preventieve Dyslexiezorg

Dit hoofdstuk biedt de wetenschappelijke onderbouwing voor het hanteren van dit beproefd model voor het systematische ordenen van alle aspecten die meegenomen dienen te worden in de preventieve aanpak. In dit hoofdstuk is aangetoond, dat diagnostiek en aanpak altijd cyclische processen zijn. Cruciaal is immers dat het niet een kwestie is van één keer alles doorlopen, maar van blijvend blijven aanvullen, verbeteren, herzien en bijstellen. Dat geldt onverkort voor een preventieve benadering zoals de PD-methodiek, waarbij – zonder dat er nog sprake is van een diagnose – op een systematische manier ordening dient te worden aangebracht in de veelheid aan specifieke kenmerken van leerling en context in de praktijk. In deel 2 is aan dit cyclisch proces handen en voeten gegeven door een leidraad te ontwikkelen voor het bepalen van het integratief beeld op basis van het dynamisch ontwikkelingsmodel. Aan het eind van dit hoofdstuk is deze leidraad nogmaals te downloaden.

Meer lezen/kijken:



EduTalk Prof. dr. Wied Ruijsseenaars: Dyslexie een leer- en ontwikkelingsstoornis vanaf het begin. Download [hier](#).

Honoraire hoogleraar Orthopedagogiek Wied Ruijsseenaars gaat in op algemene thema's die spelen bij de diagnose en behandeling van dyslexie. Hij beschouwt dyslexie als een dynamische leer- en ontwikkelingsstoornis en laat zien wat de consequenties daarvan zijn voor de omgang met en de dynamische behandeling van dyslexie.



Professor dr. Milene Bonte – On plastic brains and the sound of letters. Inaugurale rede, juli 2019.

Mediasite Maastrichtuniversity.nl

Download [hier](#).

Project Leeswinst: belang van hersenonderzoek en resultaten (Universiteit Maastricht)



Download [hier](#) het Project Leeswinst: de eerste gedrags- en (f)MRI bevindingen.



Download [hier](#):
Waarom is fMRI en EEG-onderzoek belangrijk?



Download [hier](#) de
Leidraad voor het bepalen van het integratief beeld op basis van het dynamisch ontwikkelingsmodel.

Reflectie, discussie en aanbevelingen

Reflectie en discussie

De keuze om vanuit een dynamisch model te werken, is al vrij vroeg in de ontwikkeling van de PD-methodiek gemaakt. Er worden (vroegtijdig) problemen geconstateerd, die al dan niet samenhangen met onderliggende factoren en er is al van alles gedaan dat deels wel/niet heeft geholpen. Afwachten is geen optie en om alle aspecten systematisch te ordenen is een wetenschappelijk onderbouwd model noodzakelijk.

De impliciete kennis van zowel onderwijs, zorg als ouders, heeft tijdens de ontwikkeling van de PD-methodiek handen en voeten gekregen door de introductie van een model dat recht doet aan de dynamiek en complexiteit. Het dynamisch ontwikkelingsmodel van Pennington (2002) en de Nederlandse vertaalslag (Ruijsenaars e.a. 2008, 2013, 2014) die daarvan gemaakt is, sloot daar naadloos bij aan. Aan de hand van het complete verhaal zoeken specialisten samen met de school en ouders/verzorgers uit wat het meest passende traject is voor de leerling.

Om een dergelijk uitdagend model goed te kunnen toepassen, is actief ingezet op het ontwikkelen van kennis, inzicht en vaardigheden om dit model te hanteren. Naast lezingen van Ruijsenaars op regelmatig georganiseerde miniconferenties en bijeenkomsten, is er een module van het professionaliseringstraject (blended learning) aan gewijd (zie deel 2 van dit boek).

Daarbij is vooral aandacht besteed aan de uitdagende interprofessionele aanpak die de PD-methodiek vraagt. Het is immers niet de bedoeling dat een gespecialiseerde professional zijn wetenschappelijke expertkennis over de onderwijsprofessionals en de ouders 'uitstrooit', maar dat er – met het model als uitgangspunt – een gezamenlijk opgesteld plan wordt uitgevoerd, aangepast aan het specifieke probleem en de zorgen die leerling, ouders en school hebben.

Met betrekking tot het hersenonderzoek dat in dit hoofdstuk genoemd wordt, kan geopperd worden dat leerlingen die het PD-traject volgen voor dergelijk onderzoek een geschikte doelgroep zouden kunnen zijn. Het gaat immers om jonge kinderen die in een multidisciplinaire setting vroegtijdig interventies krijgen. Belangrijk is dan om de samenhang tussen alle factoren verder te onderzoeken. Immers we zijn er nog niet als we weten dat individuele verschillen in het leesniveau van kinderen samenhangen met de manier waarop visuele en auditieve hersengebieden letters en spraakklanken verwerken. Ook zijn we er nog niet met het aantonen dat hersenen plasticiteit bezitten. Vele eerdere onderzoekers (onder andere Orton en Bakker) maakten daarvan ook al gewag. Dit soort bevindingen zijn pas écht interessant als er betekenisvolle en uniek causale verbanden gevonden worden met gedragsmaten en effecten van interventies. En dan voor alle kinderen, ook diegenen die niet of onvoldoende reageren op de aangeboden interventies. Dan kan (toekomstig) hersenonderzoek wellicht bijdra-



gen aan zowel de onderwijspraktijk als de behandelpraktijk, niet alleen voor lezen en spellen, maar bijvoorbeeld ook voor rekenen. Dan biedt hersenonderzoek daadwerkelijk 'also something useful', om de woorden van Bonte in haar inaugurele rede te citeren. We wachten met spanning af of de Maastrichtse en Leuvense onderzoekers geïnteresseerd zijn in deze interessante doelgroep.

Aanbeveling

Het dynamisch ontwikkelingsmodel dat als een van de basisprincipes van de PD-methodiek wordt gehanteerd, vraagt om regelmatige verdieping. Handelen we nog steeds zoals het in het model bedoeld is?

Het dynamisch ontwikkelingsmodel als inzet voor eigen professionele ontwikkeling

Stel het model – zeker een keer per jaar – als inhoudelijk thema centraal tijdens bijeenkomsten van het PD-team (of andere inhoudelijke overleggen). Bespreek met elkaar de volgende vragen:

- Voeren we voldoende open (ook: diagnostische) gesprekken om het complete verhaal boven water te krijgen en zijn we ons voldoende bewust van mogelijke valkuilen en (voor)oordelen?
- Hanteren we bij complexe problematiek (die meer regel dan uitzondering is) het volledige model of laten we ons verleiden tot het hanteren van enkele onderdelen van het model?
- Nemen we het verhaal van de ouders/verzorgers, hun 'verklaringen' en 'ervaren werkende aanpak' voldoende serieus en nemen we deze mee in onze interprofessionele afwegingen?

De in het project ontwikkelde leidraad voor het bepalen van een integratief beeld kan hierbij behulpzaam zijn. Voer op basis van bovenstaande vragen intervisie- en supervisiegesprekken, ten behoeve van de eigen professionele ontwikkeling. Spreek af welke verbeterpunten in het komende jaar worden gepraktiseerd en wanneer deze gezamenlijk worden geëvalueerd.

Literatuur

- Bonte, M. (2020). Wat zegt het lezend brein over dyslexie. Het antwoord van de neurowetenschap. In: Levering B. (2020): *Bestaat Dyslexie? En is het een relevante vraag?* Amsterdam: SWP. 21-27.
- De Bruyn E.E.J., & Ruijsenaars, A.J.J.M. (2015). *De diagnostische cyclus in de praktijk. Casuïstiek, achtergronden, beschouwingen en context*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Pennington, B.F. (2002). *The Development of Psychopathology. Nature and Nurture*. New York/London: The Guilford Press.
- Pennington, B.F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101 (2), 385-413.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (2013). Problemen in de schoolleeftijd: heeft het zin om ze te ordenen? In: Prins, F.J. Clerkx, M. & De Groot. R. (red.). *Kinderen in ontwikkeling op de basisschool* (21-37). Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. & Ruijsenaars-Elshoff, C.Th.G. (2021). *Berekend! Van rekenprobleem tot dyscalculie. Niet-geautomatiseerde basiskennis als centraal probleem*. Antwerpen/Den Bosch: Gompel & Svacina.
- Ruijsenaars, W., Minnaert, A., & Ghesquière, P. (2008). Leerproblemen en leerstoornissen. In: Prins, P. & Braat, C. (red.). *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu van Lochem, 403-425.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., Ghesquière, P., & Minnaert, A.E.M.G. (2014). Leerproblemen en Leerstoornissen. In: Prins, P.J.M. & Braet, C. (red.). *Handboek Klinische Ontwikkelingspsychologie*. (2^{de} geheel herziene druk) Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum. 349-371.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., Van den Bergh, P.M., & Van Drenth, J.M.L. (2012). *Orthopedagogiek. Ontwikkelingen, theorieën en modellen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vandermosten, M., Correia, J., Vanderauwera, J. Wouters, J., Ghesquière, P. & Bonte M. (2020). Brain activity patterns of phonemic representations are atypical in beginning readers with family risk for dyslexia. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 23 (1): e12857. [doi: 10.1111/desc.12857](https://doi.org/10.1111/desc.12857)
- Zaric, G., Fraga Gonzalez, G., Tijms, J., Molen, M.W. van der, Blomert, L., & Bonte, M. (2015). Cross-model deficit in dyslexic children: practice affects the neural timing of letter-speech sound integration. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 369. doi.org/10.3389/fnhum.2015.00369



Aan het woord: een hoofdbehandelaar (later ingestapt)

Deze hoofdbehandelaar is vanuit haar zorginstelling als hoofdbehandelaar verbonden aan het project. De zorginstelling waar zij werkt, is later in het project gestapt en zij is dus niet betrokken geweest bij de ontwikkeling. Zij monitort de hulp die vanuit de zorginstelling op scholen geboden wordt. Zelf komt ze niet op de scholen, maar ze bespreekt de evaluaties die de behandelaars houden wel met hen voor. Daarnaast is zij lid van het PD-team, dat zes keer per jaar bij elkaar komt om te overleggen.

“Als hoofdbehandelaar werk ik samen met de behandelaars die op de scholen de preventieve dyslexiezorg uitvoeren. Ik bespreek met hen in het Multidisciplinair Overleg (tussentijds en aan het eind) de resultaten van de leerlingen en de wijze waarop de samenwerking op de scholen en met de ouders verloopt. Ik bereid met hen de evaluatiegesprekken voor en sta altijd open voor eventuele vragen van de behandelaars.

De verslagen van de PD-leerlingen lees ik meestal, voordat ik er met de behandelaars over in gesprek ga. Op deze manier heb ik al een beeld van het traject en kan ik tijdens het MDO de juiste, verdiepende vragen stellen. Deze rol vind ik voor mijzelf heel waardevol, omdat ik samen met de behandelaars de behandelkeuzes af kan wegen en ik – in de loop van het traject – zicht krijg op de ernst en hardnekkigheid van de problematiek.

De tijd die ik in het project steek, gaat zitten in het monitoren van de behandelingen van de leerlingen en de voorbereidingen van de vergaderingen van het PD-team. Ik heb geen idee of de tijd die ik in het project steek, overeenkomt met de tijd die van mij wordt verwacht, ik doe wat nodig is. Voor mij is hetgeen dat het project mij oplevert in verhouding met de tijd/energie die ik in het project steek.

Ik vind het zeer zinvol dat de preventieve werkwijze in het project centraal staat. Bij reguliere dyslexietrajecten is het vaak erg lastig om te beoordelen of scholen genoeg gedaan hebben om de leerling te helpen. Ik moet het doen met het leerlingdossier dat scholen aanleveren. Sommige scholen ken ik wel goed, maar sommige ook niet en dan is het voor mij erg lastig om goed te oordelen. Ik vind het erg goed dat door de preventieve werkwijze zorgniveau 3 meer aandacht krijgt en daardoor meer vorm krijgt op de scholen. Ik vind het ook goed, dat het behandelen van een leerling in de klas niet alleen de leerling met mogelijke dyslexie helpt, maar dat heel veel leerlingen extra ondersteuning wordt geboden, doordat de leerkracht de interventies bij meerdere leerlingen kan toepassen.

Wat ik heel waardevol vind, is de samenwerking op strategisch terrein van alle verschillende betrokkenen. Ik vind het mooi dat gemeenten, schoolbesturen en zorginstellingen hetzelfde doel nastreven. De huidige projectleider vind ik heel sterk, ze is goed op de hoogte en doet het heel goed.

Er is ook een aantal zaken waar ik graag verbetering zou willen zien.

Ik mis een actieve rol van het samenwerkingsverband. Ik ben gewend om met het samenwerkingsverband van een andere regio (dan waar het project mee samenwerkt) te werken, en daar speelt het samenwerkingsverband een grotere rol. Ik vind wel dat het schoolbestuur de taken heel goed oppakt, maar ik zou toch wat meer betrokkenheid van het samenwerkingsverband willen zien, omdat dan de kans groter is dat alle schoolbesturen meegenomen worden in de preventieve aanpak.

Een ander aspect wat ik graag zou willen verbeteren, is de ouderbetrokkenheid bij de preventieve behandelingen. Ik ben gewend, dat kinderen op de zorginstelling worden behandeld en dat de ouders er dan de hele tijd bij aanwezig zijn. De behandelaar heeft een belangrijke rol naar de ouder toe, om te laten zien hoe de oefeningen het best geoefend kunnen worden en afspraken over het oefenen kunnen samen met de ouder en het kind worden gemaakt. Dit werkt erg fijn en hier zou nog meer ruimte voor mogen zijn binnen het project.

In een klein aantal gevallen, verloopt de samenwerking tussen leerkracht en de behandelaar nog stroef. Het is zelfs voorgekomen, dat een leerkracht de behandelaar niet in de klas toeliet. Dit zorgt dan niet voor de beoogde verbetering en de uiteindelijke gedragsverandering van de leerkracht. In zo'n geval is de rol van de casemanager heel belangrijk. Deze kijkt samen met ib'er en directie waar de weerstand mogelijk mee samenhangt en wat er moet gebeuren om de leerkracht te bewegen om in de klas samen te werken met de behandelaar. Schoolintern worden gesprekken gevoerd met de leerkracht en als de leerkracht alsnog bereid is om de samenwerking een kans te geven, volgt er een gesprek tussen behandelaar en leerkracht, waarbij de ib'er en casemanager de leiding nemen. Meestal lukt het dan om het samenwerkingsproces vlot te trekken. De behandelaar blijft zo buiten het 'conflict' en kan samen met de leerkracht werken aan het delen van elkaars expertise.

Voor mij is het project geslaagd als meer scholen een duidelijk beeld van zorgniveau 3 hebben en ook weten hoe ze dat vorm kunnen geven in de school en in de klas.

NB: De zorginstelling waar deze hoofdbehandelaar werkt, heeft ervoor gekozen om dyslexiebehandeling niet meer uit voeren, waardoor deze hoofdbehandelaar nu elders werkt.



Hoofdstuk 4

Alliantie tussen directe instructie en behandelingscyclus

De PD-methodiek is gestoeld op een elkaar verstrekkende aanpak: 'onderwijs' en 'behandelen' komen niet ná elkaar, maar worden van meet af aan met elkaar vervlochten. Ze vormen als het ware een alliantie, waarbij gezamenlijk expertise, denk- en menskracht wordt ingezet.

Het onderwijs hanteert het model van Directe Instructie (DI), waarin het stellen van doelen, goede uitleg, modellering, anticiperen op moeilijkheden, voldoende oefening en toepassingsmogelijkheden zoal de ingrediënten zijn. De leerlingen die meer nodig hebben, krijgen verlengde instructie, waarbij vooral goede afstemming cruciaal is. Voor leerlingen die deelnemen aan de PD-methodiek is dit alles niet voldoende gebleken en zijn er specifieke lees- en spellinginterventies nodig die nóg specialistischer moeten zijn en nóg meer passend bij de leerling en diens ondersteuningsbehoeften.

In de zoektocht naar de juiste aanpak voor precies die ene leerling is meer specialistische hulp nodig. Er moet nóg specifiekere gekeken worden naar factoren die een verandering 'ten goede' kunnen bewerkstelligen. De behandelingscyclus die in de gedragswetenschap gehanteerd wordt, biedt hierbij uitsluitel. De nadruk ligt daarbij op een dynamisch, veranderingsgericht en probleemoplossend proces, waarbij op maat gesneden interventies op basis van gemaakte voorspellingen worden uitgevoerd. Er wordt gekeken of deze werken en of deze op basis van observaties bijgesteld moeten worden. De effecten worden getoetst aan de hand van heldere criteria en het proces van toetsend behandelen wordt op basis van de resultaten cyclisch voortgezet. In de PD-methodiek wordt de behandelaar in een vroeg stadium deelgenoot van deze zoektocht, waarbij de uitbreidende aandacht voor bewustwording en de verschillende instructieprincipes (zoals isoleren en bovenal een langere en intensievere periode van integreren en generaliseren), belangrijke aanvullende elementen vormen.

De PD-methodiek streeft naar een deskundigheidscontinuüm, waarin de (deels vergelijkbare) ingrediënten van de onderwijsmodellen en behandelmodellen worden geïntegreerd.

De illustratie toont met de 41 stokjes van het mikadospel al deze ingrediënten. In de praktijk zijn ze – net als in het spel – vaak vrij willekeurig losgelaten op déze leerlingen en déze context. Verstandige handen (en hoofden) worden geacht deze 'wirwar' te doorgronden en gezamenlijk een alliantie te vormen om de ingrediënten zo te bundelen dat – in het geval van de PD-methodiek – alle leerlingen volledige automatisering van technisch lezen en spellen bereiken.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 4 – Alliantie tussen directe instructie en behandelingscyclus

Inleiding	541
Respons to Instruction/Intervention (RTI)	542
• Componenten van Respons to Instruction/Intervention (RTI)	542
• RTI als een 'tool' voor interventie, classificatie en diagnose	544
• PD-methodiek en Respons to Instruction/Intervention (RTI)	545
Kwaliteit van instructie en interventie op drie ondersteuningsniveaus	549
Onderwijstijd en effectieve leertijd	551
Modellen voor instructie en interventie	553
Onderwijsmodellen	553
• Planmatig en doelgericht handelen: continuüm van zorg als organisatorisch model	553
• Model voor Directe Instructie	555
• Verlengde instructie	557
• Specifieke lees- en spellinginterventies	558
Behandelmodellen	560
• Behandelingscyclus	561
• Cyclisch opgebouwde instructieprincipes	565
Integratie van onderwijs- en behandelmodellen binnen de PD-methodiek	567
• Voldoende onderwijstijd en effectieve leertijd als voorwaarde voor de PD-methodiek	568
• Keuze voor Respons to Instruction/Intervention als overkoepelend model	568
- RTI-model: PD-leerlingentraject	569
- RTI-model: PD-schoolontwikkelingstraject	569
• Elkaar versterkende onderwijs- en behandelmodellen	570
Meer lezen/kijken	572
Reflectie, discussie en aanbevelingen	574
Literatuur	579
<i>Aan het woord: Directeur van twee basisscholen</i>	582

Alliantie tussen directe instructie en behandelingscyclus

Inleiding

Binnen de PD-methodiek vinden de overkoepelende basisprincipes: (1) *preventieve aanpak*, (2) *stepped care* en (3) *dynamisch ontwikkelingsmodel* hun vertaling naar de handelingspraktijk op de werkvloer door middel van op maat gesneden instructie en interventies.

De conceptuele en theoretische concepten waaruit deze basisprincipes bestaan worden binnen de PD-methodiek geoperationaliseerd door middel van het model van *Response to Instruction/Intervention*. Daarbij ligt bij *Response to Instruction* het accent op gedifferentieerde instructie voor alle leerlingen die het moeilijk hebben (leer- en gedragsondersteuning) en richt *Response to Intervention* de focus nóg meer op leerlingen die in toenemende mate steun nodig hebben.

De belangrijkste componenten van de RTI-aanpak worden in de PD-methodiek gerealiseerd: (1) hoge kwaliteit van het primaire proces, (2) voortdurende monitoring van de leerling (niveau, leerrendement, leerbaarheid) en datagestuurde besluitvorming, (3) actieve ouderbetrokkenheid en (4) getrapte en toenemende intensiteit van bewezen effectieve instructie en interventie passend bij de behoeften van de leerlingen.

Binnen de PD-methodiek is de keuze gemaakt om het RTI-model *tweeledig* in te zetten. Op basis van de respons die de leerling laat zien op instructie en interventie, wordt enerzijds de instructie/interventie bijgesteld en anderzijds informatie ingewonnen over de mate van hardnekkigheid en wordt – indien aangewezen – het vermoeden van dyslexie onderbouwd.

In dit hoofdstuk worden de schijnwerpers gezet op één belangrijk aspect van het model voor *Response to Instruction/Intervention*: namelijk de *kwaliteit* van instructie en interventie op drie ondersteuningsniveaus.

Het onderwijs én de gedragswetenschap hanteren modellen om instructie en interventie vorm te geven. Deze modellen worden besproken en afgezet tegen de wijze waarop ze vorm geven aan het RTI-model. De focus ligt op de aanvullende en versterkende werking die deze modellen ten opzichte van elkaar hebben. Helder wordt dat er zowel overeenkomsten als verschillen zijn en dat dit nu juist een *versterkende werking* kan hebben met betrekking tot de preventieve behandelpraktijk die in de PD-methodiek wordt voorgestaan. Bij de PD-methodiek ligt de uitdaging daarin om beide kanten van de medaille te integreren en een alliantie aan te gaan en het beste van beide werelden te realiseren.

Het hoofdstuk wordt afgesloten met reflectie, discussie en aanbevelingen van de auteur.



Respons to Instruction/Intervention (RTI)

De datagestuurde werkwijze die internationaal wordt aangeduid met 'Response to Instruction/Intervention' (RTI) (Fuchs & Fuchs, 2006; RTI-Action Network) houdt in, dat er kwalitatief goed onderwijs en interventies worden aangeboden, die aansluiten bij de behoefte van de leerling(en), waarbij de voortgang regelmatig wordt gevolgd en waarbij op basis van respons-data beslissingen worden genomen voor de volgende instructie- en interventiestappen. De zorgniveaus worden 'tiers' genoemd en zijn naar inhoud en organisatie nauwkeurig beschreven.

Naar het RTI-model is veel onderzoek gedaan (RTI Action Network) en het wordt gezien als een succesvol model. Ook Hattie (2009) wijst erop, dat intensieve dataverzameling over leerresultaten leidend moet zijn bij het beantwoorden van vragen over de kwaliteit van het onderwijsaanbod op verschillende niveaus.

Uitgangspunt bij RTI is dat leerlingen pas worden gezien als leerlingen met leesproblemen, dyslexie, laaggeletterdheid als ze na de nodige interventies nog 'dramatisch' achterblijven bij hun leeftijdgenoten. Vertrekpunt is vroegtijdig signaleren (preventie) én direct en adequaat reageren op risicoleerlingen (geen 'wait and fail') en vervolgens deze aanpak zolang als nodig volhouden. Het gaat om het stapelen van aanbod (continuüm: basis-extra-specifiek), dit omdat risicoleerlingen meer tijd nodig hebben om dezelfde stof te leren (convergente differentiatie). De interventies kunnen worden uitgevoerd door een variëteit aan professionals: groepsleerkrachten, onderwijszorgspecialisten en gedragswetenschappers.

Beslissingen met betrekking tot intensiteit en duur van de interventies worden gebaseerd op de respons van de individuele leerling op de geboden instructie. De vervolginstructie dient vervolgens aan te sluiten bij de respons van de leerling. In feite is er naast *Respons to Instruction/Intervention* ook sprake van het omgekeerde: namelijk *Instruction/Intervention to Respons* (ITR), al naargelang het perspectief.

Componenten van Respons to Instruction/Intervention (RTI)

Het RTI Action Network noemt de volgende essentiële componenten, die getrouw moeten worden geïmplementeerd, wil RTI werken:

1. Kwaliteit primair proces

Hoge kwaliteit bewezen effectief onderwijs voor alle leerlingen.

2. Voortdurend volgen van de leerling

Universele screening en procesmonitoring van het leerrendement, de leerbaarheid en het niveau van de leerling, zowel ten opzichte van zichzelf als ten opzichte van

'peers'. Datagestuurde besluitvorming met betrekking tot de wijze van monitoring en interventie enerzijds en de effectiviteit van het curriculum anderzijds.

3. Ouderbetrokkenheid

Ouders krijgen informatie over de vooruitgang van hun kind, de gehanteerde instructie en interventies en de doelen die de school wil behalen bij hun kind (leren en gedrag). Nagegaan wordt wat de ondersteuningsmogelijkheden van de ouders zijn en ouder-ondersteuning (in allerlei vormen) wordt in iedere fase geïntegreerd.

4. Fasegewijze instructie en interventie ('tiered')

Een getrapte benadering wordt toegepast om effectief te differentiëren voor alle kinderen. Het model voorziet in toenemende intensiteit van bewezen effectieve instructie die past bij de onderwijsbehoeften van de leerling.

Tier 1: Hoge instructiekwaliteit, screening en groepsinterventies

In Tier 1 krijgen alle leerlingen instructie van hoge kwaliteit, waarbij bewezen effectieve strategieën en materialen worden ingezet. De instructie wordt verzorgd door gekwalificeerd personeel, dit om er zeker van te zijn dat uitval van leerlingen niet ligt aan inadequaatte instructie. Screening en procesmonitoring vindt periodiek bij alle leerlingen plaats, dit om een 'baseline' van sterktes en zwaktes te hebben met betrekking tot leren en gedrag van iedere leerling. Screening vindt tevens plaats om leerlingen die het moeilijk hebben te identificeren, daarbij wordt gekeken naar het niveau van de leerling zelf en het niveau van de leerling ten opzichte van 'peers'. Risicokinderen hetzij geïdentificeerd met landelijke toetsen en/of methodeafhankelijke toetsen, krijgen additionele instructie in de klas gedurende de reguliere lessen. Dit kan in de vorm van gedifferentieerde instructie, kleine groepen of door middel van 1-op-1-remediëring. Het team rondom de leerling bedenkt met behulp van een probleemoplossend model oplossingen (interventies) die kunnen werken in klassenverband. De groepsleerkracht past deze interventies toe. Daarbij is intensieve monitoring en observatie nodig om de getrouwheid ('fidelity') van de instructie te bepalen. Hetzelfde team stelt doelen op en geeft aan welke vorderingen verwacht worden bij de volgende meting. Het team volgt de vorderingen nauwgezet en er vindt besluitvorming plaats op basis van data. De lengte van de additionele instructie kan variëren, maar algemeen houdt men maximaal 8 weken aan. De additionele instructie is geslaagd als de leerlingen op passende toetsen significante progressie laten zien en ze weer kunnen aansluiten bij het reguliere groepsprogramma. Als dit niet zo is, dan is de additionele instructie niet geslaagd en komt de leerling in aanmerking voor Tier 2.

Tier 2: Targeted intervention (doelgericht)

Leerlingen krijgen nu intensieve interventies die passen bij hun onderwijsbehoeften en aansluiten bij hun leerniveau en leerrendement. De intensiteit kan variëren en variabelen hierbij zijn: groepsgrootte, frequentie, duur van de interventie, niveau (van training) van de professionals die de instructie of interventie uitvoeren. In tier 2 vinden de interventies



plaats binnen de setting van een kleine groep en *aanvullend* op de instructie in het algemene curriculum. Voor de hulp in tier 2 (binnen of buiten de klas) kan een langere periode worden uitgetrokken. De literatuur over RTI gaat uit van extra instructie van 30 minuten per dag, 2 tot 4 dagen in de week, gedurende minimaal 9 weken. In ieder geval mag de extra instructie niet langer dan één schooljaar (grade) duren. De doelgerichte instructie op dit niveau kan gegeven worden door de leerkracht of een gespecialiseerde leerkracht. Evenals bij Tier 1 stelt het team de inhoud van de interventies samen en volgt nauwlettend welke interventies succesvol zijn in het helpen van de leerling tot een passend niveau. Er worden beslisregels geformuleerd om te beoordelen wanneer de leerling geen extra interventies meer hoeft te hebben, wanneer de interventies bijgesteld of veranderd moeten worden of wanneer de leerling verwezen moet worden naar bijvoorbeeld het speciaal onderwijs. Leerlingen die te weinig vooruitgang laten zien op dit interventieniveau worden voorgedragen voor nog intensievere interventies in Tier 3.

Tier 3: Intensieve interventies en uitgebreide evaluatie

Op dit niveau ontvangen leerlingen geïndividualiseerde, expliciete en intensieve interventies gericht op de specifieke vaardigheidstekorten. Ook hier noemt de RTI-literatuur een minimum van 2 keer een individuele sessies van 30 minuten gedurende 9 t/m 12 weken. De interventies kunnen hetzelfde zijn dan in Tier 2, maar nu intensiever in focus, frequentie en duur. De strategieën, programma's en procedures zijn bedoeld als *supplement* op de algemene instructie in de klas en Tier 1 en 2. De instructie en interventie is zowel gericht op remediëring als op compensatiestrategieën. In een aantal gevallen wordt in Tier 3 'speciaal onderwijs' gegeven door een remedial teacher *in plaats van* de reguliere instructie in de klas. In alle gevallen worden duidelijke doelen geformuleerd in een individueel handlingsplan, dat nauwlettend gevolgd wordt en waarbij regelmatige metingen plaatsvinden. Leerlingen die het gewenst niveau niet halen als respons op de doelgerichte interventies hebben zeer waarschijnlijk een potentieel leerprobleem. Zij komen in aanmerking voor een uitgebreide evaluatie en mogelijk doorverwijzing naar het speciaal onderwijs of de Jeugd-ggz. De data van tier 1, 2, 3 worden gebruikt voor het maken van afwegingen en besluitvorming.

RTI als een 'tool' voor interventie, classificatie en diagnose

Sinds een aantal jaren doet zich een belangrijke ontwikkeling voor met betrekking tot de inzet en bruikbaarheid van RTI. De 'tool' RTI wordt daarbij niet alleen gezien als een interventie-tool, maar ook als een manier om te classificeren en diagnosticeren, anders dan de 'klassieke' manier (hypothesen-toetsende diagnostiek op een bepaald moment met behulp van toetsinstrumentaria).

Elliott & Grigorenko (2014) stellen dat in de Verenigde Staten het gebruik van RTI – als interventie-instrument én als middel om kinderen met specifieke onderwijsbehoeften te classificeren of te diagnosticeren (in tegenstelling tot traditionele psychometrische beoordeling) – de laatste jaren veel bijval heeft gekregen. Cruciaal bij deze benadering is dat onverwachte componenten niet langer in verband worden gebracht met variabele niveaus van functioneren in relatie tot sterke en zwakke punten van de leerling, maar gerelateerd worden aan het falen (het onvermogen) van de leerling om adequaat te reageren op gestandaardiseerde en gevalideerde instructie (Fuchs & Fuchs, 2009).

In plaats van te verwijzen naar verschillen in mogelijkheden, ligt de nadruk op intra-individuele discrepanties ten opzichte van op leeftijd gebaseerde verwachtingen en instructie (Fletcher en Vaughn, 2009). De voorstanders menen dat deze opvatting meer nut heeft voor het bepalen van de aard van de interventie dan benaderingen, die gebaseerd zijn op het vaststellen van afwijkende cognitieve profielen.

Met betrekking tot het RTI-model als tool voor interventie wijzen Elliott & Grigorenko (2014) erop, dat het voor sommige – vooral jonge – leerlingen nodig is om direct door te stromen naar een meer intensieve Tier-3 interventie, waarbij de mate en intensiteit van de benodigde ondersteuning gebaseerd wordt op metingen van leesvaardigheid, vlotheid en begrip.

PD-methodiek en Respons to Instruction/Intervention (RTI)

Zoals hiervoor aangegeven (en in deel 2 concreet uitgewerkt) vormt het RTI-model een belangrijke pijler voor de PD-methodiek. Om hierin gezamenlijk te kunnen optrekken (onderwijs, zorg en ouders) is een nadere uitwerking gemaakt van het model. De inhoudelijke (en organisatorische) aspecten uit nationale en internationale publicaties rond RTI zijn samengebracht. Per 'tier' zijn de volgende onderdelen beschreven:

- Doelen en resultaten.
- Kwaliteit van de instructie en (intensieve) interventie.
- Kwaliteit van toepassing van instructie en interventie door professionals.
- Methodieken, materialen, ICT-hulpmiddelen.
- Organisatie van instructie en interventie.
- Duur en frequentie.



Ondersteuningsniveau (Tier) 1: Hoge instructiekwaliteit en groepsinterventies

Doelen en meting resultaten

- Doelen geformuleerd in groepshandelingsplan
- Welke resultaten moet leerling halen bij de volgende tussen-/hoofdmeting?
- Periodieke meting van vorderingen met betrekking tot de gestelde doelen
- Landelijke toetsen (LVS) /methodegebonden toetsen, criteriumtoetsen/anders
- Doel bereikt: leerling kan weer gewoon mee met de groep
- Doel niet bereikt: op basis van data beslissen of de leerling naar niveau 2 kan/moet

Kwaliteit van de instructie

- Expliciete directe instructie
- Effectief gebruik van lees- en spellingmethode, didactische werkvormen en strategieën
- Effectieve feedback (gericht op taak en proces: duidelijk, concreet, uitdagend)
- Stellen van hoge verwachtingen, expliciet bevorderen van succeservaringen
- Gedifferentieerde *additionele* instructie voor risicoleerlingen
- Opdrachten voor thuis (wat, hoe, goede communicatie met ouders)

Kwaliteit van toepassing van instructie en interventie door professionals

- Kwaliteit leerkracht (zie kwaliteit van instructie hiervoor)
- Kwaliteit ib'er/leesspecialist (praktijkondersteuning en beleid)
- Kwaliteit behandelaar (inbreng specifieke expertise en coaching)
- Probleemoplossingsgericht kunnen werken (m.b.t. leerling, professionals, ouders)
- Getrouw kunnen uitvoeren van instructie en *additionele* interventies ('fidelity')

Methodieken en materialen

- Lees-/spellingmethode (volgens handleiding en inzet aanvullend methodemateriaal)
- Methodieken volgens *Protocolen Leesproblemen en Dyslexie* en werkdocumenten
- Inzet ICT-materialen behorend bij methode

Organisatie van instructie/interventie

- Differentiatie binnen klassenverband (klassenmanagement)

Duur en frequentie:

- **Basisinstructie:** 9 uur per week (taal-, lees- en spellingonderwijs)
- **Additionele instructie:** minimaal 8 weken

Ondersteuningsniveau (Tier) 2: Intensieve interventie (doelgericht)

Doelen en meting resultaten

Bovenop: ON1

- In kaart brengen van lees- en spellingresultaten en leerrendement
- Nauwlettender bewaken succes of falen van de interventies voor de leerling (observatie)
- Formuleren beslisregels voor beoordelen, bijstellen of beëindigen, van ON2-interventies
- Doel bereikt: leerling kan weer gewoon mee met de groep
- Doel niet bereikt: op basis van data beslissen of de leerling naar niveau 3 kan/moet

Kwaliteit van de intensieve interventie

Bovenop: ON1

- Extra instructie in kleinere stappen en extra leer- en oefentijd *aanvullend* op basisinstructie
- Extra interventies: reteaching, extra oefenen, herhaald lezen (in interprofessionele afstemming)
- Intensivering van de taak- en procesgerichte feed-up, feed-forward, feed-back
- Intensiveren thuisondersteuning (indien mogelijk)

Kwaliteit van toepassing van passende intensieve interventie door professionals

Bovenop: ON1

- Mogelijkheid training en professionalisering van alle samenwerkende professionals
- Ondersteuning van uitvoerder(s) intensieve interventie (en mogelijkheden tot coaching 'on the job')

Methodieken en materialen

Bovenop: ON1

- Intensiveren van de inzet van materialen behorend bij lees- en spellingmethode
- *Protocollen leesproblemen en dyslexie* inzetten zoals beschreven op ON2-niveau
- Inzet van bewezen effectieve methodieken (indien nodig)
- Inzet van ICT-materialen behorend bij methode en ICT-materialen aanvullend daarop

Organisatie van verdiepende instructie en intensieve interventies

- binnen of buiten de klas in kleine instructiegroep (instructietafel)

Duur en frequentie van de intensieve interventie

- minimaal 9 weken, liefst 10 tot 12 weken (nooit langer dan 1 schooljaar)
- 2 tot 4 dagen in de week extra instructie (45-60 minuten)

Ondersteuningsniveau (Tier) 3: Zeer intensieve op het individu gerichte interventie

Doelen en meting resultaten

(Bovenop: ON1+ON2)

- Duidelijke geformuleerde doelen in individueel plan
- Regelmatig uitvoeren van geoperationaliseerde metingen
- Leerlingen die het gewenst niveau niet halen als respons op de doelgerichte interventies hebben zeer waarschijnlijk een potentieel lees- en/of spellingprobleem
- Data van ON1, ON2, ON3 worden gebruikt voor het maken van de afwegingen en besluitvorming en het onderbouwen van vermoeden van dyslexie.
- Vervolgtraject: (1) voorzetting op school, (2) vergoede zorg of (3) Anders (jGGZ, sbo)

Kwaliteit van de zeer intensieve op het individu gerichte interventie

(Bovenop: ON1+ON2)

- Geïndividualiseerde, expliciete en intensieve instructie gericht op de specifieke vaardigheidstekorten op het gebied van lezen en/of spellen
- Inzetten van specifieke bewezen effectieve interventiemethodieken afgestemd op de specifieke vaardigheidstekorten
- Aard van de interventie zowel remediërend als gericht op het ontwikkelen van compensatiestrategieën met aandacht voor leesmotivatie en leesbevordering
- Intensiveren thuisondersteuning (tutorschap indien mogelijk)



Kwaliteit van toepassing door professionals en ouders

(Bovenop: ON1+ON2)

- Het kunnen combineren van kennis en vaardigheden met betrekking tot expliciete (en intensieve) instructie én behandelprincipes
- Optimaliseren van de afstemming op de individuele leerling: gerichtheid op lezen en/of spellen (op basis van foutenanalyses en strategieonderzoek), bieden van voor de leerling ondersteunende effectieve feedback en voortdurende gerichtheid op het het kunnen behalen van succeservaringen
- Interprofessioneel kunnen samenwerken (behandelaar en leerkracht (mede ondersteund door ib'er/leesspecialist)) en zich hierin lerend opstellen
- Optimaliseren van de kwaliteit van de thuisondersteuning

Methodieken en materialen

(Bovenop: ON1+ON2)

- ICT-programma Bouw! (standaard binnen PD-methodiek) op school en thuis→ inzet vanaf de start van het PD-traject (of eerder)
- Inzet specifiek lees- en spellingprogramma op ON3-niveau (afgestemd op de behoeften van de leerling)

Organisatie van verdiepende instructie en interventies

- Instructie en interventies vinden in de klas plaats met – indien aangewezen – additionele begeleiding buiten de klas. Een keer per week voert de behandelaar de op het individu gerichte interventies samen met de leerkracht uit, de rest van de week voert de leerkracht (ondersteund door ib'er/leesspecialist/behandelaar) de interventies zelfstandig uit.

Duur en frequentie van de zeer intensieve interventie

Periode: twee perioden van 9-12 weken

Frequentie: 2 tot 4 dagen in de week (minimaal 60 minuten per individuele leerling)

Uitvoering Bouw!: bij voorkeur 2x op school en 2x thuis met tutor (60 minuten per week)

Uitwerking RTI-model ten behoeve van de PD-methodiek met als bron de publicaties van het RTI Action Network (diverse onderzoekers).

Het *PD-leerlingentraject* wordt naar inhoud en intensiteit uitgevoerd op het niveau van ON3. Belangrijk daarbij is dat ON1 en ON2 goed zijn vormgegeven. In het geval dat daar nog uitdagingen liggen, wordt daar eveneens aan gewerkt. Het heeft geen zin om instructie en interventies op niveau 3 uit te voeren als er nog verbetering te behalen valt op ON1 en/of ON2. Zo worden specifieke interventieprogramma's op ON3 pas ingezet als evident duidelijk is, dat de materialen van ON1 en ON2 optimaal zijn ingezet en de leerling daadwerkelijk gebaat is met een ON3-interventieprogramma. Het ICT-programma Bouw! wordt vanaf het begin van het *PD-leerlingentraject* ingezet en in een aantal gevallen werken leerlingen daar al mee, voordat ze aan het PD-traject beginnen. Dit programma kan immers zowel preventief als remediërend (ON3) worden ingezet.

In de praktijk is het onderscheid tussen ON2 en ON3 niet altijd scherp te maken. Dat is ook niet nodig als de afstemming op de begeleidingsbehoeften van de leerlingen als uitgangspunt wordt genomen. In het geval dat de leerling bijvoorbeeld hardnekkige problemen heeft met de klankgroepenregels zullen deze nog meer gefaseerd en intensiever moeten worden uitgelegd en zal er meer effectieve tijd nodig zijn voor inoefenen en toepassen. In het geval dat de leerling deze regels (na veel inspanning) niet onder de knie krijgt, zal er gezocht moeten worden naar andere in te zetten strategieën, zoals inprenten (analogie) of compensatie. Bij het uitvoeren van de PD-methodiek is het realiseren van een goed afgestemde doorgaande lijn in instructie en interventie vaak veel bepalender gebleken voor uiteindelijk succes dan een (min of meer 'kunstmatige') scheiding in ondersteuningsniveaus.

Binnen de PD-methodiek wordt RTI niet alleen gezien als een interventie-instrument maar tevens ook als een vorm van pre-diagnostiek. Niet alleen de data van regelmatige metingen bieden zicht op ernst en hardnekkigheid, maar ook de wijze waarop de leerling procesmatig reageert op de aangeboden interventies. Indien de leerling onvoldoende respons laat zien op de instructie en interventies en zich 'interventieresistentie' voordoet (ook wel didactische resistentie genoemd), zegt dat iets over de hardnekkigheid van de problematiek, vaak meer nog dan uit test- en toetsresultaten afgeleid kan worden. Ook voor het inhoudelijk vormgeven van vervolginventies is zicht op respons en/of resistentie onontbeerlijk.

Op basis van de uitwerking van het RTI-model voor de PD-methodiek is een kwaliteitskader ontwikkeld om gezamenlijk (onderwijs & zorg) de *kwaliteit* van de instructie en interventies te monitoren en – indien nodig – te verbeteren. In deel 2 is dit nader omschreven en is daarvoor een handreiking opgenomen, die aan het einde van dit hoofdstuk nogmaals te [downloaden](#) is.

Kwaliteit van instructie en interventie op drie ondersteuningsniveaus

Omdat alles staat en valt met de *kwaliteit* van instructie en interventie (ON1-ON2 én ON3) focust dit hoofdstuk op dit specifieke onderdeel van het RTI-model. Volgens het model van *Respons to Instruction/Intervention* (RTI) verloopt instructie en interventie in een steeds intensievere lijn van (1) hoge instructiekwaliteit en groepsinterventies, naar (2) intensieve doelgerichte interventies naar (3) zeer intensieve en op het individu gerichte interventies. In het volgende overzicht is het kwaliteitskader (uit het volledige RTI-model hiervoor) nog eens apart uitgelicht.



Kwaliteit instructie en interventie op de drie ondersteuningsniveaus

<p>Ondersteuningsniveau (Tier) 1 Hoge instructiekwaliteit en groepsinterventies</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliciete directe instructie (volgens stappen DI-model) • Effectief gebruik van lees- en spellingmethode, didactische werkvormen en strategieën • Effectieve feedback (gericht op taak en proces: duidelijk, concreet, uitdagend) • Stellen van hoge verwachtingen, expliciet bevorderen van succeservaringen • Gedifferentieerde <i>additionele</i> instructie voor risicoleerlingen • Opgavens voor thuis (wat, hoe, goede communicatie met ouders)
<p>Ondersteuningsniveau (Tier) 2 Intensieve interventie (doelgericht)</p>	<p>Bovenop: ON1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extra instructie in kleinere stappen en extra leer- en oefentijd <i>aanvullend</i> op basisinstructie (intensivering DI-model) • Extra interventies: reteaching, extra oefenen, herhaald lezen (in interprofessionele afstemming) • Intensivering van de taak- en procesgerichte feed-up, feed-forward, feed-back • Intensiveren thuisondersteuning (indien mogelijk)
<p>Ondersteuningsniveau (Tier) 3 Zeer intensieve op het individu gerichte interventie (doelgericht)</p>	<p>(Bovenop: ON1+ON2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geïndividualiseerde, expliciete en intensieve instructie gericht op de specifieke vaardigheidstekorten op het gebied van lezen en/of spellen • Inzetten van specifieke bewezen effectieve interventiemethodieken (Bouw! (standaard)) en andere methodieken afgestemd op de specifieke vaardigheidstekorten • Aard van de interventie zowel remediërend als gericht op het ontwikkelen van compensatiestrategieën met aandacht voor leesmotivatie en leesbevordering • Intensiveren thuisondersteuning (tutorschap indien mogelijk)

Kwaliteit van instructie en interventie volgens de opeenvolgende fasen in het RTI-model (deel van het volledige RTI-model hiervoor).

Voor het daadwerkelijk realiseren van kwaliteit op ieder niveau zijn voor de PD-methodiek kwaliteitsindicatoren uitgewerkt. Deze worden hieronder nader beschreven. Achtereenvolgens komen aan de orde: (1) het realiseren van voldoende onderwijstijd en effectieve leertijd, (2) het kwalitatief goed uitvoeren van onderwijs- en behandelmodellen en (3) het integreren en het wederzijds versterken van deze modellen.

Onderwijstijd en effectieve leertijd

Om effectieve instructie en interventie te kunnen realiseren, dient er aan een belangrijke voorwaarde voldaan te zijn, namelijk voldoende onderwijstijd en effectieve leertijd. Veenman (2001) laat zien, dat er een verband is tussen onderwijstijd en het halen van doelen, waarbij de kwaliteit van de tijdbesteding (gefocusd leren) nóg belangrijker is dan de hoeveelheid extra tijd. Het gaat hier om effectieve leertijd die leerlingen daadwerkelijk inzetten om het lezen en spellen vloeiend en geautomatiseerd onder de knie te krijgen. Het is aan de onderwijsprofessionals daar maximaal de voorwaarden voor te scheppen.

Volgens Vernooy (2011) hebben zwakkere leerlingen tot zes keer zoveel tijd nodig om iets te leren. Daarbij tekent hij aan, dat het op de eerste plaats belangrijk is, dat er dagelijks daadwerkelijk voldoende tijd wordt besteed aan lezen, spellen en taal. De inspectie geeft aan dat de tijd voor taal en lezen gemiddeld 8 uur per week zou moeten bedragen met als aanvulling, dat er voor scholen met veel risicoleerlingen meer nodig is, namelijk 9-10 uur per week. De po-raad adviseert 480 minuten per week aan lezen, spelling, taal, voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met woordenschat, te besteden. Dit is gemiddeld anderhalf tot 2 uur per dag. De meeste leesmethodes maken onderscheid in een basisles (50 minuten), een integratieles (30 minuten), extra tijd voor verlengde instructie (15 tot 20 minuten) en 15 minuten flexibel in te roosteren op de dag voor allerlei lees- en taalactiviteiten.

In de afgelopen jaren zijn in het kader van de taalpilots kwaliteitskaarten ontwikkeld, die scholen kunnen gebruiken bij het inrichten van de lees-, spelling- en taallessen. Risicoleerlingen hebben in aanvulling op de tijd voor de groep als geheel 60 minuten per week extra instructie en begeleide oefening nodig. Het betreft dan tijd mét de leerkracht die extra instructie en begeleiding geeft (verlengde instructie) en waarbij sprake is van extra verwerkingstijd.

In het volgende overzicht is een deel van de kwaliteitskaart (Tijd voor lezen en taal) voor de groepen 1 t/m 4 overgenomen, waarbij rekening is gehouden met extra tijd voor technisch lezen (uitgaande van 9 uur per week).



Tijd voor lezen en taal (groepen 1 t/m 4)		
Groep	Geplande tijd per week 9 kwaliteitsuren	Doelgerichte instructie en oefening
Groep 1-2	300 – 480 minuten	Elke dag (minimaal) een kwaliteitsuur met doelgerichte taalactiviteiten: <ul style="list-style-type: none"> • Beginnende geletterdheid • Fonemisch bewustzijn en letterkennis • Mondelinge taalontwikkeling • Woordenschat Verder: in alle activiteiten aandacht voor taalontwikkeling
Advies Groep 1-2	In totaal 480 minuten (8 uur) p/w Per hele schooldag: 1 ¼ uur Per halve schooldag: klein uur	
Groep 3	420 minuten	Geïntegreerde methode voor lezen en taal: 420 min Afzonderlijke methodes: <ul style="list-style-type: none"> • Methode aanvankelijk technisch lezen: 360 minuten • Taalmethod: 60 minuten
	60 minuten	Aandacht voor automatiseren en herhalen
	60 minuten	Voorlezen, leesbevorderingsactiviteiten (o.a. boeken) in samenhang met woordenschatontwikkeling
Advies groep 3	In totaal 540 minuten (9 uur) p/w Per hele schooldag: 2 uur Per halve schooldag: 1 uur	
Groep 4	150-180 minuten	Voortgezet technisch lezen
	60 minuten	Aandacht voor automatiseren en herhalen
	45-60 minuten	Voorlezen, leesbevorderingsactiviteiten (boeken) in samenhang met leesbegrip en woordenschat
	240-300	Taal, spreken, luisteren, spellen, stellen, taalbeschouwing
Advies groep 4	In totaal 540 minuten (9 uur) p/w Per hele schooldag: 2 uur Per halve schooldag: 1 uur	

Bron: Taalpilots- School aan Zet. Kwaliteitskaart: Tijdschema – Tijd voor lezen en taal.

Ook voor de PD-methodiek geldt, dat voldoende ingeroosterde tijd voor taal, lezen en spellen een vereiste is voor het kwalitatief goed kunnen uitvoeren van instructie en interventies. Bij groep 3 valt op dat aanvankelijk spellen niet expliciet wordt genoemd. Bij groep 4 wordt voortgezet technisch lezen expliciet onderscheiden en wordt (leren) spellen gezien als onderdeel van het algehele taalonderwijs. Voor leerlingen met lees- en spellingproblemen is het van belang dat (leren) spellen ook voldoende aandacht krijgt. In hoofdstuk 5 van deel 3 wordt hier uitvoerig op ingegaan.

Essentieel voor het realiseren van kwaliteit is, dat de beschikbare tijd effectief en efficiënt wordt ingevuld. Om dit zo goed mogelijk vorm te kunnen geven hanteren onderwijspraktijk en behandelpraktijk daar doorgaans specifieke modellen voor.

Modellen voor instructie en interventie

In de onderwijspraktijk en de behandelpraktijk worden modellen gehanteerd om instructies en interventies zo goed mogelijk te realiseren. In het volgende wordt een aantal gangbare modellen besproken die gehanteerd worden om *Respons to Instruction/Intervention* zo goed mogelijk vorm te geven.

Onderwijsmodellen

Het RTI-model is in Nederland uitgewerkt en bekend als *Onderwijszorgcontinuüm*. Voor de inhoudelijke invulling van getrapte instructie wordt het *model voor Directe Instructie* gehanteerd, aangevuld met verlengde instructie en specifieke lees- en spellinginterventies. Deze modellen worden hieronder nader uitgewerkt.

Planmatig en doelgericht handelen: continuüm van zorg als organisatorisch model

Doelgericht en planmatig handelen bepaalt voor een groot deel de kwaliteit van het lezen en spellingonderwijs (Van der Leij, e.a., 1993). Om dit op de verschillende ondersteuningsniveaus vorm te geven, hanteren veel scholen het *Onderwijscontinuüm* (Struiksma, 2005; Struiksma & Rurup, 2008). Het Onderwijscontinuüm is een model om op basis van de analyse van leerlingresultaten onderwijsinhoudelijk kwaliteitsbeleid te formuleren en uit te voeren op alle niveaus (leerling, leerkracht, school en bovenschools).



Continuüm van zorg		
Ondersteuningsniveaus	Stap	Uitwerking in stappen
Niveau 1	Ontluikende geletterdheid	Verrijkt taalaanbod Fonemisch bewustzijn Letterkennis
Niveau 1 Basisarrangement	Goed lees- en spelling-onderwijs in klassenverband (basisaanbod alle leerlingen) met aandacht voor verschillen in leerbehoeften. (voldoende voor 75% van de leerlingen)	Kwaliteit instructiegedrag en klassenmanagement Juist gebruik van effectieve methodes Gebruik leerlingvolgsysteem
Niveau 2 Intensief arrangement	Extra zorg in de groepssituatie door de leerkracht: intensiveren door stapelen (bovenop basisarrangement) (zwakste 25% van de leerlingen)	Intensivering van lees- en spellingonderwijs door meer instructie en meer leertijd Vaststellen van potentiële uitvallers
Niveau 3 Zeer intensief arrangement	Specifieke interventies versterken het intensief arrangement uitgevoerd en/of ondersteund door de zorgspecialist in de school (zwakste 10% van de leerlingen)	Zeer intensieve instructie individueel of in kleine groepen Vaststellen van achterstand en hardnekkigheid + vermoeden van dyslexie
Niveau 4 Zeer intensief arrangement 'zorg'	Achterstand en hardnekkigheid van lees en/of spellingproblemen zijn aangetoond. Verwijzing naar de zorg voor diagnostiek en behandeling in zorginstituut. (zwakste 4% van de leerlingen)	Vaststellen van dyslexie (psychodiagnostisch onderzoek) Gespecialiseerde dyslexiebehandeling Aangepaste maatregelen en coaching van dyslectische leerlingen in de school
Niveau 4+ Nazorg (Na afronding van behandeling)	Vertalen van adviezen vanuit de vergoede zorg naar de onderwijspraktijk.	Remediëren Compenseren Dispenseren

Bron: Expertisegroep lezen: Handelingsgerichte adviezen bij leesproblemen. Passend Primair Onderwijs Rotterdam (2018) (met aanvulling: niveau -1 en 4+).

Zoals dit schema laat zien, heeft de Expertisegroep lezen (Rotterdam) het Onderwijzorgcontinuüm uitgebreid met een fase vóór en ná de gebruikelijke niveaus:

Ondersteuningsniveau -1: voor risicoleerlingen in de groepen 1 en 2. Nog voor het 'echte' lees-spellingonderwijs start, zijn er leerlingen die het risico lopen problemen op dit gebied te ontwikkelen. Het is belangrijk deze signalen te herkennen en tijdig in te grijpen.

Ondersteuningsniveau 4+: voor leerlingen die 'uitbehandeld' zijn na ondersteuningsniveau 4. Er zijn leerlingen die op ondersteuningsniveau 4 een gespecialiseerde dyslexiebehandeling hebben gekregen of leesbehandeling op ondersteuningsniveau 3. In hoeverre moet er bij deze leerlingen nog gemedieerd worden? En wanneer en hoe neem je compenserende en/of dispenserende maatregelen?

Deze aanvullende niveaus doen recht aan vroegtijdige preventieve aanpak en de nazorg die leerlingen nodig hebben als de vergoede zorg is afgerond.

Voor de inhoudelijke invulling van getrapte instructie hanteert het onderwijs het model voor Directe Instructie, aangevuld met verlengde instructie en specifieke lees- en spellinginterventies.

Model voor Directe Instructie

Directe Instructie (DI) is een instructiemodel dat in de jaren '60 is ontwikkeld in de Verenigde Staten (Engelmann & Carnine, 2016; Hughes, Hughes, e.a., 2017). Het is een vorm van leraargestuurde instructie, gericht op het overbrengen van informatie en ontwikkelen van vaardigheden. Ook in Nederland kreeg DI navolging (Veenman, 2001; Houtveen e.a., 2005; Veenman, e.a., (2003); Vernooy, 2009).

Onderzoek laat zien dat directe instructie een van de meest effectieve vormen van instructie is (Adams, 1995; Engelmann, 2007; Camilli, e.a., 2010). Internationaal meta-onderzoek toont aan, dat directe instructie een sterk positief effect heeft op leeruitkomsten van leerlingen in verschillende leerdomeinen (Adams, 1995; Hattie, 2009). Vooral ook jonge kinderen profiteren van directe instructie (Snow, e.a., 1998). Bovendien blijkt dat het zelfvertrouwen van leerlingen toeneemt, omdat ze kennis en vaardigheden krijgen aangeleerd die voor hen behulpzaam zijn bij het leren (Adams & Carnine, 2003).

Directe instructie blijkt ook zeer effectief te zijn voor leerlingen met leerachterstanden binnen de basisvaardigheden rekenen, lezen en schrijven (Hughes e.a., 2017; Kozloff e.a. 1999; Chall 2002). Verder profiteren zwakke leerlingen vooral in een leeromgeving, waarin ook leerlingen zitten die goede prestaties behalen (Terwel, 1997; Allington, 2001; Hattie, 2009). Uit Nederlandse studies blijkt eveneens dat DI een zeer effectieve manier van lesgeven is voor zowel regulier als speciaal onderwijs (Veenman, e.a., 2003; Vernooy, 2009, 2010; Kappen & Vernooy, 2010). Al dit onderzoek toont aan dat directe instructie voor alle leerlingen met een hoog, gemiddeld of lager prestatieniveau een effectieve instructiemethode is.

In het volgende schema is het traditionele directe instructiemodel uitgewerkt, aangevuld met onderdelen van het model van strategisch handelen (Veenman, e.a., 2001).



Het directe instructiemodel

1	Terugblik	<ul style="list-style-type: none"> • Geef een samenvatting van de voorafgaande stof • Bespreek het werk • Haal de benodigde voorkennis op • Onderwijs – als dat nodig is – deze voorkennis.
2.	Presentatie Oriëntatie op leerdoel	<ul style="list-style-type: none"> • Wat gaan we leren en waarom? • Geef lesdoelen en/of een lesoverzicht
	Uitleg/instructie	<ul style="list-style-type: none"> • Modelleer de leerstof • Onderwijs in kleine stappen • Geef voorbeelden, illustraties, schema's • Gebruik heldere taal • Ga na of leerlingen de stof begrijpen • Vermijd uitweidingen • Geef (zodanig) een samenvatting van de hoofdzaken • Maak gebruik van een handelingswijzer of stappenplan* • Doe de vaardigheid voor en denk hierbij hardop* • Anticipeer op moeilijkheden* • Vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad*
3.	Begeleide inoefening	<ul style="list-style-type: none"> • Laat leerlingen onder begeleiding van leerkracht oefenen • Geef korte en duidelijke opdrachten • Stel veel vragen • Zorg dat alle leerlingen betrokken blijven • Zorg voor hoge successcores • Ga door met oefenen tot de leerlingen de stof onder de knie hebben • Maak gebruik van handelingswijzers * • Maak gebruik van half-afgemaakte voorbeelden* • Zorg voor een geleidelijke toename van de moeilijkheidsgraad* • Maak gebruik van rolwisselend lesgeven (elkaar onderwijzen)*
4	Zelfstandige verwerking	<ul style="list-style-type: none"> • Zorg dat de leerlingen onmiddellijk beginnen • Zorg dat de inhoud gelijk is aan die van de voorgaande lesfase • Zorg voor een ononderbroken oefenfase • Laat de leerlingen de leerstof actief verwerken (integreren) • Laat de leerlingen elkaar helpen • Laat de leerlingen weten dat hun werk wordt gecontroleerd • Kijk het werk van de leerlingen zo snel mogelijk na • Verminder de ondersteuning* • Laat de leerlingen in kleine groepjes werken* • Vergroot de toepassingsmogelijkheden*
5.	Periodieke terugblik	<ul style="list-style-type: none"> • Begin iedere week met de herhaling van de leerstof van de voorafgaande week • Begin elke maand met de herhaling van de leerstof van de voorafgaande maand
1-5	Terugkoppeling (gedurende elke lesfase)	<ul style="list-style-type: none"> • Geef vaak en regelmatig terugkoppeling • Corrigeer fouten onmiddellijk • Geef regelmatig terugkoppeling over het proces • Geef veel aanmoedigingen • Maak gebruik van controlelijsten

Bron: Het directe instructiemodel voor uitvoerend en strategisch* handelen. (Veenman, e.a. (2001).

Latere varianten van het model van directe instructie zijn het *Activerende Directe Instructie* (ADI)-model en *Interactieve, Gedifferentieerde, Directe Instructie* (IGDI)-model (in Nederland) en het *Expliciete Directe Instructie* (EDI)-model (Hollingsworth & Ybarra, 2009; Vernooy, 2011). In deze uitwerkingen is nóg meer aandacht voor frequente interactie, door middel van modellering (voordoen van handelingen), voor feedback en voor het activeren van leerlingen. In deze modellen wordt ook ingespeeld op de kritiek dat Directe Instructie ontdekkend leren in de weg kan staan (Bonawitz, e.a., 2011). Het vooraf expliciet maken van de leerstof zou ervoor kunnen zorgen dat leerlingen niet meer zelf, actief op zoek gaan naar het antwoord. In de latere varianten van het DI-modellen wordt leerkracht- en leerlinggestuurd leren steeds meer gecombineerd.

Verlengde instructie

Wildeboer en Kramer (2017) stellen dat verlengde instructie wel eens verward wordt met het verlengen van de fase van begeleid inoefenen door samen met een groepje leerlingen enkele opgaven te maken uit het leerlingenboek of werkboek. Volgens Hollingsworth & Ybarra (2009) is verlengde instructie een verlengde uitlegfase, waarbij de leerkracht opnieuw de instructie geeft, maar kleinere stapjes zet, meer concrete materialen inzet, het nog eens op een andere manier uitlegt of zelf nog eens expliciet hardop voordoet hoe de aanpak of werkwijze werkt (modellen).

Dit sluit aan bij hetgeen Vernooy (2011) over verlengde instructie zegt. Verlengde instructie wordt veelal gegeven in een groepje van drie tot vijf leerlingen en kenmerkt zich door intensieve instructie en meer leertijd. Intensieve instructie: herhaling, veel oefenen, preteaching (van te voren activeren van kennis die nodig is om de gezamenlijke instructie te kunnen volgen) en in het bijzonder meer interactie met de leerkracht. Ook bij verlengde instructie is het van belang te werken vanuit de principes van het expliciete directe instructiemodel.

Bij verlengde instructie is afstemming cruciaal. Effectieve afstemming op de leer- en instructiebehoeften van de leerlingen is alleen mogelijk als de leerkracht een goed beeld heeft van de vorderingen die de leerling al heeft gemaakt en van de specifieke problemen die de leerling nog ondervindt. Door aan het begin van de verlengde instructie te vragen waar de leerling tegenaan loopt, krijgt de leerkracht informatie hierover. Naast de gebruikelijke observaties en toetsen, spelen kwalitatieve analyses een cruciale rol. Door bijvoorbeeld een gedegen foutenanalyse te maken en een strategieonderzoek naar de aanpak uit te voeren, kunnen leerkrachten zicht krijgen op de samenhangende factoren voor de (tegenvallende) leerprestatie en daarmee op de eisen die dit stelt aan afstemming.



Kenmerken verlengde instructie en afstemming

Verlengde instructie is **geïntensiverde instructie**, ze komt bovenop de basisinstructie (ON1) en is van toepassing op individuele leerlingen of hele kleine groepjes (3-5 leerlingen).

1. Verlengde uitlegfase: de instructie wordt opnieuw gegeven en kenmerkt zich door:
 1. Meer interactie tussen leerling en leerkracht → zich expliciet tot de leerling richten
 2. Werken vanuit de principes van het model van Directe Instructie (maar dan nog méér focussen op het bevorderen van vloeiend en geautomatiseerd lezen en spellen)
 3. Kleinere stappen
 4. Meer gevarieerde leesmaterialen die aansluiten bij de interesses van de leerling
 5. Nog eens hardop voordoen (modellen)
 6. Preteaching: van te voren activeren van kennis die nodig is om de gezamenlijke instructie te kunnen volgen
 7. Na herhaalde uitleg veel en passend oefenen en herhalen
 8. Bovenal: Bieden van meer kwalitatief hoogwaardige leertijd
2. Afstemming op de specifieke begeleidingsbehoeften
 9. Regelmatig aan de leerling vragen waar hij/zij tegenaan loopt en daar iets mee doen
 10. Observeren (dagelijks)
 11. Regelmatig toetsen (formatief en summatief) (ook kort tussendoor → toetsend behandelen)
 12. Kwalitatieve analyses: foutenanalyse en strategieonderzoek
 13. Interprofessioneel uitwisselen van de bevindingen en daar de instructie/interventie op aanpassen (waarbij punt 1 t/m 12 weer opnieuw wordt uitgevoerd)

Bron: Samenvatting (door auteur van dit boek) op basis van geciteerde literatuur in dit hoofdstuk (o.a. Vernooij, 2011; Wildeboer & Kramer, 2017).

Vanuit de ondersteuningsniveaus gezien, behoort verlengde instructie tot ondersteuningsniveau 2 (ON2). De leerlingen die het met verlengde instructie niet redden, hebben intensievere behandeling en individuele hulp nodig, waarbij specialistische kennis en vaardigheden vereist zijn. In dat geval spreken we van ON3.

Als er telkens meerdere leerlingen voor verlengde instructie in aanmerking komen, dan is het zaak de basisinstructie (ON1) nog eens goed onder de loep te nemen. Mogelijk worden niet alle fasen van het DI-model optimaal doorlopen of moeten bepaalde onderdelen op een andere manier worden aangeboden.

Specifieke lees- en spellinginterventies

Als effectieve, directe instructie (ON1) en verlengde instructie (ON2) zijn uitgevoerd zoals ze hiervoor beschreven zijn en er desalniettemin leerlingen zijn die 'dramatisch' achterblijven, dan zijn specifieke lees- en spellinginterventie op ON3 aangewezen. Het Expertisecentrum Nederlands en het Kwaliteitsinstituut Dyslexie hebben een Handreiking ontwikkeld voor de Ondersteuningsniveau 2, 3, 4. In de handreiking worden een aantal werkzame componenten van extra ondersteuning bij lezen en spellen beschreven.

Werkzame componenten ON2 en ON3

Hieronder worden een aantal werkzame componenten van extra ondersteuning bij lezen en spellen kort beschreven. Niet alle hier genoemde aspecten hoeven overigens in elke aanpak terug te komen om deze effectief te maken. De aspecten vormen met elkaar een cyclische aanpak, waarbij elke leerstofeenheid eerst wordt doorlopen, voordat de leerling 'ruimte' heeft om zich op nieuwe leerstof te kunnen richten.

- **Taakgericht:** Er wordt gewerkt met letters, klanken, woorden, teksten.
- **Systematisch:** Planning van activiteiten wordt afgestemd op de leerdoelen op korte en lange termijn, waarbij wordt uitgegaan van een beredeneerde opbouw in moeilijkheidsgraad.
- **Expliciet:** De leerstof wordt in kleine stapjes aangeboden waarbij de leerkracht/lees-/spellingspecialist het gewenste lees- en schrijfgedrag precies voordoet en moeilijkheden stapsgewijs bespreekt. De leerkracht/lees-/spellingspecialist doet het voor, de leerkracht/lees-/spellingspecialist en de leerling doen het samen en daarna doet de leerling het alleen.
- **Herhaling:** Leren gaat van verwerven, bereiken van accuratesse, versnellen door automatiseren naar flexibel toepassen of generaliseren. Herhaling is voor alle leerlingen nodig, maar leerlingen met lees- en/of spellingproblemen moet nog vaker in aanraking komen met letters en woorden om tot automatisering te komen.
- **Fonologisch georiënteerd:** gerichtheid op de vaardigheid om op foneemniveau de klankvorm van een woord te manipuleren. Bepalend is de kwaliteit of mate van gedetailleerdheid van de fonologische informatie van woorden, zoals ze zijn opgeslagen in het lange termijngeheugen (de fonologische code van woorden). Het betrekken van geschreven woorden én van het schrijven van woorden in de aanpak is dé manier om leerlingen meer bewust te laten worden van de fonologische structuur van woorden en daarmee de kwaliteit van de fonologische vaardigheden te verhogen.
- **Oefenen op (letter-/klank-), woord-, zins- en tekstniveau:** Na elke introductie van een nieuwe moeilijkheid wordt er op verschillende niveaus geoefend.
- **Eerst goed, dan snel (tempoverhoging, blijvend aandacht voor accuratesse):** Eerst aandacht voor goed, daarna voor vlot en daarna voor geautomatiseerd (zo goed als aandachtvrij).
- **Aandacht voor woordstructuur:** Instructie moet niet alleen gericht zijn op het hele woord, maar ook op de woordstructuur en de eenheden binnen een woord (medeklinkerclusters, morfemen zoals -lijk en -heid).
- **Aandacht voor lees- en spellingmotivatie:** Door te werken aan verbeteren van lees- en spellingcompetentie.
- **Aandacht voor gerichte feedback:** Feedback is afgestemd op het doel: Hoe doet de leerling het nu (*feedback*)? Wat wil de leerling bereiken (*feedup*)? Wat moet de leerling daarvoor doen (*feedforward*)? en de basisbehoeften van de leerling.
- **Aandacht voor generalisatie:** Werken aan flexibele toepassing in nieuwe situaties.

Bron: Handreiking voor de invulling van ondersteuningsniveau 2, 3 en 4 – versie 3.0. Dyslexie Centraal. p. 9 en 10. <https://dyslexiecentraal.nl/doen/materialen/handreiking-voor-de-invulling-van-ondersteuningsniveau-2-3-en-4-bij-lees>



Met betrekking tot de specifieke interventies op ON3 zegt de handreiking dat 'specifiek' inhoudt dat de gekozen interventie moet passen bij de leerling en diens ondersteuningsbehoefte en afgestemd moet zijn op hiaten in de lees- en/of spellingontwikkeling van de leerling. Om dit helder te krijgen is een nadere analyse van het lees- of spellinggedrag nodig. De keuze voor de aanpak is individueel afgestemd op grond van de gesignaleerde hiaten. Met andere woorden, de interventie is bewust gericht op juist die elementen in het lees- en spellingproces waar de leerling laat zien er moeite mee te hebben.

Volgens de Handreiking is ON3 een zoektocht naar de juiste aanpak voor precies die ene leerling. Daarom vraagt deze zoektocht bij voorkeur om een individuele aanpak. In de organisatie van de interventie is het mogelijk om, afhankelijk van de ondersteuningsbehoeften van de leerling, beredeneerd te kiezen voor of een individuele of een groepsgewijze (maximaal 4 leerlingen) aanpak. De leerkracht en lees-/spellingspecialist stemmen inhoud en aanpak af voor de zwakste 10% van de leerlingen.

Ouders dienen volgens de Handreiking erover geïnformeerd te worden als hun kind ondersteuning op niveau 3 krijgt. Samen met de ouders wordt bekeken wat zij thuis kunnen doen om hun kind te helpen. Ouders kunnen een rol spelen bij het extra oefenen en bovendien samen met de leerkracht en de lees-/spellingspecialist een signaleerfunctie vervullen met betrekking tot het effect van de extra ondersteuning op het welbevinden, het zelfbeeld en het zelfvertrouwen van een kind.

DI-model en risicoleerlingen

Volgens Vernooy (2011) profiteren risicoleerlingen onvoldoende van de groepsinstructie en ze vertonen zelfs vermijdingsgedrag. Hun leesontwikkeling verbetert niet en verslechtert zelfs. Dit is volgens hem onder andere mede te wijten aan onvoldoende taakgerichte leertijd, individuele leerlijnen (zonder groepsinstructie), niet actief aangesproken worden door leerkrachten. Dit kan gevolgen hebben, zoals een laag zelfvertrouwen met als gevolg nog slechtere prestaties. Om dit niet te laten gebeuren is de leerkracht aan zet. Om de effectiviteit van het onderwijs aan risicokinderen te verbeteren, dient er volgens Vernooy professionalisering plaats te vinden met als doel dat leerkrachten effectieve instructie voor al hun leerlingen weten te realiseren.

Bron: Vernooy, K. (2011). Alle leerlingen bij de les. Directie instructie nog explicieter! Deventer: Hogeschool Edith Stein.

Behandelmodellen

Daar waar onderwijs zich richt op de hele groep leerlingen en trapsgewijs de instructie en interventie intensiveert in de richting van de leerlingen die dit het meest nodig hebben, richten behandelmodellen zich doorgaans direct op deze laatste groep, meer specifiek op individuen van deze laatste groep.

In het volgende wordt – zonder daarin volledig te willen zijn – een aantal modellen beschreven die gedragswetenschappers hanteren om vat te krijgen op de specifieke problematiek van de leerling én de context, met als doel een passende behandeling te realiseren.

Veelal wordt uitgegaan van een integratief beeld, zoals dit in deel 3 hoofdstuk 3 is beschreven en in deel 2 praktisch is uitgewerkt. Daarbij wordt ook ingezoomd op de hulpvragen die leerlingen, ouders en onderwijsprofessionals hebben. Hulpvragen (klachten) kunnen enkelvoudig of meervoudig zijn (Pameijer & Van Beukering, 2004; De Bruyn & Ruijsenaars, 2015). Zo kunnen ouders of leerkrachten bijvoorbeeld vragen of hun kind/de leerling mogelijk dyslectisch is (enkelvoudige, onderkende vraag). Ook kunnen de vragen meerdere aspecten betreffen: Is mijn kind/de leerling dyslectisch, zou dit met x of y samenhangen en wat is de beste manier om hulp te bieden? In dat geval betreft het een meervoudige vraag, die zowel onderkendend, verklarend als indicierend/adviserend is.

Het hele proces dat vooraf gaat aan de behandeling (indien deze aangewezen is) wordt de diagnostische cyclus genoemd (De Bruyn, e.a., 2003). Na de aanmelding volgen de klacht(en)analyse, probleemanalyse, diagnosestelling en indicatiestelling en advies. Zoals hiervoor al is beschreven wordt de PD-methodiek ingezet, vóórdat er een diagnose is gesteld. Op basis van het integratief beeld wordt het preventieve behandeltraject ingezet, waarbij als verdieping op de hiervoor beschreven onderwijsmodellen aspecten van de behandelingscyclus worden ingezet. In het volgende wordt beschreven wat deze cyclus inhoudt en welke specifieke cyclische instructieprincipes daarbij worden ingezet.

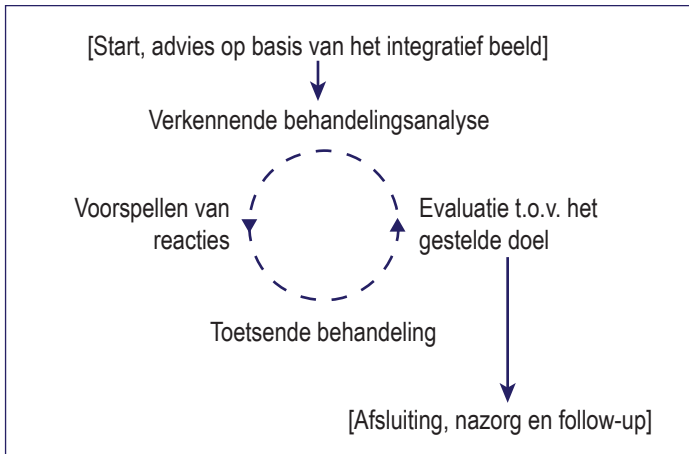
Behandelingscyclus

In de gedragswetenschap wordt met betrekking tot de behandeling van leer- en gedragsproblemen gewerkt met de Behandelingscyclus (Ruijsenaars, 2001/2019; De Bruyn, e.a., 2003; Ruijsenaars, e.a. (2008); De Bruyn & Ruijsenaars, 2015; Ruijsenaars & Ruijsenaars-Elshoff, 2021). Het doorlopen van de behandelingscyclus is gericht op het beïnvloeden (optimaliseren, compenseren) van factoren die het probleem oproepen of in stand houden. Er worden behandeldoelen geformuleerd en getoetst. Deze behandeldoelen worden zodanig beschreven, dat het bereiken daarvan ook betrouwbaar en valide kan worden getoetst (Ruijsenaars & Van der Aalsvoort, 1998).

Het behandelingsproces heeft een cyclisch karakter, waarbij in korter en langer durende fasen op basis van evaluatie telkens terugkoppeling plaatsvindt, oplossingen gezocht moeten worden voor blokkades en bijstellingen gemaakt moeten worden. Na de behandeling is nazorg en follow-up aangewezen.



De Behandelingscyclus kent de volgende onderdelen:



Bron: Behandelingscyclus (Ruijsenaars & Ruijsenaars-Elshoff, 2021, p. 68).

In het cyclisch probleemoplossend behandelproces is een aantal momenten te onderscheiden:

- Analyseren van alles wat van invloed kan zijn op de beoogde ingreep (onder andere beschermende en belemmerende factoren, mogelijke verklaringen) (VBA)
- Voorspellen van reacties en verwachtingen over het effect van een aanpak; door aanwijzingen te formuleren, wordt de kans op fouten geminimaliseerd (VR)
- Bewust kiezen van instructies en hulpmiddelen om het leerproces te optimaliseren en/of te compenseren (TB)
- Nagaan of de opgestelde voorspellingen kloppen door zorgvuldige toetsing en bepalen of het bereikte effect nog strookt met het gewenste einddoel (EGD)

De pijlen in de cyclus geven aan hoe de cyclus doorlopen wordt (VBA → VR → TB → EGD). Er kan altijd teruggegaan worden naar een eerdere stap als dat nodig is.

Behandelingscyclus

Verkennde behandelanalyse (VBA)

Vooraf wordt in kaart gebracht welke factoren een rol kunnen gaan spelen als het écht op veranderen aan komt. Waar moet rekening mee gehouden worden als die verandering een 'verandering ten goede' wil zijn en als doelen gerealiseerd willen worden en de cliënt tevreden is. De verkennde analyse is handelingsgericht, de nadruk ligt niet op de verklaring, maar op factoren die het probleem ook tijdens de interventies in stand kunnen houden. Bijzondere aandacht dient er te zijn voor de interacties die tussen de actoren kunnen optreden. Zo kunnen kenmerken van de behandelaar of de leerkracht onvoldoende matchen met wat de leerling nodig heeft. Het is de bedoeling dat positieve invloeden worden gemaximaliseerd en negatieve geminimaliseerd. Belemmerende en begunstigende factoren die een rol kunnen spelen, zijn:

- Individueel gebonden factoren (cognitief, emotioneel, relationeel, fysiek/zintuiglijk)
- Kenmerken/mogelijkheden van de omgeving (gezin/opvoeders, leerkracht/methode, ondersteuning binnen team, schoolbeleid)
- Mogelijkheden en beperking van de persoon die hulp geeft

In deze fase wordt ook aandacht besteed aan de analyse van klachten die door de ouders, leerling en school worden geformuleerd. Ouders en school worden tijdens het intakegesprek gevraagd hun vragen en zorgen toe te lichten en deze te formuleren in een of meerdere concrete hulpvragen. Leerlingen worden veelal vanaf twaalf jaar uitgenodigd deel te nemen aan het intakegesprek. Jongere kinderen dienen hierop op een andere, leeftijdsadequate manier bevroegd te worden. Hulpvragen (klachten) kunnen enkelvoudig of meervoudig zijn en gericht zijn op meerdere aspecten: onderkendend, verklarend en indicierend.

Voorspellende analyse

Bij deze stap wordt weloverwogen nagedacht over de manier waarop de behandeling wordt aangepakt. Kiezen vereist kennis van handelingsalternatieven en hun kwaliteit. In deze fase gaat het om verwachtingen van directe effecten van concrete interventies en de reactie daarop. Omdat het om een hardnekkig probleem gaat, is er meestal al veel gedaan. Resultaten van deze eerdere interventies worden 'meegenomen' en 'gewogen'. Er worden voorspellingen gedaan in de trant van: "Als we dit doen, dan... (uitwerken per periode, per sessie, totale preventieve behandeling); Als de leerling zó reageert, kunnen we dié aanpassing doen.

Door met betrekking tot hardnekkige en resistente problematiek te werken met voorspellingen wordt het niveau van 'intuïtie' en 'zoekend uitproberen', overstegen. Het kunnen doen van deze voorspellingen veronderstelt op zijn minst systematisch vastgelegde ervaring, bij voorkeur theoretisch en empirisch ondersteunt. Belangrijk is dat voorspellingen of verwachtingen in termen van concreet gedrag worden geformuleerd en dat het duidelijk is op welke termijn het effect waarneembaar is. In de praktijk is het niet haalbaar om alle voorspellingen uit te schrijven, maar ze dienen wel navolgbaar en *in principe* uitlegbaar te zijn.



Toetsend Behandelen (TB)

Een standaard aanpak is bij hardnekkige lees- en spellingproblemen geen optie, omdat altijd de mate van hardnekkigheid en vooral de individu-gebonden én omgevingsfactoren een grote rol spelen. Steeds moeten er keuzes worden gemaakt en vindt er een proces van beslissen en toetsen plaats. De nadruk ligt daarbij niet zozeer op het 'uitvoeren', maar op een dynamisch, veranderingsgericht probleemoplossend proces.

Toetsende behandeling bestaat uit bewust geplande en op maat gesneden interventies op basis van de voorspellingen uit de vorige stap. De observatie of een voorspelling uitkomt, leidt tot nieuwe instructies en daarmee tot nieuwe veronderstellingen. De effecten moeten toetsbaar zijn aan de hand van duidelijke, betrouwbare en valide vast te stellen criteria. Hoe concreter de criteria, des te beter het resultaat ook aan derden is uit te leggen en te verantwoorden.

Voorts dienen diegenen die hulp bieden zich bewust te zijn van mogelijke oordeelsfouten en valkuilen. Als bewijs voor de kwaliteit van de eigen hulp, wordt dikwijls vooral gekeken naar voorbeelden waar het goed gaat. Dit wordt ook wel *confirmation bias* genoemd die kan optreden als professionals bewust of onbewust informatie zoeken of interpreteren in lijn met hun eigen overtuigingen en verwachtingen. Goede resultaten kunnen op toeval berusten of op een verkeerde manier tot stand komen. Observaties vooraf en tijdens de hulp kunnen toevalstreffers verkleinen en kwalitatieve missers voorkomen. Ook is bij langdurige hulp ook spontane verbetering mogelijk. Dit is te controleren door de vooruitgang vanaf de start van de hulp, af te zetten tegen de ontwikkeling in de voorafgaande periode.

Evaluatie ten opzichte van het globale doel (EGD)

Tijdens het uitvoeren van het toetsend behandelen dient voortdurend te worden gekeken of het uiteindelijke doel de gekozen aanpak nog 'heilig'. Zonder duidelijk doel vooraf en zonder daaraan gekoppelde criteria is een verantwoorde evaluatie achteraf niet mogelijk. Verder moeten de doelen zodanig worden omschreven dat het bereiken daarvan ook betrouwbaar en valide kan worden getoetst.

Een groot deel van de globale doelen heeft betrekking op het lezen en spellen als te verbeteren (technische) vaardigheden en een ander deel op andere aspecten zoals: attitude en beleving, leesbevordering, leesmotivatie en leesplezier. Met betrekking tot een (vermoeden van) comorbiditeit of andere specifieke leerlingkenmerken zijn specifieke, aanvullende doelen noodzakelijk, opdat ook voor deze leerlingen de doelen voor lezen en spellen zo optimaal mogelijk bereikt kunnen worden.

Op basis van globale doelen worden tussendoelen opgesteld, in termen van concreet waarneembaar gedrag, dat in een bepaalde tijd bereikt kan worden. De globale doelen worden tijdens het proces van toetsend behandelen voortdurend (indirect) getoetst, wanneer van de effecten van genomen tussenstappen de wenselijkheid ten opzichte van het einddoel gecontroleerd wordt. Tussendoelen op de korte termijn mogen daarbij niet strijdig zijn met de doelen op de langere termijn. Bijvoorbeeld als letter-voor-letter lezen en daarna synthetiseren ('knippen en plakken') wordt aangeleerd, dient ervoor te worden gewaakt dat deze 'tussenstrategie' geen blijvende strategie wordt, waardoor de gewenste automatisering wordt beperkt. Wanneer een tussenstrategie niet meer als wenselijk wordt geacht, zal bepaald moeten worden wanneer en hoe op een andere strategie moet worden overgestapt. Tussentijds en na afloop wordt op basis van de gestelde doelen gemeten, wat er is veranderd in de kennis, het gedrag en de houding van de leerling.

Samenvatting (door auteur van dit boek) op basis van geciteerde literatuur in dit hoofdstuk (o.a. Ruijsenaars, 2001/2019); Pameijer & Van Beukering, 2004; De Bruyn & Ruijsenaars, 2015; Nickerson, 1998; Ruijsenaars & Van der Aalsvoort (1998); Ruijsenaars & Ruijsenaars-Elshoff, 2021).

Bij het (vaak meerdere malen) doorlopen van behandelingscyclus wordt wetenschappelijke kennis over effectiviteit van interventies gekoppeld aan déze individuele leerling en déze context. Er wordt verdiept gekeken naar wat er nodig is om leerlingen die onvoldoende geprofiteerd hebben van ON1, ON2 en ON3 optimaal te ondersteunen. Daarbij kunnen specifieke instructieprincipes die in de behandelpraktijk worden toegepast worden ingezet.

Cyclisch opgebouwde instructieprincipes

Om interventies nóg bewuster, nóg kwalitatiever en nóg cyclischer in te kunnen zetten, speelt het type instructie een belangrijke rol (Van der Leij, 1998; Van der Leij, 2016; Ruijs-senaars, 2001/2019). In alle gevallen is één belangrijk doel vastomlijnd: het optimaliseren van een verstoord leerproces of het herstellen van een tekort aan kennis/vaardigheid, gericht op automatisering (Ruijs-senaars, 2001/2019).

Instructieprincipes geven aan wat degenen die hulp geven, kunnen doen om een volgende stap in het leerproces van de leerling tot stand te brengen (Ruijs-senaars & Ruijs-senaars-Elshoff, 2021). Elke stap is op te vatten als een nabij- of tussendoel op weg naar het (globale) einddoel. Dikwijls zijn tussentijdse aanpassingen of bijstellingen nodig. Een veranderingsproces vraagt van de leerling: betrokkenheid, het loslaten van oude gewoontes, het geleidelijk integreren van nieuwe kennis/vaardigheden in het eigen handelings-repertoire en het consolideren daarvan. Betrokkenheid is niet vanzelfsprekend. Inzicht in de weg die samen is af te leggen, is een belangrijk voorwaarde voor blijvende interesse in het eigen leerproces.

Instructieprincipes zijn cyclisch van aard en kennen geen geldende, rechte weg. Fouten zijn een signaal dat de instructie te snel is gegaan en dat er een aanpassing nodig is. Bijsturing en teruggaan naar eerdere deelstappen zijn eerder regel dan uitzondering (Ruijs-senaars & Ruijs-senaars-Elshoff, 2021).

Het leerproces is pas voltooid als volledige automatisering is bereikt. Dat betekent, dat niet alleen ingezet moet worden op geïsoleerde instructieprincipes (dat helaas nog maar al te vaak gebeurt), maar dat er zeker evenveel of vaak nóg meer tijd besteed moet worden aan integreren en generaliseren. De kennis moet uiteindelijk deel gaan uitmaken van de totale voorkennis en buiten de leersituatie kunnen worden toegepast. Pas dan is de instructie voltooid en kan er consolidatie plaats vinden.



In het volgende schema zijn instructieprincipes, die ingezet kunnen worden bij een verstoord leerproces, samengevat.

Opbouw van instructieprincipes (cyclisch)		
1	Bewustwording	Het onderkende probleem wordt door de lerende ook als zodanig ervaren.
		<ul style="list-style-type: none"> • Ga na of het onderkende probleem als dusdanig wordt ervaren • Schat (eventuele) weerstand tegen hulp goed in • Biedt – zo nodig – voorafgaand aan de concrete hulp inzicht in het probleem (deel de zorgen als die er zijn) • Stimuleer en lok betrokkenheid uit door de lerende actief en blijvend bij het leerproces te betrekken via uitleg over einddoel en tussendoelen en de manier waarop deze bereikbaar zijn • Zie 'bewust laten worden' als een steeds terugkerende stap in het hele leerproces
		<p>Tussen het (denkbeeldige) begin- en eindpunt spelen telkens drie elkaar beïnvloedende instructieprincipes een belangrijke rol:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Isoleren • Integreren • Generaliseren
2.	Isoleren	Door een leerinhoud af te bakenen (isoleren) is nauwkeurig aan te geven welke kennis centraal staat en wat het te bereiken doel is.
	Oriënteren op inhoud en doel	<ul style="list-style-type: none"> • Bespreek vooraf (of laat ontdekken) waar de te leren kennis over gaat, wat het precieze doel is, wat al bekend is en wat misschien nog problemen oplevert • Richt de aandacht door het stellen van vragen als: Waar denk je dat het over gaat? Wat valt je op? Waar heb je dit voor nodig? • Leg de focus op gebruikte begrippen, regels en afspraken • Ondersteun de leerling in het 'zelf leren oriënteren' en het toepassen daarvan als een vanzelfsprekend gegeven (metacognitie) • Benadruk steeds weer het belang van oefenen (ook thuis) om het gestelde doel te bereiken
	Voordoelen en (laten) nadoen via het bieden van een model	<ul style="list-style-type: none"> • Doe hardop denkend voor waar je op let, hoe je de taak kunt aanpakken en hoe je kunt weten of iets goed is (metacognitie) • Ondersteun in het doorzien van (deel)stappen van de taak
	Bieden van voldoende herhaling en oefening	<ul style="list-style-type: none"> • Zorg voor méér geïsoleerd herhalen en oefenen dan in de gehanteerde lees- en spellingmethode gebeurt • Wijs er expliciet op dat herhaling en oefening altijd en voor iedereen belangrijk zijn • Maak helder: ook al kost het veel en meer moeite: herhalen en oefenen loont!
	Verkorten	<ul style="list-style-type: none"> • Doe voor hoe je het aantal tussenstappen kunt reduceren • Leer aan hoe je dit zelf kunt doen (bijvoorbeeld: verkorten van spellingregels) • Ga bij twijfel terug naar de volledige versie

	Leren controleren	<ul style="list-style-type: none"> • Geef zelf feedback (taak-, proces- en resultaatgericht) • Laat geleidelijk aan zelf beoordelen of aanpak en resultaat goed kan zijn • Zet (zelfgemaakte) hulpmiddelen in: stappenplan, model, schema, compenserend middel
	Versnellen	<ul style="list-style-type: none"> • Laat het 'vlotter paraat hebben van het geleerde' pas volgen als de voorgaande stappen zijn doorlopen • Geef goede uitleg over de manier waarop versneld kan worden (bijvoorbeeld flitsen: losse woorden lezen met een kortere aanbiedings- en/of responstijd) • Stem 'versnellen' individueel af door stapsgewijs te oefenen met versnellen: geef nauwkeurigheid voorrang op versnellen
	Leren herkennen van de toepassing	<ul style="list-style-type: none"> • Laat herkennen of ontdekken dat het geleerde ook door anderen wordt gebruikt en dat het in een bepaalde context bruikbaar is. Een voorbeeld is reeds geautomatiseerde woorden te herkennen in een krantenartikel • Oefen vanuit de herkenning het geleerde in allerlei situaties
3	Integreren	Integreren is het in bestaande kennis laten opnemen van het geleerde
		<ul style="list-style-type: none"> • Doe voor hoe het geleerde in bestaande kennis kan worden opgenomen: integreer bijvoorbeeld geautomatiseerde woorden in lopende tekst • Laat het geleerde veelvuldig toepassen in complexere taken
5	Generaliseren	Generaliseren is het geleerde uitbreiden naar nieuwe inhoud en situaties
		<ul style="list-style-type: none"> • Laat zien hoe het geleerde ook in alledaagse situaties (reclame, verkeersborden, spel) kan worden toegepast • Oefen dit frequent en laat zelf zoeken naar nieuwe situaties

Praktische vertaalslag van instructieprincipes en voorbeelden door auteur van dit boek op basis van geciteerde literatuur in dit hoofdstuk (voornamelijk Ruijsenaars 2001/2019 en Ruijsenaars & Elshoff, 2021).

Integratie van onderwijs- en behandelmodellen binnen de PD-methodiek

Een belangrijk uitgangspunt van Preventieve Dyslexiezorg is, dat de gezamenlijke interventies die behandelaar en leerkracht(en) uitvoeren, aansluiten bij het pedagogisch-didactisch handelen in de klas en dat instructie en interventie afgestemd zijn op wat de leerling nodig heeft. Daarbij dient rekening gehouden te worden met de complexiteit van de dagelijkse praktijk. Er is altijd sprake van een continue afwijken van allerlei acties, waarden en opvattingen. Gaat het goed, prima. Gaat het niet goed dan is nadere explicitering onontbeerlijk. Dan schiet 'professionele intuïtie' en 'herhaald proberen' tekort en

dan zijn modellen handig en behulpzaam. Bij het uitvoeren van de PD-methodiek worden onderwijs- en behandelmodellen verweven tot één gezamenlijke aanpak.

Er vindt wederzijdse beïnvloeding plaats op het niveau van instructie en interventie, waarbij er sprake is van een meerwaarde voor beide domeinen. Het onderwijs krijgt daar waar de zoektocht het grootst is, inhoudelijke ondersteuning van de zorg in de vorm van een behandelaar die meedenkt én meewerkt. De behandelaar tast niet in het luchtledige en krijgt de kans om met de specifieke behandelkennis naadloos aan te sluiten bij een reële werkelijkheid, waardoor de kans dat de leerling optimale en passende hulp krijgt, groot is.

Ook als de leerling uiteindelijk – gezien ernst en hardnekkigheid en onvoldoende respons op interventie – naar de vergoede zorg verwezen wordt, kan er voortgebouwd worden op de reeds gerealiseerde afstemming tussen onderwijsaanbod en zorgaanbod. Op dat moment neemt de zorgverlener de regie over het behandeltraject op zich, en kijkt in samenspraak met de school en ouders wat de best passende invulling van de aanpak is, zowel in de zorg, op school als thuis. De school blijft verantwoordelijk voor het bieden van goed lees- en spellingonderwijs en de passende ondersteuning die in onderling overleg wordt afgesproken. Na afloop van de periode van vergoede behandeling zijn de lijnen nog steeds kort en wordt gezamenlijk gekeken hoe de follow-up en nazorg het beste vormgegeven kan worden.

Voldoende onderwijstijd en effectieve leertijd als voorwaarde voor de PD-methodiek

Om de PD-methodiek goed te laten ‘landen’ is het realiseren van voldoende onderwijstijd en vooral effectieve leertijd een voorwaarde. Omdat het per definitie om risicoleerlingen gaat, dient er 9 uur per week besteed te worden aan systematische, effectieve en gevarieerde taal-, lees- en spellingactiviteiten. Dat is een essentiële voorwaarde om zowel onderwijs- als behandelmodellen kwalitatief goed uit te voeren. Kan deze tijd niet gerealiseerd worden, dan is er onvoldoende waarborg dat de modellen (en dus ook de PD-methodiek) gaan werken. Scholen die de PD-methodiek willen gaan uitvoeren, worden hierop al tijdens de intake bevraagd. In het geval dat er verbetering op dit punt noodzakelijk is (en dit is meer regel dan uitzondering), wordt dit opgepakt in het *PD-schoolontwikkelingstraject*.

Keuze voor Respons to Instruction/Intervention als overkoepelend model

Zoals hiervoor reeds beschreven wordt het RTI-model binnen de PD-methodiek gehanteerd als een overkoepelend model voor zowel het kwalitatief vormgeven van interventies als het duiden van de ernst en hardnekkigheid van de problematiek van de leerling. Ook wordt het RTI-model ingezet om op schoolontwikkelingsniveau naar de kwaliteit van de ondersteuningsniveaus te kijken.

RTI-model: PD-leerlingentraject

Leerlingen worden geselecteerd op basis van het gegeven, dat ze onvoldoende geprofiëerd hebben van instructie en interventies (ON1, ON2 en deels op ON3) en daardoor een gerede kans hebben om doorverwezen te worden naar de vergoede dyslexiezorg.

Bij de invulling van de interventies is er binnen de PD-methodiek voor gekozen om voor deze jonge kinderen Tier-3 (ON3) interventies naar voren te halen, juist omdat ze daar vroegtijdig meer van blijken te profiteren (Elliott & Grigorenko, 2014). Ook Van der Leij (2016) pleit voor een dynamisch model, waarbij het zorgcontinuüm niet achter de feiten aanloopt, maar aangepast wordt aan de behoeften van risicoleerlingen. Daarbij worden de ondersteuningsniveaus 1 t/m 3 niet achter elkaar afgelopen, maar begint de individuele hulp (niveau 3) al vóór het formele leren en parallel aan het leren in groep 3. Voor deze vorm van maatwerk is in het hoofdstuk over preventie ook al een pleidooi gehouden.

Omdat de PD-methodiek vroegtijdig en gedurende een periode van een half jaar wordt uitgevoerd, is er in een vroeg stadium voldoende tijd om te kijken hoe de leerling (en de omgeving) evolueert en op welke manier de leerling reageert op de aangeboden interventies. Indien dit op basis van de verwachtingen onvoldoende is, dan is daarmee een sterke indicatie verkregen in de richting van ernstige en hardnekkige problematiek. De mate van respons op de interventie is dan mede bepalend voor het vervolgtraject: zowel voor – indien aangewezen – het (verkort) diagnostisch traject als voor de aard en intensiteit van de vervolgenterventies op school.

RTI-model: PD-schoolontwikkelingstraject

Het RTI-model wordt ook ingezet om gezamenlijk na te gaan of de kwaliteit van de interventies op ON3 (en ON1 & ON2) die op de school geleverd wordt, goed genoeg is. Scholen zijn zich ervan bewust, dat het – om uiteenlopende redenen – niet altijd lukt om de kwaliteit te leveren die nodig is.

Van der Leij (2016) merkt in dit verband op, dat er geen 'keurmerk' is voor specifieke interventies en dat de kwaliteit en kwantiteit van de hulp niet gestandaardiseerd is. Invulling wordt volgens hem overgelaten aan de willekeur en (on)mogelijkheden van de school. Daarbij zijn er tal van variabelen (onder andere beperkte middelen en/of beperkte inzetbaarheid van onderwijsprofessionals) die daarbij een rol spelen. Ook wijst hij er andermaal op dat het zorgcontinuüm geënt is op het leerstofjaarklassensysteem. Leerlingen van groep 3 krijgen het basisaanbod, wie achterblijft krijgt een beetje meer, en wie nog langer achterblijft krijgt nog wat meer. Meestal pas in groep 5 en 6 krijgen leerlingen met ernstige problemen specialistische begeleiding.



Bij de ontwikkeling en uitvoering van de PD-methodiek is het gegeven dat veel scholen niet of onvoldoende kunnen voldoen aan de kwaliteit en kwantiteit die ON3 vraagt, als uitgangspunt genomen. Daarbij is als volgt geredeneerd: het heeft geen zin om dit alleen te constateren, het is veel beter om scholen daarin te ondersteunen op een manier waar niet alleen de school, maar ook de behandelaren beter van worden. Door samen aan de hand van een kwaliteitskader (aan het eind van dit hoofdstuk (nogmaals) te [downloaden](#)) na te gaan wat reeds goed gaat (en in sommige gevallen uitstekend) en waar nog een (grote of kleine) kwaliteitsslag gemaakt moet worden, wordt constructief gewerkt aan kwaliteitsverbetering en worden professionals gestimuleerd om daar een rol van betekenis in te spelen. Niet voor niets maakt het *PD-schoolontwikkelingstraject* deel uit van de PD-methodiek waardoor ook op directie- en teamniveau verbeterlagen kunnen worden gerealiseerd. In deel 2 is beschreven hoe dit concreet wordt aangepakt.

Elkaar versterkende onderwijs- en behandelmodellen

Bij de concrete uitvoering van effectieve instructie in het onderwijs vormt het model van Directe Instructie (DI) het uitgangspunt waarop de PD-methodiek voortbouwt. Het stellen van doelen, goede uitleg, modelling, anticiperen op moeilijkheden, voldoende oefening en toepassingsmogelijkheden zijn zoal de ingrediënten van dit model. Voor de leerlingen die meer nodig hebben is verlengde instructie – zoals in dit hoofdstuk beschreven – voorzien, waarbij vooral de afstemming op de leerlingen cruciaal is. Voor de leerlingen die deelnemen aan de PD-methodiek is dit alles niet voldoende gebleken en zijn er specifieke lees- en spellinginterventies nodig die nóg specialistischer moeten zijn en nóg meer passend bij de leerling en diens ondersteuningsbehoeften.

En daar wringt nu de schoen. In de zoektocht naar de juiste aanpak voor precies die ene leerling is meer specialistische hulp nodig. Er moet specifiekere dan tot dan toe gedaan is, gekeken worden naar factoren die een verandering ‘ten goede’ bewerkstelligen. Met de onderwijsmodellen als basis, wordt verder ingezoomd op Tier 3 (ON3) waarbij de nadruk zowel op de uitvoering als op het dynamisch, veranderingsgericht en probleemoplossend proces komt te liggen. Er worden op maat gesneden interventies op basis van gemaakte voorspellingen uitgevoerd, er wordt gekeken of deze werken en of deze op basis van observaties bijgesteld moeten worden. De effecten worden getoetst aan de hand van heldere criteria en het proces van toetsend behandelen wordt op basis van de resultaten voortgezet.

De instructie die het onderwijs volgens de hiervoor beschreven modellen verzorgt en de cyclische instructieprincipes zoals die in de gedragswetenschap worden gehanteerd, liggen in elkaars verlengde. Het is ook niet zo, dat het onderwijs ‘tot hier’ gaat en dat de zorg (lees: behandelaar) ‘vanaf dáár’ verder gaat. Het betreft een gelaagde aanpak die qua inhoud, intensiteit en degelijkheid groeit in lijn met wat er – rekening houdend met de gegeven context – nodig is voor de leerling.

Bij het gezamenlijk uitvoeren van de PD-methodiek wordt de behandelaar deelgenoot van de zoektocht naar de meest optimale aanpak. Daarbij zijn belangrijke principes als verkennende en voorspellende analyse, toetsend behandelen en degelijk evalueren middelen om de aanpak nader te specificeren. De uitbreidende aandacht voor bewustwording, de verschillende principes van isoleren en bovenal een langere en intensievere periode van integreren en generaliseren, vormen daarin belangrijke aanvullende elementen.

Er wordt voor gewaakt dat maximale afstemming niet alleen gericht is op de leerling (dat is een gegeven), maar ook op de context. De PD-methodiek sluit aan bij het niveau en de kwaliteit van de instructie in de klas en de mogelijkheden van de ouders. Daarbij is niet exact aan te geven of er nu op ON2, ON3 of in sommige gevallen op ON4 wordt gewerkt. De PD-methodiek start daar waar werk aan de winkel is en is erop gericht om in het halve jaar zo ver mogelijk te komen. In ieder geval zover, dat helder is of de leerling voldoende in staat is te responderen op interventies en daarmee het veranderingsproces kan inzetten. Er is dus minder sprake van 'na elkaar' uitvoeren van ondersteuningsniveaus, maar de PD-methodiek is erop gericht de niveaus te vervlechten en daarmee de modellen die vanuit beide domeinen daarbij ondersteunend zijn.

De alliantie tussen onderwijs- en behandelmodellen zorgt ervoor dat het uiteindelijke vervolgtraject voor de leerling gebaseerd is op een valide en betrouwbaar voortraject en dat alleen die leerlingen naar de vergoede zorg verwezen worden die dat ook écht nodig hebben.



Meer lezen/kijken:

Respons to Instruction/Intervention



RTI Action Network

Het [RTI Action Network](#) is een programma van het National Center for Learning Disabilities en zet zich in voor de effectieve implementatie van Response to Intervention (RTI). Het doel is om opvoeders en gezinnen te begeleiden bij de grootschalige implementatie van RTI, zodat elk kind toegang heeft tot kwaliteitsonderwijs en dat leerlingen die problemen hebben – inclusief leerlingen met leer- en gedragsproblemen – vroegtijdig worden geïdentificeerd en de nodige ondersteuning krijgen om succesvol te zijn.

Understood: [RTI: voortgangsbewaking](#)

Understood is een non-profitorganisatie die opgericht is om ouders van kinderen die anders leren en denken te ondersteunen. Vanuit het idee dat iedereen wel iemand kent worden verhalen en oplossingen gedeeld, zoals deze bijdrage over voortgangsbewaking bij Respons-to-Intervention.



[Handreiking ondersteuningsniveaus 2, 3 & 4.](#)

Roelfsema, J., Van Druenen, M., Struiksma, C., Krikhaar, E., Van der Windt, N., & Luijckx, J. (2021). *Handreiking voor de invulling van ondersteuningsniveau 2, 3 en 4 – versie 3.0*. Dyslexie Centraal.

Directie instructie



Kwaliteitskaart: Tijdschema – Tijd voor lezen en taal.
Taalpilots: [School aan Zet](#).

Vernooy, K. (2011).

[Directie instructie nog explicieter!](#)

Hogeschool Edith Stein, Deventer.



Video : [Het belang van expliciete directe instructie. Instructie werkt!](#)

(Vernooy, 2014).

Behandelingscyclus

Ruijsseenaars, A.J.J.M. (2001/2019). *Leerproblemen en leerstoornissen. Remedial teaching en behandeling. Hulpschema's voor opleiding en praktijk*. ORTHO Inleidingen, monografieën en leerboeken op het gebied van de orthopedagogiek. Lemniscaat, Rotterdam. Dit boek verenigt remedial teaching en behandeling en biedt aan de hand van handzame schema's een toegankelijke ontsluiting van complexe modellen en literatuur voor beide beroepsgroepen.



[Hoorcollege behandelingscyclus](#) In dit college wordt de klinische cyclus (diagnostische cyclus en behandelingscyclus) besproken en wordt er verdiept ingegaan op mogelijkheden voor het evalueren van behandeling.

In deel 2 van dit boek zijn van de modellen die in dit hoofdstuk zijn beschreven concrete handreikingen gemaakt aan de hand waarvan de *kwaliteit* van de uitvoering met elkaar geëvalueerd kan worden.



[Kwaliteitswaardering van instructie en interventies in PD-leerlingentraject](#)

[Kwaliteitskader Directe Instructie \(DI-model\)](#)



[Geïntegreerd Behandelplan Preventieve Dyslexiezorg \(GBPD\)](#)

Reflectie, discussie en aanbevelingen

Reflectie en discussie

In dit hoofdstuk is beschreven hoe onderwijs- en behandelmodellen de kwaliteit van instructie en interventie kunnen verhogen en is er een pleidooi gehouden voor het smeden van een alliantie tussen onderwijsprofessionals en behandelaren, omdat alleen door samenwerking de benodigde kwaliteit geleverd kan worden. In het volgende wordt gereflecteerd op de wijze waarop in de PD-methodiek is omgegaan met de uitdagingen die zich in de praktijk met betrekking tot het leveren van *kwaliteit* voordoen.

Het realiseren van voldoende effectieve leertijd is zo'n uitdaging. Als een school dit om verschillende redenen niet voor elkaar krijgt – waardoor de PD-methodiek dus niet in 'goede aarde' valt – dan wordt daar actie opgezet. Allereerst door de casemanager en – indien er meer ondersteuning nodig is – door de procesbegeleider van de school (aangesteld door het schoolbestuur). Echter, schoolbesturen en scholen kunnen eigen keuzes maken op basis van de vrijheid van onderwijs (krachtens artikel 23). Ze hebben de vrijheid het onderwijs naar eigen goeddunken in te richten, vermits het voldoet aan enkele basale deugdelijkheidseisen. Deze deugdelijkseisen zijn niet gericht op bijvoorbeeld zaken als het rooster, het lesgeven, begeleiding van leerlingen. Daarin hebben schoolbesturen en scholen overwegend eigen beslismacht. Voor een aanpak als de PD-methodiek (en alle andere specifieke aanpakken) geldt dat deze ernstig belemmerd wordt, als er – basaal – onvoldoende tijd voor taal, lezen en spellen wordt ingeruimd. De beoogde resultaten kunnen daaronder lijden. Aryan van der Leij merkt in dit verband op, dat goed leren lezen en schrijven te belangrijk is om aan de vrijheid van onderwijs over te laten. Ook bestaat er geen katholiek, protestants of islamitisch leren lezen, er bestaat alleen goed leren lezen (Wied Ruijssenaars).

Door tijdens de ontwikkeling van de PD-methodiek expliciet deze voorwaarde (voldoende effectieve leertijd) bij de schoolbesturen te beleggen, bleken de meeste scholen open te staan voor verbetering op dit punt en zijn door middel van het *PD-schoolontwikkelingstraject* maatwerkgerichte verbeteringen gerealiseerd.

Met betrekking tot het pleidooi dat Van der Leij (2016) houdt voor het doorbreken van 'jaarklassensysteem' kan het volgende worden opgemerkt. Binnen de *Westelijke Mijnstreek* experimenteert een aantal van de participerende scholen met het werken in units (bijvoorbeeld: unit groep 1 t/m 3; unit groep 4 t/m 6; unit groep 7 t/m 8). Deze scholen werken groepsdoorbrekend en groepsoverstijgend, afgestemd op de vakgebieden en leerlijnen. Hierbij is het de bedoeling, dat er meer aandacht is voor de doorgaande lijn en de persoonlijke ontwikkeling van elke leerling. Het onderwijsleerproces is erop gericht het leerrendement zo hoog mogelijk te houden. Onderwijsconcepten als gepersonaliseerd leren vanuit de leer- en ontwikkelingslijnen of ervaringsgericht onderwijs vormen hierbij vaak het uitgangspunt. Ondanks het voordeel van groepsdoorbrekend werken (voor de doorgaande lijn), vormt juist het goed uitvoeren van de PD-methodiek binnen de gehanteerde onderwijsconcepten een uitdaging. Voor de

PD-methodiek zijn per definitie leerkracht-/behandelaargestuurde instructies en interventies noodzakelijk. Dat kan botsen met het meer leerlinggestuurde onderwijs dat in deze vernieuwende onderwijsconcepten centraal staat.

Om scholen te ondersteunen in het vormgeven van de PD-methodiek binnen groepsdoorbrekend werken is binnen de PD-methodiek in consultatietrajecten voorzien. De casemanager kijkt dan (in het kader van schoolontwikkeling) samen met de school hoe 'inhoud' en 'doorgaande lijn' maatwerkgericht vorm kunnen krijgen. Goed overwogen, inhoudelijke keuzes en goede implementatie staan daarbij hoog in het vaandel.

Het dilemma dat zich bij sommige scholen voordoet als het gaat om een onderwijsconcept gericht op ervaringsgericht en zelfsturend leren, zien we ook terug in de literatuur (Pintrich, 2004; Kirschner, e.a., 2006). Volgens verschillende onderzoekers staat het DI-model ontdekkend leren in de weg. Kinderen leren volgens deze onderzoekers het beste in een omgeving met zo min mogelijk sturing, zodat zij de omgeving kunnen ontdekken en essentiële informatie zelf kunnen construeren. Voorbeelden van aanpakken gebaseerd op deze overtuiging zijn: ontdekkend leren, probleemgestuurd leren, onderzoekend leren, ervaringsgericht onderwijs en constructivistisch leren. Binnen deze aanpakken heeft de leerling meer inbreng in zijn eigen leerproces.

Hoe verhouden deze onderwijskundige concepten zich nu tot goed leren lezen, spellen en rekenen? Allereerst, lezen en spellen (en ook rekenen) leren de meeste kinderen niet vanzelf, instructie is noodzakelijk. Verder is het zo, dat leerlingen die moeite hebben met deze basale vaardigheden méér (afgestemde) instructie nodig hebben bij voorkeur verzorgd door effectieve en deskundige professionals. In het geval van PD-methodiek de 'combi' van een deskundige leerkracht en een deskundige behandelaar.

Een ander punt dat hier speelt, is dat meer leerlinggestuurd leren zich meestal richt op leeractiviteiten van hogere orde zoals: relateren, analyseren, structureren, plannen en evalueren. Om daar als leerling zelf de regie over te kunnen voeren, dient de leerling bewust verschillende leerstrategieën te combineren. Ook voor deze 'hogere-orde vaardigheden' geldt, dat leerlingen de technische leesvaardigheid geautomatiseerd onder de knie moeten hebben en dat – als ze daar moeite mee hebben – ze dit leren van deskundige professionals.

Al met al kunnen we zeggen, dat het DI-model van de grondlegger (Veenman, 2001) en de latere varianten opvallend veel werkzame elementen voor goed leesonderwijs in zich heeft. De wetenschap heeft aangetoond dat dit model werkt. Toch blijkt het niet eenvoudig te zijn om alle stappen van het model geïsoleerd en geïntegreerd toe te passen en daar voldoende tijd voor te nemen. De complexiteit die inherent is aan het uitvoeren van goede instructie (dus ook goed leesonderwijs) in de dagelijkse klassenpraktijk, is hier mede debet aan. De praktijk is vele malen complexer en weerbarstiger dan een model kan vangen. Een model kan ondersteunend zijn, maar het staat en valt met diegenen die hier uitvoering aan geven, iedere dag weer.

Wat er hiervoor met betrekking tot de onderwijsmodellen is gezegd, geldt ook voor de behandelmodellen. De praktijk is vele malen weerbarstiger dan het model kan



‘vangen’. Ter relativering is het goed om ons te realiseren, dat we de stappen die in de behandelcyclus worden onderscheiden, ook in ons dagelijks handelen kennen. Als we bijvoorbeeld koken dan nemen we zoveel water als we verwachten dat er nodig is om de rijst mooi droog te koken. Gaat het goed, prima; gaat het niet goed dan nemen we de volgende keer meer of minder water of we bedenken wat we nog meer kunnen doen om het gerecht naar wens te realiseren.

De grootste uitdaging is binnen de PD-methodiek is gelegen in het verweven van de behandelingscyclus in het gehele dynamisch proces van instructie en interventie. Het Geïntegreerde Behandelplan Preventieve Dyslexiezorg (GBPD) waarin dit is vastgelegd, vormt de leidraad voor het gezamenlijk handelen en de gezamenlijke evaluatiemomenten en Multidisciplinaire Overleggen (MDO's). Ook vraagt het veel van de professionals om de cyclus van toetsend behandelen op microniveau (wekelijkse sessies op de werkvloer) te realiseren. Hieronder worden een aantal uitdagingen besproken.

- Met betrekking tot de verkennende behandelanalyse (VBA) is het bij PD-methodiek belangrijk dat deze analyse – in gezamenlijke afstemming – gemaakt wordt voor en door alle actoren (leerling, school, ouders). Dus niet uitsluitend voor de leerling, hetgeen nog vaak in de standaard aanpak gebeurt. Het is niet eenvoudig om de beschermende en belemmerende factoren van de school én de thuissituatie zo te analyseren en te beschrijven dat dit bijdraagt aan een gezamenlijk gedragen aanpak. Hiervoor zijn open gesprekken van belang (zie ook het hoofdstuk over dynamisch ontwikkelingsmodel), waarin zich gaandeweg het complete verhaal vormt. Steeds is hierbij de vraag: Wat is er nodig om de noodzakelijke gedragsveranderingen (van leerling, professional en ouders) daadwerkelijk te bereiken?
- Tevens blijft het een uitdaging om samen weloverwogen te bepalen hoe de preventieve behandeling vorm moet krijgen. Immers het gaat om hardnekkige problemen, er is al van alles geprobeerd, vaak met wisselend succes. Ook al is het besef er, dat het voorspellen van reacties (VR) hierbij helpend kan zijn, schiet dit er nog wel eens bij in. Het van tevoren bedenken hoe er gehandeld kan worden als de leerling niet reageert zoals verwacht (of als er stagnatie optreedt), vraagt voortdurende aandacht. Bij stagnaties is het van belang vooral het eigen handelen (behandelaar, leerkracht, ib'er/leesspecialist en ouders) te onderzoeken. Steeds vaker lukt het om naast het opstellen van plan a (als we x of y doen, dan verwachten we z) een plan b en c te bedenken. Dit biedt houvast voor zowel de professionals als de ouders én de leerling.
- Bewust kiezen van instructies en hulpmiddelen om het leerproces te optimaliseren en/of te compenseren (TB), tevens rekening te houden met de sociaal-emotionele aspecten en mogelijke andere problemen, vormt in de PD-praktijk een exercitie van formaat. Dit vraagt zoals hiervoor is beschreven kennis over instructie- en behandelprincipes en kennis over toetsing en evaluatie ten opzichte van de gestelde doelen. Eenmaal met de uitvoering bezig, loopt de trein en is het zich bewust zijn van de rationale die ten grondslag ligt aan de preventieve interventies een voortdurende opgave. Het goed uitvoeren van de instructieprincipes vormt daarbij een gro-

te uitdaging, met dien verstande dat 'isoleren' binnen de onderwijspraktijk meestal wel tot de routine behoort, maar dat 'integreren' en 'generaliseren' er wel eens bij inschieten. Bekend is de uitspraak: "De leerling weet het wel, maar hij/zij kan het niet toepassen". Het zich daarvan bewust zijn en het gezamenlijk oppakken van deze taak met gebruikmaking van de verschillende vormen van expertise en ervaring, is hierbij dienstig.

- Toetsing vindt binnen de uitvoering van de PD-methodiek enerzijds op natuurlijke wijze plaats op de werkvloer (systematische observaties, interprofessioneel overleg tussen de bedrijven door en in pauzes) en anderzijds door regelmatige (tussentijdse) en over-all evaluaties ten opzichte van de globale einddoelen (EGB). Kleinschalige, formatieve toetsing vindt plaats tijdens de wekelijkse sessies. Iedere leerling wordt in een N=1 design (voormeting-instructie-nameting-follow-up) met meerdere metingen gevolgd, zowel gericht op de leervorderingen als op de kwaliteit van het leren. Tussentijds (na drie maanden) en aan het eind van het *PD-leerlingentraject* vindt summatieve toetsing plaats op basis van een set van vooraf afgesproken toetsen, waarmee controleerbaar nagegaan wordt of de gestelde doelen zijn bereikt. Op basis daarvan wordt bepaald in hoeverre het de leerling gelukt is om (optimaal) te profiteren van het preventief behandeltraject. Indien nodig wordt de behandelingscyclus in een volgende fase cyclisch voortgezet, hetzij op school, hetzij in een specialistisch behandeltraject, waarbij – in beide gevallen – de interprofessionele samenwerking en de samenwerking met de ouders wordt voortgezet.

Voor de behandelmodellen geldt – evenals voor de onderwijsmodellen – dat ze zeker ondersteunend zijn, maar dat ze staan en vallen met de kwaliteit die diegenen die hieraan uitvoering geven, kunnen leveren.

In de twee volgende hoofdstukken wordt hier nader op ingegaan: voor wat de PD-methodiek betreft is hiervoor zowel een gemeenschappelijke kennisbasis nodig als vaardigheden op het gebied van interprofessioneel samenwerken

Aanbeveling

Het werken volgens de in dit hoofdstuk beschreven modellen kent een hoge mate van complexiteit. Modellen vanuit twee domeinen (onderwijs en gedragswetenschap) dienen met elkaar verweven te worden, op een manier dat de leerling er beter van wordt. Erken deze complexiteit. Geef toe dat dit ingewikkeld is, omdat iedere leerling weer iets anders vraagt en de omstandigheden niet altijd ideaal zijn. Erken ook de noodzaak om hierin te blijven leren.

Creëer bewust tijd om de alliantie te smeden

Het bijzondere van de PD-methodiek is, dat de in dit hoofdstuk besproken modellen niet na elkaar dienen te worden uitgevoerd, maar in elkaar verweven moeten worden. Deze verwevenheid maakt onderdeel uit van de conceptuele kader van de PD-methodiek. Omdat dit geen vanzelfsprekendheid is, moet hier expliciet aan gewerkt worden.



Wat voegen behandelmodellen toe aan de kwaliteit van instructie en interventie zoals deze al door de onderwijsmodellen 'gedekt' wordt? Is er sprake van een meerwaarde en zo ja, waarin is deze dan gelegen? In hoeverre houdt ieder domein (onderwijs en zorg) zijn eigen identiteit en hoe wordt gewerkt aan samenbindende belangen? Door met elkaar op deze vragen te reflecteren wordt gewerkt aan een gedragen 'conceptueel kader op maat', een voorwaarde voor het goed uitvoeren van de PD-methodiek. Voer deze dialoog en maak ruimte voor ontwikkeling daarin.

Veelal slorpt de uitvoering van een methodiek veel tijd op. Het evalueren van de kwaliteit – in lijn met het conceptueel kader – schiet er dan wel eens bij in. Het helpt om daarvoor bewust tijd te reserveren in reguliere overleggen en evaluatiemomenten die er toch zijn. Zo kan de elkaar versterkende functie van de verschillende stappen in de modellen aan de orde komen bij de bespreking van casuïstiek tijdens het coördinerend overleg (PD-team). Vooral tijdens de MDO's en de geplande evaluaties, kan hiervoor ruimte worden ingepland. Grijp de kansen aan om te leren van elkaar met betrekking tot goed kunnen afstemmen van de modellen op de begeleidingsbehoeften van de leerlingen. Bevraag ouders en leerlingen hoe ze de versterkende aanpak ervaren.

Literatuur

- Adams, Gary (1995). Project Follow Through: In-depth and Beyond. *Effective School Practices. Volume 15* (1).
- Adams, G. & Carnine, D. (2003). Direct Instruction. In: H.L. Swanson, K.R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities*, (403-416). New York, NY: Guilford Press.
- Allington, R. (2013). What really matters when working with struggling readers. *The Reading Teacher*, volume 66, Issue 7.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N.D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120 (3), 322–330. [doi:10.1016/j.cognition.2010.10.001](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.10.001)
- Bosker, R. J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112 (3), 579-620.
- Chall, Jeanne S. (2002). *The academic achievement challenge. What Really Works in the Classroom?* Guilford Publications; Revised edition (16 mei 2002).
- De Bruyn, E.E.J. & Ruijsenaars, A.J.J.M. (2015). *De diagnostische cyclus in de praktijk. Casuïstiek, achtergronden, beschouwingen en context*. Leuven/Den Haag: Acco.
- De Bruyn, E.E.J., Ruijsenaars, A.J.J.M., Pameijer, N.K., & Van Aarle, E.J.M. (2003). *De diagnostische cyclus. Een praktijkleer*. Leuven/Leusden: Acco (herziene versie).
- Elliott, J.G. & Grigorenko, E.L. (2014). *The Dyslexia Debate*. Cambridge: University Press.
- Engelmann, S. & Carnine, D. (2016). *Theory of instruction: Principles and applications* (revisited edition). NIFDI PRESS P.O. Box 11248, Eugene, Oregon, 97440.
- Engelmann, S. (2007). *Teaching Needy Kids in Our Backwards System*. Eugene, OR: NIFDI Press.
- Expertisegroep lezen (2018): *Handelingsgerichte adviezen bij leesproblemen*. Passend Primair Onderwijs Rotterdam.
- Fletcher, J.M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3, 30-37.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (2006). Introduction to response to intervention: what, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 1: 93-99.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2009). Creating opportunities for intensive intervention for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 42, 60-62.
- Gezondheidsraad: Commissie Dyslexie (1995). *Dyslexie. Afbakening en behandeling*. Den Haag: gezondheidsraad.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York, Routledge.
- Hollingsworth, J. and Ybarra, S. (2009). *Explicit Direct Instruction. The power of the Well-Crafted, Well-Taught Lesson*. Fowler: Corwin Press.



- Houtveen, T., Koekebacker, E., Mijs, D., & Vernooy, K. (2005). *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen. Wat kan de school doen?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hughes, C.A., Morris, J.R., Therrien, W.J., & Benson, S.K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32 (3), 140–148. doi:10.1111/ldrp.12142.
- Joosten, F. & Vergunst-Duijnhouwer, V. (2013). *4D: Kompas voor opbrengstgericht en passend onderwijs*. SchoolManagement totaal.
- Kappen, A. en Vernooy, K. (2010). *Leesverbeterplan Enschede*. Een presentatie voor de afsluitende taalconferentie van de PO Raad.
- Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R.E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.
- Kozloff, M. e.a. (1999). *Direct Instruction in Education*. Wilmington: University of North Carolina.
- Leij, A. van der, Kool, E & Linde-Kaan, A. van der (1993). Planmatig handelen. In: A. van der Leij & E.J. Kappers (red.). *Zorgverbreding. Bijdragen uit Speciaal Onderwijs aan Basisonderwijs*. Nijkerk: Intro (110-155).
- Leij, A. van der (1998). *Leesproblemen. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Leij, A. van der (2016). *Dit is dyslexie*. Tiel: Lannoo Campus.
- Nickerson, Raymond, S. (1998). *Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises*. First Published June 1, 1998 Research Article. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>
- Pameijer, N.K., & Van Beukering, J.T.E. (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Leuven: Acco.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 384-407.
- RTI Action Network: A Program of the National Center of Learning Disabilities. Washington DC. www.rtinetwork.org
- Ruijsenaars, A.J.J.M. & Van der Aalsvoort, G.M. (1998). Reflectie achteraf: de beste manier om op voorhand de ingreep te verbeteren. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 14 (5), 281-293.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., Van den Bergh, P.M., & Schoorl, P.M. (2008). *Orthopedagogiek. Ontwikkelingen, uitgangspunten en modellen: een inleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (2001/2019). *Leerproblemen en leerstoornissen. Remedial teaching en behandeling. Hulpschema's voor opleiding en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. & Ruijsenaars-Elshoff, C.Th.G. (2021). *Berekend! Van rekenprobleem tot dyscalculie. Niet-geautomatiseerde basiskennis als centraal probleem*. Antwerpen/Den Bosch: Gompel & Svacina.
- Snow, C.E., Burns, M.S. Burns & Griffin, P. (editors). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academic Press. Washington, DC 1998.
- Stichting Dyslexie Nederland. De Jong, P. F., De Bree, E. H., Henneman, K., Kleijnen, R., Loykens, E. H. M., Rolak, M., Struiksmā, A. J. C, Verhoeven, L., & Wijnen, F. N. K. (2016). *Dyslexie: diagnostiek en behandeling. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland*.

- Struiksmā, C. (2005). *Organisatorisch continuūm voor de zorgroute van leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. Notitie rond 'Tussenvormen' in het kader van het Masterplan Dyslexie. Masterplan Dyslexie.
- Struiksmā, A.J.C. & Rurup, L. (2008). *Onderwijscontinuūm CED-groep. Een denk- en werkwijze voor passend onderwijs*. Rotterdam: CED-groep.
- Struiksmā, A. J. C. & Rurup, L. (2009). *Focus op feiten. Datagestuurd en opbrengstgericht werken met het Onderwijscontinuūm CED-Groep*. Rotterdam: CED-Groep.
- Terwel, J. (1997). *Grenzen aan de groep? Een onderwijspedagogisch perspectief op leren in contexten*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Veenman, S. (2001). *Directe instructie*. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Veenman, S., Denessen, E., Van den Oord, I. & Naafs, F. (2003). Direct and Activating Instruction: Evaluation of a Preservice Course. *The Journal of Experimental Education*, 71 (3), 197-225.
- Vernooy, K. (2009). Effectieve instructie en risicolezers. In: Desoete, A. e.a. (2009). *Leerproblemen evidence based voorspellen, onderkennen en aanpakken*. Bijdragen uit onderzoek. Leuven/Den Haag: ACCO.
- Vernooy, K. (2011). *Alle leerlingen bij de les. Directie instructie nog explicieter!* Hogeschool Edith Stein, Deventer.
- Vernooy, K. (2010). Elk kind een lezer. In: *VakWerk*, 5e jrg. Nummer 7, december 2010.
- Wildeboer, T. & Kramer, F. (2017). Effectief lesgeven. *BSM*, 06 / 2017, 24-30.



Aan het woord: directeur van twee basisscholen

Als directeur van twee basisscholen wordt deze directeur op de hoogte gehouden door de ib'ers en de desbetreffende leerkrachten van zijn scholen van het verloop van de PD-trajecten. Verder is een van zijn collega's van de ene school coördinator-PD-team Preventieve Dyslexiezorg en een collega van de andere school casemanager.

“Ik ben een voorstander van preventieve werkwijzen. Dit maakt dat we leerlingen eerder de juiste hulp en begeleiding kunnen bieden en niet eerst laten vastlopen om vervolgens hulp te bieden. In dat laatste geval zijn er dan vaak ook al meer problemen ontstaan (met name op sociaal-emotioneel gebied) en die kunnen we nu dus ook vaker voorkomen. Ik denk dat Preventieve Dyslexiezorg zeker iets toevoegt aan het standaard dyslexiezorgaanbod. Ook het gegeven dat mijn collega's betrokken zijn en ook op andere scholen komen, zorgt ervoor dat wij ook weer meer expertise de school in krijgen door de ervaringen van deze collega's.

Wat ik terugkrijg van mijn collega's is, dat de samenwerking goed verloopt en ook zinvol en nuttig is. Het mooie aan de samenwerking vind ik persoonlijk ook dat door de gehanteerde werkwijze ook de expertises (ook van de diverse scholen) met elkaar gedeeld worden.

Ik constateer wel dat het van mijn collega die coördinator is van het PD-team best veel tijd en energie vraagt in combinatie met haar werk als ib'er op school. Ook bij de collega die als casemanager is ingezet, merk ik dat ze er meer tijd in moet steken dan ze eigenlijk beschikbaar heeft. Dit komt doordat deze collega inmiddels bij 7 leerlingen betrokken is als casemanager.

Gelet op het belang van Preventieve Dyslexiezorg ben ik met het schoolbestuur in gesprek hoe we kunnen regelen dat er voldoende facilitering plaatsvindt voor de collega's om dit waardevolle werk ook goed te kunnen doen. Met het bestuur wil ik in de komende periode goed afstemmen wat nu echt effectief werkt binnen het PD-traject en op welke manier de collega's voldoende gefaciliteerd kunnen worden om datgene wat we met zijn allen belangrijk vinden en effectief werkt, ook uit te blijven voeren. Als directeur geef ik de desbetreffende collega's graag wat ruimte om dit werk te doen binnen de werkuren op onze scholen, maar uiteraard moet dit ook weer niet ten koste gaan van andere werkzaamheden op onze scholen.

Het traject is voor mij geslaagd als alle kinderen die baat hebben bij zorg vanuit PD deze ook krijgen en dat het geven van deze zorg ook voldoende gefaciliteerd is voor de medewerkers die de zorg bieden. Verder is dit traject voor mij geslaagd als de expertise zich steeds meer als een olievlek verspreidt, waardoor leerkrachten in scholen ook zelf nog beter in staat zijn passende zorg te bieden en er wellicht ook weer minder kinderen specifiekere zorg behoeven. In dat geval win je de investering voor de huidige facilitering ook weer gedeeltelijk terug.

NB: Dit interview is gehouden tijdens de structurele periode van het PD-traject en deze directeur blijft zich samen met het bestuur sterk maken voor verdere implementatie en borging van de PD-methodiek.

Hoofdstuk 5

**Gezamenlijke kennisbasis
werkzame componenten
lezen en spellen**

In dit hoofdstuk wordt ingezoomd op werkzame componenten die voor het geautomatiseerd leren lezen en spellen vanuit de literatuur bekend zijn. Effectieve componenten voor de onderwijspraktijk en de behandelpraktijk blijken elkaar niet zoveel te ontlopen, echter er is er een toenemende deskundigheid nodig om deze goed vorm te geven en vooral goed af te stemmen op de leerlingen in kwestie.

In de PD-methodiek wordt ingezet op het verwerven van een gemeenschappelijke kennisbasis, waarbij niet alleen gekeken wordt naar 'Wat werkt', maar ook naar waarom iets al dan niet werkt bij déze leerling in déze context. In dit verband wordt gesproken van 'evidence informed' interveniëren, waarmee recht gedaan wordt aan de complexiteit die de praktijk per definitie in zich heeft.

Op de illustratie zien we een van de casemanagers die trots het certificaat toont, dat ze behaald heeft na het volgen van een training (blended learning). In deze training is gewerkt aan het vergroten van de gemeenschappelijke kennisbasis. Samen met anderen (ib'ers, leesspecialisten, behandelaars) heeft zij onder andere geleerd hoe additionele ON3-programma's beoordeeld kunnen worden en op basis daarvan al dan niet gekozen worden. In hoeverre maakt het programma gebruik van de werkzame componenten die er in de literatuur worden genoemd? Waarom heeft dit programma een meerwaarde voor de leerling in kwestie, bovenop alles wat de leerling nu al moet doen? In hoeverre ben ik al bekend met het programma en beschik ik al over kennis en vaardigheden om dit programma getrouw te kunnen uitvoeren? Sluit het programma qua didactische uitleg en terminologie aan bij methodes en programma's waarmee de leerling nu al werkt, of is er sprake van incongruentie met betrekking tot deze punten? Kortom, de casemanager heeft samen met anderen kennis opgedaan over het keuzeproces, dat doorlopen dient te worden als binnen de PD-methodiek geopperd wordt een additioneel ON3-programma in te zetten.

Alle reden tot voldoening en dat mag – zoals dat de zuidelijke Nederlanden betaamt – gevierd worden met een hapje en een drankje.



3

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 5 – Gezamenlijke kennisbasis werkzame componenten lezen en spellen

Inleiding	588
Specifieke interventies	590
• Taakgerichte aanpak	590
• Taakgerichte aanpak in lees- en spellingmethodes	591
Werkzame componenten voor onderwijs- en behandelpraktijk	596
• Geïntegreerde samenvatting werkzame componenten	597
• Bespreking van de werkzame componenten	600
- Overeenkomsten tussen onderwijs- en behandelpraktijk	601
- Belang van wetenschappelijk onderzoek voor beide domeinen	601
- Meer aandacht voor lezen dan voor spellen	601
- Geen 100% evidentie maar wel plausibiliteit	601
- De praktijk als kennisbron	602
Gemeenschappelijke kennisbasis lees- en spellingproces	603
• Kennis van fonologisch en fonemisch bewustzijn	603
• Kennis over het proces van technisch leren lezen	606
• Kennis over het proces van leren spellen	608
- Leren spellen is moeilijker dan leren lezen	608
- Het spellingproces	611
- Fasen in het spellingleerproces	612
- Het proces van leren spellen	613
- Ontwikkeling in strategiegebruik	618
Methodes en specifieke interventieprogramma's	620
• Interventie-integriteit	621
• De rol van de professionals	621
• Mate van bewezen effectiviteit van interventies	622
• 'Evidence informed' in plaats van 'Evidence based'	623
• Overzicht beschikbare interventieprogramma's, keuzehulp en checklist kwaliteitsaanpak	624
• Inzet van ICT-programma's	626
• Effectiviteit van ICT-programma Bouw!	627

Programma's en methoden binnen Preventieve Dyslexiezorg	629
• Analyse van fouten en aanpakstrategie	630
• Soorten kennis	630
- Kennis van feiten, procedures of metacognitie	631
- Kwaliteit van de kennis	631
Foutenanalyse en strategieonderzoek	632
• Foutenanalyse en strategieonderzoek: fonologisch en fonemisch bewustzijn	632
• Foutenanalyse en strategieonderzoek: letterkennis en kennis van de woordstructuur	632
• Foutenanalyse en strategieonderzoek: technisch leesproces	633
• Foutenanalyse en strategieonderzoek: spelling	633
• Foutenanalyse bij spelling	634
- Spellingstrategieonderzoek	636
Inzet van methodes en interventieprogramma's in de PD-methodiek	637
• Afwegingen bij inzet van extra programma's	638
• Interventie-integriteit binnen PD-methodiek	640
• Verhouding en inhoud lees- en spellingtraining	641
• Spelling in methodes en specifieke interventieprogramma's	642
- Analogie als ondersteunende strategie	642
- Kennis over kennis	643
- Congruentie in terminologie	646
Vakmanschap en maatwerk	648
Meer lezen/weten	651
Reflectie, discussie en aanbevelingen	653
Literatuur	656
<i>Aan het woord: een leesspecialist in de rol van casemanager en procesbegeleider</i>	662



Gezamenlijke kennisbasis werkzame componenten lezen en spellen

Inleiding

De PD-methodiek richt zich op leerlingen van groep 2 t/m 4. In die periode leren leerlingen lezen en spellen door middel van goede instructie door competente professionals. Alle onderzoek wijst erop dat *de wijze waarop* instructie en interventies in deze vroegtijdige periode worden uitgevoerd en specifiek worden afgestemd op de begeleidingsbehoefte van de leerlingen, er het meeste toe doet.

Dit als 'statement' vooraf, brengt ons bij de *inhoud* van de effectieve instructie en interventies en met name de werkzame componenten die daarin voor het goed leren *technisch lezen en spellen* aanwezig moeten zijn. Ten tijde van de ontwikkeling van de PD-methodiek waren deze componenten vanuit de literatuur bekend en is daar rekening mee gehouden in de inhoudelijke invulling van de preventieve interventies.

Sinds het verschijnen van de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie (Bvrd)* in 2021, kunnen we nog meer bogen op goed onderbouwde kennis. Deze richtlijn bevat zowel voor de aanpak in het onderwijs als de behandelpraktijk een uitgebreide beschrijving van het onderzoek naar werkzame componenten in de begeleiding en behandeling van hardnekkige lees- en spellingproblemen en dyslexie.

In dit hoofdstuk zijn de werkzame componenten die in de *Bvrd* zijn beschreven, niet afzonderlijk voor 'onderwijs' en 'behandelpraktijk', maar *in samenhang* samengevat. Dit faciliteert samenwerkende professionals (zoals in de PD-methodiek bedoeld) bij het vormgeven van een *geïntegreerde aanpak* in doorgaande lijn. Ook wordt in dit hoofdstuk verwezen naar de vele handzame overzichten en materialen die op *Dyslexie Centraal* te vinden zijn.

Om de werkzame componenten bij het gezamenlijk vormgeven van de PD-methodiek optimaal te kunnen inzetten, is in dit hoofdstuk stevig ingezet op de *gemeenschappelijke kennisbasis*, die er nodig is om de werkzame componenten ook daadwerkelijk werkzaam te laten zijn. Kennis van de orthografie van het Nederlands en van hoe kinderen leren lezen en spellen is daarvoor onontbeerlijk. Omdat kennis over spelling en het spellingproces in de literatuur (ook in de *Bvrd*) onderbelicht is, is daarop steviger ingezet.

Met betrekking tot preventieve programma's en methodes laat de praktijk zien, dat ze

houvast bieden aan onderwijsprofessionals én behandelaren. Professionals kiezen hiervoor omdat deze methodes en programma's in de meeste gevallen (goed) zijn onderbouwd en veel materialen bieden voor oefening en herhaling. Tegenwerpingen dat het niet om het programma gaat (ook met een oude krant kun je leren lezen) maar om de werkzame elementen, zijn weliswaar terecht, maar het werken zonder methode of programma blijkt niet realiseerbaar in de praktijk. Het heeft dan ook weinig zin om het 'toevlucht' zoeken tot programma's, te ontmoedigen. Beter is de aandacht te richten op wat er nodig is om methodes en interventieprogramma's verstandig in te zetten. Daar wordt in dit hoofdstuk dan ook veel aandacht aan besteed. Ingegaan wordt op de 'claims' van bewezen effectiviteit van programma's, interventie-integriteit en op de rol van professionals.

Met betrekking tot de effectiviteit van interventies is niet alleen gekeken naar 'Wat werkt?' (het interventieprogramma zelf), maar ook *Hoe?*, *Wanneer?*, *voor Wie?* en *Waarom?* iets werkt. Daarmee wordt recht gedaan aan de complexiteit die inherent is aan de praktijk. Er is gekozen voor de term 'evidence informed' in plaats van 'evidence based', omdat de eerste term meer recht doet aan procesgerichte causaliteit, waarin inzicht wordt verkregen in causale mechanismen die ervoor zorgen dat een bepaalde combinatie van omstandigheden (de gekozen methode of specifieke interventie, de interactie tussen professionals en lerenden, de context) tot bepaalde gevolgen leidt. Het gaat om bewijsvoering met betrekking tot hoe iets werkt en waarom en niet zozeer om een 'op bewijs gebaseerde interventie' op zichzelf.

Binnen de PD-methodiek ligt het accent op het kwalitatief goed inzetten en het op elkaar afstemmen van methodes en interventieprogramma's. In de PD-methodiek wordt allereerst ingezet op het volledig 'uitpuren' van de reguliere lees- en spellingmethode (met alle extra oefenstof) en de inzet van de principes van de *Protocolen Leesproblemen en Dyslexie* (en de daarbij ontwikkelde werkboeken).

Om te achterhalen wat een individuele leerling precies nodig heeft, is stevig ingezet op kennis over foutenanalyse en strategieonderzoek. Additionele programma's op ON3 worden ingezet als deze aantoonbaar meerwaarde hebben voor de leerling in kwestie. De wijze waarop het keuzeproces voor de inzet van ON3-programma's binnen de PD-methodiek verloopt, is in dit hoofdstuk beschreven. Met betrekking tot het ICT-programma *Bouw!*, dat standaard in de methodiek is opgenomen, wordt enerzijds ingegaan op de resultaten van wetenschappelijk effectonderzoek en anderzijds op wat er nodig is om *Bouw!* maximaal af te stemmen op de door scholen gehanteerde lees- en spellingmethoden en eventueel andere specifieke interventieprogramma's.

Geconcludeerd wordt dat vakmanschap en maatwerk nodig zijn om het doel (automatisering van technisch lezen en spellen) te bereiken. De inhoudelijk effectieve componenten blijken elkaar voor beide domeinen (onderwijs en zorg) nauwelijks te ontlopen, echter er is er een toenemende deskundigheid nodig om deze goed vorm te geven en vooral goed af te stemmen op de leerlingen in kwestie. Door hier samen in op te trekken en een gemeenschappelijk kennisbasis op te bouwen is de kans groot dat 'evidence informed' interveniëren daadwerkelijk het effect bereikt dat wordt beoogd.

Het hoofdstuk eindigt met reflectie, discussie en aanbevelingen van de auteur.



Specifieke interventies

Specifieke interventies hebben (1) een zekere opzet, inhoud, vorm, intensiteit, (2) zijn (taak)gericht, systematisch en expliciet en (3) moeten bestaan uit bewezen effectieve instructievormen die geïmplementeerd kunnen worden door gespecialiseerde professionals. Aldus, de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie (Bvrd)* (2021) die dit als volgt beschrijft:

“Specifieke interventieprogramma’s zouden moeten bestaan uit bewezen effectieve instructievormen met een opzet, inhoud, vorm en intensiteit die kunnen worden geïmplementeerd door gespecialiseerde professionals binnen de onderwijspraktijk (Fuchs & Fuchs, 2007) of door leraren met ondersteuning van lees- en spellingspecialisten (zie ook: Handreiking voor de invulling van ondersteuningsniveau 2, 3 en 4 bij lees-/spellingproblemen en dyslexie, www.dyslexiecentraal.nl). Algemeen geldt dat interventies (taak)gericht moeten zijn, systematisch, expliciet en intensief (Shaywitz et al., 2008).” (Bvrd, p. 53)

In hoofdstuk 4 van deel 3 is uitvoerig ingegaan op de wijze waarop onderwijs- en zorgprofessionals modellen voor instructie en behandeling kunnen inzetten bij de uitvoering en implementatie van de gezamenlijke interventies. De mate waarin zij daarin slagen, bepaalt de kwaliteit van specifieke interventie voor een belangrijk gedeelte.

Voorts moeten specifieke interventies (taak)gericht, systematisch, expliciet en intensief zijn, waarbij ‘systematisch, expliciet en intensief’ iets zegt over het ‘hoe’ (vergelijk deel 3, hoofdstuk 4) en ‘taakgerichtheid’ iets zegt over het ‘wat’: het gaat om leren technisch lezen en spellen en de manier waarop leerlingen hierin het niveau van automatisering bereiken. Hieronder wordt dit nader uitgewerkt en wordt aan de hand van voorbeelden uit veelgebruikte methodes een inzicht gegeven hoe dit in de praktijk vorm krijgt.

Taakgerichte aanpak

In 1995 bracht de Commissie Dyslexie van de Gezondheidsraad een advies uit over de afbakening en behandeling van dyslexie. Daarin werd heel duidelijk gesteld: kinderen leren lezen en spellen door ze te leren lezen en te spellen (Ruijsenaars & Gersons-Wolfensberger, 1995). Dit betekent simpelweg dat je kinderen de lees- en spellinghandeling aan moet leren: wat moet je doen als je een woord in een keer wilt lezen, wat moet je doen als je een woord op wilt schrijven?

Uitgangspunt bij alle interventies is dat de instructie zich moet richten op het lezen en spellen zélf en wat er nodig is om het niveau van automatisering te bereiken, specifiek ook

voor leerlingen die daarin een moeilijk leerproces doormaken.

Het onderwijs hanteert hiervoor vrijwel altijd een lees- en spellingmethode, aan de hand waarvan de vaardigheden worden aangeleerd. Door middel van (expliciete) instructie wordt de leerstof in kleine stappen aangeboden, waarbij de leraar/lees- en spellingspecialist het lees- en schrijfgedrag precies voordoet ('modelt') en moeilijkheden stap voor stap bespreekt. Dat geldt zowel voor lezen (Shaywitz e.a., 2008) als spellen (Santoro, e.a., 2006).

Als voorbeeld van een taakgerichte aanpak wordt hieronder de spellinginterventie beschreven die Santoro, e.a., 2006) ontwikkelden op basis van bevindingen uit literatuur met betrekking tot de integratie van (1) fonologisch bewustzijn en het verwerven en begrijpen van de alfabetische code (het wát) en (2) principes van effectieve instructie (het hóe).

Het 'wat' bestond bij het leren spellen (Santoro, e.a., 2006) uit:

- Fonemisch bewustzijn (*Wat is de eerste klank in [map], wat zijn alle klanken in [map]*).
- Begrijpen van alfabetische code': letter-klank-correspondenties (*kies en schrijf letters die corresponderen met de klank [m]*).
- Het 'schrijven' van letters (*overtrekken en kopiëren van letters met aanwijzingen (pijlen) voor schrijfrichting*).
- Het schrijven van letternamen (*schrijf de letter van de klank [m], wat is de naam van de letter?*).
- Integratie van fonemisch bewustzijn en alfabetische code (*Wat is de eerste klank van [pas]? Schrijf nu de letter die 'matcht' met de eerste klank van [pas]*).

Het 'hoe' bestond bij het leren spellen (Santoro, e.a., 2006) uit:

- Expliciete instructie, modelling en scaffolding.
- Inzet van ondersteunende materialen.
- Verlengde instructie met hoogwaardige feedback en intensieve interactie (in groep van 3 tot 5 leerlingen).
- Foutcorrectie (door de correcte respons meteen te modelleren).

Santoro, e.a. (2016) wijzen er op dat spellinginstructie naast taakgericht ook expliciet, systematisch en intensief moet zijn. Belangrijk daarbij is 'het wat' en 'het hoe' te integreren.

Taakgerichte aanpak in lees- en spellingmethodes

Zonder de andere lees- en spellingmethodes tekort te doen, worden hieronder twee voorbeelden uitgewerkt uit een veel gebruikte leesmethode (*Veilig leren Lezen - Zwijsen*) en een gangbare spellingmethode (*Staal - Malmberg*). Besproken wordt eerst hoe deze methodes de lees- en spellinginstructie (van een bepaald aspect) vorm geven en daarna wordt besproken in hoeverre dit strookt met hetgeen hiervoor gezegd is over effectieve



interventies.

Voorbeeld uit *Veilig leren Lezen (Zwijzen)*

Alle letters worden systematisch en vrij snel achter elkaar aangeleerd volgens een vaste procedure. Hieronder is een voorbeeld gegeven van het aanleren van de letter /k/, waarbij voor de beschrijving gebruik is gemaakt van het instructiefilmpje dat de methode online biedt.

Aanleren van de letter 'k'	
Zien	"Ik zie /k/"
Horen	"Ik hoor [k]"
Voelen	Vingers op de keel: "Ik voel [k]"
Luisteren	"In welk woord horen we [k]: /boek/ (achteraan), /kan/ (vooraan), /poot/ (nee, geen [k] in /poot/). In /knikkerzak/: vooraan, midden en achteraan"
Kijken	"Waar zien we de [k] om ons heen: rekenhoek (twee keer), verkleedkoffer (twee keer)"
Nieuwe woorden maken	"We gaan goochelen in het woordencircus: [ik]: welke klank hoor je in [ik]? Goochel er een letter bij: /k-ik/. Ken je iemand die /kik/ heet? Nu gaat de eerste [k] weer weg: /ik/, dat ben /ik/!"
Begrippen leren	"Bij welke familie hoort [k]: Ja, bij de familie van de medeklinkers"

Bron: Veilig leren lezen (samenvatting instructiefilm letter /k/)

In alle gangbare leesmethodes worden letters op een dergelijke wijze expliciet aangeleerd. Afgezet tegen de instructieprincipes die in deel 3, hoofdstuk 4 zijn besproken, wordt hier vooral geïsoleerd en deels geïntegreerd (herkennen van letter in woorden) geoefend. Ook wordt aandacht besteed aan begrippen: in dit geval het begrip medeklinker.

Het is heel belangrijk dat de leerling het geleerde zélf leert toe te passen in verschillende en nieuwe situaties en uiteindelijk de letter /k/ (als representant van de klank [k]) automatisch kan toepassen. Dit generaliseren van [k] en /k/ in alledaagse situaties en andere contexten, ontbreekt hier nog. Hier is veel tijd en herhaling voor nodig, veel meer dan het geïsoleerd/geïntegreerd aanleren zoals we dat in dit voorbeeld zien. Het is een essentieel onderdeel van de instructie waar veel aandacht voor moet zijn. De in de praktijk veelgehoorde uitspraak: "Hij/zij kent de letters wel, maar weet nog niet hoe hij/zij ze moet toepassen", duidt erop dat dit vaak als twee verschillende aspecten wordt gezien. Het 'kennen' en 'toepassen' is onlosmakelijk onderdeel van goede instructie. Als dat zo niet gezien en gepraktiseerd wordt, dan is er sprake van onvoldoende effectieve instructie op

ondersteuningsniveau 1.

Voorts is het altijd, in iedere klas zo, dat er leerlingen zijn die méér nodig hebben dan goede instructie op ON1. Het is dus ook *altijd* zo, dat de instructie van de letter /k/ in kleine groepen (vier of vijf leerlingen) geïntensiveerd moet worden voor de leerlingen die meer instructietijd nodig hebben (ON2). Dat houdt in dat er verlengde instructie wordt gegeven met intensievere aandacht voor isoleren, integreren en generaliseren, intensieve oefening, passende feedback en verdiepte interactie. Dit alles afgestemd op wat de leerlingen in het groepje specifiek nodig hebben. Als dat zo niet gezien en gepraktiseerd wordt, dan is er sprake van onvoldoende effectieve instructie op ondersteuningsniveau 2.

Dat er ook een klein aantal leerlingen is, dat ook aan deze verlengde instructie niet voldoende heeft, is *óók* een *gegeven*. Voor deze leerlingen worden interventies op ON3 ingezet, waarbij interventies nóg intensiever (dan hiervoor is beschreven) en nóg meer afgestemd op wat individuele leerlingen nodig hebben uitgevoerd moeten worden om ernstige leesproblemen te voorkomen. Hierbij kunnen specifieke programma's op ON3-niveau (zie verderop) worden ingezet, maar het is ook goed mogelijk om de geïntensiveerde instructie en interventies vorm te geven met aanvullend methodemateriaal (oefensoftware en verdiepend oefenmateriaal) of zelfgemaakt materiaal (bijvoorbeeld lettergroeiboek). Als deze geïndividualiseerde interventie niet gepraktiseerd worden, dan is er sprake van onvoldoende effectieve instructie op ondersteuningsniveau 3.

Kort samengevat, is dit wat taakgerichte en intensieve aanpak inhoudt: goede leesinstructie en kwalitatief goede, aanvullende interventies voor die leerlingen die dit nodig hebben. En het allerbelangste: dit volhouden tot het niveau van automatisering is bereikt.

Voorbeeld uit Staal (Malmberg)

In deze veel gebruikte spellingmethode is voor groep 3 een spellingmodule (startend na het aanleren van alle klanktekenkoppelingen) opgenomen en wordt er vanaf groep 4 t/m groep 8 systematisch aan het leren spellen gewerkt. Deze methode kenmerkt zich door een cyclische multi-sensoriële aanpak, waarbij in samenhang visuele (symbolen), motorische (gebaren) en auditieve (hardop verklanken) kanalen worden ingeschakeld (zie: [Meer Lezen](#) voor de analyse van *Staal Spelling* aan het eind van dit hoofdstuk).

Hieronder is een voorbeeld opgenomen van de wijze waarop *Staal* een veel voorkomende spellingregel (verlengingsregel) wordt aangeleerd, waarbij voor de beschrijving gebruik is



gemaakt van een instructiefilmpje dat de methode online biedt.

Langermaakwoord	
Horen	"Bij een langermaakwoord hoor ik een [t] aan het eind"
Schrijven	"en ik schrijf een /t/ of een /d/"
Hoe weet ik dat?	"Om te weten of je een /t/ of een /d/ moet schrijven, moet ik het woord langer maken."
Wat is dat langer maken?	Bijvoorbeeld: hond Een <i>hond</i> → twee <i>honden</i> Ik hoor in <i>honden</i> een [d], dus weet ik dat <i>hond</i> met een /d/ moet schrijven
Herhaling met steeds het verwoorden van de regel	Taart: ik hoor [t] aan het eind – dus- langer maken → <i>taarten</i> . Ik hoor [t] in <i>taarten</i> , dus schrijf ik <i>taart</i> met een /t/. <i>Ik hoor een [t] aan het eind, dus: wind</i> → <i>winden, dus... geit</i> → <i>geiten</i> <i>eend</i> → <i>eenden</i> <i>hoed</i> → <i>hoeden</i> <i>olifant</i> → <i>olifanten</i>

Instructiefilm Staal: Langermaakwoorden <https://basisonderwijs.online/>

Kijken we naar de algemene opzet van de methode *Staal* dan is het uitstekend, dat de spellinginstructie al heel vroeg begint (meteen in groep 3 nadat de leerlingen de klanktekenkoppelingen door middel van de leesmethode hebben geleerd). Op deze manier kunnen lezen en spellen elkaar gunstig beïnvloeden. Van ondersteuning met gebaren en symbolen is aangetoond dat trainingen die daarvan gebruik maken een positief effect hebben (McGuinness, e.a., 1996). Ook het inzetten van veel tastbaar materiaal, dat deze methode doet, blijkt de effectiviteit te vergroten (Ehri, e.a. (2001).

Evenals hiervoor in het voorbeeld uit de technisch leesmethode, is er veel meer nodig dan een goede, geïsoleerde instructie, zoals we deze hiervoor hebben gezien. Dit is maar een klein gedeelte van het grote geheel dat geïsoleerde, geïntegreerde en gegeneraliseerde instructie inhoudt. In *Staal* komen de spellingcategorieën in de dagelijkse dictees en de introductieoefeningen bij elke les aan bod, dit om het geleerde te integreren. In les 5 van elke week zijn er oefeningen voor herhaald oefenen beschikbaar. Ook kunnen leerlingen verder oefenen met de oefensoftware.

Het generaliseren, het kunnen gebruiken van de spellingcategorieën in alledaagse situaties en andere contexten, vraagt meer aandacht dan de methode biedt. Evenals bij lezen is het voor spellen belangrijk, dat de leerling het geleerde zelf weet toe te passen (en daarvoor naast procedurele kennis (de regel) ook metacognitieve kennis (wanneer moet

ik de regel gebruiken?) inzet in verschillende en nieuwe situaties en uiteindelijk de regel automatisch inzet, daar waar dat nodig is. Ook hier wordt in de praktijk vaak gezegd: "Hij/zij kent de regel wel, maar kan hem nog niet toepassen". Dat 'leren toepassen' is evenals het 'kennen' van de regel een essentieel onderdeel van de instructie waar veel aandacht voor moet zijn. Daarvoor moeten opdrachten worden bedacht, waarin de regel geïntegreerd moet worden en waardoor generalisatie kan plaatsvinden. In het volgende kader is daar een voorbeeld van uitgewerkt.

Boodschappenlijst met 'langermaakwoorden'

Opdracht: maak een boodschappenlijst met zoveel mogelijk producten (waar de langermaakregel in voorkomt) en vergaar daarbij zoveel mogelijk punten.

Julie mogen € 25,- besteden aan producten (uit een reclamefolder), waarin de 'langermaakregel' is toegepast. Deze regel kan aan het *eind* van het woord toegepast zijn of *binnen* het woord. Voor een kort woord (bv. *eend*) krijg je een 1 punt en voor woorden die uit meerdere delen bestaan (bv. *aardappelen*), krijg je 2 punten.

De groep die de meeste producten én het hoogste aantal punten heeft gehaald, heeft gewonnen. Een goed woord telt alleen, als het op het boodschappenlijstje ook goed is geschreven.

Woorden die in reclamefolders te vinden zijn:

- Voor 1 punt: *eend*, *krat*, *brood*, *blond* (bier)
- Voor 2 punten: *houdbare* (drank), *cervelaat*, *tomaat*, *braadworst*, *vaatwastablet*, *prijfavoriet*, *appeltaart*, *stamppot*, *product*, *aardbeien*, *bloedsinaasappelen*, *deodorant*, *tandpasta*, *aardappelen*

Omdat de leerlingen hier niet alleen op het zoeken van de spellingregel gefixeerd zijn, maar ook moeten zorgen om voor het bedrag de meeste producten (met de meeste punten) te krijgen én de woorden vervolgens ook nog correct op het boodschappenlijstje moeten schrijven, is hier sprake van een opdracht, waar integratie en generalisatie geoefend wordt.

Naar: Kleijnen, R., Tak-Stoop, W., Erkens-Mol, I., & Smeets, J. (1994). *Strategisch spellen*. Amsterdam: Vrije Universiteit (Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk).

De meeste reguliere spellingmethodes zijn spaarzaam met opdrachten, waarin de leerlingen de geleerde spellingcategorie/regel leren te integreren en generaliseren. Dat vraagt veel extra inzet van onderwijsprofessionals, die daar niet altijd de expertise en tijd voor hebben. Evenals hiervoor bij het generaliseren van lezen, geldt ook voor spellen dat – indien er niet voldoende aandacht is voor generalisatie – er geen sprake is van effectieve instructie op ondersteuningsniveau 1.

Voor een methode als *Staal* is een grote mate van deskundigheid en goed voorbeeldgedrag van de onderwijsprofessional cruciaal. Evenals de methode waarop *Staal* is geba-



seerd (*Zo leer je kinderen lezen en schrijven*, Schraven, 2004), vraagt deze methode dat diegenen die de instructie geven zich verdiepen in de theoretische achtergrond van de methode en de handleiding (en instructiefilmpjes en digibordsoftware) goed bestuderen. Er kan gerust gesteld worden dat meerjarige ervaring nodig is om deze methode goed in de vingers te krijgen en eer er dus sprake kan zijn van het goed vormgeven van ON1 met deze methode.

Ook nu geldt weer dat er *altijd* leerlingen zijn die méér nodig hebben. *Staal* biedt richtlijnen voor het maken van een foutenanalyse, geeft leerlijnoverzichten en extra oefenstof (woordlijsten). In het IGDI-model (Interactieve, Gedifferentieerde, Directe Instructie) waar de methode gebruik van maakt, is aandacht voor modellering, het opdelen van de instructie in kleine stappen en oefening en herhaling. Op basis daarvan kan een specifieke interventie op ON2 passend bij de leerlingen die dit nodig hebben, worden gerealiseerd.

Dat er ook een klein aantal leerlingen is, dat ook aan deze verlengde instructie niet voldoende heeft, is *wederom* een gegeven. Voor deze leerlingen worden interventies op ON3 ingezet, waarbij nog méér (dan hiervoor is beschreven) en nog méér afgestemd wordt op wat individuele leerlingen nodig hebben om ernstige spellingproblemen te voorkomen. Deze 'verdieping' vraagt veel van leerkrachten en er is interprofessionele samenwerking (specialisten en leerkracht) nodig om ON3 kwalitatief goed vorm te geven. Ook voor spellen geldt dat er specifieke programma's op ON3-niveau (zie verderop) kunnen worden ingezet, maar het is ook goed mogelijk om de geïntensiverde instructie en interventies vorm te geven met (aanvullend) materiaal dat *Staal* biedt (klankgroepschema's, ei- en au-platen, staalboekje, oefensoftware).

Kort samengevat, is dit wat taakgerichte en intensieve aanpak inhoudt: goede spellinginstructie en kwalitatief goede, aanvullende interventies voor die leerlingen die dit nodig hebben. En het allerbelangste: dit volhouden tot het niveau van automatisering is bereikt.

Als het gaat om werkzame inhoudelijke componenten (zie hierna) hebben de meeste reguliere lees- en spellingmethodes alles in zich om instructie en interventie te bieden op basis van de werkzame componenten. Hieronder worden deze inhoudelijke componenten beschreven.

Werkzame componenten voor onderwijs- en behandelpraktijk

Naast taakgericht moeten specifieke interventies bestaan uit werkzame componenten, zowel specifiek voor lezen en spellen (inhoudelijk). In de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn*

Dyslexie (2021) wordt voor de onderwijs- en behandelpraktijk ingegaan op werkzame elementen waar specifieke interventieprogramma's uit zouden moeten bestaan.

Geïntegreerde samenvatting werkzame componenten

Omdat het grotendeels om dezelfde componenten gaat en deze bij voorkeur niet 'na elkaar' maar geïntegreerd dienen te worden toegepast, zijn deze hieronder ook in samenhang samengevat. Van iedere werkzame component wordt eerst de 'rationale' beschreven waarna ingegaan wordt op hoe de component naar de onderwijspraktijk én de behandelpraktijk wordt vertaald. Voor de onderbouwing met literatuur, wordt verwezen naar de *Bvrd*: onderwijspraktijk (p. 53-55) en behandelpraktijk (p. 83-88).

Voor de duidelijkheid: onderstaande samenvatting betreft puur inhoudelijke werkzame componenten die belangrijk zijn voor het *goed leren technisch lezen en spellen*. Andere aspecten als algemene effectieve kenmerken bij behandelen, het omgaan met sociaal-emotionele of motivationele problematiek en de uitdagingen die er liggen bij co-morbiditeit, hoogbegaafdheid en meer- en anderstaligen, worden in andere hoofdstukken van deel 3 besproken.



Werkzame componenten voor onderwijs- en behandelpraktijk

Training gericht op verbetering van het alfabetisch principe

Rationale

Er bestaat een vrij brede wetenschappelijke consensus over het feit dat dyslexie primair een stoornis is in specifieke aspecten van de taalverwerking. Hierbij wordt aangenomen dat tekorten in de fonologische verwerking, en specifiek in het fonemisch bewustzijn, de belangrijkste oorzaak vormen voor de lees- en/of spellingproblemen van mensen met dyslexie. Zij verwerven moeizaam inzicht in de systematiek van de relaties tussen grafemen en fonemen, oftewel tussen de geschreven vorm en de klankvorm van woorden/woorddelen. Dit inzicht is van belang, omdat het Nederlands een alfabetisch schrijfsysteem heeft, waarbij het foneem het kleinste niveau is waarop gesproken taal wordt weergegeven in geschreven taal. Dientengevolge zijn de meeste, en meest effectieve, dyslexiebehandelingen gericht op het versterken van fonologische kennis en vaardigheden.

Fonologische oriëntatie (onderwijspraktijk)

Training van de fonologische vaardigheden (behandelpraktijk)

- Expliciet en systematisch aanleren van letter-klank koppelingen en decodeervaardigheid met een combinatie van een auditief en visueel aanbod en het leren toepassen van deze vaardigheden in lees- en spellingoefeningen
- Training van de fonologische vaardigheden: het trainen van twee vaardigheden:
 - Letterkennis: met letterkennis wordt bedoeld het vermogen om grafemen te herkennen en te benoemen
 - Fonologisch bewustzijn: het inzicht dat woorden bestaan uit losse klanken, en dat deze klanken kunnen worden samengevoegd om woorden te vormen (bijvoorbeeld boek bestaat uit de klanken b-oe-k)

Een dergelijke training bestaat uit het aanleren van de klanknamen en bijbehorende letter(s), en uit oefeningen met het leggen van relaties tussen letters en klanken. Hiertoe behoren het verklanken van geschreven woorden, het ontleden van een geschreven woord in losse klanken (analyse of 'hakken') en het samenvoegen van losse klanken tot een geschreven woord (synthese of 'plakken'). Belangrijk is dit op een systematische manier te doen: bijvoorbeeld door te starten met een beperkt aantal klank-tekenkoppelingen en deze eerst te herhalen alvorens nieuwe klanken toe te voegen, door alle klank-tekenkoppelingen via een vergelijkbare procedure aan te leren, en door de moeilijkheid van oefeningen stap voor stap op te bouwen.

NB: Sommige trainingen maken gebruik van symbolen om de relaties tussen grafemen en de fonologische categorieën waartoe zij behoren te verduidelijken. Hierbij worden verschillende klanktypen (lange klanken, korte klanken, medeklinkers) weergegeven met bijvoorbeeld kleuren of betekenisloze figuren. Dergelijke trainingen hebben een positief effect op het leesniveau van jeugdigen met dyslexie.

Training van foneembewustzijn (behandelpraktijk)

- Training van het foneembewustzijn ter versterking van het inzicht in de klankstructuur van woorden
- Gecombineerd trainen: trainen van foneembewustzijn heeft effect als het gecombineerd wordt met het aanleren van letter-klankkoppelingen als onderdeel van de training van het alfabetisch principe (dus niet geïsoleerd)

Foneembewustzijnstrainingen zijn puur fonemisch. Er wordt uitsluitend gebruik gemaakt van mondelinge taal, en niet van geschreven taal. Er wordt dus gesproken en geluisterd, maar niet gelezen en geschreven. Binnen deze trainingen horen activiteiten gericht op het herkennen en manipuleren van fonemen in auditieve woorden, zoals het benoemen van een specifieke klank in een woord, het tellen van klanken, en het toevoegen, weglaten of verwisselen van klanken in woorden.

Training gericht op verbetering van leessnelheid en leesvloeiendheid

Rationale

Problemen met de snelheid van het lezen worden beschouwd als een kenmerkend en hardnekkige probleem voor mensen met dyslexie. Het gaat hierbij om de snelheid, waarmee woorden of teksten nauwkeurig worden gelezen. Dientengevolge is effectieve dyslexiebehandelingen mede gericht op het vergroten van leessnelheid en leesvloeiendheid (accuratesse en snelheid tezamen).

Herhaling en herhaald lezen (onderwijspraktijk)

- Herhaald, hardop lezen van teksten onder begeleiding, waarbij geldt: 'eerst goed, dan snel'

Het betreft hier trainingen in herhaald lezen van doorlopende teksten, van dezelfde tekst of van verschillende teksten die vergelijkbaar zijn in moeilijkheidsgraad. Herhaald lezen, nadat de tekst eerst is voorgelezen (door begeleider of geluidsopname), lijkt het meest effectief. Eerst is er aandacht voor goed, foutloos lezen, daarna voor vlot lezen en vervolgens voor geautomatiseerd en zo goed als aandachtvrij lezen. Voorkomen moet worden dat er door tempoverhoging radend wordt gelezen.

Herhaald lezen (behandelpraktijk)

- Dezelfde woorden of eenzelfde tekst wordt herhaaldelijk gelezen

Er bestaan zowel varianten van deze training, waarbij hardop wordt gelezen als varianten waarbij stil wordt gelezen. Het lezen dient begeleid te worden door een volwassene die leesfouten corrigeert. Feedback ten aanzien van de nauwkeurigheid: Wacht-Hint-Prijs methode (Struiksmā, 2003)

NB: Ten aanzien van de effectiviteit van herhaald lezen worden wisselende resultaten vermeld.

Flitslezen (behandelpraktijk)

- Het herhaald aanbieden van woorden die met toenemende tijdsdruk hardop worden gelezen

Bij deze training wordt een beperkte set (pseudo)woorden kort via kaartjes of een computerscherm gepresenteerd, en moet de leerling deze hardop voorlezen. De woorden worden overwegend herhaaldelijk aangeboden met toevoeging van tijdsdruk aan het herhaald aanbieden van woorden of pseudoworden.

Training gericht op woord(delen) en zins-/tekstniveaus

Rationale

Wetenschappelijk onderzoek toont aan, dat het oefenen op alleen woordniveau niet automatisch tot vloeiend lezen en schrijven op zins- en tekstniveau leidt. Verder is aangetoond, dat training op het niveau van woorddelen (woordstructuur) en de orthografische eenheden binnen woorden (medeklinkerclusters of morfemen) effectiever is dan training op het niveau van volledige woorden. Het vlot leren herkennen van woorden leidt niet automatisch tot het herkennen van de woorden in een andere context of in teksten. Daarom moeten geleerde woorden ook in teksten worden gelezen.

Dientengevolge is effectieve dyslexiebehandeling zowel gericht op het 'kleinere' niveau (foneem-, grafeem-, morfeem-, syllabe- en woord) als op volledige zinnen en teksten.

Oefenen op letter-/klank-, woord-, zins-, en tekstniveau (onderwijspraktijk)

- Herkennen van de woordstructuur en de orthografische eenheden binnen een woord (zoals medeklinkerclusters en morfemen)
- Toepassen van geleerde lees- en spellingonderdelen in nieuwe en verschillende lees- en schrijfsituaties om voor transfer te zorgen

Deze training richt zich op het oefenen en structureren van de lees- en spellingmoeilijkheid in verschillende teksten: bijvoorbeeld markeren van woorden/woorddelen met bepaalde kenmerken in de tekst of het categoriseren, waarbij aandacht is voor kleinere eenheden.

Trainer op woordniveau of andere niveaus (behandelpraktijk)

- Trainen op het niveau van woorddelen

Bij een training op het niveau van woorddelen leren kinderen om woorden op te splitsen in bijvoorbeeld syllaben (ta-fel), fonemen (s-t-oe-l) of morfologische eenheden (hand-doe). Het trainen van woorddelen is effectiever dan training op het niveau van volledige woorden. Daarbij maakt het geen verschil of deze woorddelen bestaan uit losse fonemen, foneemclusters of syllaben (klankgroepen).



Spellingtraining

Rationale

Lezen en spellen hebben veel overeenkomsten, aangezien beide vaardigheden in essentie betrekking hebben op de koppeling tussen gesproken en geschreven taal, maar ze kunnen niet als twee zijden van dezelfde medaille worden gezien. Een gegeven is, dat kinderen met dyslexie naast leesproblemen ook vaak spellingproblemen vertonen.

Dientengevolge maakt spellingtraining – voor die kinderen die dit nodig hebben – onderdeel uit van effectieve dyslexiebehandeling.

Spellingtraining (onderwijspraktijk)

Voor de onderwijspraktijk worden geen specifieke aanwijzingen voor spellingtraining gegeven.

Spellingtraining (behandelpraktijk)

- Directe instructie van de klank-tekenkoppelingen, van de spellingregels en van de spellingprincipes van de Nederlandse taal (fonologische, morfologische, etymologische en syllabische principe)
- Metacognitieve training met gerichtheid op zelfregulatie en zelfcorrectie

Bij spellingtraining wordt de spellingkennis geactiveerd door middel van actieve oefenvormen, waarbij woorden zelfstandig gespeld moeten worden, en niet slechts passief moeten worden overgeschreven of herkend. Daarenboven moet in spellingtraining de nadruk liggen op zelfregulatie (het zelfstandig selecteren en uitvoeren van spellingstrategieën en reflecteren op de effectiviteit hiervan) en zelfcorrectie (vergroten van spellingbewustzijn en zicht op de eigen kennis en vaardigheden op het gebied van spelling).

Geïntegreerde samenvatting van werkzame componenten voor instructie en behandeling van lees- en spellingproblemen en dyslexie. Bron: *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* (2021), p. 53-55; 83-89.

In de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie (Bvrd)* zijn deze werkzame componenten onderbouwd met literatuur. Daarvan is ten behoeve van dit handboek een samenvatting gemaakt.



Download deze [hier](#): Werkzame componenten voor onderwijs- en behandelpraktijk (BVRD)

Bespreking van de werkzame componenten

Om goed te kunnen doorgronden wat de werkzame componenten zoals ze in de literatuur en de *Bvrd* zijn beschreven daadwerkelijk betekenen voor de onderwijs- en behandelpraktijk, wordt in het volgende een aantal aspecten besproken die daarbij in ogenschouw moeten worden genomen.

Overeenkomsten tussen onderwijs- en behandelpraktijk

Algemeen kan worden opgemerkt dat de werkzame elementen die er voor de onderwijspraktijk worden beschreven, voor een groot deel overeenkomen met de werkzame elementen die er voor de behandelpraktijk worden beschreven. Voor de doorgaande lijn – die gestart wordt in het onderwijs en (bij voorkeur tegelijkertijd) voortgezet wordt in de behandeling – is dit een gunstig teken. Dezelfde werkzame componenten kunnen dus ingezet worden, alleen dienen intensiteit, specificiteit en individuele afstemming in toenemende mate te worden vergroot.

Belang van wetenschappelijk onderzoek voor beide domeinen

Om de effectieve componenten te onderbouwen zijn de bevindingen van wetenschappelijk onderzoek zowel voor de onderwijspraktijk als de behandelpraktijk weergegeven. Vaak worden dezelfde onderzoeken (bij eenzelfde aanpak) geciteerd. Daar waar de uitwerking voor de behandelpraktijk met meer onderzoek is omkleed, zijn er niet zozeer meer nieuwe of verruimende inzichten, maar worden meer woorden gebruikt om hetzelfde te zeggen. Bij de effectieve componenten die beschreven zijn voor de behandelpraktijk wordt wel meer nuancering (onder andere over (wisselende) resultaten met betrekking tot de effectiviteit) aangebracht.

Meer aandacht voor lezen dan voor spellen

Het is bekend dat er veel meer onderzoek gedaan is naar leesproblemen en leesinterventies dan naar spelling en spellinginterventies. In de *Bvrd* wordt ook meer aandacht besteed aan effectieve componenten voor lezen dan voor spellen. Voor de behandelpraktijk is spelling enigszins uitgewerkt, maar met betrekking tot effectieve componenten voor de onderwijspraktijk wordt spelling in het geheel niet besproken.

Geen 100% evidentie maar wel plausibiliteit

In de *Bvrd* wordt beklemtoond dat de trainingen gericht op het alfabetisch principe wetenschappelijk sterk onderbouwd zijn, met name als het gaat om leesnauwkeurigheid. De wetenschappelijke onderbouwing voor trainingen met betrekking tot leesvloeiendheid is minder sterk. Toch wordt aangeraden om binnen de dyslexiebehandeling interventies uit te voeren die de leesvloeiendheid bevorderen, omdat de dyslectici op dat punt ernstige problemen ondervinden. De effectiviteit van herhaald lezen van (pseudo)woorden of teksten, flitslezen, en begeleid hardop lezen zijn enigszins wetenschappelijk bewezen. Met betrekking tot trainingen voor spelling, wordt directe instructie van klank-tekenkoppeling en spellingregels van belang geacht.



Interessant in dit verband is het onderzoek van Walda, e.a. (2022) met betrekking tot de relatie tussen cognitieve vaardigheden (fonologische bewustzijn, orthografisch bewustzijn, syntactisch bewustzijn, werkgeheugen, in aandacht, snel benoemen, zelfcontrole) en leesproblemen. Zij stellen, dat de traditionele lineaire statistische technieken er nog niet in geslaagd zijn om de rol van cognitieve vaardigheden bij leesproblemen duidelijk te identificeren. Op basis van hun onderzoek met meer geavanceerdere statistische technieken (machine learning) veronderstellen zij, dat het leesproces en de factoren die verband houden met lezen zich bevinden in een systeem van meerdere op elkaar inwerkende en modererende factoren die niet kunnen worden vastgelegd in traditionele statistische modellen. Volgens de onderzoekers heeft dit consequenties voor preventie en remediëring van lees- en spellingproblemen.

Vanuit het preventieperspectief zijn dan niet de cognitieve vaardigheden operationalisaties van de individuele leesontwikkeling, maar herhaalde beoordelingen van (woord en tekst) decodeervaardigheden. Volgens hen kan het trainen van de cognitieve vaardigheden niet voorkomen, dat kinderen leesmoelijkheden ontwikkelen. Het lijkt volgens de onderzoekers meer houdbaar om de aanvankelijke ontwikkeling van de geletterdheid op een intensieve en professionele manier te volgen en onmiddellijk in te grijpen, wanneer bij kinderen potentiële moeilijkheden opduiken (onafhankelijk van een diagnose dyslexie).

Vanuit het remediëringperspectief lijkt het deze onderzoekers onwaarschijnlijk dat het trainen van cognitieve vaardigheden de leesontwikkeling zou kunnen stimuleren. Zij volgen Hammill (2004), die stelt dat professionals die geïnteresseerd zijn in het verbeteren van lees- en schrijfvaardigheden zich moeten concentreren op het aanleren van schriftelijke taalvaardigheden, letters, foneem-letter correspondenties, woordherkenning, alfabetkennis en begrip en de huidige belangstelling voor de rol van vaardigheden bij het lezen, zoals fonologisch bewustzijn, snel benoemen, intelligentie, en geheugen niet moeten overschatten. Hoewel toekomstig onderzoek hier meer licht op moet laten schijnen, kan aangenomen worden dat interventies gericht op de lees- en spellingvaardigheid zélf het meest succesvol zijn.

De praktijk als kennisbron

Zowel voor de onderwijspraktijk als de behandelpraktijk wordt belang gehecht aan bepaalde aanpakken, zonder dat daar altijd evidentie in de wetenschap voor te vinden is. Zo hechten behandelaars belang aan het lezen van volledige woorden (de rationale is: leerlingen lezen in het dagelijks leven volledige woorden en bouwen daarmee woordspecifieke kennis op) terwijl voor dit laatste geen wetenschappelijk evidentie is. Het klinkt echter plausibel en dat laat maar weer eens zien, dat naast de wetenschap de praktijk een goede kennisbron is, in de behandelpraktijk evenals in de onderwijspraktijk.

Gesteld kan worden dat de wetenschap ons een relatief overzichtelijke set van werkzame componenten biedt, die – ook al zijn er nog wat haken en ogen – goed uitvoerbaar zouden moeten zijn, zeker als onderwijs- en behandelexpertise geïntegreerd worden.

Gemeenschappelijke kennisbasis lees- en spellingleerproces

Ook al zou het met de kennis van werkzame componenten in de 'rugzak' te doen moeten zijn om effectieve instructie en behandeling te realiseren, in de praktijk blijkt dit toch niet zo eenvoudig te zijn. Het onderwijs laat handelingsverlegenheid zien als het om meer specifieke interventies op ON3 gaat en de behandelpraktijk voert – in de standaard aanpak – programma's uit, die weliswaar voldoen aan de hiervoor genoemde componenten, maar waarbij geen of nauwelijks afstemming en integratie plaatsvindt met wat er in het onderwijs gebeurt.

Het ligt in de rede, dat er meer nodig is om de kwaliteit te bieden die leerlingen mogen verwachten en dat daarbij een grotere en 'gedeelde' kennisbasis faciliterend kan zijn. Hiervoor is aangetoond, dat de effectieve componenten voor onderwijsprofessionals en gedragswetenschappers in elkaars verlengde liggen. Om de componenten goed vorm te geven lijkt het aangewezen dat daarvoor meer *inhoudelijke* kennis nodig is op het gebied van leren technisch lezen en spellen. En als dat dan in gezamenlijkheid gerealiseerd moet worden (hetgeen voor een goede doorgaande lijn en optimale afstemming op de leerling nodig is) zal er sprake moeten zijn van een gemeenschappelijke, en meer verdiepte kennisbasis.

Hieronder wordt een drietal onderwerpen waar gemeenschappelijke kennis over moet worden opgebouwd, nader uitgewerkt. Met deze verdiepte kennis in ieders rugzak, kunnen zowel de interventies kwalitatiever worden vormgegeven (men weet dan waarom men x en y moet doen) en kunnen ook programma's en methodieken beter worden beoordeeld op geschiktheid en congruentie.

Achtereenvolgens wordt ingegaan op:

- Kennis over fonologisch en fonemisch bewustzijn.
- Kennis over het proces van technisch leren lezen.
- Kennis over het proces van leren spellen.

Aan het laatste onderdeel wordt de meeste aandacht besteed, omdat dit – zoals hiervoor al is aangegeven – er meestal magertjes van afkomt.

Kennis van fonologisch en fonemisch bewustzijn

Wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat het beschikken over fonologisch en fonemisch bewustzijn zowel voor leren lezen als voor leren spellen een belangrijke voor-



waarde is. In een studie over de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn in de eerste weken van het formele leesonderwijs, definiëren Geijsel en Aarnoutse (2006) beide begrippen als volgt:

- Fonologisch bewustzijn is het besef of de kennis die iemand heeft van de klankstructuur (syllaben, rijmwoorden, fonemen) van gesproken taal en van de toegang tot deze structuur.
- Fonemisch bewustzijn heeft betrekking op fonemen: de spraakklanken of klankeenheden waaruit gesproken woorden zijn opgebouwd en die een betekenisonderscheidende functie hebben. Het fonemisch bewustzijn kent twee aspecten: (1) fonemische analyse (de bekwaamheid om een gesproken woord in fonemen uiteen te leggen) en (2) fonemische synthese (de bekwaamheid om een aantal fonemen samen te voegen tot een gesproken woord).

Geijsel en Aarnoutse (2006) gaan nader in op de vraag in welke fase van de woordherkenning het fonologisch bewustzijn een belangrijke rol speelt. Volgens Bowers (1995) en Manis, e.a. (1999) is het fonologisch bewustzijn vooral geassocieerd aan de alfabetische fase (Ehri, 1991, 2005) die overeenkomt met de eerste vier of vijf maanden dat kinderen leren lezen en waarin ze de schriftcode leren omzetten in de klankcode. Volgens Wagner, e.a. (1997) speelt het fonologisch bewustzijn veel langer een belangrijke rol in het leren lezen. Volgens deze onderzoekers blijft het fonemisch bewustzijn in de Engelstalige context (VS en UK) tot in groep 7 een rol van betekenis spelen. Wimmer & Goswami (1994) concluderen dat de transparantie of consistentie van het schrift dat kinderen leren, daarbij een belangrijke rol speelt. In het Engels is de rol en invloed van het fonologisch bewustzijn van langere duur dan in het Nederlands, vanwege dit verschil in transparantie van de orthografie.

Verhagen e.a. (2006) laten zien dat fonemische analyse zich in groep 2 sterk ontwikkelt en bijna tot beheersing komt in de herfst van groep 3. Hetzelfde geldt voor de fonemische synthese, al duurt de beheersing daarvan langer. De onderzoekers laten tevens zien dat het fonemisch bewustzijn bij Nederlandse kinderen eveneens geassocieerd is aan de alfabetische fase van Ehri (1991, 2005).

Ehri (1980) benadrukt dat foneembewustzijn vooral moeilijk is, omdat er geen sprake is van klankeenheden, die eenvoudig en op heldere wijze binnen een woord zijn waar te nemen. Bij een gesproken woord is er sprake van een continu geluid, waarin foneemgrenzen niet zijn aan te geven. Daarom ontwikkelt foneembewustzijn zich bij de meeste kinderen ook niet spontaan. Ehri (1980) betoogt dan ook dat het aanbieden van een visueel beeld in de vorm van letters zeker voordelen heeft. Letters zijn gemakkelijker te isoleren en apart aan te wijzen. Fonemische analyse is dus gebaat bij een zichtbare weergave van de sequentiële foneemstructuur.

Verhagen, e.a. (2010) beantwoorden in hun onderzoek de vraag in welke mate fonemisch bewustzijn en het snel benoemen samenhangen met spellingvaardigheden. Bij de start van groep 3 bleek fonemisch bewustzijn de sterkste voorspeller voor spellingvaardigheid. Aan het einde van groep 3 en groep 4 bleken zowel klankbewustzijn als snel benoemen de spellingvaardigheid even sterk te voorspellen. Vanuit de optiek van leren spellen, is foneembewustzijn een gevolg van het leren omgaan met het alfabetisch schrift. Er wordt in dit verband ook wel gesproken van een spiraalbeweging: voor het leren van het alfabetisch schrift is inzicht in de fonologische structuur noodzakelijk, maar het schrift zorgt er op zijn beurt voor dat het segmenteerbaarheidsbesef bevorderd wordt. Fonologisch bewustzijn blijkt bij de ontwikkeling van lees- en spellingvaardigheden in groep 2 en 3 tevens een rol te spelen.

Uit bovenstaande blijkt dat training van fonologische vaardigheden het fonemisch bewustzijn van jonge leerlingen verhoogt. Belangrijk daarbij is om de fonologische vaardigheden die nodig zijn om te begrijpen dat letters een weergave vormen van de klanken in woorden, en daarmee om gesproken taal om te zetten in tekst (schrijven) en tekst om te zetten in spraak (lezen) (Ehri, 1995), te blijven oefenen. De meeste leerlingen – zeker niet de risicoleerlingen – leren deze niet vanzelf. Expliciete instructie en oefening is noodzakelijk, net zolang tot deze automatisch worden beheerst.

Geijssel en Aarnoutse (2006) pleiten – zoals vele anderen – voor het expliciet oefenen van het fonemisch bewustzijn, geïntegreerd in het oefenen van klank-tekenkoppeling. Een voorbeeld: plaatje van poes, met daaronder een veelvoud aan letters, waarin de /p/, de /oe/ en de /s/ omcirkelt moeten worden, om zo de snelheid van zowel fonemische analyse als van de klank-tekenkoppeling op te voeren. Kinderen kunnen dit ook zelf oefenen, als ze eerst goede instructie hebben gehad.

Methodes waarmee kinderen tegenwoordig leren lezen en spellen en uiteraard ook specifieke interventies op ON3 dienen te voorzien in materialen waarmee de fonologische vaardigheden kunnen worden geleerd en geoefend. Geijssel & Aarnoutse constateerden dat in de toenmalige leesmethode Veilig Leren Lezen (Mommers e.a., 2003) oefeningen specifiek gericht op deze fonologische vaardigheden nog maar mondjesmaat voorkwamen. Er zijn in de loop der jaren verbeteringen aangebracht, echter het blijft van belang na te gaan in hoeverre en in welke mate fonologische oefenstof voorkomt in methodes en specifieke interventieprogramma's.

Dyslexie Centraal voorziet in een overzicht van gangbare lees- en spellingmethodes en interventieprogramma's, waarin expliciet gekeken wordt of fonologisch en fonemisch bewustzijn in voldoende mate aan de orde komt. (Zie: [Verder Lezen](#) aan het eind van dit hoofdstuk voor een analyse van interventiemethodes, specifiek op dit punt).



Het beschikken over voldoende materialen om fonologische vaardigheden aan te leren, is essentieel. Laat onverlet, dat expliciete instructie en effectieve instructieprincipes zoals die in deel 3, hoofdstuk 4 beschreven zijn, de lakmoesproef vormen voor de kwaliteit en intensiteit waarmee fonologische vaardigheden worden aangeleerd, geïntegreerd en generaliseerd.

Kennis over het proces van technisch leren lezen

Ehri (1991) en Tunmer & Hoover (1992) beschrijven het proces van technisch leren lezen. Bij het leren lezen (directe woordherkenning) spelen twee aspecten een rol: (1) visuele waarneming van grafische tekens en (2) de verklanking (fonologische codering) van woorden.

- Visuele waarneming: het proces van visuele waarneming kan via de herkenning van letters of lettercombinaties (zoals /k/, /p/, /aa/, /ui/, /gr-/ , /str-/ , /-rst/) verlopen, maar ook via delen van woorden zoals syllaben (vre-se-lijk) en morfemen (zoals hond-en, ge-fiets-t) of via het hele woord.
- Verklanking (fonologische codering): het herkennen of identificeren van woorden: letters of grafemen worden één voor één omgezet in klanken of fonemen (de grafeem-foneemkoppeling) en deze klanken worden verbonden tot gesproken woorden waaraan betekenis wordt gegeven.

Aan deze vaardigheden liggen een aantal deelvaardigheden ten grondslag. Zo onderscheiden Struiksma, e.a. (2018): auditieve en visuele synthese, auditieve en visuele discriminatie en auditief sequentieel geheugen als voorwaarden voor de klank-tekenkoppeling en directe woordherkenning.

Geijssel en Aarnoutse (2006) beschrijven, dat de identificatie van woorden via het omzetten van een reeks lettertekens in klanken vooral in het begin een traag verlopend proces is. Naarmate woorden vaker worden gezien, gaat woordherkenning steeds meer automatisch verlopen. Dan worden bepaalde letterpatronen, morfemen en woorden steeds meer direct vergeleken met de representaties daarvan in het mentale lexicon. Over de wijze waarop dit gebeurt is veel geschreven. Kortweg komt het erop neer, dat hiervoor de volgende modellen worden onderscheiden:

- Dubbelkanaalmodel: gevorderde lezers maken gebruik van twee routes: (1) de directe (lexicale) route of (2) de indirecte (fonologische) route, of beide routes parallel.
- Enkelkanaalmodel: gevorderde lezers activeren via fonologische mediatie het netwerk van fonologische, orthografische en semantische kenmerken van een woord in het men-

tale lexicon. Woordherkenning is dan meer een autonoom functionerende verwerkingsmodule, waarin letters, fonemen en woordcodes elkaar simultaan activeren.

In het proces van woordherkenning kunnen ook verschillende fasen of stadia worden onderscheiden. Ehri (1991, 2005) onderscheidt een aantal fasen, waarvan de logografische fase, de alfabetische fase en de orthografische fase de belangrijkste zijn. Geijssels en Aarnoutse (2006) beschrijven deze als volgt:

Logografische fase

In de logografische fase vindt een primitieve vorm van lezen plaats die ook wel pseudo-lezen wordt genoemd. Aanvankelijk herkennen of raden kinderen een woord op grond van de context (bijvoorbeeld een prentenboek of een illustratie) en enkele visuele kenmerken zoals de opvallende vorm van bepaalde letters, de woordlengte of de globale vorm van een woord. Later herkennen ze woorden op grond van hun gelijkenis met reeds bekende woorden. Van echt lezen is in deze fase nog geen sprake, omdat de kinderen niet in de gaten hebben dat de letters van de geraden woorden klanken weergeven, met andere woorden, dat de letters van een woord voor klanken staan, dat ze naar de klanken van dat woord verwijzen.

Alfabetische fase

Zodra kinderen ontdekken dat gesproken woorden uit klanken bestaan en dat letters naar klanken verwijzen, begint de alfabetische fase. Kenmerkend voor deze fase is de omzetting van gedrukte of geschreven woorden in gesproken woorden oftewel het ontsleutelen of ontcijferen van het alfabetisch schrift. Het inzicht dat er een verband bestaat tussen letters en klanken, dat letters voor klanken staan, is van wezenlijk belang voor de omzetting van schrift in spraak (decoderen). Het lees- en schrijfonderwijs in groep 3 is er primair op gericht om bij kinderen het inzicht in het alfabetisch principe te ontwikkelen en hen op basis van letter-klankkoppelingen te leren om eenvoudige woorden te lezen en schrijven.

Orthografische fase

In de orthografische fase is sprake van een ander proces van woordherkenning dan in de alfabetische fase. De jonge lezers maken in deze fase steeds meer gebruik van hun groeiende orthografische kennis, de schrijfwijze van woorden. Al lezende ontdekken de kinderen van groep 3 en hoger regelmatigigheden in de reeksen van letters en maken ze daar bij de herkenning van woorden ook gebruik van. Zo herkennen ze lettercombinaties aan het begin en einde van woorden en delen van woorden zoals syllaben en morfemen. Ze zien in de letterreeksen van woorden steeds weer bepaalde patronen terugkeren. Deze patronen herkennen ze vooral als ze goed hebben leren decoderen, met andere woorden, als ze de alfabetische fase met succes hebben doorlopen. Als kinderen ouder worden, herkennen ze vaak ook woorden naar analogie van reeds bekende woorden of op grond van de unieke samenstelling van de letters van de woorden.



De meeste kinderen in Nederland leren technisch lezen met behulp van leesmethodes in ongeveer vier à vijf maanden. Deze methodes leren de grafeem-foneemkoppelingen snel aan en stellen de elementaire leeshandeling centraal. Vergelijkend onderzoek tussen verschillende methodes, vooral gericht op succes voor de zwakste groep, wijst uit dat deze elkaar in effectiviteit nauwelijks ontlopen (Blok, e.a., 2000). Er zijn in de loop der jaren verbeteringen aangebracht in leesmethodes, echter het blijft van belang om na te gaan in hoeverre er doelgericht en expliciet gewerkt wordt aan aanvankelijk (en later voortgezet) lezen en op welke wijze dit gebeurt.

Dyslexie Centraal voorziet in een overzicht van gangbare lees- en spellingmethodes en interventieprogramma's, waarin expliciet gekeken wordt naar de wijze waarop het alfabetisch principe, de aandacht voor de woordstructuur en het oefenen op letter-/klank-, woord-, zins- en tekstniveau in voldoende mate aan de orde komt. (Zie: [Meer lezen](#), achter in dit hoofdstuk).

Ook met betrekking tot leren lezen geldt, dat het beschikken over voldoende materialen om de elementaire leeshandeling aan te leren, belangrijk is. Laat onverlet, dat expliciete instructie en effectieve instructieprincipes zoals die in deel 3, hoofdstuk 4 beschreven zijn, de lakmoesproef vormen voor de kwaliteit en intensiteit waarmee technisch leren lezen wordt aangeleerd, geïntegreerd en gegeneraliseerd.

Kennis over het proces van leren spellen

Zoals hiervoor al aangegeven zijn wetenschappelijk onderzoek naar spelling en ook relevante praktijkvertalingen in de minderheid, vergeleken met onderzoek en praktijk met betrekking tot leren lezen. Zonder daarbij volledig te willen zijn, wordt hieronder dan ook uitgebreider ingegaan op kennis die zowel voor de onderwijspraktijk als de behandelpraktijk nodig is, om leerlingen met hardnekkige spellingproblemen goed te kunnen begeleiden/behandelen.

Leren spellen is moeilijker dan leren lezen

In de literatuur (Bosman, 2014) worden verschillende zaken genoemd waarom leren spellen moeilijker is dan leren lezen. In het geval van lezen moet een in letters geschreven stimulus gerelateerd worden aan een fonologische respons en in het geval van spellen moet een fonologische stimulus omgezet worden in een geschreven respons. Op zichzelf lijken dit vergelijkbare (omgekeerde) processen, maar toch blijkt dat spellen moeilijker is dan lezen.

Zo zoeken Bryant en Bradley (1980) het verschil tussen lezen en spellen in het onderscheid tussen herkenning en productie. Voor lezen geldt dat (eerder geleerde) woorden herkend moeten worden en dat bij spellen woorden zelf geproduceerd moeten worden.

Verondersteld wordt dan dat 'herkennen' gemakkelijker is dan 'produceren'. Van den Bosch, e.a. (1987) stellen in dit verband, dat bij lezen het herkennen van woorden mogelijk is op basis van 'partial cues', dus op basis van enkele kenmerken. Niet alle kenmerken van het woord hoeven in beschouwing genomen te worden om het woord te herkennen. Bij het spellen moet alle spellinginformatie aanwezig zijn. Van Doorn-van Eijsden (1984) vergeleek herhaald lezen (vier keer lezen) met herhaald schrijven (vier keer schrijven), waarbij de 'schrijfgroep' betere prestaties behaalden dan de 'leesgroep'. Schrijfervaring is dus zeker zo belangrijk als leeservaring bij het leren spellen. Ook wordt het verschil in oefening genoemd. Het is een gegeven dat er meer gelezen wordt dan er wordt gespeld en 'oefening baart nu eenmaal kunst'.

Frith (1980) veronderstelt aanvankelijk dat lezen met 'het oog' gebeurt en spellen met 'het oor'. Woorden zouden dan gelezen worden alsof het visuele plaatjes (woordbeelden) zijn, terwijl dit bij spellen gebeurt door het omzetten van de klank van een woord in zijn spelling. Dat dit niet houdbaar is, blijkt uit het gegeven dat ook bij lezen de fonologie van het woord geactiveerd wordt (zie de beschrijving van het leesproces hiervoor). In later werk laat Frith (1985) zien, dat beide routes voorkomen bij lezen en spellen, alleen niet tegelijkertijd.

Het belangrijkste en ook meest plausibele argument dat genoemd wordt, voor het gegeven dat spellen moeilijker is dan lezen, is gelegen in het feit dat in vrijwel alle alfabetische schriftsystemen er meer mogelijke letters voor een foneem zijn dan er mogelijke fonemen voor een letter zijn (Bosman, e.a., 2006; Stone, e.a. (1997); Kleijnen, 1988/2004; Kleijnen, 1997).

Kleijnen (1997) beschrijft, dat deze verschillende schrijfwijzen voor eenzelfde klank te verklaren zijn vanuit de orthografie van het Nederlands. Onze orthografie geeft niet alleen de klankvorm van woorden weer, maar ook andere informatie: morfologische (analogie en gelijkvormigheid), etymologische (relicten uit oudere taalfases, leenwoorden, bastaardwoorden), syntactische (hoofdletters en leestekens) en semantische (tussen-n bij samenstellingen). Verder geeft ons spellingsysteem nog regels voor woordsegmentering en afbreking, waarin fonologische informatie en syntactisch informatie om de voorrang strijden.

Kleijnen (1988/2004) werkt dit voor alle klanken uit. De klanken (en bijbehorende tekens) worden beschreven vanuit het perspectief van de taalgebruiker die met de orthografie geconfronteerd wordt. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen *ongemarkeerde* en *gemarkeerde* tekens:

- Een *ongemarkeerd* teken is een teken dat in eerste instantie afgesproken is voor het weergeven van een bepaalde klank. De speller leert dit tijdens het aanvankelijk spellen.
- Gemarkeerde tekens zijn die tekens, die niet zuiver op grond van klankrelatie tot stand komen. Deze tekens zijn gemarkeerd door orthografische regels en principes. De speller leert een klein gedeelte van deze tekens al tijdens het aanvankelijk spellen (bijvoorbeeld: /wijs/, /touw/) en het merendeel in de gevorderde spellingfase.



In de volgende twee voorbeelden is dit nader uitgewerkt:

Je hoort	Je schrijft	
	Ongemarkeerd teken	Gemarkeerd teken
[e:]	ee (weef)	ee (sleetje, meewarig)
		e (geven)
		é (café)
		er (diner)
		ai (container)
		ae (Aesopus)
		ay (lay-out)
[au]		au (laurier)
		ou (kou)
		auw (rauw)
		ouw (rouw)

Bron: Kleijnen (1988/2004): *Hardnekkige spellingfouten. Een taalkundige analyse* (p. 52 & 55).

Aan de hand van de beschrijving van deze twee klanken ([e:] en [au]) kan geïllustreerd worden waarom (leren) spellen moeilijker is dan lezen.

- Kijken we naar de mogelijke schrijfwijzen van de [e:] dan zien we dat deze klank in eerste instantie met de schrijfwijze /ee/ wordt geleerd (fonologische strategie). Gaandeweg komen daar meer schrijfwijzen bij vanwege de gemarkeerdheid door orthografische regels en principes (voornamelijk gelijkvormigheid, analogie en etymologie).
- In het geval van de klank [au] geldt uitsluitend het etymologisch principe en is er – ook in eerste instantie – geen sprake van het leren van een vast teken, maar leert de speller al vroeg dat daarvoor twee mogelijkheden zijn en dat je dit moet leren (onthouden), waarbij de betekenis van het woord een houvast is en in sommige gevallen een noodzaak (vergelijk: *rauw* en *rouw*) om tot de goede schrijfwijze te komen.

Wat voor deze twee voorbeelden geldt, geldt in meer of mindere mate voor alle andere klanken van het Nederlands. Dit toont aan dat leren spellen allesbehalve eenvoudig is en dat deze vaardigheid mogelijk ook moeilijker te leren is, dan leren lezen.

Het spellingproces

Ook voor spellen geldt dat het omzetten van een reeks klanken in lettertekens in het begin een traag verlopend proces is. Naarmate woorden vaker worden geschreven, verloopt het spellingproces automatisch. Over de wijze waarop dit gebeurt geldt ook voor spellen dat hierin verschillende routes (dubbelkanaal en enkelkanaal) verondersteld worden. Kleijnen (1997) beschrijft een aantal overwegingen die daarbij door verschillende wetenschappers worden gemaakt.

Uitgaande van het 'dubbelkanaalmodel' vonden Wimmer & Hummer (1990) en Verhoeven (1985b) met betrekking tot de rol van de fonologie aanwijzingen, dat beginnende spellers op basis van de fonologische route werken. Zij maken echter geen gewag van het blijvend primair voorkomen van deze strategie, zoals in het enkelkanaalmodel verondersteld wordt. Reitsma (1983) vond dat jonge kinderen al beschikken over woord-specifieke spellingkennis. Ook in later onderzoek (1985) toont hij aan, dat spellers passief over schrijfwijzekennis beschikken (ze ontdekten achteraf hun fouten). Reitsma neemt aan dat kinderen eerst door middel van de fonologische strategie schrijven en daarbij soms foutief kiezen voor – op zichzelf – acceptabele (homofone) spellingen. De 'vreemde' vorm die het woord daardoor krijgt, zou hen doen beseffen dat deze niet overeenkomt met de vorm, waarin ze de woorden eerder hebben gezien. Overigens sluit Reitsma niet uit, dat er meerdere verklaringen mogelijk zijn voor dit correctie-effect: zo kan tijdens het schrijven van een woord bij een problematisch woorddeel de aandacht gericht worden op regeltoepassing (bijvoorbeeld d of t) en kunnen op basis van fonologische terugkoppeling (teruglezen) de verschillen tussen het teruggelezen product en de oorspronkelijke klankvorm achteraf worden gerepareerd.

Van Bon (1993) stelt, dat het vroegtijdig aanwezig zijn van schrijfwijzekennis niet hoeft te betekenen, dat de beginnende speller in plaats van de fonologische vorm de schrijfwijzekennis als uitgangspunt neemt. Hij acht het mogelijk dat de speller het woord eerst (in gedachte) schrijft volgens een fonologische werkwijze en vervolgens nagaat of deze spelling hem bekend voorkomt. Als dat niet zo is, verwerpt hij de spelling en verandert hem in een passend alternatief (ei/ij, n/nn, g/ch). Deze zienswijze spoort enigszins met het gegeven dat we in het 'enkelkanaalmodel' tegenkomen, namelijk dat fonologische regels niet 'alles of niets'-regels zijn. Als de spelling onregelmatiger wordt, duurt het langer eer het woord goed geschreven wordt. Het inzetten van een relevant alternatief – zoals Van Bon (1993) stelt – geeft wel aan dat er een 'kansberekening' gemaakt wordt: niet zomaar een digraaf is een alternatief voor /ij/, maar uitsluitend de /ei/. Strikt genomen wordt weliswaar de fonologische strategie gevolgd, maar voor de grafeemkeuze worden twee (of meer) alternatieven afgewogen. Het afwegen van alternatieven is wellicht ook in verband te brengen met de veronderstelling binnen het 'enkelkanaalmodel' dat de representatie van een woord aanwezig is in de vorm van een specifiek patroon van activiteit ('spreading activation') dat zich uitstrekt over een aantal knopen van het netwerk.



Smith (1971) veronderstelt dat de beginneling op dezelfde manier te werk gaat als de gevorderde speller, maar zonder de vlotheid en kennis die het gevolg is van oefening en ervaring. In zekere zin zien we hier een parallel met het enkelkanaalmodel, want daarin wordt ook geen wezenlijk verschil in strategiegebruik verondersteld tussen beginners en gevorderden. De meeste opvattingen zijn echter te karakteriseren als die van het naelkaar-type, zoals door Van Bon (1993) beschreven.

Kleijnen (1997) stelt, dat er zowel bij het dubbelkanaalmodel als bij het enkelkanaalmodel nog veel vragen te beantwoorden zijn. Er is in feite geen sprake van een scherpe tweedeling. De verschillen lijken eerder te definiëren in termen van meer of minder complexe verbanden tussen foneem(combinaties) en gesproken woorden enerzijds en grafeem(combinaties) en geschreven woorden anderzijds. Bij het dubbelkanaalmodel wordt er tegenwoordig niet meer van uitgegaan, dat de twee routes strikt gescheiden systemen zijn. Beide routes kunnen geïntegreerd worden ingezet en in dat licht is de tegenstelling met het enkelkanaalmodel minder absoluut.

Fasen in het spellingleerproces

Evenals voor het leren lezen worden ook voor leren spellen verschillende fasen of stadia onderscheiden. Een belangrijke bijdrage aan het onderzoek naar spellingstadia is geleverd door Frith (1980, 1985). Zij onderscheidt de volgende drie fasen:

Logografische fase

In deze fase worden woorden herkend op basis van hun totaalpatroon. Kenmerken als 'lengte van het woord' en 'uitsteeksels' vormen aanknopingspunten voor de woordidentificatie. Woorden worden gezien als 'plaatjes'. In deze fase is de speller nauwelijks in staat om onbekende woorden te schrijven, omdat de klank nog geen intermediair is. Fouten vertonen weinig klankovereenkomst met het feitelijke woord.

Alfabetische (fonologische) fase

De speller is zich ervan bewust dat het woord in spraakklanken te verdelen is en leert gaandeweg welke letters aan de klanken gekoppeld kunnen worden.

Orthografische (lexicale) fase

De speller leert nu woorden te herkennen op grond van het letterpatroon. Deze fase treedt bij het lezen eerder in dan bij het spellen, maar na verloop van tijd worden de lexicaal-orthografische geheugenrepresentaties zo precies dat ze ook als basis kunnen dienen voor het spellen. De fonologisch/alfabetische procedure blijft daarnaast beschikbaar.

Frith stelt expliciet dat (voor het Engels) de verschillende fasen bij lezen en spellen niet gelijk opgaan. De logografische fase wordt in gang gebracht door het lezen, de alfabetische door het schrijven en de orthografische weer door het lezen. Zij gaat er in tegenstelling tot Bosman (1994) van uit dat lezen en spellen wederzijds faciliterend zijn. In feite is het model van Frith een uitwerking van het dubbelkanaalmodel met daaraan voorafgaand nog een eerste 'herkenningsfase' (logografische fase).

De vraag is in hoeverre het spellingsysteem van het Engels Frith's onderzoeksresultaten heeft beïnvloed. Wimmer en Hummer (1990) zetten vraagtekens bij het belang van de logografische fase voor het Duits. Duitstalige lezers en schrijvers blijken al heel vroeg alfabetische strategieën te gebruiken. Ook pseudowoorden blijken weinig problemen op te leveren. Zij concluderen dat met name de logografische strategie van weinig belang is, naarmate de orthografie tamelijk transparant is. Van Bon (1993) stelt ook, dat de theorie van Frith slechts beperkte geldigheid kan hebben voor wie in het Nederlands leert lezen en schrijven.

Het proces van leren spellen

Nu helder is dat leren spellen een aantal extra uitdagingen kent, wordt in het volgende het proces van leren spellen beschreven.

Met betrekking tot de ontwikkelingsstadia van spellingstrategieën voor het Nederlands heeft Verhoeven (1985a) het meest uitgebreide onderzoek gedaan. De goede speller kan verschillende strategieën inzetten om een woord correct te spellen. De verschillende strategieën vullen elkaar aan of controleren elkaar. Niet iedere strategie is voor ieder woord even geschikt. Verhoeven (1985a) stelt dat voor het Nederlands geldt, dat de volmaakte speller over verschillende strategieën moet beschikken. In Kleijnen (1997) worden de verschillende strategieën als volgt beschreven en wordt verwezen naar literatuur die daaraan ten grondslag ligt.

De Nederlandse orthografie is gebaseerd op het basisprincipe: We spellen een woord met de klanken van dat woord, dat ingeperkt wordt door een aantal andere principes: gelijkvormigheid/analogie en etymologie. Voor de speller betekent dit, dat voor het goed schrijven van een woord een aantal strategieën moeten worden toegepast die recht doen aan deze principes. De goede speller kan verschillende strategieën inzetten om een woord correct te spellen. De verschillende strategieën vullen elkaar aan of controleren elkaar. Niet iedere strategie is voor ieder woord even geschikt.

Fonologische strategie

In het begin worden bij het leren spellen hoofdzakelijk woorden aangeleerd, waarvan de letters betrekkelijk ondubbelzinnig met de klankcomponenten van de gesproken vorm sa-



menhangen. Door de klanken (fonemen) achtereenvolgens van een letter te voorzien en dit tot een geheel te synthetiseren kan een kind het woord schrijven. De tijdsopvolging van de spraakklanken (zoals bij lezen aan de orde is) wordt in de eerste fase van het leren spellen vervangen door een ruimtelijke volgorde van links naar rechts op papier. Om deze koppeling te kunnen maken, moet het kind over een aantal (deel)vaardigheden beschikken (Struiksmā, e.a., 2018). In Kleijnen (1988/2004) is dit als volgt beschreven: Om een woord te schrijven moet het kind:

- (1) van links naar rechts kunnen werken
- (2) een goede auditieve (fonemische) analyse kunnen maken: zich realiseren dat het woord uit een aantal fonemen bestaat, waarbij twee deelvaardigheden van belang zijn: (a) het herkennen van de fonemen (auditieve discriminatie) en (b) het waarnemen van de klanken in de juiste volgorde (temporele ordewaarneming)
- (3) een juiste grafeem-foneemkoppeling kunnen maken: het juiste grafeem koppelen aan het geïdentificeerde foneem, waarbij drie deelvaardigheden van belang zijn: (a) het herkennen van de fonemen (auditieve discriminatie) en het kunnen onderscheiden en beschikbaar hebben van de symbolen/letters (visuele discriminatie) en (c) het in de juiste volgorde produceren van de symbolen/letters (temporele en spatiele ordewaarneming).

De fonologische strategie geldt als het hoofdprincipe van de Nederlandse spelling. Elk foneem wordt door een apart grafeem weergegeven: je schrijft het woord zoals het klinkt. De beginnende speller die nog niet weet hoe een woord geschreven wordt, zal moeten weten welke klanksegmenten genoteerd worden (en welke niet) en welke lettertekens en variaties in grafische vorm (allografen) daarvoor gebruikt worden (Kleijnen, 1988/2004).

Regelstrategieën

Zoals hiervoor aangegeven kent de Nederlandse orthografie nog andere principes (dan 'schrijf wat je hoort') die de spelling van woorden bepalen. Het principe van gelijkvormigheid en analogie (ook wel het morfologisch principe genoemd) en het principe van de etymologie. Ook kent het Nederlands een aantal additionele regels (zoals de klankgroepenregels) die de spelling bepalen. Al deze principes en regels hebben *voorrang* op de fonologische strategie. Vanuit de optiek van de taalkunde wordt dit aan de hand van de volgende regels beschreven:

- Conditionele regels.
- Paradigmatische regels.
- Etymologische regels.

Deze regels worden hieronder beschreven vanuit het standpunt van de speller.

Conditionele regels (als → dan regels)

Om tot de goede schrijfwijze van bijvoorbeeld /grote/ te komen, zal de speller – nadat hij de klank [o:] geanalyseerd heeft – een tussenstap moeten maken. Om dit klanksegment om te zetten in het correcte grafeem moet eerst naar de omgeving gekeken worden. Om te weten hoe men deze [o:] schrijft, moet men zich realiseren dat er na de [o:] een syllabegrens volgt. Verder moet men weten dat een gespannen vocaal in de positie ‘eind van een syllabe’ met één teken /o/ wordt geschreven. Ook voor het schrijven van het woord /bakker/ moet naar de omgeving gekeken worden: de ongespannen vocaal bij de syllabegrens, dicteert de verdubbeling van de medeklinker erna: /kk/. Marsh, e.a. (1980) noemen deze regels ‘conditional rules’. Verhoeven (1985a) neemt deze term over, maar noemt ze ook contextgevoelige regels. Deze woorden worden ook wel aangeduid als woorden waarvoor syllabische regels gelden.

Paradigmatische regels

We spreken van een ‘paradigmatische relatie’ als woorden bestaan uit een onveranderlijk gedeelte (stam), waaraan voor- en/of achtervoegsels en uitgangen vastzitten. Op basis van de veranderlijke vorm kan onder andere het woordgetal, woordgeslacht, de tijd en functie worden afgeleid. Paradigmatische regels komen rechtstreeks voort uit de afspraken die er binnen het spellingsysteem van het Nederlands gelden. De keuze voor een bepaalde spellingvorm wordt dus dwingend opgelegd door de principes die er voor de Nederlandse orthografie gelden.

Het Nederlandse spellingsysteem kent het *principe van de gelijkvormigheid*, kortweg betekent dit dat we een woord of een woorddeel zo veel mogelijk op dezelfde wijze spellen. Dit vraagt van de speller om – nadat hij de fonologische route heeft ingezet en de klank heeft geanalyseerd – een extra stap te zetten. Om het woord /hond/ correct te schrijven, kunnen niet zonder meer de gewone klank-tekens koppelingenregels worden gevolgd. De klank [t] aan het eind van /hond/ mag niet omgezet worden in het grafeem /t/. Als gevolg van de regel van de gelijkvormigheid /hond/ want/ honden/, moet de speller abstraheren van de klank. De speller moet dus niet alleen kijken naar de klankstructuur van het woord zelf, maar ook naar die van verwante woorden of naar die van een andere flexievorm van hetzelfde woord (Verhoeven, 1985a).

Deze regel wordt in het Nederlands vrij algemeen toegepast, tenzij de terugleesbaarheid in het geding komt. De terugleesbaarheidseis of verenigbaarheidseis (Van Heuven, 1978) houdt in, dat de spelling geen aanleiding mag geven tot een foute lezing of niet bedoelde uitspraak, ook al moet de gelijkvormigheid daarvoor worden opgeofferd. Spellingen als /driede/ en /achtig/ (in plaats van /derde/ en /tachtig/) zijn dan ook niet



toegestaan. Verder gaat de regel van de gelijkvormigheid ook niet op als een woord eindigt op een stemloze fricatief (behalve [x]): /boos/ en /graaf/. Dit laatste voorbeeld laat zien hoe complex de spelling kan zijn: In /(ik) graaf/ (o.t.t. van /graven/) en /graaf/ als titel/functie gaat de gelijkvormigheidsregel niet op. Dat de speller er daarmee nog niet is, blijkt uit het feit, dat naast /graven/ ook /-grafen/ voorkomt: het meervoud van /graaf/ in de betekenis van 'schriftteken' of 'de persoon die of het toestel dat schrijft' (bijvoorbeeld /digraaf, /biograaf, /tachograaf/) wordt immers gespeld als /-grafen/.

Naast het spellingprincipe van de gelijkvormigheid vraagt het *principe van de analogie* ook om de toepassing van paradigmatische regels. Dit principe houdt in dat als woorden op dezelfde manier worden gevormd, ze ook op dezelfde manier worden geschreven: /grootte/ vanwege /lengte/.

Het voorbeeld [gro:tə] geschreven als /grootte/ kan hiervoor als illustratie dienen. Als de speller dit woord hoort, zal hij eerst moeten nagaan welke functie (bijvoeglijk naamwoord of zelfstandig naamwoord) dit woord heeft. De functie zelfstandig naamwoord sluit de schrijfwijze /grote/ zoals we die hiervoor bij de conditionele regels zagen uit. Om tot de juiste schrijfwijze te komen, dient de speller een paradigmatische regelstrategie toe te passen en /grootte/ te schrijven analoog aan /diepte/, /hoogte/, /breedte/. Gewoon opschrijven wat je hoort (fonologische strategie) levert niet de juiste schrijfwijze op. Bij deze voorbeelden rijst de vraag of de speller bij deze complexe gevallen een regelstrategie zal toepassen of dat hij de woorden als complete woordbeelden opslaat in het lexicon en ze alnaargelang de betekenis in de gegeven context oproept.

Het principe van de analogie vraagt eveneens van de speller om te abstraheren van de hoorbare klankvorm bij woorden als /word-wordt/ en /bepaalt-bepaald/. Bij de schrijfwijze van deze woorden moet de speller – nadat hij ook weer eerst de fonologische route ingezet heeft – een aantal *syntagmatische regels* toepassen (grammaticale categorieën als persoon, tijd, geslacht, functie). Aan het onveranderlijke deel worden – op basis van de functie binnen de zin – veranderlijke delen toegevoegd. De speller moet zich daarvan bewust zijn en steeds een 'controlecheck' uitvoeren. Bij de schrijfwijze /(zij) bepaalt/ waar de [t] ook met een /t/ wordt weergegeven, is deze 'check' noodzakelijk. Er bestaat immers nog een andere vorm (/gebeurd/) en om te kunnen beslissen welke variant hier geldt, moet de speller een syntagmatische regel toepassen.

Terzijde kan opgemerkt worden dat dit 'verplicht' checken van de spelling ook de veroorzaker is van spellingfouten bij goede, gevorderde spellers (Langereis & Elshout, 1985). Zij spellen hoofdzakelijk via automatisch ingezette schrijfwijzekennis en moeten hier een pas op de plaats maken: namelijk checken of het /gebeurt/ (persoonsvorm) of /gebeurd/ (voltooid deelwoord) moet zijn. Ze moeten dus abstraheren van de 'automatische piloot', waardoor ook de goede speller nog vaak fouten maakt in (prefix-)werkwoorden en doubletten (/grote-grootte/).

Etymologische regels

Het *principe van de etymologie* houdt in dat de geschiedenis van een woord bepalend is voor de schrijfwijze. Hierop zijn etymologische regels gebaseerd, die bepalen hoe woorden volgens de herkomst geschreven worden. De herkomst kan (1) een eerdere taalfase van het Nederlands betreffen, of (2) een andere taal. Ook voor het etymologisch principe geldt, dat het voorrang heeft op het fonologisch principe.

Voor zowel oude varianten van het Nederlands (/ei-ij/, /au-ou/) als leenwoorden (/computer/, /choqueren/, /überhaupt/) geldt, dat het helpend zou zijn als de speller de etymologie van deze woorden zou kennen. Zo is bijvoorbeeld de 'lange ij' verwant aan [i:] en kan de nog bestaande dialectuitspraak (bijvoorbeeld [i:s] voor /ijs/) faciliterend zijn in de keuze van de schrijfwijze van de klank (/ij/ of /ei/).

In de meeste gevallen is de etymologische herkomst niet meer doorzichtig en moet de speller andere hulpmiddelen inzetten om de schrijfwijze te onthouden. Zo kan er gebruik gemaakt worden van spellinguitspraak [fau-te-uil], waarbij de syllaben achter-eenvolgens uitgesproken worden alsof er sprake is van klankzuiverheid. De meeste methodes voorzien in manieren waarop dit soort woorden geleerd (ingeprent) kunnen worden. Ook kan de speller zelf allerlei trucjes en ezelsbruggetjes bedenken om deze woorden te onthouden.

Zijn er voor de fonologische en paradigmatische regels verschillende aanpakstrategieën (een regelwoord kan bijvoorbeeld via de schrijfwijzekennis van dat woord in het mentale lexicon worden geschreven), voor etymologische regelwoorden is slechts één strategie die tot de juiste schrijfwijze leidt: de lexicale strategie.

Lexicale strategie

Het leren onthouden van hoe woorden door letters in woordspecifieke orthografische structuren worden weergegeven, wordt de lexicale strategie genoemd. Termen als orthografische strategie en (de door sommigen minder geliefde term) woordbeeldstrategie worden hiervoor ook gebezigd. Ehri (1980) veronderstelt dat woordspecifieke patronen van lettertekens onthouden worden als een geordende reeks letters die systematisch verband onderhouden met relevante klank- en articulatiesegmenten in een woord. In het woordgeheugen of mentale lexicon zijn fonologische, syntactische en semantische specificaties van woorden opgeslagen. Aan deze onderling samenhangende informatie moet de beginnende speller informatie omtrent de spelling toevoegen. Het idee van een puur 'visueel' beeld is hiermee afgewezen (vandaar dat de term woordbeeld door sommigen wordt afgekeurd). Het orthografisch woordgeheugen krijgt naarmate de spellingvaardigheid vordert een krachtiger invloed.

De meerderheid van de woorden kunnen geschreven worden met behulp van verschillende strategieën, maar de woorden waarvan de schrijfwijze door etymologie gedicteerd worden, kunnen alleen geschreven worden volgens de lexicale of orthografische strategie.



Ontwikkeling in strategiegebruik

Evenals Frith (1980, 1985) veronderstellen Marsh, e.a., (1980) dat er zich in de ontwikkeling kwalitatieve veranderingen voordoen: de speller produceert in de verschillende stadia zijn spellingen op verschillende manieren. In de eerste fase worden foneem-grafeem-correspondentieregels uitgevoerd, in de tweede fase worden hiërarchische regels toegepast: conditionele en paradigmatische regels en in de derde fase wordt vooral kennis opgedaan van woordspecifieke spellingen waarbij analogie (onbekende woorden worden geschreven naar analogie van bekende woorden) kan worden ingezet.

Twee hoofdroutes

Baron, e.a. (1980) onderscheiden in hun onderzoek naar spellingstrategieën twee type spellers: 'Phoeniciërs' en 'Chinezen'. De eerste groep spelt volgens de fonologische strategie en de tweede groep volgens opgebouwde schrijfwijzekennis (woordbeelden). Deze opvatting ondersteunt de aanname dat de spellingstrategie die gehanteerd wordt afhankelijk is van het type speller en relatief onafhankelijk van het te spellen woord. Van den Bosch, e.a. (1987) laten echter zien dat de keuze voor de spellingstrategie mede bepaald wordt door de eigenschappen van het te spellen woord.

Sloboda (1980), Verhoeven (1985b), Langereis & Elshout (1980) en Van den Bosch, e.a. (1987) toonden aan, dat woorden die met een regel foutloos zijn te spellen, zelden met behulp van een regelstrategie worden geschreven. Ook bij deze woorden is een kennisgebaseerde strategie terug te vinden. Kreiner & Gough (1990) laten echter zien dat goede spellers significant gebruik maken van regelstrategieën naast woordspecifieke geheugenstrategieën. Ook toonden zij aan, dat dit zo was bij hoge of lage woordfrequente en hoge of lage ambiguïteit van fonemen en regels.

Verhoeven (1985) concludeert, dat bij het klimmen van de jaren de lexicale (woordbeeld- of visuele) strategie een steeds grotere rol speelt. Goede spellers zijn echter 'gemengde' spellers, die waar nodig switchen van strategie: als de lexicale strategie niet voldoende is, stappen ze over op de regelstrategie.

Op basis van al deze bevindingen, veronderstelt Kleijnen (1997), dat de speller meerdere strategieën – niet gescheiden –, maar naast elkaar én interactief inzet. De speller lijkt in staat steeds razendsnel een afweging te maken tussen verschillende strategieën. Het resultaat van die afweging is, dat die strategieën die niets opleveren worden verworpen en dat die strategie ingezet wordt die in het voorkomende geval het meeste lijkt op te leveren. Bij het (kunnen) maken van die afwegingen, lijken de volgende zaken belangrijke variabelen:

- Aard van het orthografisch systeem (vergelijk transparante en minder transparante orthografieën).

- Woordspecifieke en woordomgevingskenmerken (frequentie, lexicale analogie, effecten van orthografische burens).
- De fase van spellingleren waarin de speller zich bevindt.
- Mate van eigen voorkeur (van de speller) voor een bepaalde strategie.
- Mate van cognitieve begaafdheid en hersenintegriteit.
- Mate van geschooldheid en type onderwijs (didactiek en methodiek).

Kleijnen (1997) maakt voor het beschrijving van spellingfouten en spellingstrategieën van zwakke spellers een keuze voor het dubbelkanaalmodel. De belangrijkste reden voor deze keuze is, dat zwakke spellers een variëteit aan problematieken laten zien, die te beschrijven zijn in termen van de twee routes die in het dubbelkanaalmodel onderscheiden worden:

- Enerzijds zijn er spellingzwakke en dyslectische leerlingen die overwegend moeite hebben met alles wat te maken heeft met de grafeemfoneemcorrespondentie. Ze laten duidelijk zien dat de fonologische route hen veel problemen bezorgt. Temple & Marshall (1983) noemden deze vorm van dyslexie: 'developmental phonological dyslexia'.
- Anderzijds zien we leerlingen die veel moeite hebben met de lexicale route: ze zijn onvoldoende in staat om specifieke spelling op te roepen en te onthouden. Deze vorm van dyslexie is wel aangeduid met 'developmental surface dyslexia' (Coltheart, e.a., 1983).

Kleijnen (1997) concludeert dan ook, dat zowel spellingfouten als de door de speller ingezette strategieën in eerste instantie beschreven kunnen worden volgens de twee hoofdroutes. Daarenboven is er de noodzaak van het inzetten van regelstrategieën bij woorden die doubletten kennen (vergelijk /verdeelt-verdeeld/). Ook kunnen regelstrategieën fungeren als aanvullende ondersteunende strategie of controlestrategie. Naast regelstrategieën maakt de speller ook nog gebruik van andere ondersteunende hulpstrategieën.

De meest bekende hulpstrategie is analogie. In dat geval wordt orthografische kennis die verworven is met behulp van een of beide hoofdroutes, ingezet voor een (deel van) een woord waarvan de spelling nog niet bekend is.

De hulpstrategie 'analogie' kan de lexicale strategie ondersteunen: het woord wordt dan niet als geheel uit het lexicon geput, maar er wordt gebruik gemaakt van de kennis van de schrijfwijze van een ander, analoog woord (Marsh e.a., 1980; Van den Bosch e.a., 1987). Een voorbeeld daarvan is het etymologisch bepaalde woorddeel /auw/: /nauw/ want /gauw/. In dit geval is de enige manier om tot de goede schrijfwijze te komen het woorddeel op te roepen uit het mentale lexicon.

De hulpstrategie 'analogie' kan echter ook ingeroepen worden bij de fonologische strategie, waarbij de kennis van samengestelde grafeem-foneemkoppeling (/kuil/ want /uil/



ondersteunend kunnen zijn. Hetzelfde geldt voor regelgeleide spelling (/hopen/ want /lopen/ waar analogie plaatsvindt op basis van schrijfkennis als hulpstrategie en dus niet door de klankgroepenregel als zodanig toe te passen.

Met betrekking tot het kader waarin deze 'spellingverhandeling' is geschreven – namelijk het opdoen van gemeenschappelijke kennis over in dit geval het spellingproces – kan geconcludeerd worden dat er bij het leren van de spelling van het Nederlands vele aspecten een rol spelen. Kennis te hebben van deze taalkundig gefundeerde aspecten, is van belang om goed met methodes te kunnen werken (hoe worden deze taalkundige aspecten vertaald in de spellingdidactiek?) en bovenal om leerlingen met hardnekkige spellingproblemen adequaat te kunnen ondersteunen. Bij dit laatste is het cruciaal om zich af te vragen:

- (1) aan welke aspecten van het spellingsysteem zijn fouten toe te schrijven?
- (2) op basis van welke (combinatie van) ingezette strategieën is de leerling tot de schrijfwijze van het woord gekomen?

Foutenanalyses en strategieanalyses dienen afgezet te worden tegen de hiervoor beschreven principes van de orthografie en de strategieën die verondersteld worden bij het leren van de spelling (Kleijnen, 1997, Henneman, 2000). Om dit gezamenlijk (onderwijs en gedragswetenschap) en in doorgaande lijn te kunnen doen is een gemeenschappelijke kennisbasis nodig, van het type zoals hiervoor beschreven.

Daarbij is niet gezegd, dat dit een volledig kennisoverzicht is, maar het gaat om het gegeven, dat verdieping in het orthografisch systeem en een analyse van hoe het spellinggedrag van de leerling in dat licht te duiden is, bijdraagt aan kwalitatieve interventies, los van welke methode of specifiek interventieprogramma dan ook.

Methodes en specifieke interventieprogramma's

In reguliere lees- en spellingmethodes en specifieke interventieprogramma's zijn de werkzame componenten – als het goed is – verwerkt. Methodes en specifieke interventieprogramma's zijn *middelen* die bij directe instructie en specifieke instructie (isoleren-integreren-generaliseren) ingezet kunnen worden met als uiteindelijk hoofddoel geautomatiseerde lees- en spellingvaardigheid bij de leerlingen te bereiken. Hetzelfde geldt voor bij de methode behorende software en specifieke ICT-programma's.

Professionals – in doorgaande lijn – dienen methodes en specifieke interventieprogramma's op basis van hun opgebouwde kennisbasis te toetsen en na te gaan in hoeverre het materiaal dat ze bieden ook daadwerkelijk aansluit bij wat leerlingen nodig hebben. Ook hier geldt weer, dat niet de methode of het interventieprogramma de kwaliteit bepaalt, maar dat alles staat en valt met de kwaliteit van diegenen die het programma uitvoeren.

In 2021 is door Scheltinga en Elderenbosch een overzichtstudie uitgevoerd naar de effectiviteit van preventie en interventie in het basisonderwijs. In deze overzichtsstudie is gekeken naar welke componenten bijdragen aan de effectiviteit van een interventie. Er worden *algemene kenmerken* (systematisch, taakgericht, expliciet, intensief) genoemd naast inhoudelijk werkzame componenten (zie hiervoor) die in deze review *didactische kenmerken* worden genoemd. Gesteld wordt dat niet alle componenten in een interventie aanwezig hoeven te zijn en dat dit afhankelijk is van doel en doelgroep. In het volgende worden een aantal belangrijke aspecten uit deze studie besproken.

Interventie-integriteit

Zoals hiervoor beschreven is er kennis nodig over 'wat werkt', maar dit impliceert nog niet dat daarmee ook goede uitvoering verzekerd is.

In de review wordt ingegaan op interventie-integriteit, waarmee wordt bedoeld of de interventie is uitgevoerd zoals bedoeld en gepland (Sanetti & Kratochwill, 2009). Hoe groter de interventie-integriteit hoe groter de kans dat een interventie effectief is. De effecten van de ondersteuning dienen te worden gemonitord. Dat monitoren heeft volgens Keller-Margulis (2012) betrekking op (1) het bepalen van in hoeverre de instructie, interventies en toetsprocedures consistent en adequaat worden uitgevoerd en (2) na te gaan hoe de beslismomenten verlopen en in hoeverre leerlingen op het juiste niveau ondersteuning krijgen. Monitoring kan voeding bieden aan de feedback die er gegeven kan worden aan de professionals die de ondersteuning bieden en implementeren.

Ook Goense (2016) toont in haar onderzoek aan dat de toepassing van interventies met een hoge mate van behandelintegriteit een daadwerkelijke verbetering oplevert voor de uitkomsten van cliënten. Zij wijst in dit verband op de 'implementatiekloof', waarmee het verschil wordt bedoeld met betrekking tot (1) de kennis over wat er werkt en (2) de toepassing en het gebruik van deze kennis in de praktijk. Om professionals in staat te stellen de interventies uit te voeren zoals bedoeld, is gerichte en continue ondersteuning van professionals noodzakelijk. Ondersteuning kan zowel betrekking hebben op (1) veel voorkomende werkzame elementen in interventies als (2) op de specifieke competenties die nodig zijn om de interventie adequaat uit te voeren. Feedback op behandelintegriteit is daarbij essentieel.

De rol van de professionals

Om methodes en interventieprogramma's goed te kunnen uitvoeren, moeten professionals kennis hebben van de effectieve componenten van de interventie en de wijze waarop dit de lees-/spellingontwikkeling beïnvloedt. Vellutino, e.a. (2004) onderstrepen, dat een professional met voldoende kennis en vaardigheden, cruciaal is bij het effectief uitvoeren van een interventieprogramma.



Puliatte en Ehri (2018) onderschrijven dit met betrekking tot spellinginstructie: professionals moeten beschikken over linguïstische kennis van fonologie, morfologie en orthografie. De resultaten van dit onderzoek lieten zien, dat de taalkundige kennis van leraren in groep 4 een significante voorspeller was voor de verbetering van zwakkere spellers. Het betrof met name hun kennis van fonemische eenheden in woorden en het aanleren van spellingstrategieën. Ook al gaat het hier om een correlatief verband, de uitkomsten van dit onderzoek bieden een voorlopige ondersteuning voor de conclusie dat professionals die meer kennis hebben van fonemen in woorden en die een effectievere – op onderzoek gebaseerde – spellinginstructie hanteren, meer succes hebben in het aanleren van spelling aan zwakkere spellers.

Cyclische ondersteuning van professionalisering, training en terugkombijeenkomsten wordt algemeen gezien als een mogelijkheid om het professioneel handelen te versterken. Daarbij benadrukken Slavin, e.a., (2009) dat programma's voor instructieprocessen die bedoeld zijn om de dagelijkse onderwijspraktijk te veranderen, aanzienlijk meer steun uit onderzoek krijgen dan programma's die alleen op leerplannen of technologie gericht zijn.

Mate van bewezen effectiviteit van interventies

Van methodes wordt vaak beweerd dat ze pas goed zijn als ze goed onderzocht zijn. Er wordt terecht en ten onrechte geschermd met de term 'evidence based'. Wat houdt dit in als het om methodes en interventieprogramma's gaat, en nog belangrijker wat houdt dit in voor de praktijk? Is een methode die niet voor alle leerlingen effectief is een 'evidence based methode', ook al heeft de methode zelf de toets van 'evidence based' doorstaan?

De reviewstudie van Scheltinga en Elderenbosch (2021) biedt een inventarisatie van studies die zijn uitgevoerd om de effectiviteit van preventieve programma's en interventieprogramma's vast te stellen. Gesteld wordt dat naar veel programma's (nog) geen onderzoek is gedaan. Met uitzondering van studies naar Bouw! (zie verderop) is er niet naar de effecten op lange termijn gekeken. Voorts wordt gesteld, dat effectiviteitsstudies relatief een korte tijdsspanne betreffen en dat er vrijwel geen follow-up-onderzoek plaatsvindt. Ook laat de kwaliteit van het effectiviteitsonderzoek te wensen over. Goed onderzoek wordt in het kader van de review gedefinieerd als een Randomised Controlled Trial (RCT) met een 'at random' geselecteerde experimentele groep en controlegroep, betrouwbare instrumenten, design van voormeting, nameting en follow-up en significante toetsing van resultaten. Volgens de review voldoen daar maar een aantal studies aan. Voor de meeste in de review besproken interventies ontbreekt deze sterke bewijskracht.

De review wijst erop dat het ontbreken van sterke bewijskracht (bewezen effectiviteit) niet hoeft te betekenen, dat interventies geen effect kunnen hebben. Een interventie kan ook effectief zijn als deze goed (theoretisch) onderbouwd is (vergelijk databank Nederlands Jeugdinstituut) en aannemelijk gemaakt kan worden, dat de interventie zou kunnen

werken, doordat ze (1) gebaseerd is op effectieve componenten en (2) de uitvoering van goede kwaliteit is.



De volledige effectiviteitsstudie is [hier](#) te downloaden:
Overzichtsstudie naar de effectiviteit van preventie en
interventie in het basisonderwijs.

‘Evidence informed in plaats van evidence based’

Gravemeijer & Kirschner (2007) en ook De Bruyckere (2020) gaan in op het problematische karakter van ‘evidence-based’-onderzoek. Zij tonen fundamentele beperkingen aan van de RCT-onderzoeksmethode, die volgens het medisch onderzoeksmodel werkt.

De onderzoekers wijzen op het gegeven dat dit type onderzoek (RCT’s) zowel *uitvoerbareheidsproblemen* kent (leerlingen en leraren mogen niet weten of ze tot de experimentele of de controlegroep horen, waar ze volstrekt willekeurig aan toegewezen zijn) als dat het *te generaliserend* is. Er wordt gemiddeld over grote aantallen personen, voor wie de effecten op allerlei manieren kunnen variëren. Naar het onderwijs vertaald betekent dit, dat wat volgens dit type onderzoek werkt nog niet het beste hoeft te zijn voor een willekeurige klas/leerling. Wanneer de leraar ontdekt dat de ‘bewezen’ aanpak in zijn of haar klas niet werkt, staat hij of zij met lege handen. Leraren hebben er meer aan te weten *hoe* de interventie werkt, of zou moeten werken. De onderzoekers stellen verder, dat de tijd die nodig is om dit type onderzoek te doen, veel langer is dan voor onderwijsbeleid acceptabel is. Ook is dit type onderzoek niet geschikt voor het genereren van en experimenteren met nieuwe ideeën. Kortom, naast onderzoek naar ‘*Wat werkt?*’, is er ook onderzoek nodig naar, *Hoe?*, *Wanneer?*, *voor Wie?* en *Waarom?* iets werkt. De wens naar “Wat werkt?” leidt er in dit type onderzoek toe, dat de complexiteit van de praktijk wordt genegeerd.

Een alternatief voor ‘evidence based’ wordt gevonden in ‘evidence informed’. In dat geval is er sprake van een procesgerichte causaliteit waarin inzicht wordt verkregen in causale mechanismen die ervoor zorgen dat een bepaalde combinatie van omstandigheden (de gekozen methode of specifiek interventie, de interactie tussen professionals en lerenden, de context) tot bepaalde gevolgen leidt (Maxwell, 2004). Dit type onderzoek is erop gericht te begrijpen hoe iets werkt en waarom. Het betreft dan ‘bewijsvoering’ en niet ‘een op bewijs gebaseerde interventie’. Dit laatste noemen deze onderzoekers een mythe.

Ook Dyslexie Centraal beschrijft in een handleiding voor effectief handelen op ON3 ‘evidence informed’ werken als een goede werkwijze. In dat geval is een interventie bedoeld die bestaat uit elementen, waarvan de afzonderlijke effectiviteit bekend is op basis van



zowel kennis uit onderzoek als praktijk. De richtlijn vanuit Dyslexie Centraal is: werk vooral 'evidence informed' en maak gebruik van goed onderbouwde interventieprogramma's. Een interventie is goed onderbouwd als aannemelijk wordt gemaakt dat een interventie kan werken voor een duidelijk beschreven doel en doelgroep. De opzet, inhoud en activiteiten van de interventie moeten duidelijk beschreven zijn. De interventie moet bovendien een theoretische basis hebben, zodat gespecificeerd kan worden welke uitkomsten verwacht kunnen worden en hoe de interventie moet worden geïmplementeerd. Ook moet duidelijk beschreven zijn uit welke werkzame of effectieve elementen de interventie bestaat.

Dyslexie Centraal: overzicht beschikbare interventieprogramma's, keuzehulp en checklist kwaliteitsaanpak

Op het platform Dyslexie Centraal is veel informatie te vinden over programma's en materialen. Interessant in dit verband is een overzicht van methodeonafhankelijke interventieprogramma's of methodieken die gebruikt kunnen worden om taakgericht te werken aan lezen en spellen op ondersteuningsniveau 3. Ook worden een reguliere spellingmethode en enkele methodieken beschreven die aanvullend zijn op de reguliere instructies op ondersteuningsniveau 1 of 2. In de analyse die van iedere methode of interventieprogramma wordt gemaakt, worden de volgende onderdelen beschreven:

- Korte beschrijving van het interventieprogramma.
- Door wie mag het interventieprogramma worden uitgevoerd?
- Wordt er in het programma doelgericht gewerkt aan vaardigheden voor aanvankelijk/voortgezet technisch lezen en/of aanvankelijk en voortgezette spellen.
- In hoeverre is het programma 'evidence informed'?
- Kenmerken die de effectiviteit van het interventieprogramma beïnvloeden:
 - Planning van activiteiten afgestemd op leerdoelen gerelateerd aan hiaten in de lees- en spellingontwikkeling.
 - Concrete handvatten voor het in stand houden/bevorderen van de motivatie.
 - Handleiding biedt concrete handvatten om expliciete instructie te bieden.
 - Handvatten voor effectieve feedback.
- Didactische kenmerken van de activiteiten:
 - Gericht op het alfabetisch principe en fonologisch georiënteerd.
 - Oefenen op letter-/klank, woord-, zins- en tekstniveau.
 - Aandacht voor de woordstructuur.
 - Herhaling.

Deze analyse is bedoeld om professionals te helpen in het maken van een keuze voor een effectieve interventie die (het meest) geschikt zijn om risicoleerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen.



Het overzicht van beschikbare interventieprogramma's is [hier](#) te downloaden.

Wanneer er een eerste voorlopige keuze is gemaakt, of wanneer een reeds gemaakte keuze wordt geëvalueerd is er een *keuzehulp* voorhanden. Aan de hand van deze keuzehulp kunnen professionals bepalen of het gekozen programma effectief is voor de leerling(en) en of het passend is bij de eigen schoolpraktijk. Ook kan ermee beoordeeld worden of er nog aanpassingen in het programma nodig zijn. De keuzehulp leidt professionals in verschillende stappen door het beslissingsproces.



De keuzehulp effectieve interventies ondersteuningsniveau 3 lezen en spellen is [hier](#) te downloaden.

Hiervoor is beschreven dat de effectiviteit van een interventie van verschillende factoren afhankelijk is. Belangrijk is dat – naast het kiezen van een passende methode of interventieprogramma – de uitvoering van een hoog kwalitatief niveau is.

Dyslexie Centraal heeft een *Checklist Kwaliteitsaanpak* ontwikkeld om te monitoren en te evalueren of de uitvoering van de interventie op ON3 van voldoende kwaliteit en intensiteit is (geweest). Hiervoor zijn indicatoren opgesteld die – naast de kwaliteit van het programma – van belang zijn voor de mate waarin een interventie effectief is. De checklist kan op verschillende niveaus worden gebruikt:

- Op *leerlingniveau* om te beoordelen of de uitvoering van een interventie op ondersteuningsniveau 3 van voldoende kwaliteit is (geweest). De gesprekspunten in deze checklist geven aanknopingspunten voor een gesprek hierover met de onderwijsprofessional die de interventie uitvoert.
- Op *schoolniveau* om de huidige inrichting van ondersteuningsniveau 3 te evalueren. De checklist biedt na het invullen een overzicht van onderdelen die al goed op orde zijn en onderdelen waar nog ruimte is voor verbetering. Daarmee kan niet alleen de ondersteuning op ondersteuningsniveau 3 steeds verder aangescherpt worden, maar ook de extra begeleiding op ondersteuningsniveau 1 en 2 (bijvoorbeeld de kwaliteit van instructie, motivatie en feedback). Op die manier wordt er gewerkt aan een duurzame en effectieve ondersteuning op de verschillende ondersteuningsniveaus. De gesprekspunten in deze checklist geven aanknopingspunten voor het gesprek dat binnen het team gevoerd kan worden.



De *checklist Kwaliteitsaanpak* biedt criteria, specifieke punten en gesprekspunten op de volgende gebieden:

- Implementatievereisten:
 - Uitvoering door, in samenspraak met of onder supervisie van een gekwalificeerd professional.
 - Ondersteuning bij de uitvoering en monitoring van de uitvoering.
- Interventie: effectiviteit uitvoering professional
 - Systematisch.
 - Tijdsinvestering.
 - Kwaliteit van instructie.
 - Kwaliteit van feedback.
 - Aandacht voor lees- en spellingmotivatie.

De checklist is gebaseerd op de hiervoor genoemde beschrijving van effectief handelen op ondersteuningsniveau 3, zoals deze op Dyslexie Centraal is opgenomen.

Download hier de handleiding voor effectief handelen op ondersteuningsniveau 3



Download [hier](#) de handleiding voor effectief handelen op ondersteuningsniveau 3.

Inzet van ICT-programma's

ICT-hulpmiddelen worden steeds meer ingezet bij de begeleiding en behandeling van lees- en spellingproblemen. Evenals voor de preventieve programma's (zie hiervoor) is er veel praktische en achtergrondinformatie voorhanden over beschikbare hulpmiddelen en de implementatie daarvan.

In het kader van dit boek zijn vooral preventieve ICT-programma's opportuun (zie verderop de onderbouwing van het ICT-programma Bouw!), hetgeen niet wil zeggen dat ook compenserende hulpmiddelen al vroeg kunnen worden ingezet, zowel op school als thuis. Op Dyslexie Centraal is een overzicht van beschikbare ICT-hulpmiddelen, software en apps voorhanden voor zowel lezen als schrijven.



Download [hier](#) het overzicht van beschikbare ICT-hulpmiddelen.

Evenals voor methodes en interventieprogramma's geldt, dienen ook ICT-programma's ingezet en geïmplementeerd te worden, zoals ze bedoeld zijn. Ook daaraan is binnen Dyslexie Centraal veel aandacht besteed. Er is een implementatiemethodiek ontwikkeld voor de verschillende doelgroepen: leerlingen en ouders, docenten, dyslexiedeskundigen en schoolleiders. Voor alle doelgroepen is uitgebreid beschreven wat ze zelf kunnen doen, bij wie ze terecht kunnen en op welke manier samengewerkt kan worden.



Download [hier](#) de methodiek voor de implementatie van dyslexiehulpmiddelen ICT-hulpmiddelen.

Naast een onafhankelijk overzicht van ICT-hulpmiddelen en een implementatiemethodiek biedt Dyslexie Centraal ook achtergrondinformatie over ICT-hulpmiddelen. Ingegaan wordt onder andere op wat er bekend is over de effectiviteit van dyslexie hulpmiddelen, soorten ondersteuningsmogelijkheden, het kiezen en het succesvol inzetten van hulpmiddelen.



Download [hier](#) de achtergrondinformatie over ICT-hulpmiddelen.

Effectiviteit van ICT-programma Bouw!

Gezien de centrale rol die Bouw! in de PD-methodiek speelt (zie deel 2: hoofdstuk 5) is het van belang nader stil te staan bij de wetenschappelijke onderbouwing van dit programma.

Zijlstra (2015) deed onderzoek naar het effect van een nieuwe preventieve computer-ondersteunde interventie (Bouw!), met als doel ernstige leesproblemen in een zo vroeg mogelijk stadium te voorkomen. Met behulp van Bouw! trainden de kinderen (N=363 vanaf groep 2 tot en met groep 6) gedurende een tot anderhalf jaar hun leesvaardigheid. De oefeningen starten al in de fase vlak voor het leren lezen. Dit was een andere aanpak dan tot dan toe gebruikelijk was, waarbij scholen pas met individuele begeleiding startten als er sprake was van een leesachterstand, veelal vanaf groep 4. Uit haar onderzoek kwam dat leerkrachten de leesinterventies prettig vonden, omdat de online-lessen verliepen zoals kinderen leren lezen, in de juiste stappen. Ze beginnen met losse letters, klanken, dan voegen ze die klanken samen tot woordjes en uiteindelijk maken ze zelfstandig woorden en later zinnen. Oefeningen worden net zo lang herhaald tot leerlingen de juiste score hebben en gaan dan pas door naar het volgende onderdeel. De spelelementen maken het aantrekkelijk voor kleuters en jonge kinderen.



De effectiviteit van de interventie Bouw! is tevens onderzocht in een 2-jarige studie, waarin leerlingen met dubbel risico (erfelijkheid en lees- en spellingproblemen) vergeleken werden met leerlingen met een enkelvoudig risico (geen erfelijkheid en lees- en spellingproblemen) (Regtvoort, e.a., 2013). In dit onderzoek was het percentage zeer zwakke lezers met een *dubbel risico* op dyslexie gehalveerd na afloop van een afgeronde interventie met Bouw!. Bij leerlingen met een *enkelvoudig risico* (thuis bijvoorbeeld weinig lezen of anderstaligheid) kwamen leesproblemen vrijwel geheel niet meer voor na afronding van de oefeningen, in tegenstelling tot groepen leerlingen die geen interventie met Bouw! kregen. Geconcludeerd kan worden dat Bouw! leesproblemen helpt voorkomen bij risicoleerlingen in groep 2 tot en met 4.

Ook de inzet van Bouw! op sbo-scholen bleek effectief (Regtvoort, e.a., 2013). De inzet van Bouw! op speciale basisscholen is vaker meer curatief dan preventief. Ook blijkt Bouw! in cluster-2 en cluster-4 scholen effectief zijn. Belangrijk hierbij is, dat de school het doel van het programma bij de leerling goed omschrijft in het groepsplan (en zonodig in het individuele plan) en vervolgens regelmatig evalueert, in samenspraak met ouders!

Recent onderzoek naar de lange-termijn effecten van Bouw! (Zijlstra, e.a., 2020) wijst uit dat de effecten die met Bouw! bereikt worden mede afhankelijk zijn van leerlingkenmerken. Kinderen met een Familiaal Risico (FR) presteerden op alle metingen slechter dan kinderen zonder Familiaal Risico. De interventie had vergelijkbare effecten op de vooruitgang van beide groepen, maar de kinderen met FR hadden meer sessies nodig.

Verder bleek uit dit onderzoek, dat Bouw! grote effecten had bij een deelsteekproef van Nederlandse kinderen uit midden en hoog sociaal-economische milieus (hoge SES). Deze kinderen boekten meer vooruitgang in woordleesvaardigheid tijdens de interventie, alsook 1 en 4 jaar nadat het programma was voltooid. Langdurige verbeteringen werden tevens gevonden in woordleesvaardigheid die overging naar leesvaardigheid voor pseudoworden, Engelse woorden en teksten, en naar spelling.

Kinderen uit de deelsteekproef van laag sociaal-economische milieus (lage SES), veelal kinderen uit allochtone, niet-Nederlandssprekende gezinnen (die overigens evenveel training kregen met behulp van tutoren dan de andere groep) bleken daarentegen veel minder te profiteren van de interventie. De verklaring hiervoor zochten de onderzoekers in een gebrek aan leermogelijkheden in de pre-geletterdheidsperiode. Deze kinderen hebben minder mogelijkheden om de basis van lezen, letterkennis en fonologisch bewustzijn te verwerven.

Voor de lage SES-leerlingen zou dan volgens de onderzoekers gelden, dat – wanneer de school in goede leesinstructie voorziet – deze kinderen daarvan profiteren en daardoor minder snel leesproblemen ontwikkelen en minder afhankelijk zijn van extra interventie. Het blijft echter een uitdaging voor de onderzoekers om de interventie geschikt te maken

voor kinderen bij wie een gebrek aan pre-geletterdheidsvaardigheden slechts een gebrek aan leermogelijkheden lijkt te weerspiegelen.

Refererend aan wat hiervoor door Gravemeijer & Kirschner (2007) en De Bruyckere (2020) gezegd is over 'evidence based' programma's zien we hier een typisch voorbeeld van een programma dat op basis van degelijk wetenschappelijk onderzoek 'evidence based' genoemd kan worden, maar dat in de praktijk toch niet voor alle leerlingen blijkt te werken. Ook in het onderzoek naar de effectiviteit van Bouw! is gegeneraliseerd over leerlingen, leeftijden, leraren, tutoren en scholen. Het gegeven waarom Bouw! voor bepaalde leerlingen onvoldoende werkt, wordt toegedicht aan één kenmerk (in dit geval aan gebrek aan pre-geletterdheidsvaardigheden bij kinderen uit lage SES-niveaus). Verder wordt gesteld dat als de school in goede leesinstructie voorziet voor deze lage SES-kinderen, dat zij dan minder leesproblemen zouden ontwikkelen en minder afhankelijk zouden zijn van extra interventie. Maar wat te zeggen als de school super goed leesonderwijs geeft en deze kinderen desalniettemin tot de laagste 25% behoren. Dan staat de school met lege handen. Het mag duidelijk zijn, dat een programma als Bouw! ook voor deze kinderen effectief zou moeten zijn en dat vooral gekeken dient te worden op welke manier dit gerealiseerd kan worden.

Verondersteld kan worden, dat in het effectiviteitsonderzoek naar Bouw! (lange termijn effecten) mogelijk geen of te weinig rekening is gehouden met andere factoren die als verklaring kunnen dienen. Te denken valt aan de rol, de kennis en vaardigheden van de leerkrachten, tutoren (leerling/volwassen), Bouw!-coördinatoren. Ook is geen rekening gehouden met de manier waarop het programma geïmplementeerd is in de scholen, met name voor leerlingen die een hoog risico vormen op 'non-respons'. Al deze componenten (en nog veel meer) dienen meegenomen te worden in het beantwoorden van de 'wat werkt?'-vraag. Met andere woorden goed effectiviteitsonderzoek doet recht aan de complexiteit van de praktijk, waarin een programma wordt ingezet en het lijkt niet verstandig om één (mogelijke) verklaring eruit te lichten om het effect van een programma al dan niet te kunnen vaststellen.

Programma's en methoden binnen Preventieve Dyslexiezorg

Bij de ontwikkeling van de PD-methodiek is met betrekking tot het inzetten van programma's en methoden afgesproken, dat er in eerste instantie gekeken wordt naar wat scholen allemaal al inzetten. Meestal is dat al veel: reguliere lees- en spellingmethoden (met extra (oefen)materialen, softwarepakketten) en vaak ook aanvullende programma's op ON2 en ON3.



Ook is ervoor gekozen om scholen serieus te nemen in het toevlucht zoeken in (aanvullende) methodes of programma's, omdat het vrijwel niet te doen is om alles zelf te ontwikkelen. Op zichzelf kan dat wel, als je weet wat je leerlingen moet leren (zie hiervoor: leesproces en spellingproces), kunnen letters aangeleerd worden met eigen materiaal of spellingregels gegeneraliseerd worden met behulp van een reclamefolder (zie hiervoor). Dit vraagt echter veel expertise en voorbereidingstijd (die er niet is). Ook is het gevaar aanwezig dat de instructie en interventie dan minder systematisch verloopt. Over de meeste methodes en interventieprogramma's is door de ontwikkelaars goed nagedacht en is vrijwel altijd een goede poging gedaan om werkzame componenten en mogelijkheden voor extra instructie en oefening en specifieke interventies te incorporeren. Binnen Preventieve Dyslexiezorg is er niet voor gekozen om van alles 'af te schaffen' (behalve als daar aanleiding toe was), maar om gezamenlijk te kijken hoe de reeds ingezette materialen kwalitatiever ingezet zouden kunnen worden. Samen is gekeken of de ingezette methoden en interventieprogramma's (als middel) het doel heiligen en met welke gezamenlijke kwaliteitsslag het doel maximaal bereikt kan worden.

Analyse van fouten en aanpakstrategie

Om maximaal te kunnen afstemmen op wat de leerlingen die het *PD-leerlingentraject* volgen, nodig hebben wordt gebruik gemaakt van foutenanalyses en strategieonderzoek zowel bij lezen als spellen. Ook daarbij wordt gekeken hoe dit al gebeurt: wat biedt de methode of het interventieprogramma aan mogelijkheden om foutenanalyses te maken en zijn deze 'dekkend' voor wat betreft het versterken van aan te leren lees- en spellingvaardigheid en de hiaten die de leerling daarin laat zien?

Foutenanalyses behorend bij een methode of interventieprogramma zijn in de meeste gevallen gestoeld op hetgeen in de methode of het programma wordt aangeleerd. Zo worden spellingfouten vaak geanalyseerd volgens de aangeleerde spellingcategorieën: mmkmm-woorden, ei/ij- woorden, samenstellingen. Dit zegt niet zoveel over het onderliggende lees- en spellingproces en de vaardigheden die de leerlingen daarin nog missen.

Binnen de PD-methodiek is ervoor gekozen om foutenanalyses en strategieonderzoek te stelen op de onderliggende leerprocessen en taalkundige principes die aan lezen en spellen ten grondslag liggen (zoals deze hiervoor zijn beschreven).

Soorten kennis

Omdat hardnekkige lees- en spellingproblemen zich kenmerken door moeizame automatiseringen en een tekort aan kennis en vaardigheden, is het belangrijk daarbij te kijken naar de kwaliteit van het type kennis dat daarvoor nodig is.

Ruijsenaars, 2001/2019) onderscheidt de volgende typen/soorten kennis:

Taakspecifieke en niet-taakspecifieke kennis: letterkennis en teken-klankkoppeling (lezen) en klank-tekenkoppeling (spelling) zijn voorbeelden van taakspecifieke kennis voor het aanleren van technische lees- en spellingvaardigheden. Kennis van de betekenis van woorden is in dit verband niet-taakspecifiek (en dus van een andere orde), maar uiteraard wel nodig voor het begrijpen van de tekst.

Kennis van feiten, procedures of metacognitie

- *Feitenkennis of declaratieve kennis*: kennis die gewoon onthouden moet worden. Deze kennis is niet altijd logisch te beredeneren (bijvoorbeeld letternamen). Geautomatiseerde procedures vallen ook onder feitenkennis.
- *Procedurele kennis*: bewuste stap voor stap aanpak (bijvoorbeeld een spellingregel kennen en kunnen toepassen).
- *Metacognitieve kennis*: kennis over het (eigen) leerproces en het (eigen) kennen.

Deze vormen van kennis zijn verweven met elkaar en overlappen elkaar deels: zo kan feitenkennis nodig zijn bij het uitvoeren van procedures (bij een spellingregel is kennis van klinkers en medeklinkers nodig) en kunnen geautomatiseerde procedures uiteindelijk vlot beschikbaar zijn als feitenkennis (directe woordidentificatie) en kan de leerling zich tijdens het uitvoeren van de leeshandeling al dan niet bewust zijn van teveel raden of spellen. Al deze vormen van kennis vergen tijdens het leren – bewust of onbewust – aandachts- en geheugencapaciteit.

Kwaliteit van de kennis

Niet alleen de soorten kennis zijn van belang bij het leerproces, maar ook de kwaliteit van de kennis die bij de toepassing voor de verschillende soorten kennis noodzakelijk is:

- Abstractieniveau waarop kennis kan worden gebruikt: concreet, schematisch, verbaal, mentaal.
- Mate waarin kennis in dezelfde situatie flexibel wordt gebruikt: vlot kunnen wisselen van abstractieniveau.
- Mate waarin kennis in andere situaties inzetbaar is (transfer): spellingregels gebruiken in een opstel.
- Mate waarin tussenstappen in het gebruik van kennis nodig zijn: spellingregel niet meer helemaal hoeven te verbaliseren → verkorten.
- Mate waarin kennis geautomatiseerd wordt toegepast: kennis snel en foutloos toepassen → bijvoorbeeld een dubbeltaak probleemloos kunnen uitvoeren.

Observatie van de kwalitatieve verandering die de leerling doormaakt tijdens het leerproces is belangrijk voor het beoordelen van het effect van optimalisatie en/of compensatie.



De kwaliteit van de verschillende soorten kennis die de leerling laat zien, speelt daarbij een belangrijke rol.

Foutenanalyse en strategieonderzoek

In het volgende wordt beschreven hoe binnen de PD-methodiek foutenanalyses gemaakt worden en strategieonderzoek uitgevoerd worden met betrekking tot de componenten die een rol spelen bij het goed leren lezen en spellen. Het instrumentarium om deze vaardigheden te onderzoeken is in deel 2 beschreven in het hoofdstuk uitvoering van de PD-methodiek op schoolniveau.

Foutenanalyse en strategieonderzoek: fonologisch en fonemisch bewustzijn

Nagegaan wordt in hoeverre de leerling beschikt over voldoende:

- (1) *Fonologisch bewustzijn*: heeft de leerling besef van klankstructuur van gesproken taal en heeft de leerling toegang tot de klankstructuur?
- (2) *Fonemisch bewustzijn*: is de leerling in staat om gesproken woorden in fonemen te verdelen (fonemische analyse) en kan de leerling fonemen samenvoegen tot een woord (fonemische synthese)?
- (3) *Syllabe- en morfeemkennis*: is de leerling in staat om in woorden syllaben (vre-se-lijk) en morfemen (zoals hond-en, ge-fiets-t) te onderscheiden en te manipuleren?

Bij deze vaardigheden wordt een beroep gedaan op alle drie de onderscheiden kennistypen (declaratief, procedureel, metacognitief). Gekeken wordt wat de kwaliteit is van deze kennis en wat dit impliceert voor de preventieve behandelaanpak. Indien deze vaardigheden onvoldoende worden beheerst, dienen deze geoefend te worden bij voorkeur niet geïsoleerd maar op woord- en zins- en tekstniveau. Vrijwel iedere methode, programma of interventieaanpak biedt hier tal van mogelijkheden toe.

Foutenanalyse en strategieonderzoek: letterkennis en kennis van de woordstructuur

Nagegaan wordt in hoeverre de leerling beschikt over voldoende:

- (1) *Letterkennis*: beschikt de leerling over alle letters en lettercombinaties, zowel passief als actief?
- (2) *Conversiekennis*: Is de leerling in staat om lettertekens (grafemen) één op één om te zetten in klanken (fonemen) en lukt het omzetten ook bij tekenclusters (str-, -rfst)?

Bij deze vaardigheden wordt eveneens een beroep gedaan op alle drie de onderscheiden kennistypen (declaratief, procedureel, metacognitief). Gekeken wordt wat de kwaliteit is van deze kennis en wat dit impliceert voor de preventieve behandelaanpak.

Indien de letterkennis nog onvoldoende is (hetgeen nog vaak voorkomt) dient deze geoefend te worden zowel geïsoleerd als in woorden, zinnen en teksten. Vrijwel iedere methode, programma of interventieaanpak biedt hier tal van mogelijkheden toe.

Foutenanalyse en strategieonderzoek: technisch leesproces

Nagegaan wordt in hoeverre er bij de leerling sprake is van:

- (1) *Spellend lezen*: blijft de leerling (bij voorkeur) de elementaire leeshandeling toepassen (h/ha/hamer) in zowel bestaande woorden als pseudowoorden?
- (2) *Radend lezen*: gokt of gist de leerling (bij voorkeur) naar het woord, al dan niet gebruikmakend van de context in zowel bestaande als pseudowoorden?
- (3) *Geen voorkeur*: maakt de leerling gebruik van zowel spellend als radend lezen en/of laat de leerling nog ander leesgedrag zien?
- (4) *Woord-/tekstlezen*: Is de leerling beduidend beter/slechter in het lezen van losse woorden of teksten?

Bij deze analyse van de duiding van het nog niet geautomatiseerd lezen van woorden (en teksten) wordt verondersteld dat de leerling bij 'spellen' overwegend de fonologische strategie inzet en bij 'raden' de lexicale strategie. Deze veronderstelling dient getoetst te worden met strategieonderzoek (Hoe pak je het lezen van woorden aan? Wat doe je als je een woord niet in één keer kunt lezen?) om er zeker van te zijn of de veronderstelling klopt. Verder is het belangrijk om te weten waar het verschil in het beter/slechter kunnen lezen van woorden (ten opzichte van teksten) aan toe te schrijven is (is de leerling bijvoorbeeld beter in tekstlezen, omdat dan gebruik gemaakt kan worden van de context?).

Bij deze technische leesvaardigheden wordt wederom een beroep gedaan op alle drie de onderscheiden kennistypen (declaratief (directe woordherkenning), procedureel, meta-cognitief). Gekeken wordt wat de kwaliteit is van deze kennis en wat dit impliceert voor de preventieve behandelaanpak.

Zowel bij spellend als bij radend lezen moet de leerling zich eerst bewust worden van de strategie die hij/zij toepast en waarom hij/zij dat doet. Afhankelijk van wat de leerling aangeeft, kan bij 'raden' ingezet worden op een meer 'spellende' strategie (lees rustig en goed: hakken/plakken/spellen mag) en bij 'spellen' dient via zingend/zoemend lezen naar het in één keer lezen van het woord toegewerkt te worden. Vrijwel iedere methode, programma of interventieaanpak biedt hier tal van mogelijkheden toe.

Foutenanalyse en strategieonderzoek: spelling

Bij spelling wordt gekeken in hoeverre de leerling over alle vaardigheden beschikt die voor het goed spellen van woorden nodig zijn. Kijken we naar de hiervoor genoemde werkzame componenten dan kunnen we constateren dat deze voor spelling slechts



benoemd worden voor de basale, *fonologische strategie* (we schrijven woorden zoals ze klinken). Alles wat gezegd wordt over het alfabetisch principe (fonologische en klank-tekenkoppelingsvaardigheden) hebben daarop betrekking.

Zoals hiervoor beschreven dient de leerling ook *regelstrategieën* en *woordspecifieke orthografisch kennis* in te zetten, kennis die voorrang heeft op de fonologische strategie. Dat dit moet gebeuren blijft onderbelicht in de beschrijving van de werkzame componenten zoals we die in de literatuur vinden. Omdat dit voor de preventieve begeleiding en behandeling van spellingproblemen belangrijk is, wordt hier in de PD-methodiek als volgt mee omgegaan.

Foutenanalyse bij spellen

Zoals eerder al aangegeven gaan foutenanalyses die gehanteerd worden in methodes en programma's niet uit van het orthografisch systeem, maar van didactisch aangeleerde spellingcategorieën. Om erachter te komen welke specifieke orthografische kennis de leerling al dan niet inzet en wat de kwaliteit van deze kennis is, dienen fouten beschreven te worden in termen van het orthografisch systeem (Kleijnen, 1988/2004):

- Fouten tegen de (één-op-één) *teken-klankkoppeling*.
- Fouten tegen de als-dan-regels, hiervoor *conditionele regels* genoemd (klankgroepen-regels).
- Fouten tegen het morfologisch principe (gelijkvormigheid en analogie), hiervoor *paradigmatische regels* genoemd (word/worden).
- Fouten tegen het *etymologisch principe* (ei/ij; toilet).

Voor iedere foutencategorie kunnen verschillende onderverdelingen worden gemaakt. Belangrijk is het besef dat willen we leerlingen leren om deze fouten niet meer te maken, we hen moeten leren welke aanpak bij de verschillende strategieën hoort.

- Voor de één-op-één klanktekenkoppeling moeten leerlingen fonologische vaardigheden en letterkennis 'verdiepen' en toepassen in (uitsluitend) klankzuivere woorden.
- Voor als/dan-regels geldt dat leerlingen rekening moeten houden met de context waarin een klank staat, dat geldt niet alleen voor het leren en toepassen van de klankgroepregels, maar ook voor een aantal speciale gevallen (klankverkleuring voor [r] is daar een voorbeeld van).
- Voor het leren en toepassen van paradigmatische regels dient de leerling de spelling van andere woorden en woorddelen te betrekken voor het correct spellen van het woord en kennis hebben van de uitzonderingen daarop.
- Voor het spellen van etymologisch bepaalde woorden moet de leerling specifieke orthografisch kennis opbouwen (ook wel woordbeeldkennis genoemd) die veelal verkregen wordt via inprentstrategieën.

De spellingtraining dient erop gericht te zijn, dat de leerlingen zich bewust worden van het gegeven dat deze verschillende aanpakken inherent zijn aan ons spellingsysteem. Door hen dit op een eenvoudige manier uit te leggen (en dat kan al bij jonge kinderen) begrijpen ze beter wat ze moeten doen en NIET moeten doen. Zo kunnen woorden als /pauw/ en /computer/ maar op één manier goed geschreven worden (namelijk door het woord van buiten te leren, je moet ze ‘weten’). Regels zijn handig om meerdere woorden van eenzelfde type goed te kunnen schrijven, maar ook regelwoorden worden gaandeweg ‘weetwoorden’, waardoor de regel niet meer op de voorgrond treedt.

Hoewel de literatuur aangeeft dat zwakke spellers geen andere fouten maken, maar alleen méér fouten (Keuning & Verhoeven, 2008; Tops, e.a., 2014) gaan bij de professionals die de PD-methodiek toepassen toch de alarmbellen af als leerlingen veel en lang moeite blijven houden met de klankzuivere woorden. Omdat zij de basale alfabetische strategie onvoldoende beheersen (hetgeen bij andere leerlingen die ook nog veel spellingfouten maken vaak niet het geval is) wordt intensief aandacht besteed aan de vaardigheden (één-op-één koppeling van teken aan klank) die daarvoor nodig zijn.

Deze op de principes van de orthografie gebaseerde foutenanalyse blijkt in de praktijk toch te gedifferentieerd (en ook te arbeidsintensief) te zijn, waardoor er gekozen is voor een eenvoudigere indeling van spellingfouten:

- Fout tegen klankzuivere klanktekenkoppelingen (fonologische strategie).
- Regelfout (regelstrategieën).
- Inprentfout (lexicale/orthografische/woordbeeldstrategie).

Belangrijk is om bij het indelen van de fouten de volgende vraag te stellen: *Wat had de leerling moeten doen om het goed te doen?*

- De leerling schrijft /vraai/ i.p.v. /fraai/. De [f] kan hier één-op-één weergegeven worden door de letter /f/. De leerling had dus hier de fonologische strategie moeten toepassen.
- De leerling schrijft /buuren/ i.p.v. /buren/. Om dit woord goed te schrijven had de leerling de klankgroepegel moeten toepassen. De leerling schrijft /dommoor/ i.p.v. /domoor/. Om dit woord goed te schrijven moet de leerling morfologische kennis laten voorgaan: het woord bestaat uit /dom/ en /oor/ en die woorden worden steeds op dezelfde manier gespeld (gelijkvormigheid) en dit gaat vóór op de klankgroepegel.
- De leerling schrijft /roete/ i.p.v. /route/. Om dit goed te spellen moet de leerling beschikken over woordspecifieke kennis en abstraheren van wat je hoort. De leerling schrijft /rauw/ i.p.v. /rouw/. Om dit woord goed te spellen, moet de leerling kennis hebben van de betekenis van de woorden en weten hoe dit betekenisonderscheid in de spelling van de woorden wordt weergegeven.

Door steeds de vraag te stellen 'wat de leerling had moeten doen om het goed te doen' worden interpretatiefouten bij het indelen van de fouten grotendeels voorkomen.

Voor de regelfouten geldt dat er verschillende regelprincipes aan ten grondslag liggen, die de professional moet kunnen onderscheiden op basis van de kennis van de orthografie.

De term 'inprentfout' is gekozen, omdat de schrijfwijze van etymologisch bepaalde woorden veelal via (bewuste) inprenting worden geleerd.

Voor deze vereenvoudigde driedeling worden in de praktijk ook andere varianten gebezigd, zoals luisterwoord-regelwoord-weetwoord. Het gaat er steeds om dat de professional zich ervan bewust is dat de leerling om het woord goed te kunnen spellen een specifieke aanpak had moeten volgen, de specifieke begrippen die voor deze aanpak gekozen worden, zijn hier van minder belang.

Spellingstrategieonderzoek

Als de spellingfouten zoals hiervoor beschreven (fout tegen klanktekenkoppeling, regelfout, inprentfout) zijn geanalyseerd, is nog niet duidelijk hoe de leerling tot die schrijfwijze is gekomen. Een foutenanalyse geeft alleen informatie over wat de leerling had moeten doen om het woord goed te schrijven, maar deze analyse zegt nog niets over de wijze waarop deze fouten tot stand zijn gekomen. Een fout zoals bijvoorbeeld */vuuren/* kan erop duiden, dat de leerling de klankgroepenregel nog niet beheerst, maar kan ook betekenen, dat het 'woordbeeld' */vuur/* de voorrang heeft gekregen.

Om spellingbegeleiding/-behandeling inhoudelijk goed vorm te kunnen geven, is het belangrijk te weten welke strategieën de leerling inzet bij het schrijven van de woorden en wat de kwaliteit (mate van beheersing) daarvan is. Ook biedt het spellingstrategieonderzoek een goede gelegenheid om te informeren naar de manier waarop de leerling de spelling van woorden leert. Heeft hij/zij zich speciale technieken of maniertjes eigen gemaakt? Het biedt ook de mogelijkheid om de leerling te betrekken bij de aanpak, omdat de leerling zelf ook zicht krijgt op wat hij of zij al kan (en waar bij welke woorden deze kennis ingezet kan worden) en waar samen nog aan gewerkt moet worden.

Binnen de PD-methodiek wordt gewerkt met een vereenvoudigde versie van het spellingstrategieënonderzoek van Kleijnen (1997). In het kort komt het erop neer dat de leerling gevraagd wordt om een aantal woorden op te schrijven en dat meteen daarna aan de leerling wordt gevraagd hoe hij/zij tot deze schrijfwijze is gekomen. De antwoorden van de leerlingen worden geduid in termen van de twee onderscheiden hoofdroutes: Fonologische strategie (F) en Woordbeeldstrategie (W) met de Regelstrategie (R) als aanvullende en ondersteunende strategie. Gekeken wordt of de leerling een voorkeur heeft voor een van de hoofdstrategieën en in hoeverre de leerling gebruik maakt van regels (regelgevoeligheid). Ook wordt gekeken naar de beheersing van de strategieën. Het uiteindelijke profiel van de gehanteerde spellingstrategie van een bepaalde leerling, kan er dan als volgt uitzien.

Spellingstrategieonderzoek	Naam: voorbeeldleerling
Voorkeurstategie	Fonologische strategie
Beheersing voorkeurstategie	hoog
Niet-voorkeurstategie	Woordbeeldstrategie
Beheersing niet-voorkeurstategie	laag
Inzet regelstrategie (regelgevoeligheid)	laag
Beheersing regelstrategie	laag

Ook met betrekking tot de spellingstrategieën moet de leerling (evenals bij de ingezette leesstrategie) zich eerst bewust worden van dat hij/zij deze strategie toepast en waarom hij/zij dat doet. Op basis van zowel het foutenprofiel als het strategieprofiel kan de spellingbegeleiding/behandeling worden ingericht. Vrijwel iedere spellingmethode, specifiek spellingprogramma of interventieaanpak biedt hier tal van mogelijkheden toe.

Het hiervoor besproken spellingstrategieonderzoek is in het kader van de PD-methodiek in vereenvoudigde vorm uitgewerkt. Beschreven is wat het doel van het strategieonderzoek is, hoe het afgenomen kan worden en hoe de resultaten genoteerd, geanalyseerd en geïnterpreteerd kunnen worden. Ook is op basis van een voorbeeldprofiel uitgewerkt hoe de concrete aanpak er zou kunnen uitzien.



Download [hier](#) het format voor spellingstrategieonderzoek: (Kleijnen, 2022)

Inzet van methodes en interventieprogramma's in de PD-methodiek

Hiervoor is al gezegd dat er binnen de PD-methodiek behoedzaam met de inzet van (extra) specifieke interventieprogramma's is omgegaan. Indien de gehanteerde methoden en programma's voldoende mogelijkheden boden om het beoogde doel (automatisering van technisch lezen en spellen) te bereiken is daar in eerste instantie van uitgegaan. Steeds is gekeken wat een leerling nodig heeft om tot kwalitatief goede kennis en automatisering te komen en hoe dat op kwalitatieve wijze én in samenwerking (leerkracht en behandelaar) kan worden vormgegeven.

De methode of het programma waarmee dit gebeurt is in feite daaraan ondergeschikt. Wel is het zo dat – gegeven de noodzakelijkheid (zie hiervoor) dat met methodes en pro-

gramma's gewerkt moet worden – het van belang is om deze methode/programma aan een kritische blik te onderwerpen. Kunnen ze voldoen aan wat de leerling nodig heeft en worden ze op dit moment goed uitgevoerd?

Afwegingen bij inzet van extra programma's

Daar waar méér nodig was en waar een interventieprogramma op ON3-niveau antwoord op zou kunnen geven, is steeds gezamenlijk gekeken of het een deugdelijk ontwikkeld programma betrof. Bij voorkeur is de effectiviteit van het programma gebleken uit empirisch, liefst gecontroleerd effectiviteitsonderzoek, dat verschillende aanpakken met elkaar vergelijkt en aangeeft waarom het programma uitsteekt boven een serieus opgezet alternatief. Op deze wijze is ook gekozen voor het ICT-programma *Bouw!*, dat standaard deel uitmaakt van de PD-methodiek.

Zoals hiervoor duidelijk is geworden zijn lang niet alle interventieprogramma's aan gecontroleerd effectiviteitsonderzoek onderworpen en is het zelfs de vraag of dit type onderzoek wel recht doet aan de complexiteit die effectieve begeleiding en behandeling per definitie met zich meebrengt. Binnen de PD-methodiek is steeds gekeken in hoeverre interventieprogramma's de '*evidence informed*' status verdienen, zoals deze hiervoor is beschreven.

Het volgende voorbeeld maakt duidelijk wat dit in de praktijk inhield/inhoudt.

In de regio *Westelijke Mijnstreek* bleek het methode-onafhankelijke interventiepakket *Taal in blokjes* (ON3) en de behandelvariant *de Fonologische en Leerpsychologische methode (F&L-methode)* (ON4) veel ingezet te worden.

Bij deze methode worden verschillende soorten klanken met gekleurde blokjes weergegeven ter ondersteuning van de klankstructuur van woorden. Leerlingen leren zelf woorden bouwen met gekleurde blokken en benoemen de klanken en regels. Volgens de ontwikkelaars is dit programma in te zetten bij problemen met de klank-tekenkoppeling, leesproblemen wat betreft accuratesse en/of tempo op woord en tekstniveau en spellingproblemen op woord- en tekstniveau.

Om te beoordelen of deze methoden effectief blijken te zijn met betrekking tot het verbeteren van lees- en spellingproblemen, is eerst gekeken of er effectiviteitsonderzoek was uitgevoerd. Voor de F&L-behandelmethode bleek dat zo te zijn. In 2008 is door Van Geffen, e.a. (Universiteit Utrecht) een onderzoek uitgevoerd naar het effect van behandeling met F&L-methode, waarvan de resultaten positief waren: de vooruitgang bij lezen was groot en bij spellen zeer groot. Uit onderzoek van Gijssel (2009) en Gijssel, Karman & Bosman, (2010) blijkt dat een deel van de leerlingen gedurende de behandeling een toename in leerrendement liet zien. Voor spelling was dit groter dan voor lezen. Leerlingen liepen de achterstand voor lezen ten opzichte van leeftijdsgenoten in, maar hielden een achterstand (Gijssel, 2009). Een aantal leerlingen blijven ook na de

behandeling zwak in het snel lezen van losse woorden. De onderzoekers verklaren dat door erop te wijzen dat snel hardop kunnen lezen van woorden (de automatisering) het kernprobleem is van leerlingen met dyslexie. Ze onderbouwen dit met te zeggen, dat zowel uit nationale als internationale literatuur blijkt, dat het achterwege blijven van een inhaaleffect bij het snel en foutloos kunnen verklanken van woorden eerder te wijten is aan het ernstige automatiseringsprobleem, dan aan het soort interventie. Ook na behandeling blijft oefening en begeleiding op school nodig.

Uit dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat de F&L-methode effectief blijkt te zijn voor leerlingen met dyslexie, maar niet voor alle leerlingen. Er is geen onderzoek gedaan naar de onderwijsvariant Taal in Blokjes.

De vraag is dan, is het op basis van de onderzoeksbevindingen verstandig om deze methoden in te zetten? In het kader van de PD-methodiek is hierop door de gezamenlijke professionals bevestigend geantwoord, omdat er goede effecten gevonden zijn voor een aantal leerlingen (zeker bij spellen) en dat de onderwijsvariant dezelfde werkzame elementen kent als de behandelvariant.

Van de F&L-behandelmethodes kan op basis van de onderzoeksbevindingen geconcludeerd worden dat het om een 'evidence informed' programma gaat. In de onderwijsvariant Taal in Blokjes (TiB) komen vergelijkbare werkzame elementen die een rol spelen in de effectiviteit terug. Omdat het programma zowel interventies biedt voor lezen én spellen is het passend voor de aanpak die leerlingen in het PD-traject nodig hebben. Het programma kan preventief ingezet worden vanaf groep 2 of als interventie op ondersteuningsniveau 2 en 3 in de hogere groepen. Het programma kan individueel, in groepjes of klassikaal worden ingezet.

Daarbij komt dat leerkrachten ondersteund door specialisten (onderwijs en zorg) met het programma kunnen werken. Na instructie en begeleiding inoefening kunnen leerlingen in de klas en thuis oefenen in werkboeken en met software. Het programma heeft veel extra materialen die de leesmotivatie kan bevorderen (klankenbingo, leeskwartetten, bord- en dobbelspellen). Het programma heeft een duidelijke handleiding en er wordt scholing en online video's aangeboden voor uitvoering en implementatie.

Belangrijk bij de afweging is of de kwaliteit van uitvoering gegarandeerd kan worden, omdat TiB een uitgebreide interventie is die nogal wat vraagt van de professionals. Zij moeten goede foutenanalyses van lezen en spellen kunnen maken (om het instapniveau van de leerling te bepalen) en goede, specifieke instructie kunnen geven. Binnen het PD-team bleek deze kennis zowel bij casemanagers als behandelaren aanwezig te zijn. Ook op de scholen waar TiB werd ingezet was een aantal onderwijsprofessionals bekend met de werkwijze. Casemanagers begeleiden de scholen bij de afstemming van TiB op het reguliere lees- en spellingonderwijs.



Een ander punt in de afweging is, dat op scholen waar TiB werd ingezet er geen discrepanties moesten plaatsvinden met de reguliere lees- en spellingmethode. TiB werkt met een indeling van letters en lettercombinaties, evenals de meeste reguliere methoden dat doen. Ook werken enkele reguliere methoden met kleuren om letters en lettercombinaties aan te geven. Er mag bij een ON3-methode zoals TiB geen verwarring ontstaan op dit punt. Dat geldt ook voor de gehanteerde foutenanalyses, ook deze moeten met elkaar vergeleken worden, zodat er geen onduidelijkheden ontstaan.

Omdat in het PD-leerlingentraject onderwijsprofessionals met behandelaren op de werkvloer samenwerken, wordt de afweging om TiB in te zetten samen gemaakt. Als de behandelaar en school besluiten dit extra programma in te zetten (of als het al gebruikt wordt) dan wordt gekeken hoe dit in de klas (door leerkracht en behandelaar) wordt ingezet en hoe hier ook thuis mee gewerkt kan worden.

Inmiddels is TiB op een aantal scholen naar tevredenheid ingezet in het PD-leerlingentraject en is de doorgaande lijn gewaarborgd. Leerlingen die na het halve jaar PD-traject op school begeleid worden, blijven werken met TiB. Leerlingen die verwezen worden naar de vergoede zorg krijgen verdieping op basis van de behandelvariant F&L-methode.

In de jaren dat deze afweging gemaakt is, was er nog geen onafhankelijke en uitgebreide beschrijving voorhanden van TiB. Inmiddels is deze er wel in het overzicht van interventieprogramma's dat op Dyslexie Centraal te vinden is (zie hiervoor).

Met betrekking tot ON-3 methodes (in het algemeen) is steeds gekeken naar wat de school en/of de behandelaar in de gereedheidskist hadden. Steeds is een soortgelijke werkwijze als hiervoor voor TiB is beschreven, gevolgd. Gaandeweg is er veel expertise opgebouwd met betrekking tot het al dan niet kiezen voor een extra ON3-programma (is het nodig?, in hoeverre is het aanvullend?, wat zijn de voor- en nadelen?), het 'waarderen' van het programma en het cyclisch beoordelen ervan. Steeds is daarbij de kwaliteit van uitvoering een speerpunt gebleven.

Interventie-integriteit binnen PD-methodiek

Ook voor de uitvoering en implementatie van de PD-methodiek geldt, dat kennis over 'wat werkt', automatisch inhoudt dat daarmee ook goede uitvoering verzekerd is. In deel 2 is uitvoerig ingegaan op de praktische uitvoering van de PD-methodiek. Ook is daar in grote lijnen beschreven hoe professionalisering en training is georganiseerd.

Specifiek voor de interventie-integriteit bij de inzet van methodes en programma's geldt, dat de samenwerkende professionals elkaar op de werkvloer daarop kunnen aanspreken en dat ook doen. Monitoring vindt zowel 'on the job' plaats als in de (reguliere) bijeenkom-

sten die er in het kader van uitvoering en implementatie van de PD-methodiek voorzien zijn.

Zo worden in het PD-team regelmatig methodes besproken (zie het voorbeeld hiervoor) met daaraan gekoppeld de competenties die nodig zijn om het programma getrouw te kunnen uitvoeren. Geregeld zijn bijvoorbeeld opnames bekeken van de uitvoering in de praktijk. Gelet werd dan vooral op de kwaliteit van de uitvoering en aan welke specifieke competenties nog verder gewerkt kon worden.

Ook tijdens het Multidisciplinaire Overleg (MDO) komen aspecten van interventie-integriteit aan de orde. Behandelaars bespreken dan onderling en met de hoofdbehandelaar hoe zij de specifieke interventies zodanig kunnen uitvoeren, dat daarmee de kwaliteit van het preventieve behandeltraject wordt verhoogd. Het gaat dan bijvoorbeeld om het al dan niet aanreiken van een andere (niet zo voor de hand liggende) leerstrategie, als blijkt dat de leerling zeer grote moeite ondervindt met de wijze waarop leerstrategieën in het interventieprogramma wordt aangereikt. Is het verstandig om daarvan af te wijken en wat betekent dit voor het eigen handelen van de behandelaar?

Tijdens de evaluatiemomenten van het *PD-leerlingentraject* is er ook aandacht voor de kwaliteit van de uitvoering van programma's. Leerkrachten, ouders en behandelaar vertellen elkaar hoe ze te werk gaan en reageren op elkaars werkwijze. Vrijwel altijd resulteert dit in een verbetering van de werkwijze bij alle betrokkenen.

Omdat feedback op interventie-integriteit essentieel bij de uitvoering van de PD-methodiek, wordt daaraan in deel 3, hoofdstuk 7 uitgebreid aandacht aan besteed.

Verhouding en inhoud lees- en spellingtraining

Op basis van wat we hiervoor hebben gezien, kan gesteld worden dat spellen beduidend moeilijker is dan lezen. Toch is de aandacht in het onderwijs voor spellen op de meeste scholen geringer dan voor lezen. In groep 3, het jaar waarin de gemiddelde Nederlandse leerling het technisch lezen onder de knie krijgt, wordt de tijd voornamelijk besteed aan lezen. Bosman (2014) ziet als oorzaak voor de eenzijdige aandacht voor lezen de breedverbreide misvatting dat de spelling van woorden geleerd wordt door zoveel mogelijk te lezen.

Bij de ontwikkeling van de PD-methodiek is de verdeling tussen lezen en spellen uitvoerig besproken. Uiteindelijk is ervoor gekozen om in de preventieve aanpak ernaar te streven om leestraining en spellingtraining zoveel mogelijk in samenhang aan de orde te laten komen. Niet alleen krijgt het inzicht in het alfabetisch principe meer kans om door te breken als het lezen in samenhang met het spellen wordt aangeleerd, maar ook kan op deze wijze kennis worden verworven omtrent woordspecifieke spellingen, die niet uit de klankstructuur voorspelbaar zijn of daar een verband mee hebben. Te denken valt aan morfologische en etymologische principes en syntactische en semantische kennis (Kleijnen, 1988/2004).



In de praktijk – zeker als lees- én spellingproblemen zeer hardnekkig zijn – lukt het niet altijd om in gelijke verhouding aan zowel lezen en spellen te werken in het halve jaar dat het *PD-leerlingentraject* duurt. Gezamenlijk wordt besproken waar het accent gelegd wordt en waarom. De verhouding lezen-spellen is afhankelijk van hetgeen de leerling nodig heeft: zo kan het zijn dat er 2/3 deel van de tijd aan lezen wordt besteed en 1/3 aan spellen. In een klein aantal gevallen is er ook voor de omgekeerde verhouding gekozen als een leerling zéér hardnekkigere spellingproblemen bleek te hebben.

Bij de in dit hoofdstuk beschreven werkzame componenten valt op dat voor spelling uitsluitend de alfabetische component (inclusief fonologische en fonemisch bewustzijn) wordt uitgelicht. Voor de andere strategieën (regelstrategieën en woordbeeldstrategie) zijn geen effectieve componenten beschreven. Wel is het belang van zelfregulatie en zelfcorrectie genoemd, beide metacognitieve componenten.

In de PD-methodiek is ervoor gekozen om alle strategieën expliciet mee te nemen in de spellingtraining. Daarbij is er speciale aandacht voor de manier waarop de hiervoor beschreven principes en regels van de orthografie van het Nederlands in spellingmethodes en interventieprogramma's zijn vertaald.

Spelling in methodes en specifieke interventieprogramma's

Spellingmethodes en ook specifieke interventieprogramma's maken een eigen vertaalslag van de hiervoor beschreven taalkundige principes en regels. Zij vervatten de orthografische spellingprincipes en regels in een didactische aanpak. Waar in de gehanteerde terminologie van methodes en interventieprogramma's sprake is van spellingregels (verleningsregel, klankgroepenregels, regels voor de werkwoordspelling) betreft dit *didactische regels* en dus niet taalkundige regels zoals die hiervoor beschreven zijn.

Het is belangrijk dat professionals zich hiervan bewust zijn: hoe worden taalkundige principes in déze methode of in dit interventieprogramma didactisch vertaald en in hoeverre komt de 'didactische vertaling' overeen of verschilt deze in de gehanteerde methodes en interventieprogramma's? Niets is zo funest voor leerlingen die toch al moeite hebben met lezen en spellen om hen te laten 'dealen' met verschillende didactische uitleg of terminologie. In het volgende wordt dit nader geïllustreerd.

Analogie als ondersteunende strategie

Spellingmethodes en specifieke interventieprogramma's maken vaak gebruik van 'analogie' als didactische aanpak. De schrijfwijze van een bepaald woord wordt dan met behulp van een gedeeltelijke overeenstemming met een ander woord aangeleerd. Bij het woord /meeuw/ constateert de speller dat /eeuw/ identiek is aan hetzelfde deel in /leeuw/ en /geeuw/. In feite heeft de speller dan al een orthografische representatie paraat van /eeuw/

en hoeft hij of zij voor het schrijven van de andere letters alleen nog een beroep te doen op de klank-tekenkoppelingsregels.

Analogie als manier waarop spelling onderwezen kan worden, mag niet verward worden met de hiervoor besproken taalkundige regel van de analogie (Kleijnen, 1988/2004). Bij het aanleren van de spelling van woorden door middel van analogie als didactische aanpak is voorzichtigheid geboden. Als de leerling de schrijfwijze van woorden door middel van analogie moet leren, zijn er veel 'kapstokwoorden' nodig, waardoor het geheugen in grote mate wordt belast. Voor alles moet immers een 'kapstok' worden aangereikt, bijvoorbeeld 'zingwoord', 'luchtwoord', 'kilowoord', 'taxiwoord'. Een 'luchtwoord' is dan een woord met een korte klank en [cht] met de /ch/ van /lucht/. De woorden /echt/, /prachtig/ en /vocht/ zijn dan ook 'luchtwoorden' (behalve: (hij) /ligt/, /legt/ en /zegt/). Zeker als er ook nog uitzonderingen zijn, vraagt dit heel veel geheugencapaciteit.

Steun van didactische regels aan de hand waarvan meerdere woorden te leren zijn (vergelijk klankgroepenregel of verlengingsregel) genieten de voorkeur. Assink (1983, 1984, 1987) voegt daar voor het verwerven van de werkwoordsdidactiek nog een belangrijk argument aan toe. Analogie (schrijf: /hij wordt/ zoals /hij loopt/) kan wel behulpzaam zijn, maar deze werkwijze biedt geen inzicht in de grammaticale structuur van werkwoordsvormen (vergelijk hiervoor: *gebeurt/gebeurd*). Assink pleit dan ook voor het werken met algoritmen, waardoor de structuur van tijden en vervoegingen langzaam schematisch wordt opgebouwd (al dan niet ondersteund door een algoritmekaart).

Bij het maken van keuzes voor de wijze waarop regelwoorden en inprentwoorden worden aangeleerd wordt binnen de PD-methodiek expliciet gekeken naar hoe de leerling reageert op de aanpak die in de reguliere spellingmethode wordt gehanteerd. Blijkt een spellingmethode bijvoorbeeld veel te werken met 'analogie' (zoals hiervoor beschreven) en raakt de leerling helemaal de weg kwijt in die reeks van 'net als'-woorden, dan wordt gezamenlijk gekeken naar een andere aanpak, zoals het toepassen van regels (als dat mogelijk is) of het aanleren van de schrijfwijze van de woorden aan de hand van inprentstrategieën die de leerling (deels) zelf kan bedenken. Er wordt dan vaak gekozen voor het aanleggen van een eigen spellingklappertje ingedeeld naar luister- regel- en inprentwoorden, dat de leerling per aanpakstrategie gaandeweg vult.

Kennis over kennis

Voor het leveren van kwaliteit bij de uitvoering van interventies, is het van essentieel belang dat professionals zich realiseren over welke kennis de leerling moet beschikken om bijvoorbeeld *klankgroepenregels* te begrijpen en toe te passen. De leerling moet zowel beschikken over voorkennis als over kennis van de regels zelf.



Voorkennis voor het toepassen van de klankgroepenregels: de leerling moet weten:

- Dat er verschil is tussen klanken en letters: een klank *hoor* je en een letter *schrijf/zie* je op papier.
- Wat een korte klank is en hoe deze normaliter geschreven wordt: [a] in [pas].
- Wat een lange klank is en hoe deze normaliter geschreven wordt: [a:] in [paas].
- Wat het verschil is tussen een lettergreep (kun je op papier in stukken hakken: /stop-pen/) en een klankgroep (kun je hardop in stukken hakken).

Kennis voor het toepassen van de klankgroepenregels: de leerling moet weten:

- Als ik een korte klank aan het einde van de klankgroep hoor, dan verdubbel ik de letter die daarachter staat (in [sto] hoor ik een [o] aan het einde van de klankgroep en dan verdubbel ik de letter erachter: sto-ppen).
- Als ik een lange klank aan het einde van de klankgroep hoor, dan gebruik ik daar maar één letter voor (in [sla:] hoor ik een [aa] en dan schrijf ik die klank maar met één letter: sla-pen).

De professional moet zich realiseren dat de complexiteit van deze regel in het gegeven zit, dat in het geval van de korte klank aan het eind van een klankgroep de *volgende letter wordt* verdubbeld en in het geval van de lange klank aan het eind van een klankgroep er iets met de schrijfwijze van die lange klank *zelf* gebeurt. Ook is complex dat het hier niet om korte of lange klanken als zodanig gaat, maar dat dit allemaal uitsluitend geldt als deze aan het *eind van een klankgroep* staan.

Verder interfereert de schrijfwijzekennis van verwante woorden (zoals altijd overigens) met de schrijfwijze volgens de regel: omdat het woord /slaap/ bestaat concurreert dat met de schrijfwijze volgens de klankgroepenregel: /slapen/. Omdat zowel het woord /molen/ als /mollen/ bestaat, concurreren twee woordbeelden met elkaar. En dan zijn er nog de 'uitzonderingen' op de regel. In woorden als /abuis/ en /domoor/ gaat de korteklinkerregel niet op: in het eerste geval omdat het woord ontleend is uit het Frans (/abus/, in het tweede geval omdat morfologische regels voorrang hebben op – in dit geval – conditionele regels.

De professional heeft dus kennis nodig over de kennis die de leerling moet inzetten om deze regels te leren. Ook voor het interpreteren van de fouten die de leerling tegen deze regel maakt, is deze kennis noodzakelijk. We zagen hiervoor al, dat niet aan de fout zelf te achterhalen valt, welke specifieke kennis er bij de leerling ontbreekt, dat kan alleen door de leerling daarnaar te vragen. Om te weten waarnaar je als professional moet vragen, moet er kennis zoals hiervoor beschreven beschikbaar zijn.

Deze kennis over kennis is ook nodig bij het inzetten van methodes en interventieprogramma's en vooral voor het beoordelen van hoe deze methodes deze regel aanbieden.

De spellingmethode *Staal* biedt de klankgroepregel als volgt aan:

Klankgroepenwoorden	
Inleiding	Als je de regel voor deze woorden kent, kun je heel veel woorden goed schrijven.
Vier stappen bij klankgroepenwoorden	Bij klankgroepenwoorden gebruik je vier stappen.
Stap 1: Verdelen in klankgroepen	Verdelen in klankgroepen (klapgebaar) Stoppen: de klankgroep is [sto] Slapen: de klankgroep is [slaa] Reizen: de klankgroep is [rei] Sprinten: de klankgroep is [sprin]
Stap 2: Bepalen laatste klank	Bepalen van de laatste klank Bij /stoppen/ is de laatste klank van de klankgroep [o] Bij /slapen/ is de laatste klank [aa] Bij /reizen/ is de laatste klank [ei] Bij /sprinten/ is de laatste klank [n] Met de laatste klank moeten we iets doen in stap 3
Stap 3: Bepalen groep	Ken je de vier klanksoorten: Korte klank: i-o-e-a-u Lange klank: aa-oo-ee-uu Tweetekklank: eu-oe-ie-ui-ei Medeklinker: k-m-n-r-s-v-p-t-b-g-d-z-h-w-j-c-f In stap 3 bepaal je in welke groep de laatste klank thuishoort: Bij /stoppen/ → [sto] → laatste klank kort Bij /slapen/ → [staa] → laatste klank lang Bij /reizen/ → [rei] → laatste klank tweetekklank Bij /sprinten/ → [sprin] → laatste klank medeklinker
Stap 4: Bepalen wat ik moet doen	Bij elke groep moet ik iets doen. <ul style="list-style-type: none"> • Bij de korte klank moet ik de medeklinker na de klinker verdubbelen: sto-ppen • Bij de lange klank moet ik een stukje van de lange klank wegnemen: aa → a, dus sla-pen • Bij de tweetekklank hoeft er niets bij en niets weg → ik schrijf het woord zoals ik het hoor: reizen • Bij de medeklinker hoeft er ook niets bij en niets weg → ik schrijf het woord zoals ik het hoor: sprinten
Oefenen met een aantal woorden	Lopen – boeren – kerken – zitten

Bron: Spellingmethode Staal: klankgroepenwoord: <https://www.youtube.com/watch?v=hdSCTUG9irg>



Dit is een voorbeeld van hoe de klankgroepenregels geïsoleerd worden aangeleerd: we zien dat er uitgegaan wordt van klankgroepen, dat deze met een klapgebaar worden ondersteund en dat er voor gekozen wordt alleen het eerste deel te benadrukken:

Stap 1: Verdelen in klankgroepen (klapgebaar): /stoppen/: de klankgroep is [sto]). Dat is een goede keuze omdat de aandacht van de leerling gericht wordt op waar het om gaat. In stap 2 wordt er duidelijk op gewezen, dat het om de klank aan het eind van de klankgroep gaat. In stap 3 worden de indeling in klanksoorten (kort-lang-tweeteken-medeklinker) herhaald alvorens de leerling moet bepalen in welke groep de laatste klank thuishoort. Bij stap 4 wordt uitgelegd wat je bij iedere groep moet doen.

Op zichzelf gaat het hier om een goede stapsgewijze uitleg, die – zoals eerder al aangegeven – een hoge complexiteit kent. Wat het extra moeilijk maakt, is dat ook de ‘regels’ voor tweetekenklanken en medeklinkers meegenomen worden. In feite zijn dit woorden die geen moeilijkheden opleveren. Er is geen sprake van een regel. Het is de vraag of je deze woorden erbij moet betrekken, zeker als het zwakkere leerlingen betreft.

Belangrijk is te beseffen dat de klankgroepenregels hier in isolatie worden aangeleerd. Dat is slechts een eerste stap: de regels moeten nog geïntegreerd en gegeneraliseerd worden. Ook moet de leerling over metacognitieve kennis beschikken om te bepalen wanneer je deze regels inzet.

Congruentie in terminologie

Als leerlingen geconfronteerd worden met verschillen in terminologie bij reguliere methodes en specifieke interventieprogramma's, draagt dat niet bij aan de effectiviteit van de interventies. De *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* (p. 120) noemt de afstemming in terminologie en opbouw van les- en behandelprogramma's als een belangrijke taak van professionals.

Methodes en ook specifieke interventieprogramma's hanteren vaak een eigen terminologie voor bijvoorbeeld de uitleg van didactische regels: zo worden ‘klankgroepenregels’ ook wel ‘regels voor open- en gesloten lettergreep’ genoemd of met verschillende begrippen aangeduid: *korteklinkerregel*: ‘letterzetter’, ‘verdubbelaar’; *langeklinkerregel*: ‘letterdief’, ‘tekendief’, klinkerdief, Jantje Snoeper. Ook worden er rijmpjes gebruikt: “Lange klanken hebben pech, ik haal gewoon een letter weg”.

Bij de ontwikkeling en uitvoering van de PD-methodiek is alert zijn op afstemming van de terminologie altijd een issue geweest. Zowel in de onderwijs- als de behandelpraktijk waren de professionals zich ervan bewust dat verwarring in terminologie kan optreden. Vrijwel alle professionals kenden daar voorbeelden van en wisten dat dit de effectiviteit van de begeleiding/behandeling niet ten goede komt.

Zoals bekend maakt het ict-programma Bouw! standaard onderdeel uit van de PD-methode. Het is dan ook van belang dat goed gekeken wordt of de terminologie die in dit programma wordt gebruikt aansluit bij de verschillende reguliere methodes die scholen gebruiken. Dit is des te belangrijker omdat bij Bouw! gewerkt wordt met niet-professionele tutoren, van wie niet verwacht kan worden dat zij kennis hebben van mogelijke incongruentie in terminologie.

De hiervoor besproken woorden waarin de klankgroepenregels toegepast worden, komen tegen het eind van het programma aan de orde. In de handleiding van Bouw! is dat als volgt beschreven.

Bouw 11	Les 406 t/m 450	Open en gesloten lettergrepen. Binnen een les Bouwen, die zowel woorden met open als gesloten lettergrepen bevat, verandert de klinker niet, zoals <i>tonen</i> en <i>tonnen</i> .	Deeltoets B11
Bouw 12	Les 451 t/m 523	Open en gesloten lettergrepen. Binnen een les Bouwen, die zowel woorden met open als gesloten lettergrepen bevat, is er een klinkerwisseling, zoals <i>tenen</i> , <i>tonen</i> en <i>tonnen</i> .	Eindtoets B12

Voorbeeld uit Bouw! Deel 5: Oefenen met meerlettergrepige woorden

Bron: [Handleiding Bouw!](#) (p. 28)

In de omschrijving worden de begrippen ‘open’ en ‘gesloten’ lettergreep gebruikt. Deze begrippen duiden op letters en niet op klanken. Een ‘open’ lettergreep eindigt op een klinker of klinkercombinatie; een ‘gesloten’ lettergreep eindigt op een of meerdere medeklinkers. Hiervoor is duidelijk gemaakt dat er bij die laatste groep (gesloten lettergreep) geen regel toegepast hoeft te worden (/sprin-ten/), vrijwel altijd kun je die meerlettergrepige woorden zo schrijven, zoals je ze hoort.

De klankgroepenregels die de specifieke regels voor ‘kort’ en ‘lang’ betreffen, komen *altijd* alleen maar voor in een open lettergreep. Aan het eind van de klankgroep (hier dan ‘open lettergreep’ genoemd) dienen de regels te worden toegepast. Om deze regels goed toe te passen moet er uitgegaan worden van *klankgroepen* en niet van *lettergrepen*. Los van het gegeven dat deze terminologie voor verwarring zorgt als er bijvoorbeeld met een spellingmethode als *Staal* wordt gewerkt (zie hiervoor), werkt het onderscheid tussen ‘open’ en ‘gesloten’ lettergreep in feite alleen maar verwarrend.

Verder wordt gesproken van *klinkerwisseling*, hetgeen in dit verband een incorrecte aanduiding is. In de taalkunde betreft klinkerwisseling het morfologisch proces waarbij klinkers veranderen binnen een bepaald paradigma, zoals bij sterke werkwoorden (nemen-nam-genomen). Voor de meerlettergrepige woorden die hier bedoeld zijn, is dit principe niet aan de orde.



Dit voorbeeld maakt duidelijk dat methodes en programma's niet alleen verschillende terminologie gebruiken, maar dat deze in een aantal gevallen ook niet correct wordt gebruikt. Zo komt het ook voor dat er op een site (wijzeroverdebasisschool.nl) gesproken wordt over 'gesloten' en 'open' klankgroepen, waarbij een 'gesloten' klankgroep eindigt op een korte klinkerklank [ba-kker] en een 'open' klankgroep op een lange klinkerklank [dro-men].

Het is dan aan de professionals (met kennis van zaken) om ervoor te zorgen dat de leerlingen hier niet mee belast worden. Concreet is voor Bouw! gekeken of deze 'termen' ook in het leerlingenmateriaal voorkomen. Dat bleek in mindere mate aan de orde te zijn. In de trainingen die er voor Bouw! gegeven zijn, is aandacht besteed aan het belang van het hanteren van congruente terminologie. Deelnemers kregen de opdracht om de terminologie die gehanteerd werd in de reguliere lees- en spellingmethode, in eventuele andere interventieprogramma's én in Bouw! op elkaar af te stemmen. Bij het opstellen en uitvoeren van het Geïntegreerd Behandelplan Preventieve Dyslexie (GBPD) is steeds goed gekeken naar mogelijke incongruenties in terminologie en zijn er afspraken gemaakt over hoe de terminologie op elkaar afgestemd kon worden. Tijdens de gezamenlijke evaluatie van het *PD-leerlingentraject* is steeds gecheckt of de terminologie nog steeds zo gebruikt werd, zoals deze gezamenlijk was afgesproken.

Vakmanschap en maatwerk

Het voorbeeld van de klankgroepenregels laat zien, dat deze regels een hoge mate van complexiteit hebben. Er wordt dus veel gevraagd van professionals. Als een leerling deze regels niet begrijpt en/of niet correct toepast, moet de professional haar of zijn gereedheidskist openen en erachter zien te komen waar het aan schort. Dán kan vervolgens maatwerk geleverd worden én – als de leerling de regel daadwerkelijk onder de knie heeft – dan pas kan een interventie *effectief* genoemd worden.

Maatwerk is dus nodig zowel voor het leveren van effectieve instructie als voor het goed kunnen inspelen op specifieke problematiek. Hardnekkige spellingproblemen zijn er in soorten, maten en in verschillende variaties en vragen niet om een standaard aanpak, maar om een gepersonaliseerde aanpak op basis van deugdelijke kennis en onderbouwde keuzes.

Binnen de PD-methodiek is – bij zeer hardnekkige spellingproblematiek – gewerkt met (delen van) de aanpak uit de methode *Geregeld!* (Ruijsenaars, e.a. 2009/2010). Deze methode biedt handvatten om maatwerk te leveren, specifiek voor fouten tegen de klankgroepenregels en een aantal andere regels waartegen veel fouten worden gemaakt. De methode is gebaseerd op een analyse van wetenschappelijke kennis en is direct gericht op de kennis en vaardigheden die specifiek zijn voor de spelling van juist deze regels. Het maatwerk dat nodig is voor leerlingen met zeer hardnekkige spellingproblemen wordt in

deze methode geleverd door te achterhalen welke kennis de leerling inzet (of nog mist) (declaratief, procedureel, metacognitief) en wat de kwaliteit van de kennis is. Stapsgewijs wordt met inzet van instructieprincipes gewerkt aan het opbouwen van benodigde kennis (geïsoleerd) en de toepassing daarvan (geïntegreerd/gegeneraliseerd). Het volgende voorbeeld van een sessieverslag (zoals dat er idealiter uitziet), maakt duidelijk wat hiermee bedoeld wordt.

Sessieverslag R., groep 4 (sessie 7 van 12) (eerste periode PD-traject)

Doel

R. leert wat een klankgroep is en kan woorden in zinnen/teksten in klankgroepen verdelen. Hij weet ook waarom dit nodig is.

Kennistype: Taakspecifiek, declaratief/metacognitief.

Proces: Imiteren (nadoen) en analyseren (opsplitsen).

Instructiemiddelen: Schema klankgroepregels (Geregeld!, p. 175, 173), 10 woorden, eigen verhaal.

Instructieprincipes: Optimaliseren

- *Isoleren/metacognitief:* We gaan leren wat een klankgroep is en waarom het belangrijk is dit begrip te kennen.
- *Oriënteren:* a.d.h.v. schema klankgroepregel nagaan wat een klankgroep is en waarom we dit zo noemen
- *Voordoens/demonstreren:* klankgroep is een groep klanken, die samen worden uitgesproken. Voordoens en dan rolwisseling. Om de beurt een woord. Hoe heb je het aangepakt?
- *Oefenen/herhalen:* in eigen verhaal woorden kiezen en in klankgroepen verdelen. Vragen of R. kan uitleggen wat een klankgroep is

Feedback: taakgericht,/procesgericht; direct/sociaal (compliment), materieel: sticker, behandelaar/de lerende zelf.

Observatie/evaluatie behandelingssessie

Bespreking huiswerk: eigen verhaal over 'dierentuin' (op computer, heel goed gedaan). R. heeft het zelf geschreven, samen met zijn moeder. Hij is trots. *Dat is terecht.* Op school is het schrijven van een verhaal ook goed gegaan; R. *schrijft dit toe aan zijn eigen inspanningen.*

Het begrip klankgroep wordt langzaam duidelijk, zeker als we het schema erbij nemen. R. begrijpt waarom we dat zo noemen. Hij kan het verdelen in klankgroepen nadoen (ondersteund met gebaren). Het lukt nog niet om alle woorden goed in klankgroepen te verdelen (dieren). (*Taalkundig/didactische verklaring: morfologisch i.p.v. fonologisch*). (R. weet waarom 'klankgroep' belangrijk is (nodig voor regels). Het doorlopen van het schema gaat goed.



Huiswerk: Zelf een verhaal schrijven en daarin alle klankgroepen onderstrepen.

Aandachtspunten voor volgende sessie

- Het begrip klankgroep verder 'vestigen' door 'verkorten' t/m 'leren onderkennen'. Daarbij goed letten op de verdeling bij woorden als 'dieren' en 'mensen'.
- Eigen verhaaltje (waarin R. de klankgroepen heeft onderstreept) bespreken en het verhaal gebruiken als introductie op uitleg van de lange klinkerregel
- Klankgroeperegels procedureel introduceren: eerst lange klinkerregel. Op school wordt het begrip 'letterover' gehanteerd.
- Voor mezelf: goed blijven letten op de manieren van feedback (overzicht van verschillende wijzen van feedback erbij houden)

Voorbeeld van een geïntensiverde en individuele aanpak voor leerlingen met hardnekkige spellingproblemen (naar: Geregeld!)

Zoals hiervoor al is aangegeven, wordt de methode Geregeld! binnen de PD-methodiek ingezet als blijkt dat een leerling méér nodig heeft (dan ON1-ON2-deels ON3) en er dus een gepersonaliseerde en intensieve aanpak noodzakelijk is. Omdat deze methode zowel uitgevoerd kan worden door gespecialiseerde leerkrachten/remedial teachers als academisch geschoolden is deze methode geschikt bevonden om binnen de PD-methodiek in te zetten. Het mag duidelijk zijn, dat het goed kunnen werken met deze methode de nodige competenties van professionals vraagt, zowel van behandelaren als van onderwijsprofessionals. Een aantal PD-professionals heeft daartoe een training gevolgd en ook in de bespreking van casuïstiek is deze intensieve benadering (op het snijvlak van ON3 en ON4) herhaaldelijk aan de orde geweest.

In dit hoofdstuk zijn de werkzame, inhoudelijke componenten waaruit instructie en interventie van lezen en spellen moet bestaan, concreet en handelingsgericht beschreven. Ingezet is daarbij op samenwerking van onderwijs- en zorgprofessionals en het ontwikkelen van een gemeenschappelijke kennisbasis die daar voor alle professionals voor nodig is. Hoewel de inhoudelijke effectieve componenten elkaar voor beide domeinen nauwelijks blijken te ontlopen, is er een toenemende deskundigheid nodig om deze goed vorm te geven en vooral goed af te stemmen op de leerlingen in kwestie. Door hier samen in op te trekken is de kans groot dat 'evidence informed' interveniëren daadwerkelijk het effect bereikt dat wordt beoogd. Voor de PD-methodiek betekent dit concreet dat zoveel mogelijk leerlingen het niveau van automatisering bereiken bij technisch lezen en spellen. Het betekent ook dat op basis van deze gespecialiseerde manier van werken na een half jaar een loepzuivere inschatting gemaakt kan worden van ernst en hardnekkigheid en dat alleen die leerlingen naar de vergoede dyslexiezorg verwezen worden, die dat ook daadwerkelijk nodig hebben.

Meer lezen/weten:

Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie

Scheltinga, F., Tijms, J., Zeguers, M., Rolak, M. Bree, E. de (2021). *Brede vakinhoudelijke richtlijn dyslexie*. ©2021 Nederlands Instituut van Psychologen (NIP), Nederlandse vereniging van pedagogen en onderwijskundigen (NVO), Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie (NKD) en Landelijke Beroepsvereniging Remedial Teachers (LBRT).



De richtlijn is te vinden op [Dyslexie Centraal](#)

Werkkaarten Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie

Van een aantal belangrijke onderwerpen uit de *BVRD* zijn werkkaarten gemaakt, die ook te vinden zijn op [Dyslexie Centraal](#).

Werkdocumenten bij de onderwijsprotocollen

Het Expertisecentrum Nederlands heeft [werkdocumenten](#) ontwikkeld behorend bij het Protocol Preventie van lees- en spellingproblemen groep 1-2 en de Protocollen lees- en spellingproblemen en dyslexie, groep 3 en 4. Dit betreft aanvullend materiaal op reguliere lees- en spellingmethodes, observatielijsten, stappenplannen en tal van bruikbare materialen.

Technisch lezen in een doorlopende lijn

Eskens, M. (2020). *Technisch lezen in een doorlopende lijn. Een praktisch handboek voor de basisschool*. Huizen: uitgeverij Pica.

In dit boek worden de effectieve componenten voor het leesleerproces én de effectieve instructie die nodig is om deze componenten in de praktijk effectief vorm te geven, verenigd. De doorgaande lijn (voorbereidend-aanvankelijk-voorgezet lezen) die nodig is om tot geautomatiseerd lezen te komen én het nodige onderhoud dat dit vraagt, worden op begrijpelijke en praktische wijze beschreven. Ook is er aandacht voor onderwijskundig leiderschap, leesmotivatie en leesbevordering.





Analyses interventieprogramma's Dyslexie Centraal

Dyslexie Centraal beschrijft in het overzicht van beschikbare interventieprogramma's een groot aantal programma's. Bekijk hier de analyses van de spellingmethode Staal en een ON3-interventieprogramma (Taal in Blokjes). Aan beide is in dit hoofdstuk gerefereerd.



Staal:

Download [hier](#)
Analyse Staal Spelling (Malmberg, 2013)



Taal in blokjes:

Download [hier](#)
Analyse Taal in Blokjes (2009)

Geregeld!

Deze spellingmethode biedt handvatten voor het maatwerk waarvan in dit hoofdstuk sprake is en is gebaseerd op een analyse van wetenschappelijke kennis en op jarenlange klinische ervaring van de auteurs. De methode is beschreven in twee boeken:

Ruijsenaars, W., Ruijsenaars-Elshoff, C., Smeets, M., Willemsen-Bouwmans, M. & Marmeren-Schoehuizen. I. (2009). *Geregeld! Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen. Achtergronden, opbouw en werkwijze*. Leuven/Den Haag: Acco.

Ruijsenaars, W., Ruijsenaars-Elshoff, C., Smeets, M., Willemsen-Bouwmans, M. & Marmeren-Schoehuizen. I. (2010). *Geregeld! Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen. Behandelingsmateriaal, instructies en oefeningen*. Leuven/Den Haag: Acco.

Reflectie, discussie en aanbevelingen

Reflectie en discussie

Dit hoofdstuk munt uit in gedetailleerde uitwerkingen van de reële uitdagingen die zich bij het bieden van lees- en spellinginstructie en interventie in de praktijk voordoen. Daarmee wordt – in tegenstelling tot de globale benadering van veel wetenschappelijke literatuur – de vinger op de zere plek gelegd. Als de professionals niet over voldoende kennis beschikken over het lees- en spellingproces én als ze kwaliteit van uitvoering niet kunnen realiseren, kun je het schudden. Laat onverlet, dat de bevindingen met betrekking tot werkzame componenten voortgevloeid uit wetenschappelijke effectiviteitsstudies onontbeerlijk zijn, echter 'the devil' zit in het detail en de manier waarop professionals de handschoen daarin – niet gespeend van kennis – gezamenlijk oppakken.

In 1995 stelde de commissie dyslexie van de Gezondheidsraad dat bij behandeling ook in zeer hardnekkige gevallen minimaal gestreefd dient te worden naar het niveau van functionele geletterdheid. De commissie spreekt ook in 1995 al van effectieve begeleidings- en behandelmethoden die specifiek gericht zijn op de lees- en spellingvaardigheid. Ook dient er volgens de commissie voldaan te worden aan alle aspecten van een therapeutische of orthodidactische interactie, het geven van voorlichting en het bevorderen van gepaste compenserende maatregelen.

Dit geldt onverkort ook voor preventieve behandeling zoals in de PD-methodiek bedoeld, echter deze methodiek beoogt dit ook nog 'zo vroeg mogelijk te doen' en daarin samen te werken (onderwijs en zorg) vanuit een gemeenschappelijke kennisbasis. In dit hoofdstuk is een poging gedaan om daar meer licht op te laten schijnen. Licht dat gericht is op wetenschap én praktijk, licht dat ook méér gericht is op het leren van de spelling, omdat deze vaardigheid in de literatuur (en helaas ook in de praktijk) minder aandacht krijgt dan lezen. In dit hoofdstuk is vooral ingezet op verdiepte kennis van de orthografie en de instrumenten die professionals kunnen inzetten om 'grip' te krijgen op de specifieke problematiek bij hardnekkige spellingproblemen. Zo is de aandacht gericht op een vereenvoudigde versie van het strategieonderzoek dat in 1997 is ontwikkeld door de auteur van dit boek. Deze vereenvoudigde versie is ook ingezet in de PD-methodiek en biedt de gezamenlijke professionals kansen om de preventieve behandeling beter te kunnen afstemmen op de problemen van leerlingen met hardnekkige spellingproblemen. Geopperd kan worden dat het geciteerde onderzoek naar spellingproces en spellingstrategieën (mogelijk) gedateerd is. In het kader van dit boek, was het onmogelijk om een diepgaandere literatuurstudie uit te voeren. Echter ook in de literatuurstudie die in het kader van de *Bvrd* is gedaan, wordt weinig recente literatuur genoemd ten aanzien van het spellingproces.

Wat interventieprogramma's betreft, kan het volgende worden opgemerkt. In feite is ieder programma dat een aantal van de werkzame componenten in zich herbergt, een geschikt programma. De effectiviteit van een programma wordt mede bepaald door de kwaliteit van de professionals die het programma uitvoeren. Zij moeten beschikken



over (1) kennis om de methode of het programma inhoudelijk te beoordelen, (2) in staat zijn om programma's nauwkeurig af te stemmen op wat de leerling nodig heeft en (3) het programma uitvoeren zoals het bedoeld is. In het geval dat er meerdere methodes of programma's tegelijk worden ingezet (en dat is meestal zo) vraagt dit van professionals om de wijze van aanbieding en de terminologie op elkaar af te stemmen. Dat dit geen overbodige luxe is, heeft dit hoofdstuk laten zien.

In de PD-methodiek wordt het werken met methoden en programma's geenszins ontmoedigd. In zowel de onderwijspraktijk als de behandelpraktijk staan methodes en programma's nog steeds centraal ("Wij werken met methode x en y"). Dat is een gegeven, dat we misschien anders zouden willen zien, maar het is niet realistisch om te denken dat dit op korte termijn verandert. Voor het kunnen geven van instructie en het uitvoeren van interventies zijn nu eenmaal materialen en methodieken nodig en deze zijn vervat in methodes en specifieke interventieprogramma's. Een reden temeer om niet in te zetten op het ontmoedigen van het gebruik van methodes en programma's, maar om het gebruik en de integriteit van uitvoering daarvan te optimaliseren. Daarbij lijkt de term 'evidence informed' beter de lading te dekken, dan 'evidence based' zoals in dit hoofdstuk is beredeneerd.

Al met al gaat het – ook als het de werkzame componenten betreft – om het inzetten en vergroten van de gemeenschappelijke kennisbasis om in gezamenlijkheid het instructie- en interventiecontinuüm vorm te kunnen geven.

Aanbevelingen

Zowel voor de praktijk als voor de wetenschap is er nog werk aan de winkel als het gaat om het bereiken van optimale interventie-effecten voor *alle* leerlingen. Een grote uitdaging ligt daarbij in het bereiken van effecten bij leerlingen die in de literatuur 'treatment resisters' of 'non responders' worden genoemd. Het ook voor deze leerlingen mogelijk maken dat ze op een zo geautomatiseerd mogelijk niveau lezen en spellen, vraagt doelgericht onderzoek en verdiepte praktijkkennis.

Blijf in de praktijk leren en blijf alert

Voor huidige en toekomstige uitvoerders van de PD-methodiek geldt, dat ze met betrekking tot de keuze voor en de afstemming van methoden en interventieprogramma's alert moeten blijven. In dit hoofdstuk is beschreven hoe keuzeprocessen en 'valkuilen' aangepakt zijn. Belangrijk is om de gezamenlijke kennisbasis te blijven vergroten om op basis daarvan nieuwe uitdagingen in de toekomst aan te kunnen pakken. Uitdagingen blijven erin gelegen om *alle* leerlingen (ook de allerzwaksten) te blijven ondersteunen tot ze het stadium van geautomatiseerd lezen en spellen hebben bereikt, zodat ook zij plezier in lezen kunnen ervaren. Waak ervoor om op de 'automatische piloot' te gaan, hetgeen helaas vaak voorkomt als een interventie gedurende geruime tijd wordt uitgevoerd. De reguliere overleg- en evaluatiemomenten die in de PD-methodiek standaard voorzien zijn, bieden tal van mogelijkheden voor

gezamenlijke verdieping en evaluatie. De aanbeveling is dan ook om urgente inhoudelijke zaken direct aan te pakken én een planning te maken voor inhoudelijke verdiepingpunten die jaarlijks (zeg vier keer per jaar) gezamenlijk worden aangepakt.

Meer effectief onderzoek naar effectiviteit van interventies

Dit hoofdstuk laat zien, dat er meer kwalitatief onderzoek nodig is. Onderzoek, niet alleen naar de effectiviteit van het interventieprogramma's zélf (deze wordt meestal wel – in sommige gevallen met wat kunst en vliegwerk – gevonden), maar vooral onderzoek naar de effectiviteit van een aanpak voor álle leerlingen in álle contexten. Dit wordt in de literatuur ook wel 'ecologische validiteit' genoemd. Het betreft dan de geldigheid van de resultaten in de dagelijkse praktijk. De geldigheid kan dan bijvoorbeeld aan de hand van triangulatie (een combinatie van verschillende onderzoeksmethoden, zoals (1) observatie, (2) bevragen van professionals, ouders, leerlingen en (3) 'harde' metingen) worden getoetst. Dat biedt een rijker palet aan onderzoek, dat meer recht doet aan de complexiteit zoals deze zich nu eenmaal in de praktijk voordoet.

Daarbij blijft het van belang om op gezette tijden een wetenschappelijke update van de stand van zaken en de onduidelijkheden die er nog zijn, mee te wegen in het onderzoek naar ecologische validatie. In dit verband stelt Pol Ghesquière als voorzitter van de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie*, dat er ook na de uitgebreide literatuurstudie die er in het kader van de richtlijn is uitgevoerd, nog vragen en onduidelijkheden zijn die om verdere ontwikkeling en onderzoek vragen. Ook merkt hij op dat onenigheid onder wetenschappers niet hoeft te betekenen, dat er nog geen waardevolle kennis is waarop we kunnen voortbouwen. Volgens Ghesquière kan het de samenleving helpen om op geregelde tijdstippen de wetenschappelijke stand van zaken van complexe fenomenen, inclusief de onduidelijkheden die er nog zijn, op een rij te zetten. Op die manier worden mensen over de verwarring heen geholpen en wordt hen perspectief geboden.

De aanbeveling is dan ook gelegen in het inrichten van effectief onderzoek dat 'mensen' (lees: professionals, ouders en bovenal de jonge mensen die het betreft) daadwerkelijk perspectief biedt. Dat is geen RCT-onderzoek waarbij het hoogste doel is de 'evidence based'-status van interventieprogramma's aan te tonen. Dit type onderzoek heeft weliswaar 'effectieve componenten' opgeleverd (en dat is heel mooi), maar biedt nauwelijks oplossingen voor de complexiteit waarvan er in de praktijk (onderwijs én zorg) sprake is. Omdat we inmiddels weten wat de effectieve componenten zijn, is het pleidooi dan ook om alle denk- en doekracht te verenigen in participerend onderzoek waarin professionals en wetenschappers samenwerken. Dit om grip te krijgen op de handelingsverlegenheid die zowel onderwijs- als zorgprofessionals voelen in complexe situaties, waar we het hier over hebben.



Literatuur

- Assink, E. M. H. (1983). *Leerprocessen bij het spellen: Aanzet voor de verbetering van de werkwoorddidactiek*. Utrecht: RUU (academisch proefschrift)
- Assink, E. M. H. (1984). Het in kaart brengen van spellingproblemen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 6, 264- 276.
- Assink, E. M. H. (1985). Assessing spelling strategies for the orthography of Dutch verbs. *British Journal of Psychology*, 76, 353-363.
- Assink, E. M. H. (1987). Algorithms in spelling instruction: The orthography of Dutch Verbs. *Journal of Educational Psychology*, 79, 228-235.
- Baron, J., Treiman, R., Wilf, J.F. & Kellman, P. (1980). Spelling and reading by rules. In: Frith, U (red.). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press. 159-194.
- Blok, H., Otter, M.E. & Glopper, K. de (2000). Vergelijkend onderzoek naar methoden voor aanvankelijk leesonderwijs. *Pedagogiek*, 3, 255-272.
- Bon, W.H.J. van (1993). *Spellingproblemen. Theorie en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2012). *Technisch lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). http://taaluniversum.org/sites/tuv/files/downloads/technisch_lezen_in_het_basisonderwijs.pdf
- Bosch, K. van den, Elshout, J.J. & Langereis, M.P. (1987). Spellingstrategieën bij tweede en vijfde klas basisschoolleerlingen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 9, 308-325.
- Bosman, A.M.T. (1994). *Reading and spelling in children and adults: evidence for a singleroute model*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. (academisch proefschrift)
- Bosman, A.M.T., de Groot, A.M.B. (1994). Waarom spellen moeilijker is dan lezen. Over de asymmetrische relatie tussen lezen en spellen. *Spektator. Tijdschrift voor neerlandistiek* 23, 302-311.
- Bosman, A.M.T., de Groot, A.M.B. (1995). Evidence for assembled phonology in beginning and fluent readers as assessed with the first-letter-naming task. *Journal of Experimental Child Psychology* 59, 234-259.
- Bosman, A.M.T., Vonk, W., & Zwam, M. van (2006). Spelling Consistency Affects Reading in Young Dutch Readers with and without Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 56, 271-300.
- Bosman, A. (2014). Spellingvaardigheid en leren spellen (deel 1, deel 2, deel 3, deel 4). Wij-leren.nl. <https://wij-leren.nl/spelling-aanpak.php>
- Bowers, P.G. (1995). Tracing symbol naming speed's unique contributions to reading disabilities over time. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 189-216.
- Bruyckere, P. de (2020). Werk niet 'evidence based' maar 'evidence-informed'. <https://www.samenslimmerpo.nl/artikel/onderzoeker-en-pedagoog-de-bruyckere-werk-niet-evidence-based-maar-evidence-informed>
- Bryant, P.E. & Bradley, L. (1980), Why children sometimes write words which they do not read. *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press, 335-370.

- Campbell, R. (1985). When children write nonwords to dictation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 40, 133-151.
- Coltheart, M., Masterson, J., Byng, S., Prior, M., & Riddoch, J. (1983). Surface dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35 A, 469-495.
- Doorn van- Eijdsden, M. van (1984). Leer je spellen door veel te lezen? *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 6, 252-263.
- Ehri, L.C. (1980). The development of orthographic images. In U. Frith (ed.). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press, 311-339.
- Ehri, L.C. (1991). Development of the ability to read words. In: R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.). *Handbook of Reading Research*. Volume II (383-417). Whiteplains, NY: Longman.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words : theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71 (3), 393-447.
- Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. In: U. Frith (ed). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press, 495-517.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K.E., Marshall, J.C. & Colthaert, M. (eds.). *Surface dyslexia in adults and children*. London: Erlbaum Association. 301-329.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2007). A model for Implementing Responsiveness to Intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39 (5), 14-20. doi.org/10.1177/004005990703900503
- Geffen, E. C. van, Berends, M., & Franssens, J. (2008). Effectonderzoek naar de Fonologische en Leerpsychologische methode voor behandeling van dyslexie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 365-375.
- Geijssel, M. & Aarnoutse, C. (2006). De ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn in de eerste weken van het formele leesonderwijs. *Pedagogiek*, 26. 172-191.
- Gijssel, M.A.R. (2009). Lees-en spellingprestaties met de F&L-methode en de voorspellende factoren voor succes. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 307-320.
- Gijssel, M.A.R., Karman, S., & Bosman, A.M.T. (2010). Behandeling van dyslexie: Onderzoek laat effecten en successen zien. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 18, 26-29.
- Glopper, C. de, Blok, H., & Otter, M. E. (2000). Vergelijkend onderzoek naar methoden voor aanvankelijk leesonderwijs. *Pedagogiek*, 20 (3), 255-272.
- Gezondheidsraad: Commissie Dyslexie. *Dyslexie. Afbakening en behandeling*. Den Haag: Gezondheidsraad, 1995; publikatie nr 1995/15.
- Goense, P.B. (2016). *Bridging the implementation gap: A study on sustainable implementation of interventions in child and youth care organizations*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.



- Gravemeijer, K. P. E., & Kirschner, P. A. (2007). Naar meer evidence-based onderwijs?, *Pedagogische Studiën*, 84 (6) 463-472.
- Hammill, D. D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70, 453-469. doi: 10.1177/001440290407000405
- Henneman, K. (2000). *Problemen van gevorderde spellers. Signalering, diagnostiek en begeleiding*. Bussum: Coutinho.
- Heuven, J. van (1978). *Spelling en lezen. Hoe tragisch zijn de werkwoordsvormen?* Assen: Van Gorkum.
- Keller-Margulis, M. A. (2012). Fidelity of implementation framework: A critical need for response to intervention models. *Psychology in the Schools*, 49 (4), 342-352.
- Kleijnen (1988/2004). *Hardnekkige spellingfouten. Een taalkundige analyse*. Lisse: Swets & Zeitlinger / Harcourt Book Publishers.
- Kleijnen, R. (1997). *Strategieën van zwakke lezers en spellers*. Lisse: Swets & Zeilinger. (academisch proefschrift). <https://research.vu.nl/ws/portafiles/portal/42098321/complete+dissertation.pdf>
- Kleijnen, R., Tak-Stoop, W., Erkens-Mol, I., & Smeets, J. (1994). *Strategisch spellen*. Amsterdam: Vrije Universiteit (Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk).
- Keuning, J. & Verhoeven, L. (2008). Spelling development throughout the elementary grades. The Dutch case. *Learning and Individual Differences*, 18, 459-470.
- Korf, M. (2012). *Een kwalitatieve analyse van de schoolfactoren die samenhangen met een succesvolle implementatie van Bouw!: een vroegtijdige computergestuurde tutor ondersteunende interventie voor leerlingen met risico op leesproblemen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. (Masterthesis)
- Kreiner, D. S., & Gough, P. B. (1990). Two ideas about spelling: Rules and word-specific memory. *Journal of Memory and Language*, 29 (1), 103-118. [doi.org/10.1016/0749-596X\(90\)90012-O](https://doi.org/10.1016/0749-596X(90)90012-O)
- Langereis, M.F. & Elshout, J.J. (1985). *Het orthografisch woordbeeld bij ervaren spellers. Waarom spellen studenten zo slecht?* (VF-Memo 47). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Manis, F.R., Seidenberg, M.S. & Doi, L.M. (1999). See dick RAN: rapid naming and the longitudinal prediction of reading subskills in first and second graders. *Scientific Studies of Reading*, 3, 129-157.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1980). The development of strategies in spelling. In U. Frith (Ed.). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press. 339-354.
- Maxwell, J.A. (2004). Causale verklaring, kwalitatief onderzoek en wetenschappelijk onderzoek in het onderwijs. *Onderwijsonderzoeker*, 33, (3) 3-11.
- McGuinness, C., McGuinness, D., & McGuinness, G. (1996). Phono-Graphix TM: A new method for remediating reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 46 (1), 73-96.
- Mommers, C., Verhoeven, L., Van der Linden, S., Stegeman, W. & Warnaar, J. (2003). *Veilig Leren Lezen* (2^{de} maandversie). Tilburg: Zwijsen.
- Puliatte, A., Ehri, L.C. (2018). Do 2nd and 3rd grade teachers' linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers? *Reading & Writing*, 31, 239-266. doi. org/10.1007/s11145-017-9783-8

- Reitsma, P. (1983). *Phonemic and graphemic codes in learning to read*. Amsterdam: Vrije Universiteit. (academisch proefschrift)
- Reitsma, P. (1985). De verwerving van orthografische kennis. In E. Assink & G. Verhoeven (red.), *Visies op spelling*. Groningen: Wolters Noordhoff, 73-83.
- Reitsma, P. & Verhoeven, L. (1990). Acquisition of Written Dutch: an Introduction. In: P. Reitsma, P. & Verhoeven, L. (red.). *Acquisition of reading in Dutch*. Dordrecht: Foris Publications, 1-13.
- Regtvoort, H. Zijlstra & A. van der Leij (2013). The effectiveness of a 2-year supplementary tutor-assisted computerized intervention on the reading development of beginning readers at risk for reading difficulties: a randomized controlled trial. *Dyslexia*, 19 (4), 256-280.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (2001/2019). *Leerproblemen en leerstoornissen. Remedial teaching en behandeling. Hulpschema's voor opleiding en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. & Gersons-Wolfensberger, D.C.M. (1995). Dyslexie. Afbakening en Behandeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 34, 561-569.
- Ruijsenaars, W., Ruijsenaars-Elshoff, C., Smeets, M., Willemsen-Bouwman, M. & Marmeren-Schoehuizen, I. (2009). *Geregeld! Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen. Achtergronden, opbouw en werkwijze*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Ruijsenaars, W., Ruijsenaars-Elshoff, C., Smeets, M., Willemsen-Bouwman, M. & Marmeren-Schoehuizen, I. (2010). *Geregeld! Methodiek voor de aanpak van de meest hardnekkige spellingproblemen. Behandelingsmateriaal, instructies en oefeningen*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Sanetti, L.M.H., & Kratochwill, T. R. (2009). Treatment integrity assessment in the schools: An evaluation of the Treatment Integrity Planning Protocol. *School Psychology Quarterly*, 24(1), 24.
- Santoro, L.E., Coyne, M. D., & Simmons, D.C. (2006). The Reading–Spelling Connection: Developing and Evaluating a Beginning Spelling Intervention for Children at Risk of Reading Disability. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21 (2), 122-133. doi: [10.1111/j.1540-5826.2006.00212.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00212.x)
- Scheltinga, F. & Elderenbosch, M. (2021). *Overzichtsstudie naar de effectiviteit van preventie en interventie in het basisonderwijs*. NKD & Dyslexie Centraal.
- Scheltinga, F., Tijms, J., Zeguers, M., Rolak, M. Bree, E. de (2021). *Brede vakinhoudelijke richtlijn dyslexie*. © 2021 Nederlands Instituut van Psychologen (NIP), Nederlandse vereniging van pedagogen en onderwijskundigen (NVO), Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie (NKD) en Landelijke Beroepsvereniging Remedial Teachers (LBRT).
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475. doi: [10.1146/annurev.psych.59.103006.093633](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093633)
- Slavin, RE, Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effectieve leesprogramma's voor de lagere klassen: een synthese van het beste bewijs. *Herziening van onderwijsonderzoek*, 79 (4), 1391-1466. doi.org/10.3102/0034654309341374
- Stone, G. O., Vanhoy, M., & Van Orden, G. C. (1997). Perception is a two-way street: Feedforward and feedback phonology in visual word recognition. *Journal of Memory and Language*, 36 (3), 337–359. doi.org/10.1006/jmla.1996.2487



- Sloboda, J. A. Visual imagery and individual differences in spelling. In Frith, U. (Ed.), *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press, 1980. Pp. 231–248.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Struiksma, A.J.C. (2003). *Lezen gaat voor*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Struiksma, A.J.C., Van der Leij, A. & Vieijra, J.P.M. (2018). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Temple, C. M., & Marshall, J.C. (1983). A case study of developmental phonological dyslexia. *British Journal of Psychology* 74, 517-533.
- Tops, W., Callens, M., Desoete, A., Stevens, M., & Brysbaert, M. (2014). Metacognition for spelling in higher education students with dyslexia. Is there evidence for the dual burden hypothesis? *Plos One*, 9, e106550.
- Tunmer, W.E. & Hoover, W.A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P.B. Gough, L.C. Ehri & R. Treiman (Eds.). *Reading acquisition* (175-214). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry*, 45 (1), 2-40.
- Verhagen, W., Aarnoutse, C. & Leeuwe, J. van (2006). Predictoren voor beginnende geletterdheid. *Pedagogische Studiën*, 83, 226-245.
- Verhagen, W.G.M., C.A.J. Aarnoutse & J.F.J. Van Leeuwe (2010). Spelling and word recognition in Grades 1 and 2. Relations to phonological awareness and naming speed in Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, 31, 59-80.
- Verhoeven, G.J.M. (1985a). *De strategieën van de speller. Een analyse van het spellingvraagstuk*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Verhoeven, G.J.M. (1985b). Het gebruik van orthografische kennis bij het schrijven. In E. Assink & G. Verhoeven (red.), *Visies op spelling*. Groningen: Wolters Noordhoff, 84-95.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R., Donahue, J. & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.
- Walda, S., Hasselman, F. & Bosman, A. (2022). Identifying Determinants of Dyslexia: An Ultimate Attempt Using Machine Learning. *Frontiers in Psychology*. 13:869352. doi: [10.3389/fpsyg.2022.869352](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.869352).
- Wimmer, H. & Hummer, P. (1990). How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistics* 11, 349-368.
- Wimmer, H. & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 91-103.
- Zijlstra, A.H. (2015). *Early grade learning: The role of teacher-child interaction and tutor-assisted intervention*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (academisch proefschrift).

Zijlstra, H., van Bergen, E., Regtvoort, A., de Jong, P.F., & van der Leij, A. (2020). Prevention of Reading Difficulties in Children With and Without Familial Risk: Short- and Long-Term Effects of an Early Intervention. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.

Zijlstra, H. & Leij, A. van der (2016). Begin vroeg met de strijd tegen leesproblemen. Een onderzoek naar de preventieve aanpak met het programma Bouw!. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, Jrg. 7 (2016), nr. 10 (juni). <https://docplayer.nl/31112603-Begin-vroeg-met-de-strijd-tegen-leesproblemen.html>



Aan het woord: een leesspecialist in de rol van casemanager en procesbegeleider

Deze casemanager is leesspecialist (Master Special Needs) en begeleidt als casemanager de zorg op scholen en het verloop van het project op de scholen. Daarbij monitort ze de samenwerking tussen de school, de ouders en de behandelaar en zorgt ze ervoor dat er goede afstemming is en iedereen de juiste informatie op tijd krijgt. Zij is ook procesbegeleider van een aantal scholen, hetgeen inhoudt dat ze scholen bovenschools begeleidt in het vormgeven van passend onderwijs, een functie die ze vervult uit naam van het schoolbestuur. Haar kennis van het (stagnerend) lees- en spellingproces ervaart ze als positief, omdat ze daardoor het project en vooral de inhoud ervan beter begrijpt.

“Ik werk vooral samen met intern begeleiders, leerkrachten, behandelaars en ouders. Hierbij vind ik het contact met de intern begeleider erg belangrijk, omdat hij of zij voor continuïteit moet zorgen, ook als het preventieve traject is afgelopen. Aan het begin van een traject heb ik soms meer contact met de behandelaar, omdat daar meer dingen mee moeten worden afgestemd. Ik neem deel aan de bijeenkomsten van de projectgroep, waar nieuwe informatie en ontwikkelingen met betrekking tot dyslexiezorg gedeeld worden. Bij de bespreking van casuïstiek wordt mijn inbreng gewaardeerd vanwege mijn expertise en jarenlange ervaring. Daarnaast zit ik in een subgroep die zich met co-teaching bezighoudt. Dit is een focusgroep die een plan maakt met als doel de behandelaar en de leerkracht dichter bij elkaar te brengen tijdens het uur dat de behandelaar in de klas aanwezig is.

De intern begeleiders en de directie van de scholen zie ik ook buiten het project, omdat ik hen begeleid vanuit mijn taak als procesbegeleider. Op die manier wordt de relatie versterkt en kan ik hen – als het nodig is – stimuleren om mee te doen aan het project en de aanpakken voort te zetten in de school.

De samenwerking met de verschillende betrokkenen loopt heel goed. Wel zie ik verschil in de houding van de scholen, maar eigenlijk gaat het op alle scholen heel fijn. Ook met de behandelaars verloopt de communicatie heel goed, de afspraken zijn goed geregeld en men houdt zich daaraan. Zelf houd ik me als casemanager ook goed aan de afspraken, hetgeen voor zo'n samenwerkingstraject als dit essentieel is. Wat ik wel mis in de communicatie is de reactie van de school op het sessieverslag. Ik kan als casemanager onvoldoende zien of scholen reageren en op welke wijze. Graag zou ik een systeem zien waar alle betrokkenen in kunnen (ouders/leerkracht/intern begeleider/ behandelaar/casemanager), zodat de communicatie transparanter wordt.

De eerste jaren heeft het project me redelijk veel tijd gekost, mede omdat we met zijn allen nog heel erg zoekende waren naar hoe het project het meest optimaal uitgevoerd kon worden. Nu kost dat minder tijd. Bij de scholen waarvan ik casemanager ben, verloopt de deelname aan het project heel soepel. Hoe soepeler het loopt, hoe minder tijd ik er als casemanager in hoeft te steken. Ik zie dat de preventieve aanpak erg veel oplevert voor de kinderen en ook voor de school, die meer expertise krijgt door deelname aan het project. Voor mezelf haal ik ook veel uit de deelname aan het project. Ik krijg hierdoor een goed beeld van hoe scholen zich ontwikkelen. Ik kan van heel dichtbij zien,

hoe een school omgaat met datgene wat ingebracht wordt en hoe zij hier verder van leren en zich verder ontwikkelen. Ik zie het project voor mezelf als een soort casus waar ik van kan leren. Vooral de verbinding van de begeleiding van een individuele leerling aan leerkrachtgedrag en schoolbeleid- en ontwikkeling is interessant, het hangt steeds met elkaar samen. Ik begeleid ook scholen in de consultatietrajecten die ze aanvragen, waarin er nog specifiek ingezet wordt op het vergroten van de expertise van de school, dat is maatwerk.

Het meest waardevol vind ik, dat de verschillende betrokkenen allemaal rondom het kind samenwerken en uiteraard ook dat de begeleiding preventief gegeven wordt. Ik ben erg positief over de werkwijze en vind dat deze kwalitatief goed wordt uitgevoerd. Voor de leerling is het beter, als je er eerder bij bent. Daarnaast zie ik, dat behandelaars meer vat krijgen op de kwaliteit van het traject dat een leerling al heeft doorlopen. Door ondersteuningsniveau 3 samen met de school vorm te geven, biedt dat zekerheid dat het traject goed wordt uitgevoerd en is ook de keuze voor het vervolgetraject beter te onderbouwen.

Een aspect dat ik graag zou willen verbeteren, is de houding van de scholen. Ik zou deze graag nog actiever willen zien, vooral in het tonen van meer eigen initiatief. Ook zou ik de co-teaching gericht op versterking van leerkrachtvaardigheden, graag nog verder willen ontwikkelen. Daar wordt al aan gewerkt in de focusgroep en volgende jaar worden pilots op scholen gestart om te kijken of en hoe we dit kunnen verbeteren. Ik verwacht dat dit ook effecten op de lange termijn zal hebben met betrekking tot schoolontwikkeling.

Het project is voor mij geslaagd als scholen de activiteiten/interventies/werkwijze (= afstemming en samenwerking tussen ouders, leerkrachten en behandelaren) zélf doorzetten en implementeren en daarbij kritisch blijven ten aanzien van de eigen schoolontwikkeling en deze blijven versterken en verbeteren.”

NB: Inmiddels heeft deze casemanager ook vanuit andere schoolbesturen collega's gekregen en kan ze haar expertise nog breder verspreiden.



Hoofdstuk 6

Interprofessioneel leren en samenwerken

Interprofessioneel samenwerken op de werkvloer is een van de basisprincipes van de PD-methodiek. Als daar – om welke reden dan ook – niet aan voldaan kan worden, kan de het PD-traject geen doorgang vinden.

Belangrijk is dan ook om de professionals uit de verschillende domeinen daarop goed voor te bereiden. Leerkrachten, hun ondersteuners op school (ib'ers/leesspecialisten) en de behandelaren doen 'on the job' ervaring op met interprofessioneel samenwerken en ze volgen een specifiek voor de PD-methodiek ontwikkelde training in samenwerkingsvaardigheden.

De illustratie laat zien hoe interprofessionele samenwerking in de praktijk vorm krijgt. In deel 1 van dit boek is een illustratie in dezelfde setting opgenomen, maar dan met de leerkracht die instructie geeft aan de hele groep. Hier schuift de leerkracht (rechts) aan en volgt nauwgezet de werkwijze van de behandelaar (links). Het is de bedoeling dat de leerkracht de interventies in de rest van de week zelfstandig voortzet en daarom vindt er tijdens en na de preventieve behandelsessie kort overleg plaats.

In het ideale geval groeit de samenwerkingsrelatie uit tot een complementair partnerschap, waar er sprake is van een evenwaardige samenwerking, waar specifieke kennis wordt gedeeld en samen gevonden oplossingen worden ingezet in gerichte interventies. In een aantal gevallen is dit stadium van 'evenwaardige rollen' al bereikt binnen de periode van een half jaar dat het PD-traject duurt, maar meestal is hier een langere periode van samenwerking voor nodig. Dat geldt ook voor de transfer die er van de gezamenlijke kennisontwikkeling verwacht mag worden naar andere leerlingen.



Inhoudsopgave

Hoofdstuk 6 – Interprofessioneel leren en samenwerken

Inleiding	670
Interprofessioneel samenwerken en leren	671
• Competenties voor interprofessioneel samenwerken	671
• Perspectief leerkracht en behandelaar	672
Co-teaching	673
• Vormen van co-teaching	673
• Voordelen van co-teaching	674
- Voordelen voor leerlingen	674
- Voordelen voor professionals	675
• Uitdagingen met betrekking tot co-teaching	675
Ondersteunende principes bij interprofessioneel samenwerken	676
• Modelling	676
• Scaffolding	676
Model voor effectief co-partnerschap	677
• Beginfase	679
• Bouwfase	679
• Fase van effectief partnerschap	686
Praktische implicaties voor interprofessioneel samenwerken	689
• Praktische implicaties voor co-partners	689
• Praktische implicaties op tactisch en strategisch niveau	690
Valkuilen van co-partnerschap	691
Interprofessioneel samenwerken en leren binnen PD-methodiek	691
• Interprofessionele samenwerking als voorwaarde	692
• Gezamenlijke visie en plan	692
• Rollen en taken co-partners	693
• Interprofessioneel overleg	694
• Professionalisering op het gebied van interprofessionele samenwerking	694
• Randvoorwaarden	695

Praktische implicatie voor effectief co-partnerschap bij Preventieve Dyslexiezorg	697
Meer lezen	700
Reflectie, discussie en aanbevelingen	701
Literatuur	705
<i>Aan het woord: een praktijkvoorbeeld</i>	708



Interprofessioneel leren en samenwerken

Inleiding

Een essentieel basisprincipe van de PD-methodiek is dat er interprofessioneel wordt samengewerkt door leerkrachten en behandelaars op de werkvloer. Dit is een behoorlijke uitdaging voor de professionals en ook van de tactische en strategische partners vraagt dit een aanzienlijke inspanning.

Evenals voor andere basisprincipes van de PD-methodiek is van meet af aan voor interprofessioneel samenwerken gekozen en heeft deze wijze van samenwerking gaandeweg steeds meer vorm gekregen. Ook nu de PD-methodiek een structureel onderwijszorgarrangement is, wordt dit nog steeds geïmplementeerd.

In dit hoofdstuk vindt onderbouwing plaats van de wijze waarop interprofessionele samenwerking is ingericht. Eerst wordt ingegaan op co-teaching en veel voorkomende ondersteunende principes bij professioneel leren. Deze principes zijn echter vooral gericht op professionals van dezelfde professie, in casu onderwijsprofessionals. In het PD-traject gaat het echter om professionals uit verschillende disciplines, die met hun verschillende bagage aan opleiding, ervaring en vakspecifieke kennis en inzichten met elkaar aan de slag gaan.

Voor deze interdisciplinaire samenwerking wordt in dit hoofdstuk de term 'co-partnerschap' gehanteerd, omdat deze term recht doet aan de evenwaardigheid van de professionals. Centraal staat een wetenschappelijk onderbouwd model voor effectief co-partnerschap (Gerst, 2012), dat de verschillende fasen en leerprocessen in kaart brengt. In haar zoektocht naar meer universele principes van het proces van co-partnerschap biedt deze onderzoeker een theoretische onderbouwing die bruikbaar lijkt, ook voor co-partnerschap tussen professionals uit verschillende domeinen. De fase-rij die wordt geschetst is herkenbaar en de inhoudelijke invulling van de fasen eveneens. Omdat dit model en de praktische implicaties van het model veel aanknopingspunten biedt voor de PD-methodiek is aan dit model ruim aandacht besteed. Ook worden enkele valkuilen besproken die co-partnerschap met zich mee kan brengen.

Met deze kennis als onderbouwing wordt vervolgens ingegaan op de implicaties die een en ander heeft voor co-partnerschap binnen de PD-methodiek. Interprofessionele samenwerking vormt een voorwaarde voor de PD-methodiek. Als daaraan niet (op de werkvloer) voldaan kan worden, kan het PD-traject geen doorgang vinden. Ingegaan wordt op de wijze waarop de professionals daarop worden voorbereid en hoe de rollen en taken zijn verdeeld. Een belangrijke faciliterende factor is de gezamenlijke professionalisering met betrekking tot samenwerkingsvaardigheden, waaraan ruim aandacht wordt besteed.

Het hoofdstuk eindigt met reflectie, discussie en aanbevelingen van de auteur.

Interprofessioneel samenwerken en leren

Goede praktijken (best practices) van interprofessionele samenwerking hebben volgens Cobben, e.a. (2016) een aantal kenmerken gemeenschappelijk: (1) ze komen bottom-up tot stand, (2) er is sprake van een gezamenlijke visie, (3) er vindt multidisciplinair/interprofessioneel overleg plaats en (4) er worden (digitale) zorgplannen gehanteerd.

“Succesfactoren zijn motivatie, professioneel complementair gedrag (flexibel omgaan met beroepsgrenzen en vertrouwen in elkaars capaciteiten), een duidelijke visie en missie, elkaar leren kennen, een helder generiek werkmodel, gelijkwaardigheid van de teamleden, procesbewaking, teamuitstraling, en overlegfaciliteiten. De verbeterpunten zijn: financiering, ondersteuning, kwaliteitsverhoging van de praktische samenwerking, en computerprogramma’s up-to-date houden.” (Cobben, e.a., 2016, p. 6-11)

Deze interprofessionele succesfactoren visualiseren de onderzoekers als volgt:

missie en visie	elkaar kennen	professioneel complementair gedrag
gelijkwaardigheid	motivatie	teamuitstraling
generiek werkmodel	procesbewaking	overlegfaciliteiten

Interprofessionele succesfactoren (Cobben, e.a., 2016).

Competenties voor interprofessioneel samenwerken

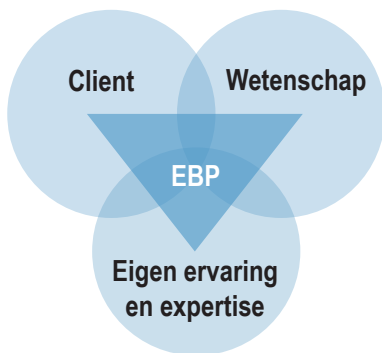
Om tot een efficiënte, interprofessionele samenwerking te komen, zijn meerdere competenties nodig. Cobben e.a. (2016) benadrukken, dat motivatie binnen het samenwerken het belangrijkste is. Professionals moeten gemotiveerd zijn om elkaars gebieden te verkennen en te begrijpen. Tevens is het belangrijk dat de professionals zich kwetsbaar durven op te stellen. Wanneer iemand iets niet weet of begrijpt, moet diegene het durven te vragen. Het is belangrijk dat de samenwerkende professionals hun eigen ‘territorium’ verlaten en bereid zijn, nieuwe kennis en ervaringen op te doen, taal te leren afstemmen

en de mening van anderen te leren herkennen en waarderen. Het gaat vooral om een andere en open attitude naar professionals van een andere discipline. Uit onderzoek van Schuman (2012) blijkt dat verreweg de meeste respondenten het belangrijk vinden dat de collega's met wie zij samenwerken 'het belang van de leerling vooropstellen' en dat zij 'deskundig zijn'. Elkaar goed leren kennen en de tijd nemen en geven is hierbij van cruciaal belang. Friend e.a. (2010) stellen dat interpersoonlijk samenwerking een vorm van *directe interactie* is – op basis van vrijwilligheid – tussen ten minste twee gelijkwaardige partijen. De professionals werken aan een gemeenschappelijk doel gewerkt op basis van gedeelde besluitvorming.

Perspectief leerkracht en behandelaar

Leerkrachten (ondersteund door interne begeleider/leesspecialist) handelen vanuit didactische en pedagogische principes én vanuit de kennis en ervaring met de klas en de leerlingen in kwestie. Leerkrachten kunnen met hun lesgeven een positief, significant verschil voor de leerlingen en hun resultaten maken, met name voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Marzano (2014) toonde aan, dat doelgerichte leerkrachtinterventies samenhangen met hoge leeropbrengsten. Leerkrachten maken gebruik van wetenschappelijk onderbouwde onderwijskundige principes, beproefde methodes en methodieken, eigen ervaring en expertise en hebben kennis van de thuissituatie van de leerlingen.

Behandelaars baseren zich op de drie pijlers van Evidence Based Practice (EBP) (Stegeman & Koningsveld-Kortekaas, 2017). Zij maken gebruik van wetenschappelijk onderbouwde behandelprincipes en methodieken, de eigen ervaring en expertise en de kenmerken van de cliënt en de onderwijskundige context en de thuissituatie.



Drie pijlers van Evidence Based practice (Stegeman & Koningsveld-Kortekaas, 2017).

De overeenkomst in het handelen van leerkrachten en behandelaars is gelegen in deze drie dimensies: (1) de leerling/cliënt-gerichtheid, (2) wetenschappelijk onderbouwde prin-

cipes en methodieken en (3) eigen ervaring en expertise. Het verschil is gelegen in de gerichtheid op het werken met groepen (een klas) of met individuen (een behandelsituatie). Verschillen zijn ook gelegen in perspectief en mate van abstractie. Leerkrachten handelen 'on demand' in de praktijk en nemen daar – als het goed is – de evidentie uit de wetenschap in mee (practice-based evidence). Behandelaren worden geacht de evidentie uit de wetenschap als startpunt te nemen en – als het goed is – vervolgens te bepalen hoe een individuele cliënt daar in de praktijk maximaal van kan profiteren (evidence-based practice). Als het om het eigen leren gaat, leren leerkrachten meestal liever van en met elkaar op basis van praktijksituaties en behandelaren zijn meer gericht op bestuderen van onderzoek en eigen analyse en gevolgtrekking.

Ook al is deze opsomming van overeenkomsten en verschillen enigszins gechargeerd, feit is dat dat overeenkomsten en verschillen een rol spelen bij interprofessioneel samenwerken. Om de verschillende expertise en capaciteiten te vertalen naar de werkvloer is gelijkwaardigheid en flexibiliteit van beide kanten van belang. Het een is niet beter dan het ander, maar de professionals vullen elkaar aan. Daarbij dienen 'blinde vlekken' en gekleurde waarneming van beide kanten voorkomen te worden. Door de competenties van zowel behandelaar als leerkracht te bundelen is de kans het grootst, dat er een efficiënte, effectieve en afgestemde (preventieve) behandeling plaatsvindt voor iedere leerling en dat de ouders daar op een constructieve wijze deelgenoot van zijn.

Co-teaching

Vooraf in de onderwijspraktijk is co-teaching een bekend gegeven als het gaat om interpersoonlijke samenwerking gericht op interactie tussen docenten onderling en/of speciale opvoeders gericht op het begeleiden/behandelen van leerlingen met of zonder speciale onderwijsbehoeften (Murawski & Hughes, 2009). Onderzoek laat zien dat docenten profiteren van het samenwerkingsproces door te leren van de expertise van collega's (Brownell e.a., 2006; Hunt e.a., 2001; Murawski & Swanson, 2001). Samenwerkende professionals leren van elkaars expertise en implementeren strategieën die ze samen ontwikkelen. De inhoudelijke kennis en de kennis van methoden/methodieken wordt vergroot. Zowel het begrip van wat leerlingen nodig hebben wordt verbreed, evenals hun eigen professionele ontwikkeling.

Vormen van co-teaching

In Nederland en Vlaanderen is het concept van co-teaching door een aantal auteurs uitgewerkt voor de praktijk en is er praktijkgericht onderzoek naar verricht (Koot, 2017; Groeneweg, 2014; Fluijt e.a., 2016). Naast de hierboven genoemde aspecten van samenwerking worden in deze praktische uitwerkingen zaken genoemd als: (1) systematisch en op gestructureerde wijze samen voorbereiden, uitvoeren, reflecteren, (2) gedeelde visie en



(3) gezamenlijke verantwoordelijkheid. Er zijn verschillende opvattingen over de duur van een traject, dat kan variëren van enkele sessies (4-6) tot een heel jaar. Ook met betrekking tot de rollen en organisatievormen worden verschillende varianten onderscheiden. Koot (2017) onderscheidt een viertal vormen voor co-teachers:

- **Ondersteunende co-teaching:** de leraar neemt de leiding en verzorgt het grootste deel van de instructie. De co-teacher ondersteunt de leerkracht in de klas, in een subgroep of bij individuele leerlingen.
- **Parallele co-teaching:** de leraar en de co-teacher werken tegelijkertijd met verschillende groepen in een klaslokaal aan dezelfde leerstof of differentiatievormen op dezelfde leerstof.
- **Teamteaching:** de co-teacher zet zijn specialisme in binnen de klas (modelling) en als de leraar voldoende overdracht van kennis en vaardigheden ervaart, neemt hij of zij dit over. Het is de bedoeling dat op deze manier vaardigheden voor het hele team binnen de school worden gebracht.
- **Complementaire co-teaching:** de co-teacher versterkt de leraar door het delen van specifieke kennis, gerichte interventies en het vergroten van de oplossingsmogelijkheden. Er wordt samengewerkt op basis van partnerschap (evenwaardigheid), maar de co-teacher bezit meer expertise, hetgeen door de leraar wordt erkend.

Jennes (2017) werkt dit voor de Vlaamse praktijk nader uit en onderscheidt vergelijkbare vormen en wijst er expliciet op, dat niet alleen leerkrachten elkaars co-partner kunnen zijn maar ook paramedici (bijvoorbeeld logopedist) en gedragsdeskundigen (orthopedagoog) in samenwerking met leerkrachten. Bouck (2007) en Scruggs. e.a. (2007) laten zien, dat het ideaal van echte samenwerking is, dat beide partners gelijke rollen hebben in het bewerkstelligen van inhoudelijke veranderingen. Effectief zijn de modellen van 'teamonderwijs', omdat deze het meest tegemoet komen aan de leerbehoeften van de leerlingen.

Voordelen van co-teaching

Voordelen van co-teaching worden zowel gerapporteerd voor leerlingen als voor leraren. Voordelen voor leerlingen omvatten zowel academische als sociale componenten (Hang & Rabren, 2009; Scruggs e.a., 2007). De voordelen voor professionals zijn over het algemeen gericht op de professionele ontwikkeling van leerkrachten en het getrouw kunnen uitvoeren van programma's en methoden (Brownell et al., 2006; Murawski & Hughes, 2009).

Voordelen voor leerlingen

Voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben en voor wie een passend individueel interventieplan is opgesteld, werkt co-teaching het beste als de specifieke doelen zijn ingebed in de reguliere lessen. Dan wordt meer leerwinst geboekt dan dat de vaardigheden geïsoleerd worden aangeleerd (Cooper-Duffy e.a., 2010; Hang & Rabren, 2009). Om-

dat de leraar-student-verhouding kan worden verlaagd, krijgen leerlingen meer aandacht en kunnen onderwijs en methodieken worden gediversifieerd, waardoor beter voldaan wordt aan de behoefte van de leerlingen (Capizzi & Barton-Arwood, 2009; Friend e.a., 2010; Murawski & Hughes, 2009).

Ook is het pedagogisch klimaat beter in co-lessen en leerlingen waarderen de afwisseling van activiteiten. Leerlingen met of zonder beperkingen voelen zich prettig. Het zelfvertrouwen en de zelfwaardering nemen toe (Hang & Rabren, 2009) en leerlingen gaan gemakkelijker vriendschappen aan.

Samenwerkende professionals kunnen beter voldoen aan de begeleidingsbehoeften van leerlingen met leerproblemen en dit voorkomt preventief uitval (Gable e.a., 2004; Pugach & Johnson, 1995). In dit verband houden McDuffie e.a., (2008) een pleidooi voor het belang van goed academisch onderwijs als eerste verdedigingslinie bij preventie en behandeling van leer- en gedragsproblemen. Ook zij noemen (vormen van) co-teaching als een effectieve strategie om de deelname en het succes van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in de reguliere lessen te verbeteren.

Voordelen voor professionals

Niet alleen de leerlingen hebben baat bij co-gedefinieerde klaslokalen, maar ook de leerkrachten hebben er baat bij. Een van de meest geciteerde voordelen is de professionele ontwikkeling die plaatsvindt door middel van peer-mentoring in co-teaching relaties (Brownell e.a., 2006; Kohler-Evans, 2006; McDuffie e.a., 2009; Murawski & Hughes, 2009). Docenten leren van de expertise van hun collega's en vergroten hun inhoudelijke kennis en kunnen daardoor beter voldoen aan de leerbehoeften van de leerlingen. Leraren kunnen strategieën om nieuwe methoden effectief in te zetten, met collegiale ondersteuning uitvoeren. Peer feedback tijdens de uitvoering van geleerde strategieën is een effectieve methode om de integriteit van de uitvoering te waarborgen en daarmee te voldoen aan de therapietrouw van op onderzoek gebaseerde onderwijspraktijken.

Uitdagingen met betrekking tot co-teaching

Hoewel er zeker voordelen zijn aan co-teaching, is deze vorm van professionele interactie geen eenvoudig proces. Het vergt hard werken en doorzettingsvermogen van alle deelnemers om het succesvol te maken (Friend & Cook, 2010; Paulsen, 2008).

Er zijn tal van uitdagingen in de uitvoering zowel op de werkvloer (klassikale situatie) als op het gebied van organisatie en interpersoonlijke stijlen (Conderman, 2011; Gately & Gately, 2001; Gately, 2005; Murawski & Dieker, 2008). Verschillende barrières klinken door in de onderzoeksliteratuur op het gebied van succesvol co-onderwijs, waaronder onvoldoende tijd voor planning, verschillende onderwijsstijlen, interpersoonlijke verschillen en gebrek aan ondersteuning van het management.



In alle onderzoeksliteratuur wordt gewag gemaakt van de moeilijkheid om de tijd te vinden in de volle agenda's van professionals voor gemeenschappelijke planningstijden. Het ontbreekt aan co-planningstijd onder routinematige omstandigheden om de voordelen van co-teaching volledig te benutten, met name als het leerlingen met speciale begeleidingsbehoeften betreft (Austin, 2001; Bouck, 2007; Carter et al., 2009; McDuffie et al., 2009).

Ondersteunende principes bij interprofessioneel samenwerken

Bij het interprofessioneel samenwerken kan impliciet gebruikt gemaakt worden van een aantal principes die ook worden toegepast bij het opleiden van leraren (Van Velzen e.a., 2014) en gedragsspecialisten. Dit vraagt een leerproces dat ook wel 'werkleren' wordt genoemd (Bolhuis, e.a., 2010): leren en werken worden beschouwd als twee zijden van dezelfde medaille, leren en werken worden geïntegreerd en gesitueerd in de dagelijkse praktijk (Onstenk, 2001). Hieronder worden een tweetal van deze ondersteunende principes nader beschreven.

Modelling

Bij modelling neemt een expert de rol in van de lerende met de gerichtheid op het vergroten van het leerproces van de leerling(en), terwijl de lerende observeert. De expert doet voor hoe je het kunt doen. Voorbeelden van modellen zijn: uitleg herformuleren, aan leerlingen vragen waarom x of y belangrijk is, non-verbale signalen (van te voren afgesproken), antwoorden van leerling samenvatten, aanvullende info geven en verschillende (passende) strategieën aanbieden (en dus voordoen). De expert voert de begeleiding en interventies in de klas uit en de lerende pakt de kans om dit te observeren en te luisteren naar de uitleg en de feedback die de expert geeft. Het geeft de lerende de mogelijkheid vanuit een meer perifere positie te observeren om vervolgens, zelf te oefenen met nieuw gedrag in het 'hier en nu' in plaats van op een ander moment in een andere context.

Scaffolding

Scaffolding (steigers bouwen) helpt de lerende datgene beter te doen wat hij of zij al kan en daarenboven te handelen op een niveau dat de lerende in zijn eentje nog niet aan kan (Van de Pol, e.a., 2010; Wood e.a., 1976). Het is een vorm van begeleid werkleren, waarbij een coach de lerende hulp biedt bij het beter leren begeleiden van de leerlingen (Van Velzen & Volman, 2009; Van Velzen e.a., 2014). De coach moet beschikken over een bifocaal perspectief (Achinstein & Athanases, 2005): aandacht voor de behoeften van de leerling(en) én van de lerende professional (bijvoorbeeld het geven van suggesties of voorbeelden). Er moet dus aandacht zijn voor beide rollen en de noodzaak om tussen deze rollen te wisselen. Er is sprake van 2^{de} orde leren in een 1^{ste} orde omgeving (Murray, 2002).

Voorbeelden van scaffolding zijn: suggesties geven in korte momenten van overleg, aanmoedigen van goed gedrag en (kleine maar effectieve) non-verbale signalen (oogcontact en afgesproken gebaren). De meeste scaffolding-acties zijn kort, omdat de relatie en interactie met de leerlingen goed moet blijven en de werkcorde productief. Door de leerlingen mee te nemen in dit proces, is behoedzaam interveniëren mogelijk.

Om modelling en scaffolding effectief te laten zijn, moet aan het volgende zijn voldaan:

- Gezamenlijke verantwoordelijkheid voor en wederzijdse betrokkenheid bij de preventieve interventies
- Bereidheid en het vermogen om van beide kanten impliciete kennis te expliciteren en het pedagogisch-didactisch redeneren te bediscussiëren
- De verschillende rollen (expert/coach/lerende) te doorzien en te accepteren
- De bereidheid om van elkaar te leren en daarmee het professionele handelen te optimaliseren met als doel de leerling zo goed mogelijk te begeleiden

Roth & Tobin (2002) beklemtonen dat van beide zijden er de bereidheid moet zijn om (extra) tijd te investeren en te vertrouwen op de voordelen van deze begeleidingsaanpak. Zoals hiervoor aangegeven worden de principes als modelling en scaffolding ingezet bij lerarenopleidingen, maar ook gedragswetenschappers zijn bekend met deze principes. Bij de samenwerking tussen leerkrachten (en ondersteunende onderwijsprofessionals als ib'ers en leesspecialisten) en gedragswetenschappers zijn dit effectieve principes voor het optimaliseren van interprofessionele samenwerking en interprofessioneel leren.

Belangrijk daarbij is de 'gerichtheid' van het leren: leerkrachten leren van gedragswetenschappers, maar ook andersom vindt er een leerproces plaats. Modelleren en scaffolden is geen eenrichtingsproces, maar een interactief proces tussen beide praktijkprofessionals (Loughran, 2006; Van de Pol e.a., 2010). In feite is er sprake van co-lernen, waarbij de rollen steeds wisselen. Leerkracht en behandelaar voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk hetgeen zichtbaar wordt in de wederzijdse betrokkenheid (Roth & Tobin, 2002; Tobin & Roth, 2006). Er is sprake van gedeelde verantwoordelijkheid en gedeeld eigenaarschap voor de aanpak en het leren van elkaar (Graham, 2006).

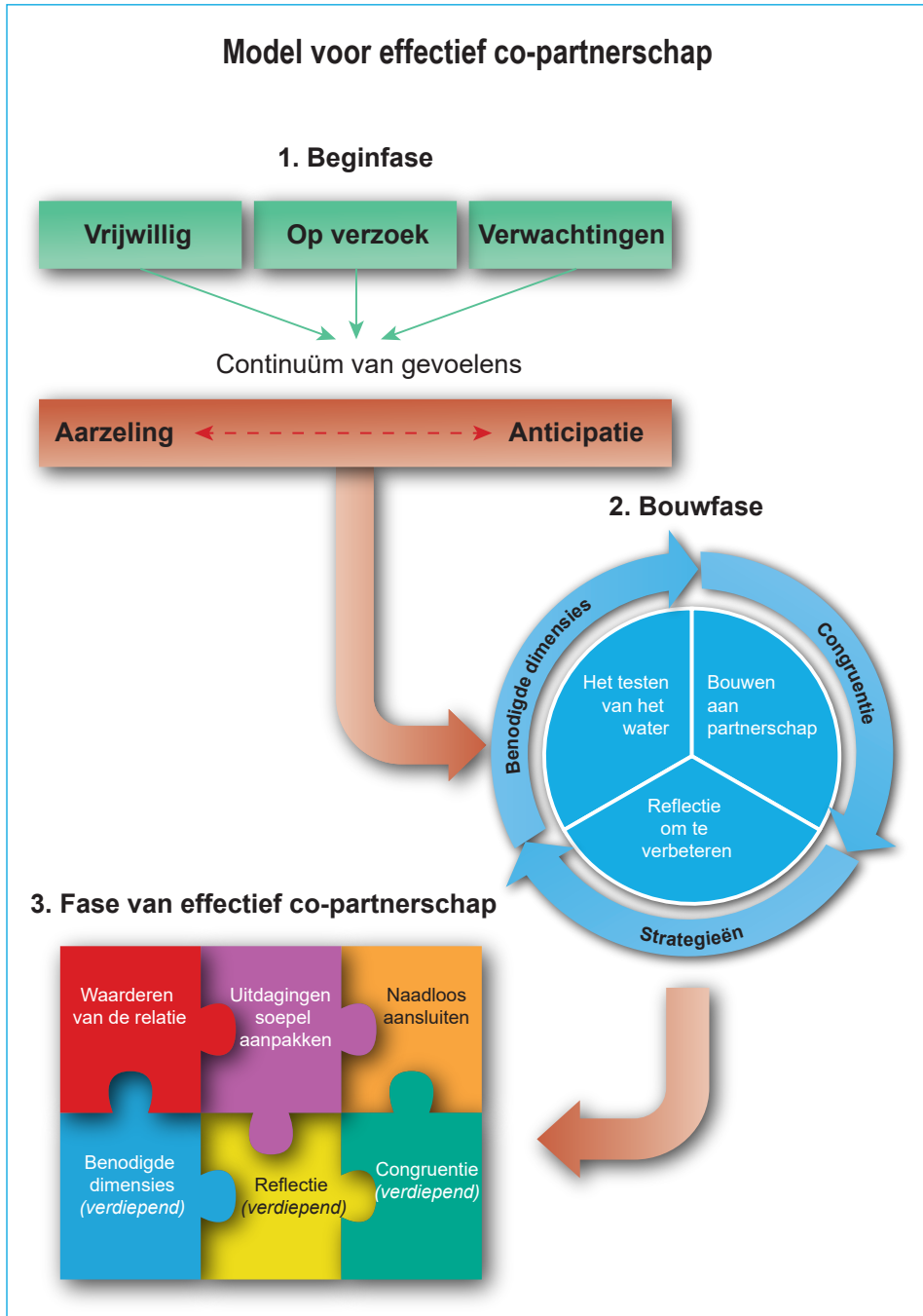
Model voor effectief co-partnerschap

Interprofessioneel samenwerken is een proces, waarbij de co-partners verschillende stadia doorlopen. Gerst (2012) heeft een theorie ontwikkeld met betrekking tot deze stadia op basis van kwalitatieve data gebaseerd op in de praktijk uitgevoerde co-partnerschapstrategieën. Gerst (2012) onderscheidt drie hoofdfasen in dit traject:

- Beginfase.
- Bouwfase.
- Fase van effectief co-partnerschap.



In het volgende wordt het model van effectief co-partnerschap (in vertaling door auteur van dit boek) weergegeven en worden alle stadia kort beschreven.



Bron: Gerst (2012). The co-teaching journey. Lynchburg: Liberty University. (dissertation)

1. Beginfase (Initiation)

Gerst (2012) noemt drie manieren om een co-partnerschap te beginnen: (a) vrijwillig meedoen, (b) ingaan op een verzoek, of (c) het vervullen van een verwachting.

Aan het begin van een co-partnerschapsrelatie doen zich ook allerlei gevoelens over hoe het co-partnerschap zal gaan verlopen voor.

Continuüm van gevoelens

De beginfase kenmerkt zich door een 'continuüm / mix aan gevoelens' van 'aarzeling' en 'anticipatie'. Dit wordt mede bepaald door eerdere (positieve of negatieve) ervaringen met deze vorm van samenwerken (co-werken), of het gebrek daaraan.

- *Aarzeling*

Aarzelingen hangen vaak samen met praktisch, organisatorische zaken, verschillende aanpakstijlen, (on)gelijke verantwoordelijkheden. Co-partners kunnen het gevoel hebben dat ze zich 'opdringen', in andermans territorium gaan en niet weten of de ander dit apprecieert. Van de andere kant kan de andere co-partner het gevoel hebben dat iemand zich komt 'bemoeien' met vaststaande routines en structuren. Ook twijfelen professionals aan even-/gelijkwaardigheid binnen het co-partnerschap en of ze wel inhoudelijk competent zijn om voldoende te kunnen bijdragen aan het plannen, uitvoeren en op basis van data te kunnen evalueren. Zeker als een van de co-partners bekend staat als 'expert' (en dus kundig), kan er getwijfeld worden aan de 'compatibiliteit', dus of er voldoende sprake is van overeenstemming.

- *Anticipatie*

Anticiperende gevoelens op het partnerschap hangen samen met het uitzien naar een 'mentorschapsrelatie' met een professional, die kan helpen bij het verbeteren van hun professionele kennis en begeleidingspraktijk. Er is dan sprake van een leerbehoefte, om van iemand anders te kunnen leren en tevens de eigen competenties te toetsen.

Wanneer de co-partners een relatie aangaan dan maken ze een begin met het 'adreseren' van hun gevoelens van aarzeling en anticipatie en leren ze gaandeweg elkaars begeleidingsstijlen, filosofieën kennen.

2. Bouwfase (The symbiosis Spin)

In het volgende stadium van het proces van het bereiken van een goede co-partnerschapsrelatie hebben de partners het gevoel alsof ze een zich herhalende toestand doormaken, waarin ze door verschillende stadia lopen. Thema's die in dit proces naar voren komen, zijn (a) het testen van het water, (b) het bouwen aan partnerschap, en (c) reflecteren om te verbeteren.



Het testen van het water (Testing the waters)

Bij het begin van een co-partnerrelatie moeten de professionals de tijd nemen om elkaar te leren kennen, te leren over elkaars persoonlijkheid, stijl, verwachtingen, de te bereiken doelen voor de leerlingen en hun eigen leerproces. Ze leren over elkaar door observaties in de klas en open gesprekken. Ze kunnen daarbij afwachtend (achterover leunen) zijn of actief. Deze fase kenmerkt zich vaak door vallen en opstaan, een enorm leerproces. Het resulteert (als het goed is) in keuzes voor het samenvoegen van hun voorkeuren (stijlen), het afstemmen van inhoudelijke gebieden/uitgangspunten, de wijze waarop de leerlingdoelen kunnen worden behaald, het verdelen van verantwoordelijkheden en co-leerrollen.

Bouwen aan partnerschap (Building partnership)

Het accent ligt nu op het constructief bouwen aan een co-partnerschapsrelatie waarin er gewerkt wordt aan flexibiliteit van behandelcompetenties, waarbij er ruimte is voor het geven van opbouwend commentaar aan elkaar en de wijze waarop en wanneer dit wordt geuit. Ook kristalliseren de rollen zich nader uit: het daadwerkelijk voordelig maken van twee professionals vanuit verschillende perspectieven en de voorzichtige groei naar elkaar aanvullen (complementair zijn). Ook dit aspect kost tijd, professionals moeten elkaar de tijd geven voor elkaars ontwikkeling en het zich comfortabel voelen met de inhoud en de procedures.

Reflectie om te verbeteren (Reflecting to improve)

Bij het opbouwen en verbeteren van co-partnerschap speelt reflectie een grote rol. Als professionals de tijd nemen om na te denken over het verbeteren van hun begeleiding én hun samenwerkend handelen leren ze meer van elkaar en worden ze effectiever in het werken met de leerlingen. Dit doen ze door het uitgevoerde traject en hun eigen rol daarin, te bespreken. Hoe ging de behandeling, hoe hadden we de leerlingen nog beter kunnen begeleiden, welke activiteiten zouden meer aansluiten, waarom werkte iets niet/onvoldoende en hoe kunnen we dit verbeteren (opnieuw doen)? Ook reflecteren ze op het beter worden in iets te veranderen tijdens het moment van behandeling in de klas. Gaandeweg groeien de professionals in het opnieuw uitvoeren en effectiever laten werken van activiteiten en werkvormen en leren daarin van elkaars aanpak. Indien het doel uit het oog verloren wordt, is heroriëntering nodig, waarbij samenwerken op een continue, zich ontwikkelende basis noodzakelijk is. Het voortdurend reflecteren (samen nadenken) en verbeteren van het gezamenlijk uitgevoerde behandeltraject maakt onderling afhankelijk, waardoor de co-partnerrelatie zich verder ontwikkelt. Dit heeft invloed op het gevoel van tevredenheid in de co-taak en het natuurlijk evolueren daarvan.

Benodigde dimensies (Needed dimensions)

Om een coöperatieve relatie tot stand te kunnen brengen, waarin twee mensen het gevoel hebben dat ze in gelijke mate bijdragen, is een aantal zaken nodig: gelijkwaardigheid, respect, vertrouwen en zorg voor de co-partner als persoon. Bovendien, zijn er externe factoren die nodig zijn om een succesvolle co-relatie te realiseren: onder andere de gelegenheid krijgen om professioneel te ontwikkelen op het gebied van co-partnerschap, co-planningstijd en administratieve ondersteuning. De mate waarin elk van deze dimensies aanwezig is in een co-partnerschap beïnvloedt het 'bouwproces' in deze fase. In het volgende wordt een aantal van deze dimensies die een rol spelen voor het ontwikkelen van een goede co-partnerschapsrelatie, kort beschreven.

- *Gelijkwaardigheid (interpersoonlijke factor)*

Co-partners hebben behoefte aan een gelijkwaardige verdeling van rollen en verantwoordelijkheden in de klas, zoals plannen, instrueren en beoordelen. Een van de belangrijkste onderdelen voor gelijkwaardigheid is het hebben van inhoudelijke kennis. De tijd kunnen nemen om zich inhoudelijke kennis en materialen eigen te maken, is daarbij een belangrijke factor. Conflicten ontstonden als een van de co-partners het gevoel had, dat de verantwoordelijkheid voor instructie en monitoring slechts door een van de partners werd gedragen, in plaats van gezamenlijk.

- *Respect (interpersoonlijke factor)*

Respect voor elkaar als professionals is een belangrijke voorwaarde voor goed co-partnerschap. Co-partners willen het gevoel hebben dat de ander hen als competent ziet in de rol die ze vervullen. Respect tonen kan ten aanzien van verschillende aspecten: iemands ervaring, iemands manier van instructie geven, persoonlijkheid en eigenheid. Wanneer co-partners in staat zijn respect voor elkaar te tonen in hun omgang met elkaar in de klas, staan ze ook model voor de samenwerking tussen leeftijdgenoten voor hun leerlingen. Daarbij geven zij het voorbeeld van sociale vaardigheden die leerlingen moeten leren om goed met hun medeleerlingen samen te werken, door te modelleren hoe mensen als een team kunnen samenwerken of hoe ze het – op gepaste wijze – oneens kunnen zijn.

- *Vertrouwen (interpersoonlijke factor)*

Evenals respect is vertrouwen een belangrijke dimensie in een samenwerkingsrelatie. Professionals willen dat hun co-partner vertrouwt op hun professionaliteit, bekwaamheid, en inhoudelijke kennis. Ook stellen ze erop prijs dat hun co-partner hen vertrouwt in de planning (volgens de afgesproken doelen en behoeften van leerlingen) en het beoordelen van leerlingresultaten. Ook achten co-partners het van belang, dat afspraken nakomen worden, zoals het van te voren samen voorbereiden en het elkaar feedback geven op de manier zoals dat is afgesproken.



- *Professionele ontwikkeling (externe factor)*

Dit betreft de (van te voren en tijdens de uitvoering) verkregen training in co-partnerschap. Kennis over bepaalde aspecten van co-teaching is belangrijk. Te denken valt aan de verschillende co-leermodellen en de uitdagingen die deze met zich meebrengen. Bij voorkeur is deze professionalisering geïndividualiseerd en speelt deze in op de verscheidenheid aan behoeften en niveaus van leren. Doorlopende training, counseling en intervisie zijn hierbij noodzakelijk.

- *Co-planningstijd (externe factor)*

Gemeenschappelijke planningstijd is nodig om de gezamenlijke aanpak te plannen en te evalueren. Essentieel daarbij is dat er tijd is om de instructie en interventies met elkaar voor te bereiden, de taakverdeling te bespreken, en – meteen na de les – afspraken te maken over de volgende sessie. In het begin van de samenwerking bleek voor deze co-planningstijd ongeveer de helft van de tijd nodig te zijn als de tijd dat de gezamenlijke sessie duurde. Ook dient er tijd te zijn voor spullen bijelkaar krijgen. Communicatie via email behoort tot de mogelijkheden. Gaandeweg kost dit minder tijd, er ontstaan routines en niet alles hoeft meer besproken te worden.

- *Steun van het management (externe factor)*

Co-partners zien graag dat hun directie/bestuur co-partnerschap waardeert, daar keuzevrijheid in biedt en – vooral – in de juiste randvoorwaarden voorziet (professionalisering, overlegtijd). Ook waarderen ze het stellen van realistische verwachtingen en – zonodig – het bemiddelen in conflicten. Co-partners vonden dat het management hen wel in woorden steunde, maar onvoldoende in het daadwerkelijk faciliteren van hun co-taken. Vooral het begrip voor de complexiteit die gepaard gaat met het werken met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, ontbrak volgens de co-partners bij het management.

De mate waarin co-partners op basis van de hiervoor beschreven dimensies het cyclisch en gezamenlijk leerproces doorlopen en aan de samenwerkingsrelatie bouwen, bepaalt hoe ze groeien naar een effectieve co-relatie.

Congruentie (Compatibiliteit)

Een andere kracht die meespeelt in het groeien naar een effectieve co-partnerschapsrelatie is hoe 'compatibel' co-partners zijn in termen van opvattingen over inclusie, filosofische perspectieven, gebruik van hun expertise en interpersoonlijke dimensies. Voor een goed co-partnerschap is de mate van congruentie een belangrijke factor in de opbouw naar een geïntegreerde samenwerking. Enerzijds helpt het om in overeenstemming te zijn ('op dezelfde golflengte zitten', op elkaar lijken), anderzijds is het goed om elkaar aan te vullen ook al kan dat 'problemen' veroorzaken. Openheid over de verschillen en het accepteren van verschillen is nodig om de co-relatie op te bouwen en te verbeteren. Hieronder worden een aantal belangrijke aspecten van congruentie besproken.

- *Opvatting over inclusie*

Voor het goed uitvoeren van co-partnerschap is het van belang dat de co-partners dezelfde opvatting over inclusie hebben: leerlingen met speciale onderwijsbehoeften dienen samen met andere leerlingen les te krijgen en de professionals dienen daarvoor te zorgen. Nog belangrijker is dat zij een overeenkomstige opvatting hebben, waarom co-partnerschap daarbij helpend is. Co-partners gaven aan dat co-partnerschap zowel bevorderlijk is voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften als voor leerlingen met minder hardnekkige problematiek. Door in een klas te zitten waar co-partners samenwerkten, konden leerlingen zonder speciale onderwijsbehoeften ook van hun medeleerlingen leren, zowel wat vaardigheden als inhoud betreft. Het creëren van een leergemeenschap in de klassen waar co-partners samenwerkten, bleek een gelegenheid voor leerlingen om hun leiderschapsvaardigheden te ontwikkelen. Ook gaven co-partners aan dat leerlingen met speciale onderwijsbehoeften zichzelf gaandeweg positiever en competentier begonnen te zien, omdat ze zagen dat ze op een gelijkwaardiger niveau aan het onderwijsleerproces konden deelnemen.

- *Filosofische perspectieven*

Belangrijk is een eensluidende algemene filosofie te hebben over wat te bereiken met de leerlingen, hoe in een effectieve co-relatie elkaar op productieve wijze aan te vullen en gelijke motivatie voor het co-partnerschap. Ook vormen overeenkomstige opvattingen over de beoordelingspraktijk een gemeenschappelijke basis: welk niveau van kwaliteit wordt verwacht, wat wordt wel geaccepteerd, wat niet om de gestelde doelen te halen. Ook is het bevorderlijk als zaken als klassenmanagement, differentiatie en de wijze waarop effectieve leertijd gerealiseerd kan worden, overeenkomen. Als co-partners hetzelfde willen bereiken met de leerlingen kan dat als hefboom werken voor discussies over verschillende filosofieën en ontwikkelen beide co-partners hun kritische denkvermogen.

- *Gebruik maken van elkaars expertise*

Professionals die samen co-partnerschap vormgeven, kunnen gebruik maken van hun verschillen in expertise en van hun verschillende professionele achtergrond of ervaring. Ze kunnen elkaar aanvullen met betrekking tot inhoudelijke kennis, speciale onderwijs- en behandelkennis en elkaars manier van leren. Ze kunnen leren van de verschillende manieren van aanbieden van leerstof, het op verschillende manieren presenteren van materiaal (visueel aanbieden, mondelinge aanbieding, meerdere modaliteiten in leren en praktische activiteiten) en de inzet van verschillende methodieken en methoden. De verschillen in achtergrond en ervaring kunnen ingezet worden ten voordele van het partnerschap. Voor de gelijkwaardigheid dienen beide co-partners ten minste enige kennis van de inhoud en technieken te hebben van elkaars discipline om gelijke rollen te vervullen bij het plannen, instrueren en beoordelen van leerlingen. Op deze manier kunnen ze hun theoretische kennis en hun handelingsrepertoire vergroten en daardoor meer zicht krijgen op hoe leerlingen leren, hun leerbehoeften en hoe ze hen inhoudelijk toegankelijk kunnen maken voor verschillende niveaus van leren. De sleutel van het leren van elkaar is de

bereidheid om te veranderen en te groeien. Dit vraagt flexibiliteit en kritisch kijken naar het eigen gedrag en de onderwijs- en behandelstijl. Getuige zijn van een andere aanpak en adaptie daarvan kan de professionaliteit en de eigen vakbekwaamheid verbeteren. Hoe meer co-partners daarvoor openstaan, hoe meer ze kunnen leren.

- *Interpersoonlijke factoren*

De manier waarop de co-partners zich persoonlijk tot elkaar verhouden is ook een belangrijke factor in het tot stand brengen van een goede co-partnerschapsrelatie. Hoe goed co-partners samenwerken wordt direct beïnvloed door interpersoonlijke factoren zoals achtergrond, levensfase, geslacht, persoonlijkheid, communicatiestijl en conflictstijl. Als co-partners in deze aspecten op elkaar lijken, kunnen ze meestal goed samenwerken. Tegelijkertijd is het van belang elkaar aan te vullen op deze verschillende aspecten. Het 'anders zijn' hoeft niet automatisch tot een conflict te leiden en 'hetzelfde zijn' garandeert niet automatisch succes in een co-relatie. Op het gebied van iemands achtergrond is het belangrijk te weten door welke bril iemand kijkt ("the lens you are viewing everything through"). De levensfase (ervarener) of leeftijdsverschil hoeft geen belemmering te zijn, verscheidenheid kan juist gunstig zijn. Dat geldt ook voor gender, het kan juist nuttig zijn mede ook omdat co-partners dan model staan voor het gegeven dat verschillende geslachten goed kunnen samenwerken.

Aspecten van iemands persoonlijkheid (openheid, georganiseerd zijn, de wijze van beslissingen nemen, controle, werk-ethos, op details georiënteerd of gericht op groter geheel) kunnen elkaar 'kruisen' op een manier dat ze gunstig of juist ongunstig zijn voor leerlingen. Co-partners kunnen elkaars sterke punten gebruiken om de zwakke punten in evenwicht te brengen. Ook de manier van communiceren met de leerlingen op persoonlijke niveau en bij het beantwoorden van inhoudelijke vragen (beknopt, reflectief, expressief, spraakzaam of juist niet, presentatiestijl) is van belang bij het bespreken van het zich tot elkaar verhouden en is cruciaal voor een goede samenwerkingsrelatie.

Bij het met elkaar in evenwicht brengen en het beter op elkaar inspelen, hebben co-partners strategieën nodig om hun co-partnerschap verder uit te bouwen.

Strategieën

Een derde kracht in de bouwfase van een co-partnerschapsrelatie is de strategie die co-partners gebruiken om hun relatie te verbeteren en te werken aan een volwaardige co-partnerschapsrelatie. Deze strategieën omvatten een open geest, open communicatie, het vinden van een gemeenschappelijke basis, humor, onbaatzuchtigheid en hulpvaardigheid. Deze strategieën worden in het volgende kort beschreven.

- *Open minded*

Deelnemen aan een samenwerkingsrelatie vereist dat de professionals werken aan iets dat ze in hun eentje niet zouden kunnen. Om dit te bereiken moeten ze naar elkaar luisteren, geven en nemen en bereid zijn om te veranderen. Openlijk bespreken en erkennen niet alle antwoorden te hebben, elkaar toestaan zaken over te nemen en echt proberen te begrijpen wat de ander bedoelt en nodig heeft, hoort daarbij. Erkenning en dank aan de co-partner voor de constructieve medewerking, maakt daar tevens onderdeel van uit.

- *Open communicatie*

Om vooruit te komen in een co-partnerschapsrelatie is open communicatie essentieel. Belangrijk daarbij is om moeilijke onderwerpen al in een vroeg stadium op te pakken, zodat deze later niet gaan opspelen. Moeilijke gesprekken zijn daarbij onvermijdelijk: niet 'pleasen' maar eerlijk zijn over gekwetste gevoelens en erkennen dat er problemen zijn. Beledigingen dienen daarbij vermeden te worden. Cruciaal is niet opgeven als het moeilijk wordt en blijven open staan voor feedback om zo de behandelaanpak te verbeteren, te herzien, aan te vullen en te reviseren. Open communicatie is het vermogen om verschillen te bespreken en overeenkomsten te vinden die helpen om situaties of problemen te benaderen.

- *Gemeenschappelijke basis*

Het is belangrijk om overeenstemming te bereiken over kwesties, waarover co-partners fundamenteel van mening verschillen. Dit kan gaan over meningsverschillen over de gezamenlijk aanpak (wat kan wel/wat niet) of de wijze waarop de co-partners vormgeven aan de samenwerking. Als co-partners niet op deze verschillen ingaan, worden het muren die onmogelijk zijn om overheen te klimmen in het samenwerken. Een 'brug slaan' hoeft niet altijd een compromis te betekenen, het kan ook het gezamenlijk zoeken zijn naar oplossingen die hun beider filosofieën of voorkeuren respecteren. Het is dan vaak een kwestie van 'geven en nemen'. Het zoeken naar een gemeenschappelijk basis is tijdrovend en moeilijk, maar co-partners moeten er alles aan doen om tot overeenstemming te komen, wil het co-partnerschap slagen.

- *Humor*

Humor is een manier om om te gaan met verschillen in persoonlijkheid of aanpak. Humor verlicht de spanning en helpt om samenwerkingsverbanden op te bouwen. Het elkaar plagen met (on)hebbelijkheden, het maken van grappen en het plezier hebben met leerlingen, maakt daar deel van uit. Het gebruik van humor laat zien hoe co-partners graag samenwerkten en gepast om kunnen gaan met onenigheid of kritiek in het bijzijn van de leerlingen. Ook hier staan zij weer model voor leerlingen en laten ze zien dat je humor kunt gebruiken op een manier die voor geen van beide personen vernederend is.

- *Onbaatzuchtigheid*

Onbaatzuchtigheid is een andere strategie voor het opbouwen van een effectief co-partnerschap. Dit omvat het niet persoonlijk nemen van bepaalde kwesties en trots niet in de weg laten staan in het verder komen in het verbeteren van instructie en interventie in de klas en in de co-partnerschapsrelatie. Faciliterend daarbij is als co-partners kritiek of afwijkende ideeën niet persoonlijk opvatten, want het gaat niet om iemands individuele persoon maar om het goed begeleiden van de leerlingen. Onbaatzuchtig zijn omvat niet alleen het niet persoonlijk nemen van bepaalde zaken, maar ook het attent zijn naar de co-partner en het ermee rekening houden hoe bepaalde beslissingen de co-partner zouden kunnen beïnvloeden. Bij het rekening houden van elkaar is het essentieel elkaar te zien als een gelijkwaardige professional en niet als ‘assistent’ of ‘secretaresse’.

- *Hulpvaardigheid*

Een deel van de aandacht voor elkaar is het aanbieden van hulp aan de andere persoon. Het is belangrijk dat co-partners merken wanneer ze hulp kunnen aanbieden en kunnen delen in de werklust. Co-partners kunnen elkaar helpen in het voorbereiden van de interventies, bij het handelen in de klas en het beoordelen van leerlingresultaten. Ook via online contacten kunnen zaken worden uitgewisseld. Professionals waarderen het als hun co-partner durft te zeggen, dat hij of zij hulp nodig heeft. Het ermee rekening houden dat een co-partner niet de persoonlijkheid heeft om op een natuurlijke wijze om hulp te vragen – vaak om de andere professional niet te willen belasten – vormt een belangrijk inzicht. Dit geldt ook voor het aanvoelen dat een co-partner zich er misschien niet van bewust is, dat hulp nuttig kan zijn. Soms begrijpt of ziet de ander iets, waar je jezelf niet van bewust bent of waar je geen kennis van hebt. Om gelijkwaardigheid te bereiken is wederzijdse hulpvaardigheid van belang.

Deze hiervoor beschreven strategieën helpen co-partners om misverstanden te voorkomen en op een constructieve wijze van elkaar te leren. In het volgende komen alle hiervoor beschreven aspecten samen en ligt de weg open om een effectieve co-partnerschapsrelatie te bereiken.

3 Fase van effectief co-partnerschap

Deze fase wordt bereikt als co-partners integratie ervaren in het effectief samen begeleiden en behandelen van de leerling(en). De rollen zijn transparant en er is een goede vorm gevonden om met elkaar om te gaan. Beroepsmatige en individuele voorkeuren zijn ingepast in het interprofessioneel handelen, evenals elkaars kennis en kunde. Beide co-partners zijn in staat elkaar te waarderen als een evenwaardig lid van het partnerschap. De tijd die het kost om dit stadium te bereiken, varieert per co-behandelteam. Deze derde fase heeft enige overlap met de tweede fase, maar is meer verdiepend en alles past beter in elkaar.

In een effectieve co-partnerschapsrelatie gebruiken co-partners nog steeds een aantal van de onderdelen die tijdens het bouwproces aanwezig zijn, inclusief de benodigde dimensies zoals gelijkwaardigheid, respect, vertrouwen, co-planningstijd en ondersteuning van het management. Compatibiliteit en reflectie gaan ook door, maar op een dieper niveau hetgeen de co-partners in staat stelt om uitdagingen vlot te verwerken. Het naadloos aansluiten op elkaar, uitdagingen soepel aanpakken en het blijven waarderen van de relatie dragen bij aan het bereiken van effectief co-partnerschap. In het volgende wordt nader beschreven wat dit inhoudt vanuit de wenselijke situatie.

Benodigde dimensies (*verdiepend*)

Beide co-partners zijn op elkaar ingespeeld en er is op een natuurlijke wijze sprake van gelijkwaardigheid. De leerlingen ervaren dit ook als zodanig. Dit hebben ze bereikt door elkaar met respect en vertrouwen te behandelen als professional. Er is vertrouwen in alle aspecten van hun co-partnerschap: betrouwbaar zowel in het voltooien van uitvoerende taken als bijvoorbeeld in het reserveren van tijd voor co-planningsoverleg.

Ook de externe aspecten die nodig blijven voor effectieve co-partnerschap zijn gerealiseerd: deskundigheidsbevordering op het gebied van co-partnerschap, tijd voor co-planning en ondersteuning van het management. Er zijn realistische verwachtingen over hetgeen er met de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften bereikt kan worden in de gegeven tijd. Beide partners zijn sterk genoeg in hun co-behandelrelatie om dusdanig te handelen, dat de leerling op een hoger niveau wordt gebracht.

Congruentie (*verdiepend*)

Beide co-partners zijn 'compatibel' hetgeen inhoudt, dat de wijze waarop ze samenwerken in evenwicht is. Er is overeenstemming over kritische aspecten zoals opvattingen over de behandelaanpak, de wijze van differentiëren, de toe te passen procedures en methodieken. Evenwicht zit ook in de manier waarop ze hun expertise gebruiken en in het omgaan met interpersoonlijke dimensies zoals communicatiestijlen of conflictstijlen. Het is (redelijk) voorspelbaar hoe de andere persoon een situatie aanpakt en over bepaalde zaken denkt. Zij hebben daarin overeenstemming gevonden en beiden voelen zich prettig bij deze wisselwerking. Ze kunnen daarop reflecteren 'in het moment' in de klas en in overleg daarbuiten.

Reflectie (*verdiepend*)

Reflectie vindt plaats op een dieper niveau van (na)denken zowel over het leren van leerlingen als over de eigen rollen en leerproces. Beide co-partners zijn erop uit om op basis van de verworven expertise en behandelcompetenties steeds verder te ontwikkelen in de behandelaanpak. Naarmate beide co-partners groeien in (elkaars) inhoudskennis, erva-



ren ze dat ze leerlingen ook beter kunnen ondersteunen. Als de respons van leerlingen op de instructie of interventie niet voldoende is, spreken ze – als vanzelfsprekend – over het veranderen van vorm en inhoud, opdat de leerlingen de volgende keer meer succes bereiken. Reflectie is gericht op kwaliteit en effectiviteit: veranderingen op basis van reflectie vinden liefst meteen plaats of worden gepland voor de volgende keer.

Naadloos aansluiten

De samenwerking verloopt vloeiend. Dit komt tot uitdrukking in de manier waarop co-partners van rollen wisselen, de leerlingen monitoren of van elkaars opmerkingen profiteren. Ze komen tussenbeide op manieren die het leerproces van de leerlingen niet verstoort en bouwen op elkaars commentaar voort. Besproken wordt hoe de soepele samenwerking in stand kan worden gehouden en zo nodig kan worden verbeterd. Ze hebben geen zin in vertraging en 'rimpeleffect' en vullen elkaar soepel aan met het doel de interventies zo kwalitatief mogelijk te laten voorlopen voor de leerlingen.

Uitdagingen soepel aanpakken

Co-partners zijn in staat om soepel om te gaan met uitdagingen. Ze vermijden ze niet, maar pakken ze – op tijd – aan. Dit gebeurt tactvol in open gesprekken en dusdanig op tijd dat de samenwerking niet wordt geschaad. Dit kan bijvoorbeeld gaan over de wijze waarop ze met ouders omgaan (daarin hebben ze beiden een verschillende rol) of zaken die van buitenaf komen (onvoldoende facilitering voor co-planning en overleg). De eensgezinde aanpak in de omgang met conflicten weerspiegelt de effectieve samenwerking.

Waarderen van de relatie

Beide co-partners waarderen hun manier van samen iets voor elkaar krijgen. Ze voelen zich vereerd om samen te mogen werken en ze vinden de samenwerking leuk en kijken ernaar uit. De waardering is gaandeweg gegroeid, omdat ze erkend en gewaardeerd zijn in hun specifieke kennis en kunde. De samenwerking heeft tot een betere aanpak geleid, dan dat ze het ieder alleen hadden gedaan. Het perspectief is verrijkt, door 'andere ogen' om dingen te zien en 'andere handen' om te helpen. Ze wensen de samenwerking voort te zetten, omdat deze ook in het persoonlijk contact waardevol is.

Als co-partners hun beider professionele kennis, ervaring, en interpersoonlijke dimensies bij elkaar hebben gebracht, bereiken ze het punt van een effectieve co-partnerschapsrelatie. De tijd die nodig is voor het doorlopen van het proces en het bereiken van effectief co-partnerschap verschilt per co-partners en situatie. Als ze uiteindelijk dit stadium hebben bereikt, blijft het cyclisch proces doorlopen. Co-partners, trainers en bestuurders kunnen dit model gebruiken om nieuwe co-partnerschapsrelaties op te bouwen of bestaande te verbeteren.

Praktische implicaties voor interprofessioneel samenwerken

Op basis van de bevindingen van het onderzoek en het model voor effectief co-partnerschap zijn praktische implicatie opgesteld. Gerst (2012) werkt dit uit in een zestal thema's: (a) co-planning, (b) instructie, (c) klassenmanagement, (d) beoordeling en waardering, (e) communicatie, (f) conflict.

Praktische implicaties voor co-partners

In het volgende zijn de praktische implicatiethema's samengevat, waarbij door de auteur van dit boek een selectie is gemaakt ten behoeve van de specifieke context van samenwerking tussen onderwijsprofessionals en gedragswetenschappers.

Praktische implicaties voor effectief co-partnerschap	
Co-planning	<ul style="list-style-type: none">• Plan regelmatige (wekelijkse) overlegtijden om de samenwerking te bespreken• Breng de instructie/interventies samen in kaart ten behoeve van de beoogde leerresultaten• Maak gebruik van inhoudelijke en theoretische kennis om het leren van leerlingen te plannen• Verdeel de instructie/interventietijd in delen en noteer wie wanneer aan zet is• Verdeel de verantwoordelijkheden voor de inzet van programma's en materialen• Reserveer tijd om de plannen voor de volgende sessie te bespreken• Reflecteer op eerdere sessies om effectieve instructie- en interventiepraktijken te bepalen• Neem de tijd om de inhoud te leren om zo de verantwoordelijkheden gelijkmatig te verdelen
Instructie en interventie	<ul style="list-style-type: none">• Verdeel de rollen en activiteiten tijdens het onderwijsleerproces in de klas• Zorg ervoor dat leerlingen met speciale begeleidingsbehoeften geïntegreerd zijn in de klas• Zet specifieke expertise in op momenten dat dit noodzakelijk is• Creëer flexibele groepen om tegemoet te komen aan de verschillende behoeften van de leerlingen• Vraag co-partner voor input, zowel inhoudelijk als procedureel• Wees flexibel en overleg met de co-partner om aanpassingen te maken tijdens de instructie/interventie• Pas de gesprekstoel aan om iets te verduidelijken (naar leerling of co-partner)• Gebruik humor met elkaar en met de leerlingen• Reflecteer in het moment door het observeren van de co-partner en het leren van zijn/haar instructie- of interventiepraktijken



Klassenmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Bespreek van te voren verwachtingen en tolerantieniveaus om tot overeenstemming te komen • Presenteer de verwachtingen in een consistente boodschap • Maak verwachtingen op een consistente manier waar • Deel de verantwoordelijkheden van het houden van orde om een 'good cop, bad cop' situatie te voorkomen • Volg het leerproces van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften, terwijl de co-partner de instructie leidt • Neem gezamenlijke verantwoordelijkheid in het omgaan met een uitdagende situatie met een leerling
Beoordelen en waarderen	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkel gemeenschappelijke verwachtingen met betrekking tot vaardigheidsniveaus • Stel een gemeenschappelijke basis vast voor beoordelingen • Gebruik samen opgestelde gedetailleerde 'rubrics' voor complexere opdrachten • Beoordeel in het begin samen om te zorgen voor vergelijkbare beoordelingspraktijken • Deel de beoordelingsverantwoordelijkheden • Deel online toegang tot leerlingbeoordelingen
Communicatie	<ul style="list-style-type: none"> • Respecteer verschillende communicatievoorkeuren en pas deze toe • Wees eerlijk en open naar elkaar • Wees bereid om moeilijke gesprekken te voeren om van elkaar te leren en te groeien • Neem de tijd om over elkaar te leren buiten het klaslokaal
Conflict	<ul style="list-style-type: none"> • Respecteer de verschillende conflictstijlen en pas deze toe • Wees open en bespreek de problemen die zich voordoen om vooruit te komen • Leer van elkaar in de omgang met conflicten • Neem kritiek niet persoonlijk, maar groei ervan • Wees bereid om te veranderen • Praktiseer 'geven en nemen' • Gebruik humor om de situatie te verlichten

Naar: Gerst. (2012): *The co-teaching journey*. Linchburg: Liberty University. p. 293-296.

Praktische implicaties op tactisch en strategisch niveau

Het onderzoek en het model van Gerst (2012) heeft ook implicaties voor het management en bestuurders. Wil co-partnerschap tussen onderwijsprofessionals en behandelaren kans van slagen hebben, dan is training en professionalisering noodzakelijk. Hierin dient niet alleen bij de start voorzien te worden, maar gedurende de hele periode van samenwerking. De inhoud van de training moet zowel gericht zijn op effectieve modellen van co-teaching als op het daadwerkelijk werken daarmee in de praktijk. Daarbij dient aandacht te zijn voor de interpersoonlijke dimensies en de strategieën die co-partnerschap tot een succes maken. Het is geen overbodige luxe om training te volgen op het gebied van com-

municatiestijlen of conflictstijlen, waarbij er gelegenheid is professioneel verder te ontwikkelen in op de praktijk (en de zich voordoende problematieken) toegepaste oefensituaties.

Valkuilen van co-partnerschap

In Nederland vinden we vooral literatuur over co-partnerschap in de groepsbehandeling van gedragsproblematiek, het gaat dan om functionele samenwerkingsrelatie ten dienste van de groep, groepsdoelen en voor de groep geëigend klimaat. Goossens (2003) betoogt dat er een duidelijk stuwende kracht uit kan gaan van co-partners. Veelal zijn ze direct, resultaatgericht en gaan ze voortvarende te werk. Ze hebben een scala aan interventies en werkvormen en hebben oog voor de procedurele kant van het werken met de leerlingen. De som van de samenwerking is vaak meer dan 1 + 1: de onderlinge stimulans en dynamiek die tussen de co-partners ontstaat, maakt dat de begeleiding rijker is dan dat de begeleiders achtereenvolgens individueel met de leerlingen gewerkt zouden hebben. Ook kan co-partnerschap een bijdrage leveren aan de persoonlijk-professionele ontwikkeling van de co-partners.

Goossens (2003) noemt evenals Gerst (2012) ook een aantal valkuilen van co-partnerschap. Als co-partners opereren vanuit een verschillend theoretisch referentiekader of professionele oriëntatie heeft dat nadelige gevolgen voor het gezamenlijk behandeltraject en kan dat remmend werken op de samenwerking. Ook als co-partners werken vanuit eigen vooronderstellingen of beeldvorming (over elkaar), kunnen misverstanden ontstaan. Co-partnerschap kan extra energie vragen en als co-partners meer energie investeren in de samenwerkingsrelatie dan in het werken met de leerlingen. Er kan sprake zijn van 'blinde vlekken', zoals teveel vanuit eenzelfde referentiekader werken, zich teveel als een eenheid presenteren of elkaar imiteren. Het risico van eenzijdigheid en in één bepaald spoor blijven hangen, kan dan belemmerend werken. Co-partners kunnen in de praktijk verschillende ritmes hebben, omdat een van beiden beter ingewijd is in een interventie-aanpak dan de ander. Ook dit kan een impact hebben op het uitvoeren van de gezamenlijke interventie.

In het hoofdstuk over Feedback (deel 3, hoofdstuk 7) wordt uitgebreid stilgestaan bij deze valkuilen, omdat het geven van effectieve feedback met betrekking tot deze punten tot betere interprofessionele samenwerking kan leiden.

Interprofessioneel samenwerken en leren binnen PD-methodiek

Interprofessioneel samenwerken en leren heeft in de context van Preventieve Dyslexiezorg betrekking op het 'wat' en 'hoe' van de gezamenlijk uitvoering van de instructie en interventies door leerkracht en behandelaar in de klas. In deze specifieke situatie ontmoet



ten leerkracht en behandelaar elkaar met hun in de loop van de tijd opgebouwde bagage aan kennis, inzichten, ervaring, vaardigheden en attitude. Om ervoor te zorgen dat de gewenste situatie van $1+1=3$ zich voordoet, moeten professionals vanuit de verschillende disciplines kennis delen. Weggeman (2012) bepleit dat kennis delen weinig nut heeft, als de ontvanger van de kennis niet bereid is de kennis te accepteren en toe te passen. Of iemand de kennis – in dit geval van een co-partner – accepteert, is volgens Weggeman een kwestie van vertrouwen in expertise en geloofwaardigheid van de ander en de bereidheid om kennis van anderen aan te nemen in plaats van alles zelf te willen doen. Ondersteuning van de strategische partners is hierbij zeer helpend. Het creëren van vertrouwen en het voorleven van de juiste houding om elkaars kennis te accepteren en te gebruiken, stimuleert de professionals om dit ook te doen.

Interprofessionele samenwerking als voorwaarde

De PD-methodiek stelt samenwerken op de werkvloer tussen behandelaar en leerkracht als voorwaarde. Voorafgaande aan het traject is duidelijk besproken, dat dit de bedoeling is (intake casemanager). Voor leerkrachten is het nuttig om zich af te vragen of ze het werken in een co-partnerschap ook écht willen. Vanuit de behandelaarskant geldt eveneens, dat behandelaars de rol van co-partner op zich moeten willen nemen, ook dat is van tevoren goed besproken. Als professionals – om welke reden dan ook – niet willen of kunnen samenwerken, dan kan het PD-traject niet starten.

Aan het ‘elkaar leren kennen’ wordt veel aandacht besteed. Voordat de behandelaar in de klas komt, heeft zij of hij kennis gemaakt met de leerkracht(en). Tijdens de startbijeenkomst leren ze elkaar beter kennen en gedurende de eerste weken vindt er groei/gewenning plaats. Zoals we hiervoor hebben gezien, is een goede werkrelatie een vereiste voor goede interprofessionele samenwerking. Hierbij spelen interpersoonlijke kenmerken, opvattingen en strategieën vaak een rol.

Het PD-team, dat de co-partners aan elkaar koppelt, maakt een zorgvuldige afweging van wie ze bij elkaar zetten, van wie ze denken dat er een ‘klik’ kan ontstaan. Perfecte matches zijn zeldzaam, maar er moet altijd uitzicht zijn op een goede werkrelatie. De samenwerking wordt regelmatig geëvalueerd en van tevoren spreken co-partners af wanneer en op welke manier dit gebeurt.

Gezamenlijke visie en plan

Er is sprake van een gezamenlijke visie, omdat zowel behandelaar, leerkracht als ouder de preventieve aanpak omarmen en deze gezamenlijk vormgeven. Preventie is een belangrijke pijler van de werkwijze, evenals de gezamenlijke gerichtheid op het optimaliseren van alle drie de ondersteuningsniveaus. De leerkracht is hoofverantwoordelijk voor het goed vormgeven van ondersteuningsniveau 1 & 2 (en 3) en de behandelaar sluit daar – in

onderlinge afstemming – bij aan en zet bij de preventieve behandeling in op ondersteuningsniveau 3. Een helder werkmodel en de procesbewaking daarvan is hiervoor noodzakelijk.

De geïntegreerde behandelplannen komen bottom-up tot stand: de behandelaar maakt op basis van de aangeleverde gegevens van de school een eerste opzet en bij de startbijeenkomst (met school en ouders) worden gezamenlijke doelstellingen geformuleerd voor alle actoren. Bij het interprofessioneel samenwerken in de klas, wordt het Geïntegreerd Behandelplan Preventieve Dyslexiezorg (GBPD) gevolgd. De daarin opgenomen doelstellingen worden vervolgens tussentijds en aan het eind geëvalueerd met alle actoren. De behandelplannen worden digitaal gedeeld en er vindt wekelijks verslaglegging plaats van de sessie (naar alle actoren). Hierdoor is gezamenlijkheid en ‘van onder op werken’ gewaarborgd.

In de praktijk zijn de co-partners verantwoordelijk voor het goed uitvoeren van het plan. Zij worden daarbij aan de onderwijskant ondersteund door ib'ers/leesspecialisten en aan de zorgkant door hoofdbehandelaars. Casemanagers bewaken het proces op afstand en zetten hun expertise zowel in het *PD-leerlingentraject* als het *PD-schoolontwikkelingstraject* in.

Rollen en taken co-partners

In het begin van het preventieve behandeltraject heeft de behandelaar vooral een observerende en een ondersteunende rol. De behandelaar kijkt goed hoe de leerling reageert op de (specifieke) lees- en spellinginstructie die de leerkracht verzorgt. In het PD-leerlingentraject vindt afstemming plaats op zowel het aanbod in de klas als op de specifieke begeleidingsbehoeften van de leerling. Voordeel daarvan is, dat de begeleiding naadloos aansluit: de terminologie klopt, de behandelaar en de leerkracht spelen op een passende wijze in op wat de leerling nog moet leren om de gestelde doelen te bereiken om hopelijk – op termijn – weer te kunnen aansluiten bij de klas.

In het preventieve begeleidingstraject zet de behandelaar haar of zijn specialisme en methodieken in op basis van modelling: de behandelaar werkt met de leerling en doet daarbij op een natuurlijke manier voor hoe passende begeleiding vormgegeven kan worden. Hierbij ligt het accent op het getrouw uitvoeren van methodieken, het inzetten van effectieve instructieprincipes en feedback en het op natuurlijke wijze invlechten van psychoeducatie. Het is de bedoeling dat de leerkracht de gelegenheid neemt om de werkwijze ‘on the spot’ te observeren om deze in de rest van de week zelf uit te voeren. In de korte gesprekjes (voor-tijdens-na) worden vragen beantwoord en ‘steigertjes’ gebouwd (scaffolding).

Zoals we hiervoor in het model voor effectief co-partnerschap zagen, is de fase waarin de co-partnerschapsrelatie zich bevindt, ook een belangrijk gegeven. Co-partners leren stap



voor stap van elkaar en worden zich steeds meer bewust van wat er nodig is om er in deze context, met deze samenwerkende partners iets goeds van te maken.

In het ideale geval evolueert de samenwerkingsrelatie binnen Preventieve Dyslexiezorg tot complementair partnerschap, waar er sprake is van een evenwaardige samenwerking, waar specifieke kennis wordt gedeeld en samen gevonden oplossingen worden ingezet in gerichte interventies. In een aantal gevallen is dit stadium van 'evenwaardige rollen' al bereikt binnen de periode van het halve jaar dat het PD-traject duurt, maar meestal is hier een langere periode van samenwerking voor nodig. Dat geldt ook voor de transfer die er van de gezamenlijke kennisontwikkeling verwacht mag worden naar andere leerlingen.

Interprofessioneel overleg

Het interprofessioneel overleg op micro-niveau vindt formeel en informeel plaats tijdens de wekelijkse afstemming voor, tijdens en na de preventieve behandelsessie. Hierbij komen aspecten als gelijkwaardigheid, respect, vertrouwen en de al dan niet overeenkomende opvattingen zowel impliciet als expliciet aan de orde. Ook zijn de strategieën die de co-partners inzetten in de samenwerking onderwerp van gesprek. Week na week wordt gewerkt aan het opbouwen van effectief partnerschap en het waarderen van elkaars inzet. Bij de start, tussentijdse en eindevaluatie vindt multidisciplinair overleg plaats, waar de interprofessionele partners (behandelaar en leerkracht) samen met ouders, casemanagers en interne begeleiders de doelstellingen evalueren op basis van leerlingdata en het doorlopen proces. Tijdens dit evaluatieoverleg komt ook de samenwerkingsrelatie ter sprake. Leerkracht en behandelaar vertellen de ouders (en de andere aanwezige professionals) hoe ze het samen aanpakken en wat ze zoal op hun pad tegenkomen. Deze open gesprekken zijn faciliterend voor de interprofessionele samenwerking, omdat nu ook andere betrokkenen daarvan deelgenoot worden gemaakt. Door hun waardering of knelpunten uit te spreken vindt er doorontwikkeling plaats.

Ook in Multidisciplinair Overleg (MDO) komt het verloop van de samenwerking tussen behandelaar en school aan de orde. Behandelaars kunnen dan in een inter-/supervisiecontext knelpunten bespreken en elkaar ondersteunen. Ondersteuning vindt ook plaats binnen het PD-teamoverleg, waar samenwerkingscasuïstiek ingebracht wordt en van meerdere kanten gekeken kan worden naar oplossingen voor gerezen problemen. In al deze overlegsituaties is er ruimte voor het waarderen van wat er allemaal goed gaat.

Professionalisering op het gebied van interprofessionele samenwerking

Wil interprofessionele samenwerking van onderwijs- en zorgprofessionals slagen, is professionalisering op dit gebied onontbeerlijk. Zoals we in dit hoofdstuk hebben gezien, is kennis over bepaalde aspecten van co-partnerschap belangrijk. Te denken valt aan de verschillende co-leermodellen en de uitdagingen die deze met zich meebrengen. Belangrijk is een eensluidende algemene filosofie over het wat, hoe en waarom van preventieve behandeling en de rollen die co-partners daarin geacht worden te spelen.

Naast het 'leren en ervaren in de praktijk', is in de training blended learning is een aantal modules gewijd aan interprofessionele samenwerking. Zo is er uitgebreid aandacht voor het gezamenlijk doelen stellen, het coachen met gebruikmaking van verbindende communicatie (zie kader volgende bladzijde) en het gezamenlijk leren aan de hand van concrete casuïstiek.

Op verzoek van een aantal casemanagers en behandelaars is een verdiepende training georganiseerd met inzet van een expert op het gebied van co-teaching. Samen is nagedacht over hoe vanuit een meer overkoepelende aanpak (aansluitend bij het PD-schoolontwikkelingstraject) co-partnerschapsvaardigheden ingezet zouden kunnen worden op de scholen, waarbij ook de behandelaar een actieve rol zou kunnen spelen.

Ook in de gezamenlijk georganiseerde mini-conferenties en overkoepelende bijeenkomsten is aandacht besteed aan interprofessioneel samenwerken en de uitdagingen die dit met zich meebrengt. Gelegenheid tot inter- en supervisie (zoals hiervoor beschreven) is ook een vorm van professionalisering waar veel gebruik van is gemaakt. Dit alles heeft ertoe geleid dat co-partnerschap een geïntegreerd onderdeel van de PD-methodiek is geworden, dat niet meer weg te denken is binnen de aanpak.

Randvoorwaarden

Samen een preventieve behandelaanpak uitvoeren, vraagt per definitie extra tijd en inzet. De randvoorwaarden hiervoor moeten aanwezig zijn. Bij de ontwikkeling van de PD-methodiek is hiervoor van meet af aan gepleit, zowel bij de schoolbesturen (en individuele scholen) als de behandelinstututen. De manier waarop het PD-traject is ingericht, voorziet in tijd voor afstemming en evaluatie. De mate waarin dit ook 'effectieve en kwalitatieve tijd' is, is sterk afhankelijk van hoe co-partners en andere betrokkenen dit invullen. Op het niveau van de co-partners die wekelijks samenwerken in de klas, dient het co-partnerschap niet alleen een gegeven te zijn, maar dient er ook actief en bewust gewerkt te worden aan het verbeteren van de competenties die daarvoor nodig zijn.

Op tactisch en strategisch niveau vraagt de keuze voor interprofessionele samenwerking om waardering van co-behandelen als methodiek en de keuzes die co-partners daarin maken. Zo faciliteren schoolbesturen en behandelinstututen professionalisering op het gebied van interprofessioneel samenwerken en het kunnen inruimen van overlegtijd voor de benodigde afstemming. Het PD-team ruimt tijd in voor het op de juiste manier koppelen van mensen, het bemiddelen in conflicten en het stellen van realistische verwachtingen. Belangrijk is daarbij dat het strategisch en tactisch niveau niet alleen passief ondersteunt ('wij vinden dit belangrijk'), maar vooral ook actief met oog voor de details die zich voordoen bij co-partnerschap, met duurzame facilitering en suggesties voor verbeteringen.



Professionalisering PD-methodiek

blended learning – samenwerkingsvaardigheden – verbindende communicatie

In de training blended learning die in het kader van de PD-methodiek is ontwikkeld, is een module gewijd aan samenwerkings- en coachingsvaardigheden. In deze module ligt het accent op de verdere ontwikkeling van vaardigheden die nodig zijn voor goed samenwerken met meerdere 'spelers', zoals leerkrachten, ib'ers/leesspecialisten, behandelaren uit de zorg en ouders.

Uitgangspunt bij deze module is het communicatiemodel van 'verbindende communicatie' (naar: Rosenberg, 2003). Hiervoor is gekozen omdat dit model erop gericht is om potentiële conflicten te transformeren tot verbindende dialogen. Ingezet is op een gezamenlijke taal die onderwijsprofessionals en behandelaren kunnen inzetten in het communiceren over de samenwerking onderling en met ouders.

In de module stellen de deelnemers zich eigen doelen op het gebied van communicatie. Zo kunnen communicatiedoelen van de *leerkrachten* gericht zijn op het samen met de behandelaar de leerlingen te begeleiden, op passende wijze met ouders af te stemmen en op het op adequate wijze participeren in afstemmingsgesprekken.

De *ondersteuners* van de leerkrachten op school (ib'ers/leesspecialisten) stellen zichzelf communicatiedoelen gericht op het kunnen stimuleren van leerkrachten bij het realiseren van effectief leerkrachtgedrag op zorgniveau 3 (op de werkvloer) in samenwerking met een behandelaar, het stimuleren van educatief partnerschap met ouders, het realiseren van passend schoolbeleid, het leiding geven aan verandering die zo'n geïntegreerde aanpak met zich meebrengt (rollen, competentiestrijden, weerstand) en heel essentieel voor het PD-traject het voorzitten en leiden van de afstemmingsoverleggen.

Communicatiedoelen van *behandelaren* zijn gericht op het op een gelijkwaardige manier samenwerken met onderwijsprofessionals, het adequaat inzetten van modellering en scaffolding, het op passende wijze met ouders en school afstemmen en het inzetten van inhoudelijke expertise en besluitvormingsvaardigheden in de afstemmingsoverleggen.

Nadat de principes van verbindend communiceren verkend zijn vanuit de literatuur en een voor deze module ontwikkelde video, gaan de deelnemers aan de slag. Ze nemen zelf een video op van een afstemmingsgesprek, waarbij ze de communicatietechnieken zo goed mogelijk proberen toe te passen. Deze video wordt besproken in de leerteams en van commentaar voorzien door een deskundige op het gebied van verbindende communicatie. Bij het geven van feedback aan elkaar worden wederom de communicatietechnieken uit verbindend communiceren zo goed mogelijk toegepast. Op deze manier is gezamenlijk gewerkt aan het vergroten van de samenwerkingsvaardigheden en de manier waarop men elkaar kan aanspreken over samenwerkingskwesties.

Bakker (2014) laat zien, dat in het bescheiden onderzoek dat naar deze communicatiemethode is gedaan het bevorderen van empathie, openheid en zelfbewustzijn als positief beoordeeld wordt. Critiek op de methode bestaat er grotendeels uit dat in dit communicatiemodel de rol van het denken geen duidelijke plek heeft en dat deze vorm van communiceren niet in alle situaties geschikt is. Mensen moeten ervoor open staan en zich kwetsbaar durven opstellen. Niet iedereen wil en kan dat.

Impressie van de professionaliseringsmodule Samenwerkingsvaardigheden PD-methodiek (blended learning).

Praktische implicatie voor effectief co-partnerschap bij Preventieve Dyslexiezorg

Op basis van de praktische implicaties voor effectieve co-partnerschappen (Gerst, 2012) en een aantal andere aspecten die in dit hoofdstuk zijn beschreven, is een uitwerking gemaakt voor co-partnerschap binnen de PD-methodiek. Het volgende overzicht biedt eerst een invulling van de zes thema's die voor co-partners in de uitvoering cruciaal zijn en voegt daar nog twee belangrijke meer overkoepelende thema's aan toe.

Praktische implicatie voor effectief co-partnerschap bij Preventieve Dyslexiezorg

Co-planning

- Stel het integrale behandelplan gezamenlijk op en deel verantwoordelijkheden omtrent doelen, uitvoering, te bereiken resultaten, gezamenlijke evaluatiemomenten
- Maak gebruik van inhoudelijke en theoretische kennis over het aanleren van lees- en spellingvaardigheden afgestemd op de begeleidingsbehoeften van de leerlingen
- Plan – naast de korte overleggen tussendoor – regelmatige overleg over de co-interventies
- Maak duidelijke afspraken over verdeling van taken en momenten om van elkaar te leren
- Breng de leerlingresultaten van de preventieve aanpak samen in kaart om de aanpak daarop te (blijven) afstemmen
- Reflecteer maandelijks op de gang van zaken: effectieve begeleidingspraktijken en professionele leerpraktijken

Instructie en interventie

- Wees vooraf duidelijk naar de leerlingen over elkaars rollen
- Integreer de preventieve aanpak zo natuurlijk mogelijk in het klassengebeuren (reguliere instructie lezen/spellen) en laat ON3 naadloos aansluiten bij ON 1 & 2
- Werk volgens de principes van respons op instructie/interventie (RTI)
- Zet als behandelaar zoveel mogelijke specifieke behandelexpertise in tijdens de les en deel deze met de leerkracht
- Wees flexibel als aanpassingen nodig zijn tijdens het uitvoeren van de instructie en de interventies en deel dit (kort) met de co-partner
- Vraag de co-partner voor input met betrekking tot inhoudelijke en procedurele zaken
- Reflecteer in het moment door het observeren van de co-partner en het leren van zijn/haar competenties

Klassenmanagement

- Bespreek van te voren verwachtingen en tolerantieniveaus met betrekking tot de uitvoering van de preventieve dyslexiezorg
- Leg de verwachtingen (van beide co-partners) vast in een consistente boodschap en evalueer deze regelmatig
- Verdeel de verantwoordelijkheden in klassenmanagement passend bij elkaars rollen
- Volg als behandelaar het leerproces van de leerling(en) met specifieke begeleidingsbehoefte, terwijl de leerkracht instructie geeft
- Neem gezamenlijke verantwoordelijkheid in het omgaan met een uitdagende situatie met een leerling



Beoordelen en waarderen

- Ontwikkel gemeenschappelijke verwachtingen met betrekking tot vaardigheidsniveaus die leerlingen moeten bereiken
- Stem beoordelingen van leerlingenprestaties met elkaar af: maak een taakverdeling en werk vanuit een gemeenschappelijke basis (vastgesteld instrumentarium)
- Beoordeel in het begin samen om te zorgen voor vergelijkbare beoordelingspraktijken
- Deel elkaars beoordelingskennis daar waar zich een hoge mate van complexiteit voordoet
- Neem gezamenlijk verantwoordelijkheid voor beoordeling en waardering
- Deel online toegang tot leerlingresultaten en de beoordelingen binnen het gezamenlijk opgestelde plan

Communicatie

- Respecteer verschillende communicatievoorkeuren en laat zien hoe deze kunnen werken
- Wees eerlijk en open naar elkaar
- Wees bereid om moeilijke gesprekken te voeren om van elkaar te leren en te groeien
- Neem de tijd om over elkaar te leren buiten het klaslokaal

Conflict

- Respecteer de verschillende conflictstijlen en maak deze – op tijd – bespreekbaar
- Wees open en bespreek de problemen die zich voordoen met het doel samen vooruit te komen
- Leer van elkaar in de omgang met conflicten
- Neem kritiek niet persoonlijk, maar groei ervan
- Wees bereid om te veranderen
- Praktiseer 'geven en nemen'
- Gebruik humor om de situatie te verlichten

Professionalisering door strategische partners

- Genereer kennis over co-partnerschap en de uitdagingen die dit met zich meebrengt
- Zorg voor gevarieerde en passende professionaliseringsvormen: blended training, verdiepende training, werkleren, mogelijkheden om van elkaar te leren in overkoepelende bijeenkomsten
- Bouw competenties op ten aanzien van de co-partnerrollen die preventieve dyslexiezorg vraagt
- Leer aan de hand van concrete casuïstiek hoe strategieën kunnen worden ingezet om co-partnerschap om te zetten in: $1+1=3$

Randvoorwaarden door strategische partners

- Formuleer vanuit onderwijs en zorg een gezamenlijke visie over co-partnerschap als onlosmakelijk basisprincipe voor preventieve dyslexiezorg
- Zie co-partnerschap als een aanpak die geleerd en ondersteund moet worden en waarin geïnvesteerd moet worden
- Waarborg tijd voor afstemming in de manier waarop de PD-methodiek op alle niveaus wordt vormgegeven
- Ondersteun actief met oog voor detail en denk mee over verbeteringen
- Zorg voor duurzame, meerjarige facilitering

Praktische implicatie voor effectieve co-partnerschap bij Preventieve Dyslexiezorg (naar: Gerst, 2012).

In dergelijke uitwerking voor het vormgeven van co-partnerschap is een kader, dat co-partners kunnen hanteren bij het vormgeven van de samenwerking in hun eigen praktijk. Neemt niet weg, dat er zich in de praktijk problemen kunnen voordoen, die een uitdaging vormen voor de co-partners. In het geval dat in de co-partnerschapsrelatie een kink in de kabel komt en de co-partners er niet gezamenlijk uitkomen, intermedieert de casemanager. Er volgt dan in de meeste gevallen een gesprek met de co-partners, de intern begeleider en de casemanager, waarbij ingezet wordt op het (her)krijgen van het vertrouwen in elkaars (aanvullende) capaciteiten. In dat gesprek wordt ingezet op de mogelijkheid om een eigen inhoudsruimte te kiezen. Ook wordt besproken hoe iedere partner de kennis en ervaring kan inzetten met het doel om van elkaar te leren. Door de aanpak van een zich voordoend probleem op een hoger plan te tillen (en dus de casemanager hier als intermediair te laten optreden), wordt voorkomen dat er een impasse ontstaat. In de meeste gevallen kunnen co-partners daarna weer samen door en hebben ze meer begrip voor elkaars positie en handelingsrepertoire.

In dit hoofdstuk is een aantal aspecten van co-partnerschap belicht. Er is beschreven wat de voordelen kunnen zijn zowel voor leerlingen als voor professionals. Ook zijn ondersteunende principes (modelling en scaffolding) besproken. Langer is stilgestaan bij het model voor effectief co-partnerschap (Gerst, 2012) en de praktische implicaties daarvan. Geconcludeerd mag worden dat de manier waarop co-partnerschap uitgevoerd wordt binnen de PD-methodiek aan een aantal van de succesfactoren voldoet en dat de professionalisering tevens gericht is op aspecten die in de literatuur terug te vinden zijn. Goed kunnen samenwerken bepaalt mede de kwaliteit de uitvoering van de PD-methodiek en de resultaten (het niveau van automatisering van lezen en spellen) en de uiteindelijke besluitvorming voor het vervolgtraject (alleen leerlingen die het écht nodig hebben worden verwezen naar de vergoede zorg).



Meer lezen:

Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) faciliteert onderzoek naar de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp in de school. Hieronder zijn een tweetal onderzoeken opgenomen.



Download [hier](#): Werkbaar in de klas (Wienen, Korenromp, Batstra & Graas) (2020)
Exploratieve studie naar de factoren die maken dat samenwerking (ouders, leraren, maatschappelijk werk en jeugdhulp in de klas), vanuit de optiek van de leraar, succesvol is of als minder succesvol ervaren wordt.



Download [hier](#): Jeugdhulpverlening in de school. Samen praten en vooral samen doen (Haasen, lopend onderzoek)
Dit project beoogt interventies uit te breiden en te ontwikkelen die de samenwerking tussen leerkrachten en jeugdzorgwerkers in de klas bevorderen en die plaatsvinden in verschillende schoolcontexten.

Onderwijs & Jeugdhulp. Kleur bekennen in samenwerken

Verwoerd, A. (2020). *Onderwijs & Jeugdhulp. Kleur bekennen in samenwerken*.

Den Haag/Leuven: Acco.

In dit boek geeft de auteur (praktische) handreikingen voor succesvol interprofessioneel samenwerken, onderbouwd met theoretische principes en praktijkkennis.

Reflectie, discussie en aanbevelingen

Reflectie en discussie

Enige reflectie en discussie met betrekking tot de in dit hoofdstuk besproken principes en modellen is op zijn plaats. Het is een gegeven dat het meeste onderzoek gedaan is naar co-teaching en coachingsprincipes gericht op onderwijsprofessionals onderling. Zo is veel onderzoek gewijd aan de samenwerking van leerkrachten uit het regulier en het speciaal onderwijs. Gedragswetenschappers zijn bekend met methodieken als inter- en supervisie, waarbij de deelnemers ook van eenzelfde beroepsgroep zijn. Bij de PD-methodiek betreft het de samenwerking tussen professionals van verschillende disciplines, hetgeen een grotere uitdaging is.

In de zoektocht naar meer universele principes van het proces van co-partnerschap biedt Gerst (2012) een theoretische onderbouwing die bruikbaar lijkt, ook voor co-partnerschap tussen professionals uit verschillende domeinen. De fasering die zij schetst, is herkenbaar en de inhoudelijke invulling van de fasen eveneens. Dat is dan ook de reden, waarom dit model en de praktische implicaties van het model, een centrale plaats hebben gekregen in dit hoofdstuk. Deze theoretische onderbouwing is passend bij de wijze waarop interprofessionele samenwerking gaandeweg vorm heeft gekregen in de PD-methodiek. En met Gerst (2012) kan geconcludeerd worden dat deze theorie een hypothetisch karakter heeft, waar nog meer onderzoek naar verricht moet worden. Desalniettemin kan het model bijdragen aan het creëren van effectief co-partnerschap zowel voor de co-partners als de strategische partners die hen ondersteunen.

In de praktijk is belangrijk gebleken dat co-partners samen kunnen bepalen hoe het beste van elkaar te leren valt. Co-partners groeiden in hun persoonlijke ontwikkeling door de bereidheid om te leren van de sterke punten van de partner. De combinatie van leren 'on the job' en specifieke training is daarbij als zeer versterkend ervaren. Dat co-partners daarbij het beste uit zichzelf halen en dat dit zelfvertrouwen biedt en motiveert, is daarbij een belangrijke katalysator.

Een punt dat herhaaldelijk ter sprake is gekomen, heeft te maken met het inzetten van bepaalde methodes of methodieken. In het hoofdstuk over de gemeenschappelijke kennisbasis (deel 3, hoofdstuk 5) is dit uitgebreid aan de orde geweest. Met betrekking tot de wijze waarop co-partners de keuze voor een bepaalde methode of programma maakten, was wel eens sprake van wat in de literatuur bestempeld wordt als 'blinde vlek'. Het betrof dan het 'zweren' bij een bepaalde methode of programma door een van de co-partners als aanpak die altijd voor iedereen werkt. Het 'blind' zijn voor de keren dat het niet werkte of dat het niet voor bepaalde leerlingen werkte, was dan een issue. Het elkaar erop bevragen waarom het programma (met deze werkzame componenten) ook voor deze leerling en in deze context werkzaam zou kunnen zijn, leidde vaak tot belangwekkende inzichten. Co-partners waardeerden de 'open kijk' van de ander en ervoeren dit als een meerwaarde. Het elkaar helpen bij het



onderbouwen van de keuzes droeg bij aan hun professionele ontwikkeling, hetgeen ze als een positief aspect van de samenwerking waardeerden.

Herhaaldelijk is in dit hoofdstuk aangegeven dat er bij een preventieve aanpak als de PD-methodiek sprake moet zijn van gelijkwaardige en evenwaardige rollen van de co-partners. In de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* wordt ook ingegaan op de verschillende rollen en in de paragraaf over de 'rol van de school' wordt het volgende gezegd:

“De gedragswetenschapper gespecialiseerd in dyslexie ondersteunt de leraar bij het vormgeven van het lees- en spellingonderwijs voor een specifieke jeugdige. Dit kan tijdens verschillende fasen van het diagnostiek- en behandeltraject. Bij aanvang van het diagnostisch onderzoek adviseert de gedragswetenschapper welke onderdelen van de begeleiding op school nuttig zijn om voort te zetten, en welke onderdelen beter stopgezet kunnen worden. Zodra er door middel van diagnostiek en behandeling inzicht is verkregen in elementen die effectief zijn in de behandeling van de jeugdige, denkt de gedragswetenschapper mee over de toepassing van die elementen in de begeleiding op school. Bij afsluiting van de behandeling adviseert de gedragswetenschapper over manieren om de in de behandeling behaalde resultaten te behouden of verder te ontwikkelen.” (Bvrd, p. 119)

Deze beschrijving laat zien, dat de richtlijn is gericht op de 'klassieke' rolverdeling: de behandelaar komt pas in beeld als de school handelingsverlegen is, en dus hulp nodig heeft. Zelfs in dat 'paradigma' lijkt het niet aangewezen dat de een (de behandelaar) de ander (leraar) slechts informeert en adviseert. Dit duidt niet op samenwerking en al helemaal niet op gelijkwaardigheid daarin. Gezien het gegeven dat de werkzame elementen grotendeels overeenkomen en in elkaars verlengde liggen (zoals we in deel 3, hoofdstuk 4 & 5 hebben gezien), kan het niet zo zijn dat de behandelaar 'de heilige graal' heeft, waarmee de handelingsverlegenheid van het onderwijs als sneeuw voor de zon verdwijnt. Er is immers door het onderwijs al heel veel gedaan om de hardnekkigheid te kunnen bepalen. Het is het zaak, dat de behandelaar daar zicht op krijgt en met name zicht krijgt op de kwaliteit van 'het voortraject'. De wijze waarop de school vorm heeft gegeven aan ON1-ON2-ON3 dient kwalitatief geanalyseerd te worden en vervolgens kan dan *samen* bekeken worden wat goed is en dus voortgezet kan worden, of waarmee beter gestopt kan worden. Het duurzaam inzetten van de effectieve componenten vraagt om een doorgaande lijn en gezamenlijk te stellen doelen voor de interventies afgestemd op déze leerling, in déze context. Ook na de afronding van het vergoede behandeltraject komt het niet alleen op 'informereren' aan, maar ook weer op het bedenken van een gezamenlijke aanpak voor vervolg, waarbij niet alleen de school en de ouders, maar ook de behandelaar (in follow-up) een belangrijke rol moet blijven spelen.

In de klassieke dyslexiezorg is het 'na elkaar paradigma' een gegeven en is daadwerkelijke samenwerking zoals dat in de PD-methodiek plaatsvindt, onmogelijk te realiseren. Dit kan alleen als er fundamenteel voor een andere aanpak wordt gekozen, die éérder en geïntegreerder plaatsvindt en waarbij de leerling niet hoeft te wachten tot hij drie keer bij de laagst presterenden behoort. Als onderwijsprofessionals en ge-

dragswetenschappers op tijd (namelijk als de problemen zich voordoen) de handen ineen slaan, dan kan de leerling optimaal profiteren van kwalitatief goede zorg en is ernst en vooral *hardnekkigheid* veel betrouwbaarder vast te stellen, dan in de klas-sieke aanpak het geval is.

Met betrekking tot de randvoorwaarden voor co-partnerschap is al aangegeven, dat hiervoor impliciet gezorgd is door de wijze waarop de PD-methodiek is ingericht. Co-partners op de werkvloer blijven tijd inruimen voor afstemming, ook al is dit vaak niet eenvoudig. Zij zijn inventief hierin en de wekelijkse sessieverslagen zijn hierin stimulerend. Op tactisch en strategisch niveau liggen er uitdagingen. In deel 2 (hoofdstuk over implementatie) is reeds aangegeven dat het faciliteren van casemanagers de aandacht blijft vragen. Dat geldt ook voor het blijven investeren in professionalisering.

Aanbevelingen

Voor interprofessionele samenwerking is het belangrijk om wetenschappelijke kennis dusdanig in te zetten dat deze past bij de samenwerkende praktijkprofessionals en de gegeven context. Daarbij is het belangrijk rekening te houden met voorkennis, attitudes, 'beliefs', waardeoordelen en bovenal de contextuele overwegingen in iedere fase van het proces van co-partnerschap. Als daarmee rekening gehouden wordt, staan professionals veel meer open voor richtlijnen en het gebruik daarvan.

Gezamenlijke competentievergroting

Om vanuit verschillende disciplines beter te leren samenwerken, is gezamenlijke competentievergroting een 'must'. Dit hoofdstuk biedt een aantal mogelijkheden om dit te doen. Leerkrachten kunnen vanuit hun ervaring met co-teaching aangeven hoe de principes die daarin worden toegepast in te zetten zijn in de samenwerkingsrelatie. Behandelaren kunnen vanuit hun ervaring met inter- en supervisie eveneens principes inzetten voor de samenwerking. Het model voor effectief co-partnerschap zoals dit in dit hoofdstuk is beschreven, kan een leidraad vormen voor gezamenlijke ontwikkeling. De volgende vragen kunnen hierbij gesteld worden:

- In welke fase van het model bevinden we ons?
- Welke aspecten van het model herkennen we in de eigen co-partnerschapsrelatie?
- Wat is er nodig om de fase van effectief partnerschap te bereiken?

Zoals aangegeven zijn er vele gelegenheden om te werken aan effectief co-partnerschap. Zoek deze op en daag elkaar uit. Plan gezamenlijke momenten waarop co-partnerschap centraal staat.

Verder onderzoek naar kwaliteitsverbetering van co-partnerschap

Kijken we naar wetenschappelijk onderzoek naar co-partnerschap zoals hier bedoeld, dan kan geconcludeerd worden dat dit – zeker voor de Nederlandse situatie – nog in de kinderschoenen staat. Exploratief onderzoek is uitgevoerd door Wienen, e.a. (2020) waarbij onderzoekers uit de praktijk en wetenschappelijk onderzoekers (door



middel van interviews en documentstudie) op zoek zijn gegaan naar positieve factoren van de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp bij leerlingen die een vorm van hulpverlening (vallend onder de jeugdwet) kregen. Positieve bevindingen uit dit onderzoek zijn dat leraren het waarderen dat ze serieus genomen worden en dat ze ervaringen en vragen kunnen uitwisselen met de hulpverlener en elkaar kunnen aanspreken op het handelen. Ook wordt als positief ervaren, dat het voor zowel de leraar als de hulpverlener volstrekt duidelijk is 'wie wat doet en waarom' en er ruimte is voor feedback. Doelen zijn klein en zichtbaar in de klas en er zijn afspraken over het moment dat de gestelde doelen zijn behaald (in waarneembaar gedrag). Samenwerkende actoren houden rekening met de factor tijd en de verschillende percepties daaromtrent. Er wordt resultaat geboekt in de klassen- en schoolcontext, terwijl ook gezamenlijk geconcludeerd wordt dat niet alles opgelost wordt door de interventies. In veel gevallen blijft voortdurende aandacht en betrokkenheid nodig.

Het onderzoek van Wienen, e.a. (2020) is opgezet vanuit de optiek van de leraar. Er zou meer onderzoek gedaan moeten worden naar de samenwerking tussen onderwijs- en gedragswetenschappers (vanuit de optiek van *alle* actoren) in *preventieve* trajecten, gericht op complementaire interventies zoals bedoeld in de PD-methodiek. Kennisinstellingen, opleidingen, schoolbesturen en zorginstellingen zouden hiertoe de handen in elkaar moeten slaan.

Literatuur

- Achinstein, B., & Athanases S.Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21, 843–862.
- Austin, V.L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22 (4), 245-255.
- Bakker, J. (2014). *Geweldloze communicatie: Een methode voor de humanisticus?* Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Achtergronden van opleiden in de school voor po en vo. Leren door werken in de school*. Den Haag: VSNU.
- Bouck, E. (2007). Co-teaching, not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure*, 51 (2), 46-51.
- Brownell, M.T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72 (2), 169-185.
- Capizzi, A. & Barton-Arwood, S.M. (2009). Using a curriculum-based measurement graphic organizer to facilitate collaboration in reading. *Intervention in School and Clinic*, 45 (1), 14-23.
- Carter, N., Prater, M.A., Jackson, A., & Marchant, M. (2009). Educator's perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure*, 54 (1), 60-70.
- Cobben, C., Van Dongen, J., Van Bokhoven, L., & Daniëls, R. (2016). Best practices interprofessionele samenwerking. *Tijdschrift voor praktijkondersteuning*, 11, 6-11. doi.org/10.1007/s12503-016-0007-5
- Conderman, G. (2011). Methods for addressing conflict in co-taught classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46, 221-229.
- Cooper-Duffy, K., Szedia, P., & Hyer, G. (2010). Teaching literacy to students with significant cognitive disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 42 (3), 30-39.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., & Senker, P. (2000). Development of knowledge and skills at work. In F. Coffield (Ed.). *Differing visions of a learning society*. 231–262. Bristol: The Policy Press.
- Fluijt, D., Struyf, E. & Bakker C. (2016). *Samen lesgeven. Co-teaching in de praktijk*. Kalmthout: Pelckmans Pro.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.
- Gately, S.E. & Gately, F.J. Jr. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33 (4), 40-47.
- Gately, S.E. (2005). Two are better than one. *Principal Leadership*, 5 (9), 36-41.
- Gable, R.A., Mostert, M.P., & Tonelson, S.W. (2004). Assessing professional collaboration in schools: Knowing what works. *Preventing School Failure*, 48 (3), 4-8.
- Gerst, S. (2012). *The co-teaching journey: A systematic grounded theory study investigating how secondary school teachers resolve challenges in co-teaching*. Lynchburg: Liberty University. (dissertation)
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.



- Goossens, W. (2003). *Co-begeleiding van groepen*. 'Samen leiden of samen lijden?'. Werken, leren en leven met groepen. Losbladige uitgave (ter inzage bij Koninklijke Bibliotheek).
- Groeneweg, B. (2014). *De meerleerjarenklas, verder met co-teaching en integratieklassen*. Dordrecht, Uitgeverij InStondo.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hang, Q. & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education, 30* (5), 259-268.
- Hunt, P., Doering, K., Hirose-Hatae, A., Maier, J., & Goetz, L. (2001). Across-program collaboration to support students with and without disabilities in a general education classroom. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26* (4), 240-256.
- Jennes, A. (2017). Co-teaching Samen voor de klas. *Zorgbreed 55, 14* (3), 14-21.
- Kohler-Evans, P.A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education, 127* (2), 260-264.
- Koot, S. (2017). Co-teaching. *Meesterlijk begeleiden in het onderwijs*. Prinsenbeek, uitgeverij Pica.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Marzano, R.J. (2014). *Wat werkt op school*. Bazalt.
- McDuffie, K.A., Landrum, T.J. & Gelman, J.A. (2008). Co-Teaching and Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior, 17*, 11-16.
- McDuffie, K.A., Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children, 75* (4), 493-510.
- Murawski, W. & Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education, 22* (5), 258-267.
- Murawski, W.M. & Dieker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children, 40* (4), 40-48.
- Murawski, W.M. & Hughes, C.E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure, 53* (4), 267-277.
- Murray, J. (2002). Between the chalk face and the ivory towers? A study of the professionalism of teacher educators working on primary initial teacher education courses in the English education system. *Collected Original Resources in Education (CORE), 26*, 1-503.
- Onstenk, J. (2001). Epiloog: Van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek. *Pedagogische Studiën, 78*, 134-140.
- Paulsen, K.J. (2008). School-based collaboration: An introduction to the collaboration column. *Intervention in School and Clinic, 43* (5), 313-315.
- Pol, J. van de, Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review, 22*, 271-296. [doi:10.1007/s10648-010-9127-6](https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6)
- Pugach, M.C. & Johnson, L.J. (1995). Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: Extending research on peer collaboration. *Exceptional Children, 62* (2), 101-110.
- Roth, W-M., & Tobin, K. (2002). *At the elbow of another Learning to teach by coteaching*. New York: Peter Lang.

- Rosenberg, M.B., (2003). *Nonviolent Communication: A Language of Life* (second edition). Encinitas, California: Puddledancer Press, 2003.
- Schuman, H. (2012). Samen sterker? Een onderzoek naar interprofessioneel en interdisciplinair samenwerken op de Alk, de Ruimte en de Zevensprong. *Interdisciplinair werken in de context van onderwijs en zorg*, 68, 1-68.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392-416.
- Stegeman, I., Koningsveld-Kortekaas, M. (2017). Evidence-based practice – praktisch. *Bijzijn XL* 10, 16–18. doi.org/10.1007/s12632-017-0076-x
- Tobin, K., & Roth, W-M. (2006). *Teaching to learn. A view from the field*. Rotterdam: SensePublishers.
- Velzen, C. van & Volman, M. (2009). Wat doet een opleider in de School? Een theoretische en empirische verkenning. *Pedagogische studiën*, 86, 75-92.
- Velzen, C. van, Volman, M. & Brekelmans M. (2014). Modelling en scaffolding als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven door vakbegeleiders en leraren in opleiding. *Pedagogische Studiën*, 91, 169-185.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Weggeman, M. (2012). Kennismanagement. Ruijters, M. & Simons R-J (red.). *Canon van het leren*. Deventer: Kluwer. 301-312.
- Wienen, A.W., Korenromp, H., Batstra, L. & Graas, T.A.M. (2020). *Werkbaar in de klas*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek: Projectnummer: 405-18-641.



Aan het woord: een praktijkvoorbeeld

Op een school kwam het voor dat de behandelaar van de ib'er te horen kreeg, dat de preventie aanpak die ze al een aantal weken samen met de leerkracht uitvoerde, niet wenselijk en haalbaar meer was. De behandelaar kreeg medegedeeld, dat het haar aan mandaat ontbrak om zich te 'bemoeien' met het lees- en spellingonderwijs waar de school voor 'gekozen' had. In plaats van in discussie te gaan over deze kwestie contacteerde de behandelaar de aan de school toegewezen casemanager. Er vond een gesprek plaats met de ib'er, maar ook de casemanager kon weinig uitrichten. De schoolleider werd erbij betrokken en deze ging mee in de mening van de ib'er en gaf te kennen dat de aanpak om allerlei redenen te belastend bleek. Een patstelling dus..., de casus was rijp voor inbreng in het coördinerend PD-team.

In het PD-team werd de mandaatskwestie besproken. Uiteraard kan een behandelaar geen aanpak 'opleggen' (was ook niet het geval). De preventieve aanpak was volgens de regelen der kunst in het geïntegreerde behandelplan vastgelegd en school en ouders waren ermee akkoord gegaan. Meegaan in het standpunt van ib'er en schoolleider zou betekenen, dat de leerlingen in kwestie verstoken zouden zijn van preventieve dyslexiezorg, die ze nodig hadden en waar ze recht op hadden (immers bekostigd door gemeente en schoolbestuur).

Restte niets anders dan de van te voren bedachte oplossingsrichtingen voor dit soort gevallen in werking te zetten. De casemanager legde de casus voor aan de procesbegeleider (aangesteld vanuit het schoolbestuur) die regelmatig voortgangsgesprekken met de school houdt over onder andere vroegsignalering en leerlingresultaten. Er vond een gesprek plaats met procesbegeleider, casemanager, ib'er en directeur en gezamenlijk kwamen zij tot oplossingen die werkbaar waren voor leerkracht én behandelaar.

De oplossingen werden gevonden in coaching van de leerkracht in klassenmanagementvaardigheden en expertisevergroting op ondersteuningsniveau 1 en 2, uitgevoerd in een direct opgestart begeleidingstraject vanuit het bovenschools onderwijsloket. De ib'er begeleidde de leerkracht in het uitvoeren van de afgesproken PD-interventies gedurende de rest van de week. De schoolleider hield het proces op afstand in de gaten en werd maandelijks door de ib'er en de betrokken leerkracht bijgepraat over de gang van zaken. De behandelaar kon de wekelijkse preventieve aanpak samen met de leerkracht hervatten, zonder een 'pion' te zijn in het conflict.

Deze casus maakt duidelijk dat er soms meer nodig is om de 'klus' te klaren en dat er van te voren al een plan van aanpak voorhanden moet zijn om dit soort gevallen aan te pakken. Dit voorbeeld laat zien, dat meer interactie van de schoolleiding met de werkvloer, een grotere kennisbasis op het onderhavige gebied en leren van en met elkaar bevorderlijk zijn voor innovatieve aanpakken zoals de PD-methodiek.

Hoofdstuk 7

Feedback als krachtig instrument voor leerlingen en professionals

Dit hoofdstuk is gewijd aan het geven van effectieve feedback als krachtig middel om het leerproces van leerlingen én professionals te ondersteunen. Feedback staat niet op zichzelf, maar maakt onderdeel uit van goede instructie en interventie en biedt leerlingen 'steigers' om hun doelen te halen. Bij professionals is dat niet anders, ook daar staat feedback niet op zichzelf, maar ondersteunt effectieve terugkoppeling het samenwerkingsproces dat zij vormgeven.

Feedback kan leerlingen en professionals breken of maken. De manier waarop de feedback wordt gegeven en 'ontvangen', is daarbij doorslaggevend. In dit hoofdstuk wordt beschreven wat er vanuit onderzoek bekend is met betrekking tot het geven van effectieve feedback. Daarbij wordt niet alleen op leerlingen ingezoomd, maar staat ook de manier centraal, waarop professionals en met name co-partners (leerkracht en behandelaar) elkaar effectieve feedback kunnen geven.

De illustratie laat de cirkel van falen (Westwood, 1987/2011) zien met als positieve keerzijde 'de cirkel van succes'. Goed afgestemde feedback kan een rol spelen bij het bereiken van 'succes'. Feedback is met name gepositioneerd in het 'handelen van professionals en opvoeders' en de manier waarop ze de discrepantie tussen de huidige en de gewenste situatie weten te overbruggen. Verwachtingen die professionals van de leerlingen (en ook van elkaar) hebben, beïnvloeden de manier van feedback geven en het is dan ook essentieel dat professionals zich daarvan bewust zijn. Hoe meer het lukt om leerlingen (en ook professionals) succeservaringen te laten opdoen, hoe beter het zelfbeeld wordt en hoe meer het (eigen) handelen daar in positieve zin door wordt beïnvloed.



Inhoudsopgave

Hoofdstuk 7 – Feedback als krachtig instrument voor leerlingen en professionals

Inleiding	714
Feedback als krachtig instrument voor het leerproces van leerlingen	715
• Goede feedback: een kleurrijk palet	716
• Feedbackcyclus	717
• Vier feedback-niveaus	719
Feedback bij leren lezen en leesproblemen	721
• Feedback bij leren lezen	721
• Feedback als essentieel onderdeel van Toetsend Behandelen	722
• Feedback aan risicoleerlingen	724
- Scaffolding	724
- Kleine hanteerbare stappen ('take it easy')	725
- Controle op begrip van de feedback	726
Is feedback altijd effectief?	727
• Feedback Interventietheorie	727
• Receptie van feedback	727
Feedback als krachtig instrument voor leerlingen in de PD-methodiek	728
• Handelingswijzer feedback voor leerlingen in de PD-methodiek	729
Feedback als krachtig instrument voor het leerproces van professionals	732
Model co-partnerschap	732
• Model voor co-partnerschap als basis voor het geven van wederzijdse feedback	732
• Kunnen omgaan met verschillen	734
- Verschillende onderwijsfilosofieën en stijlen	734
- Interpersoonlijke verschillen	734
• Alert zijn op valkuilen van co-partnerschap	736
- Verschillende persoonlijke en professionele oriëntaties	737
- Verschillende vooronderstellingen van elkaar	737
- Extra energie en competitie	738
- Blinde vlekken	738
- Verschillende ritmes	738
- Elkaar afvallen of imiteren	738

Modellen die professionals kunnen inzetten voor het geven van feedback aan elkaar	739
• Drieslagleren	739
• Feedbackloop voor professionals	741
• Lerende professionals in lerende organisaties	742
Feedback als krachtig instrument voor co-partners in de PD-methodiek	745
• Feedback over praktische implicatie van co-partnerschap in de PD-methodiek	745
• Feedback over de co-partnerschapsrelatie	746
• Feedback over samen leren en het geven van feedback	747
• Feed-up, feed-back en feed-forward voor professionals	747
• Kenmerken van goede feedback voor professionals	749
• Handelingswijzer feedback voor professional in de PD-methodiek	750
Meer lezen/kijken	753
Reflectie, discussie en aanbevelingen	755
Literatuur	758
<i>Aan het woord: een ouder, tevens medeontwikkelaar</i>	762



Feedback als krachtig instrument voor leerlingen en professionals

Inleiding

Binnen de PD-methodiek is het geven van effectieve feedback samen met het geven van goede instructie en interventie een belangrijk onderdeel voor het stimuleren van het leerproces van lezen en spellen. Zowel onderwijsprofessionals (leerkrachten, ib'ers, leesspecialisten) als zorgprofessionals (behandelaars) weten vanuit hun opleiding en ervaring hoe belangrijk goede feedback kan zijn. Ze weten ook, dat je met minder goede feedback leerlingen kunt 'breken' of ontmoedigen.

De reden waarom er een apart hoofdstuk aan effectieve feedback (als een van de basisprincipes van de PD-methodiek) is gewijd, is gelegen in het feit dat professionals wel WETEN hoe belangrijk feedback is, maar dat met betrekking tot de vaardigheden om dit op een effectieve manier te DOEN, nog veel te leren valt. Met betrekking tot de PD-methodiek vraagt een aantal zaken omtrent het geven van feedback om nadere beschouwing.

Allereerst is dat de vaardigheid zelf: ook al weet je als professional hoe belangrijk het is, je komt jezelf ook vaak tegen. Meestal als je 'alles' al hebt geprobeerd en de leerlingresultaten desalniettemin achterblijven, ligt er een belangrijke opdracht met betrekking tot het voorzien in nóg beter afgestemde feedback. Verder geldt binnen de PD-methodiek dat de professionals door hun verschillende achtergrond mogelijk andere vaardigheden hebben ontwikkeld en andere waarden hechten aan feedback. Dat moet gaan 'matchen', anders heeft het geen zin. Daarin ligt dan ook de afweging om dit hoofdstuk niet alleen te wijden aan feedback aan leerlingen, maar ook aan feedback die professionals elkaar kunnen bieden om hun gezamenlijk handelen te versterken.

Een ander aspect is, dat er zoveel 'bekend' is over feedback, dat de professional vaak door de bomen het bos niet meer ziet. Vaak zijn het 'lijstjes' en 'tips' die allemaal bij kunnen dragen aan de geïntegreerde vaardigheid die 'goede feedback kunnen geven' heet, maar die in de praktijk niet gemakkelijk zijn toe te passen in de vaak complexe context waar de vaardigheden, vrijwel altijd 'on demand' toegepast dienen te worden. En dan kijkt er ook nog iemand (met een andere kennis- en vaardighedsachtergrond) mee.

In dit hoofdstuk wordt beschreven welke modellen en principes vanuit de literatuur bekend zijn over effectieve feedback. Daarbij wordt aandacht besteed aan feedback

als krachtig instrument voor zowel leerlingen als professionals. Het hoofdstuk bestaat dan ook uit twee delen.

In het eerste gedeelte, waar de schijnwerpers worden gericht op effectieve feedback aan leerlingen, worden algemene feedbackmodellen besproken, aangevuld met feedbackmogelijkheden bij leesinstructie en Toetsend Behandelen bij risicoleerlingen. Ook wordt ingegaan op het gegeven of feedback altijd effectief is en wat daarbij mede een rol speelt.

In het tweede gedeelte ligt de focus op effectieve feedback die volwassenen aan elkaar kunnen geven. Specifiek wordt ingezoomd op werkzame componenten van feedback die de co-partners die samen de preventieve interventies uitvoeren, elkaar kunnen geven. Daarbij staan zowel onderdelen van het model voor co-partnerschap (zie ook deel 3, hoofdstuk 6) centraal als principes die samenhangen met het leren van volwassenen en de feedbackmodellen die daarbij ingezet kunnen worden. Ook wordt ingegaan op valkuilen en specifieke aspecten die daarbij een rol kunnen spelen.

Beide delen eindigen met een handelingswijzer voor het geven van effectieve feedback, die ingezet kan worden om feedback te structureren en de feedbackvaardigen te verhogen.

Het hoofdstuk eindigt met reflectie, discussie en aanbevelingen van de auteur.



Feedback als krachtig instrument voor het leerproces van leerlingen

Feedback staat niet op zichzelf maar maakt deel uit van het volledige leerproces (Kamp-huis & Vernooij, 2011). Om het leerproces te stimuleren en in gang te zetten vormen instructieprincipes en feedback twee elkaar aanvullende bronnen. Dat feedback een krachtig middel is het in leerproces te bevorderen toonde Hattie (2009) aan op basis van meta-analyses, waarbij zelfs een effectgrootte van .73 wordt genoemd.¹ Belangrijk is dat het dan gaat om kwalitatieve feedback op het juiste moment aansluitend bij de leerling.

Kort gezegd: het geven van goede feedback versnelt en verbetert het leren van de leerling. Er is veel geschreven over het geven van goede feedback. Zonder volledig te willen zijn, worden in dit hoofdstuk inzichten en krachtige principes voor het geven van feedback besproken. Hierbij ligt de nadruk op het geven van feedback aan risicoleerlingen.

¹ De Bruyckere (2020) brengt met betrekking tot de effectgrootte een nuancering aan op basis van een recente meta-analyse van Van der Kleij, e.a. (2015): feedback werkt gemiddeld beter in het hoger onderwijs dan in het basis of voortgezet onderwijs. Hattie & Timperley (2007) wezen eerder ook al op dit gemiddelde effect.

Goede feedback: een kleurrijk palet

Het geven van goede feedback kan het leren van de leerling versnellen en verbeteren. Ook beïnvloedt feedback de kans dat gedrag een volgende keer weer optreedt of juist niet. In het volgende is een aantal feedbackprincipes kort samengevat (Hattie, 2009; Sutton, e.a., 2012; De Bruyckere, 2020).

- **Goede feedback is gebaseerd op goede instructie:** feedback heeft geen enkele zin als de instructie gebrekkig is. Te horen krijgen dat je iets niet goed deed, terwijl het je fout of slecht is uitgelegd, leidt alleen maar tot frustratie.
- **Goede feedback richt zich op duidelijke, concrete, haalbare en uitdagende doelen:** de leerling moet helder hebben wat het doel is van hetgeen hij/zij leert (mentaal beeld over waar hij/zij naar toe werkt). Ook moeten de doelen haalbaar zijn voor de leerling en voldoende uitdagend. Goede feedback richt zich op concreet observeerbare doelen, die al dan niet bereikt zijn en de manier waarop ze (beter) bereikt kunnen worden. Hiermee kan door middel van feedback zowel het leerproces van de leerling als het onderwijsproces worden (bij)gestuurd.
- **Goede feedback is gericht op de taak, niet op de persoon:** Feedback moet gericht zijn op het werk dat een leerling doet, niet op de leerling zelf. Bij voorkeur worden voorbeelden gegeven van hoe de leerling het werk kan verbeteren. Door te richten op de taak is de feedback niet op de persoon gericht en is de kans het grootst dat de leerling open staat om iets te doen met de feedback.
- **Goede feedback is duidelijk en concreet:** Feedback is meer dan het controleren van het resultaat (fout/goed). Effectieve feedback beantwoordt de *wat*, *hoe*, en/of *waarom* vraag voor een probleem op een specifieke en duidelijke manier.
- **Goede feedback is behapbaar:** De feedback moet in hanteerbare eenheden worden gedoseerd. In het geval er nog veel verbeterd moet worden, dient er een keuze gemaakt te worden waar de nadruk op wordt gelegd. De feedback mag niet op teveel aspecten zijn gericht, omdat dan het gevaar dreigt dat de leerling de feedback naast zich neer legt of niet meer weet wat hij/zij er mee kan.

Goede feedback is zo eenvoudig als maar zijn kan (maar niet te simpel!): Eenvoudige feedback is leerdoelgericht geeft een voorbeeld of tip. Door de feedback zo eenvoudig mogelijk te houden kan een leerling er het meeste mee. Maak het echter niet té simpel: dan levert het weer te weinig op.

Goede feedback is zo objectief mogelijk (en als het kan geschreven): Feedback moet onbevooroordeeld en objectief zijn, liefst schriftelijk of via de computer. Feedback van computers levert vaak meer op dan feedback van mensen. Doordat het 'onpersoonlijk' is kán het alleen maar over de taak gaan, waardoor de lerende meer open staat voor de feedback.

Feedbackcyclus

Hattie & Timperley (2007) hebben een feedbackmodel ontworpen, waarin steeds drie vragen worden gesteld:

- Feed-up: Waar ga ik heen? (Wat zijn de doelen die ik wil bereiken?)
 - *Concrete acties bij feed-up:*
 - *“Ik ga leren hoe ik woorden die uit twee delen bestaan (samengestelde woorden) goed kan spellen/schrijven.” (voorbeeld: het woord /buikpijn/)*
- Feed-back: Hoe doe ik dat tot nu toe? (Welke vorderingen heb ik al gemaakt om het doel te bereiken?)
 - *Concrete acties bij feed-back:*
 - *“Ik verdeel het woord in stukjes en dan kijk ik wat ik moet doen om ieder stukje goed te kunnen schrijven. Ik weet dat als ik de losse woorden goed kan schrijven, ik ook het hele woord (de samenstelling) goed kan schrijven.”*
- Feed-forward: Wat is mijn volgende stap? (Welke vorderingen moet ik nog maken om het doel te bereiken?)
 - *Concrete acties bij feed-forward:*
 - *“Om de losse delen van een woord dat uit meerdere delen bestaat goed te kunnen schrijven, moet ik voor ieder stukje toepassen wat ik geleerd heb bij het schrijven van losse woorden: (1) schrijven zoals ik het hoor, (2) een regel toepassen, (3) uit mijn geheugen ophalen. Het eerste stukje (‘buik’) kan ik schrijven zoals ik het hoor. Dat lukt me goed. Bij het tweede stukje (‘pijn’) weet ik niet of ik ‘ij’ of ‘ei’ moet schrijven. Dat kan ik opzoeken in het ei-verhaal dat ik gemaakt heb. Als het daar niet in staat, weet ik dat het met ‘ij’ moet.”*

Hattie & Timperley (2007) wijzen erop dat het om een doorlopend proces van feedup, feedback en feedforward gaat. Molloy & Boud (2013) vergelijken dit proces met een thermostaat: de instelling van de thermostaat (gewenste temperatuur) staat dan gelijk aan *feed-up*, de meting van de temperatuur (de thermometer meet de temperatuur en laat het systeem vervolgens met rust, totdat de temperatuur te hoog of laag is) staat gelijk aan *feedback* en het signaal dat aan de verwarming wordt gegeven, staat gelijk aan *feedforward*. Deze onderzoekers bepleiten echter met klem om ‘feedup-feedback-feedforward’ niet te zien als een ‘regelsysteem’ dat door opvoeders wordt ‘opgelegd’ aan leerlingen, maar de leerling centraal te stellen in het proces (zie kader).



De leerling centraal bij feedback

Molloy & Boud (2013) vermelden, dat feedback als proces niet is ontstaan in het onderwijs. Corrigerende feedback werd belangrijk door de opkomst van de mechanisatie in de industriële revolutie. Een motor kon bijvoorbeeld geregeld worden door de meting van zijn output (hoeveel stoom er geproduceerd werd) en door het systeem met deze 'prestatie-informatie' te voeden, kon het systeem worden gecontroleerd. Soortgelijke kenmerken zien we in de manier waarop een thermostaat tegenwoordig werkt om de temperatuur van een gebouw te regelen. De regelaar slaat de referentiewaarde op (bijvoorbeeld 24 graden) vergelijkt die met de huidige, gemeten waarde (bijvoorbeeld 21 graden) en op grond van deze vergelijking geeft de regelaar een 'output' die correctie mogelijk maakt (verhoogt de kamer tot 24 graden door een warmtepiek).

Terugkoppeling werd onderdeel van een studiegebied dat zich bezighield met regeling, orde en stabiliteit van complexe systemen. In de jaren 50 van de vorige eeuw, deden deze principes intrede in het onderwijs. Het systeem waarop men zich richtte was niet langer de stoommachine of een biologisch proces, maar de leerling. Informatie over externe prestaties werd verstrekt om de latere prestatie van een leerling te verbeteren, dat wil zeggen te helpen die beter overeen te laten komen met de referentiewaarde, die de maatstaven waren voor goed werk. Het verschil in de toepassing in het onderwijs is daarin gelegen, dat mensen het vermogen hebben om na te denken en te beoordelen of prestatiedoelen zijn bereikt.

Informatie werkt niet automatisch, ze moet verwerkt worden door de leerlingen en zij moeten beslissen of ze ernaar handelen om tot een veranderde output te komen. De veronachtzaming van dit vitale gegeven leidde tot een vertekening van het onderzoek en verwaarlozing door leraren van een noodzakelijk kenmerk van feedback.

Door deze gerichtheid op de input van informatie, had de feedbacktheorie in het onderwijs de neiging om de rol van de leerling in het proces te negeren, en positioneerde deze als verwant aan een mechanisch systeem, waarbij een bepaalde prikkel (informatie van een leraar) waarschijnlijk tot een voorspelbare reactie in het gedrag van de leerling zou leiden. Het is niet verwonderlijk dat feedback een praktijk werd waarbij een meer ervaren persoon een minder ervaren vertelt over hoe hij dingen beter kan doen.

Wat verloren ging uit het theoretisch kader van terugkoppeling bij toepassing op onderwijs, was het rekening houden met de verandering in de daaropvolgende prestaties van de leerling, als gevolg van de informatie-input. Feedback werd gezien als elke vorm van informatie die aan de leerlingen wordt gegeven, *nadat* de leerlingen zich met leertaak bezig hebben gehouden. Deze verandering in definitie betekende dat er een verzwakt concept van feedback in het onderwijs overbleef, dat sindsdien de ontwikkeling heeft geremd.

De onderzoekers pleiten er dan ook voor deze praktijken niet te blijven herhalen en met grotere frequentie en intensiteit in te zetten op het centraal stellen van de leerling in het proces, in plaats van hen te positioneren als passieve ontvangers van feedback van opvoeders.

Bron: Molloy, E. & Boud, D. (2013). Changing conceptions of feedback. In Boud, D. & Molloy, E. (Eds.). *Feedback in Higher and Professional Education*, London: Routledge, p. 17,18.

Vier feedback-niveaus

Hattie & Timperley (2007) veronderstellen dat het effect van feedback met name afhangt van het niveau waarop de feedback betrekking heeft. Ze onderscheiden daarbij vier niveaus. Hieronder worden deze niveaus beschreven met steeds een nadere toelichting en concretisering (cursief) van Kirschner, e.a., (2019), gevolgd door vragen afkomstig uit de literatuur en van de auteur van dit boek.

- **Feedback op de uitvoering van een taak:** deze feedback is gericht op de uitvoering en het begrip van de taak. De feedback is het meest effectief als deze aanwijzingen en informatie bevat over onjuiste veronderstellingen en ideeën en vervolgens leidt tot het ontwikkelen van effectieve strategieën om de taak te voltooien en te begrijpen.
 - *Met deze feedback vertel je de leerling – op een positieve manier – hoe goed hij/zij de taak heeft uitgevoerd. Je helpt de leerling foute aannames te ontdekken en geeft aanwijzingen bij het zoeken van de juiste oplossing. Teveel feedback op taakniveau heeft het nadeel dat de leerling zich teveel richt op ‘goed’ of ‘fout’ in plaats van bijvoorbeeld op het toepassen van de juiste strategie. Daarom is een combinatie met feedback op procesniveau en metacognitief niveau wenselijk.*
 - *Concrete vragen bij feedback gericht op de taak:*
 - *“Je hebt de taak goed uitgevoerd want je hebt 7 van de 10 woorden in één keer goed gelezen.”*
 - *“Je hebt goed gekeken naar het eind van de klankgroep (kort-lang), maar je moet nog even goed kijken naar wat je daarna moet doen.”*
 - *“Kun je je antwoord nog verder uitbreiden?”*
- **Feedback op het proces:** deze vorm van feedback is gericht op het proces om de taak tot een goed einde te brengen. De feedback is het meest effectief als deze helpt om verkeerde veronderstellingen te verwerpen en aanwijzingen bevat om nieuwe strategieën te ontwikkelen. Idealiter verwerft de leerling inzicht in het proces, leert zelf fouten op te sporen, hetgeen resulteert in een groter zelfvertrouwen en inzet van de leerling.
 - *Deze feedback gaat over het proces om te komen tot een antwoord en de leerling te laten begrijpen hoe hij of zij de taak moet uitvoeren. Het kan gaan om de benodigde denkstappen en strategieën, maar ook om relaties tussen deze taak en andere of eerdere taken. Vooral in combinatie met feedback op taakniveau kan deze vorm effectief zijn. Leerlingen zien dan of ze iets goed of fout hebben gedaan en krijgen tegelijkertijd inzicht in hoe ze hun leren kunnen verdiepen.*
 - *Concrete vragen bij feedback gericht op het proces:*
 - *“Hoe kun je dit het beste aanpakken?”*
 - *“Hoe deed je dat de vorige keer?”*
 - *“Je kunt hier beter strategie x of y inzetten.”*



- **Feedback op zelfregulerend vermogen (metacognitief niveau):** deze vorm van feedback is gericht op de mate waarin de leerling zelf de aanpak kan monitoren en bijsturen. De feedback is zeer effectief wanneer de leerling ervan overtuigd is, dat meer inspanning en grotere betrokkenheid leiden tot het gewenste resultaat. Zelfregulatie is een samenspel tussen commitment, controle en vertrouwen. Dit vereist zelfstandig handelen en discipline. Eigen ontwikkelde gevoelens, gedachten en acties worden gepland en aangepast om het doel te bereiken. Daarbij kan de informatie die verkregen is door middel van feedback, worden ingezet.
 - *Met feedback op metacognitief niveau spoor je de leerling aan om zichzelf vragen te stellen. Of deze feedback effectief is, hangt (mede) af van hoe de leerling tegen het eigen leren en kunnen aankijkt. Leerlingen die iets (al) heel goed kunnen, zullen sneller om feedback vragen en deze vorm van feedback heel leerzaam vinden. Voor leerlingen met weinig vertrouwen in eigen kunnen kan feedback op dit niveau ook bedreigend zijn. Belangrijk is te onderkennen of deze vorm van feedback passend is en hoe deze het beste voor deze leerling gegeven kan worden.*
 - De leerling aansporen om zichzelf vragen te stellen:
 - “Heb ik het overal goed gedaan.”
 - “Hoe zeker ben ik van dit antwoord?”
 - “Kan ik dit?”
 - “Waarom kan ik dit niet?”
 - “Zal ik hulp vragen?”

- **Feedback gericht op de persoon:** deze vorm van feedback is gericht op de leerling als individu (“Wat ben jij een slim kind”). Dit leidt bijna nooit tot betere prestaties van de leerling. Feedback moet zich richten op waar de leerling controle over heeft en waar ontwikkelkansen liggen.
 - *Feedback gericht op de persoon van de leerling is vrijwel nooit effectief en kan zelfs averechts werken. Hiermee geef je immers geen informatie over iemands leren, leerproces of de beheersing van de taak, maar over de persoon zelf. Dit betekent niet dat je leerlingen geen complimenten mag geven, wel dat je leerlingen beter kunt complimenteren met hun gedrag dan met hun persoon. Een compliment over hoe een leerling iets heeft aangepakt of over de resultaten heeft namelijk wel een positief effect.*
 - Concrete feedback gericht op het persoonsniveau:
 - “Top, Jij kunt dit best al heel goed.”
 - “Dat heb je goed gedaan, volgende keer weer zo.”
 - “Jammer, volgende keer beter.”

Clariana, e.a., (2000) maken onderscheid tussen directe of uitgestelde feedback. Directe feedback is effectief als het gaat om de uitvoering van de taak, uitgestelde feedback is beter als het proces betreft. Ook geven deze auteurs aan dat de uitvoering van moeilijke taken meer processtijd vereist, waardoor uitgestelde feedback effectiever is.

Vertrouwensband en feedback

“ Om goede feedback te kunnen geven is een vertrouwensband noodzakelijk. Vandaar dat we elk jaar beginnen met kindgesprekken, waarin we het hebben over hoe een kind zich voelt, hoe het de sfeer in de groep ervaart, maar ook welke doelen het kind zichzelf stelt. Ik krijg zo informatie, die ik kan gebruiken bij korte feedbackgesprekjes die ik dagelijks rondlopend in de klas voer. Die richt ik vooral op het leerproces en de voortgang. Ik heb het dan met leerlingen over de taak van de vorige dag: Wat ging er goed? Wat vond je moeilijk? Wat heb je nodig qua instructie? Ik besteed veel aandacht aan feed-up, waarin ik heel expliciet de leerdoelen bespreek: Na deze les verwacht ik, dat je dit lesdoel beter begrijpt. Tegelijkertijd besteed ik aandacht aan feed-forward, zodat de leerling weer vooruit kan. Ook kijk ik samen met de leerling naar de plek in de klas: Wie kan jou of wie kun jij helpen? Het gaat er in die gesprekjes niet om dat ik vertel wat goed of fout is, want daar schiet een leerling niets mee op. De leerlingen zijn veel meer geholpen als ze door die gesprekjes inzicht krijgen in hun eigen leerproces en hun niveau, dus waar ze staan. Leerlingen houden zelf hun resultaten bij in een portfolio. ”

Bron: Heijsterman, R.: Wat vond je moeilijk? In: Kirschner, P.A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2019). *Op schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Ten Brink Uitgevers, p. 133. (enigszins ingekort).



Feedback bij leren lezen en leesproblemen

Hiervoor is vooral ingegaan op feedback in meer algemene zin. In het kader van dit boek is het vooral van belang stil te staan bij effectieve feedback tijdens het leren lezen en spellen, waarbij het bereiken van automatisering het doel is. Achtereenvolgens worden nu verschillende feedbackmogelijkheden besproken die faciliterend zijn voor de onderwijspraktijk en de behandelingspraktijk met een specifieke gerichtheid op risicoleerlingen.

Feedback bij leren lezen

Struiksma (2003) beschrijft dat het vaak een gebruikelijke reactie van leerkrachten is om bij een fout bij lezen (woordherkenning) onmiddellijk in te grijpen. Dit heeft echter een aantal nadelen: het falen, de incompetentie van de leerling wordt benadrukt én het ontnemt de leerling de mogelijkheid om er zelf uit te komen en het woord alsnog goed te lezen. Ook brengt even wachten rust en ontspanning in de interactie van leerling en leerkracht. Een beproefde feedbackmethode die in dit kader is ontwikkeld, is de 'wacht-hint-prijs' methodiek (Struiksma, 2003) (zie kader).

In deze geprotocolleerde methodiek zijn gedragstherapeutische principes *pause-promt-praise* toegepast met betrekking tot de leesprocedure voor woordherkenning. De effectieve gedragstherapeutische technieken worden daarbij ingezet binnen de context van in-

dividuele leesinstructie. De methodiek is in vele toepassingen onderzocht: gekwalificeerde r'ers, niet gekwalificeerde leeshulpen, peer-tutoring met goed lezende oudere leerlingen als tutor, met oudere zwakke lezers als tutor en met goede lezers van ongeveer dezelfde leeftijd. De 'wacht-hint-prijs' methodiek is bij toepassing door al deze actoren, effectief gebleken.

Wacht-Hint-Prijs-methodiek

In plaats van direct in te grijpen **WACHT** de leerkracht eerst vijf seconden. De meeste leerlingen merken hun vergissing binnen die tijd op en verbeteren dan zelf.

Lukt het de leerling niet het woord binnen vijf seconden te lezen, dan geeft de leerkracht een **HINT**. Dit moet een decodeerhint zijn, die de leerling aanmoedigt om zelf het woord te lezen en daarbij strategieën in te zetten. Als de leerling er helemaal niet uitkomt, wordt het woord voorgezegd. Dan wordt geen aandacht aan de fout besteed en leest de leerling het woord/de zin nog een keer.

Voorbeelden van hints:

- Algemene hint: "Lees het woord/de zin nog eens"
- Fonologische hint: "Kijk nog eens goed, wat is de middelste letter van dit woord?"
- Strategiehint: "Verklank het woord in delen en voeg deze dan samen."

Tenslotte krijgt de leerling feedback omtrent de juistheid van zijn respons: **PRIJS** in de vorm van korte, positieve feedback (goed zo, goed verbeterd, goed gebruik gemaakt van de hint, enzovoort) waardoor de leerling informatie krijgt over wat hij/zij goed deed. Bij voorkeur meer prijzen dan corrigeren.

De hints en de feedback moeten concreet en specifiek zijn. Zeker bij zwakke lezers is het erg belangrijk dat ze weten waar ze aan toe zijn en begrijpen wat een vraag of opmerking van de leerkracht betekent. Bij voorkeur leest de leerling teksten op instructieniveau (het niveau waarop de leerling 80 à 90% van alle woorden voldoende snel en direct goed leest en dus met 10% à 20% nog moeite heeft).

Bron: Struiksma, A.J.C. (2003). *Lezen gaat voor*. Amsterdam: VU Uitgeverij. (p.31, 137).

Het betreft hier een geprotocolleerde methodiek die expliciet moet worden aangeleerd en getraind. Struiksma geeft daarvoor onder andere een stroomschema en observatieleidraad. Essentieel daarbij is dat leerkrachten leren de methodiek getrouw uit te voeren, waardoor de leerling eigen oplossingsstrategieën ontwikkelt en daarmee niet de moed verliest en tegenzin ontwikkelt.

Feedback als essentieel onderdeel van Toetsend Behandelen

In het kader van Toetsend Behandelen beschrijft Ruijssenaars (2001/2019) een aantal manieren en condities voor het geven van feedback. Beschreven wordt ook waarmee feedback kan worden gegeven en door wie. Verder wordt benadrukt dat zowel de leer-

vorderingen als de motivatie van de leerlingen door middel van feedback kunnen worden beïnvloed. Het volgende schema geeft een overzicht van de vormen en condities voor het geven van feedback die in het kader van toetsend behandelen ingezet kunnen worden.

Manieren en condities voor het geven van feedback	
Waarover wordt feedback gegeven?	
Over de lerende zelf:	
Persoonsgerichte feedback	“Jij kunt dit goed.” “Ik ben hier best goed in.”
Inspanningsgerichte feedback	“Jij hebt hard gewerkt”. “Ik heb goed mijn best gedaan”.
Over hoe of wat geleerd wordt:	
Procesgerichte feedback	“Dit is een handige aanpak”.
Resultaatsgerichte feedback	“Dit is goed”.
Wie geeft de feedback?	
Degene die instructie geeft	<i>Bij voorkeur is degene zich terdege bewust van de invloed die feedback heeft op het leerproces.</i>
De lerende zelf	Aan te leren via een ander als model, metacognitie
Een neutrale derde	Computer of materiaal
Wanneer wordt de feedback gegeven?	
Direct	Onmiddellijk bij elk resultaat
Uitgesteld	Met eventueel in lengte toenemende tussenpozen
Waarmee wordt de feedback gegeven?	
Sociale reactie	Compliment, discussie over aanpak, negeren
Informatie	Goed-fout informatie, alternatieven, prestatiecurve
Materieel	Stickers, krul, tokens
Gunst	Bijvoorbeeld een spel mogen kiezen, <i>10 minuten op de computer</i>

Bron: Feedbackschema (Ruijsenaars, 2001/2019, p. 65) (Cursivering van de auteur van dit boek)

Ruijsenaars (2001/2019) wijst tevens op een ander belangrijk aspect met betrekking tot feedback geven aan leerlingen met leerproblemen. Voor deze leerlingen heeft het verleden voldoende bewezen, dat ze van fouten en falen niet leren. Hij adviseert fouten liefst te negeren. Voor degene die instructie geeft zijn fouten en falen een signaal om het eigen handelen nog eens goed onder de loep te nemen. Het kan voor een leerling die zwaar tilt aan een fout een opluchting zijn wanneer de ander de ‘schuld’ op zich neemt (volwassene: “Ik heb het niet goed uitgelegd”; “Ik heb niet de goede taak uitgekozen”).

In Ruijsenaars & Ruijsenaars-Elshoff (2021) wordt dit nog verder uitgediept. Personen met een leerstoornis ontwikkelen vaak een subjectieve theorie over de oorzaken van succes en falen. Zij schrijven deze oorzaken vrijwel altijd toe aan onvoldoende eigen capaciteiten. Voor iemand met een leerprobleem is het ervaren van succes een noodzaak. Positieve feedback vergroot de kans op succes. Zo kan – na een mislukking – een compliment over de manier waarop het is aangepakt (“Ik zie dat het je moeite kost, maar je pakt het goed aan.”) tot een positieve interpretatie leiden (“Mijn aanpak wordt gewaardeerd.”). Bij voorkeur lukt het de leerling gaandeweg zichzelf positieve feedback te geven (“Mijn inspanning heeft succes gehad.”; “Ik kan dit soort dingen heel goed.”), hetgeen gezien kan worden als een vorm van metacognitie. Echter ook dan blijft het ervaren van externe waardering belangrijk.

Met betrekking tot de verhouding tussen positieve en negatieve feedback haalt Voerman (2016) een aantal onderzoeken aan, waaruit ze afleidt dat ook in het onderwijs een verhouding van minimaal 3 keer positieve feedback tegenover 1 keer negatieve feedback ertoe bijdraagt dat leerlingen blijven leren en ontwikkelen. Daarmee wordt positieve emotionele leerruimte gecreëerd en ligt de aandacht meer op de vooruitgang die leerlingen laten zien.

Feedback aan risicoleerlingen

Onderzoeksliteratuur toont aan dat goede feedback werkt, maar hoe zit dat bij leerlingen wier werk op veel punten tekortschiet? Brookhart (2008) focust specifiek op wat werkt voor ‘struggling students’, risicoleerlingen. Zij laat zien dat feedback met betrekking tot het handelen van risicoleerlingen alleen effectief is als deze op een specifieke manier wordt gegeven. Hieronder wordt hier nader op ingegaan.

Risicoleerlingen hebben vaak geen solide eerdere leerervaringen of onvoldoende leervaardigheden om de informatie te verwerken, of beide. Ook begrijpen ze vaak niet helemaal wat de opdracht van hen vraagt. Uiteraard moeten zij weten dat hun werk niet voldoet aan het doel, maar de meeste leerlingen die het moeilijk hebben, weten dat al.

Scaffolding

Evenals alle leerlingen, profiteren risicoleerlingen van de feedback die hen helpt om de werkwijze die ze hebben gevolgd, te verbinden met de resultaten die ze hebben behaald. Brookhart (2008) wijst er met klem op, dat risicoleerlingen bij deze ‘cognitieve feedback’ hulp nodig hebben. Leerkrachten kunnen steigers bouwen (scaffolding) door leerlingen erop te wijzen, dat ze beter lezen als ze de leerstrategieën gebruiken, die ze hebben aangeleerd. Te denken valt aan strategieën als: decoderen (grafeem voor grafeem verklanken), lezen met behulp van klankclusters (*str* of *sch*), zingend of zoemend lezen, langere woorden in stukjes verdelen (*weeg-schaal*), herhaald lezen, enzovoorts. Zodra de

leerkracht hen helpt het verband te leggen, zien ze het nut in van de strategieën en kunnen ze deze bewust beginnen te gebruiken.

Met taakgerichte feedback aansluitend bij de leerling bereikt de leerkracht dat de criteria voor verbetering binnen het eigen repertoire van strategieën en prestaties van de leerling liggen. Brookhart noemt dit 'self-referenced' feedback (zie kader), dus feedback die naar de leerling zelf verwijst.

Voorbeeld van taakgerichte feedback die naar de leerling zelf verwijst ('self-referenced' feedback)

Voorbeeld van taakgerichte feedback die naar de leerling zelf verwijst:

Het schrijven van verhaaltjes.

Als de leerling vandaag twee losse zinnen heeft geschreven (hetgeen nog geen verhaaltje is) en gisteren slechts een zin had, benoem dat dan. Geef een suggestie voor verbetering: "Misschien is het beter om de twee zinnetjes samen te voegen of er een derde zin aan toe te voegen." Dit soort specifieke taalgerichte feedback helpt de leerling verder.

Dit kan ook toegepast worden als het huidige werk minder goed is, dan eerdere prestaties. Bijvoorbeeld, als de zin van vandaag slechts uit willekeurige woorden bestaat, terwijl die van gisteren een goed lopende zin was. Wijs de leerling daarop, toon de zin van gisteren, en zeg dat u weet dat de leerling een volledige zin kan schrijven. Spoor de leerling aan de zin te verbeteren, zoals op het eerdere geleverde niveau.

Dit type feedback betekent zeker niet, dat je gewoon alles moet aanmoedigen, maar dat de criteria voor 'verbetering' dicht bij de leerling moeten liggen en het doel binnen handbereik moet zijn.

Bron: Brookhart, S.M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. p. 102.

Kleine hanteerbare stappen ('take it easy')

De leerling die het moeilijk heeft, moet aan veel dingen werken om het leerdoel daadwerkelijk te bereiken. Verbetering wordt ondersteund door complexe taken op te splitsen in kleine, hanteerbare stappen. Feedback op deze manier komt over als een zeer langzaam proces. Echter, kleine geleidelijke verbeteringen zijn beter voor de leerling, dan overspoeld te worden en geen voortuitgang te boeken, met het risico het op te geven. Een deel van de risicoleerlingen zal geleidelijk vooruitgang boeken en zij zullen het uiteindelijk redden. Diegenen die minder succes hebben, zullen er in ieder geval trots op zijn dat ze kleine verbeteringen hebben bereikt en dat het de leraar en de omgeving is opgevallen.



Controle op begrip van de feedback

Brookhart (2008) wijst ook op het volgende: controleer altijd of de leerling de feedback hebben begrepen. Vraag de leerling bijvoorbeeld om je te vertellen wat hij of zij denkt dat het belangrijkste punt is van de feedback. Of vraag de leerling om je te vertellen wat hij of zij denkt dat de volgende stap is, op basis van je feedback. Als blijkt dat de leerling de feedback niet heeft begrepen, probeer dan de punten op een andere manier uit te leggen. De volgende figuur vat de suggesties voor het geven van feedback aan risicoleerlingen samen. De voorbeeldfeedback heeft zowel betrekking op technisch lezen als aanvankelijk functioneel schrijven.

Feedback aan risicoleerlingen		
Strategie	Uitleg	Voorbeeld feedback
Leg de focus op procesfeedback	Succesvolle leerlingen komen er zelf achter hoe ze hun prestatieresultaten kunnen verbinden met cognitieve feedback, dus welke strategieën tot die resultaten hebben geleid. Risicostudenten hebben daar 'steigers' voor nodig. Leg deze verbinding expliciet en wijs de leerling erop hoe hun specifieke inspanningen hebben geleid tot de specifieke prestatie. Deze 'steiger' helpt alle leerlingen en zeker degenen voor wie het niet gemakkelijk is: 'Leer hoe je moet leren.'	<i>"Ik zag je teruggaan en de zin opnieuw lezen. Toen je dat gedaan had, ging het lezen veel beter."</i>
Gebruik feedback die naar de leerling zelf verwijst	Als een directe vergelijking met de 'criteria voor goed werk' resulteren in een klinkende mislukking, zoek dan naar tekenen van verbetering van het eerdere werk van de leerling. Als de leerling ziet dat bepaalde inspanningen enige vooruitgang opleveren, zullen ze daar méér van doen en dit voorkomt 'opgeven'.	<i>"Je vorige stukje had slechts twee zinnen, nu heb je er vier, en ze volgen allemaal netjes op elkaar."</i>
Kies een of twee belangrijke punten voor feedback en hanteer kleine verbeterstappen	Splits complexe taken op in kleine, beheersbare stappen.	<i>"Als je de volgende keer een verhaaltje maakt, zorg er dan voor dat de eerste zin een inleiding is op de andere zinnen."</i>
Gebruik eenvoudige woorden	Vermijd complexe woorden als er een eenvoudige woordkeuzes beschikbaar is. Vermijd niet om termen aan te leren die aan het leren gerelateerd zijn. Definieer of verklaar woorden die verband houden met de prestatie of leerdoelen. Controleer altijd op begrip.	<i>"De volgende keer dat je een verhaaltje maakt, probeer dan in de eerste zin een samenvatting te geven van alle zinnen. Dat heet een 'kernzin'."</i>
Check of de feedback begrepen is	Als leerlingen de feedback-boodschap niet begrepen hebben, kan hen dit niet verder helpen. Als blijkt dat de leerling de feedback niet heeft begrepen, probeer het dan op een andere manier uit te leggen.	<i>"Kun je me één ding vertellen waar je aan gaat werken in je volgende verhaaltje?"</i>

Feedbackstrategieën voor risicoleerlingen (Brookhart, 2008, hoofdstuk 2, 3 en 4). (vrij vertaald door de auteur van dit boek)

Brookhart (2008) beschrijft dat feedback een dubbele impact heeft. Enerzijds biedt feedback informatie aan leerlingen (cognitieve impact) over wat ze doen en in hoeverre ze het leerdoel al hebben bereikt. Anderzijds draagt feedback bij aan het ontwikkelen van een gevoel van controle over het leren (motivatie impact) en zorgt het ervoor dat de leerling zich zélf verantwoordelijk gaat voelen voor zijn/haar leren.

Is feedback altijd effectief?

Volgens William (2010) werkt feedback alleen bij een de leerling (die het doel nog niet behaald heeft) als de leerling een toename in moeite wil nemen om het doel te bereiken (*increase effort*). Bij de leerling die het doel heeft behaald, dient feedback voor het versterken van de wil om een nieuw doel te bereiken (*increase aspiration*). De kernboodschap van alle beschikbare evidentie is dat feedback het meest effectief is als deze de leerling in beweging brengt en houdt, dus leidt tot (blijvende) actie van de leerling gericht op leren.

Feedback interventietheorie

Kluger en DeNisi (1996) vonden in hun meta-analyse dat feedback lang niet altijd effectief is. Om dit te verklaren ontwikkelden ze de Feedback-InterventieTheorie (FIT), die gebaseerd is op de volgende argumenten:

- Hoe leerlingen zich gedragen, wordt bepaald door de feedback die zij krijgen en wat van hen wordt verwacht (en het verschil tussen beide).
- De aandacht van leerlingen is beperkt, dus alleen feedback die is gericht op de kloof tussen waar de leerling staat en de gewenste doelen zal tot verandering in leerlinggedrag leiden.
- Feedback verandert het aandachtsperspectief van leerlingen en beïnvloedt daardoor ook hun gedrag.

Zoals hiervoor al is betoogd, concluderen ook deze onderzoekers dat feedbackinterventies in de praktijk het beste zullen werken als ze gekoppeld zijn aan de opdracht, omdat dit het risico op te veel aandacht voor de persoon verkleint en daarmee de kans op leren zal vergroten. Zij adviseren dan ook dat feedback leerlingen aan het denken moet zetten.

De auteurs introduceren het begrip *'feedbackgeletterdheid'*: het vermogen om feedback te ontvangen, te interpreteren, en te gebruiken om ervan te leren. In dit verband is het belangrijk om leerlingen vragen te stellen en om verduidelijking te leren vragen, waardoor ze in gesprek blijven over de eigen prestatie en gekregen feedback.

Receptie van feedback

De Bruyckere (2017) wijst erop dat deze belangrijke voorwaarde, namelijk hoe de feedback door de lerende zelf ontvangen en geïnterpreteerd wordt, soms over het hoofd wordt gezien.



William (2010) noemt verschillende reacties die een leerling kan tonen, naar aanleiding van verkregen feedback:

- **Gedrag veranderen:** leerling gaat meer of minder zijn best doen
- **Doel veranderen:** leerling vindt het doel te gemakkelijk of te moeilijk
- **Inzet veranderen:** leerling wordt meer of minder ambitieus of geeft meer of minder de moed op
- **Feedback negeren:** leerling aanvaardt de feedback niet (om welke reden dan ook)

Volgens De Bruyckere (2017) is het aanbevelenswaardig om niet alleen te kijken naar het leerproces maar ook te observeren hoe de leerling met de feedback omgaat, de reacties te monitoren en zonodig bij te sturen. Ook de frequentie van de feedback is het beste af te stemmen op wat de leerling al dan niet aankan met betrekking tot feedback.

Hattie & Clarke (2018) wijzen erop dat feedback weliswaar een krachtig instrument kan zijn, maar dat het dat zeker niet altijd is. Ook zij schrijven het effect van feedback mede toe aan de manier waarom de ontvangers de feedback interpreteren. Zij noemen dit de paradox van feedback en proberen deze paradox op te lossen door feedback meer te variëren. Zij houden een pleidooi voor leerling-naar-leraar feedback en peer-to-peer-feedback, waarbij ze laten zien dat dit laatste ook met jonge kinderen kan, als zij daartoe goede instructie en heldere criteria krijgen (zie ook: *Meer Kijken*).

Hierbij zijn we dan weer terug bij hetgeen hiervoor door Molloy & Boud (2013) gesteld is. Ook voor feedbackverwerking geldt, dat er geen sprake moet zijn van eenrichtingsverkeer (leerling ontvangt feedback na het uitvoeren van de taak), maar er moet ruimte zijn voor wederkerigheid, waarbij de leerling expliciet in het proces betrokken wordt.

Feedback als krachtig instrument voor leerlingen in de PD-methodiek

Evenals Kamphuis & Vernooij (2011) dit beschrijven, is feedback binnen de PD-methodiek geen doel op zich, maar nauw verbonden met instructie en interventie. In deel 3 hoofdstuk 4 is uitgebreid ingegaan op wat er nodig is voor effectieve directe instructie en hoe de behandelingscyclus daarin verdieping kan aanbrengen. Feedback is in de PD-methodiek nauw verbonden met de gestelde doelen in het Geïntegreerd Behandelingsplan, waarbij de mate van doelgerichtheid van feedback in belangrijke mate de effectiviteit bepaalt.

Feedback kan het leren verbeteren en kan helpen het verschil te overbruggen tussen de huidige en gewenste niveau van de leerlingen, ook in toekomstige taken (Hattie & Timperley, 2007, Hattie, 2012). Deze auteurs en ook andere auteurs in dit hoofdstuk wijzen er echter ook op, dat hoewel feedback een van de belangrijkste invloeden is, het type feedback en de manier waarop het wordt gegeven, verschillend effectief kan zijn.

In de PD-methodiek wordt rekening gehouden met het gegeven dat risicoleerlingen succes en falen vaak aan zichzelf toeschrijven en daardoor een laag zelfvertrouwen kunnen ontwikkelen. Positieve feedback is dan cruciaal voor het opdoen van succeservaringen.

Binnen de PD-methodiek zijn de drie soorten van feedback (feed-up/feed-back/feed-forward) omarmd met dien verstande dat de leerling tevens geleerd wordt hoe hij of zij deelgenoot kan worden van dit proces. Daarbij is ervan uitgegaan dat een aantal van de effectieve principes van feedback ook voor jongere leerlingen geldt en ook voor lagere orde leerprocessen, zoals leren lezen en spellen (met als uiteindelijk doel de automatisering van deze vaardigheden). Expliciete aandacht voor zelfsturing (metacognitie) ook bij deze jonge leerlingen is daarbij een belangrijk aandachtspunt. Hetzelfde geldt voor hetgeen de literatuur zegt over de wijze waarop leerlingen feedback ontvangen (receptie van feedback) en verwerken. Ook jonge leerlingen zullen alleen profiteren van feedback als ze daarvoor open staan en zelf ook uitgenodigd worden om eigen oplossingen in te brengen. Het is tweerichtingsverkeer en geen opgelegde aanpak vanuit de professionals.

Handelingswijzer feedback voor leerlingen in de PD-methodiek

Bij de uitvoering van de PD-methodiek is het besef gegroeid dat het geven van effectieve feedback een complexe vaardigheid is, zowel voor leerkrachten als behandelaren. Hoewel er zeker al veel impliciete kennis over feedback aanwezig was, blijft het toch de kunst om feedback dusdanig te variëren en af te stemmen, dat de leerling er ook daadwerkelijk baat bij heeft.

Ruijsenaars & Ruijsenaars-Elshoff (2021) merken op, dat professionals dikwijls intuïtief en spontaan een vaste stijl ontwikkelen. In een aantal gevallen kan het nodig zijn dit patroon bewust te doorbreken, zeker als het leerproces van de leerling stagneert. Zij geven aan dat dit op verschillende manieren kan. In het hoofdstuk over de geïntegreerde aanpak (deel 3, hoofdstuk 8) wordt hier nader op ingegaan.

In het PD-traject is stap voor stap meer en meer kennis verzameld over het geven van effectieve feedback aan risicoleerlingen. De volgende handelingswijzer is gaandeweg ontwikkeld en vormt een leidraad voor de professionals die ervoor moeten zorgen dat ze de leerlingen helpen bij het bereiken van de automatiseringsdoelen voor lezen en spellen door middel van effectieve instructie, interventie én feedback.

Het goed kunnen geven van feedback aan leerlingen is een belangrijk basisprincipe voor de PD-methodiek. Professionals uit verschillende domeinen werken samen – in co-partnerschap – waarbij het kunnen geven van goed afgestemde, constructieve feedback mede bepalend is voor de kwaliteit van hun handelen.



Handelingswijzer feedback voor leerlingen in de PD-methodiek

Doel van het geven van feedback binnen de PD-methodiek

Met effectieve instructie en interventie als basis, het reduceren van de discrepantie tussen de huidige lees- en spellingvaardigheden en de gewenste lees- en spellingvaardigheden (het bereiken van het niveau van automatisering), met als additioneel doel de leerling te stimuleren het heft mede in eigen handen te nemen.

De discrepantie kan worden gereduceerd door:

Leerlingen	Professionals
<ul style="list-style-type: none">• grotere inspanning en inzet van meer doeltreffende strategieën• bijstellen van de doelen	<ul style="list-style-type: none">• passende uitdagende en specifieke doelen stellen• leerlingen helpen de doelen te bereiken door middel van effectieve leerstrategieën en feedback

Effectieve feedback beantwoordt drie vragen

- Feed-up: Waar ga ik heen? Wat zijn de doelen die je/ik wil bereiken?
- Feed-back: Hoe doe ik dat tot nu toe? Welke vorderingen heb je/ik al gemaakt om het doel te bereiken?
- Feed-forward: Wat is mijn volgende stap? Welke vorderingen moet je/ik nog maken om het doel te bereiken?

Kenmerken goede feedback voor risicoleerlingen

- Gerichtheid op de taak en het proces en minder op de persoon:
 - Goede feedback combineert de gerichtheid op het *proces* (inzicht in het eigen leerproces en mogelijkheid van inzet van strategieën) én de gerichtheid op het *zelfregulerend vermogen* (leren zelfstandig te handelen, wanneer kan ik wat doen en waartoe?)
 - Bij gerichtheid op de *taak* (informatie over hoe goed/minder goed de taak wordt uitgevoerd) wordt tegelijkertijd inzicht geboden in het proces (hoe kun je het aanpakken?)
 - Bij gerichtheid op de *persoon* worden complimenten gegeven over het gedrag en richt de feedback zich op onderdelen waarover de leerling controle heeft
- Is gericht op duidelijke, concrete, haalbare en uitdagende doelen die in goede instructie en interventie hun basis vinden
- Is duidelijk en concreet, behapbaar, eenvoudig (maar niet te simpel), praktisch en zo objectief mogelijk
- Inspanningsgericht en resultaatgericht: steigers bouwen door hulp te bieden en het aanleren en 'verbinden' van aanpakstrategieën
- Hanteert eenvoudige woorden en checkt of de feedback door de leerling is begrepen
- Is 'veilig': volwassene neemt de 'schuld' op zich ('Ik heb het niet goed uitgelegd')
- De ratio positieve en negatieve (corrigerende) feedback is minimaal 3:1
- Is gericht op afzonderlijke leerlingen en houdt rekening met individuele behoeftes
- Nodigt leerlingen uit om feedback op professional te geven (Wat vinden leerlingen goed/niet goed aan de uitleg? Als zij in jouw plaats stonden, wat zouden ze dan anders doen? Wat hebben ze het meest van jou geleerd?)
- Maakt de leerling 'feedbackgeletterd': leert leerlingen strategieën (onder andere gerichte vragen stellen over de gegeven feedback) en ontwikkelt het vermogen om feedback te ontvangen, te interpreteren en te gebruiken om ervan te leren
- Zorgt voor een tweerichtingsverkeer en maakt de leerling onderdeel van het proces

Wie geeft de feedback?

Diegene die instructie en interventies verzorgen, de lerende zelf, een medeleerling (die daartoe vaardigheden heeft geleerd), een neutrale derde, de computer.

Timing en frequentie van de feedback?

Directe feedback wordt bij voorkeur gegeven tijdens of meteen na de uitvoering van de taak; uitgestelde feedback is gericht op het proces (en bij complexe taken) en wordt liefst met in lengte toenemende tussenpozen gegeven. Frequentie van feedback wordt afgestemd op de leerling en is door monitoring van de leerlingreacties te bepalen.

Hoe en waarmee wordt feedback gegeven?

Sociale reactie en opbouwen van vertrouwensband, oprechte en authentieke aandacht, informatie, voorbeelden, modellen, tips, rubrics, regelmatige 'check-ins', één-op-één gesprek, verbaal, non-verbaal (let op onbewuste non-verbale reacties!), schriftelijk (post-its), gunst (spelletje uitzoeken, 10 minuten op computer), materieel (sticker).

Afstemmen op receptie van de feedback (hoe wordt feedback ontvangen en verwerkt?)

Afstemmen op de manier waarop de leerling de feedback 'ontvangt': feedback kan (1) het gedrag van de leerling veranderen, (2) het doel veranderen, (3) de inzet veranderen en (4) genegeerd worden. Al naargelang de leerling op de feedback reageert, is aanpassing van feedbackgedrag aangewezen en kan worden bepaald welke feedback het meest effectief is voor de leerling.

Handelingswijzer feedback Preventieve Dyslexiezorg voor leerlingen
(Bron: onderzoek naar feedback zoals in dit hoofdstuk beschreven en eigen inzichten en ervaring van de auteur van dit boek).

Voor het werken met deze handelingswijzer is een handreiking gemaakt, die de samenwerkende professionals kunnen gebruiken om de feedback die leerlingen geven te structureren en hun feedbackvaardigheden te vergroten.



Download [hier](#) de handreiking voor het werken met de handelingswijzer feedback aan leerlingen

Omdat in de PD-methodiek het goed kunnen samenwerken in co-partnerschap mede bepalend is voor de kwaliteit van de instructies en interventies aan de leerlingen, is het tevens noodzakelijk om ook de kwaliteit van de samenwerking kritisch onder de loep te nemen. Om de alliantie tussen directe instructie en behandelingscyclus (deel 3, hoofdstuk 4) en de doorgaande lijn in het toepassen van werkzame componenten (deel 3, hoofdstuk 5) zo goed en integer mogelijk vorm te geven, is het van essentieel belang dat de samenwerkende professionals ook *elkaar* feedback geven en dat dit veilig en professioneel gebeurt. Het tweede deel van dit hoofdstuk is dan ook gewijd aan feedback als krachtig instrument voor het leerproces van professionals.



Feedback als krachtig instrument voor het leerproces van professionals

In aanvulling op het hoofdstuk over Interprofessioneel samenwerking (deel 3, hoofdstuk 6), wordt in het volgende ingezoomd op aspecten die een rol spelen bij het elkaar feedback geven door professionals. Hierbij staat de co-partnerschapsrelatie die leerkracht en behandelaar op de werkvloer met elkaar vormgeven, centraal.

Professionals zijn getraind om met kinderen te werken, maar zijn minder getraind in het communiceren en samenwerking met volwassenen (Friend & Cook, 2010). Bij samenwerking gaat het om het oplossen van problemen en de bereidheid om te luisteren naar het standpunt van een ander. Indien er sprake is van eenzelfde perspectief met betrekking tot de instructie- en behandelingspraktijk, is dat faciliterend voor de samenwerking. Samenwerking is succesvol wanneer professionals vrijwillig met elkaar werken (Leatherman, 2009; Scruggs e.a., 2007). Professionals kunnen echter ook defensief worden of geloven dat een ander perspectief kritiek is op hun huidige praktijk. In de literatuur is evidentie gevonden voor het gegeven dat verschillen juist complementair kunnen zijn, als ze positief worden gebruikt (Wasburn-Moses & Frager, 2009). Dus, terwijl verschillen in onderwijs- of begeleidingsstijl een uitdaging kunnen vormen voor een succesvolle samenwerking, kunnen ze ook een troef zijn om instructie, interventie en de prestaties van de leerlingen te verbeteren.

Model co-partnerschap

Zoals we in hoofdstuk 6 van deel 3 hebben gezien, ontwikkelde Gerst (2012) een model voor effectief co-partnerschap ten behoeve van zowel co-partners als ondersteuners van co-partners. Zij onderscheidt daarin een aantal componenten in een cyclus van leren over en met elkaar. De positie en de fase waarin co-partners zich bevinden, worden mede beïnvloed door deze dimensies. Hoe 'compatibel' zijn co-partners ten opzichte van deze dimensies en hoe goed zijn ze in staat elkaar door middel van het inzetten van strategieën in evenwicht te brengen?

Model voor co-partnerschap als basis voor het geven van wederzijdse feedback

Het model van Gerst kan richtinggevend zijn voor co-partners om elkaar feedback te geven, omdat de verschillende dimensies in de verschillende fasen herkenbaar zijn en handvatten bieden om elkaar op een constructieve wijze terugkoppeling te geven.

Het volgende overzicht geeft de drie componenten (uitproberen, bouwen en reflecteren) die Gerst (2012) onderscheidt voor het cyclisch werken aan effectief partnerschap, verkort weer.

Componenten voor het cyclisch werken aan effectief co-partnerschap

Fase 1: Het testen van het water (Testing the waters)

Bij het begin van een co-partnerrelatie moeten de professionals de tijd nemen om elkaar te leren kennen, te leren over elkaars persoonlijkheid, stijl, verwachtingen, de te bereiken doelen voor de leerlingen en hun eigen leerproces. Ze leren over elkaar door observaties in de klas en open gesprekken. Ze kunnen daarbij afwachtend (achterover leunen) zijn of actief. Deze fase kenmerkt zich vaak door vallen en opstaan, een enorm leerproces. Het resulteert (als het goed is) in keuzes voor het samenvoegen van hun voorkeuren (stijlen), het afstemmen van inhoudelijke gebieden/uitgangspunten, de wijze waarop de leerlingdoelen kunnen worden behaald, verdelen van verantwoordelijkheden en co-leerrollen.

Fase 2: Bouwen aan partnerschap (Building partnership)

Het accent ligt nu op het constructief bouwen aan een co-partnerschapsrelatie waarin er gewerkt wordt aan flexibiliteit in behandelcompetenties, waarbij er ruimte is voor het geven van opbouwend commentaar aan elkaar en de wijze waarop en wanneer dit wordt geuit. Ook kristalliseren de rollen zich nader uit. Het daadwerkelijk voordelig maken van twee professionals vanuit verschillende perspectieven, die complementair aan elkaar zijn, komt de efficiëntie en de kwaliteit van de (preventieve) behandeling ten goede. Ook dit aspect kost tijd, professionals moeten elkaar de tijd geven voor elkaars ontwikkeling en het zich comfortabel voelen met de inhoud en de procedures.

Fase 3: Reflectie om te verbeteren (Reflecting to improve)

Bij het opbouwen en verbeteren van co-partnerschap speelt reflectie een grote rol. Als professionals de tijd nemen om na te denken over het verbeteren van hun begeleiding én hun samenwerkend handelen leren ze meer van elkaar en worden ze effectiever in het werken met de leerlingen. Dit doen ze door het gezamenlijk uitgevoerde traject te bespreken en met name elkaars rol daarin. Hoe ging de behandeling, hoe hadden we de leerlingen nog beter kunnen begeleiden, welke activiteiten zouden meer aansluiten, waarom werkte iets niet/ onvoldoende en hoe kunnen we dit verbeteren (opnieuw doen)? Ook reflecteren ze op het beter worden in iets te veranderen tijdens het moment van de uitvoering in de klas. Gaandeweg groeien de professionals in het opnieuw uitvoeren en effectiever laten werken van activiteiten en werkvormen en leren daarin van elkaars aanpak. Indien het doel uit het oog verloren wordt, is heroriëntering nodig, waarbij samenwerken op een continue, zich ontwikkelende basis noodzakelijk is. Het voortdurend reflecteren (samen nadenken) en verbeteren van het gezamenlijk uitgevoerde behandeltraject maakt onderling afhankelijk, waardoor de co-partnerrelatie zich verder ontwikkelt. Dit heeft invloed op het gevoel van tevredenheid in de co-taak en het natuurlijk evolueren daarvan.

Bron: Gerst, A. (2012). *The co-teaching journey: a systematic grounded theory study investigating how secondary school teachers resolve challenges in co-teaching*. Liberty University (dissertation), p. 169-179.

Gerst (2012) onderstreept dat het voortdurend reflecteren op en verbeteren van de instructie door de co-partners versterkend werkt op de ontwikkeling van het co-partnerschap. Gevoelens van tevredenheid werden gerapporteerd evenals het belang van voortdurende reflectie als natuurlijk onderdeel van de co-partnerrelatie.



Kunnen omgaan met verschillen

Co-partners die vanuit verschillende disciplines met elkaar samenwerken nemen hetgeen ze geleerd hebben in hun (verschillende) opleiding, hun (verschillende) ervaring en ook hun interpersoonlijke verschillen in de samenwerking mee. Het is dan ook goed stil te staan bij een aantal van deze verschillen, omdat – als ze beter begrepen worden – er ook meestal beter mee omgegaan kan worden. Gerst (2012) onderscheidt verschillende stijlen en onderbouwt deze met literatuur. Hieronder wordt daar een samenvatting van gegeven.

Verschillende onderwijsfilosofieën en stijlen

Professionals zijn succesvoller in samenwerking wanneer zij er gemeenschappelijke onderwijsfilosofieën en onderwijsstijlen op na houden (Brownell et al., 2006; Leatherman, 2009; Scruggs et al., 2007; Timmons, 2006). Een eenheid van perspectief op leerlingen en leren maakt het voor professionals mogelijk om wederzijdse doelen, het delen van verantwoordelijkheden en het vaststellen van gelijke rollen, te realiseren (Capizzi & Barton-Arwood, 2009; Friend & Cook, 2010). Een ander belangrijk gegeven zijn de overtuigingen en houdingen die co-partners hebben met betrekking tot leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (Damore & Murray, 2009; Leatherman, 2009).

Het bezigen van eenzelfde taal (woordenschat) bevordert wederzijdse inzichten. Vaak wordt met verschillende termen verwezen naar soortgelijke concepten, of andersom (Robinson & Buly, 2007). Dit vereist dat professionals verder kijken dan de eigen aannames en open staan voor communicatie over verschillen. Als er meningsverschillen zijn, moeten deze open en professioneel worden uitgewerkt. Professionals die verschillende perspectieven op het leren van leerlingen accepteren en zich een gemeenschappelijk begrip van de leerlingen vormen, zijn beter in staat om met elkaar samen te werken (Carter, e.a., 2009; McDuffie e.a, 2009).

Interpersoonlijke verschillen

Wanneer mensen samenwerken, kunnen persoonlijke verschillen invloed hebben op de stijl van interactie, de conflicten die ontstaan en hoe de conflicten worden aangepakt (Cramer & Stivers, 2007; Friend & Cook, 2010; Schutz, 1958, 1966, 1984, 1992). Deze verschillen kunnen enerzijds helpen om professionals sterker te maken, omdat ze van elkaar kunnen leren en anderzijds belangrijke uitdagingen zijn als ze de samenwerking dreigen te belemmeren. In het volgende worden enkele van deze verschillende stijlen nader uitgewerkt.

Persoonlijkheidsstijlen

Hoe mensen zich gedragen in interpersoonlijke situaties is vaak een reflectie van hun persoonlijkheid. Ones e.a., 2005 definiëren persoonlijkheid als een spectrum van indi-

viduele attributen die consequent mensen van elkaar onderscheiden in termen van hun basistendensen om te denken, te voelen, te handelen op bepaalde manieren. Aangezien co-professionals samenwerken, kunnen deze persoonlijkheidsverschillen leiden tot disconnecties in communicatie en interactie (Cramer & Stivers, 2007; Gilley et al., 2010; McDuffie et al., 2009).

Omdat persoonlijkheidstypes invloed hebben op hoe professionals met elkaar samenwerken (Mooradian, e.a., 2006) is het van belang dat de professionals de tijd nemen om elkaars persoonlijkheden te begrijpen. Dat verbetert de relatie, de werkprestaties en de samenwerking. Verschillen in persoonlijkheden beïnvloeden iemands neiging om anderen te vertrouwen en dat kan effectieve samenwerking belemmeren. Professionals hebben veelal de behoefte om niet alleen hun eigen persoonlijkheid te begrijpen, maar ook de persoonlijkheid van hun co-partner. Conderman e.a. (2009) merken in dit verband op, dat – ook al is er theoretische evidente dat persoonlijkheidsverschillen effectieve partnerschappen kunnen belemmeren – er nog geen onderzoeksliteratuur beschikbaar is over hoe persoonlijkheidsverschillen precies van invloed zijn op de ontwikkeling van co-partnerschap.

Communicatiestijlen

Terwijl persoonlijkheden verwijzen naar brede constructies, zijn communicatiestijlen een subset van iemands persoonlijkheid (Vries e.a., 2009). Iemands persoonlijke identiteit wordt in aanzienlijke mate uitgedrukt door middel van zijn of haar communicatiestijl. Bij elke samenwerking is effectieve communicatie van belang. Bij communicatie gaat het niet alleen om het overbrengen van een boodschap, maar ook om de interpretatie van een bericht. Soms is wat een persoon zegt, niet per se wat hij of zij bedoelt (Ivanov & Werner, 2010). Wanneer er conflicten ontstaan in de samenwerking komt het probleem vaak voort uit verschillen in communicatiestijlen, hetgeen kan leiden tot miscommunicatie en misinterpretatie (Jourdain, 2004).

Vries e.a. (2009) deden onderzoek naar overheersende communicatiestijlen. Mensen kunnen in hun communicatie duidelijk, beknopt, efficiënt en kalm zijn, terwijl anderen dominant bedreigend en misleidend kunnen zijn. Waar de een spraakzaam, energiek en welsprekend is, is de ander bescheiden, vriendelijk of aardig. Waar de een analytisch en onderbouwend is, is de ander reflectief, meegaand of emotioneel. Hoewel mensen verschillende stijlen gebruiken in verschillende situaties en de meeste mensen meerdere van deze stijlen inzetten, is er over het algemeen één stijl die in een individu overheerst (Conderman e.a., 2009; Jourdain, 2004). Met name in co-partnerschappen hebben individuen er behoefte aan om effectief met elkaar te kunnen communiceren, zelfs als hun natuurlijke communicatiestijlen verschillend zijn.

Co-partners kunnen miscommunicatie vermijden door de tijd te nemen om elkaars boodschap te begrijpen. Rekening houden met de communicatiestijlen van een ander, kan helpen bij het voorkomen en oplossen van conflicten, omdat deze dan als minder per-



soonlijk worden ervaren (Jourdain, 2004). Bij het reageren op de co-partner blijkt het effectiever te zijn om zich aan te passen aan de communicatiestijl van de ander, dan om aan de eigen stijl te blijven vasthouden. Conderman e.a. (2009) zien dit als de 'sleutel tot samenwerking', echter ze waarschuwen er ook voor om zich niet al te veel aan te passen, omdat mensen hun communicatiestijlen kunnen aanpassen en variëren in verschillende contexten en relaties.

Conflictstijlen

Verschillen in de manier waarop co-partners conflictoplossing benaderen, kunnen leiden tot spanningen (Broome e.a., 2002). Er worden in de literatuur verschillende vormen van conflictoplossingen genoemd (Rahim & Bonoma, 1992). Zo kenmerkt een integratieve oplossingsstijl zich door open communicatie en probleemoplossende eigenschappen. Andere stijlen die worden genoemd zijn controlerend of verplichtend. Ook is vermijdings-, terugtrekkings- of ontkenningsgedrag kenmerkend, evenals het uit zijn op compromissen. Al deze gedragingen kunnen op sommige momenten geschikt zijn, maar het niveau van de autoriteit in een relatie en het type van conflict bepaalt welke strategie het meest effectief is (Conderman, 2011; Rahim, 1986; Rahim & Bonoma, 1979; Rahim e.a., 1992). De onderzoekers stellen dat verschillende conflictoplossingsstijlen onverenigbaar zijn of juist als complementair aan elkaar kunnen worden beschouwd. Conflicten zijn onvermijdelijk in relaties, maar deze hoeven niet negatief te zijn. Conflicten kunnen diepgaand denken bevorderen, hetgeen betere resultaten kan opleveren. Om dit te laten gebeuren, moeten de co-partners echter leren om elkaars conflictoplossingsstijlen te begrijpen, en te leren werken via conflicten, terwijl ze hun individuele verschillen en unieke eigenschappen daarbij niet uit het oog moeten verliezen (Behfar, e.a., 2008). Over het algemeen is het zo dat in co-partnerrelaties integratie en compromissen de meest effectieve strategieën zijn om conflicten op te lossen.

Het zich bewust zijn van de invloed die bovenstaande verschillen kunnen hebben op de co-partnerschapsrelatie en de wijze waarop daarmee omgegaan kan worden, biedt co-partners houvast bij het geven van constructieve feedback aan elkaar.

Alert zijn op valkuilen van co-partnerschap

Goossens (2003) ziet feedback als essentiële randvoorwaarde en meerwaarde om co-begeleiding effectief vorm te kunnen geven. Hij hecht er daarbij aan dat de legitimatie van het elkaar feedback geven – van te voren – duidelijk wordt besproken. Het mag niet zo zijn dat feedback gegeven wordt naar aanleiding van waarnemingen van de daadwerkelijke uitvoering, zonder dat overeenstemming bereikt is over de wijze waarop de feedback wordt gegeven en de wijze waarop de co-begeleiders in staat worden gesteld om de feedback ook daadwerkelijk te ontvangen.

Hieronder wordt een aantal valkuilen die Goossens (2003) noemt besproken. Voor een deel zit hier overlap in met de verschillen die hiervoor zijn besproken, maar er worden ook 'voetangels' genoemd, die nog niet besproken zijn en mede een impact kunnen hebben met betrekking tot geven van feedback aan elkaar.

Verschillende persoonlijke en professionele oriëntaties

Even als Gerst (2012) noemt Goossens (2003) dat verschillende persoonlijke en professionele oriëntaties remmend kunnen werken op de ontwikkeling van de relatie van de co-partners. Dit kan bijvoorbeeld het geval zijn wanneer ze opereren vanuit een verschillend theoretisch referentiekader. Een dergelijke tegenstelling in professionele oriëntatie heeft uiteraard betekenis voor de interactie die er met betrekking tot de leerlingen (en de ouders) plaatsvindt. Dit doet zich zowel voor in geplande als intuïtieve interventies. Het verschil in professionele oriëntatie kan ook ontstaan, doordat de co-partners een verschillende beroepsachtergrond hebben.

“Als vooraf tussen twee begeleiders geen fundamentele discussie is gevoerd over visie, assumptie, drijfveren en stijl dan kan dat een negatieve rol gaan spelen in de dynamiek. Immers, op specifieke momenten gedurende het groepsproces worden interventies gepleegd en bewegingen ingezet. Dit gebeurt zowel planmatig als intuïtief. Met name die intuïtieve momenten die vaak heel krachtig kunnen zijn in een proces, tonen de stijl en zeggen iets over de visie, opvattingen en drijfveren van de begeleider. Verschillen deze met die van de co-begeleider dan kunnen dergelijke interventiemomenten (en de gevolgen daarvan) minder ‘vatbaar’ worden voor de co-begeleider. Immers, de dynamiek van het groepsproces wordt op dat moment gevoed vanuit een ander referentiekader, met andere gevolgen. Het kader van de co-begeleider ‘past’ dan even niet en er zal –tijdig– opnieuw afgestemd moeten worden om het contact goed te houden en de processen op hun waarde te kunnen schatten. Dit kunnen bijzonder indringende en confronterende momenten zijn.” (Binnendijk in Goossens (2003), pag. 34.)

Verschillende vooronderstellingen van elkaar

Bij verschillende vooronderstellingen werkt de co-partner vanuit zijn eigen beelden over de andere co-partner. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer er geen openheid naar elkaar bestaat, of dat er 'beelden' bestaan vanuit een eerdere samenwerking of andere context. Wat in de ene context werkt, hoeft dit in de andere nog niet te doen. Als men vanuit een dergelijke beeldvorming naar elkaar kijkt, kunnen diverse misverstanden tussen de co-begeleiders en het werken met de leerlingen ontstaan.



Extra energie en competitie

Co-partnerschap kan extra energie vragen wanneer te veel moet worden geïnvesteerd in de relatie of de samenwerking tussen de co-partners. Als co-begeleiders meer energie investeren in de samenwerkingsrelatie dan in de leerlingen kan dit nadelig uitpakken, hetgeen de leerlingen ook feilloos aanvoelen. Co-partnerschap kan ook extra energie vragen wanneer er een gevoel van competitie tussen de begeleiders bestaat. Dit kan zich bijvoorbeeld voordoen rond de kwaliteit en kwantiteit van de interventies of het 'scoren' in het verkrijgen van aandacht. Ook competitie tussen de co-partners wordt door de leerlingen onmiddellijk gevoeld.

Blinde vlekken

Blinde vlekken tussen de co-partners kunnen ontstaan, wanneer zij samen te veel vanuit hetzelfde referentiekader werken. Zij kijken dan met hetzelfde analysekader naar de leerlingen en dit kan verengend werken. Het risico van eenzijdigheid en in één bepaald spoor blijven hangen, ligt dan op de loer. Blinde vlekken kunnen ook ontstaan als co-partners zich te veel als een eenheid presenteren, waardoor verschillen onbespreekbaar blijven. Wanneer verschillen gemaskeerd worden, betekent dit dat het omgaan met deze verschillen tussen de co-partners geen onderdeel meer is van de interactie tussen de co-partners en de leerlingen (en ouders).

Verschillende ritmes

De co-partners kunnen in de praktijk een verschillend ritme blijken te hebben. Dit kan betrekking hebben op de snelheid van interveniëren of de eigen balans met betrekking tot procesgerichtheid of programmagerichtheid. Verschil in ritme kan bijvoorbeeld ontstaan als de co-partners niet in gelijke mate bekend zijn met een interventieprogramma. Het kost de co-partner die onbekend is met het programma veel meer tijd om inzicht te verwerven in het programma en er 'feeling' mee te krijgen. Dit heeft een impact op het behandelproces en de leerlingen zullen dit snel in de gaten hebben.

Elkaar afvallen of imiteren

Een mogelijke valkuil voor co-partners is, dat ze elkaar afvallen tijdens of na de behandeling. Dit kan gebeuren wanneer de co-partners elkaar regelmatig en op subtiele wijze corrigeren of te sterke nadruk leggen op positionele verschillen die ze in het behandelproces hebben. Het tegenovergestelde is aan de orde als co-partners elkaar proberen te imiteren. De co-partner die de andere co-partner imiteert, kan zijn eigenheid verliezen wat betreft werkstijl en persoonlijke wijze van reageren, waardoor hij of zij niet meer congruent overkomt. Als co-partners niet meer vanuit hun eigenheid acteren, voelen leerlingen dat onmiddellijk aan.

Kennis hebben van deze valkuilen en het zich bewust zijn dat deze zich ook in de eigen co-partnerschapsrelatie kunnen voordoen, is van belang bij het geven van feedback aan elkaar.

Modellen die professionals kunnen inzetten voor het geven van feedback aan elkaar

Naast het model van co-partnerschap kunnen professionals zich ook bedienen van modellen over hoe ze zelf leren en de mogelijkheden die er in de literatuur voorhanden zijn om elkaar van professionele terugkoppeling te voorzien.

Zonder daarin volledig te willen zijn, worden hieronder een aantal van deze modellen kort besproken. Centraal staan het model van 'drieslagleren' dat bijna vijftig jaar geleden zijn intrede deed en nog steeds wordt gehanteerd en de daarop gebaseerde modellen over feedbackcycli en principes van lerende professionals in lerende organisaties.

Drieslagleren

Een model dat aansluit bij het leren en besluiten nemen door volwassenen en daarmee ook bij het elkaar feedback geven, is ontwikkeld door Argyris (1976), Argyris & Schön (1978, 1996) en Schön (1983). In het volgende worden deze drie vormen van leren kort beschreven. De vragen die bij iedere vorm van leren opgenomen zijn, zijn afkomstig van Janssen (2015).

Bij **enkel-lus leren** (Single-loop) gaat het om het WAT: het leren is gericht op de activiteiten en handelingen die we doen. Is iets goed of fout, gewenst of ongewenst. Wijzigingen worden aangebracht in specifieke handelingen of interventies zonder te onderzoeken of de onderliggende aannames en overtuigingen kloppen. Het gaat hier om de vraag *'Doen we de dingen goed?'* die betrekking heeft op procedures en regels en resultaatcontrole.

Bij **dubbel-lus leren** (double-loop) gaat het om het HOE: er wordt gezamenlijk een procesanalyse gemaakt: Wat doen we precies, welke patronen zien we en tot welke inzichten komen we? In hoeverre is de manier waarop een probleem wordt gedefinieerd en opgelost tevens een oorzaak van het probleem? Welke helpende en belemmerende gedachten horen hierbij? Op basis van deze overwegingen wordt gezamenlijk nagedacht over mogelijke veranderingen, die kunnen worden aangebracht om het beter te doen. Het gaat hier om de vraag: *'Doen we de goede dingen?'* die betrekking heeft op inzicht en begrip van patronen.

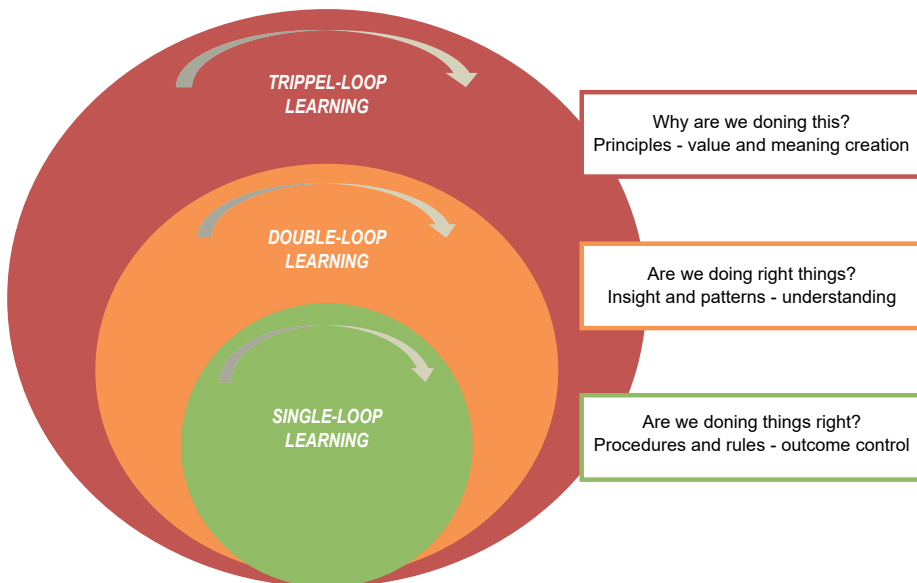


Bij **drievoudig-lus leren** (triple-loop) staat het **WAAROM** centraal: er wordt gezamenlijk nagedacht over hoe problemen en oplossingen met elkaar samenhangen om daarmee te begrijpen hoe eerdere acties hebben geleid tot de huidige situatie. Er wordt met elkaar besproken waarom er een verandering nodig is (waarden) en afgewogen welke aanpak mogelijk beter is en hoe deze gerealiseerd en geëvalueerd kan worden. Het gaat hier om de vraag: *'Waarom doen we dit?'* die betrekking heeft op principes, waarden en betekenisgeving.

In deze leercyclus staat het organiseren van feedback centraal. Feedback zorgt ervoor dat individuen of teams kunnen leren.

Janssen (2015) stelt dat organisaties en personen in toenemende mate verbeteringen kunnen realiseren door voortdurend kleine aanpassingen te doen met behulp van enkel-, dubbel-lus en drievoudig-lus leren. Dit houdt volgens haar in dat bestaande producten en systemen voortdurend bevraagd dienen te worden. Drieslagleren gaat gepaard met ambitie, wijsheid en moed, en impliceert het scheppen van kennis. Het triple-loop leerproces omvat een hogere mate van creatieve inbreng en organisatorisch afleren, en is een interactief en iteratief proces. Janssen (2015) geeft daarbij aan dat ook universiteiten en hogescholen meer werk zouden moeten maken van deze vorm van leren.

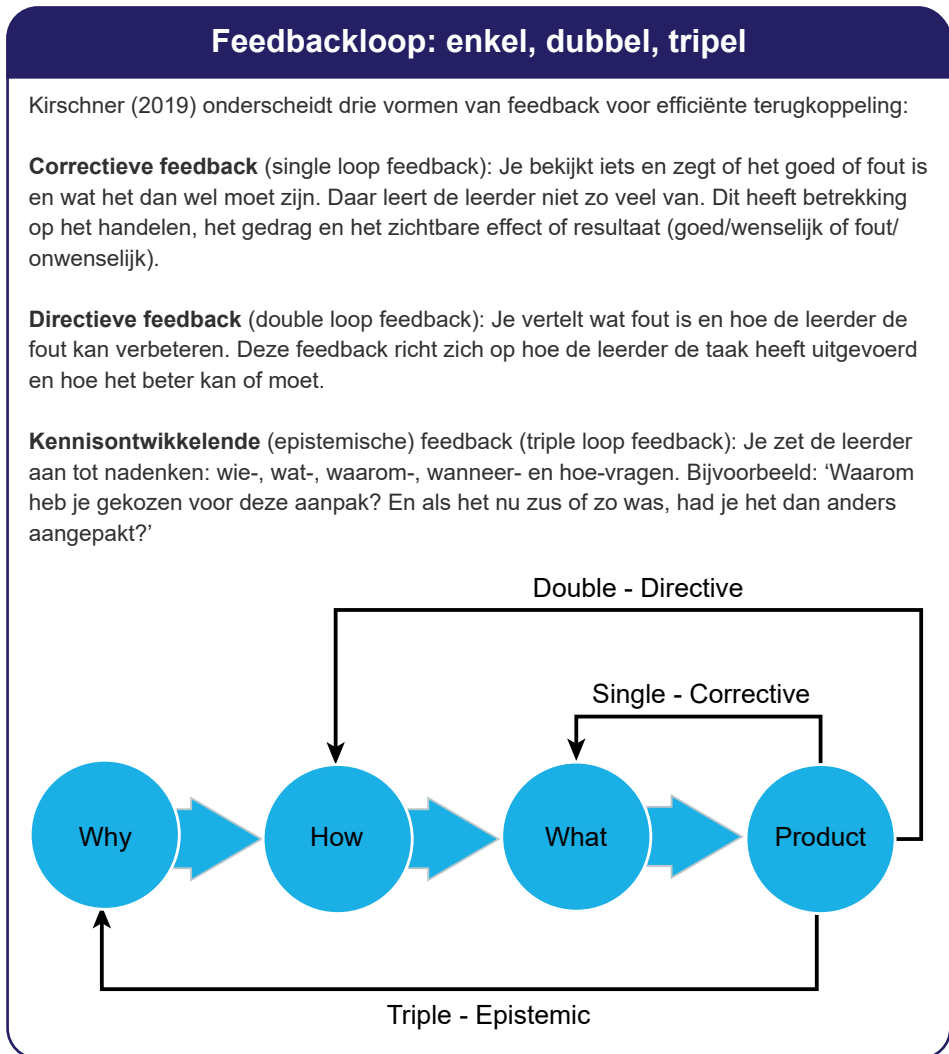
Het cyclische proces van 'drieslagleren' wordt door Janssen (2015) als volgt weergegeven:



Janssen, M. (2015). *The learning paradox in higher education*. Gebaseerd op Argyris, 1976. Paper op 10th European Quality Assurance Forum. London, UK.

Feedbackloop voor professionals

Kirschner (2019) heeft een feedbackmodel ontwikkeld waarin deze 'drieslag' ook is toegepast. Hij onderscheidt drie vormen van feedback die aansluiten bij de verschillende manieren van leren: enkel (correctief), dubbel (directief), triple (epistemisch). Het volgende kader laat zien, hoe hij dit weergeeft.



Bron: Kirschner, P. A. (2019): Effectieve feedback. In: Kirschner, P.A., Claessens, L. & S. Raaijmakers. *Op schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Meppel: Ten Brink Uitgevers. P. 132.

Dit model laat overeenkomsten zien met de niveaus van feedback die door Hattie & Timperley (2007) worden onderscheiden en die hiervoor zijn beschreven: (1) feedback gericht op het uitvoeren van de taak (*wat*), (2) feedback gericht op het proces (*hoe*) en (3) feedback gericht op het zelfregulerend vermogen (*waarom*). Kirschner (2019) legt bij de laatste vorm van feedback nog iets meer de nadruk op het kennisontwikkeld vermogen van de leerder. Deze stelt zich niet alleen metacognitieve vragen over hoe hij of zij het gedaan heeft of in hoeverre hij of zij zeker is van een antwoord, maar ook over het waarom van de aanpak en hoe het uitgedrukt zou hebben als hij of zij het anders had gedaan. Feedback op persoonsniveau ziet ook Kirschner (2019) niet als effectieve feedback, omdat je dan geen informatie geeft over iemands handelen, leerproces of beheersingsniveau, maar over de persoon zelf.

Vanwege de grote overeenkomsten met het model van Hattie en Timperley (2007) is deze feedbackloop niet apart opgenomen in het gedeelte over feedback bij leerlingen. Als het gaat om feedback die volwassenen elkaar kunnen geven, lijkt het een heel werkbaar model, vandaar dat hieronder een poging is gedaan om een vertaalslag te maken voor professionals die elkaar feedback geven.

Correctieve feedback (single loop feedback): professionals bekijken iets en zeggen of het goed of fout is en wat het dan wel moet zijn. Daar leren professionals niet zo veel van. Dit heeft betrekking op het handelen, het gedrag en het zichtbare effect of resultaat (goed/wenselijk of fout/onwenselijk).

Directieve feedback (double loop feedback): Professionals vertellen elkaar waarom ze gehandeld hebben, zoals ze gehandeld hebben. Deze feedback richt zich op hoe de professionals de instructie en interventies hebben uitgevoerd en hoe dit beter kan of moet.

Kennisontwikkende (epistemische) feedback (triple loop feedback): Professionals zetten elkaar aan tot nadenken aan de hand van: wie-, wat-, waarom-, wanneer- en hoe-vragen. Bijvoorbeeld: 'Waarom hebben we gekozen voor deze aanpak? Is er reden om het eerder geformuleerde plan-B in te zetten?'

Voor volwassenen lijkt feedback op het kennisontwikkelingsniveau het meest effectief. Evenals bij feedback aan leerlingen, geldt ook voor volwassenen dat het effect van feedback sterk afhankelijk is van de specifieke situatie en de specifieke professionals. Goed om in te zoomen op de 'disciplines' die dit mede bepalen.

Lerende professionals in lerende organisaties

Senge (1990) laat zich in zijn denken over de lerende organisatie eveneens inspireren door Argyris (1976) en Schön (1983). Hij onderscheidt vijf disciplines in het leren van

mensen en organisaties: (1) systeemdenken, (2) persoonlijk meesterschap, (3) mentale modellen, (4) bouwen aan gedeelde visie en (5) teamleren. Onder een 'discipline' verstaat Senge een reeks van principes en praktijken die we bestuderen, beheersen en in ons leven integreren. Grieks onderzoek (Panagiotopoulos, 2018) en onderzoek van Senge, e.a., (2000) laat zien dat de vijf Senge-principes ook toe te passen zijn in onderwijsomgevingen. Dat biedt de legitimering om na te gaan of zijn benadering een kwalitatieve toevoeging biedt met betrekking tot feedback die professionals aan elkaar kunnen geven. Easterby-Smith, e.a., (200) laten zien, dat de vijf disciplines op drie niveaus benaderd kunnen worden:

- Praktijken: wat je doet.
- Principes: richtinggevende ideeën en inzichten.
- Essenties: de 'staat van zijn' die een persoon bereikt als hij/zij de disciplines (na persoonlijke verandering) in hoge mate beheerst.

Ook hier zien we de gelaagdheid die hiervoor beschreven is ten aanzien van 'leren' en 'feedback geven'. De derde laag is hierbij het meest interessant, omdat het hier kwaliteiten betreft die personen in verschillende mate kunnen bezitten. Als het om feedback gaat die professionals aan elkaar kunnen geven, dan zijn 'persoonlijk meesterschap' en 'mentale modellen' de twee disciplines die daarbij het meest worden aangesproken. Hieronder wordt kort samengevat wat Senge (1990) en Easterby-Smith, e.a., (2000) daarover zeggen.

Persoonlijk meesterschap

Persoonlijk meesterschap is de discipline van het voortdurend verhelderen en verdiepen van onze persoonlijke visie, van het richten van onze energie, van het ontwikkelen van geduld, en van het objectief zien van de werkelijkheid. Persoonlijk meesterschap gaat verder dan bekwaamheid en vaardigheden, hoewel deze er wel bij betrokken zijn. Het gaat niet om dominantie, maar eerder om roeping. Visie is roeping in plaats van alleen maar een goed idee. Mensen met een hoge mate van persoonlijk meesterschap leven in een voortdurende leermodus, ze 'arriveren' nooit, ze zijn zelfkritisch en zelfreflecterend. Persoonlijk meesterschap is niet iets dat een persoon bezit, het is een proces en een levenslange discipline. Mensen met een hoge mate van persoonlijk meesterschap zijn zich bewust van hun onwetendheid, hun onbekwaamheid, hun groeigebieden. Voor hen is 'de reis de beloning'.

Mentale modellen

Mentale modellen zijn diepgewortelde veronderstellingen, generalisaties, of beelden en voorstellingen die beïnvloeden hoe we de wereld begrijpen en hoe we actie ondernemen. De discipline van mentale modellen begint met het keren van de spiegel naar binnen: leren om onze interne beelden van de wereld op te graven, ze naar de oppervlakte te brengen en ze streng aan een kritisch onderzoek te onderwerpen. Het ontwikkelen van het vermogen om te reflecteren 'in' en 'op' uitgevoerde acties,



is daarbij een belangrijke vaardigheid. Daarbij dient onderscheid gemaakt te worden tussen de directe 'gegevens van de ervaring' en de generalisaties of abstracties die op basis daarvan gevormd kunnen worden.

In het kader van feedback die professionals elkaar kunnen geven, zijn deze twee disciplines het meest van belang, omdat ze de professional persoonlijk bepalen.

Een hoge mate van bekwaamheid in 'persoonlijk meesterschap' lijkt een faciliterende factor, omdat het besef dat iedere professional – en in het geval van co-partnerschap – beide co-partners nog moeten leren in bekwaamheid en competenties, maakt dat co-partners hun persoonlijke visie verhelderen voor zichzelf en de ander. Ze zijn zich ervan bewust dat zij zich verder moeten ontwikkelen en dat ze dit beter samen kunnen doen dan ieder afzonderlijk.

Vertalen we hetgeen hiervoor gezegd is over 'mentale modellen' naar feedback die professionals elkaar kunnen geven, dan lijkt het faciliterend als professionals (en dus ook co-partners) zich ervan bewust zijn, dat zij verborgen basisveronderstellingen (denkbeelden) hebben en dat ze als het ware met een gekleurde bril naar de werkelijkheid kijken. Door het voeren van 'leerzame' gesprekken leggen professionals hun eigen denken effectief bloot en stellen ze dat denken open voor de invloed van anderen.

Naast deze twee meer persoonlijke disciplines zijn ook de andere disciplines van belang bij feedback die professionals aan elkaar kunnen geven. Vanuit de discipline 'teamleren' maakt het met elkaar in dialoog gaan over verborgen basisveronderstellingen het mogelijk om vooroordelen te onderkennen en los te laten. Ook de gerichtheid op een 'gemeenschappelijke visie', waarin een toekomst geschetst wordt waar de professionals zich in herkennen, stimuleert hen om daar gezamenlijk invulling aan te geven en zorgt tevens voor intrinsieke motivatie. Dat betekent ook dat professionals zich tegelijkertijd moeten kunnen concentreren op (1) het vasthouden van de (gezamenlijke) visie en (2) de huidige werkelijkheid en dat ze met de spanning tussen beide kunnen omgaan. De overkoepele discipline 'systeendenken' staat iets verder van professionals op de werkvloer af, echter het besef dat ze onderdeel zijn van een complex geheel van elkaar beïnvloedende factoren die continue in beweging zijn, bepaalt mede de rol die zij innemen in dit geheel.

Deze inzichten sluiten aan bij wat Voerman (2016) en Voerman & Faber (2021) zeggen in het kader van didactisch coachen. Deze methode beoogt lerenden actief en gemotiveerd te maken en te houden door denkstimulerende vragen te stellen, die bevorderlijk zijn voor het leerproces en het mogelijk maken van effectieve feedback. Dit alles is gericht op inhoud en strategie en op de lerende persoon, diens modus ('leerstand') en persoonlijke kwaliteiten. Als professionals zich voortdurend afvragen waarom ze op een bepaalde manier handelen, zijn ze bereid hun eigen leren zichtbaar te maken. Alleen dan – zo stellen de onderzoekers – raak je verbonden met elkaar en met de leerlingen. Het doorleven en

doorgeven van de missie en visie start vanuit bewustwording, openheid, veiligheid en het vertrouwen dat je fouten mag maken en dat je altijd lerende bent. In hun onderzoek maakten professionals hun eigen leren zichtbaar met video-opnames en in intervisiebijeenkomsten, met als motto, dat 'oefenen' dagelijks kan plaatsvinden.

In methodieken waar co-professionals uit verschillende disciplines samenwerken, is de kwaliteit van de samenwerking mede bepalend voor de kwaliteit van de interventies. Het is dan ook van belang dat de co-partners zich daarvan bewust zijn en stapsgewijs werken aan verbeterlagen. De modellen en inzichten die hiervoor besproken zijn kunnen daarbij als kader dienen. Neemt niet weg, dat er nog tal van andere aspecten zijn die de kwaliteit van de samenwerking bepalen. Het voorgaande is niet meer dan een 'opstapje', waar professionals mee aan de slag kunnen en dat ze naar believen kunnen uitbreiden.

Feedback als krachtig instrument voor co-partners in de PD-methodiek

Zoals al vaak benadrukt, is het goed kunnen samenwerken van de co-partners (leerkrachten en behandelaren) op de werkvloer een van de basisprincipes van de PD-methodiek. Evenals Goossens (2003) aangeeft, is feedback binnen de PD-methodiek een essentiële randvoorwaarde en meerwaarde om co-partnerschap effectief vorm te kunnen geven. Eenvoudig is dit niet, omdat feedback op de juiste manier gegeven moet worden en vooral niet bedreigend moet zijn.

Voorafgaand aan het *PD-leerlingentraject* bespreken leerkracht (en de ondersteuners binnen de school) en de behandelaar wanneer en op welke manier feedback wordt gegeven. Dit varieert van kort tijdens het samen werken in de klas, kort in de pauzes tot langer op gezamenlijk geplande momenten tijdens de preventieve behandeling en na afronding daarvan. Gelijkwaardigheid staat daarbij hoog in het vaandel: er mag geen sprake zijn van hiërarchie omdat iedereen moet leren om de verschillende ondersteuningsniveaus op een effectieve wijze in elkaar te integreren. Het is de bedoeling dat de co-partners voortdurend in ontwikkeling zijn en dat ze daardoor de gezamenlijke aanpak nog optimaler kunnen vormgeven, waardoor de leerlingen (en hun ouders) er beter van worden.

Feedback over praktische implicatie van co-partnerschap in de PD-methodiek

In het hoofdstuk over Interprofessioneel leren en samenwerken (deel 3, hoofdstuk 6) is uitvoering ingegaan op een model voor co-partnerschap en de wijze waarop co-partners langzaam kunnen groeien in hun rollen. Het hoofdstuk eindigt met praktische implicaties van dat model voor de PD-methodiek. De feedback die co-partners elkaar geven, kan gericht zijn op een aantal van deze concrete onderdelen, zoals bijvoorbeeld: co-planning,



instructie en interventie, klassenmanagement, beoordelen en waarderen, communicatie en randvoorwaarden. Zaak daarbij is dat co-partners zich realiseren dat bij dit soort onderwerpen vooral correctieve (single-loop) feedback op de loer ligt (Doen we de dingen goed?). Ook bij deze praktische onderwerpen is het van belang dat co-partners elkaar vragen stellen op de verdiepende niveaus: Doen we de goede dingen en vooral waarom doen we het zo?

Feedback met betrekking tot *interventie-integriteit* (worden de preventieve interventies uitgevoerd zoals bedoeld) spreekt het verdiepende niveau per definitie aan. Immers er kunnen tussen de co-partners verschillen bestaan over wat precies bedoeld wordt met het getrouw uitvoeren van interventies. Omdat co-partners de instructie en interventies tezamen uitvoeren in de klas, wordt meteen duidelijk of dit goed (en dus complementair) gaat, of dat er zich fricties voordoen. Doel en inhoud van de preventieve aanpak zijn in het Geïntegreerd Behandelplan Preventieve Dyslexiezorg beschreven, maar dat hoeft nog niet te betekenen dat de werkwijze getrouw wordt uitgevoerd door de professionals. De daadwerkelijke uitvoering op de werkvloer maakt pas duidelijk of er dusdanige overeenstemming is, dat de getrouwheid van de uitvoering en implementatie niet in het geding is. Zoals we hiervoor gezien hebben kunnen inhoudelijke en vaardigheidsverschillen daarbij bepalend zijn. Het is dus van uitzonderlijk belang dat co-partners zich daarvan bewust zijn en dat ze elkaar daarop durven aanspreken. Door de leerlingresultaten te monitoren (gaan de leerlingen daadwerkelijk vooruit) worden data verkregen, die ze kunnen inzetten bij het geven van feedback aan elkaar.

Feedback over de co-partnerschapsrelatie

Naast de focus op de inhoud van de interventie en de integriteit daarvan, is het voor de kwaliteit van de co-partnerschapsrelatie binnen de PD-methodiek van belang dat co-partners zich bewust zijn van een aantal zaken die hiervoor zijn besproken met betrekking tot het model voor co-partnerschap. Impliciet is deze kennis meegenomen bij de ontwikkeling, de uitvoering en implementatie van de PD-methodiek. Bij het elkaar feedback geven, hebben co-partners regelmatig over interpersoonlijke verschillen die ze bij elkaar bespeurden, gesproken en kwamen zaken die in de literatuur als 'valkuilen van co-partnerschap' bestempeld worden op een vrij natuurlijke manier aan de orde. In de PD-methodiek is daar niet omheen te komen, omdat co-partners 'on the spot' nauw met elkaar samenwerken en in gezamenlijkheid moeten afstemmen met ouders, komen deze aspecten als een natuurlijk gegeven naar boven. Daarbij beseften co-partners steeds meer dat de fase waarin ze zich in het samenwerkingsproces bevonden, daarbij een wezenlijke rol speelde. Co-partners die nog in de fase van 'het testen van het water' waren, begrepen dat de samenwerking tijd nodig had en dat 'vallen en opstaan' daarbij hoorde. Naarmate de samenwerking langere tijd voortduurde, bleek er steeds meer ruimte te zijn voor opbouwend commentaar en ook voor de wijze waarop dit naar elkaar toe werd geuit. De bereidheid én de mogelijkheid tot reflectie was daarbij medebepalend. Hoewel de tijd om te reflecteren binnen de

PD-methodiek heel krap is, vonden co-partners ruimte om samen na te denken over het verbeteren van de preventieve aanpak én hun samenwerkend handelen. Goed functionerende co-partners vonden altijd wel een mogelijkheid om het gezamenlijk uitgevoerde traject te bespreken en met name elkaars rol daarin. Dit voortdurend reflecteren (samen nadenken) en verbeteren, zorgde voor een gevoel van tevredenheid bij de co-partners en natuurlijke evolutie van de co-partnerschapsrelatie.

Feedback over samen leren en het geven van feedback

Tijdens de ontwikkeling, uitvoering en implementatie van de PD-methodiek is expliciet en impliciet rekening gehouden met het gegeven dat het leren van elkaar en het elkaar feedback geven, geen eenvoudige zaak is. Het niet blijven hangen in 'instant' oplossingen, maar dieper doorvragen en de gerichtheid op een continue verbetercultuur, stond daarbij hoog in het vaandel. Alle betrokkenen (operationeel, tactisch en strategisch) hadden daarin te leren. Vragen als: 'Wat doen we precies?', 'Welke patronen zien we en tot welke inzichten komen we?', of 'In hoeverre is de manier waarop een probleem wordt gedefinieerd en opgelost, tevens een oorzaak van het probleem?', werden daarbij herhaaldelijk op ieder niveau aan elkaar gesteld. Het gegeven dat met name verdiept (drieslag)leren en kennisonwikkende feedback de PD-methodiek ten goede kwam, werd gaandeweg gemeengoed. Dat gold ook voor de co-partners die steeds meer leerden, dat correctieve feedback over of iets 'goed' of 'minder goed' was uitgevoerd, er veel minder toe deed, dan zich samen af te vragen hoe de interventies verbeterd zouden kunnen worden. Min of meer vanzelfsprekend kwamen daarbij ook zaken naar voren, die in de literatuur benoemd worden als 'persoonlijk meesterschap' en 'mentale modellen'. Hoe meer de co-partners zich er wederzijds van bewust waren, dat ze nog veel te leren hadden in bekwaamheid en competenties, groeide het bewustzijn dat ze dit beter samen konden doen, dan ieder afzonderlijk. In de gesprekken die ze voerden, werden onvermijdelijke, verborgen basisveronderstellingen (denkbeelden) transparant en konden ze elkaar daarop aanspreken. Door elkaar daar op een veilige manier kritische vragen over te stellen en te werken aan verbetering, werden zowel de preventieve interventies beter als de co-partnerschapsrelatie.

Feed-up, feed-back en feed-forward voor professionals

Co-partners bepalen samen het doel waar de feedback zich op moet richten en – mede 'gewapend' met wat hiervoor is gezegd – gaan ze samen na hoe de discrepantie tussen de kwaliteit van bepaalde aspecten in de huidige co-partnerschapsrelatie en de gewenste co-partnerschapsrelatie overbrugd kan worden. Dit vanuit het besef dat optimale en complementaire samenwerking tussen co-partners het te behalen leerlingendoel (automatisering van het lezen en spellen) in hoge mate bevordert.



In de PD-methodiek wordt het gegeven dat effectieve feedback bestaat uit het stellen van de drie vragen (feed-up, feed-back, feed-forward) volgens het feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007) niet alleen toegepast bij het geven van feedback aan leerlingen, maar ook bij de feedback die professionals elkaar geven. In het volgende is daaraan – bij wijze van voorbeeld – een invulling gegeven, waarbij het accent ligt op de samenwerking ('we') en de gelijkwaardigheid daarin.

- Feed-up: Waar werken we naartoe? Wat zijn de doelen die we willen bereiken?
 - *Concrete acties bij feed-up:*
 - *“We willen leren hoe we de specifieke en intensieve interventies maximaal kunnen afstemmen op de ondersteuningsniveaus voor lezen en spellen, zoals deze in de klas gedurende de hele week worden gerealiseerd. Dit om daarmee te bereiken dat leerlingen die het PD-traject volgen hun doel (automatisering van het lezen en spellen) zo goed mogelijk bereiken”.*

- Feed-back: Hoe doen we dat tot nu toe? Welke vorderingen hebben we al gemaakt om het doel te bereiken?
 - *Concrete acties bij feed-back:*
 - *“We hebben samen een geïntegreerd plan opgesteld, waarin we hebben vastgelegd wat de doelen zijn die we willen bereiken en hoe we dat gaan doen. Tot nu toe hebben we bereikt dat de leerkracht goede instructie en daar waar nodig verlengde instructie geeft en dat behandelaar de leerling(en) die daar niet genoeg aan heeft/ hebben intensievere interventies biedt. De leerkracht schuift daarbij aan om ervan te leren. Tot nu toe is het de leerkracht nog onvoldoende gelukt om de specialistische expertise die de behandelaar daarbij inzet, in de rest van de week voort te zetten.*

- Feed-forward: Wat is onze volgende stap? Welke vorderingen moeten we nog maken om het doel te bereiken?
 - *Concrete acties bij feed-forward:*
 - *“Om de leerkracht te ondersteunen bij het uitvoeren van de specialistische interventies in de rest van de week, is er meer ondersteuning van de behandelaar nodig. Daarvoor ruimen we tien minuten tijd in, meteen nadat de preventieve behandeling heeft plaatsgevonden. De leerkracht vraagt de onderwijsassistente de klas even over te nemen. De preventieve aanpak, zoals deze (zojuist) is uitgevoerd, wordt samen op inhoud besproken en samen wordt gekeken wat er nog nodig is om dit gedurende de hele week voort te zetten. Zoals van te voren is afgesproken geven we elkaar eerlijke en open feedback. De leerkracht vraagt aan de ib'er haar mede te ondersteunen op het gebied van differentiatie en klassenmanagement. We maken afspraken over de manier waarop we de volgende keer in de klas van elkaar gaan leren. Mocht er meer tijd voor feedback nodig zijn, dan spreken we af wanneer en hoe we daaraan gevolg gaan geven.”*

Zoals ook bij het geven van feed-up/feed-back/feed-forward aan leerlingen, geldt ook voor professionals dat het hier om een cyclisch proces gaat, dat steeds opnieuw doorlopen moet worden. Het moet routine worden. Er moet regelmatig gekeken worden door de co-partners zelf of ze nog op een lijn zitten met betrekking tot de manier waarop de gewenste situatie voor de leerling(en) bereikt gaat worden. Voor feedback op de daadwerkelijke uitvoering van de gezamenlijke preventieve dyslexiezorg dienen de co-partners zich bewust te zijn van de componenten en valkuilen die hiervoor zijn besproken. Door daar gezamenlijk kennis van te nemen wordt het terrein voor het geven en ontvangen van effectieve feedback steeds beter toegankelijk. Essentieel is dat co-partners blijven open staan voor feedback met als doel de preventieve behandelaanpak te blijven verbeteren, aan te vullen of – indien gewenst – te reviseren.

Kenmerken van goede feedback voor professionals

Evenals bij feedback aan leerlingen kan feedback die professionals elkaar geven zich richten op de taak, het proces, het zelfregulerend vermogen (meta-cognitie) of op de persoon (Hattie & Timperley (2007)). Deze laatste vorm (feedback gericht op de persoon) is ook voor volwassenen het minst effectief en kan zelfs averechts werken. Dit wil niet zeggen dat er geen complimenten aan elkaar gegeven kunnen worden. De verhouding tussen positieve en negatieve feedback is hierbij van belang. Losada & Heaphy (2004) deden onderzoek naar het functioneren van managementteams van goed draaiende bedrijven. In de observaties van het managementoverleg bleek dat managers met elkaar communiceerden in een verhouding van minimaal 3:1 van positieve (P) en negatieve (N) feedback. Ze zeiden bijvoorbeeld tegen elkaar: “Goed idee, en misschien moeten we nog eens nadenken over....”, of “Je hebt daar echt een belangrijk punt, en wat ik nog zou willen toevoegen...” Op basis hiervan kan aangenomen worden dat ook voor co-partners geldt, dat de P-N-ratio minimaal 3:1 moet zijn.

Kijken we naar de andere kenmerken die hiervoor met betrekking tot feedback aan leerlingen zijn genoemd, kan opgemerkt worden dat de meeste daarvan ook gelden voor de feedback die volwassenen elkaar geven. Zo moet feedback gericht zijn op duidelijke, concrete en haalbare doelen. Daar waar voor leerlingen gezegd wordt, dat feedback in eenvoudige woorden gegeven moet worden, geldt voor volwassenen meer dat ze elkaars taal op elkaar afstemmen. Zeker omdat het bij co-partners gaat om partners uit verschillende disciplines kan daar – zoals we eerder al gezien hebben – een uitdaging liggen. Ook alles wat in het voorgaande gezegd is over ‘feedbackgeletterdheid’ en de manier waarop afgestemd kan worden op hoe de feedback ‘ontvangen’ wordt, geldt ook voor volwassenen. Het belang van tweerichtingsverkeer en gelijkwaardigheid is in het voorgaande meermalen onderstreept.



Handelingswijzer feedback voor professional in de PD-methodiek

In het PD-traject is stap voor stap meer en meer kennis verzameld over de manier waarop volwassenen elkaar effectieve feedback kunnen geven. Naar analogie van de handelingswijzer voor feedback aan leerlingen is een poging gedaan om ook een handelingswijzer voor volwassenen te ontwikkelen. De principes en modellen die hiervoor besproken zijn, zijn daarin verwerkt. Professionals (en met name co-partners) in het PD-traject wordt met deze handreiking de mogelijkheid geboden om de kwaliteit van de samenwerkingsrelatie onder de loep te nemen en daar waar nodig te verbeteren.

Handelingswijzer feedback voor co-partners in de PD-methodiek

Doel van het geven van wederzijdse feedback op aspecten van de co-partnerschapsrelatie

Het reduceren van de discrepantie tussen de kwaliteit van bepaalde aspecten in de huidige co-partnerschapsrelatie en de gewenste co-partnerschapsrelatie. Dit vanuit het besef dat optimale en complementaire samenwerking tussen co-partners het te behalen leerlingendoel (automatisering van het lezen en spellen) in hoge mate bevordert.

De discrepantie kan worden gereduceerd door:

Gezamenlijke verbeterdoelen te stellen en elkaar te helpen om deze te bereiken.

Voor het stellen van doelen op het gebied van co-partnerschap kan gebruik gemaakt worden van:

- Model voor co-partnerschap
- Praktische implicaties voor effectieve co-partnerschap bij Preventieve Dyslexiezorg
- Modellen over leren van professionals en het geven van feedback: drieslagleren, feedbackloop en competenties van lerende professionals

Bij het elkaar helpen de doelen te bereiken, wordt rekening gehouden met:

- De fase waarin co-partners zich in de co-partnerschapsrelatie bevinden (fase 1: testen van het water, fase 2: bouwen aan partnerschap, fase 3: reflectie op verbetering)
- De praktische implicaties die voor de co-partners van belang zijn (bijvoorbeeld: co-planning, instructie en interventie, klassenmanagement, beoordelen en waarderen, communicatie, randvoorwaarden)
- Het beantwoorden van alle drie de volgende vragen: Doen we de dingen goed?, Doen we de juiste dingen? en Waarom handelen we zo?
- Verschillen in bekwaamheid (onder andere: behandelintegriteit), interpersoonlijke verschillen en de manier waarop de co-partners daarmee omgaan
- Valkuilen die zich in de co-partnerschapsrelatie kunnen voordoen
- Het gegeven dat met name kennisonwikkende feedback de co-partnerschapsrelatie verder brengt en dat het in ogenschouw nemen van verschillen in persoonlijk meesterschap en de rol van mentale modellen, daarbij faciliterend is

Effectieve feedback beantwoordt drie vragen

Feed-up: Waar werken we naartoe? Wat zijn de doelen die we willen bereiken?

Feed-back: Hoe doen we dat tot nu toe? Welke vorderingen hebben we al gemaakt om het doel te bereiken?

Feed-forward: Wat is onze volgende stap? Welke vorderingen moeten we nog maken om het doel te bereiken?

Kenmerken goede feedback voor professionals

- Gerichtheid op de taak en het proces en minder op de persoon:
 - Goede feedback combineert de gerichtheid op het *proces* (inzicht in het eigen leerproces en mogelijkheid van inzet van strategieën) én de gerichtheid op het *zelfregulerend vermogen* (leren zelfstandig te handelen, wanneer kunnen we *wat* doen en *waartoe*?)
 - Bij gerichtheid op de *taak* (informatie over hoe goed/minder goed de taak wordt uitgevoerd) wordt tegelijkertijd inzicht geboden in het proces (hoe kunnen we het aanpakken?)
 - Bij gerichtheid op de *persoon* worden complimenten gegeven over het gedrag en richt de feedback zich op onderdelen waarover co-partners controle hebben



- Gerichtheid op duidelijke, concrete, haalbare en uitdagende doelen die in de modellen en principes die hiervoor genoemd zijn hun basis vinden
- Is duidelijk en concreet, behapbaar, eenvoudig (maar niet te simpel), praktisch en zo objectief mogelijk
- Inspanningsgericht en resultaatgericht: steigers bouwen door hulp te bieden en het aanleren en 'verbinden' van aanpakstrategieën
- Houdt rekening met mogelijke verschillen in gehanteerde taal met betrekking tot aspecten van de preventie aanpak
- Is 'veilig' en vindt bij voorkeur plaats in een klimaat waar het geven van feedback wordt geapprecieerd
- De ratio positieve en negatieve (corrigerende) feedback is minimaal 3:1
- Richt zich op beide co-partners en houdt rekening met individuele behoeftes
- Nodigt co-partners uit om feedback te geven op elkaars handelen, van elkaar te leren en zich in te leven in elkaars rollen
- Maakt beide co-partners 'feedbackgeletterd' door elkaar strategieën aan te bieden (onder andere gerichte vragen stellen over de gegeven feedback) en bij elkaar het vermogen om feedback te ontvangen en te interpreteren, te vergroten
- Zorgt voor een tweerichtingsverkeer en gelijkwaardigheid in het deelnemen aan het proces met het doel dat beide co-partners ervan leren

Wie geeft de feedback?

De co-partners aan elkaar, een (neutrale) derde (casemanager, ib'er, andere collega, ouder), de leerlingen (voor zover mogelijk)

Timing en frequentie van de feedback?

Directe feedback wordt bij voorkeur gegeven tijdens of meteen na de uitvoering van de taak; uitgestelde feedback is gericht op het proces (en bij complexe taken) en wordt liefst met in lengte toenemende tussenpozen gegeven. Frequentie van feedback stemmen de co-partners gezamenlijk af en is mede door monitoring van de reacties van de beide co-partners, te bepalen.

Hoe en waarmee wordt feedback gegeven?

Sociale reactie en opbouwen van vertrouwensband, oprechte en authentieke aandacht, informatie, voorbeelden, modellen, tips, rubrics, regelmatige 'check-ins', één-op-één gesprek, verbaal, non-verbaal (let op onbewuste non-verbale reacties!), schriftelijk (post-its), gunst (iets voor elkaar doen), materieel (bloemetje).

Afstemmen op receptie van de feedback (hoe wordt feedback ontvangen en verwerkt?)

Afstemmen op de manier waarop beide co-partners de feedback 'ontvangen': feedback kan (1) het gedrag van de professional veranderen, (2) het doel veranderen, (3) de inzet veranderen en (4) genegeerd worden. Al naargelang beide co-partners op de feedback reageren, is aanpassing van feedbackgedrag aangewezen en kan worden bepaald welke feedback voor hen het meest effectief is.

Handelingswijzer feedback Preventieve Dyslexiezorg voor co-partners

(Bron: onderzoek naar feedback zoals in dit hoofdstuk beschreven en eigen inzichten en ervaring van de auteur van dit boek).

Voor het werken met deze handelingswijzer is een handreiking gemaakt, die co-partners kunnen gebruiken om de feedback die ze elkaar willen geven te structureren en hun feedbackvaardigheden te vergroten.



Download [hier](#) handreiking voor het werken met de handelingswijzer feedback voor co-partners

In dit hoofdstuk zijn modellen en principes van effectieve feedback de revue gepasseerd. Daarbij lag de gerichtheid niet alleen op feedback aan leerlingen, maar ook op feedback die professionals elkaar kunnen geven, allebei met als uiteindelijk doel dat de leerlingen die het PD-traject volgen, zo geletterd mogelijk worden en het uiteindelijk niveau van automatisering van lezen en spellen bereiken. Dat is en blijft het doel van de PD-methodiek, evenals het gegeven dat alle inspanningen ertoe moeten leiden dat er betrouwbaar kan worden vastgesteld welke leerlingen vergoede dyslexiezorg nodig hebben, en vooral ook welke leerlingen goed verder kunnen met een begeleiding op school, waarbij effectieve feedback eveneens zeer faciliterend is.

Meer lezen:



Jan Coppieters (2019). [Effectieve feedback in het onderwijs](#). Den Haag/Leuven: Acco.

Kamphuis, E., & Vernooy, K. [Feedback geven](#). Een sterke leerkrachtvaardigheid. *Basisschoolmanagement* 07, 2021.p 4-9.



Reynolds, L. (2013). [Giving Student Feedback: 20 Tips To Do It Right](#). In dit hoofdstuk is een aantal van deze technieken genoemd. Zie hier alle 20 ideeën en technieken van Reynolds om effectieve leerfeedback te geven.

Struiksma, C. (2003): Wacht-Hint-Prijs-methodiek. Het proefschrift *Lezen gaat voor* is [hier](#) te downloaden.



Dyslexie Centraal: [Feedback in het kader van Het Nationaal Programma Onderwijs \(NPO\)](#). Bekijk de uitwerking die Dyslexie Centraal heeft gemaakt voor scholen die in het kader van NPO met de interventie feedback aan de slag willen gaan en daarbij specifiek willen inzetten op lezen en spellen. Hier is ook een filmpje te zien over de Wacht-Hint-Prijs-methodiek.

Meer kijken:

[Feedback die leerlingen aan het denken zet](#). Animatie (Engelstalig) van de Open Universiteit gebaseerd op het werk van Hattie, Timperley en William.



Bekijk [hier](#) de presentatie/animatie over het werk van Hattie & Timperley: The power of feedback.

[Peer-to-peer feedback](#). Shirley Clarke legt het concept van peer-to-peer feedback uit en er worden voorbeelden van 5- en 10-jarige leerlingen gegeven die elkaar feedback geven op basis van enkele eenvoudige criteria.



[Feedback: leer van je leerlingen](#). Peter van Petegem (hoogleraar onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen) bespreekt waarom het belangrijk is om feedback aan je leerlingen te vragen. Als je het goed aanpakt, kunnen volgens hem ook jonge kinderen feedback geven aan hun leraar. Hij attendeert ook op een valide en betrouwbare feedbacktool, waar gratis gebruik van kan worden gemaakt.

Reflectie, discussie en aanbevelingen

Reflectie en discussie

Dit hoofdstuk biedt een selectie van wat er in de literatuur bekend is over effectieve feedback en vooral biedt het aanknopingspunten voor het verbeteren van feedbackvaardigheden.

Een eerste disclaimer is gelegen in het gegeven, dat veel van de geciteerde publicaties gericht zijn op feedback aan oudere leerlingen en betrekking heeft op hogere-orde vaardigheden (zoals onder andere begrijpend lezen). Neemt niet weg dat ook voor de jonge leerlingen met wie in het PD-traject wordt gewerkt, kwalitatief goede feedback essentieel is en dat de genoemde algemene feedbackstrategieën naar hen vertaald kunnen worden. Specifiek is aandacht besteed aan feedback geven ten aanzien van lagere-orde vaardigheden zoals technisch lezen en spellen. Zowel vanuit de onderwijskant als de behandelkant zijn feedbackmethoden besproken, waarbij wederom specifiek de nadruk is gelegd op de integratie en complementariteit daarvan.

Een tweede disclaimer betreft het gegeven dat de meeste literatuur die over volwassenenfeedback is opgenomen, gericht is op de samenwerking van volwassenen in eenzelfde discipline. Voor de onderwijspraktijk is gebruik gemaakt van literatuur over co-teaching en de inzet van leerkrachten uit het speciaal onderwijs in het regulier onderwijs. Voor de behandelpraktijk is de geciteerde literatuur vooral gericht op de samenwerking van co-begeleiders in specifieke settings en de behandeling van gedragsproblemen. Laat onverlet daarop een aantal universele feedbackprincipes uit te destilleren is, die ook voor de PD-methodiek inzetbaar zijn. Dat geldt ook voor de literatuur over het leren van volwassenen en de werkzame componenten die daarbij een rol spelen.

Tijdens de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van de PD-methodiek is het kunnen bieden van effectieve feedback gezien als een vaardigheid die niet alleen het verschil kan maken, maar die tevens om veel kennis en oefening vraagt. Van meet af aan is erkend, dat dit een ingewikkelde zaak is. Ga er maar aanstaan, doe het maar eens, iedere dag, in het heetst van de strijd, op de meest passende manier én op het juiste moment. Goede feedback geven, vraagt om een integratie van al die schema's, modellen, lijstjes in je eigen professionele gedrag. En ja, het is belangrijk om daarbij tot je te nemen wat de wetenschap ervan vindt, welke bevindingen en resultaten (meta) analyses ons brengen.

Een aantal van de PD-leerlingen (gelukkig niet allemaal) hebben in hun jonge leventje al faalervaringen ervaren en zijn nog niet gewend om naar zichzelf te kijken (ook vanwege hun leeftijd) en sturing te geven aan hun eigen leren. Professionals moeten ervan doordrongen zijn, dat het geven van feedback van invloed kan zijn op de basisbehoeften van kinderen en hun motivatie kan beïnvloeden. Voorwaar, geen geringe opdracht. Ook is het van belang te erkennen dat feedback (met name op me-



tacognitief niveau) bedreigend kan zijn. PD-leerlingen hebben – met de opgebouwde vertrouwensband als basis – meer uitleg nodig. Waarom is het belangrijk jezelf vragen te stellen? Dat heeft niet te maken met iets niet kunnen, maar is bedoeld om te leren hoe je dit zélf (met medewerking van...) kunt verbeteren. Dat je daarvan beter wordt en blijer misschien ook en (vooral!) dat we samen voor die klus staan. Standaardaanpakken werken hier niet, nooit trouwens.

De professionals (co-partners) die elkaar in de PD-methodiek feedback geven, hebben niet vrijwillig voor elkaar gekozen. Ook al wordt de 'match' zo goed mogelijk door het PD-team gearrangeerd, er kunnen altijd zaken zijn die daarbij over het hoofd worden gezien. Er is tijd nodig om aan elkaar te wennen, vertrouwd te raken en feedback in 'veiligheid' te kunnen geven en ontvangen. Hoe en waarom stel je de juiste vragen en op welk moment en helpen co-partners elkaar om de discrepantie te overbruggen tussen de huidige en de gewenste situatie? Het doorontwikkelen en verbeteren van feedbackvaardigheden staat binnen de PD-methodiek zowel centraal op de werkvloer ('on the spot'), in de tutor- en coördinatortraining van Bouw! als in de specifiek voor de PD-methodiek ontwikkelde training (blended learning).

Uit de literatuur en uit ervaring weten we, dat feedbackpatronen gaandeweg worden opgebouwd en niet zelden een 'vast' karakter aannemen. Dat geldt voor de feedback die professionals aan leerlingen geven, evenals voor de feedback die ze elkaar geven. Er is sprake van intuïtief en spontaan gedrag en patronen dienen bewust doorbroken te worden. Dit laatste kan volgens een afgesproken strak schema of op een meer 'natuurlijke' wijze door de feedbackprincipes in te bouwen in de interactie. Bewust gebruik van kennis over feedback behoort tot de competenties van diegenen die de PD-methodiek uitvoeren, waarbij er maximaal afgestemd wordt op de leerlingen en elkaar.

Ook in dit hoofdstuk worden wederom lijstjes en tips gegeven, enerzijds omdat het van belang is de kennis over effectieve feedback overzichtelijk weer te geven, anderzijds omdat ze in te zetten zijn bij het continue leerproces dat de PD-professionals met elkaar doormaken. Er is een poging gedaan om de verworvenheden uit de besproken modellen bij elkaar te brengen in handelingswijzers voor het geven van feedback: een handelingswijzer voor het geven van effectieve feedback aan leerlingen en een handelingswijzer voor feedback die co-partners aan elkaar kunnen geven. In bijlages zijn handreikingen te downloaden voor het werken met deze handelingswijzers in de praktijk van het PD-traject.

Aanbeveling

Zoals we in dit hoofdstuk hebben gezien, komt feedback van twee kanten en is het als professional verstandig om nooit te stoppen met het verbeteren en bijschaven van feedbackvaardigheden.

Ook heeft dit hoofdstuk laten zien hoe groot het 'mer à boire' is, waaruit geput kan worden. Van belang is samen te leren hoe je dit moet DOEN in interactie met leerlingen en met elkaar. Door ervaringen te delen en veel te oefenen kunnen feedbackvaardigheden stapsgewijs verbeteren. Daarbij kunnen de handelingswijzers zoals ze in dit hoofdstuk zijn gepresenteerd ingezet worden, maar dat samen leren kan ook op tal van andere manieren. Hieronder worden enkele concrete aanbevelingen gegeven voor verbetering van feedbackvaardigheden:

- Observeer elkaar in het geven van feedback aan leerlingen aan de hand van samen opgestelde criteria (welk soort feedback wordt het meest gegeven, zijn er patronen in te herkennen, op welke vorm van feedback zou meer accent moeten liggen?)
- Maak af en toe video- of audio-opnamen en leg deze naast de feedbackprincipes (niet alles tegelijk, maak keuzes waar je naar wilt kijken en waar je in wilt verbeteren)
- Leg tijdens het uitvoeren van een PD-sessie een lijstje met concrete feedbackvragen (gericht op taak-proces-zelfregulering-persoon) op tafel en varieer bewust je feedbackgedrag
- Besteed in de voorbereiding van een volgende sessie expliciet aandacht aan wat er in de volgende sessie kan verbeteren met betrekking tot het geven van feedback aan de leerling en aan elkaar
- Houd reflectieve gesprekken tussendoor en aan eind over de wijze van feedback tijdens een PD-sessie. Respecteer verschillen, mits ze bijdragen aan het leren van de leerling
- Bespreek met elkaar wat de beste manier is om elkaar feedback te geven. De handelingswijzer kan daarbij behulpzaam zijn, maar dit kan ook op een andere, zelf gekozen manier
- Bespreek met elkaar een aantal doelmatigheidsprincipes: wat kunnen we als professionals doen om in minder tijd meer feedbackrendement te halen?

Het verdient aanbeveling om het vergroten van feedbackvaardigheden niet alleen op het niveau van een PD-traject, school of behandelinstituut aan te pakken, maar om daaraan overkoepelend aandacht te besteden in bovenschoolse uitwisselingsbijeenkomsten en professionaliseringstrajecten. Het betreft een vaardigheid waar op ieder niveau (operationeel, tactische, strategisch) nog veel te leren valt, een vaardigheid ook die noodzakelijk is voor het realiseren van een continue verbetercultuur.



Literatuur

- Argyris, C. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative Science Quarterly*, 21 (3), 363-375. doi.org/10.2307/2391848
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading Massachusetts: Addison-Wesley.
- Behfar, K.J., Peterson, R.S., Mannix, E.A., & Trochim, W.M.K. (2008). The critical role of conflict resolution in teams: A close look at the links between conflict type, conflict management strategies, and team outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 93 (1), 170-188.
- Brookhart, S.M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Broome, B.J., DeTurk, S., Kristjansdottir, E.S., Kanata, T., & Ganesan, P. (2002). Giving voice to diversity: An interactive approach to conflict management and decisionmaking in culturally diverse work environments. *Journal of Business and Management*, 8 (3), 239-264.
- Brownell, M.T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72 (2), 169-185.
- Bruyckere, P. de (2017/2020). Klaskit. *Tools voor topleraren*. Leuven: Lannoo Campus / Culemborg: AnderZ.
- Capizzi, A. & Barton-Arwood, S.M. (2009). Using a curriculum-based measurement graphic organizer to facilitate collaboration in reading. *Intervention in School and Clinic*, 45 (1), 14-23.
- Carter, N., Prater, M.A., Jackson, A., & Marchant, M. (2009). Educator's perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure*, 54 (1), 60-70.
- Clariana, R.B., Wagner, D. & Roher Murphy, L.C. (200). Applying a connectionist description of feedback timing. *Educational Technology Research and Development*, 48, 5-22.
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S. & Hartman, P. (2009). Communicating and collaborating in co-taught classrooms. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5 (5), 2-17.
- Conderman, G. (2011). Methods for addressing conflict in co-taught classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46, 221-229.
- Cramer, S. & Stivers, J. (2007). Don't give up!: Practical strategies for challenging collaborations. *TEACHING Exceptional Children*, 39 (6), 6-11.
- Damore, S.J. & Murray, C. (2009). Urban elementary school teachers' perspectives regarding collaborative teaching practices. *Remedial and Special Education*, 30 (4), 234-244.
- Easterby-Smith, M., Crossan, M. & Nicolini, D. (2000). Organizational Learning: Debates Past, Present and Future. *Journal of Management Studies*, 37, nr. 6. 783-796.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.
- Gerst, A. (2012). *The co-teaching journey: a systematic grounded theory study investigating how secondary school teachers resolve challenges in co-teaching*. Lynchburg: Liberty University (dissertation)

- Gilley, J.W., Morris, M.L., Waite, A.M., Coates, T., & Veliquette, A. (2010). Integrated theoretical model for building effective teams. *Advances in Developing Human Resources*, 12 (1), 7-28.
- Goossens, W. (2003). Co-begeleiding van groepen. 'Samen leiden of samen lijden...?'. Werken, leren en leven met groepen. Losbladige uitgave. (ter inzage bij Koninklijke Bibliotheek).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77 (1): 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Taylor & Francis Ltd.
- Hattie, J. & Clarke, S (2018). *Visible Learning: Feedback*. Education: Routledge (www.routledge.com/education).
- Ivanov, M. & Werner, P.D. (2010). Behavioral communication: Individual differences in communication style. *Personality and Individual Differences*, 49, 19-23.
- Janssen, M. (2015). *The learning paradox in higher education*. Paper op 10th European Quality Assurance Forum. London, UK.
- Jourdain, K. (2004). Communication styles and conflict. *The Journal of Quality and Perception*, 27 (2), 23-25.
- Kamphuis, E., & Vernooy, K. (2011). Feedback geven. Een sterke leerkrachtvaardigheid. *Basis-schoolmanagement*, 25, 4-9.
- Kirschner, P.A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2019). *Op schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Ten Brink Uitgevers. Gratis te downloaden via: https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/BOEKEN/20190107_Op_de_schouders_van_reuzen_Definitief_download.pdf
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996) The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta- analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284.
- Leatherman, J. (2009). Teachers' voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. *Teaching Education*, 20 (2), 189-202.
- Losada, M., & Heaphy, E. (2004). The role of positivity and connectivity in the performance of business teams: A nonlinear dynamics model. *American Behavioral Scientist*, 47, 740-765.
- McDuffie, K.A., Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children*, 75 (4), 493-510.
- Molloy, E. & Boud, D. (2013). Changing conceptions of feedback. In Boud, D. & Molloy, E. (Eds.). *Feedback in Higher and Professional Education*, London: Routledge, 11-33.
- Mooradian, T., Renzl, B. & Matzler, K. (2006). Who trust? Personality, trust and knowledge sharing. *Management Learning*, 37 (4), 523-540.
- Ones, D.S., Viswesvaran, C. & Dilchert, S. (2005). Personality at work: Raising awareness and correcting misconceptions. *Human Performance*, 18 (4), 389-404.



- Panagiotopoulos, G., Zogopoulos, C. & Karanikola, Z. (2018). The learning organization according to Senge: recording and validation of the Park Research Tool in primary education schools in the prefecture of Ilia. *Global Journal of Human Resource Management*, 6, no. 5. 1-19.
- Paulsen, K.J. (2008). School-based collaboration: An introduction to the collaboration column. *Intervention in School and Clinic*, 43 (5), 313-315.
- Rahim, A. & Bonoma, T.V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44 (3c), 1323-1344.
- Rahim, M.A. (1986). Referent role and styles of handling interpersonal conflict. *The Journal of Social Psychology*, 126 (1), 79-86.
- Rahim, M.A., Garrett, J.E., & Buntzman, G.F. (1992). Ethics of managing interpersonal conflict in organizations. *Journal of Business Ethics*, 11, 423-432.
- Rahim, M.A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26 (2), 368-376.
- Reynolds, L. (2013). Giving Student Feedback: 20 Tips To Do It Right. <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/giving-student-feedback/>.
- Robinson, L. & Buly, M.R. (2007). Breaking the language barrier: Promoting collaboration between general and special educators. *Teacher Education Quarterly*, 34 (3), 83-94.
- Ruijssenaars, A.J.J.M. (2001/2019). *Leerproblemen en leerstoornissen. Remedial teaching en behandeling. Hulpschema's voor opleiding en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ruijssenaars, A.J.J.M. & Ruijssenaars-Elshoff, C.Th.G. (2021). *Berekend! Van rekenprobleem tot dyscalculie. Niet-geautomatiseerde basiskennis als centraal probleem*. Antwerpen/Den Bosch: Gompel & Svacina.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schutz, W.C. (1958). *FIRO: A three dimensional theory of interpersonal behavior*. New York: Rinehart.
- Schutz, W.C. (1966). *The interpersonal underworld*. Palo Alto, CA: Science & Behavior Books, Inc.
- Schutz, W. (1984). *The truth option: A practical technology for human affairs*. Berkeley: CA: Ten Speed Press.
- Schutz, W. (1992). Beyond FIRO-B-Three new theory-derived measures – Element B: Behavior, Element F: Feelings, Element S: Self. *Psychological Reports*, 70, 915-937.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392-416.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B, Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents & Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday.
- Struiksma, A.J.C. (2003). *Lezen gaat voor*. Amsterdam: VU Uitgeverij.

- Sutton, Robbie M., Hornsey, Matthew J., & Douglas, Karen M. (eds.). *Feedback: The communication of praise, criticism and advice*. New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien, 2012. VI, 360 pp. Language as Social Action. Vol. 11. Peter Lang: International Academic Publishers. (www.peterlang.com). https://www.researchgate.net/publication/263651764_Feedback_The_communication_of_praise_criticism_and_advice.
- Surma.T., Vanhoyweghen, K., Sluismans, D., Camp, G., Muijs D. & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen: 12 bouwstenen voor effectieve didactiek*. Meppel: Ten Brinke Uitgevers. Vrij te downloaden via: <https://www.ou.nl/web/wijze-lessen>.
- Timmons, V. (2006). Impact of a multipronged approach to inclusion: Having all partners on side. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 469-480.
- Van der Kleij, F.M., Feskens, R.C., & Eggen, T.J. (2015). Effects of feedback in a computer-based learning environment on student's learning outcomes: A Meta-analysis. *Review of educational research*, 85 (4), 475-511.
- Vaughn, S., Hughes, M.T., Schumm, J.S., & Klinger, J. (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 21, 57-74.
- Voerman, L. & Faber, F. (2021). *Didactisch coachen. Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. Soest: De Weijer Design.
- Voerman, L. (2016). Een ander perspectief op – hardnekkige – opvattingen over feedback. <https://wijleren.nl/feedback-positief-negatief-persoon-gedrag.php>
- Vries, R.E., Bakker-Pieper A., Siberg, R.A., Gameren, K.V., & Vlug, M. (2009). The content and dimensionality of communication styles. *Communication Research*, 36 (2), 178-202.
- Wasburn-Moses, L. & Frager, A.M. (2009). Point-counterpoint: Can special education and general education get along? *The Educational Forum*, 73 (3), 215-228.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In: H.L. Andrade & G.J. Cizek (Eds.). *Handboek of formatieve assessment* (18-40). New York, NY: Taylor & Francis.
- Westwood, P. (1987/2011). *Commonsense methods for children with special needs. Strategies for the regular classroom*. New York: Routledge.



Aan het woord: een ouder, tevens medeontwikkelaar

Deze Moeder heeft met haar zoon net het preventieve traject achter de rug. Tijdens dit traject had zij nauw contact met de behandelaar, die haar zoon in de klas behandelde. De behandelaar mailde een verslag van hoe de behandeling was gegaan en zij vulde aan hoe het er thuis aan toe ging. Daarnaast begeleidde zij haar kind twee keer per week thuis met het programma 'Bouw!'. Omdat ze zelf uit het (hogere) onderwijs komt, was ze naast haar rol als moeder ook erg betrokken bij het project. Zo gaf ze veel feedback aan het PD-team en de projectleider en was ze voor hen een sparring-partner in het ontwikkelen van het project.

“Het wekelijkse (mail)contact met de behandelaar heb ik als heel prettig en zinvol ervaren. Wat ik miste, was een actieve deelname van de school. Leerkrachten waren ‘toehoorder’ in het mailcontact en leverden geen eigen bijdrage. Ook gaven zij geen aanvullende tips voor ouders of stelden zij vragen over welke werkbare manieren zij uit de ervaringen vanuit ouders zouden kunnen meenemen in de klas. Desalniettemin heeft het project vooral voor mijn zoon ontzettend veel opgeleverd.

Mijn zoon zat al in groep 4 toen hij deelnam aan het preventieve traject. Hij heeft vooral geprofiteerd van de uitleg van de spellingregels en met name van de herhaalde toepassing daarvan. De één-op-één aandacht is voor mijn zoon zeker heel erg fijn geweest. Het voordeel van een behandelaar in de klas is, dat een kind gelijk een vraag kan stellen en niet heel lang hoeft te wachten. Deze aanpak heeft mijn zoon ook sociaal-emotioneel een steuntje in de rug gegeven, in een jaar dat hij erg op zijn tenen moest lopen. Voor mij als ouder was het niet heel belastend, ik heb het thuis oefenen met mijn zoon als zinvol ervaren, zeker omdat volstrekt duidelijk was wat van mij verwacht werd.

Aspecten van het project die ik zeker zou willen behouden zijn de behandelmomenten in de klas en de terugkoppeling daarvan en de drie gesprekken voor, tijdens en na het traject. De behandelmomenten in de klas zorgden ervoor dat mijn zoon minder in een uitzonderingspositie zat, dan wanneer hij uit de klas gehaald zou worden. De terugkoppeling van de behandelaar naar mij als ouder zorgde ervoor, dat ik erg goed op de hoogte was van wat er in de klas gebeurde en dat ik in de gelegenheid was aanvullingen te geven van zaken die thuis opvielen. Tijdens het start-, tussen- en eindgesprek werden de vorderingen van mijn zoon helder besproken. Er werd gebruik gemaakt van betrouwbare instrumenten, waardoor de resultaten goed meetbaar waren. Ik heb deze gesprekken, waarbij de leerkrachten, de ib'er van de school, de behandelaar en de casemanager aanwezig waren, als zeer waardevol ervaren.

Zoals hiervoor al aangegeven, zou ik meer deelname van de school in de communicatie over mijn zoon willen zien. Mijn zoon kreeg les van twee leerkrachten. Beide leerkrachten namen kennis van de mailwisseling vanuit de behandelaar, echter zij reageerden niet op de mail. Daardoor was voor mij als ouder niet transparant hoe de behandeling een vervolg kreeg in de daaropvolgende dagen en hoe deze werd voortgezet door de andere leerkracht.

Voor mij als ouder is het project geslaagd als een kind de optimale leercurve zowel cognitief als sociaal-emotioneel vast kan houden. Voor mijn zoon heeft de ondersteuning nu al erg geholpen en is hij dit jaar niet onderuit gegaan en heeft hij zijn zelfvertrouwen behouden. Ik zou graag willen zien, dat dit doorgezet kan worden. Daarnaast zou ik graag willen zien dat het project meer bekendheid krijgt en dat ouders meer invloed hebben op de deelname van hun kind. Nu is mijn zoon door de school geselecteerd om deel te nemen, maar ik zou graag zien, dat ouders hier bewust voor kunnen kiezen.”

NB: Inmiddels hebben al veel ouders hun mening gegeven over de preventieve aanpak. In deel 2 van dit boek is daarvan verslag gedaan.



Hoofdstuk 8

**Mengpaneel als metafoor voor
een geïntegreerde aanpak**

In dit hoofdstuk staat de geïntegreerde aanpak centraal als een van de basisprincipes voor de PD-methodiek. Dit houdt kortweg in, dat terwijl er gewerkt wordt aan het bereiken van een zo hoog mogelijk niveau van automatisering er tegelijkertijd rekening wordt gehouden met specifieke andere beschermende en belemmerende factoren van leerling én context.

Het mengpaneel (Ruijssenaars & Ruijssenaars-Elshoff, 2021) vormt de metafoor voor deze complexe balans. Voor de geluidstechnicus is het mengpaneel een hulpmiddel om tijdens de uitvoering van een muziekstuk telkens de juiste balans te vinden. Iedere schakelaar, schuifregelaar en regelknop heeft een eigen functie en eigen waarden. De geluidstechnicus weet precies welke mogelijkheden er zijn, wat de verschillende regelaars doen en hoe je op elk moment de juiste balans kunt zoeken. De kunst is om al regelend de juiste balans te vinden.

De metafoor van het mengpaneel biedt bij het uitvoeren van de PD-methodiek handvatten om genuanceerd naar behandelkeuzes en competenties te kijken. Het is niet deze knop of die knop, waaraan gedraaid moet worden, maar het zijn vele knoppen die een beetje naar boven of naar beneden bijgesteld moeten worden. Ook is het niet deze of die specifieke deskundigheid die de verschillende professionals (onderwijs en zorg) ieder vanuit hun eigen domein zouden moeten inzetten, het gaat om de bijdrage in gezamenlijkheid die ze aan het deskundigheidscontinuüm kunnen leveren.

Om de knoppen van het mengpaneel goed te kunnen bedienen, moeten professionals zich bewust zijn van mogelijke oordeelsfouten en valkuilen. Omdat binnen de PD-methodiek professionals vanuit verschillende disciplines (gedragswetenschap en onderwijs) samenwerken, is het vanzelfsprekend, dat men elkaar daarop bevraagt. Het is de kunst om gezamenlijk al regelend de juiste balans te vinden, per regelknop (of spoor) geleidelijk en stap-voor-stap.



3

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 8 – Mengpaneel als metafoor voor een geïntegreerde aanpak

Inleiding	770
Geïntegreerde aanpak	771
• Preventieve én geïntegreerde aanpak	772
• Deskundigheidscontinuum	772
Mengpaneel als metafoor	775
• Het mengpaneel als metafoor voor de geïntegreerde aanpak	776
Gemeenschappelijke kennisbasis additionele leerling- en contextkenmerken	777
• Kennis over het belang van hoge verwachtingen voor risicoleerlingen	777
• Kennis over motivatie en leesmotivatie	779
- Kennis over motivatie	779
- Kennis over leesmotivatie	781
- Kennis over relaties tussen verschillende (lees)motivatieconcepten	782
- Kennis over basisbehoeften en leesmotivatie	783
• Kennis over attitude en beleving en daarbij passende interventies	786
- Kennis over sociaal-emotionele problemen	786
- Kennis over psycho-educatie	788
- Kennis over oplossingsgericht werken	789
- Kennis over veranderingsprocessen	791
• Kennis over educatief partnerschap met ouders van risicoleerlingen	793
- Kennis over werkzame componenten voor ouderondersteuning thuis	793
- Kennis over de betekenis van sociale status van gezinnen	794
- Kennis over het omgaan met weerstand van ouders	796
• Kennis over andere specifieke leerlingkenmerken	799
Gemeenschappelijke kennisbasis algemene werkzame componenten behandelen	800
Algemeen werkzame componenten behandelen	800
Kennis over de dynamiek van de therapeutische alliantie	801
• Kennis over de therapeutische alliantie	801
• Kennis over de therapeutische alliantie bij kinderen en jeugdigen	803
• Kennis over de dynamiek van het therapeutisch proces	803

Kennis over algemene behandelcomponenten	805
• Kennis over geprotocolleerd behandelen	805
• Kennis over mogelijke oordeelsfouten (confirmation bias)	805
Kennis over algemene methodische principes	806
• Kennis over het stellen van behandeldoelen	807
- Globale behandeldoelen lezen en spellen en additionele aspecten	807
- Tussendoelen lezen en spellen en additionele aspecten	808
• Kennis over het leerproces dat wordt gevraagd	810
- Kennis over type leerproces	810
- Kennis over inzet van compenserende middelen	811
- Kennis over huiswerk als ondersteuning van het leerproces	812
• Kennis over het geven van feedback	813
• Kennis over evaluatie en toetsing	814
• Kennis over nazorg / follow-up	816
Mengpaneel als metafoor voor geïntegreerde behandelplan PD-methodiek	816
• Geïntegreerd behandelplan als onderdeel van het mengpaneel	817
• Deskundigheidscontinuüm als onderdeel van het mengpaneel	818
• Oplossingsgericht werken als onderdeel van het mengpaneel	820
Meer lezen/kijken/luisteren	822
Reflectie, discussie en aanbevelingen	826
Literatuur	829
<i>Aan het woord: de leerlingen</i>	834



Mengpaneel als metafoor voor een geïntegreerde aanpak

Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken zijn basisprincipes beschreven die een rol spelen bij de preventieve aanpak zoals deze in de PD-methodiek is bedoeld. Daarbij lag het accent op het leren van het lezen en spellen zélf en niet zozeer op andere aspecten die mede van belang zijn bij het vormgeven van een effectief interventietraject.

Dit hoofdstuk belicht wat er nog meer aan behandelkennis nodig is om risicoleerlingen vroegtijdig hulp te bieden. Het betreft dan enerzijds kennis over de behandelaanpak als zich naast de lees- en spellingproblemen ook andere specifieke leerlingkenmerken voordoen zoals co-morbiditeit, sociaal-emotionele aspecten en leesmotivatie. Anderzijds betreft het kennis over 'behandelen als vak', zoals algemene werkzame componenten van behandelen en kennis over veranderingsprocessen die er bij een goede interventie toe doen. Het perspectief is weer, dat professionals uit onderwijs en zorg samenwerken en dat ouders maximaal betrokken worden.

Met betrekking tot de gemeenschappelijke kennisbasis die nodig is om additionele leerling- en contextkenmerken in de behandeling te integreren, wordt het belang van het stellen van hoge verwachtingen benadrukt. Er wordt aandacht besteed aan kennis over motivatie en met name over leesmotivatie. Met betrekking tot attitude en beleving wordt ingegaan op kennis over sociaal-emotionele problemen, psycho-educatie en oplossingsgericht werken. Onontbeerlijk is kennis over veranderingsprocessen die zowel bij leerlingen als volwassenen een rol speelt. Kennis over educatief partnerschap met ouders is belicht vanuit effectieve ouderondersteuning thuis en de actieve rol die ouders hebben in het behandelproces. Aandacht is besteed aan de sociale status van gezinnen en het kunnen omgaan met weerstand bij ouders. Andere specifieke leerlingkenmerken als comorbiditeit, meer- en hoogbegaafdheid en meer- en anderstaligheid zijn kort beschreven. Er wordt verwezen naar de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* (2021) die op al deze aspecten uitgebreid ingaat.

In het gedeelte over gemeenschappelijke kennisbasis met betrekking tot algemene behandelcomponenten wordt aandacht besteed aan algemeen werkzame behandelcomponenten zoals geprotocolleerd kunnen werken (en daar ook beredeneerd van af kunnen wijken) en mogelijke oordeelsfouten (confirmation bias) die het behandelingsproces kunnen beïnvloeden. Verder is kennis over de dynamiek van het therapeutisch proces belicht, waarbij is aangetekend dat hier met betrekking tot jonge leerlingen meer onderzoek naar gedaan zou moeten worden. Kennis over methodische principes komt uitgebreid aan de orde, waarbij kennis over het stellen van behandeldoelen, kennis over het leerproces dat wordt gevraagd, kennis over feedback, kennis over evaluatie en toetsing en kennis over nazorg/follow-up achtereenvolgens wordt beschreven.

Met opzet is in dit hoofdstuk vooral de nadruk gelegd op het gemeenschappelijke KENNISbestand, omdat van daaruit met verstand van zaken gehandeld kan worden. Idealiter wegen de samenwerkende professionals – met dit kennisbestand als gereedschapskist – samen met de ouders af wat voor deze leerling in deze situatie werkzame componenten zijn om de preventieve behandeling effectief te laten zijn.

De metafoor van het mengpaneel (Ruijsenaars & Ruijsenaars-Elshoff, 2021) vormt hierbij een hulpmiddel, omdat goede hulp gebaseerd is op kennis die onder verschillende knoppen zit. Om de kwaliteit van deze kennis bij de leerling te verhogen moeten professionals weten aan welke knoppen er op welke manier gedraaid moet worden om volgende stappen te zetten. Nooit aan alle knoppen tegelijk, hier en daar een beetje meer of minder (van langzaam naar snel, van geïsoleerd naar geconsolideerd, van concreet naar mentaal).

De beeldspraak van het mengpaneel wordt aan het begin van het hoofdstuk 'neergezet' om er aan het eind van het hoofdstuk op terug te komen. Specifiek met betrekking tot de PD-methodiek wordt beschreven op welke wijze het geïntegreerd behandelplan, het deskundigheidscontinuüm en oplossingsgericht werken onderdelen vormen van het mengpaneel.

Het hoofdstuk eindigt met reflectie, discussie en aanbevelingen van de auteur.

Geïntegreerde aanpak

Een geïntegreerde aanpak voorziet niet alleen in het bereiken van een zo hoog mogelijk niveau van automatisering, maar ook in het leren omgaan met lees- en spellingproblemen, het voorkomen van emotionele en sociale gevolgen en het bieden van optimale ontplooiingskansen passend bij individuele mogelijkheden. Daarbij dient er naast optimalisering van de vaardigheden ook aandacht te zijn voor compenserende technieken.

Dit is in 1995 door de Commissie Dyslexie van de Gezondheidsraad als volgt beschreven.

De behandeling is gericht op het opheffen of verminderen van de beperking, het omgaan met de beperking en het voorkomen van nadelige gevolgen ervan. In concreto komt dit neer op:

- het zo snel mogelijk bereiken van een zo hoog mogelijk niveau van automatisering van de woordherkenning en schriftbeeldvorming (technisch lezen en spellen)
- het kunnen omgaan met een laag niveau van deze automatisering (compenserende strategieën)
- het voorkómen van intellectuele achterstand in verhouding tot het geheel van de individuele mogelijkheden
- het voorkómen of verminderen van emotionele en sociale gevolgen

De eerstgenoemde doelstelling is het meest specifiek voor de behandeling, maar dient altijd gepaard te gaan met het aanleren van de meest geschikte compensatietechnieken.

Bron: Gezondheidsraad: Commissie Dyslexie. *Dyslexie. Afbakening en behandeling*. Den Haag: Gezondheidsraad, 1995; publikatie nr 1995/15. p. 75-76.

De Commissie Dyslexie hanteert – gegeven haar opdracht – behandeldoelen gericht op een curatief traject, dat – na diagnostisering – vorm krijgt in een gespecialiseerde setting. Ook voor preventieve trajecten geldt, dat er naast een zo hoog mogelijk niveau van automatisering (dat zeker hoge prioriteit heeft) rekening gehouden moet worden met de andere doelen die de Commissie Dyslexie noemt.

Preventieve én geïntegreerde aanpak

Bij vroegtijdig ingrijpen (voordat de problemen ernstige vormen hebben aangenomen) gelden eveneens de geïntegreerde doelen, zoals deze hiervoor zijn benoemd. Ook jonge kinderen hebben naast hulp bij de technische lees- en spellingproblemen behoefte aan ondersteuning bij andere specifieke kenmerken en mogelijke gevolgen daarvan, waarmee ze in hun jonge leven geconfronteerd worden.

De geïntegreerde aanpak die in het kader van de PD-methodiek is gerealiseerd, kan als volgt worden beschreven:

Een preventieve, geïntegreerde aanpak voorziet in een geheel aan instructie- en behandelprincipes waarmee – gegeven het integratief beeld van leerling en context – kwalitatieve veranderingen tot stand gebracht worden die leiden tot een zo volledig mogelijke ontwikkeling van automatisering van technisch lezen en spellen én bijdragen aan het welbevinden en de mogelijkheden van de leerling.

Het goed kunnen realiseren van een geïntegreerde, preventieve aanpak zoals hier bedoeld, vraagt van professionals *specifieke* instructie- en behandelkennis met betrekking tot additionele leerling- en contextkenmerken en tevens *verdiepte* kennis met betrekking tot de algemeen werkzame componenten van instructie en behandeling.

Voordat daar verder op ingegaan wordt, wordt (nogmaals) de aandacht gevestigd op het gegeven dat alles staat en valt met de professionals die het iedere dag weer *samen* moeten DOEN, en met name op het continuüm aan deskundigheid dat daarvoor nodig is.

Deskundigheidscontinuüm

In de vorige hoofdstukken is uitvoerig ingegaan op het instructiecontinuüm waarvan sprake moet zijn bij effectieve preventieve dyslexiezorg: Wacht nooit af (deel 3, hoofdstuk 1), zorg voor een alliantie tussen directe instructie en behandelingscyclus (deel 3, hoofdstuk 4) en bouw een gemeenschappelijke kennisbasis op met betrekking tot werkzame componenten bij lezen en spellen (deel 3, hoofdstuk 5). In dit hoofdstuk wordt daar nog aan toegevoegd de kennis die er nodig is om de impact van andere specifieke aspecten en condities bij de leerling of de context in de preventieve interventies te integreren.

Ruijsenaars & Ruijsenaars-Elshoff (2021) introduceren het *continuüm van deskundigheid*. Net als bij het instructiecontinuüm gelden hier geen strikte scheidingen, maar gaat het om een glijdende schaal. De leerkracht is specialist in groepsinstructie en passende individualisering. Wanneer andere of meer intensieve instructie nodig is, dan is extra inzet binnen de school gewenst (intern begeleider/leesspecialist/remedial teacher). Wanneer dat ook nog onvoldoende blijkt te zijn, dan kan een gespecialiseerde gedragsdeskundige hulp bieden.

De activiteiten die onder de verschillende functies vallen, zijn volgens Ruijsenaars & Ruijsenaars-Elshoff (2021) in principe voor iedereen hetzelfde. Er zijn immers altijd antwoorden nodig op de volgende vragen:

- Welke signalen en zorgen zijn er en hoe is daar een helder beeld van te krijgen?
- Wat is eigenlijk het probleem en in welke bewoordingen communiceren we daarover?
- Zijn er verklaringen die helpen bij het zoeken van de juiste aanpak?
- Wat is dan de beste aanpak volgens de beschikbare kennis?
- Met welke gunstige en ongunstige condities moeten we rekening houden?
- Wat stellen we als (tussen)doel?
- Hoe gaan we de aanpak concreet invullen en wie doet wat?
- Hoe weten we of het (tussen)doel bereikt is?

Centraal daarin is een door alle professionals gedragen visie op preventie en onderkenning en aanpak van (ernstige) lees- en spellingproblemen. Centraal is ook – zoals we eerder al gezien hebben – dat interventies taakgericht zijn en zich vooral richten op het lezen en spellen zelf.

Allington (2013) toont de geweldige impact van kwalitatief hoogstaande groepsinstructie aan. Niets is effectiever voor risicoleerlingen dan de kwaliteit van de leerkracht. De kwaliteit van de leerkracht voorspelt de resultaten van de kinderen. Risicoleerlingen presteren bij goede leerkrachten net zo goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten. Volgens Allington is dit fundamentele aspect van het onderwijs te lang genegeerd door het invoeren van meer remediërende programma's, meer klassenassistenten en extra-leerkrachten en door het inzetten van computerprogramma's. Al deze maatregelen halen het niet bij kwalitatief hoogstaande instructie. Allington (2013) stelt dat als elke school interventies implementeert die wetenschappelijk geïntegreerd zijn én elke leerkracht die leesonderwijs geeft, de nodige expertise ontwikkelt, dan zouden alle moeilijke lezers, leren lezen (zie: kader volgende pagina).

De praktijk zit iets anders in elkaar en laat zien, dat leerkrachten en scholen gebaat zijn bij ondersteuning met betrekking tot de complexe taak waarvoor ze staan. In de context van preventieve dyslexiezorg geldt wat Allington (2013) zegt niet alleen voor leerkrachten, maar ook voor de behandelaren die de interventies samen met de leerkracht vormgeven.



Wat echt belangrijk is bij het werken met 'worstelende' lezers

Allington schreef in 2013 al dat de tijd is gekomen om te erkennen dat lezers die het moeilijk hebben nog steeds bestaan, en dat dit grotendeels door ons komt. Gebruiken we wat we weten om de problemen van de kinderen op te lossen die moeite hebben om (goede) lezers te worden? Hij stelt leerkrachten vijf vragen over de volgende kenmerken van op onderzoek gebaseerde leeslessen voor moeilijke lezers:

- Verwachten we dat moeilijke lezers elke dag meer lezen en schrijven dan goede lezers?
- Zorgen we ervoor dat elke interventie voor moeilijke lezers alleen wordt onderwezen door onze meest effectieve en deskundige docenten?
- Hebben we onze leeslessen zo ontworpen dat de moeilijke lezers ten minste tweederde van elke les besteden aan het daadwerkelijk lezen van teksten?
- Zorgen we ervoor dat de teksten die we aan onze moeilijke lezers aanbieden gedurende de hele schooldag, teksten zijn die ze kunnen lezen met ten minste 98% nauwkeurigheid van de woordherkenning en 90% begrip?
- Verlaat elke moeilijk te lezen lezer elke dag het gebouw met ten minste één boek dat hij kan lezen en dat hij ook wil lezen?

Allington stelt dat, indien het niet lukte om bovenstaande vragen met 'ja' te beantwoorden, er werk aan de winkel is. Als elke school interventies implementeert die wetenschappelijk geverifieerd zijn én elke leerkracht die leerlingen lezen leert, de nodige expertise ontwikkelt dan zouden alle moeilijke lezers leren lezen.

Bron: Allington, R. (2013). What really matters when working with struggling readers. *The Reading Teacher*, 66, Issue 7, p. 528 (deels geparafraseerd).

De leerkracht geeft de lees- of spellingles, de behandelaar is daarbij aanwezig en biedt de geselecteerde leerlingen een verdiepende aanpak. De behandelaar sluit daarbij aan bij de instructie van de leerkracht en zet toegespitste en verdiepende expertise in, waar zowel de leerling als de leerkracht van profiteert. In deel 3, hoofdstuk 6 is uitvoerig ingegaan op wat dit aan interprofessioneel leren en samenwerken van professionals vraagt.

Bij een geïntegreerde aanpak, waarvan hiervoor sprake is, is het van belang dat er niet alleen taakspecifieke kennis aanwezig is met betrekking tot het verbeteren van de lees- en spellingprestaties (zoals in de vorige hoofdstukken is beschreven). Er is aanvullende kennis nodig aangaande de beleving en attitude van de leerlingen, met name kennis over psycho-educatie, waarin aandacht is voor het leren omgaan met de lees- en spellingproblemen, het zelfbeeld en de copingstijlen van de leerling(en). Ook is er kennis nodig met betrekking tot de variatie die er in interventieaanpak aangebracht moet worden als er sprake is van additionele leer- en gedragsproblemen, lagere intellectuele mogelijkheden, meer- of hoogbegaafdheid, meer- of anderstaligheid enzovoorts. Ook hier geldt dat er sprake is van een glijdende schaal in deskundigheid, waarbij het in de rede ligt, dat de be-

handelaar hieromtrent meer expertise opgebouwd heeft dan de leerkracht. De leerkracht kent de leerlingen door en door, heeft kennis van de gezinssituatie, leert van de behandelaar en past de geïntegreerde aanpak in de rest van de week toe.

Dit alles vraagt van de samenwerkende professionals een verdiepend vakmanschap, waarbij ze – als ze daarin hun individuele krachten en kwaliteiten bundelen – een resultaat bereiken dat voor ieder individueel niet haalbaar is ($1+1=3$). Het is de kunst om daar de juiste balans in te vinden. De metafoer van het mengpaneel, kan hierbij voor interessante inzichten zorgen.

Mengpaneel als metafoer

Ruijsenaars & Ruijsenaars-Elshoff (2021) wijzen erop, dat als professionals hulp bieden bij hardnekkige leerproblemen het leren niet in een rechte lijn verloopt. Professionals voeren een interventie uit en kijken vervolgens wat het effect is. Het is een kwestie van voorspellen en toetsen of de voorspelling uitkomt en dat impliceert dat er altijd sprake is van maatwerk. Er moeten voortdurend beslissingen genomen worden. Deze zijn niet standaard voor te schrijven, daarvoor zijn de individuele verschillen te groot. Diegene die de interventies uitvoeren, moeten in staat zijn om te overzien welke keuzemogelijkheden er allemaal zijn. Hiervoor hanteren de auteurs de beeldspraak van het mengpaneel.

In een video (zie: [Meer kijken](#)) leggen Ruijsenaars & Ruijsenaars-Elshoff uit wat precies met het mengpaneel als metafoer wordt bedoeld. Het idee van het mengpaneel is, dat je aan meerdere knoppen en schuiven tegelijk draait. Belangrijk is dat je kennis hebt om te weten wat onder al die knoppen zit. De manier waarop het mengpaneel is ingesteld, is een soort *kennisprofiel* (een beetje van dit, een beetje van dat). Elke regelaar is van boven naar beneden bij te stellen. Wat de professional probeert, is de knoppen zo goed mogelijk te krijgen, opdat de kwaliteit van de knoppen beter wordt. Dat verhogen van de kwaliteit is het proces wat we 'leren' noemen.

Om te weten hoe professionals de kwaliteit van het leren kunnen verhogen, moeten ze weten wat de kwaliteit van het leren van de leerling op dat moment is (feiten, procedures, metacognitie). De kwaliteit op het mengpaneel is tegelijkertijd ook een *instructieprofiel*, omdat de kwaliteit op de verschillende knoppen aangeeft welke volgende stappen de professional kan zetten, dus aan welke knoppen er gedraaid moet worden. Nooit aan alle knoppen tegelijk, hier en daar een beetje meer of minder (van langzaam naar snel, van geïsoleerd naar geconsolideerd, van concreet naar mentaal). Dat maakt goede hulp systematisch en planmatig, dat maakt ook dat goede hulp gebaseerd is op kennis (wat zit er onder de knop/regelaar) en gebruik maakt van passende procedures en gestructureerde middelen.



Mengpaneel als metafoor voor instructie en behandeling

“Het mengpaneel is voor de geluidstechnicus een hulpmiddel om tijdens de uitvoering van een muziekstuk telkens de juiste balans te vinden. Iedere schakelaar, schuifregelaar en regelknop heeft een eigen functie. En van elk daarvan zijn de opeenvolgende waardes bekend. Afhankelijk van de voortgang in de uitvoering is er bijvoorbeeld meer volume in hoge tonen nodig of minder nagalm. Op een later moment kan dat juist het omgekeerde zijn.

Een geluidstechnicus weet precies welke mogelijkheden er zijn, wat de verschillende regelaars doen en hoe je op elk moment de juiste balans kunt zoeken. Wat nooit gebeurt, is dat alles tegelijk wordt veranderd en op de maximumstand wordt gezet. (...) De kunst is om al regelend de juiste balans te vinden.

Als we dat vertalen naar het geven van instructie, met alle keuzes die daarbij mogelijk zijn, dan rijst de vraag: Aan welke knoppen kunnen we draaien in het aanpassen van de instructie en welke opeenvolgende waardes zijn er? (...) Het instructie-mengpaneel is een hulpmiddel om de juiste aansluiting te vinden tussen de kwaliteit van de huidige kennis en de daarbij passende instructie om een volgende fase in het leerproces te bereiken. (...) Daarbij geldt: niet alles tegelijk, maar per regelknop (of spoor) geleidelijk en stap-voor-stap. Instructieniveau en bereikte kwaliteit van kennis gaan hand in hand.”

Bron: Ruijsenaars, W. & Ruijsenaars-Elshoff, C. (2021). *Berekend! Van rekenprobleem tot dyscalculie. Niet-geautomatiseerde basiskennis als centraal probleem*. Antwerpen/s-Hertogenbosch: Gompel & Svacina. p. 37-38.

Ruijsenaars & Ruijsenaars-Elshoff merken op, dat de beeldspraak van het mengpaneel in feite de *complexiteit* van het instructieproces weergeeft. De professional moet continue kijken of de hulp-op-maat aanslaat. Daarvoor moet de professional interactief handelen, in gesprek gaan. Professionals moeten goed weten hoe kennis in elkaar zit en hoe leren in elkaar zit. Ze moeten goed kunnen observeren en verstand hebben van de stappen in het leerproces en hoe ze kunnen zien wat de kwaliteit van de kennis is.

Het mengpaneel als metafoor voor de geïntegreerde aanpak

Zoals hiervoor beschreven voorziet een geïntegreerde aanpak in een geheel aan instructie- en behandelprincipes waarmee – gegeven het integratief beeld van leerling en context – kwalitatieve veranderingen tot stand gebracht worden die leiden tot een zo volledig mogelijke ontwikkeling van automatisering van technisch lezen en spellen én bijdragen aan het welbevinden en de mogelijkheden van de leerling.

Geïntegreerd houdt in dit geval in, dat er terwijl er gewerkt wordt aan het bereiken van een zo hoog mogelijk niveau van automatisering er *tegelijkertijd* rekening gehouden wordt met specifieke andere beschermende en belemmerende factoren die daarbij een rol spelen. Bij het vormgeven van een geïntegreerde aanpak geldt eens te meer, dat het de kunst is om al regelend de juiste balans te vinden. Professionals moeten daartoe observatiemiddelen hebben, moeten beschikken over een (liefst gemeenschappelijk) begrippenapparaat

en weten welke keuzes ze hebben om volgende stappen te zetten om de kwaliteit van de kennis van de leerling te verbeteren.

Aan de gemeenschappelijke kennisbasis die daarvoor nodig is, wordt in het volgende aandacht besteed. Eerst wordt ingegaan op de gemeenschappelijke kennisbasis met betrekking tot additionele leerling- en contextkenmerken. Vervolgens wordt de verdiepte vakkenkennis die nodig is voor geïntegreerd behandelen zoals hiervoor beschreven, nader belicht.

Gemeenschappelijke kennisbasis additionele leerling- en contextkenmerken

Met betrekking tot additionele leerling- en contextkenmerken moeten professionals goed weten wat de werkzame componenten zijn die ingezet kunnen worden om de beschermende factoren te versterken en de belemmerende factoren zo gering mogelijk te laten zijn. In het volgende wordt de kennis die daarvoor nodig is steeds kort beschreven en zijn de werkzame componenten die daaruit af te leiden zijn, steeds in paars weergegeven.

Kennis over het belang van hoge verwachtingen voor risicoleerlingen

Voordat Hattie (2009) het nogmaals bevestigde, toonden Rosenthal & Jacobsen (1968) al aan dat het hebben van hoge verwachtingen bijdraagt aan meer en beter leren. Kinderen werden slimmer als professionals dat van hen verwachtten, ook al bleek het niet om evident slimmere leerlingen te gaan (de kwalificatie 'slim' was ad random aan leerlingen toegewezen). Leerlingen van wie de leerkrachten te horen hadden gekregen, dat ze 'slim' waren, werden meer uitgedaagd en kregen meer kansen om hun kunnen te tonen, hetgeen significant betere leerresultaten opleverde. Dit wordt sindsdien het '*Rosenthaleffect*' genoemd. Rosenthal & Jacobson (1968) toonden verder aan dat het effect van hoge verwachtingen het sterkst is bij leerlingen uit groep 3 en 4. Hoewel leerkrachten en behandelaren van dit gegeven op de hoogte zijn, vraagt 'hoog-verwachtingsgericht reageren' toch nog steeds bijzondere aandacht, vooral als het gaat om risicoleerlingen. Hieronder zijn de werkzame componenten zoals die in de literatuur (Scheimer, z.j.; Rosenthal (2011) worden benoemd, samengevat.

Werkzame componenten hoge verwachtingen:

Warm pedagogisch klimaat

Als professionals hoge verwachtingen hebben van bepaalde leerlingen, hebben ze vaak ook een warmere interactie met deze leerlingen. Er is sprake van een goede relatie, waarbij zowel de leerling als de professional zich veilig en prettig voelt.

Dat betekent dat professionals bewust moeten werken aan een goede relatie en hoge verwachtingen moeten uiten, in het bijzonder als het leerlingen betreft van wie ze – bewust of onbewust – lagere verwachtingen hebben.



Aanbodfactor

Professionals bieden leerlingen van wie ze hoge verwachtingen hebben méér en ook meer uitdagende leerstof aan. Moeilijke leerstof wordt als uitdaging gezien en juist daarom aangeboden.

Met betrekking tot risicoleerlingen betekent dit, dat aan hen uitdagende doelen gesteld moeten worden bij de steeds intensiever wordende interventies en dat de leerlingen verleid moeten worden om zo goed mogelijk te presteren.

Reactiefactor

Leerlingen van wie meer verwacht wordt, krijgen vaker de kans om te reageren op vragen. Ze krijgen vaker een beurt en zijn langer aan het woord. Bij een onvolledig of fout antwoord worden ze geholpen om via 'scaffolding' toe te werken naar een beter of goed antwoord.

Dat betekent voor risicoleerlingen dat zij – na kwalitatief goede instructie – gelijke kansen moeten krijgen om succeservaringen op te doen door hen vaak de gelegenheid te geven zich te verwoorden.

Feedbackfactor

Leerlingen van wie professionals hogere verwachtingen hebben, krijgen meer complimenten als ze een goed antwoord geven. Bij een fout antwoord krijgen zij vaak kwalitatief betere feedback dan de overige leerlingen. Ze krijgen aanwijzingen om tot een juist antwoord te komen. Soms kun je aan de manier van feedback geven aflezen of professionals onbewust lagere verwachtingen hebben van een leerling, omdat zij dan sneller tevreden zijn. Een antwoord dat slechts gedeeltelijk juist is, wordt dan geaccepteerd in plaats van dat de professional doorvraagt.

Voor risicoleerlingen betekent dit, dat als zij niet tot een antwoord komen, professionals hen vragen moeten stellen en stappen moeten inbouwen die helpen om tot een juiste formulering te komen (Hollingsworth, 2015). Als het desondanks niet lukt om tot een antwoord te komen dan gaat de beurt naar een andere leerling, maar de professional komt dan altijd weer terug bij de leerling die het niet wist en laat de leerling de aanpakstrategie herhalen.

De zichzelf waarmakende voorspelling ('selffulfilling prophecy') dient voorkomen te worden door iedere leerling eenzelfde basisuitgangspositie te gunnen. De cirkel van falen en succes van Westwood (1987/2011) (vergelijk het hoofdstuk over feedback, deel 3, hoofdstuk 7) wordt vaak in dit verband genoemd. Het stellen van uitdagende doelen die zowel door de leerling als de professional nagestreefd worden, helpt om succeservaringen op te doen en de negatieve spiraal geen kans te geven.

Kennis over motivatie en leesmotivatie

Het bevorderen van leesmotivatie is een van de werkzame componenten om leerlingen te helpen de technische leesvaardigheden verder te ontwikkelen. In eerdere hoofdstukken is duidelijk betoogd, dat als leerlingen niet meer willen lezen, dat ze dan te weinig oefening krijgen om de technische leesvaardigheden verder te ontwikkelen. Alvorens verder in te gaan op leesmotivatie, wordt eerst aandacht besteed aan motivatie in het algemeen, als een van de additionele leerlingkenmerken die mede bepalend zijn voor het welslagen van instructie en interventies.

Kennis over motivatie

Brookhart (2008) beschrijft dat feedback naast een cognitieve impact (in hoeverre is het leerdoel al bereikt?) ook een motivationele impact heeft. Feedback draagt bij aan het ontwikkelen van een gevoel van controle over het leren en zorgt ervoor dat de leerling zich zélf verantwoordelijk gaat voelen voor zijn/haar leren. Het gevoel van controle over het leren hangt samen met het gevoel van competentie dat Deci & Ryan (1985, 2002) beschrijven als belangrijke factor die bijdraagt aan intrinsieke motivatie. Hun *Self-Determination Theory* (SDT) gaat uit van de drie psychologische basisbehoeften (competentie, relatie, autonomie) die van grote invloed zijn op de ontwikkeling van de persoonlijkheid en de cognitieve structuur.

In Nederland heeft Stevens (1994, 1997) de drie basisbehoeften verbonden aan adaptief onderwijs. De drie basisbehoeften samen bepalen het pedagogisch klimaat dat aan adaptief onderwijs ten grondslag ligt. Voor de professional die adaptief werkt, betekent dit dat hij of zij zijn gedrag afstemt op de basisbehoeften van de leerlingen. Dat geldt zowel voor het didactisch, pedagogisch als organisatorisch handelen. Ros (2014) geeft een variatie aan voorbeelden uit de onderwijspraktijk. Hoewel deze vooral gericht zijn op oudere leerlingen gelden haar aanbevelingen ook voor jongere leerlingen. Ze beschrijft per basisbehoefte uit de zelfdeterminatie-theorie hoe professionals hieraan kunnen bijdragen.

De *Self-Determination Theory* gaat specifiek over de motivatie om te leren en welk effect dat heeft op leerresultaten. Intrinsieke motivatie komt van binnenuit: je leert omdat het leuk of interessant is en omdat je echt iets wil weten. Extrinsieke motivatie komt van buiten: je leert omdat je anders wordt gestraft (bijvoorbeeld met een laag cijfer) of omdat je een beloning krijgt (bijvoorbeeld een hoog cijfer). Onderzoek heeft aangetoond dat een goede relatie tussen professionals en leerlingen zorgt voor een hogere motivatie en betere leerresultaten bij leerlingen. De beste resultaten worden gezien wanneer de leerlingen de professional als sturend, helpend en begrijpend ervaren (Brok, e.a., 2003). Daarnaast is het voor leerlingen belangrijk dat ze onderling goede relaties hebben en dat er een veilig sociaal klimaat is in de klas.



Basisbehoeften en motivatie

	Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985, 2002)	Werkzame componenten basisbehoeften (Stevens, 1994, 1997); Ros, A., e.a. (2014)
Competentie	Het gevoel actief te zijn in interactie in de sociale omgeving en het gevoel van vertrouwen in eigen capaciteiten en acties.	Professionals geven aan wat het doel is, wat leerlingen daarvan kunnen leren en wat de verwachtingen zijn. Heldere communicatie over procedures en afspraken (hoe lang, welke materialen, wanneer en aan wie kan de leerlingen hulp vragen). Professionals geven actief beurten aan alle leerlingen, geven ruimte aan verschillen in werk- en leervijze, uiten hoge verwachtingen aansluitend bij de mogelijkheden en talenten van leerlingen, geven positieve feedback en stellen vragen die tot reflectie uitnodigen.
Relatie	Het gevoel verbonden te zijn met anderen, ergens veilig bij te horen.	Professionals zijn beschikbaar, luisteren en nemen de tijd voor interacties met leerlingen. Ze nemen de verantwoordelijkheid voor het welbevinden van de leerlingen en er heerst een cultuur van vertrouwen. Ze tonen belangstelling, zijn sturend, helpend en begrijpend. Professionals weten wat elke leerling aankan en hoe zij hierbij kunnen aansluiten, zodat de leerling succeservaringen kan opdoen. Ze tonen belangstelling voor de achtergrond van de leerlingen, komen afspraken na en gaan discreet om met vertrouwelijke informatie.
Autonomie	De perceptie om – vanuit eigen interesses en waarden – het gedrag zelf te mogen bepalen, ook al oefenen anderen daar invloed op uit.	Professionals identificeren de persoonlijke leerbehoeften van de leerlingen en zijn geïnteresseerd in persoonlijke interesses en waarden. Professionals honoreren initiatieven van leerlingen, waarderen ideeën van leerlingen en doen er iets mee, dagen leerlingen uit tot het bedenken van eigen oplossingen, geven echte keuzes bij taken (hoe en wat), betrekken leerlingen bij organisatorische zaken. Professionals verbinden de te leren vaardigheden aan de leefwereld van de leerlingen en stimuleren daarmee nieuwe en de sterke kanten van de leerlingen.

Kennis over leesmotivatie

Leerlingen die een negatieve leesattitude hebben en een lage leesmotivatie gaan steeds minder vaak lezen en lezen minder voor hun plezier (Christoffels, e.a., 2017). Het is daarom van groot belang om leerlingen door middel van interventies te stimuleren om te lezen. Van Steensel, e.a. (2016) voerden een metaonderzoek uit naar leesmotivatie-interventies. Deze bleken over het geheel gezien positieve effecten te sorteren op de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen. Het onderzoek bevestigde de veronderstelling dat de leesmotivatie van leerlingen effectief gestimuleerd kan worden met behulp van interventies. Van Steensel (2022) wijst er na vervolgonderzoek op, dat alleen de aandacht voor leesmotivatie niet voldoende blijkt te zijn, omdat het omgekeerde (leesvaardigheid draagt bij aan leesmotivatie) ook het geval is. Met name bij beginnende of zwakkere lezers is het niveau van leesvaardigheid een voorwaarde om tot gemotiveerd lezen te komen. Deze leerlingen moeten als het ware een vaardigheidsdrempel over om plezier te kunnen hebben in lezen. Dit sluit aan bij Morgan & Fuchs (2007) die erop wezen, dat motivatiebevordering en leesinstructie hand in hand moeten gaan.

Interventies die een focus op redenen om te lezen combineren met aandacht voor de bevordering van positieve zelfevaluaties, bleken over het geheel gezien het meest effectief. Specifieke motivationele mechanismen lieten daarnaast positieve effecten zien op zowel leesmotivatie als begrijpend lezen. Dit betrof interventies waarin de individuele of situatiewijze interesse van leerlingen wordt aangesproken, waarin de autonomie van leerlingen wordt ondersteund en waarin de sociale motivatie van leerlingen wordt gestimuleerd. Het stellen van (beheersings)doelen en de ondersteuning van competentiegevoelens sorteerden positieve effecten op de leesmotivatie, terwijl de inzet van externe beloningen negatieve effecten op leesmotivatie had.

Van het programma *Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma* (ELLO) en verwante initiatieven zijn gunstige effecten bekend van leesherstel (Shanahan & Barr, 1995). Dit soort programma's zijn bedoeld om leerlingen te motiveren om te gaan lezen (onder andere door boekoriëntatie), om zoveel mogelijk leestijd te realiseren, te controleren of het gelezene begrepen is het schrijfplezier te vergroten door lezen en schrijven te integreren. Ook in programma's als *Concept Oriented Reading Instruction* (CORI) ontwikkeld door Guthrie e.a. (2000, 2006), is er nadrukkelijk aandacht voor motivatie. Leerlingen stellen zelf vragen over het leesthema en gaan samen op zoek naar antwoorden. Dit stimuleert de motivatie en betrokkenheid van leerlingen en sluit aan bij de basisprincipes relatie, competentie en autonomie (Ryan & Deci, 2008).



Kennis over relaties tussen verschillende (lees)motivatieconcepten

Van Steensel (2022) laat in een overzichtartikel over motiverende leesomgevingen zien, dat er naast het concept van intrinsieke en extrinsieke motivatie ook andere factoren een rol spelen die – al dan niet – als ‘voorlopers’ van intrinsieke en extrinsieke motivatie beschouwd kunnen worden. Het betreft de volgende factoren:

- **Vertrouwen in eigen leesvaardigheid en opdoen van succeservaringen**

Van Steensel (2022) verwijst hier naar de sociaal-cognitieve theorie van Bandura (1986). Volgens deze theorie vormen succeservaringen de belangrijkste stimulans voor de ontwikkeling van vertrouwen: het gevoel iets onder de knie te krijgen (een ‘mastery experience’) bevordert self-efficacy (*zelf-effectiviteit*). Ook expectancies (*verwachtingspatronen*) en self-concept (*zelfconcept*) dragen hiertoe bij. Als je iemand die belangrijk voor je is een succeservaring ziet hebben (je vriendje houdt een goede boekbespreking) of als iemand je ervan overtuigt dat je iets kunt, kan dat tot meer vertrouwen leiden. Fysiologische responsen (bijvoorbeeld angstige reacties tijdens een hardop leesbeurt) kunnen afdoen aan het eigen vertrouwen.

- **Waarde die een leerling aan lezen hecht**

Een leerling kan lezen een waardevolle activiteit vinden (*intrinsiek*) of kan lezen waardevol vinden vanwege het nut dat lezen kan hebben (*bruikbaarheidswaarde*). Hierbij spelen ook de ‘kosten’ die gepaard gaan met lezen (belemmert een andere activiteit) een rol. Leerlingen die lezen belangrijk vinden en weten dat ze er goed in zijn (*beheersing*), lezen meer.

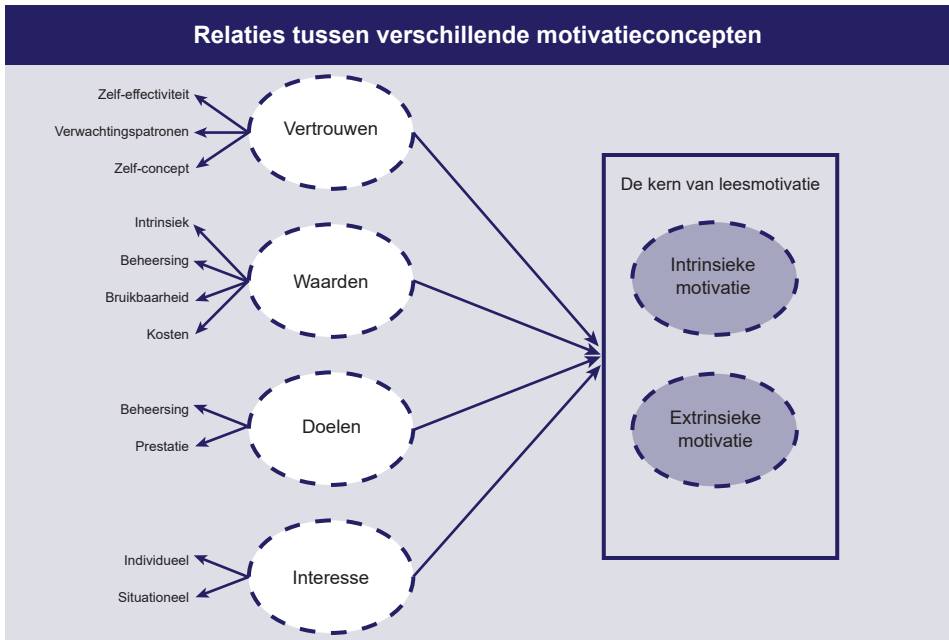
- **De doelen die de leerling zich stelt**

Doelen bepalen de motivatie. Zo kan de leerling zichzelf *beheersingsdoelen* stellen, waarbij de leerling de leesvaardigheid ‘volhardend’ en met inzet van strategieën onder de knie willen krijgen. Als een leerling zich *prestatiedoelen* stelt, staat de vergelijking met anderen centraal (ergens goed in willen zijn om een hoger punt te halen dan klasgenoten). Dit kan negatief uitpakken, een leerling die niet goed is in lezen, kan lezen uit de weg gaan.

- **Interesse die de leerling in lezen heeft**

Bij *persoonlijke* interesse in lezen heeft een leerling vaak een relatief stabiele voorkeur voor bepaalde onderwerpen (leest graag boeken over x en y). Bij een *situationele* interesse wordt de leerling min of meer toevallig getroffen door iets interessants: ‘vonkjes’ in de tekst zorgen ervoor dat het ‘leesvuur’ gaat branden.

Van Steensel (2022) citeert Conradi, e.a. (2014) en Schiefele, e.a. (2012), die zijn nagegaan hoe de verschillende factoren zich tot elkaar verhouden en dit als volgt hebben gevisualiseerd.



Bron: Conradi, e.a. (2014); Schiefele, e.a. (2012) in: Van Steensel, R. (2022). Zorg voor een motiveerende leesomgeving. In: T. Houtveen & R. van Steensel. *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Stichting Lezen Reeks. Utrecht: Eburon, p. 151.

Als leerlingen aangeven weinig leesplezier te hebben, hoeft dat volgens Van Steensel (2022) nog niet per se te betekenen, dat ze weerstand tegen lezen hebben. Het is belangrijk om bij iedere leerling afzonderlijk na te gaan waar het gebrek aan leesplezier mee samenhangt. In de studies die Van Steensel (2022) aanhaalt, werden verschillende typen negatieve motivaties onderzocht: *vermijding* (de neiging om lezen uit de weg te gaan), *ervaren moeilijkheid* (de opvatting dat lezen te moeilijk is), *waardeloosheid* (de opvatting dat lezen een zinloze activiteit is) en *antisociale doelen* (de neiging om niet met anderen te praten over boeken of de mening van anderen over boeken belachelijk te maken). Negatieve motivaties bleken verschillen in leesvaardigheid te verklaren: hoe meer leerlingen denken dat lezen te lastig is, hoe lager hun leesscores.

Kennis over basisbehoeften en leesmotivatie

Op de drie psychologische basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie (autonomie, competentie en verbondenheid) (zie hiervoor) kunnen professionals met betrekking tot het bevorderen van leesmotivatie op verschillende manieren inspelen. In het volgende overzicht wordt dit weergegeven.

Basisbehoeften en leesmotivatie		
	Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985, 2002)	Werkzame componenten basisbehoeften (Van Steensel (2022) en andere auteurs in het overzichtsartikel)
Competentie	Het gevoel actief te zijn in interactie in de sociale omgeving en het gevoel van vertrouwen in eigen capaciteiten en acties.	Voor het bevorderen van <i>competentiegevoelens</i> is het allereerst belangrijk om leerlingen te helpen teksten te kiezen die voldoende uitdagend zijn: teksten die niet te makkelijk, maar ook niet te moeilijk zijn en die leerlingen met een redelijke mate van inzet kunnen begrijpen. Professionals kunnen de leerling stimuleren door 'procesfeedback' te geven, voordoen hoe leesstrategieën ingezet kunnen worden (modelling)) en hen te helpen hoe en wanneer ze de strategieën zelf kunnen toepassen. Procesfeedback is tevens een manier om <i>beheersingsdoelen</i> aan te wakkeren, door de leerling bewust te maken van de eigen vorderingen en de leerling niet te vergelijken met andere leerlingen.
Relatie	Het gevoel verbonden te zijn met anderen, ergens veilig bij te horen.	Aan het gevoel van <i>verbondenheid</i> kunnen professionals tegemoet komen door tijdens leestaken mogelijkheden voor samenwerking in te bouwen. Samenwerking creëert verbondenheid, doordat leerlingen elkaar nodig hebben om een taak tot een goed einde te brengen. Professionals kunnen zelf ook het gevoel van verbondenheid stimuleren door te investeren in de relatie met de leerling, door oprecht geïnteresseerd te zijn in de interesses van de leerling en door te laten blijken dat ze het contact met de leerling waarderen.
Autonomie	De perceptie om – vanuit eigen interesses en waarden – het gedrag zelf te mogen bepalen, ook al oefenen anderen daar invloed op uit.	Professionals kunnen het gevoel van <i>autonomie</i> aanwakkeren door leerlingen keuzes te bieden in de teksten die ze lezen, door ze ruimte te geven voor 'vrij lezen' of door ze zeggenschap te geven over de inhoud van leeslessen of de manier waarop hun begrip van gelezen teksten wordt getoetst. Het is belangrijk dat die keuzes betekenisvol zijn voor leerlingen en dat met name zwakke lezers begeleid worden bij hun keuzes: vrij lezen uit zelfgekozen boeken, bijvoorbeeld, is weinig effectief als leerlingen niet goed in staat zijn om boeken te kiezen die passen bij hun interesses en leesniveau.

Het investeren in de leesmotivatie door middel van gerichte interventies blijkt een goede manier te zijn om de leesmotivatie van leerlingen te stimuleren. Dit is echter niet voldoende, omdat leesmotivatie ook beïnvloed wordt door leesvaardigheid. Dat zou kunnen betekenen dat leesplezier pas volgt, wanneer een leerling een voldoende leesniveau heeft ontwikkeld. Dat er juist bij risicoleerlingen geen of minder sprake is van wederkerige

beïnvloeding (meer leesmotivatie leidt nog niet tot een betere leesvaardigheid) heeft volgens sommige onderzoekers mogelijk ook te maken met het ontbreken van voldoende uitdagend leesmateriaal. Als teksten te eenvoudig zijn, levert dat geen winst op voor de leesvaardigheid. Morgan & Fuchs, 2007 bepleiten dat het idee van wederkerigheid suggereert dat motivatiebevordering en leesinstructie hand in hand moeten gaan, iets dat alleen maar toegejuicht kan worden.

Om leesmotivatie en leesplezier bij leerlingen te bevorderen, is het van belang dat professionals bekend zijn met deze achterliggende theorieën en dus weten waarom iets werkt, of niet werkt. Ook al heeft deze kennis voor een groot deel betrekking op begrijpend en studerend lezen, ook voor technisch lezen (met name vanwege de wederkerigheid) zijn er werkzame componenten van leesmotiverende interventies te destilleren.

Werkzame componenten van leesmotiverende interventies:

- Combineer gerichte interventies voor leesmotivatieverhoging met gerichte interventies voor leesvaardigheid (stimuleer wederzijdse beïnvloeding).
- Ga na of problemen met leesmotivatie of gebrek aan leesplezier intrinsiek of extrinsiek zijn en bevestig de leerling waar deze mogelijk mee samenhangen (vertrouwen, waarde, doelen, interesse).
- Bied leesinstructies en stel beheersingsdoelen met als doel positieve zelfevaluaties te bereiken: hoe beter een leerling kan lezen, hoe meer de leerling het gevoel krijgt in staat te zijn de leestaken succesvol uit te voeren. De leerling ervaart dat verbetering mogelijk is en dat hij of zij zelf controle heeft over de leesprestaties. Geef procesfeedback over de leesvorderingen van de leerling.
- Bied inzicht in de eigen leesgewoonten en de waarde van lezen, door de leerling aan betekenisvolle personen te laten vertellen welke waarde lezen voor hem of haar heeft.
- Ondersteun de leerling in het verkrijgen van inzicht in de redenen om te lezen door het in kaart brengen van onderwerpen, waarin de leerling belangstelling heeft en zoek daar samen passende teksten bij. Ondersteun risicoleerlingen in het kiezen van boeken die passen bij hun interesses.
- Ken de leerling autonomie toe, waarbij de leerling zelf (delen van) boeken kan kiezen en ideeën mag aandragen voor verwerking.
- Stimuleer de sociale motivatie van de leerling door hem/haar met ouders, andere (oudere) leerlingen of 'peers' te laten lezen.
- Investeer in de relatie met de leerling en peil de persoonlijke interesse en belangstelling van de leerling en geef gerichte leestips.
- Wakker de situationele interesse van de leerling aan door zogenaamde 'real-world interactions' in te bouwen: aansprekende activiteiten, voorwerpen, en settings (voorbeeld: speurtocht waarbij de leerling een tekst moet lezen over iets dat voor de speurtocht belangrijk is).



- Stimuleer de zelfregulaties door de leerling voor, tijdens en na het lezen cognitieve strategieën aan te leren: zichzelf instructie geven, zelf doelen stellen, zelf controleren of deze zijn gehaald en zichzelf belonen als ze zijn behaald.
- Rijk gevarieerd boekenaanbod en leestijd: bied leerlingen zo ruim mogelijk toegang tot boeken (schoolbibliotheek, openbare bibliotheek), laat hen laagdrempelig kennis maken met verschillende titels, genres, auteurs door korte teksten voor te lezen en leerlingen samen te laten lezen en te laten discussiëren over boeken. Voor jonge leerlingen zijn bijvoorbeeld interactieve prentenboeken die de taalontwikkeling van kinderen stimuleren niet alleen zinvol, maar tevens ook leuk, waardoor ze plezier blijven houden in de leesactiviteiten. Kies teksten/boeken die voldoende uitdagend zijn (niet te moeilijk, niet te gemakkelijk).
- Betrek de ouders op een passende wijze, bijvoorbeeld door te werken met een verteltas of wekelijks voorleesritueel door een vrijwilliger thuis. Ook stimulering tijdens schoolvakanties is daarbij van belang.

Kennis over attitude en beleving en daarbij passende interventies

Leerlingen met leerstoornissen kunnen in allerlei situaties schaamte, angst, frustratie, sociaal isolement en gebrek aan zelfvertrouwen ervaren. Dat kan ernstige psychologische gevolgen hebben voor een leerling en kan bijdragen aan het ontstaan van een negatief zelfbeeld en een laag gevoel van eigenwaarde (Papanastasiou, 2018).

Kennis over sociaal-emotionele problemen

Naast het optimaliseren en compenseren van het verstoorde lees- en spellingproces, dient er expliciete aandacht te zijn voor beleving en attitude van de leerling gedurende het hele behandeltraject. In Nederland hebben Ruijssenaars, e.a. (2008) beschreven met welke problemen volwassen dyslectici kunnen kampen. Vieijra, e.a. (2010) en Braams (2019) beschreven emotionele en sociale aspecten die een rol spelen bij leerlingen met dyslexie. Interventies gericht op cognitieve gedragsverandering (Loykens (1996), Loykens & Van Ingelghem (1998) en het leren omgaan met dyslexie (Loonstra & Braams, 2010) bieden aanknopingspunten om leerlingen zicht te bieden op cognities, beleving en verwerkingsmechanismen.

Het volgende overzicht belicht een aantal van de emotionele en sociale aspecten (niet uitputtend) die ook al bij jonge kinderen kunnen spelen.

Emotionele en sociale aspecten die een rol kunnen spelen bij lees- en spellingproblemen en dyslexie

Cognities met betrekking tot lees- en spellingproblemen (dyslexie)

- Gedachten, denkbeelden en opvattingen over het lees- en/of spellingprobleem
- Zicht op mogelijkheden tot onmogelijkheden
- Mogelijkheid metacognitieve zelfreflectie
- Mogelijkheid tot beheersbaarheid van leesprobleem (met behulp van eigen inspanningen)

Beleving rond de inzet die het leesprobleem vraagt

- Wel of geen moeite met extra inspanningen die geleverd moeten worden
- Mate van doorzettingsvermogen (ook als het niet lukt)
- Behoeftte aan persoonlijke relatie en positieve verwachtingen

Beleving rond het leesprobleem zelf

- Mate van 'krenking' over iets niet te kunnen wat andere leerlingen achteloos lijken te kunnen
- Mate waarin de leerling zich schaamt voor het probleem
- Toeschrijven van succes en falen, zelfvertrouwen, faalangst
- Gezond hanteren van afweermechanismen
- Het al dan niet positief kunnen inzetten van compensaties (andere talenten/begaafdheden)
- Gevoel 'anders' te zijn en er niet bij te horen
- Indien aanwezig: beleving met betrekking tot comorbide stoornissen en andere eigen kenmerken

Beleving van de reacties in de omgeving rond het leesprobleem

- Omgang met leeftijdgenoten
- Beleving van de school
- Beleving van de thuissituatie
- Gevoelig zijn voor kritiek, zich willen bewijzen, geen hulp willen vragen
- Contact met lotgenoten

Verschillende manieren om dyslexie emotioneel te verwerken

Afweermechanismen

Onbewuste mechanismen die ingezet worden om het nare gevoel (niet kunnen lezen) te onderdrukken:

- Ondeugend gedrag
- Macho gedrag
- Dwars gedrag
- Zeer passief gedrag
- Camouflagegedrag
- De clown uithangen

Overactiviteit

- Juist meer inzet vertonen
- Extra goed zijn op andere terreinen
- Hoge eisen aan zichzelf stellen

Niet aan de hoge eisen die ze zichzelf gesteld hebben, kunnen voldoen

- Slecht slapen
- Slecht eten
- Gauw ziek zijn

Overzicht van sociale en emotionele aspecten gebaseerd op de volgende bronnen: Loykens (1996); Loykens & Van Ingelghem (1998); Ruijsenaars, e.a. (2008); Vieijra, e.a., (2010); Braams (2019), Loonstra & Braams (2010).



Ervaring met of angst voor sociale stigmatisering kan ertoe leiden dat mensen met hardnekkige lees- en spellingproblemen en dyslexie hun moeilijkheden camoufleren, zich terugtrekken en negatieve copingstrategieën toepassen, vooral als zij geen adequate ondersteuning, identificatie en interventie krijgen. Dit kan blijvende gevolgen hebben voor hun emotionele gezondheid. Alexander-Passe (2008, 2012) gebruikte zijn persoonlijke en professionele ervaring om licht te werpen op de complexiteit rond dyslexie en onderzocht psychologische theorieën zoals ego-verdedigingsmechanismen en aangeleerde hulpeloosheid die onthullen hoe mensen omgaan met de emotionele problematiek. Professionals kunnen volgens hem op een effectieve en positieve manier hulp bieden bij het leren vermijden van schadelijke coping-strategieën en het leren omgaan met stress, angst en een laag gevoel van eigenwaarde.

Kennis over psycho-educatie

Interventies in de vorm van psycho-educatie kan leerlingen handvatten bieden om de eigen problemen beter te begrijpen en er zelf meer grip op te krijgen. Goldman (1988) definieert psycho-educatie als een vorm van onderwijs of opleiding van een persoon op gebieden die de doelen van behandeling dienen, bijvoorbeeld het verbeteren van de acceptatie van de stoornis, het bevorderen van actieve medewerking aan behandeling en het versterken van de copingvaardigheden die de door de stoornis veroorzaakte tekortkomingen compenseren. In deze ruime betekenis is psycho-educatie zowel het informatie bieden over de stoornis, het aanleren van vaardigheden als het verstevigen van het zelfvertrouwen.

Brocatus & Vermeersch (2012) zien als uiteindelijk doel van psycho-educatie het adequaat kunnen hanteren van de stoornis, zodat de persoon bij zijn activiteiten en participatie in de maatschappij zo weinig mogelijk beperkt en belemmerd wordt.

De volgende werkzame componenten van psycho-educatie worden daarbij onderscheiden:

- Bewustwording van hoe dyslexie of hardnekkige lees- en spellingproblemen zich manifesteren: informatie verstrekken over wat het wél is (automatiseringsprobleem) en wat het niet is (een teken van domheid) en welke kenmerken zich daarbij voordoen.
- Beter leren aanvaarden van de stoornis door deze beter te begrijpen.
- Versterken van het competentiegevoel en zelfvertrouwen door het aanleren van vaardigheden en copingstijlen.
- Stimuleren van de eigen actieve medewerking om de tolerantie ten aanzien van de beperkingen te verhogen, negatieve emoties om te buigen, eigen problemen aan te pakken en onder controle te houden.
- Leren omgaan met de problemen en leren vertrouwen in eigen kunnen en eigen oplossingen.

Bij het begeleiden van het emotionele verwerkingsproces, is het cruciaal goed af te stemmen op de doelen die de leerling zelf wil bereiken. Naast het beter leren lezen en spellen, wil de leerling vaak ook aan andere, voor hem of haar belangrijke zaken werken. Bijvoorbeeld aan het verminderen van spanning, verhogen van gevoel van eigenwaarde, het bereiken van meer zelfstandigheid, het weerbaar zijn in nieuwe situaties of het controle krijgen over dagelijkse gebeurtenissen. Door de leerling hier actief bij te betrekken is de kans groot, dat de leerling gemotiveerd gaat werken aan verandering.

Psycho-educatie kan eventuele sociaal-emotionele problemen voorkomen of verminderen, omdat de leerling gaandeweg leert te vertrouwen op de eigen kracht om de belemmeringen die de lees- en spellingproblemen met zich meebrengen, te kunnen hanteren. Belangrijk is dat psycho-educatie een integraal en doorlopend onderdeel is van de (preventieve) behandelaanpak, waarbij ook ouders en andere belangrijke volwassenen in het leven van de leerling betrokken worden.

Kennis over oplossingsgericht werken

Oplossingsgericht werken is een begeleidingsstijl die de kracht van de personen zelf aanwendt en het zelfbeeld positief probeert te versterken. Het kan tevens een hulpmiddel zijn tot empowerment (Cauffman & Van Dijk, 2016; Cladder, 1999). Deze *solution focused approach* werd begin jaren tachtig van de vorige eeuw ontwikkeld door Steve de Shazer en Insoo Kim Berg. Dit van oorsprong Amerikaanse model is mede vormgegeven en verfijnd door vele Europese therapeuten en onderzoekers en wordt tegenwoordig in allerlei vormen van menselijke bejegening toegepast.

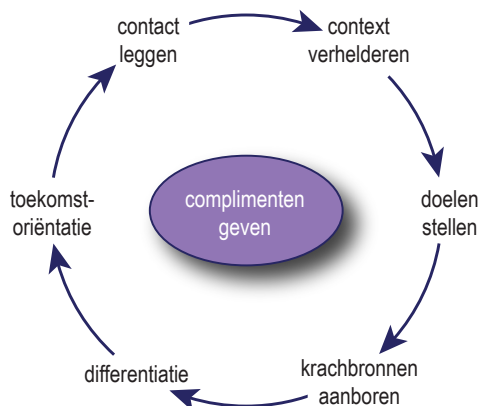
Oplossingsgericht werken richt zich niet op het hoe en waarom problemen ontstaan. Oorzaken krijgen slechts aandacht voor zover ze voor de leerling belangrijk zijn. In dat geval luistert de oplossingsgerichte professional ernaar, bevraagt de leerling op zijn perceptie en copinggedrag en geeft erkenning voor de ervaringen. Zodra het mogelijk en wenselijk is, richt de hulpverlener zijn interventies op het construeren van oplossingen.

Met betrekking tot hardnekkige lees- en spellingproblemen en dyslexie richt oplossingsgericht werken zich niet op de *beperking* (dyslexie), maar op een op te lossen *probleem*, bijvoorbeeld het accepteren van of beter leren omgaan met de beperking. Het oplossingsgerichte model is heel praktisch in zijn toepassingsmogelijkheden en gaat uit van de volgende basisregels.

- *Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.*
- *Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van.*
- *Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders.*



Het model van oplossingsgericht werken kent zeven basisstappen die door Cauffman & Van Dijk (2016) als volgt zijn weergegeven:



Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2016). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs (derde druk)*. Amsterdam: Boom uitgevers.

Deze basisstappen kunnen op verschillende manieren worden gecombineerd. De enige stap die als eerste gezet moet worden is: *contact leggen*. Welke andere stap daarop volgt, hangt af van de situatie. Deze is nooit puur willekeurig, maar flexibiliteit is mogelijk. Het procesprotocol dat in de zevenstappenplan verborgen zit, bevordert een ordelijke en steeds veranderende manier van samenwerken met de leerling of volwassene.

In 2017 is de interventie 'Oplossingsgericht werken in het sociaal werk' door de deelcommissie Maatschappelijke ondersteuning, participatie en veiligheid (De Vries, e.a., 2017) van het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) erkend als effectief volgens eerste aanwijzingen voor effectiviteit. Oplossingsgericht werken kent volgens het NJI de volgende werkzame componenten:

Algemeen werkzame factoren van oplossingsgericht werken:

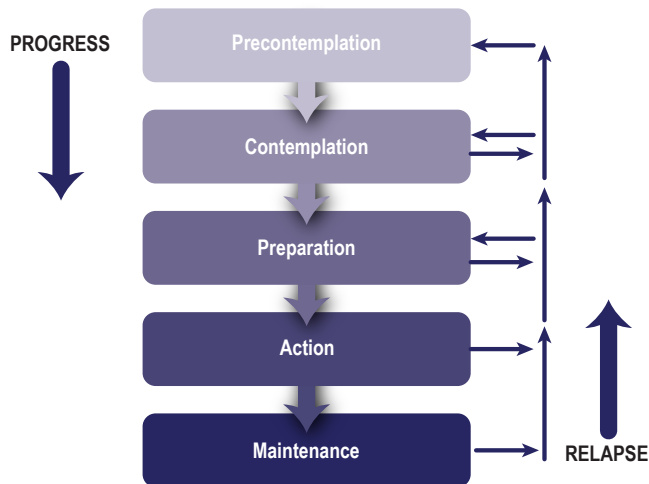
- De unieke manier waarop de cliënt centraal wordt gesteld en in staat wordt gesteld zijn autonomie te versterken door zijn eigen visie en oplossingen te ontwikkelen.
- De co-constructieve werkrelatie: de respectvolle samenwerking tussen hulpverlener en cliënt als gelijkwaardige partners met verschillende expertises.
- Hoop en vertrouwen: het laten ontstaan van de realistische verwachting dat doelen bereikt kunnen worden en het creëren van vertrouwen door het analyseren van successen
- Een methodische manier van werken: een in de praktijk gefundeerde, goed onderbouwde en gestructureerde werkwijze die cliënt en hulpverlener houvast biedt.
- Monitoren van vooruitgang en werkrelatie: een niet-geprotocolleerde maar praktische manier van 'vinger aan de pols houden' die makkelijk te hanteren is en direct te gebruiken.

Specifieke werkzame factoren van oplossingsgericht werken:

- Solution talk: de unieke manier van bevragen die cliënten in staat stelt hun kijk op de problemen te veranderen en hulpbronnen en oplossingen te vinden.
- Verandering van perspectief van de cliënt.
- Empowerment: de totale gerichtheid op het hervinden van de eigen kracht en zelfregie van cliënten zodat zij beter vanuit hun autonomie kunnen participeren.
- Gerichtheid op de cliënt en zijn context: afhankelijk van de behoefte van de cliënt kan de sociale context op elk moment betrokken worden.

Kennis over veranderingsprocessen

Veranderen is niet eenvoudig, jonge leerlingen moeten werken aan iets wat zij niet goed kunnen en dat kan weerstand oproepen. Voor de professionals die met deze leerlingen werken, is kennis over veranderingsprocessen die leerlingen – bewust of onbewust – doormaken, noodzakelijk. De leerling moet de hulp accepteren en zich functionele leesen spellingstrategieën eigen maken en de nieuw verworven kennis en vaardigheden integreren in de schoolse context en het gewone leven. Het is dan ook van belang dat professionals zich ervan bewust zijn dat veranderprocessen weerstand kunnen oproepen en dat zij daar professioneel op moeten kunnen reageren. Prochaska & Diclemente (1992) onderscheiden zes stadia in het veranderingsproces:



Prochaska, J.O., & DiClemente, C.C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change (19) 3 *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 19 (3), 276-288.

De verschillende fasen met betrekking tot het veranderingsproces worden hieronder kort beschreven.

1. *Voorbeschouwing* (precontemplation): in dit stadium kan de leerling zich nog nauwelijks bewust zijn van de (ernst) van de lees- en spellingproblemen. De problemen worden niet in verband gebracht met het eigen gedrag. Naast ontkenning zien we rationaliseren (goed praten), internaliseren (inslikken) en ontwijken van de confrontatie met problemen.
2. *Overpeinzing* (contemplation): dit stadium kenmerkt zich door ambivalentie: er komt zelfevaluatie op gang, zonder nog tot verandering over te gaan. In dit stadium staan leerlingen het meest open voor veranderingsprocessen geïnitieerd door interventies gericht op bewustwording. De leerling in dit stadium mee laten bepalen aan welke doelen hij of zij wil werken, werkt proactief.
3. *Vorbereiding* (preparation): dit stadium is een tussenstadium waarin 'besluitvorming' plaatsvindt. De leerling neemt (bewust of onbewust) een 'beslissing' en staat ervoor open iets aan het probleem te doen.
4. *Actieve verandering* (action): in dit stadium vindt daadwerkelijke gedragsverandering plaats. Dit gaat ook gepaard met stress, ervaren dwang, mislukking. Ook lopen leerlingen in een aantal gevallen het risico van afwijzing door hun omgeving. Door het aangaan van een relatie met de professionals en/of ouders wordt actie en verandering mogelijk.
5. *Consolidatie* (maintenance): in deze fase staat de integratie van de bereikte veranderingen centraal. Veranderingen moeten geïmplementeerd worden in de reeds beheerste lees- en spellingvaardigheden én in de rest van het bestaan.
6. *Terugval* (relapse): terugval komt veel voor en kan tijdens en na afsluiting van de (preventieve) behandeling optreden. Kortdurende, laagdrempelige gesprekken (vergelijk oplossingsgerichte gesprekken) kunnen werken om de leerling weer op het spoor te krijgen.

Verbale veranderingsprocessen – bewustzijnsverhoging, catharsis en kiezen – zijn het belangrijkste tijdens de eerste twee fasen, terwijl gedragstherapieën (voorwaardelijke stimuli en contingentiecontrole) nodig zijn zodra een verbintenis is aangegaan. In dit transtheoretische model wordt cognitieve herstructurering gezien als het resultaat van het feit dat het individu de juiste veranderingsprocessen effectief toepast tijdens elk van de juiste stadia van verandering.

Professionals dienen zich bewust te zijn van het veranderproces, dat de leerling doormaakt. Waar bevindt de leerling zich: in de fase van 'actieve verandering', 'consolidatie' of 'terugval'? Al naargelang de fase in het veranderingsproces waarin de leerling zich bevindt, kunnen de interventies daarop aangepast worden. Gedragsverandering vindt niet van de een op de andere dag plaats, het gaat om stapsgewijs begeleiden naar de volgende fase.

Het transtheoretisch model van gedragsverandering van Prochaska & DiClemente (1992) heeft niet alleen betrekking op het veranderproces van de *leerling*, maar ook op het voortdurende veranderingsproces van de *professionals*. Immers ook zij maken een veranderingsproces door met betrekking tot interprofessioneel samenwerken (vergelijk deel 3, hoofdstuk 6) en de uitdagingen die dit meebrengt voor de samenwerking met ouders.

Werkzame componenten met betrekking tot veranderingsprocessen:

- Interventies laten aansluiten bij de fase in het veranderingsproces waarin de leerling zich bevindt.
- Het besef dat niet alleen de leerling een veranderingsproces doormaakt, maar ook de professionals en vaak ook de ouders (zie verderop).

Kennis over educatief partnerschap met ouders van risicoleerlingen

Van der Vegt (2016) heeft een literatuuronderzoek uitgevoerd naar de relatie tussen ouderbetrokkenheid en leerresultaten van leerlingen. Zij beschrijft, dat de samenwerking tussen ouders en school, in het algemeen aangeduid als FamilySchool-Partnership (FSP) of educatief partnerschap, uit verschillende vormen bestaat. Er wordt onderscheid gemaakt in:

1. Ouderbetrokkenheid thuis (samen lezen, helpen bij huiswerk, praten over school)
2. Contact tussen leraren en ouders (elkaar informeren, verwachtingen uitspreken, de voortgang van de kinderen bespreken, nieuwsbrieven versturen en lezen)
3. Betrokkenheid op school (ouderparticipatie): informele participatie (vrijwilligerswerk op school); formele participatie (bestuurlijk, inspraak)

Carter (2003) toonde aan, dat thuisbetrokkenheid sterker effect sorteert dan betrokkenheid op school, omdat dit positieve effecten heeft op leerlingenuitkomsten in basis- en voortgezet onderwijs. Jonge kinderen hebben meer baat bij concrete hulp, terwijl oudere kinderen zijn gebaat met vertrouwen.

Kennis over werkzame componenten voor ouderondersteuning thuis

In overzichtsstudies (Desforges & Abouchaar, 2003; Bakker e.a., 2013) wordt een aantal werkzame componenten van thuisbetrokkenheid genoemd.

Werkzame componenten voor ouderondersteuning thuis:

- Samen lezen en bezoek aan bibliotheek.
- Het doen van educatieve spelletjes met cijfers en letters, rijmen en zingen.
- Het versterken van het positieve zelfbeeld door het uiten van hoge verwachtingen.

Van der Vegt (2016) citeert onderzoek dat laat zien, dat leraren over het algemeen een positieve houding hebben ten opzichte van ouders. Ze vinden de thuisbetrokkenheid van ouders erg belangrijk. Wel blijkt dat leraren met een 'middle class' achtergrond weinig ken-



nis van en feeling met ouders uit lagere milieus hebben. Bakker, e.a. (2013) laten zien, dat leraren de betrokkenheid van cultureel-etnische minderheidsgroepen vaker onderschatten. Door intensiever met deze ouders contact te onderhouden leren ze hun thuissituaties beter kennen. Driessen, e.a. (2005) tonen aan dat het bieden van mogelijkheden aan ouders om te participeren in het onderwijs van hun kinderen een positieve invloed heeft op de cognitieve ontwikkeling en prestaties van kinderen en op de attitudes van ouders ten opzichte van school. Bij jongere kinderen was het effect van thuisbetrokkenheid groter dan bij oudere kinderen van de basisschool.

Kennis over de betekenis van sociale status van gezinnen

Nog steeds worden scholen geconfronteerd met de kloof tussen thuis- en schoolcultuur als het gaat om gezinnen met een lage sociaal-economische status (SES). Omdat we weten dat leerlingen uit gezinnen met lage SES vaker 'non responders' of 'treatment resisters' zijn (zie onder andere deel 3, hoofdstuk 1), is het van belang dat professionals competenties ontwikkelen om juist deze ouders te ondersteunen in het begeleiden van hun kinderen.

Bakker, e.a. (2007) laten zien, dat niet alleen feitelijke samenwerking, maar ook de houding en verwachtingen van leraren ertoe doen. Veel leraren overschatten de betrokkenheid van hoger opgeleide ouders en hebben twijfels over de competenties van ouders uit de lagere sociaal-economische milieus en allochtone ouders.

Hoopgevend is dat onderzoek laat zien dat de effecten van ouderbetrokkenheid groter zijn, naarmate de sociale status van de ouders lager is. Redenen die daarvoor genoemd worden zijn:

- (1) hogere milieus beschikken over allerlei compensatiemogelijkheden (cultureel en sociaal kapitaal) ook bij een lage mate van ouderbetrokkenheid.
- (2) bij lage SES milieus is door de ouderbetrokkenheid te bevorderen nog veel winst te boeken met betrekking tot de ontwikkeling van kinderen (Bakker, e.a. 2013).

Overigens zeggen ouders uit lage SES-milieus – als ze daarna gevraagd worden – dat ze wel degelijk geïnteresseerd zijn in de ontwikkeling van hun kinderen en over hen positieve verwachtingen hebben. Volgens Bakker, e.a. (2007, 2013) kan er dus sprake zijn van een mismatch in verwachtingen. Zo zijn veel allochtone ouders vooral geïnteresseerd in de vorderingen van hun kind, terwijl de school de ouders vooral wil informeren over de onderwijsaanpak en het schoolsysteem.

Het literatuuroverzicht van Smit, Sluiter en Driessen (2006) noemt een aantal randvoorwaarden voor effectieve ouderbetrokkenheid, die in het bijzonder gelden voor 'moeilijk bereikbare' ouders. Professionals dienen deze ouders als serieuze gesprekspartners te benaderen en hen te vragen naar hun belangen en wensen. De betrokkenheid van juist

deze ouders dient hoog op de agenda te staan en het samenwerken van ouders van verschillende achtergrond werkt daarbij faciliterend.

Kloosterman, e.a. (2011) onderzochten in hoeverre ouderlijke leessocialisatie (eigen voorbeeldgedrag met betrekking tot lezen en 'leesinstructie') en vroege schoolbetrokkenheid verantwoordelijk zijn voor prestatieverschillen tussen kinderen met een lage status en een hoge status in opeenvolgende basisschoolklassen. Zij keken naar zowel directe effecten als naar effecten op de langere termijn. Ouderlijke leessocialisatie en ouderlijke schoolbetrokkenheid verklaarden beide een deel van de associatie tussen sociale achtergrond en academische prestaties in opeenvolgende basisschooljaren. Kinderen die gesocialiseerd zijn in lezen behouden hun voordeel in taalprestaties of vergroten dit zelfs (Mattheuseffect) ten opzichte van kinderen die geen vroege leessocialisatie hebben gehad. Professionals die sociale verschillen in het leren op school willen opheffen, moeten hun inspanningen vooral richten op het verkleinen van de taalkloof. Om de taalkloof te verkleinen, zouden scholen meer aandacht kunnen besteden aan het verbeteren van de taalvaardigheid en -competenties van kinderen met een lage SES-status, vooral in de eerste schooljaren.

Leenders, e.a. (2018, 2019) deden onderzoek naar de percepties van leerkrachten ten aanzien van ouderbetrokkenheid, de betrokkenheid van ouders bij de besluitvorming over extra zorg en opvoedingsondersteuning en hoe leerkrachten hierover met ouders communiceren. Het theoretische raamwerk dat zij daarbij hanteerden was het *Epstein's Model of Parental Involvement* (2011), waarbij het contact met school (communicating) en deelname aan besluitvorming (participating in decision making) centraal staan. Op basis van vragenlijstonderzoek en interviews ontdekten de onderzoekers dat:

- (1) het betrekken van ouders bij de besluitvorming verband houdt met de percepties van leerkrachten en hun gevoel van doelmatigheid in de samenwerking met ouders.
- (2) wanneer ze worden geconfronteerd met kinderen met speciale behoeften, hebben leraren de neiging om alleen als professional advies te geven in plaats van de expertise van de ouders te gebruiken.
- (3) de houding van leerkrachten is tegenover ouders op zijn best als het gaat om uitdagende situaties, zoals moeilijke gesprekken, conflicten en contact maken met ouders die een ander referentiekader hebben.

De onderzoekers sluiten aan bij bevindingen uit eerder Nederlands onderzoek (Denesen & Raket, 2016) dat leerkrachten wel degelijk in staat zijn zich responsief op te stellen tegenover ouders met een andere achtergrond dan zichzelf en dat maakt dat ouders zich beter thuis voelen op school. Ook een positieve houding jegens de thuistaal van migrantenouders geeft ouders dat gevoel (Bakker e.a, 2013). Leenders, e.a. (2019) zagen veel voorbeelden van leerkrachten die bewust dialect spreken met laagopgeleide ouders en die tolken, familieleden, andere ouders, gebaren of beeldmateriaal gebruiken om te communiceren met anderstalige ouders.



Met betrekking tot een begripvolle, empathische houding van leerkrachten jegens wat in het internationale debat 'challenging parents' wordt genoemd, laat het onderzoek van Leenders, e.a. (2019) zien dat leerkrachten in alle schooltypen juist bij het omgaan met lastige thema's en conflicten adequaat gedrag laten zien dat past bij de populatie van de school. Zij laten een proactieve en sensitieve houding zien, hebben inlevingsvermogen en compassie met ouders en stellen heldere en veilige grenzen richting kinderen, terwijl ze tevens de vertrouwensrelatie met ouders beschermen. Ook in het geval van sterk afwijkende referentiekaders en andere opvoedidealen en -praktijken, stellen leerkrachten zich niet veroordelend op. De onderzoekers concluderen dat leerkrachten zich meer bewust zouden moeten zijn van hun competenties in het omgaan met diverse ouders en de daaraan gerelateerde adequate houding van 'naast de ouder staan' meer mogen inzetten in het afstemmen van beslissingen rondom zorgleerlingen.

Kennis over het omgaan met weerstand van ouders

Ohlsen (2013) gaat in op de weerstand die professionals van ouders kunnen ervaren. Het is volgens haar belangrijk om de weerstand te accepteren en dóór te vragen op hetgeen de ouders aangeven. Als professionals de situatie van het kind willen verbeteren, dan zullen ouders gemotiveerd moeten worden. Dit kunnen professionals doen door ouders te begeleiden in het besluitvormingsproces van gedragsverandering, waarbij het trans-theoretische model van Prochaska & DiClemente (1982) (wederom) mogelijkheden biedt.

- *Voorbeschouwing* (precontemplation): in dit stadium kunnen ouders het probleem ont-kennen en geven bijvoorbeeld aan dat zij vroeger ook leesproblemen hadden, maar dat ze zich toch gered hebben in het leven. Zij zien dan ook niet in, waarom zij hun kind zouden moeten ondersteunen. Naast ontkenning zien we rationaliseren (goed praten), internaliseren (inslikken) en ontwijken van de confrontatie met problemen.
- *Overpeinzing* (contemplation): in dit stadium zien de ouders het probleem, maar vinden niet dat er iets moet gebeuren en dat zij daar een rol in zouden kunnen spelen. Door samen te kijken naar hoe ouders hun kind zouden kunnen helpen en daar de voor- en nadelen van af te wegen, kan bewustwording op gang komen. Ouders in dit stadium mee te laten bepalen wat zij zouden kunnen doen, werkt faciliterend.
- *Voorbereiding* (preparation): in dit stadium zien ouders het probleem en willen er ook iets aan doen. Een valkuil van professionals is dan vaak dat ze te snel adviezen en oplossingen aandragen. Als bijvoorbeeld geadviseerd wordt dat zij thuis met een ICT-programma kunnen werken, kan hen dat afschrikken. Omdat ouders (nog) niet weten wat dit inhoudt, of ze dit wel kunnen (immers ze zijn niet vaardig met computers en kun-nen zelf vaak niet goed lezen) en wat hen dat in hun drukke leven aan tijd gaat kosten, reageren ze niet meteen positief op dit voorstel. Het is dan van belang om te voorkomen dat ze afhaken. In de praktijk werkt het maken van een extra afspraak, waar ze bij-

voorbeeld uitleg krijgen over het programma en bijvoorbeeld concreet zien hoe andere ouders ermee werken, faciliterend. De principes van oplossingsgericht werken waarbij ouders het heft in handen kunnen houden (maar wel vooruitkomen) zijn in dit stadium goed in te zetten.

- *Actieve verandering* (action): in dit stadium komen ouders daadwerkelijk in actie en denken en werken mee aan hetgeen er samen is afgesproken. Nu is het zaak dat professionals de vinger aan de pols blijven houden door te informeren hoe het gaat, ouders te blijven betrekken bij de resultaten van hun kind en daar waar zich problemen voordoen meteen te reageren. Door tegenslagen, omstandigheden of minder goede resultaten van hun kind, kunnen ouders ertoe neigen de afspraken niet (meer) op te volgen. Het oefenen met het ICT-programma blijkt toch niet zo goed te organiseren te zijn, nu moeder een avondbaantje heeft en vader te moe is na een lange dag werken. In dit stadium zal de professional moeten 'meeveren' en vragen naar andere opties, bijvoorbeeld is er iemand die kan helpen of op wie jullie kunnen terugvallen. In het geval, dat het moeizaam blijft gaan of onmogelijk is, zullen de professionals moeten ingrijpen. In het geval van het ICT-programma moet de school dan (tijdelijk) in de oefenmomenten voorzien. Door te blijven stimuleren vanuit de inmiddels opgebouwde vertrouwensrelatie, is de kans het grootst dat de ouders de ondersteuning weer oppakken.
- *Consolidatie* (maintenance): In deze fase gaat het erom het nieuwe gedrag te behouden. De ondersteuning die de ouders hun kind geven moet routine worden en in het dagritme worden opgenomen. Ook hier blijft hulp van professionals of andere personen noodzakelijk. Praktische tips, laten zien dat hun kind daadwerkelijk baat heeft bij de hulp en complimenten, werken stimulerend. Alle ouders willen dat het goed gaat met hun kind en zij winnen aan zelfvertrouwen als ze dit voor een deel aan zichzelf kunnen toeschrijven.
- *Terugval* (relapse): Soms veranderen omstandigheden toch weer, waardoor ouders in het oude gedrag kunnen terugvallen en mogelijk onzeker worden. Af en toe wordt het hen toch weer te veel om hun kind te begeleiden. Professionals kunnen dan uitleggen, dat het altijd een kwestie van vallen en opstaan is. Ze kunnen naar uitzonderingen vragen (wanneer gaat het wel goed) en hoe de ouders dat dan lukt. Ook in deze fase werken oplossingsgerichte gesprekken goed.

Ohlsen (2013) raadt professionals aan de tijd te nemen. Vaak zijn professionals in gesprekken met ouders al veel verder in het motivatiemodel en hebben zij al oplossingen bedacht, terwijl de ouder nog niet in die fase aanbeland is. Blokkades en weerstanden tegen verandering bij de ouders ontstaan vaak als ouders het gevoel hebben dat hen iets wordt aangeboden of opgedrongen in een tempo dat niet bij hen past. Het is aan de professionals om aan te sluiten bij de beleving van de ouders en miscommunicatie te voorkomen.



Uit de literatuur en de praktijkvoorbeelden die hiervoor zijn gegeven, kunnen werkzame componenten gedestilleerd worden, die professionals kunnen inzetten bij het optimaliseren en verbeteren van ouderbetrokkenheid.

Werkzame componenten voor educatief partnerschap met *alle* ouders:

- Het beter leren kennen en begrijpen van de thuissituatie en thuiscultuur door vanuit een positieve attitude intensiever contact te onderhouden met ouders.
- Het bieden van mogelijkheden aan ouders om daadwerkelijk te participeren, zeker als het om kinderen met speciale behoeften gaat. Professionals dienen hun neiging te onderdrukken om als 'expert' advies te geven en doen er goed aan om de expertise van de ouders mede te gebruiken.
- Een positieve houding jegens de betrokkenheid van *alle* ouders. Vooroordelen jegens de betrokkenheid van bepaalde groepen ouders en groepsstereotypering staan een positieve relatie tussen professionals en ouders in de weg.
- Professionals zien ouders met een lage-SES achtergrond als serieuze gesprekspartners en vragen naar hun belangen en wensen. Het organiseren van activiteiten waarbij ouders van verschillende achtergrond elkaar ontmoeten, werkt faciliterend.
- Om de taakloof van kinderen met een lage SES-achtergrond te verkleinen, besteden professionals meer aandacht aan het verbeteren van de taalvaardigheid en -competenties van kinderen en betrekken de ouders daarbij, vooral in de eerste schooljaren.
- Open en transparant communiceren met ouders, met name over de verwachtingen die er zijn met betrekking tot de wijze en mate van betrokkenheid van ouders.
- Het zich realiseren dat opvattingen over de gewenste verdeling van taken en verantwoordelijkheden per ouder kunnen verschillen en niet direct oordelen wanneer ouders niet aan bepaalde verwachtingen tegemoet komen.
- Het bieden van concrete en praktisch bruikbare tips en gerichte verzoeken aan ouders om hun kind te ondersteunen, bevordert de betrokkenheidsactiviteiten en versterkt de competentiebeleving van ouders.
- Daar waar zich weerstanden voordoen is het helpend als professionals ouders ondersteunen bij de gedragsverandering die nodig is (in de fase waarin de ouders zich bevinden) en daarbij niet te snel van stapel lopen.
- Het aannemen van een positieve houding jegens de thuistaal door bijvoorbeeld bewust dialect te spreken en gebruik te maken van tolken, familieleden en beeldmateriaal.

Geconcludeerd kan worden, dat professionals – ook al staan ze positief tegenover het samenwerken met ouders – het vaak nog aan kennis en vaardigheden ontbreekt om het maximale uit deze samenwerking te halen. Met name aan kinderen uit lage SES-milieus zijn professionals het verplicht om maximaal te investeren in de relatie met hun ouders – die immers wel blijken te willen – en deze ouders maatwerkgericht te ondersteunen en te betrekken bij het leren van hun kind.

Kennis over andere specifieke leerlingkenmerken

Niet zelden komen naast de specifieke lees- en spellingproblemen ook andere problemen voor, zoals algemene taalproblemen, dyscalculie of gedragsproblemen. Ook kan er sprake zijn van meer- of hoogbegaafdheid of meer- en anderstaligheid. Bij jonge kinderen kunnen zich ook al (vroeg) kentekenen voordoen, die hier mogelijk mee samenhangen.

In de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* (2021) worden aard en oorzaak en ook de behandeling van comorbiditeit (dyslexie én ADHD, TOS, ASS) uitgebreid beschreven. Dit geldt ook voor andere specifieke leerlingkenmerken zoals meer- en hoogbegaafdheid en meer- of anderstaligheid. Professionals dienen te beschikken over verdiepte kennis met betrekking tot deze specifieke kenmerken en vooral over de wijze waarop daar in de (preventieve) behandeling aan tegemoet gekomen kan worden.

In het kader van dit boek voert het te ver om uitgebreid in te gaan op dit 'kennisbestand' en wordt volstaan met een beknopte samenvatting uit de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie*.

Ondersteuning en behandeling van leerlingen met specifieke kenmerken	
ADHD	Realiseer bij de ondersteuning en behandeling van jeugdigen met dyslexie en ADHD aanpassingen binnen de reguliere dyslexiebehandeling, bijvoorbeeld met psycho-educatie over dyslexie én ADHD, aandacht voor de motivatie van de jeugdige, het creëren van een gestructureerde en voorspelbare omgeving, gericht afstemmen van het moeilijkheidsniveau en extra gebruik van de computer.
TOS	Zorg dat de ondersteuning en behandeling van jeugdigen met TOS en dyslexie afgestemd is op de TOS-problematiek. Denk aan de afstemming van taal op het taalniveau, afstemming van informatie en taken, een gestructureerde en voorspelbare omgeving en het gebruik van een digitale middel bij het geven van een instructie.
ASS	Zorg voor een duidelijk structuur bij de ondersteuning en behandeling van jeugdigen met ASS. Maak duidelijke afspraken, besteed expliciete aandacht aan het generaliseren van kennis naar andere contexten en begeleid de jeugdige bij het leggen van verbanden tussen delen van een zin of tekst.
Meer- of hoogbegaafdheid	Richt de ondersteuning en behandeling van hoogbegaafde jeugdigen met dyslexie op zowel de kenmerken van hoogbegaafdheid als op de kenmerken van dyslexie. Zet hierbij een vergelijkbare dyslexiebehandeling in als voor gemiddeld intelligente jeugdigen met dyslexie en besteed hiernaast expliciet aandacht aan het versterken van hun talenten, het bevorderen van autonomie, het geven van inzicht en het aanleren van effectieve copingstrategieën.
Meer- en anderstaligen	Besteed aandacht aan de taal- en leesontwikkeling van de jeugdige in het Nederlands en in de moedertaal als de jeugdige hierin heeft leren lezen. Richt de behandeling op het oefenen van het alfabetisch principe. Vul dat eventueel aan met behandeling gericht op het verbeteren van de leesvloeiendheid en het vergroten van de woordenschat en het leesbegrip. Verwerf interculturele competentie en kennis van verschillende culturen in termen van begrip, acceptatie en waardering.

Bron: *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* (2021), p. 122 en p. 141.

Uit deze samenvatting die de uitgebreide beschrijving in de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* tekort doet (zie: [Meer lezen](#) voor verwijzing naar de richtlijn), kunnen een aantal werkzame componenten worden afgeleid.

Werkzame componenten met betrekking tot andere specifieke leerlingkenmerken:

- Zorg in de behandeling van lees- en spellingproblemen voor afstemming met de andere specifieke kenmerken van de leerling.
- Bied psycho-educatie zowel met betrekking tot dyslexie als het andere specifieke 'kenmerk' van de leerling.
- Zorg voor een gestructureerde omgeving en zet – in een aantal gevallen – digitale middelen in.
- Altijd zal er specifiek afgestemd moeten worden op déze leerling in déze context en steeds zal maatwerk onontbeerlijk zijn, wil er sprake zijn van kwalitatief goed afgestemde interventies die de leerling daadwerkelijk verder brengen.

Gemeenschappelijke kennisbasis algemene werkzame componenten behandelen

Om een geïntegreerde (preventieve) behandeling goed te kunnen vormgeven, is verdiepte vakkennis nodig. In eerdere hoofdstukken van deel 3 is hier al uitgebreid aandacht aan besteed. In het volgende wordt hier nog een aantal algemene behandelcomponenten aan toegevoegd, zoals additionele methodische principes en is er aandacht voor het therapeutisch proces.

Algemeen werkzame componenten behandelen

Een effectieve behandeling bevat, ongeacht de soort behandeling en de doelgroep, een aantal algemene kenmerken (Yperen van, e.a. 2003; Ruijsenaars, e.a. 2009; Loykens, e.a. 2010). Ook de Stichting Dyslexie Nederland (Brochure Dyslexie, diagnostiek en behandeling, 2016) stelt dat een dyslexiebehandeling aan effectiviteit kan winnen door het inzetten van een aantal algemeen werkzame componenten:

Algemeen werkzame behandelcomponenten:

- Een goede kwaliteit van de relatie cliënt/ouders en behandelaar.
- Een goede structurering van de interventie met een duidelijke doelstelling, planning en fasering.
- Het systematisch stellen van doelen door de behandelaar in samenspraak met de cliënt (en in het geval van kinderen ook met de ouders/verzorgers en school).
- Een uitvoering van de interventie zoals beoogd (behandelintegriteit).
- Aantoonbare professionaliteit van de behandelaar.
- Goede werkomstandigheden van de behandelaar.

Het is zaak dat de juiste hulp, op de juiste plaats, door de juiste professionals binnen een professioneel en kwalitatief verantwoord netwerk wordt geleverd. Een (preventieve) behandelomgeving die deze kenmerken goed georganiseerd en op elkaar afgestemd vormgeeft, verhoogt de kans op effectiviteit.

Grofweg kan gesteld worden, dat de algemeen werkzame componenten samenhangen met:

- Het doelmatig, systematisch en integer uitvoeren van de interventies.
- De dynamiek van het therapeutisch proces en de deskundigheid van de uitvoerende professionals.

Hieronder wordt nu eerst ingegaan op dit laatste, waarna vervolgens een aantal algemene aspecten van het 'behandelvak' (voor zover nog niet in voorgaande hoofdstukken belicht) worden besproken.

Kennis over de dynamiek van de therapeutische alliantie

Naast cognitieve elementen in een behandeling is de therapeutische relatie cruciaal voor het veranderingsproces dat leerlingen doormaken. Van belang is dan ook helderheid te krijgen over wat er onder een therapeutische relatie wordt verstaan en hoe de ideale 'mix' eruit ziet.

Kennis over de therapeutische alliantie

Het meeste onderzoek naar de therapeutische relatie is gedaan in het kader van psychotherapie en psychiatrie. Bordin (1979) onderscheidt in de therapeutische relatie, die hij de werkaliantie noemt de volgende drie aspecten:

- Overeenstemming over therapeutische doelen.
- Overeenstemming over therapeutische taken.
- De kwaliteit van de persoonlijke band tussen patiënt en therapeut.

Goldsmith, e.a. (2015) toonden aan dat de therapeutische alliantie een causaal effect heeft op de symptomatische uitkomst van een psychologische behandeling (vroegge psychose) en dat een slechte therapeutische alliantie actief schadelijk kan zijn. Volgens deze onderzoekers zijn deze effecten ook op andere therapeutische modaliteiten en aandoeeningen van toepassing.

Wampold & Imel (2015) voerden in hun standaardwerk over '*The great psychotherapy debate*' bewijs aan voor het volgende:

- Factoren zoals de *werkaliantie*, empathie, verwachtingen, psycho-educatie over de stoornis en andere zogenaamde 'gemeenschappelijke factoren' zijn robuust gerela-



teerd aan de uitkomst. Therapeuten die een *alliantie* kunnen vormen met een scala aan patiënten, beschikken over een verfijnde reeks faciliterende interpersoonlijke vaardigheden, maken zich zorgen over hun effectiviteit en doen doelbewuste pogingen te verbeteren.

- Therapeuten verschillen in hun effectiviteit: sommige therapeuten bereiken consequent betere resultaten bij hun cliënten dan andere therapeuten, zowel in klinische onderzoeken als in de praktijk.

Keijsers (2014) mengt zich in dit debat en onderstreept het belang van therapeutische technieken én het empirisch gegeven, dat 'common factors' zoals de kwaliteit van de werkrelatie van invloed zijn op het behandelresultaat van psychologische behandelingen. De 'common factors' en het zorgvuldig hanteren van de werkrelatie zijn volgens hem niets anders dan de voortdurende bereidheid van de therapeut om de cliënt tot verandering aan te zetten. Het initiëren en bestendigen dat iemand met behulp van therapeutische technieken met verandering aan de slag gaat, draagt in hoge mate bij aan een goed therapieresultaat.

Scholing (2016) wijst er ook op, dat – naast behandelprotocollen en patiëntfactoren – de therapeut effect sorteert met betrekking tot behandeluitkomsten. Therapeutische kwaliteiten bestaan volgens haar uit een combinatie van factoren en een specifieke houding die daarbij nodig is.

Therapeutische kwaliteiten:

- Échte interesse in de cliënt, de cliënt echt verder willen helpen.
- Het zich houden aan een protocol in combinatie met flexibiliteit.
- Het goed kunnen hanteren van dreigende breuken in de therapeutische relatie, tijdig voelen aankomen dat het minder lekker loopt (huiswerk niet meer wordt gemaakt, stil, boos). Beter therapeuten zijn beter in het signaleren, oppakken en hanteren van dit soort 'relatiebreuken'.

De houding die daarvoor nodig is:

- Vriendelijk blijven, maar wel op metaniveau kunnen benoemen wat er gebeurt.
- Het eigen aandeel van de therapeut bespreken (Wat doe ik niet goed, waardoor het moeizaam loopt?).
- Samen afspraken maken over hoe effectief verder gewerkt kan worden.

Hafkenscheid, A. (2013) verbindt de vraag wat onder de (kwaliteit van de) therapeutische relatie moet worden verstaan aan de fase waarin de behandeling zich bevindt. Hoe verandert deze en hoe ontwikkelt deze zich in de loop van de tijd? In het gangbare therapeutisch verloop kunnen volgens hem grofweg drie fasen worden onderscheiden:

- Fase 1: het vestigen van de therapeutische relatie: het genereren van hoop op verandering, het versterken van de behandelmotivatie en het creëren van positieve verwachtingen.

- Fase 2: het ontwikkelen van de therapeutische relatie: de patiënt heeft zich voldoende verbonden aan de therapeut en heeft zich gecommitteerd aan de therapie, de therapeut geeft feedback aan de patiënt en speelt in op stagnaties en frustraties.
- Fase 3: het handhaven en onderhouden van de therapeutische relatie: de patiënt voelt zich als uniek individu met eigen gevoelens en verwachtingen (weer) gerespecteerd en de therapeut is in staat om het eigen aandeel in de therapie onder de loep te nemen.

Deze drie fasen zijn overlappend, iteratief en verlopen niet strikt opeenvolgend in de tijd. Volgens Hafkenscheid (2013) komt de kwaliteit van de therapeutische relatie juist tot uitdrukking in de meer confronterende en conflictueuze episodes van de therapie. De kwaliteit zit dan in de veiligheid en het vertrouwen dat de therapeut blijft bieden om disharmonie en onvrede tot een constructieve oplossing te brengen.

Kennis over de therapeutische alliantie bij kinderen en jeugdigen

Het voorgaande laat zien, dat er alle reden is om de therapeutische relatie meer te zien als 'proces' dan als 'product'. Therapeutische relaties verschillen in inhoud, perspectief en zijn onderhevig aan veranderingen in de tijd. Daarenboven rijst de vraag of datgene wat hiervoor gezegd is over de therapeutische alliantie ook voor kinderen en jeugdigen geldt. Liber (2020) gaat met betrekking tot deze vraag (in hoeverre de therapeutische alliantie kan bijdragen aan het optimaliseren van behandelproces en behandeluitkomst bij kinderen en adolescenten) in op wat er nodig is om deze vraag door middel van onderzoek te kunnen beantwoorden.

Therapie bij kinderen en jeugdigen is volgens haar complex, doordat er sprake is van tri-directionele relaties (ouders, jeugdigen en hulpverleners). Zij haalt daarbij Catty (2004) aan, die stelt dat deze relaties belangrijk zijn, omdat ze als transportmiddel kunnen dienen voor specifieke therapeutische interventies (zoals cognitieve herstructurering en gedragsmodificatie). Met het vorderen van de therapie nemen deze processen toe in complexiteit en raken de verschillende aspecten in toenemende mate met elkaar verstrengeld. Mogelijk dat daarom therapeutische alliantie met name aan het einde van de behandeling samenhangt met een gunstiger behandeluitkomst.

Kennis over de dynamiek van het therapeutisch proces

Volgens Liber (2020) wordt het onderzoeken van de bijdrage van *afzonderlijke factoren* uit het therapeutisch proces – terwijl die juist gezamenlijk een behandeling vormgeven – bemoeilijkt. Zij vraagt zich af of dit wenselijk is, omdat de onderdelen die het therapeutisch proces vormen samen meer zijn dan de optelsom van de losse onderdelen, en er met het opsplitsen van het proces per definitie een gedeelte van de validiteit verloren gaat. Het is volgens Liber (2020) dan ook belangrijk om niet *alleen* naar behandeltechnieken te kijken, noch *alleen* naar alliantie of *alleen* naar alliantiebevorderend gedrag. Het gaat met name



om de optelsom van keuzes en gedragingen, zowel aan de kant van de behandelaar als aan de kant van de cliënt, die gedurende een behandelp proces tezamen tot grote variatie kunnen leiden. Laat onverlet, dat de keuzes en gedragingen van de therapeut idealiter geïnformeerd, onderbouwd en weloverwogen genomen dienen te worden.

Liber (2020) concludeert, dat over behandelprogramma's en therapiefactoren een groeiende hoeveelheid aan kennis voorhanden is, maar dat er in het veld van kinder- en jeugdpsychotherapie weinig wetenschappelijk onderzoek voorhanden is naar de *dynamiek* tussen de verschillende factoren die samen het therapeutisch proces vormen.

Een soortgelijke conclusie wordt in de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* (2021) getrokken (p. 215): "Systematische aandacht voor de therapeutische relatie ('bejegening') wordt in de huidige versie van de richtlijn gemist; het komt slechts fragmentarisch aan bod. Het is wenselijk meer zicht te krijgen op de integratie van de therapeutische relatie in de dyslexiebehandeling."

Ook al is er zeker nog meer onderzoek nodig naar de therapeutische alliantie voor het 'hier en nu', desalniettemin lijkt het zinvol om met een aantal aspecten van het therapeutische proces, rekening te houden. Ervan uitgaande dat er – zoals de literatuur aangeeft – parallellen te trekken zijn naar andere domeinen (dus ook naar de preventieve en curatieve behandeling van hardnekkige lees- en spellingproblemen en dyslexie), kunnen de volgende werkzame componenten uit het voorgaande worden gedestilleerd, waarbij de benaming 'patiënt/cliënt' is vervangen door 'leerling' en 'therapeut' door 'professional'.

Werkzame componenten therapeutische alliantie:

- Therapeutische doelen, therapeutische taken én de kwaliteit van de persoonlijke band tussen leerling en professionals dienen in overeenstemming te zijn.
- Er dient een voortdurende bereidheid te zijn van de professional om de leerling met behulp van therapeutisch technieken tot verandering aan te zetten.
- Het als professional beschikken over een verfijnde reeks van faciliterende interpersoonlijke vaardigheden en het kunnen reflecteren op de eigen effectiviteit.
- Het goed kunnen hanteren van dreigende breuken in de therapeutische relatie en samen met de leerling oplossingen kunnen bedenken daarvoor.
- Vriendelijk blijven, maar wel op metaniveau kunnen benoemen wat er gebeurt.
- Het adequaat kunnen inspelen op de 'eisen' die de verschillende fasen in de therapeutische relatie vragen: (1) het vestigen van de therapeutische relatie, (2) het ontwikkelen van de therapeutische relatie en (3) het handhaven en onderhouden van de therapeutische relatie.
- Het bieden van veiligheid en vertrouwen om eventuele disharmonie en onvrede tot een constructieve oplossing te brengen.
- Het therapeutische proces te zien als een dynamisch proces, dat wordt bepaald door een optelsom van keuzes en gedragingen zowel aan de kant van de professional als aan de kant van de leerling.

Kennis over algemene behandelcomponenten

Naast kennis over de dynamiek van het therapeutisch proces en de deskundigheid van de uitvoerende professionals, is er ook kennis nodig over een aantal algemene werkzame componenten van doelmatig en systematisch behandelen.

Bij een effectieve behandeling is er sprake van een goede structurering waarbij de doelen opgesteld zijn in samenspraak met de leerling, de ouders en school en de interventies worden uitgevoerd zoals ze zijn bedoeld. Door geprotocolleerd te werken en daarbij effectieve kennis in te zetten over onder andere methodische principes (het type leerproces, feedback, evaluatie en toetsing) kan dit worden bereikt.

Kennis over geprotocolleerd behandelen

Ruijsse-naars, e.a. (2009) definiëren 'protocolleren' als het vastleggen van te nemen beslissingen, niet als gesloten keuzes, maar als gefundeerde besluitvorming aan de hand van criteria waaraan zo goed mogelijk moet worden voldaan. Een protocol is een hulpmiddel voor 'gemiddelde' situaties, waar de beroepsbeoefenaar beredeneerd en controleerbaar van kan afwijken, wanneer de situatie van de individuele cliënt dat nodig maakt. Dit maatwerkgerichte denken over protocollen sluit aan bij hetgeen Wampold & Imel (2015) en Scholing (2016) hieromtrent zeggen. Deze onderzoekers stellen dat het volgen van een behandelprotocol niet één-op-één gerelateerd is aan de uitkomst. Dat wil volgens hen zeggen, dat therapeuten die zich houden aan wat van een behandeling wordt verwacht, geen betere resultaten behalen, dan therapeuten die afwijken van het protocol. Therapeuten die zich – ongeacht hoe de cliënt reageert – aan het protocol houden, hebben zelfs slechtere resultaten. Het zijn juist die therapeuten die flexibel met een protocol omgaan, die de beste resultaten behalen.

Hieruit kan worden afgeleid dat geprotocolleerd werken weliswaar bijdraagt aan het proces van besluitvorming en ook in verband met navolgbaarheid noodzakelijk is, maar dat het niet gezien moet worden als een keurslijf waarin de professionals (in afstemming met leerling en ouders) geen handelingsvrijheid of mogelijkheden tot beredeneerd afwijken zouden mogen hebben.

Kennis over mogelijke oordeelsfouten (conformation bias)

Een algemene behandelcomponent is ook gelegen in de professionele voorwaarde van het zich bewust zijn van mogelijke oordeelsfouten en het tegengaan daarvan (Ruijsse-naars, 1999). Als fouten en systematische vertekeningen ziet Ruijsse-naars onder andere:

- Het vasthouden aan de eigen mening en overinterpretieren van resultaten.
- Het uitsluitend zoeken naar positieve informatie.



- Uitsluiten dat gunstige resultaten een andere oorzaak kunnen hebben dan de zelf uitgevoerde ingreep.
- Het overschatten van het eigen voorspellend vermogen.

Dit zoeken – bewust of onbewust – van een professional naar informatie of interpretaties die de eigen overtuigingen, hypothesen en verwachtingen ondersteunen, wordt door Nickerson (1998) ‘confirmation bias’ genoemd. Deze onderzoeker beschrijft besluitvormingsprocessen in complexe, onder tijdsdruk staande, onzekere, ambigue en veranderende omgevingen. Beslissingen (keuzes voor bepaalde oplossingen voor een probleem) worden genomen via een intuïtief of beredeneerd proces, of een combinatie van beide. Nickerson (1998) probeert daarbij in dit soort besluitvormingsprocessen de rol van menselijke factoren, te begrijpen. Daarbij is zijn centrale overtuiging, dat de klassieke beslissings-theorie baat zou kunnen hebben bij een teambenadering, waardoor het risico verkleind wordt, dat een besluit tot ongewenste gevolgen kan leiden. Het nemen van beslissingen is dus geen eenzame handeling. Besluitvorming vraagt essentiële vaardigheden om de dynamiek van het beslissingsproces te begrijpen en daarnaar te kunnen handelen. Een effectief team is (in tegenstelling tot individuen) kan een hulpmiddel worden voor het besluitvormingsproces en het oplossen van problemen. Door samen een meer correcte en effectieve besluitvorming te ontwikkelen, kunnen optimale oplossingen worden gerealiseerd en kan de typische onzekerheid die gepaard gaat met besluitvorming, worden overwonnen.

Hieruit kan worden afgeleid dat dit waarschijnlijk ook geldt in situaties waar professionals uit verschillende domeinen het ‘team’ vormen. Op basis van hun verschillende professionele achtergrond zullen professionals elkaar – als vanzelf – gaan bevragen over hun handelwijze. Dit gebeurt op een natuurlijke, niet bedreigende manier. Het is vanzelfsprekend, dat je van elkaar leert, immers je weet vanuit je eigen professie slechts een deel van de ‘waarheid’. Op deze manier behoeden professionals elkaar voor vooringenomenheden en overinterpretatie van resultaten. Op deze manier helpen ze elkaar bij het maken van de keuzes in het dynamische probleemoplossingsproces.

Werkzame componenten van geprotocolleerd handelen:

- Geprotocolleerd werken draagt bij aan het proces van besluitvorming over behandel-doelen en interventies, maar dient flexibel gehanteerd te worden.
- Bij het besluitvormingsproces dienen mogelijke oordeelsfouten (confirmation bias) zoveel mogelijk worden voorkomen; het nemen van beslissingen als ‘team’ draagt daartoe bij.

Kennis over algemene methodische principes

De Stichting Dyslexie Nederland benadrukt (zoals we hiervoor zagen) het belang van goede structurering van interventies met een duidelijk doel, planning en fasering. Ook Wampold & Imel (2015) toonden aan dat behandelingen zonder structuur minder effectief

zijn dan behandelingen waarbij weloverwogen acties worden ondernomen die gericht zijn op de problemen van de cliënt. In voorgaande hoofdstukken is al veel gezegd over het uitgebreide kennisbestand dat professionals hiervoor voorhanden moeten hebben. Rest nu nog kenniscomponenten die nog niet aan de orde zijn geweest nader te belichten en reeds besproken kenniscomponenten van verdieping te voorzien.

Kennis over het stellen van behandeldoelen

Bij het stellen van behandeldoelen wordt algemeen geadviseerd zo SMART mogelijk te werken: *Specifiek* (is de doelstelling eenduidig?), *Meetbaar* (onder welke (meetbare/observeerbare) voorwaarden of concreet gedrag is het doel bereikt?), *Aanvaardbaar* (is de doelstelling acceptabel voor de doelgroep?); *Realistisch* (is het doel haalbaar?) en *Tijdgebonden* (wanneer (in de tijd) moet het doel bereikt zijn?). De realiteit laat zien, dat dit weliswaar een verantwoorde manier van doelen stellen lijkt, maar dat het niet eenvoudig (zelfs heel complex) is om dit eenduidig, doelmatig en doeltreffend vorm te geven. Eerder zagen we bij de bespreking van de behandelingscyclus (deel 3, hoofdstuk 4) dat het van belang is om zowel globale als tussendoelen te stellen en steeds te 'controleren' of de tussendoelen (en vooral de manier waarop deze worden bereikt), nog steeds in lijn liggen met de globale doelen.

Doelen voor (preventieve) dyslexiebehandeling worden voor zowel *lezen* als *spellen* gesteld. Om die doelen optimaal te kunnen bereiken dienen ook ten aanzien van *andere leerlingkenmerken* (zoals deze in het eerste deel van dit hoofdstuk zijn beschreven) doelen te worden gesteld. Hieronder worden eerst de *globale doelen* van een geïntegreerd aanpak (zoals de PD-methodiek) benoemd en vervolgens wordt ingegaan op richtlijnen voor het stellen van *tussendoelen*.

Globale behandeldoelen lezen en spellen en additionele aspecten

- Het uiteindelijke, globale doel van de behandeling bij *lezen* is directe (geautomatiseerde), vlotte en foutloze woordidentificatie en het globale doel bij *spellen* is directe (geautomatiseerde), vlotte en foutloze woordspelling.

Om deze doelen te bereiken dienen tevens doelen met betrekking tot andere aspecten te worden geformuleerd:

- Globale doel voor *attitude en beleving*: begrip en acceptatie van eigen problemen en het adequaat kunnen hanteren daarvan, teneinde zo weinig mogelijk beperkt te worden in de te bereiken doelen voor lezen en spellen.
- Globale doel voor *leesbevordering* en *leesmotivatie*: inzicht in de eigen leesgewoonten, de waarde die lezen heeft (leesplezier, kennis van de wereld), teneinde via zelfregulatie het eigen lezen te bevorderen en daarmee het bereiken van de doelen voor lezen en spellen te vergroten.



- Globale doel samenhangend met (vermoede) comorbiditeit (adhd, autisme, dyscalculie, TOS) of andere specifieke leerlingkenmerken (hoogbegaafdheid, meer- of anderstaligheid, emotionele problemen): dusdanig kunnen omgaan met deze specifieke, eigen kenmerken, dat de doelen voor lezen en spellen zo optimaal mogelijk bereikt worden.

Tussendoelen lezen en spellen en additionele aspecten

Voor de verschillende fasen in het stapsgewijs bereiken van de globale doelen, worden tussendoelen (per periode, per sessie) opgesteld. Daarbij is afstemming op deze leerling in deze context altijd leidend. De keuze van doelen is mede afhankelijk van de verkennende behandelanalyse (VBA) en de voorspelde reacties (VR) die er in het voortraject zijn gedaan. Bij het specificeren van de tussendoelen voor lezen en spellen geeft Ruijs-senaars (2001/2019) een aantal richtlijnen. Deze zijn hieronder weergegeven, aangevuld met additionele doelen door de auteur van dit boek (cursief) voor het geval er tevens sprake is van andere specifieke leerlingkenmerken.

- Stel vast om welke leerinhouden met betrekking tot lezen en spellen (wel of niet taak-specifiek) en welke type kennis (declaratief-procedureel-metacognitief) het gaat.
- *Stel vast om welke (vermoede) co-morbide of andere additionele leerlingkenmerken het gaat .*
- Stel de huidige geobserveerde kwaliteit van de kennis van lezen en spellen vast.
- *Stel de huidige geobserveerde kenmerken en gedragingen vast die aan de additionele leerlingkenmerken toegeschreven kunnen worden.*
- Bepaal de beoogde kwaliteit van lezen en spellen en bepaal welke gedragingen worden verwacht.
- *Bepaal de beoogde kwaliteit van de te bereiken aanpassingen die nodig zijn met betrekking tot de additionele leerlingkenmerken en welke gedragingen worden verwacht.*
- Kies voor een (1) optimaliserende/herstellende en/of een (2) compenserende aanpak en kies bij (1) voor instructieprincipes (passend bij de beoogde kwaliteit).
- *Kies voor een een of meerdere gerichte aanpakken: (1) gericht op bewustwording en begrip, (2) gericht op het inzetten van kwaliteiten samenhangend met de andere kenmerken, (3) gericht op het versterken van competentiegevoel en zelfvertrouwen, (4) gericht op het adequaat leren omgaan met de andere kenmerken (coping) in relatie tot het beter leren lezen en spellen.*
- Beslis welk type leerproces aangewezen is (stimulus, respons, gevraagd proces) (zie verderop).
- *Beslis welk type leer- of veranderingsproces aangewezen is om de gevolgen van andere problemen zo goed mogelijk te managen: onderkennen, begrijpen (expliciete uitleg),*

aanvaarden, transformeren (eigen actieve medewerking in het 'controleren' en integreren van de andere kenmerken).

- Beslis met welke programma's of materialen wordt gewerkt en wat de gewenste kwaliteit daarvan is.
- *Beslis welke specifieke aanpassingen er moeten worden gemaakt in de lees- en spellingbehandeling om tegemoet te komen aan de andere kenmerken/problemen en wat de gewenste kwaliteit van deze aanpassingen is.*
- Ga na welk type feedback gewenst is (taak, proces, betekenisgenererend).
- *Ga na of er aanpassingen in het type feedback gewenst zijn, gegeven de specifieke kenmerken van de leerling en welke dat dan zijn.*
- Stel cyclische afstemming op het individu en mogelijke contra-indicaties centraal.
- *Ga na of er ten aanzien van de cyclische afstemming nog aanpassingen gewenst zijn gegeven de specifieke kenmerken van de leerling en welke dat dan zijn.*

Het kunnen stellen van duidelijke, betrouwbare en valide doelen kan worden gekenschetst als een uitermate complexe vaardigheid. Evenals hetgeen hiervoor over beslissingsprocessen is gezegd, lijkt ook hier een 'team'-aanpak aangewezen. Het bundelen van expertise en ervaring uit verschillende vakgebieden én vanuit alle betrokkenen (leerling, ouders en professionals) lijkt bij het opstellen en het realistisch afwegen van de doelen geen overbodige luxe.

Werkzame componenten voor het stellen van behandeldoelen

- Voor het optimaal bereiken van de globale cognitieve doelen voor lezen en spellen dienen tevens globale doelen te worden gesteld met betrekking tot andere aspecten die van invloed zijn op het behalen van deze cognitieve doelen.
- Voor het opstellen van tussendoelen dient een veelvoud aan aspecten te worden overwogen: leerinhoud, type kennis, geobserveerde en beoogde kwaliteit van de kennis, type aanpak (optimaliserend/compenserend), type leer- of veranderingsproces, in te zetten programma's/methodieken, type feedback in cyclische afstemming met de individuele leerling.
- Zowel de globale doelen als de tussendoelen worden bij voorkeur gezamenlijk opgesteld en op haalbaarheid getoetst.

In deel 2 van dit boek is een handreiking opgenomen voor het stellen van doelen voor het *PD-leerlingentraject*. Deze handreiking is aan het eind van dit hoofdstuk nogmaals als bijlage opgenomen.



Kennis over het leerproces dat wordt gevraagd

Het leerproces is verstoord en vraagt om hulp van buitenaf. Om deze hulp te kunnen bieden, is een zorgvuldige keuze uit verschillende instructie- en behandelprincipes nodig met expliciete aandacht voor de attitude en beleving van de leerling. In deel 3, hoofdstuk 4 is hier al uitgebreid op ingegaan en is vooral de aandacht gericht op instructieprincipes die nodig zijn voor het optimaliseren van het verstoord lees- en spellingproces (isoleren, integreren, generaliseren, consolideren). Hier wordt nu nader stilgestaan bij de typen leerproces die worden 'gevraagd' of 'uitgelokt' om kwalitatieve veranderingen tot stand te brengen en waarbij gradaties in proces en moeilijkheidsgraad onderscheiden kunnen worden.

Kennis over type leerproces

Ruijssenaars (2001/2019) legt uit, dat er tussen aanbieding en respons complexe informatieprocessen plaatsvinden, die bewust uitgelokt kunnen worden. Als in respons en duur kwalitatieve veranderingen optreden, die leiden tot nieuwe mogelijkheden, dan is er sprake van leren. Daarbij zij aangetekend dat de logica van een taakanalyse niet identiek is aan het verloop van het psychologische leerproces. Over hoe deze processen precies in zijn werk gaan is weinig te zeggen. Daarom wordt in de leerpsychologie gebruik gemaakt van een beschrijving in gedragscategorieën: veranderingen in waarneembaar gedrag (stimulus, respons, type gevraagd proces). De opbouw van taken moet afgestemd zijn op de kwaliteit van reeds aanwezige kennis of vaardigheid.

Type stimulus

De input/stimulus kan *visueel* (beeldscherm, op papier), *auditief* (klank(en), woorden, zinnen) of *tactiel* (schuurpapier en letters) zijn, en kan geïsoleerd, simultaan of successief worden aangeboden. Daarbij spelen variaties in moeilijkheidsgraad, regelmaat en frequentie een rol. Ook is de tijd per stimulus én de tijd tussen de stimuli (beperkt/onbeperkt) een belangrijke variabele.

Type Respons

De output/respons kan visueel/motorisch (schrijvend, tekenend), vocaal (sprekend) of mentaal zijn. Ook hierbij is de tijd per respons én de tijd tussen de responsen (beperkt/onbeperkt) een belangrijke variabele.

Type proces dat wordt gevraagd

Leerprocessen weerspiegelen kwalitatieve veranderingen die mede worden 'gevraagd' of uitgelokt. Daarbij is een aantal gradaties in proces en moeilijkheidsgraad te onderscheiden:

- Imiteren: nadoen, herhalen.
- Onderkennen: herkennen, vergelijken, discrimineren.

- Bewerken:
 - Analyseren: opsplitsen, ordenen.
 - Transformeren: vereenvoudigen, combineren, synthetiseren, leggen van verbanden, bewust toepassen (van regel, afspraak, strategie).
- Direct identificeren: onbewust toepassen, automatisch gebruiken.

Voor elk gevraagd proces is een minimumniveau van aandacht, korte-termijngeheugen en controle vereist.

Al deze categorieën zijn een hulpmiddel bij het variëren en opbouwen van leertaken, ze zijn niet uitputtend en kunnen worden gecombineerd en kunnen elkaar overlappen. De opbouw is in veel gevallen:

- Van meer concreet naar meer abstracte stimuli en responsen.
- Van relatief onbeperkte naar beperkte stimulus- en responstijd.
- Van receptief (imiteren, onderkennen) naar bewust bewerken/toepassen en direct/automatisch toepassen.

Bij het vinden van de juiste balans om de kennis van de leerling te verbeteren, is kennis nodig van het type leerproces en de stappen die daarin te onderscheiden zijn. De professional moet weten welke keuzes te maken zijn en welke stappen er gezet kunnen worden om de kwaliteit van de kennis bij deze leerling te verbeteren.

Werkzame componenten type leerproces

- Om de opbouw van taken af te stemmen op de kwaliteit van reeds aanwezige kennis of vaardigheid dienen er keuzes gemaakt te worden met betrekking tot het type leerproces (stimulus/respons en type proces dat wordt gevraagd).
- De categorieën in het type leerproces kunnen worden gecombineerd en kunnen elkaar overlappen. De opbouw is in veel gevallen: van concreet naar abstract (stimuli en responsen), van onbeperkte stimulus/respons-tijd naar beperkte tijd, van receptief naar bewust bewerken naar direct/automatisch toepassen.

Kennis over inzet van compenserende middelen

Het belang van compenseren van onvoldoende geautomatiseerde kennis wordt voor oudere leerlingen algemeen erkend. Compenserende middelen kunnen – mits goed afgestemd op de optimaliseringsdoelen – ook voor jongere leerlingen faciliterend zijn.

Ruijsenaars & Ruijsenaars- Elshoff (2021) pleiten voor het vroegtijdig gebruiken van compenserende middelen, omdat deze overbodige faalervaringen en het oplopen van onnodige achterstand kunnen voorkomen. Ook bieden compenserende middelen kansen om met de andere leerlingen mee te blijven doen en dus succeservaringen op te kunnen doen. Een belangrijk ander aspect is, dat de professional (door leerlingen te observeren



bij de inzet van compenserende middelen) informatie krijgt over welke kennis (naast het leren gebruiken van de middelen) nog *gerichte instructie* vraagt.

Het inzetten van compenserende hulpmiddelen bevordert ook de zelfstandigheid, hetgeen bijdraagt aan het empowerment van de leerling. Het maakt de leerling minder afhankelijk en stelt hem of haar in staat ook buiten de schoolse of behandelcontext zaken op eigen kracht aan te pakken.

Optimaliseren en compenseren is niet een kwestie van of/of, maar van en/en. In eenzelfde sessie kan er bijvoorbeeld geoefend worden met de actieve benoeming van de klanktekenkoppeling en kunnen – via een computerprogramma – de klanken bij de tekens worden voorgelezen. Ook voor het integreren en generaliseren kunnen compenserende middelen faciliterend zijn. Het op verschillende manieren uitlokken van al deze complexe informatieverwerkingsprocessen leidt tot duurzame kwalitatieve verandering en nieuwe mogelijkheden, dan is er sprake van leren.

Werkzame componenten compenserende middelen

- Zet compenserende middelen vroegtijdig in om de leerling kansen te bieden mee te blijven doen met de andere leerlingen, succeservaringen te laten opdoen en de zelfstandigheid te vergroten.
- Optimaliseren van geautomatiseerde kennis en compenseren van onvoldoende geautomatiseerde kennis is niet een kwestie van of-of, maar van en-en.
- Observeer de leerling tijdens het werken met compenserende middelen om informatie te krijgen over voor welke kennis nog gerichte instructie nodig is.

Kennis over huiswerk als ondersteuning van het leerproces

Huiswerk kan ondersteunend zijn bij het inslijpen van nieuw geleerde lees- en spellingvaardigheden. Ook kan huiswerk gegeven worden als een vorm van voorbereiding, waarbij de leerling zich thuis kan voorbereiden op wat er komen gaat.

In het antwoord dat de Kennisrotonde (2016) geeft op de vraag wat het effect van huiswerk is op het leerrendement en de schoolprestaties van leerlingen, wordt Marzano (2007) als bron aangevoerd.

Marzano onderscheidt twee verschillende doelstellingen van huiswerk:

- Oefening: dit moet leerstof zijn waarmee leerlingen al bekend zijn, zodat ze echt zelfstandig kunnen oefenen.
- Voorbereiding of verdieping: dit mag nieuwe leerstof zijn, zodat leerlingen er alvast een keer over nadenken voor er in de klas verder op wordt ingegaan en meer uitleg gegeven wordt.

Uit het onderzoek van Marzano (2007) blijkt, dat de wijze waarop de professional omgaat met huiswerk mede het effect ervan bepaalt. Het is belangrijk dat professionals van te voren bedenken wat het doel is van het huiswerk en dat ze dit met de leerling en de ouders bespreken.

Voor het effect van huiswerk zijn voor oudere leerlingen meer positieve verbanden gevonden dan voor jonge leerlingen. Dat wil echter niet zeggen, dat huiswerk voor jongere leerlingen ineffectief is.

Voor leerlingen met hardnekkige lees- en spellingproblemen kan het zeker nuttig zijn om huiswerk te geven, uiteraard afgestemd op de mogelijkheden van de leerling en de ouders. Belangrijk daarbij is (evenals voor huiswerk in het algemeen), dat de professional er procesgeoriënteerde feedback op geeft die de leerling antwoord geeft op: Waar ga ik naartoe?, Hoe doe ik het? en Wat is de volgende stap?

In de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* (2021) wordt erop gewezen, dat de motivatie van de leerling en voldoende kennis bij de ouders van belang zijn. De omvang en inhoud van de huiswerkopdrachten moeten passend en motiverend zijn. De ouders moeten voldoende inzicht en kennis hebben van wat de leerling bij het huiswerk moet leren en wat het doel is van de oefeningen. Dat impliceert dat de uitleg niet alleen het 'wat', maar vooral het 'hoe' bevat. In een aantal gevallen kiezen behandelaren ervoor om ouders op gezette tijden de behandeling te laten bijwonen. Ze zien dan hoe de oefeningen uitgevoerd moeten worden. Hoewel huiswerk een expliciet onderdeel uitmaakt van de behandeling, kunnen er ook redenen of omstandigheden zijn waarom hier beredeneerd van wordt afgeweken.

Ook het geven van huiswerk is maatwerk en is afhankelijk van de 'draagkracht' (raakt de leerling niet overbelast) van de leerling en de mogelijkheden van de thuissituatie.

Werkzame componenten van huiswerk als ondersteuning voor het leerproces:

- Indien ouders en leerlingen open staan voor huiswerk, biedt hen dan voldoende inzicht in het 'wat' en 'hoe' en bepaal samen de 'draagkracht' van de leerling.
- Weeg goed af wat het doel en de functionaliteit (extra oefenen/voorbereiden op wat komen gaat) van huiswerk is en geef procesgerichte feedback, zodat de leerling antwoord krijgt op: Waar ga ik naartoe?, Hoe doe ik het? en Wat is de volgende stap?

Kennis over het geven van feedback

In deel 3, hoofdstuk 7 is uitgebreid ingegaan op het belang van en de wijze waarop effectieve feedback aan (risico)leerlingen gegeven kan worden. Vanwege het grote belang ervan wordt hier nog gewezen op een aantal vragen die professionals zich ten aanzien van feedback kunnen stellen.



Kamphuis en Vernooy (2011) noemen een aantal vragen die professionals aan zichzelf kunnen stellen:

- Hoeveel feedback krijgt een leerling op een doorsnee dag?
- Hoeveel feedback krijgt een risicoleerling dagelijks? Het dubbele van een gemiddelde leerling?
- Helpt de gegeven feedback de leerling om vooruit te komen?
- Vindt de leerling dit zelf ook?

De auteurs houden een pleidooi voor het leren van professionals op dit gebied en het zich voortdurend bewust zijn van de kracht van dit instrument – in combinatie met goede instructie – om het leerproces van leerlingen in gunstige zin te beïnvloeden.

Fletcher-Wood (2017) heeft een *feedback-beslisboom* gemaakt, waarin een aantal belangrijke bevindingen uit het onderzoek naar feedback en het sturen van verbeteringen worden weergegeven. Op basis van deze beslisboom kunnen professionals zich de volgende vragen stellen:

- Wanneer is het bieden van feedback zinvol? *Afhankelijk van of het een algemeen probleem (voor alle leerlingen) of een probleem van een individuele leerlingen betreft, is reteaching en meer oefening soms eerder aangewezen dan feedback.*
- Hoe kan ik ervoor zorgen dat leerlingen feedback verwelkomen en ernaar handelen? *Dit kan door onder andere emoties te bespreken, leerlingen te overtuigen, hoge verwachtingen te stellen en successen te vieren.*
- Hoe weet ik dat de leerlingen beter zijn geworden? *Dit kan onder andere door hun werk – indien nodig – te corrigeren, uitleg te herformuleren, nog meer oefening aan te bieden en nog meer te controleren op begrip.*

Door de vragen in de beslisboom te stellen, krijgen professionals meer vat op hun feedbackpatroon en kunnen ze sturing geven aan het verbeteren van hun in feedbackvaardigheden.

Werkzame componenten feedback:

- Stel je als professional regelmatig vragen over feedback: hoeveel feedback krijgen leerlingen met hardnekkige lees- en spellingproblemen en dyslexie: het dubbele?, helpt dit en vindt de leerling dit ook? Handel naar bevind van zaken (zie deel 3, hoofdstuk 7).
- Stel je als professional de vraag in hoeverre leerlingen feedback ontvangen en ernaar handelen. Handel eveneens naar bevind van zaken (zie deel 3, hoofdstuk 7).

Kennis over evaluatie en toetsing

Om de toetsing voor, tijdens en na een (preventief) behandeltraject goed te kunnen uitvoeren, is kennis nodig over de wijze waarop evalueren ten opzichte van het globale doel kan plaatsvinden. Ook is kennis nodig over het belang van toetsing en de verschillende manieren van toetsing (Ruijsenaars, 2001/2019).

Voortdurende *formatieve* toetsing is nodig om na te gaan of de aanpak in het cyclisch proces van behandelen zowel op de korte als de lange(re) termijn beantwoord aan de verwachting van de professional. In hoeverre komen de verwachting en hypothesen uit en in hoeverre is er bijstelling nodig? Toetsing kan zowel betrekking hebben op leeruitkomsten als op de kwaliteit van het leren. Hiervoor onderscheidt Ruijssenaars (2001/2019) de volgende vormen:

- Toetsing door middel van kortdurende leerproeven met een opzet van voormeting-instructie-nameting-follow-up.
- Toetsing met N=1 design, waarin door gebruik van een basislijn (met meer metingen) experimentele controle ontstaat.

Bij het toetsen tijdens de (preventieve) behandeling speelt het kwalitatieve aspect een belangrijke rol. Er is voortdurende reflectie nodig over de verschillende alternatieven en de bruikbaarheid van de beschikbare kennis. Als bijvoorbeeld een tekort aan fonologisch vaardigheden als veroorzaker van de ernstige leesproblemen is aangenomen, dan kan tijdens de behandeling blijken bij welke klankcombinaties de problemen zich voordoen (bijvoorbeeld bij str- of -rfst). Ook kan het zijn dat deze problemen zich niet bij het lezen voordoen, maar des te meer bij het spellen als nauwkeurig moet worden gearticuleerd zonder steun van de visuele input. Op deze manier vindt al werkend een verfijning plaats die de verdere aanpak kan verrijken.

Naast deze voortdurende, formatieve toetsing is *summatieve* toetsing aan het eind van de behandeling aangewezen. In hoeverre kan betrouwbaar worden nagegaan of de behandeluitkomsten voldoen aan de vooraf opgestelde doelen?

- Toetsing door middel van (genormeerde) toetsen waarmee controleerbaar nagegaan wordt of de (cognitieve) einddoelen zijn bereikt.

Ruijssenaars (2001/2019) geeft aan, dat deze summatieve toetsing de geldigheid van de conclusies versterkt en de kans op oordeelsfouten verkleint. Zowel evaluatie ten opzichte van het globale doel als de daarbij aansluitende vormen van toetsing (formatief en summatief) vormen het laatste onderdeel van de behandelingstraject dat overigens daarna wederom cyclisch opnieuw kan starten, als daarvoor noodzaak is.

Werkzame componenten evaluatie en toetsing

- Formatieve toetsing (kortdurende leerproeven met voor-, na- en follow-up-meting) is nodig om na te gaan of de aanpak in het cyclisch proces van behandelen zowel op de korte als de lange(re) termijn beantwoord aan de verwachting van de professional.
- Summatieve toetsing (door middel van (genormeerde) toetsen) is nodig om controleerbaar na te gaan of de einddoelen zijn bereikt.

Kennis over nazorg / follow-up

In de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* (2021) wordt gesteld, dat professionals uit zorg en onderwijs het belangrijk vinden om de lees- en spellingprestaties van jeugdigen na afloop van de behandeling te monitoren. Mocht er een terugval van het lees- of spellingniveau plaatsvinden, kan dan worden overwogen om opnieuw een interventie te starten. Nazorgtrajecten die tot nu toe hebben plaatsgevonden zijn erop gericht dat de jeugdige kan blijven oefenen met de in de behandeling geleerde inzichten en vaardigheden. Daarbij wordt het programma zelfstandig doorlopen en is geen of nauwelijks contact met de behandelaar. Er is nog geen onderzoek gedaan naar de effectiviteit van dergelijke nazorgprogramma's.

Gaan we na wat leerlingen na het afronden van een (preventieve) behandeling zouden moeten behouden, dan is dit vooral het niveau van bereikte automatisering (dat liefst nog verhoogd wordt) en voldoende leesmotivatie en vertrouwen in eigen kunnen, zodat leerlingen zelfstandig blijven lezen. Er kan in gerede worden aangenomen, dat de leerling dit niet zelfstandig kan en dat hierbij hulp nodig is van professionals, waarbij de samenwerking tussen onderwijs, zorg en ouders behouden zou moeten blijven.

Werkzame componenten nazorg (follow-up)

- Samen nagaan (onderwijs-zorg-ouders) wat de leerling aan nazorg nodig heeft om het niveau van automatisering te behouden/verbeteren en de leesmotivatie en geloof in eigen kunnen te behouden.
- Monitoring na afronding van de (preventieve) behandeling en indien nodig voortzetting van het (preventieve) behandeltraject om de terugval te voorkomen.

Mengpaneel als metafoor voor geïntegreerde aanpak PD-methodiek

In dit hoofdstuk is de kennisbasis belicht die nodig is om een geïntegreerde aanpak vorm te kunnen geven. De professionals die de PD-methodiek uitvoeren, maken impliciet en expliciet gebruik van deze kennis en tevens van de kennis die in de voorafgaande hoofdstukken is beschreven. Het betreft een conglomeraat aan kennis waaruit geput kan worden om een passende aanpak voor de jonge leerlingen (die een gerede kans maken naar de vergoede dyslexiezorg verwezen te worden) te realiseren.

De complexiteit van leren en preventief behandelen vraagt om maatwerk, waarbij de metafoor van het mengpaneel zoals deze in het begin van het hoofdstuk is beschreven, goede diensten kan bewijzen.

Terwijl er gewerkt wordt aan het bereiken van een zo hoog mogelijk niveau van automatisering dient *tegelijkertijd* rekening gehouden te worden met specifieke andere beschermende en belemmerende factoren van leerling én context. Er zijn dus zowel knoppen te bedienen die expliciet gericht zijn op leren en instructie van lezen en spellen als additionele knoppen die met specifieke andere kenmerken van leerling of omgeving samenhangen. Om het mengpaneel goed te kunnen bedienen is er kennis nodig van wat er onder *a/* die knoppen zit (en wat de kwaliteit daarvan is) én kennis van werkzame componenten die ingezet kunnen worden om de kwaliteit van de knoppen te verbeteren. Het mengpaneel ondersteunt daarbij de te nemen beslissingen.

Het is de kunst om al regelend de juiste balans te vinden, per regelknop (of spoor) geleidelijk en stap-voor-stap. De complexiteit die inherent is aan het vormgeven van een effectief preventief behandeltraject vraagt om maatwerk, planmatig en systematisch handelen met inzet van eenduidige procedures en middelen.

In deel 2 is uitgebreid ingegaan op de wijze waarop dit in de PD-methodiek in de praktijk vorm heeft gekregen en op welke manier al deze kennis (op het niveau van de leerling, school, pedagogisch klimaat, professionals (leerkracht en behandelaar) en gezin) meegenomen wordt in het geïntegreerde behandelplan.

In het volgende wordt een aantal functies of toepassingen van het mengpaneel, zoals deze vorm hebben gekregen in de PD-methodiek besproken. Ook wordt gewezen op ontwikkelde handreikingen en leidraden die in de praktijk daarbij als hulpmiddel kunnen dienen.

Geïntegreerd behandelplan als onderdeel van het mengpaneel

Van leerlingen die geselecteerd zijn voor een PD-traject is er voor het bepalen van het integratief beeld (kwaliteit van) kennis verzameld met betrekking tot beschermende en belemmerende factoren. Daarbij wordt niet alleen naar de leerling gekeken (kwaliteit van kennis van lezen en spellen en andere specifieke kenmerken) maar ook naar omgevingsfactoren (school, gezin, professionals). Op basis daarvan worden – in gezamenlijkheid – doelen opgesteld voor lezen en spellen en andere aspecten zoals attitude en beleving, leesmotivatie, andere specifieke leerlingkenmerken. Met betrekking tot het inzetten van werkzame componenten worden behandelkeuzen gemaakt waarbij de huidige kwaliteit van behandelaar, school en ouders het uitgangspunt vormt. Zowel voor leerling als context wordt de te bereiken gewenste kwaliteit van de kennis vastgelegd in het Geïntegreerd Behandelplan Preventieve Dyslexiezorg (GBPD).

Er is sprake van geprotocolleerd werken, omdat de genomen behandelbeslissingen transparant en navolgbaar zijn en planmatig en systematisch worden uitgevoerd. Van het plan kan – in gezamenlijkheid – beredeneerd en controleerbaar worden afgeweken, als de situatie dat vraagt. Op deze manier wordt maatwerk gerealiseerd binnen de PD-methodiek



met als bijkomend voordeel dat niet alleen de leerling ‘maatwerk’ aangeboden krijgt tijdens het traject, maar dat dit ook voor professionals en de ouders geldt.

Het plan wordt in twee perioden uitgevoerd, met dien verstande dat interventies (gesymboliseerd door het mengpaneel) een dynamisch karakter hebben: de knoppen kunnen worden gevarieerd al naar gelang de leerling en context dit vraagt. Er vindt formatieve toetsing (komen de verwachtingen uit/moet er iets worden bijgesteld) en summatieve toetsing (worden de doelen bereikt) plaats en tussentijds en aan het eind wordt er geëvalueerd met alle betrokkenen. Op deze manier zijn alle betrokkenen op de hoogte van in hoeverre de gewenste kwaliteit daadwerkelijk is bereikt. Die kwaliteit bepaalt dan ook mede het vervolgtraject van de leerling.

Met betrekking tot de additionele leerlingkenmerken die in dit hoofdstuk zijn besproken, betekent dit dat – gedurende het halve jaar dat het PD-traject bestrijkt – daarvan een beter beeld verkregen is. Minder ernstige uitingen van deze additionele kenmerken kunnen ook na het PD-traject geïntegreerd worden in de voortgezette begeleiding (op school) of behandeling (bij verwijzing naar de vergoede zorg). Daar waar de problemen ernstige vormen aannemen, is intensievere en meer op de specifieke problemen afgestemde behandeling (eerst) aangewezen.

Om aan een aantal belangrijke aspecten van preventief integraal behandelen meer handen en voeten te geven, is er binnen de PD-methodiek een aantal handreikingen ontwikkeld. In deel 2 zijn deze als bijlage opgenomen en aan het eind van dit hoofdstuk worden deze nogmaals aangereikt. Er is een format ontwikkeld voor het ‘Geïntegreerd Behandelplan Preventieve Dyslexiezorg’ en een leidraad ontworpen voor het bepalen van het ‘integratief beeld’. Ook is voorzien in handreikingen om ‘belemmerende en beschermende factoren (van leerling en context)’ te beschrijven en op basis daarvan ‘behandeldoelen’ te stellen. Er is een eenvoudig instrument ontwikkeld om enig zicht te krijgen op mogelijke emotionele en sociale aspecten die spelen bij PD-leerlingen. Dit met als doel eventuele belemmeringen van af het begin op het spoor te komen en daarop tijdig te kunnen acteren. Met dit instrument kan ook de vooruitgang van leerlingen met betrekking tot hun attitude en beleving in kaart worden gebracht.

Deskundigheidscontinuüm als onderdeel van het mengpaneel

Voor de onderwijs- en behandelprofessionals die de geïntegreerde, preventieve aanpak gezamenlijk vormgeven, geldt dat er – bovenop de gemeenschappelijke kennisbasis van werkzame componenten die nodig is inzake lezen en spellen – er een gemeenschappelijke kennisbasis nodig is van werkzame componenten met betrekking tot de additionele leerling- en contextkenmerken.

Om te weten wat er onder 'al' die knoppen zit, is verdiepte en onderlinge gedeelde vak-kennis over 'instructie' en 'behandelen' in complexe situaties noodzakelijk. Professionals moeten verstand van zaken hebben en beschikken over een (liefst gedeeld) begrippenaparaat. Om goed te kunnen observeren, moeten ze weten waar ze naar moeten kijken om te kunnen bepalen wat de kwaliteit van de kennis is.

Het lijkt verstandig hier onderscheid te maken tussen de kwaliteit van kennis van de leerling en de kwaliteit van Kennis (*in het volgende met hoofdletter*) die professionals moeten bezitten om de gewenste kennisverbetering bij de leerling te bewerkstelligen. Kennis van professionals is nodig om te bepalen welke keuzes er zijn om volgende stappen te zetten. Om de leerling verder te helpen, moeten ze weten hoe kennis in elkaar zit en hoe leren in elkaar zit.

Ruijsenaars & Ruijsenaars-Elshoff (2021) introduceren het *continuüm van deskundigheid*, waarbij er geen strikte scheidingen zijn, maar er sprake is van een glijdende schaal. Voor de PD-methodiek geldt dat met betrekking tot het deskundighedscontinuüm ook weer een aantal knoppen zijn waaraan gedraaid kan worden en waar Kennis onder zit die de professionals (en de ouders) tezamen bezitten.

Allereerst is het van belang dat de samenwerkend professionals zich bewust zijn van de hoge mate van complexiteit van de benodigde Kennis en dat het onmogelijk is dat één individuele professional (hoe kundig ook) hieraan kan voldoen. Zo kunnen leerkrachten het niet alleen en ook de behandelaars schieten te kort als ze hun expertise geïsoleerd inzetten, zonder daarbij af te stemmen op wat er in de klas gebeurt. Zowel onderwijsprofessionals als zorgprofessionals dienen te erkennen dat samenwerken meer oplevert ($1+1=3$) dan iedere professional afzonderlijk kan bereiken.

Het deskundighedscontinuüm kan binnen de PD-methodiek divers worden gevuld. Zo kan een leerkracht door training en ervaring een 'kei' zijn in oplossingsgericht werken en kan de behandelaar bovenmatige competenties hebben ontwikkeld in het geven van effectieve feedback. Allerlei varianten doen zich voor en ook met betrekking tot het deskundighedscontinuüm is er sprake van een dynamisch proces. Professionals brengen aan kwaliteit van Kennis mee wat ze hebben opgebouwd en kunnen elkaar helpen om een hoger gewenst Kennisniveau te bereiken, door elkaar daarin te ondersteunen.

Cruciaal in de PD-methodiek is niet alleen dat professionals (zorg en onderwijs) gezamenlijk optrekken, maar dat ook ouders actief worden betrokken. De ouders kennen hun kind het beste en weten meestal ook waar hun zoon of dochter mee zit en/of zich zorgen over maakt. Dit hoofdstuk heeft laten zien, dat voor het betrekken van *alle* ouders (ook diegenen die een uitdaging vormen door lage of hoge SES) specifieke expertise voorhanden moet zijn. In de PD-methodiek is samenwerking tussen ouders en school erop gericht de thuisbetrokkenheid te vergroten en ouders een evenwaardige rol te geven in gehele pro-



ces. Er wordt open en transparant met ouders gecommuniceerd en professionals streven ernaar om positief en onbevooroordeeld te handelen. Er worden concrete en praktisch bruikbare adviezen gegeven en er is afstemming over het huiswerk. Daarbij wordt rekening gehouden met de 'draagkracht' van de leerling en krijgen ouders uitleg over het 'wat', 'hoe' en 'waarom' van het huiswerk. Het huiswerk is functioneel en wordt door de professionals voorzien van procesgerichte feedback. Er is wekelijks contact met de ouders (via sessieverslagen) waardoor ouders op de hoogte zijn van de voortgang van hun kind. Ook worden ouders actief betrokken bij de beslissing over het vervolgtraject van hun kind.

Om de knoppen van het mengpaneel goed te kunnen bedienen, moeten professionals zich bewust zijn van mogelijke oordeelsfouten en valkuilen. Omdat binnen de PD-methodiek professionals vanuit verschillende disciplines (gedragwetenschap en onderwijs) samenwerken, is het in de meeste gevallen vanzelfsprekend, dat men elkaar bevroegd op: "Waarom doe je dit zo?" Immers het is zowel voor de leerkracht (en de ondersteunende onderwijsprofessionals) als voor de behandelaar belangrijk helder te krijgen wat de co-professional precies doet, hoe zij of hij dit doet en vooral waarom. Het betreft verschillende domeinen met verschillende achtergronden en het is logisch dat men elkaar iets uit te leggen heeft. Daardoor worden handelwijzen expliciet en transparant en ontstaat er een werkwijze die beter wordt overwogen, afgewogen, uitgevoerd en geëvalueerd. Op deze manier behoedt men elkaar voor vooringenomenheid en het vasthouden aan 'vastgeroeste' meningen.

Er wordt minder 'gezworen' bij het automatisch inzetten van bepaalde beproefde methodieken (altijd en voor iedere leerling goed) of dwaalwegachtige opties en 'exotische' oplossingen. Ook bij het interpreteren van resultaten werkt interprofessionele samenwerking zuiverend. Open staan voor het gegeven dat gunstige resultaten een andere oorzaak kunnen hebben dan de gezamenlijk uitgevoerde behandeling, wordt eerder bereikt in samenwerking dan dat iedere professional op haar of zijn eigen akkertje opereert. Daarmee wordt het overschatten van het eigen voorspellend vermogen en het overinterpreteren van resultaten ingedamd. Elkaar bevragen, bewijs en evidentie aantonen en elkaar de vraag stellen: geldt dit ook voor deze leerling in deze context?, is daarbij van belang. Vanuit deze houding worden complexe beslissingen (is er meer nodig, of iets anders?) gezamenlijk genomen. Dit interprofessioneel bevragen kan worden gekenschetst als een natuurlijke meerwaarde van de PD-methodiek.

Oplossingsgericht werken als onderdeel van het mengpaneel

Oplossingsgericht werken is een werkwijze die in de PD-methodiek wordt ingezet om leerlingen te empoweren en veranderingsprocessen (ook van volwassenen) te ondersteunen. Deze werkwijze kan eveneens gezien worden als een schakelaar, schuifregelaar of regelknop van het mengpaneel, waarvan professionals zich kunnen bedienen.

Met betrekking tot leerlingen wordt deze werkwijze geïntegreerd in het geheel aan preventieve interventies met als doel dat de leerling gaandeweg eigen oplossingen leert ontwikkelen om (mogelijke) sociaal-emotionele problemen met eigen hulpbronnen aan te pakken. Principes van oplossingsgericht werken zijn tevens faciliterend bij het begeleiden van het veranderingsproces dat de leerlingen doormaken en waarbij professionals en ouders de leerling voortdurend moeten blijven stimuleren. Daar waar zich in de dynamiek van de therapeutische alliantie stagnaties of motivatieproblemen voordoen kunnen oplossingsgerichte competenties worden ingezet om samen met de leerling en ouders oplossingen te bedenken.

Oplossingsgericht werken wordt in de PD-methodiek tevens ingezet om veranderingsprocessen van volwassenen te begeleiden. Zo worden de oplossingsgerichte principes in gesprekken met ouders die moeite ondervinden met de thuisbegeleiding, toegepast. Al naargelang de fase in het veranderingsproces (Prochaska & DiClemente, 1982) waarin de ouder zich bevindt, wordt samen gekeken naar mogelijkheden die de ouders wél hebben en hoe ze daarin ondersteund kunnen worden. Dat geldt tevens voor kwesties die zich in de samenwerking van professionals kunnen voordoen (vergelijk deel 3, hoofdstuk 6). Bijvoorbeeld de focus op positieve 'uitzonderingen' kan katalyserend werken (doe daar méér van) hetgeen de samenwerkingsrelatie een 'boost' kan geven.

In feite zit oplossingsgericht werken onder verschillende knoppen van het mengpaneel waarmee de Kennis beter gereguleerd en gedoseerd (een beetje van dit, een beetje van dat) kan worden. Het is tevens een vaardigheid én een houding die de professionals (leerkracht en behandelaar) zich eigen kunnen maken door er veel in te oefenen en elkaar constructieve feedback te geven. Om professionals te ondersteunen in de specifieke toepassingsmogelijkheden van de oplossingsgerichte aanpak, is in het kader van de PD-methodiek een 'Handreiking oplossingsgericht werken' ontwikkeld. Deze is hieronder te downloaden.



Download [hier](#) de handreiking oplossingsgericht werken.

Dit hoofdstuk heeft duidelijk gemaakt dat professionals over veel Kennis moeten beschikken om de knoppen van het mengpaneel goed te kunnen bedienen. Ook is duidelijk geworden dat het van geen enkele professional (hoe kundig ook) verwacht kan worden, dat hij of zij daar al in uitgeleerd is. Met name het inschatten en bepalen van de kwaliteit van de kennis die onder de knoppen zit (en die dus verhoogd moet worden, wil de leerling verder komen) vraagt veel en specifieke deskundigheid van de samenwerkende professionals. Om deze verder te ontwikkelen (zowel op de werkvloer als via professionalisering)

kan het geven van effectieve feedback aan elkaar faciliterend zijn. In deel 3, hoofdstuk 7 is daartoe een handreiking (feedback voor co-partners) opgenomen die aan het einde van dit hoofdstuk nogmaals wordt aangereikt. Ook is daar de handreiking voor feedback aan leerlingen nogmaals opgenomen.

In dit hoofdstuk zijn de schijnwerpers gezet op een van de basisprincipes van de PD-methodiek, waarbij bij het vormgeven van preventieve aanpak eveneens gestreefd wordt naar een geïntegreerde aanpak. De PD-methodiek voorziet in deze geïntegreerde aanpak, waarbij in het streven naar het bereiken van een zo hoog mogelijk niveau van automatisering tegelijkertijd aandacht is voor het leren omgaan met lees- en spellingproblemen, het voorkomen van emotionele en sociale gevolgen en het bieden van optimale ontplooiingskansen passend bij individuele mogelijkheden.

De geïntegreerde aanpak draagt bij aan de doelen van de PD-methodiek en aan het gegeven dat alle inspanningen ertoe moeten leiden dat er betrouwbaar kan worden vastgesteld welke leerlingen vergoede dyslexiezorg nodig hebben, en vooral ook welke leerlingen goed afkunnen met een begeleiding op school, waarbij – in beide gevallen – de geïntegreerde aanpak dient te worden voortgezet.

Meer kijken:



Video: Mengpaneel (interview 9)

Bekijk de [video](#) waarop Wied en Cecile Ruijsseenaars uitleg geven over het mengpaneel als metafoor voor stappen die bij het geven van instructie op verschillende ‘sporen’ te zetten zijn.

Het Pygmalion effect en de kracht van positieve verwachtingen



Rosenthal, R. (2011). The Pygmalion Effect and the Power of Positive Expectations. Youtube, via deze [link](#)

Rosenthal spreekt in deze video over het Pygmalion effect. Willekeurig gekozen leerlingen blijken een intellectuele groeispuur door te maken door positieve verwachtingen van leraren.

Meer Luisteren:



Radioprogramma [video](#): Agnes Scholing (hoogleraar psychotherapie in de context van wetenschap, werkveld en onderwijs) gaat in dit radioprogramma in op therapeutische kwaliteiten en de houding die daarvoor nodig is.

Meer lezen:



Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie (2021)

[Lees meer](#) over effectieve algemene kenmerken van behandelen, de behandeling van lees- en spellingproblemen bij specifieke doelgroepen en de rollen (behandelaar, jeugdige, ouder en school) in de Brede Vakinhoudelijke Richtlijn, p. 88 – 121.

Commonsense methods

Westwood, Peter S. (1987/2011).

[Commonsense methods](#) for children with special needs : strategies for the regular classroom. London ; New York : Routledge

In dit boek worden 'gezond verstand methoden' beschreven voor een veelheid aan specifieke leerlingkenmerken. Westwood slaagt er in dit boek – dat inmiddels de achtste druk kent – in om zowel de problematiek als de aanpak vanuit de wetenschap én de praktijk te beschrijven.



Motiverende leesomgeving

Van Steensel, R. (2022). Zorg voor een motiverende leesomgeving. In: T. Houtveen & R. van Steensel. De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen. Stichting Lezen Reeks. Utrecht: Eburon, 147-163.



In dit artikel worden de achtergronden van leesmotivatie beschreven, evenals tal van praktische voorbeelden hoe leesmotivatie kan worden bevorderd. De hele bundel is gratis in PDF te [downloaden](#).



Stichting Lezen

De Stichting Lezen is de drijvende kracht achter de [leesbevordering](#). Zij genereert en verspreidt kennis over lezen en ondersteunt en verbindt de partijen die er samen voor zorgen dat kinderen en jongeren goede en gretige lezers worden. Op de site zijn veel praktische voorbeelden te vinden, evenals onderzoeksresultaten, publicaties en informatie over Bibliotheek op School.



Ouderbetrokkenheid

Kennisrotonde: Vegt, A.L. van der (2016). [Wat weten we van de relatie tussen ouderbetrokkenheid en leerresultaten van leerlingen](#).

Leenders, H., De Jong, J., Monfrance, M., & Haelermans, C. (2019). Samenwerken met de ouders van zorgleerlingen [Lees hier](#) meer over de ouderbetrokkenheid, waarbij de focus ligt op ouders van zorgleerlingen en hoe professionals erin kunnen slagen om communicatie van twee kanten te voeren.



Thuis lezen

Het Expertisecentrum Nederlands heeft verschillende tips voor ouders bij elkaar gezet om thuis te gebruiken om met hun kind te lezen. <https://expertisecentrumnederlands.nl/thuislezen>

Professioneel handelen

Bekijk de checklists en handreikingen over professioneel handelen op Dyslexie Centraal:



[Checklist professioneel handelen dyslexie](#)

[Effectief handelen op ondersteuningsniveau 3](#)



[Gas geven \(doelen stellen\)](#)

De bijlagen waarnaar in dit hoofdstuk verwezen wordt, zijn hieronder (nogmaals) opgenomen.



[Leidraad voor het bepalen van het integratief beeld](#)
(dynamisch ontwikkelingsmodel)

[Handreiking beschermende en belemmerende factoren](#)



[Handreiking bij het stellen van doelen voor het PD-leerlingentraject](#)

[Handreiking voor een gesprek over attitude en beleving](#)



[Geïntegreerd behandelplan Preventieve Dyslexiezorg \(GBPD\)](#)

[Handreiking voor het werken met de handelingswijzer feedback aan leerlingen](#)



[Handreiking voor het werken met de handelingswijzer feedback voor co-partners](#)



Reflectie, discussie en aanbevelingen

Reflectie en discussie

Dit hoofdstuk laat wederom zien hoe groot de complexiteit is die gepaard gaat met effectief (preventief) behandelen. Er is een poging gedaan om de gemeenschappelijke kennisbasis die er nodig is met betrekking tot algemene werkzame componenten en de gemeenschappelijk kennisbasis met betrekking tot additionele leerling- en contextkenmerken te beschrijven. Dit alles om naast preventief ook geïntegreerd te werken: in het streven naar het bereiken van een zo hoog mogelijk niveau van automatisering is er tegelijkertijd aandacht voor het leren omgaan met lees- en spellingproblemen, het voorkomen van emotionele en sociale gevolgen en het bieden van optimale ont-plooiingskansen passend bij individuele mogelijkheden.

De beschrijving van alle 'variabelen' zoals dit in dit hoofdstuk is gepoogd, is verre van volledig. Dat is binnen het bestek van dit boek onmogelijk. Wel biedt het aanstippen van een groot deel van deze variabelen een overzicht van wat er allemaal meespeelt bij het vormgeven van preventieve interventies. Het biedt ook de mogelijkheid tot verdieping op aspecten waar de samenwerkende professionals en de ouders verder in willen ontwikkelen.

In dit hoofdstuk worden meer nog dan in andere hoofdstukken de bevindingen van (een klein gedeelte van) de wetenschappelijk literatuur gekoppeld aan bevindingen van (een klein gedeelte van) de praktijk. Er is veel aangestipt, vooral om duidelijk te maken hoe ingewikkeld effectief behandelen eigenlijk is en dat dit niet met één behandelprogramma te dekken is. Wetenschappelijk gezien valt er ongetwijfeld veel op af te dingen: het concept 'geïntegreerd behandelen' valt nauwelijks goed te onderzoeken. Immers aan welk van de variabelen kun je effecten toeschrijven? Het betreft hier een complexe balans die multifactorieel is en daarom per definitie moeilijk onderzoekbaar. Wetenschappers worden uitgenodigd om hun oordelen te parkeren, hun DENKkracht in te zetten en beter nog om het zelf eens te DOEN. Ook zij zullen dan zien dat er niet één beste manier is, maar dat het altijd een reeks van beste manieren betreft. Deze complexiteit met inzet van de juiste methodieken goed te onderzoeken, zal de praktijk ongetwijfeld verder helpen en vormt tevens een uitdaging van formaat.

In de praktijk voeren de samenwerkende professionals interventies naar beste kunnen uit, binnen de gegeven omstandigheden, die vaak verre van ideaal zijn. Zij blijven proberen om de doelen te bereiken en ook al lukt het na een aantal weloverwogen acties (en/of bijstellingen) niet, ze geven de moed niet op en gaan door tot de gewenste vaardigheid en automatisering gloort. Dat is het vakmanschap dat gevraagd wordt en in het kader van Preventieve Dyslexiezorg liggen er tal van kansen om hierin van elkaar te leren en daarmee een geïntegreerde aanpak te optimaliseren. Ondersteuning in de vorm van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek zou daarbij ideaal zijn.

Dit hoofdstuk heeft ook laten zien, dat er kansen liggen om de leerlingen zo maximaal mogelijk uit te dagen om mede eigen sturing te geven aan het leerproces. Zeker in het geval van leesmotivatie is dit van belang, maar dat moet dan wel gepaard gaan met technisch beter leren lezen. Naast kwalitatief hoogwaardige instructie leren leerlingen lezen door het veel te doen en daarbij succeservaringen op te doen, ook in andere leefomgevingen dan de school. Hoe competentere leerlingen worden, hoe gemotiveerder zij zijn om er méér van te doen.

Westwood (1997) slaagt er met de beschrijving van 'commonsense methods' in om met betrekking tot een groot aantal speciale onderwijsbehoeften van kinderen te laten zien, dat deze waar ook ter wereld vergelijkbaar zijn. Het betreft vergelijkbare leerkenmerken, vergelijkbare vormen van effectieve, empirisch onderbouwde interventie en vergelijkbare generieke competenties. Hij put daarbij uit recente internationale literatuur én uit zijn ervaring als leerkracht en onderwijspsycholoog. Zonder te willen pretenderen, dat de wijze waarop de verschillende aspecten die in dit hoofdstuk zijn aangestipt, ook maar te vergelijken zouden zijn met het standaardwerk van Westwood, is er wel de overeenkomst dat het om een veelheid aan variabelen gaat en dat het zinvol lijkt om daarbij wetenschappelijke evidentie met praktijkkennis te combineren. Vooral spreekt de 'commonsense' benadering aan, een dosis gezond verstand is onontbeerlijk om de dagelijkse uitdagingen te kunnen 'tackelen'.

De 'metafoor van het mengpaneel' en het 'deskundigheidscontinuüm' bieden handvatten om genuanceerd naar handelingen en competenties te kijken. Het is niet *deze* knop of *die* knop, waaraan gedraaid moet worden, maar het zijn *vele* knoppen die een beetje naar boven of naar beneden bijgesteld moeten worden.

Geprotocolleerd werken wordt zeker gepropageerd, maar het flexibel en verstandig kunnen omgaan daarmee eveneens. Ook is het niet *deze* of *die* specifieke deskundigheid die de verschillende professionals (onderwijs en zorg) ieder vanuit hun eigen domein zouden moeten inzetten, het gaat om de bijdrage in gezamenlijkheid die ze aan het deskundigheidscontinuüm kunnen leveren.

Rest nog aan te geven dat een aantal van de werkzame componenten die er in dit hoofdstuk zijn genoemd, niet uit onderzoek voortkomen dat specifiek betrekking had op jonge leerlingen. Een aantal bevindingen betreffen oudere leerlingen en ook zijn werkzame componenten afgeleid uit andere disciplines (psychotherapie, psychiatrie) en vanuit een andere gerichtheid (leesbegrip in plaats van technisch lezen). Indien deze ook plausibel leken voor jongere leerlingen, zijn ze in dit hoofdstuk opgenomen. Steeds is dat aangegeven, maar mocht dit nog onvoldoende zijn gebeurd, dan is dit hier nog een keer benadrukt.



Aanbeveling

Smeijsters (2006) benoemt in een bijdrage over 'vakmanschap is meesterschap' dat er in de praktijk meer dan eens sprake is van variëteit, ambiguïteit en verandering. Professionals hebben slechts gedeeltelijk zekerheid over de uitkomst van de interventies, omdat de praktijk vaak anders is dan de theorie doet vermoeden. Onvoorspelbare praktijksituaties vragen om denken en handelen op maat. Het gaat om vaak kleine 'finesses' die *in* het moment gerealiseerd moeten worden en waarbij professionele intuïtie mede leidend is.

Gezamenlijk op weg naar meesterschap

Zeker als het gaat om zoveel verschillende aspecten zoals deze in dit hoofdstuk de revue gepasseerd zijn en waar 'in het moment' rekening mee gehouden dient te worden, is jezelf daarin te verbeteren geen overbodige luxe. Wanneer is geprotocolleerd werken, zoals vastgelegd in het behandelplan leidend en wanneer is het verstandig daarvan af te wijken? Wat zit allemaal onder de knoppen van het mengpaneel en hoe kan daar – gegeven de situatie – verstandig aan gedraaid worden? Dit vraagt om oefening in het maken van afwegingen en behandelkeuzes, die per definitie geen vaststaande feiten zijn. Het kunnen omgaan met dit soort onzekerheden is inherent aan iedere beroepspraktijk en hoe mooi is het dan ook dat in de PD-methodiek vanuit verschillende beroepspraktijken daaraan gewerkt kan worden.

De aanbeveling is er dan ook in gelegen om de weg naar 'meesterschap' gezamenlijk op te pakken. Daarbij gaat het niet om 'meesterschap' als eindstadium, maar om de weg ernaar toe. Binnen de PD-methodiek zijn er natuurlijke momenten om hieraan te werken, neem deze te baat en daag elkaar uit om samen beter te worden in het goede werk dat jonge leerlingen verder brengt.

Literatuur

- Alexander-Passe, N. (2008). The sources of manifestations of stress amongst school-aged dyslexics, compared with sibling controls. *Dyslexia*, 14, 291–313.
- Alexander-Passe, N. (2012). *Dyslexia and mental health: Helping people identify destructive behaviors and find positive ways to cope*. Jessica Kingsley Publishers.
- Allington, R. (2013). What really matters when working with struggling readers. *The Reading Teacher*, volume 66, Issue 7. https://www.researchgate.net/publication/240412602_What_really_matters_for_struggling_read-ers_Designing_research-based_programs.
- Bakker, J. Denessen, E. & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, Vol. 33, No 2, 175-190. https://www.researchgate.net/profile/Eddie_Denessen/publication/263752654_Socioeconomic_background_parental_involvement_and_teacher_perceptions_of_these_in_relation_to_pup_il_achievement/links/543bc23e0cf204cab1db27a9.pdf
- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit. <http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/121840/121840-OA.pdf?sequence=1>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytical concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16, 252 – 260.
- Braams, T. (2019). *Handboek dyslexie. Theorie en praktijk*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Brocatus, N. & Vermeersch, K. (2012). *Psycho-educatie bij dyslexie*. Garant: Antwerpen/Apeldoorn.
- Brok, P. J. den, Brekelmans, M., Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 407-442.
- Brookhart, S.M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carter, S. (2003). The impact of parent/family involvement on student outcomes. Eugene, OR:CADRE. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476296.pdf>
- Catty, J. (2004). 'The vehicle of success': Theoretical and empirical perspectives on the therapeutic alliance in psychotherapy and psychiatry. *Psychology and Psychotherapie: Theory, Research and Practice*, 77, 255-272.
- Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2016). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs (derde druk)*. Amsterdam: Boom uitgevers. https://www.oplossingsgerichtwerkeninhetonderwijs.nl/synopsis/deel_i_fundament/4_de_zevenstappendans
- Christoffels, A. Groot, C. Clement & J.F. Lam (2017). *Preventie door interventie: Literatuurstudie naar lees- en schrijffacterstanden bij kinderen en jongeren*. 's Hertogenbosch: ecbo.
- Cladder H. (1999). *Oplossingsgerichte korte psychotherapie*. Swets & Zeitlinger. Lisse.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivational terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127-164.



- De Jong, P.F., De Bree, E.H., Henneman, K., Kleijnen, R., Loykens, E.H.M., Rolak, M., Struiksma, A.J.C., Verhoeven, L., & Wijnen, F. N.K. (2016). *Dyslexie: diagnostiek en behandeling*. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (eds) (2002). *Handbook of Self-determination Research*. New York: University of Rochester Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Denessen, E., & Raket, L. (2016). Houdingen van leerkrachten ten aanzien van ouders en hun emoties, reacties en gevoelens van competentie bij verschillende uitingen van ouderbetrokkenheid. *Pedagogiek*, 12 (3), 245-265. doi:10.5117/PED2016.3.DENE
- Desforges, C. Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review. London: Dfes. http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf
- Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 4, 509-532. https://www.researchgate.net/profile/Geert_Driessen/publication/228654074_Parental_Involvement_and_Educational_Achievement/links/0912f50f2c22d59d51000000.pdf
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.
- Fletcher-Wood, H. (2017). The evidence of feedback: a decision tree. <https://improvingteaching.co.uk/2017/10/22/the-evidence-on-feedback-a-decision-tree/>
- Gezondheidsraad: Commissie Dyslexie. *Dyslexie. Afbakening en behandeling*. Den Haag: Gezondheidsraad, 1995; publikatie nr 1995/15.
- Goldman, C.R. (1988). Towards a definition of psychoeducation. *Hospital and Community Psychiatry*, 39, 666-668.
- Goldsmith, L., Lewis, S., Dunn, G., & Bentall, R. (2015). Psychologische behandelingen voor vroege psychose kunnen gunstig of schadelijk zijn, afhankelijk van de therapeutische alliantie: een instrumentele variabele analyse. *Psychologische geneeskunde*, 45 (11), 2365-2373. doi:10.1017/S003329171500032X
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (403- 424). Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., & Perencevich, K. C. (2006). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation. *Reading Research and Instruction*, 45 (2), 91-117.
- Hafkenscheid, A. (2013). De therapeutische relatie. Een kritische verkenning. *Tijdschrift Cliëntgerichte Psychotherapie*, 51 (4), p. 315-331.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hollingsworth, J. & Ybarra, S. (2015). *Expliciete Directe Instructie: tips en technieken voor een goede les*. Huizen: Uitgeverij Pica.

- Keijsers, G. P. J. (2014). *The great psychotherapy debate*. Maastricht University. <https://doi.org/10.26481/spe.20140425gk>
- Kennisrotonde (2016). Wat is het effect van huiswerk op het leerrendement en de schoolprestaties van de leerling? <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/effect-huiswerk-op-leerrendement-en-schoolprestaties>
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J. & Kraaykamp, G. (2011). The Effects of Parental Reading Socialization and Early School Involvement on Children's Academic Performance: A Panel Study of Primary School Pupils in the Netherlands, *European Sociological Review*, 27, Issue 3, p. 291–306. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq007>
- Liber, M. (2020). Evidence-based behandelen bij kinderen en adolescenten. Kan de therapeutische alliantie bijdragen aan het optimaliseren van behandelproces en behandeluitkomst? *Gedrags-therapie*, 53, no. 3, 156-173.
- Leenders, H., Haelermans, C., De Jong, J., & Monfrance, M. (2018). Parents' perceptions of parent–teacher relationship practices in Dutch primary schools – an exploratory pilot study. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 24 (6), 719-743. [doi:10.1080/13540602.2018.1456420](https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1456420)
- Leenders, H., De Jong, J., Monfrance, M., & Haelermans, C. (2019). Building strong parent–teacher relationships in primary education: the challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, 49 (4), 519-533. [doi:10.1080/0305764X.2019.1566442](https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1566442)
- Loonstra, J.H. & Braams, T. (2010). *Omggaan met dyslexie. Sociale en emotionele aspecten*. Antwerpen: Maklu uitgever.
- Loykens, E. (1996). Cognitieve gedragsverandering bij leerlingen met dyslexie. In: Van den Bos & Van Peer (red). *Dyslexie 1996* (135-143). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Loykens, E. & Van Ingelghem (1998). Aspecten van een goed leergesprek. In: Ghesquièrre, P. & Ruijsenaars, A.J.J.M. (red). *Ernstige leer- en gedragsproblemen op school*. Acco Leuven/Amersfoort.
- Loykens, E. H. M., Ruijsenaars, A. J. J. M., Bron, G. W., & Mameren-Schoehuizen, G. M. M. van (2010). Behandeling van dyslexie en geprotocolleerd werken. In L. Verhoeven, F. Wijnen, K. P. van den Bos, & R. Kleijnen (Eds.), *Zorg om Dyslexie* (115-133). Antwerpen: Garant Publishers.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: a comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, Verenigde Staten: ASCD. Onderwijsraad (2007).
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation. *Exceptional Children*, 73 (2), 165-183.
- Nickerson, R. (1998). Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology* 2 (2), 175-220. [doi:10.1037/1089-2680.2.2.175](https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175)
- Ohlsen, P. (2013). Hoe accepteer en overwin ik weerstand van ouders? *Tijdschrift Kindermishandeling*. Onderwijsspecial deel 2.
- Papanastasiou, F. (2018), The Psychological Implication of Learning Disabilities. *Acta Psychopathologica*, Vol 4. No. 1.1 <https://psychopathology.imedpub.com/the-psychological-implication-of-learning-disabilities.pdf>
- Prochaska, J.O. & DiClemente, C.C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 19 (3), 276–288. <https://doi.org/10.1037/h0088437>



- Ros, A., Casteljons, J., Van Loon, A-M. & Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van de intrinsieke motivatie*. Coutinho, Bussum.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R. (2011). The Pygmalion Effect and the Power of Positive Expectations. Youtube. via deze link: <http://tinyurl.com/rosenthalms4>
- Ruijsenaars, A.J.J.M (1999). Het diagnostisch proces. In: E.J. Knorth & M. Smit (Red.). *Planmatig handelen in de jeugdhulpverlening*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (2001/2019). *Leerproblemen en leerstoornissen. Remedial teaching en behandeling. Hulpschema's voor opleiding en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., De Haan, C., Mijs L.I.M. & Harinck F.J.H. (2008). Dyslexie bij volwassenen: meer dan problemen met lezen en schrijven. In: *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 47 (2008), p. 135-145.
- Ruijsenaars, A. J. J. M., Bron, G. W., Loykens, E. H. M., & Van Mameren-Schoehuizen, G. M. M. (2009). Protocol voor gespecialiseerde dyslexiebehandeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 5-20.
- Ruijsenaars, W. & Ruijsenaars-Elshoff, C. (2021). *Berekend! Van rekenprobleem tot dyscalculie. Niet-geautomatiseerde basiskennis als centraal probleem*. Antwerpen's-Hertogenbosch: Gompel & Svacina.
- Scheimer, M. (z.j.): Onderwijsblog over hoge verwachtingen: <http://onderwijsgek.nl/het-rosenthaleffect-de-invloed-van-hoge-verwachtingen/>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4), 427-463.
- Scholing, A. (2016). *Over de psychotherapeut en de buurvrouw. Psychotherapie: wetenschap, werkveld en onderwijs*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit. https://www.ou.nl/documents/40554/111670/Oratie_Agnes_Scholing_2016.pdf/337bae17-fbf9-4621-9ad3-a316d3236ec3
- Shanahan, T., & Barr, R. (1995). Leesherstel: een onafhankelijke evaluatie van de effecten van een vroege educatieve interventie voor risicoleerders. *Reading Research Quarterly lezen*, 30 (4), 958-996. <https://doi.org/10.2307/748206>
- Smeijsters, H. (2006). Vakmanschap is meesterschap. De professional als middelpunt van management en onderzoek. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 61 (11), 930-941.
- Smit, F., Sluiter, R. & Driessen, G. (2006). Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief. Nijmegen: ITS. https://www.researchgate.net/profile/Geert_Driessen/publication/235963522_Literatuurstudie_ouderbetrokkenheid_in_internationaal_perspectief/links/0deec514d9464523ef000000.pdf
- Steensel, R. van, Sande, L. van der, Bramer, W. & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse* Reviewstudie in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek Projectnummer 405-15-717.
- Steensel, R. van (2022). Zorg voor een motiverende leesomgeving. In: T. Houtveen & R. van Steensel. *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Stichting Lezen Reeks. Utrecht: Eburon, 147-163.

- Stevens, L. (1994). Het vakmanschap van de leraar. Proeve van een bijdrage aan een pedagogische onderwijstheorie. In: *Onderwijsproblemen*: Universiteit van Utrecht/ISOR.
- Stevens, L. (1997). *Over denken en doen*, uitgave procesmanagement. WSNS.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren, afscheidsscollege*. Apeldoorn: Garant.
- Vegt, A.L. van der (2016). Wat weten we van de relatie tussen ouderbetrokkenheid en leerresultaten van leerlingen. <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/ouderbetrokkenheid-en-leerresultaten-van-leerlingen>
- Vieijra, J., Maidman, P., & Geelhoed, J. (2010). Emotionele aspecten die een rol spelen bij dyslexie. In: J.H. Loonstra, & T. Braams (red.), *Omgaan met dyslexie. Sociale en emotionele aspecten*. Antwerpen-Apeldoorn, België- Nederland: Garant. 92-117.
- Vries, S, de & Prüst, H., m.m.v. Joosen, W & Hoeffgen, M. (2017). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Oplossingsgericht werken in het sociaal werk*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut (NJI). <https://www.nji.nl/system/files/2021-04/uitgebreide-beschrijving-Oplossingsgericht-werken.pdf>
- Wampold, B. E., & Imel, Z. E. (2015). *The great psychotherapy debate: The evidence for what makes psychotherapy work*. Routledge.
- Westwood, P. S. (1987/2011). *Commonsense methods for children with special needs : strategies for the regular classroom*. London; New York: Routledge
- Yperen, T.A. van, Booy, Y. & Veldt, M.C. van der (2003). *Vraaggerichte hulp, motivatie en effectiviteit jeugdzorg*. Utrecht: NIZW.



Aan het woord: de leerlingen

Leerlingen worden door de behandelaar regelmatig gevraagd om op een 10-puntsschaal aan te geven hoe ze het vinden om wekelijks in de klas te werken met de behandelaar en de leerkracht. Ook maken ze op een schaal een inschatting van de eigen vorderingen met lezen en spellen.

Hieronder zijn de eigen beoordelingen van de leerlingen weergegeven met steeds uitleg in hun eigen woorden.

Leerling groep 3 (tussenmeting)

Eigen inschatting van de beleving van de preventieve behandeling: **8** (op een 10-puntsschaal)

“Gaat best goed, lezen is niet fijn, maar ik doe het wel en met de hulp van jou (*behandelaar*) en de juf wordt het steeds makkelijker. Veilig en Vlot vind ik niet leuk, maar ik doe het en het lukt ook steeds beter. Leesboekjes vind ik leuker en makkelijker. Ik wil graag blijven lezen met kleuren (*Taal in Blokjes*) met jou in de klas en de andere dagen met de juf, dit helpt me. Eerst vond ik Bouw! moeilijk en heeft mama me veel geholpen. Het leukst van het werken met Bouw! vind ik, dat ik al letters ken van Bouw! die in de klas nog moeten komen. Ik weet ze dan al!”

Eigen inschatting van de leesvordering: **8** (op een 10-puntsschaal)

“Het onthouden van de letters lukt goed. De komende tijd wil ik vooral oefenen met hakken en vooral plakken. Woorden bouwen met blokken gaat steeds beter: zo zie ik de letters beter en vergeet ik geen letter te schrijven.”

Leerling groep 3 (eindmeting)

Eigen inschatting van de beleving van de preventieve behandeling: **10** (op een 10-puntsschaal)

“Ik vind het fijn om samen te werken, ik kan alles vragen en ik word goed geholpen. Ik doe het liefst de kieswerkjes, maar ook de andere werkjes doe ik best graag. Ik heb veel geleerd en werk graag me jou (*behandelaar*) en het is fijn, dat het lezen in de klas de rest van de week ook zo gaat.”

Eigen inschatting van de leesvordering: **9** (op een 10-puntsschaal)

“Lezen lukt steeds beter, de letters gaan vanzelf, die zitten in mijn hoofd. Het oefenen met woorden en zinnen hakken en plakken, dat gaat nu veel beter. Als ik beter kon zoemen zou ik lezen nog een hoger punt geven. Omdat ik het zoemen nog niet goed genoeg vind gaan, wil ik dat oefenen de komende weken.”

Leerling groep 4 (tussenmeting)

Eigen inschatting van de beleving van de preventieve behandeling: **10** (op een 10-puntsschaal)

“Thuis oefen ik met Bouw!, twee keer per week 2 of 3 lessen. Ook vind ik het leuk om samen te lezen in boekjes, zoals nu het boekje van mama en kindje beer. Bouw! is het leukst, omdat papa of mama dan echt tijd voor mij hebben. We doen het samen. Het oefenen met jou (*behandelaar*) is fijn (10), vooral als we met de DMT-oefenmap extra oefenen met moeilijke woorden M4. Het werken met de kleuren hierin is ook fijn. Ik vind het prettig, dat je me helpt met een woordje als ik vast hang. Ook is het fijn dat jij x (*andere leerling*) ook helpt, want die vindt het ook moeilijk. Juf P. krijgt zeker ook een 10. Ik voel me fijn bij haar, ze is lief en helpt me als het nodig is op een fijne manier.”

Eigen inschatting van de leesvordering: **10** (op een 10-puntsschaal)

“Het lezen lukt goed, zelfs nu ik een moeilijker boek van Estafette lees. Ik vind het fijn dat de moeilijke bladzijden van M4 DMT al goed lukken. Door veel oefenen zal het beter gaan lukken.”



Hoofdstuk 9

**Maatschappelijk rendement
en kosteneffectiviteit van
(preventieve) interventies**

Maatschappelijk rendement en de daarmee samenhangende (kosten)effectiviteit vormen voor veel (preventieve) interventies de lakmoesproef voor duurzame implementatie en het voortbestaan van de interventie. Dit geldt zeker ook voor een meergelaagde en domeinoverstijgende preventieve methodiek zoals de PD-methodiek.

De illustratie laat een 'telraam' zien, waarbij op drie verschillende niveaus 'gewogen' en 'gerekend' kan worden. Belangrijk is het besef dat indien er naar kosten en baten wordt gekeken, het niet om één effect van de methodiek gaat, maar om meerdere effecten tegelijkertijd.

Deze manifesteren zich bij de leerlingen (links-boven) doordat ze op tijd goede interventies krijgen met inzet van beproefde methodieken. Effecten worden ook behaald met betrekking tot beter lees- en spellingonderwijs (ON1-ON2-ON3), waar alle leerlingen én professionals van profiteren (rechts-boven).

De methodiek sorteert tevens effecten met betrekking tot de samenwerking met ouders die tegelijkertijd met onderwijs én zorg aan tafel zitten (midden-links). Ook op het gebied van professionalisering (midden-rechts) worden effecten bereikt, die ook weer ten goede komen aan alle leerlingen.

Op strategisch niveau dragen schoolbesturen en Samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs zorg voor bovenschoolse deskundigheidsbevordering en uitwisseling (links-onder) en ontwikkelen strategische partners (gemeente-onderwijs-zorgaanbieders) tezamen preventief en integraal beleid (rechts-onder), waarmee domeinoverstijgende effecten worden bereikt.

De vraag die in gezamenlijkheid beantwoord dient te worden is: "Biedt de PD-methodiek eerdere en betere jeugdhulp én beter onderwijs voor minder of – in ieder geval – evenveel geld?"

Ter beantwoording van deze vraag wordt in dit hoofdstuk een groot aantal (kosten)effectiviteits-methodieken besproken en volgt er aan het eind een voorstel voor het inrichten van een gezamenlijk (kosten)evaluatietraject voor de PD-methodiek. Aanbevolen wordt hier gezamenlijk kennis van te nemen, alvorens keuzes te maken die verstrekende gevolgen voor het voortbestaan van de methodiek kunnen hebben.



Inhoudsopgave

Hoofdstuk 9 – Maatschappelijk rendement en kosteneffectiviteit van (preventieve) interventies

Inleiding	842
Kosteneffectiviteit	843
Economische evaluatiestudies	843
• Soorten economische evaluatiestudies	844
• Methodologische criteria voor economische evaluatiestudies	848
• Economische evaluatiestudies naar dyslexie	850
Maatschappelijke evaluatiestudies	852
• Soorten maatschappelijke evaluaties	852
- Planevaluatie	853
- Procesevaluatie	854
- Effectevaluatie	855
Ingrediënten maatschappelijke rendementsbepaling	856
• Instrumenten voor effectmeting en maatschappelijk rendement	858
- Instrumenten ex-ante	858
- Instrumenten ex-durante	861
- Instrumenten ex-post	863
Werken met prestatie-indicatoren	865
• Prestatie-indicatoren als meeteenheid	865
• Minder verantwoording, meer kwaliteitsverbetering	867
• Valkuilen en adviezen	868
• Spreken over cijfers	869
Kosteneffectiviteit preventieve trajecten	870
• Economische evaluatie van preventieve interventies	870
• Preventieparadox	871
• Stepped care en kostenbeheersing	872
• Boeggolf-theorie	872
• Transitieduur beleidsveranderingen	874

Inrichten van een evaluatietraject met betrekking tot (kosten)effectiviteit PD-methodiek	875
• Keuzes en noties bij de (kosten)effectiviteit van de PD methodiek	875
• Voorstel voor werkwijze voor bepalen van (kosten)effectiviteit PD-methodiek	878
Overheveling zorg voor EED naar onderwijs	882
• Prevalentie en uitgaven EED-zorg	882
• Scenario's voor overheveling	883
• Preventieve dyslexiezorg in alle scenario's mogelijk	884
Meer lezen/kijken	887
Reflectie, discussie en aanbevelingen	889
Literatuur	893
<i>Aan het woord: de ouders</i>	896



Maatschappelijk rendement en kosteneffectiviteit van (preventieve) interventies

Inleiding

Naast de inhoudelijke ontwikkeling van de PD-methodiek is de kosteneffectiviteit steeds een belangrijk aandachtspunt geweest. Omdat de PD-methodiek meerge-laagd en domeinoverstijgend is en er met vele variabelen rekening gehouden dient te worden, mag duidelijk zijn dat het uitvoeren van een betrouwbare kosteneffectiviteits-analyse geen eenvoudige zaak is.

Omdat het op een goede manier bepalen van de (kosten)effectiviteit van een project of interventie complex is én omdat er veel van afhangt voor het voortbestaan van de PD-methodiek, wordt hier in dit hoofdstuk uitgebreid aandacht aan besteed.

Als eerste worden economische kosteneffectiviteitsanalyses besproken. Hoewel deze belangrijke gegevens over de doelmatigheid en betaalbaarheid van maatregelen of interventies kunnen leveren, is er ook kritiek op deze rekenmethoden. Naast betaalbaarheid en doelmatigheid spelen immers ook andere meer maatschappelijke rendementfactoren een rol. De maatschappelijke evaluatiemethodes komen daarom uitvoerig aan de orde. Beschreven worden de verschillende soorten maatschappelijke evaluaties en de tijdstippen waarop geëvalueerd kan worden. Voor de evaluaties vooraf (ex-ante), tijdens (ex-durante) en achteraf (ex-post) passeren verschillende instrumenten de revue.

Er wordt stilgestaan bij wat er nodig is om op een valide en betrouwbare manier te werken met Prestatie- indicatoren (PI's). Aangetoond wordt dat PI's in samenhang met andere outcome-factoren geïnterpreteerd dienen te worden en dat cijfers op zich onvoldoende informatie bieden. Er dient altijd over gesproken te worden.

Een belangrijke vraag die in dit hoofdstuk aan de orde komt, is in hoeverre de kosten-effectiviteit van *preventieve* interventies betrouwbaar bepaald kan worden. De kost gaat immers voor de baat uit en er dient 'gedeald' te worden met onzekerheden die onder andere aangeduid worden met de 'preventieparadox'. De 'boeggolf'-theorie (waarbij er ervan uitgegaan wordt, dat het gebruik van jeugdzorg eerst zal stijgen om vervolgens te dalen door inzet van preventie en vroegsignalering) wordt besproken en van kanttekeningen voorzien. Ook wordt aandacht besteed aan de transitieduur van beleidsveranderingen.

Op basis van al deze aspecten wordt een voorstel geformuleerd voor het inrichten van een evaluatietraject met betrekking tot de (kosten)effectiviteit van de PD-methodiek. Op basis daarvan kunnen professionals en strategische partners van te voren gezamenlijk afwegen hoe het (kosten)effectiviteitsonderzoek opgezet zou kunnen worden en worden ze uitgenodigd om daar *samen* werk van te maken en daarvoor voldoende tijd uit te trekken.

Tot slot wordt ingegaan op recente ontwikkelingen in de politiek met betrekking tot het mogelijk overhevelen van EED-zorg naar het onderwijs. Aangevoerd wordt dat – voor welk scenario er ook gekozen wordt – een preventieve aanpak zoals de PD-methodiek daar altijd een plaats in kan hebben.

Het hoofdstuk wordt afgesloten met reflectie, discussie en aanbevelingen van de auteur.

Kosteneffectiviteit

Beleidsmakers willen graag alle kosten en baten van interventies in beeld krijgen, verdeeld over wie de kosten maakt en de baten krijgt, uitgedrukt in euro's. Kortweg geformuleerd is kosteneffectiviteit het bereiken van maximale resultaten van hoge kwaliteit tegen zo laag mogelijke kosten. Daar waar domeinoverstijgend wordt gewerkt, dienen budgetten samengebracht te worden. Daardoor ontstaat meer manoeuvreerruimte, waardoor de flexibele inzet van die middelen eenvoudiger wordt (Van Yperen, e.a., 2019).

Om na te gaan of een project of een interventie kosteneffectief is, zijn er verschillende mogelijkheden. Het NJi (2019a) heeft met een aantal partijen de verschillende soorten van onderzoek naar kosteneffectiviteit op een rij gezet. Grofweg zijn er twee mogelijkheden:

- Een **economische evaluatiestudie**, waarbij gewerkt wordt met controleconditie en bepaald wordt in hoeverre interventie A meer/minder kost en/of oplevert, dan interventie B.
- Een **maatschappelijke evaluatiestudie** waarbij er een gestructureerde afweging wordt gemaakt van de kosten en de baten van de interventie zonder deze te vergelijken met een andere interventie.

In dit hoofdstuk komen beide vormen van onderzoek aan bod, inclusief de methoden en instrumenten die daarvoor worden ingezet.

Economische evaluatiestudies

Kremer, e.a. (2016, NJi) beschrijven dat in een volledige economische evaluatiestudie twee of meer interventies met elkaar worden vergeleken op hun effecten op de gezondheidsstatus of het welzijn van de cliënt en de totale kosten die gemaakt worden door de cliënt (en zijn systeem) die de interventie ontvangt. Een volledige economische evaluatie-



studie gaat na of een (nieuwe) interventie kosteneffectief is in vergelijking met een andere (controle)interventie.

Bij het bepalen van de kostprijs gaat het om de werkelijke kosten van de interventie, niet uitsluitend om de tarieven die een instelling telt voor het uitvoeren van de interventie. In de kostprijs tellen alle uitvoeringskosten mee: personele en materiele kosten, overhead, en ook de aanvangsinvesteringen voor een instelling om de interventie te kunnen aanbieden. De ontwikkelkosten van de interventie tellen echter niet mee. Onder 'maatschappelijke kosten en baten' vallen alle directe en indirecte kosten en baten van een interventie die de verschillende partijen maken: (1) preventie en jeugdhulp, (2) cliënt en familie (bijvoorbeeld vervoer, verlof) en (3) andere sectoren (onderwijs, gezondheidszorg).

Om uniformiteit en standaardisatie te bevorderen heeft het Zorginstituut Nederland (Hakkaart-van Royen, e.a., 2015) referentieprijzen opgesteld. Dit is een standaard gemiddelde prijs voor bijvoorbeeld een psycholoog of logopedist. Voor diensten in het jeugddomein waarvoor nog geen referentieprijzen beschikbaar zijn is er een handleiding intersectorale kosten en baten ontwikkeld (Drost, e.a., 2014) die voorziet in referentieprijzen voor onder andere de onderwijssector en tevens in handvatten om systematisch tot een kostprijsberekening te komen, ook als er geen referentieprijzen aanwezig zijn. In de paragraaf over 'Kosteneffectiviteit van preventieve interventie' wordt hier nader op ingegaan. Wanneer onderzoekers uitsluitend de kosten overwegen in de analyse, spreken we niet van een volledige economische evaluatiestudie, maar van een kostenanalyse.

Soorten economische evaluatiestudies

Er zijn twee analytische benaderingen voor een economische evaluatiestudie:

- Op basis van *empirisch onderzoek*: in een trial-based economische evaluatiestudie koppelen de onderzoekers de economische evaluatie aan empirisch onderzoek, vaak door middel van een gerandomiseerde gecontroleerde studie. Er worden data verzameld over kosten en effecten van de interventies bij jeugdigen en/of hun ouders wanneer zij een interventie ondergaan ter preventie of behandeling van psychische, psychosociale of lichamelijke problemen. Trial-based economische evaluatiestudies kunnen tekortkomingen hebben, zoals het niet kunnen vergelijken van alle beschikbare interventies voor een specifieke doelgroep in één studie. Ook is het vaak niet haalbaar om effecten en kosten over een lange periode te meten.
- Op basis van een *beslismodel*: in een model-based economische evaluatiestudie wordt de werkelijke situatie – hoe de beschikbare interventies gevolgen hebben voor de gezondheidsstatus of het welzijn van de behandelde cliënt en de kosten als gevolg van de interventie – nagebootst in een model. De onderzoekers combineren data van verschillende onderzoeken om effecten en kosten te berekenen over een langere periode, voor alle beschikbare interventies voor de doelgroep die uiteindelijk gebruik zal maken van

de interventie. Nadeel van het werken met een beslismodel is, dat een model altijd een versimpeling van de werkelijkheid is en dat er gewerkt moet worden met reeds beschikbare gegevens en de vergelijkbaarheid ervan.

Bij het vergelijken van twee of meer interventieopties zijn twee soorten economische evaluaties mogelijk (NJI, 2019):

- **Kosteneffectiviteitsanalyse (KEA):** de kosten en het *probleemspecifieke effect* van twee of meer interventies voor hetzelfde probleem worden vergeleken. Een probleemspecifiek effect van bijvoorbeeld een interventie tegen schooluitval is de afname van het aantal voortijdig schoolverlaters.
- **Kostenutiliteitsanalyse (KUA):** twee of meer interventies worden vergeleken met betrekking tot de kosten en het effect op de algemene *kwaliteit van leven*, uitgedrukt in een standaardmaat (QALY, zie verderop). Het gebruik van een standaardmaat maakt het mogelijk om interventies voor verschillende problemen tegen elkaar af te wegen.

De effecten kunnen op verschillende manieren worden uitgedrukt waarbij er vier verschillende uitkomsten/ scenario's mogelijk zijn:

- Scenario 1: Interventie A is minder effectief dan interventie B en resulteert in meer kosten (inferieur).
- Scenario 2: interventie A is effectiever maar resulteert in meer kosten (kosteneffectiviteit nader bepalen).
- Scenario 3: Interventie A is minder effectief maar resulteert ook in minder kosten (kosteneffectiviteit nader bepalen).
- Scenario 4: interventie A is effectiever en resulteert in minder kosten in vergelijking met interventie B (dominant).

Bij het bepalen van de kosteneffectiviteit (en dus ook bij het inkoopbeleid) zijn deze scenario's sturend/leidend. Bij scenario 1 loont het niet om interventie A aan te kopen en bij scenario 4 juist wel. In scenario 2 en 3 is de beslissing afhankelijk van de referentiewaarde die de maatschappij bereid is te betalen voor extra effect als gevolg van de interventie ('willingness to pay') of wat de maatschappij vindt dat de interventie minder moet kosten om minder effect als gevolg van de interventie te kunnen accepteren.

Om scenario 2 en 3 te kunnen beoordelen wordt er gewerkt met kosteneffectiviteitsratio (IKER) of kostenutiliteitsratio (UKER) (Kremer, e.a., 2016: NJi, 2019b; Kann-Weedega, 2017).

- IKER: de Incrementele KostenEffectiviteitsRatio is de verhouding van het verschil in kosten en het verschil in effecten tussen interventies. Daarbij wordt de volgende rekenomgemaakt: de kosten van interventie A min de kosten van interventie B, gedeeld door de effecten van interventie A min de effecten van B. Het getal dat daar uitkomt is het



bedrag dat de samenleving bereid moet zijn om extra te betalen voor de extra effecten van de beste interventie.

- IKUR: de Incrementele KostenUtiliteitsRatio drukt de effecten uit in QALY's (zie hieronder). Daarbij wordt de volgende rekensom gemaakt: de kosten van interventie A min de kosten van interventie B, gedeeld door het effect in QALY's van interventie A min het effect in QALY's van B. Het getal dat daar uitkomt geeft het bedrag aan dat de samenleving bereid moet zijn extra te betalen per gewonnen QALY.

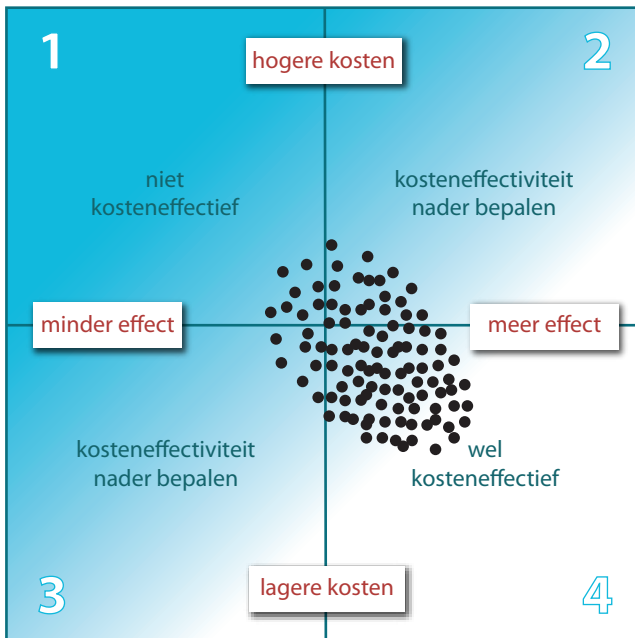
De QALY (Quality-Adjusted Life Years) is een veelgebruikte maat in economische evaluaties. Gemeentes hebben in het jeugddomein te maken met veel verschillende interventies. Om als gemeente te besluiten waar het budget heengaat is het handig om een maat te hebben die interventies tegen bijvoorbeeld obesitas vergelijkt met interventies gericht op ADHD. De QALY is zo'n standaardmaat, die de levensduur én de kwaliteit van leven in zich verenigt. Een QALY staat voor één jaar in volledige gezondheid. Het rekenen met QALY's wordt ook voor jeugdinterventies beter geacht dan het werken met *probleemspecifieke uitkomstmaten*, omdat daar geen algemeen geldende referentiewaarden van bekend zijn en omdat er vrijwel geen onderlinge vergelijking van resultaten kan plaatsvinden. De conclusie over de kosteneffectiviteit is dan afhankelijk van de uitgaven die de beleidsmakers bereid zijn te doen voor het extra effect. Voor veel aandoeningen in het jeugddomein is nog geen 'probleemlast' vastgelegd. Belangrijk hierbij is op te merken dat het gebruik van QALY's ook zijn beperkingen heeft, omdat niet alle belangrijke effecten voor bepaalde aandoeningen met de QALY's gemeten kunnen worden. Probleemspecifieke uitkomstmaten kunnen dan als aanvulling op de QALY worden gemeten.

Om nu te bepalen of het extra effect de extra kosten rechtvaardigt, of dat de besparing de verminderde effectiviteit rechtvaardigt, is het nodig de IKER of IKUR met een *referentiewaarde* te vergelijken. Dit is een vooraf bepaalde norm. Het is het bedrag dat de samenleving of de 'financier' maximaal bereid is te betalen voor het extra effect dat de interventie oplevert. Dit betreft het hiervoor genoemde 'willingness to pay' ten opzichte van de controleconditie (bijvoorbeeld niets doen of een andere interventie). Kortom: de referentiewaarde geeft aan wat een effect van een interventie maximaal mag kosten of hoeveel effect we bereid zijn in te leveren om goedkoper uit te zijn.

Voor de gezondheidszorg heeft het Zorginstituut Nederland referentiewaarden bepaald. Wij Nederlanders willen maximaal € 53.000,- per QALY besteden aan de gezondheid van een ander en € 83.000,- aan onszelf of onze dierbaren. Het Zorginstituut Nederland (Zwaap, e.a., 2015) heeft referentiewaarden bepaald voor interventies waarvan het effect is vastgesteld. De referentiewaarden zijn afhankelijk van de ziektelast: de mate waarin een aandoening of probleem een belasting vormt voor een persoon. Hoe hoger de ziektelast, des te hoger de waarde van een extra jaar in goede gezondheid.

Voor een lage ziektelast is de referentiewaarde € 20.000,-- , voor een gemiddelde ziektelast € 50.000,-- en voor een hoge ziektelast € 80.000,-- per gewonnen QALY. Kann-Weedage e.a. (2017) geven aan dat er 'jammer genoeg' geen referentiewaarden zijn voor psychosociale preventie en jeugdhulp. Zij stellen dan ook dat het daarom lastig is om in dit 'veld' op basis van economische analyse tot een goed advies te komen, dus 'welke interventie loont'. Zij stellen voor om een vergelijking te maken met verschillende referentiewaarden of een referentiewaarde gewoon te stellen. De kosteneffectiviteit is dus afhankelijk van de hoogte van de referentiewaarde die aan een QALY wordt toegekend.

Een economische evaluatie bevat altijd onzekerheden zoals variatie in aannames (schattingen van prijzen en kostenposten) en in de steekproeven waarop de kostenevaluatie is gebaseerd. Om dit te ondervangen worden *onzekerheidsanalyses* uitgevoerd. Zo wordt bijvoorbeeld gekeken of de uitkomst van toepassing is op alle groepen of dat er sprake is van heterogeniteit, waarbij verschillende subgroepen andere uitkomsten laten zien. In een *gevoeligheidsanalyse* worden verschillende scenario's geanalyseerd met verschillende inputparameters. Met een *bootstrapanalyse* kunnen bijvoorbeeld nieuwe steekproeven worden getrokken uit de oorspronkelijke gegevens, waarbij de IKER's en IKUR's opnieuw berekend en met elkaar vergeleken worden. In onderstaand kosteneffectiviteitsvlak is dit weergegeven.



Bron: Nederlands Jeugdinstituut (2019b). Kernbegrippen in de kosteneffectiviteit (p. 4).

Het kosteneffectiviteitsvlak laat zien tussen welke twee waarden 95% van al de IKER's en IKUR's liggen en daarmee kan de kosteneffectiviteit van de interventie worden bepaald.

Methodologische criteria voor economische evaluatiestudies

Bij het uitvoeren van een economische evaluatiestudie zijn specifieke methodologische aspecten van belang (zie ook kader). Specifieke aspecten voor economische evaluatiestudies zijn:

- De *tijdshorizon*: periode waarover kosten en effecten van interventies bepaald worden.
- Het *perspectief*: het uitgangspunt dat bepaalt welke typen kosten en effecten meegenomen worden.
- De *kostenmeting* en *kostenwaardering*.
- *Discontering*: berekenen van de huidige waarde van toekomstige kosten en effecten.
- *Onderliggende aannames* inzichtelijk te maken.
- Controleren of het model de werkelijke situatie juist simuleert (*validatie*).

Deze methodologische aspecten verschillen gedeeltelijk voor empirisch onderzoek en voor beslismodellen. Bij beslismodellen is het belangrijk het model zelf inzichtelijk te maken en te controleren of het model de werkelijke situatie juist simuleert (validatie). The Consensus on Health Economics Checklist-Extended (Evers, e.a., 2005) checkt of een studie voldoet aan de criteria voor een goede economische evaluatiestudie. Daarbij bereikte een groep van internationale deskundigen consensus over een kernset van items die gebruikt kan worden om de kwaliteit van economische evaluaties in systematische reviews te bepalen. Deze consensus werd bereikt met de Delphi-methode (genoemd naar het orakel van Delphi), waarbij de meningen van een groot aantal experts wordt gevraagd ten aanzien van een onderwerp, waar nog geen consensus over bestaat. Door de antwoorden van de experts (anoniem) terug te koppelen wordt in een aantal rondes geprobeerd tot consensus te komen.

Zorginstituut Nederland (Hakkaart-van Royen, e.a., 2015) specificeert in de 'Richtlijn voor het uitvoeren van economische evaluaties in de gezondheidszorg' hoe onderzoekers deze aspecten voor economische evaluatiestudies in Nederland vorm kunnen geven. Deze kostenhandleiding gaat uit van de theorieën over economische evaluaties en van actuele standaard rekenwaarden en referentieprijzen en hoopt daarmee onderzoekers en beleidsmakers te faciliteren bij het uitvoeren en beoordelen van kostenonderzoek in economische evaluaties van zorginterventies.

Aanbevelingen voor economische evaluatieonderzoek

Het NJi heeft een systematische literatuurreview uitgevoerd naar de kosteneffectiviteit van interventies in het jeugd domein. Onderstaande aanbevelingen worden gegeven om onderzoekers in het jeugd domein, bekend en minder bekend in kosteneffectiviteitsstudies, te ondersteunen in het opzetten en rapporteren van de economische evaluatiestudies.

Neem alle kosteneenheden mee	Te denken valt aan: alle relevante kosteneenheden binnen preventie en jeugdhulp, kosten gemaakt door cliënt en familie en intersectorale kosten. Daarbij dienen ook de kosten die vanuit maatschappelijk perspectief gemaakt zijn meegenomen te worden. Belangrijk om 'bias' te voorkomen, is de verantwoording van het niet opnemen van bepaalde kosteneenheden.
Maak gebruik van QALY's	Uitkomstmaat: gewonnen levensjaren gecorrigeerd voor kwaliteit van leven in deze levensjaren (Quality Adjusted Live Years). Het rekenen met QALY's acht men beter dan gebruik te maken van probleemspecifieke uitkomstmaten.
Voer validatie van het model uit	Belangrijk is om bij de gehanteerde beslismodellen de onderliggende assumpties transparant te maken en het gehanteerde model te valideren. Validatie van het model is belangrijk om te laten zien dat het gebruikte beslismodel de werkelijke situatie op een juiste, al is het een vereenvoudigde, manier nabootst. Indien geen validatie van het model is uitgevoerd, is het niet verantwoord om beleidsmatige keuzes te baseren op de onderzoeksresultaten.
Baseer je op meerdere studies	Data die onderzoekers gebruiken in de beslismodellen zijn vaak maar beperkt tot één of enkele studies of meningen van experts. Het heeft de voorkeur om modellen te baseren op meerdere betrouwbare studies, waarbij datasynthese (bijvoorbeeld meta-analyse op basis van een systematische literatuurreview) heeft plaatsgevonden om de effecten en kosten van interventies in vergelijking met andere interventies te schatten. Voor veel jeugdinterventies in het jeugd domein zijn deze studies er nog niet en al helemaal niet als het om de kosteneffectiviteit van die interventies gaat.
Denk na over de tijdshorizon	De Nederlandse richtlijn voor economische evaluaties hanteert een levenslange tijdshorizon om alle (verschillen tussen) kosten en effecten die zich zouden kunnen voordoen als gevolg van de interventie te bepalen. Bij empirisch onderzoek is dit niet mogelijk en komt de keuze voor de tijdshorizon voort uit pragmatische aspecten (bijvoorbeeld de duur van de gerandomiseerde studie). Onderzoekers moeten altijd nagaan op welk moment in de tijd (verschillen in) kosten en effecten van de interventie verwacht kunnen worden. Vrijwel altijd gaat het om meerdere jaren; een tijdshorizon van korter dan één jaar zal altijd binnen een maatschappelijk perspectief beargumenteerd en verantwoord moeten worden.
Zorg voor complete rapportage	Veelal is de rapportagevorm een wetenschappelijk artikel (populatie, interventies, onderzoeksvraag, mogelijke belangenverstremgeling, generalisatie van de resultaten naar andere settingen en ethische implicaties). De laatste twee items blijken vrijwel nooit of niet volledig beschreven in de studies. Omdat het vrijwel altijd om (her)verdeling van schaarse middelen gaat, is een discussie over deze aspecten zeker noodzakelijk.

Bron: Kremer, e.a. (2016): *Welke Jeugdinterventies in Nederland zijn kosteneffectief?*, (p. 16-17).



Kremer, e.a. (2016) concluderen dat de huidige kennis op het gebied van kosteneffectiviteit op basis van *economische evaluatiestudies* van interventies in het jeugd domein nog beperkt is, terwijl juist deze kennis van belang is voor het maken van beleidsmatige beslissingen over de aankoop van interventies. Daarentegen worden *maatschappelijk effectiviteitsstudies* op veel grotere schaal uitgevoerd. De onderzoekers bepleiten om in goede economische evaluatiestudies ook de 'kostendata' uit deze effectiviteitsstudies mee te nemen, omdat zij daar grote kansen zien liggen.

Economische evaluatiestudie naar dyslexie

Nederland kent enkele economische evaluatiestudies met betrekking tot de kosteneffectiviteit van interventies voor dyslexie. In het kader van toetsing of behandeling van dyslexie in het zorgpakket zou moeten worden opgenomen, is in 2007 een kosteneffectiviteitsstudie uitgevoerd. Verder is er in 2011 onderzoek gedaan naar de kosteneffectiviteit van een computergebaseerd behandelprogramma. Beide studies worden in het volgende beschreven.

Het College van Zorgverzekering (CVZ) toetste in 2007 of diagnose en behandeling van dyslexie volgens een protocol wel of niet tot de verzekerde prestatie zou moeten gaan behoren, aan een aantal criteria: noodzakelijkheid, effectiviteit, kosteneffectiviteit en uitvoerbaarheid. Hakkaart & Stolk (2007) voerden dit onderzoek uit en bepaalden de kosteneffectiviteit van een behandeling van ernstige dyslexie volgens protocol op basis van de kosten voor diagnose en behandeling (geschat op € 4.445,-²), welk deel van de patiënten genezen werd en hoeveel winst in kwaliteit van leven daarmee gepaard ging (11% kwaliteit van leven winst). De onderzoekers verkregen de kostenschattingen op basis van dossieronderzoek (N=121), literatuur en expert-opinie.

Voor het bepalen van de kwaliteit van leven-winst is een combinatie van meetinstrumenten gebruikt. Naast QALY's zijn nog andere meetmethoden ingezet, onder andere het classificeren (door experts) van het effect op het functioneren en een vergelijking ten opzichte van andere aandoeningen, zoals ADHD of ernstige slechthorendheid. De zorgkosten voor kinderen die geen behandeling volgens het protocol werd aangeboden (bijvoorbeeld medische zorg, logopedie of remedial teaching) zijn gesteld op € 2.280,-. De kosteneffectiviteit is in een model van 'behandeling versus geen behandeling' doorgerekend vanuit een maatschappelijk perspectief. Op grond van literatuur is binnen het model verondersteld dat van de totale instroom 6% diagnostiek krijgt en 1,8% vanaf groep 4 behandeld wordt volgens het protocol dyslexie, waarbij de behandeling voor 70% van deze kinderen effectief is (Gerretsen, e.a., 2008).

2 Bij de kostenbepaling is uitgegaan van 10 uur diagnostiek per cliënt. Voor de behandeling volgens het protocol dyslexie is gemiddeld 50 uur per cliënt nodig. De gemiddelde kostprijs per uur bij een gespecialiseerd dyslexie-instituut bedroeg € 72,-. Bovendien moet per kind gemiddeld € 125,- betaald worden voor gebruik van het diagnostisch instrument dyslexie. De totale gemiddelde kosten voor diagnostiek en behandeling per kind volgens het diagnostisch protocol komt hiermee op € 4.445,-.

De kosten per QALY zijn uitgedrukt in de tijd in vier fasen, waarbij een daling in de tijd zichtbaar wordt: eind basisschool: € 33.513, eind voortgezet onderwijs: € 16.332,-- , eind vervolgopleiding: € 11.558,-- . Op de langere termijn (50 jaar) is de behandeling dominant aan geen behandeling (hogere kwaliteit van leven, tegen lagere kosten). De onderzoekers maakten ook een eerste analyse van de lange termijn-effecten voor opleiding en inkomen. Dyslectici blijken een lager opleidingsniveau te behalen (in vergelijking met een controlegroep) als ze niet behandeld worden (Gerretsen, e.a., 2008). Vanuit maatschappelijk perspectief worden deze kosten gezien als investeringen.

Afgezet tegen de criteria die bij het nemen van besluiten een rol spelen (noodzakelijkheid, effectiviteit, kosteneffectiviteit en uitvoerbaarheid) komen de onderzoekers tot de conclusie, dat op basis van kosteneffectiviteit en ziektelast kan worden gesteld dat opname van behandeling voor ernstige dyslexie op grond van de doelmatigheid in het basispakket kan worden overwogen, zeker als de midden- en lange termijn kosten en effecten in beschouwing worden genomen. Latta, e.a., (2007) onderstreepten dit: de handicap van deze groep jeugdigen is dusdanig ernstig dat gespecialiseerde ondersteuning en behandeling vanuit de zorg nodig is. In 2009 is dyslexiezorg als vergoede zorg opgenomen in het basispakket van de zorgverzekeringswet.

Hakkaart-Van Roijen, e.a. (2011) onderzochten de kosteneffectiviteit van een specifiek computergebaseerd behandelprogramma *Gamma*. Aan dit onderzoek namen ernstig dyslectische kinderen (N=193) uit het basisonderwijs deel. Doel van het programma was het bereiken van een functioneel lees- en schrijfniveau, door middel van trainingssessies en huiswerkopdrachten, met een gemiddelde behandelduur van een half jaar. De interventie werd vergeleken met de reguliere zorg voor kinderen met ernstige dyslexie, bestaande uit een niet-evidence-based behandeling door de logopedist, huisarts, schoolarts of geen behandeling.

Kremer, e.a. (2016) nemen deze studie mee in hun onderzoek naar de kosteneffectiviteit van jeugdinterventies en beoordelen de methodologische kwaliteit van deze evaluatiestudie met 68% (op basis van de hiervoor genoemde criteria) als redelijk goed (80% of meer wordt gezien als goede methodologische kwaliteit). De interventie resulteerde in méér effecten, maar ook in méér kosten in vergelijking met de controle-interventie. Zoals we hiervoor zagen is de kosteneffectiviteit afhankelijk van de hoogte van de referentiewaarde die aan een QALY wordt toegekend. Bij een referentiewaarde van € 20.000,-- per gewonnen QALY is deze dyslexie-interventie kosteneffectief. De lange termijn kosteneffectiviteit van de interventie is over het algemeen gunstig in vergelijking met de reguliere zorg door meer kosten en meer gewonnen QALY's als gevolg van de interventie. Zoals hiervoor is beschreven, worden de IKERs (Incrementele KostenEffectiviteitsRatio's) en IKUR's (Incrementele KostenUtiliteitsRatio's) beïnvloed door de gestelde assumpties over kosten en effecten.



Maatschappelijke evaluatiestudies

Economische kosteneffectiviteitsanalyses zoals hiervoor besproken leveren belangrijke gegevens over de doelmatigheid en betaalbaarheid van maatregelen of interventies. Echter, er is ook kritiek op deze methode, omdat naast betaalbaarheid en doelmatigheid ook andere aspecten en argumenten een rol spelen. Feenstra, e.a., (2006) gaan in op deze kritiek en bepleiten dat er gestreefd moet worden de opbrengsten en kosten in kwantitatieve zin langs de hele keten van 'preventie-cure-care' in beeld te brengen. Dan is er sprake van een meer integrale benadering, waarbij alle gevolgen van een programma expliciet en consistent in kaart worden gebracht, voor zowel de effecten als de kosten. Mits zorgvuldig uitgevoerd levert dit meer en nuttiger gegevens op voor beleidsmakers dan kosteneffectiviteitsratio's alleen.

De Groot & Mateman (2014) stellen dat in de sociale sector evaluatie- en effectonderzoek nog in de kinderschoenen staat. De wil is aanwezig (iedereen wil weten of en hoe een interventie werkt en wat de effecten zijn), maar het ontbreekt vaak aan kennis, menskracht en geld om daar serieus onderzoek naar te doen. Desalniettemin is het belangrijk om op zoek te gaan naar manieren om resultaten en effecten inzichtelijk te maken. Mede ook, omdat onder druk van de grote veranderingen in wet- en regelgeving en bezuinigingen opdrachtgevers steeds meer geïnteresseerd zijn in de effectiviteit en rendement van projecten. Wordt het schaarse geld goed besteed en dragen projecten echt bij aan de oplossingen voor maatschappelijke vraagstukken? De Groot & Mateman zetten een aantal van de instrumenten waarmee effecten en rendement in het sociale domein gemeten kunnen worden, op een rij. Zij tekenen daarbij aan, dat een aantal van deze instrumenten uit andere sectoren afkomstig zijn, zoals de gezondheidszorg of volkshuisvesting, maar dat deze – met wat aanpassingen – ook prima bruikbaar zijn in het sociale domein. Verderop in dit hoofdstuk wordt een aantal van deze instrumenten besproken. Nu wordt eerst stilgestaan bij de verschillende vormen van evaluatie die toegepast kunnen worden bij het plannen, uitvoeren en evalueren van projecten en interventies.

Soorten maatschappelijke evaluaties

Om erachter te komen of en hoe een aanpak werkt en welke resultaten en effecten deze oplevert, kan gebruik gemaakt worden van verschillende soorten evaluaties. Ook het tijdstip waarop er geëvalueerd wordt, kan verschillen: vooraf, tijdens en achteraf (of een combinatie hiervan). De Groot & Mateman (2014) geven een overzicht van de verschillende soorten evaluatie: zo is er sprake van 'Begin bij het begin' als er gebruik wordt gemaakt van een *planevaluatie*. Deze beantwoordt wezenlijke vragen als: zijn de doelen en de aanpak helder geformuleerd, is er een handboek voorhanden en is het aannemelijk dat je met deze aanpak je doel bereikt?' Een planevaluatie richt zich op hoe een aanpak zou móeten werken. Een andere mogelijkheid is een *procesevaluatie*, waarmee het verloop van een aanpak wordt bestudeerd. Wat zijn de ervaringen met de uitvoering in de praktijk?

Een procesevaluatie richt zich op hoe een aanpak in de uitvoering werkt. Ten slotte is er de *effectevaluatie*, waarbij de resultaten en effecten van het project en de gekozen werkwijze centraal staan. Een effectevaluatie richt zich op de vraag of een aanpak werkt. Hieronder worden deze vormen van evaluatie nader uitgewerkt.

Planevaluatie: analyses vooraf (ex-ante) ('Bezint eer ge begint')

De Groot & Mateman (2014) noemen dit *planevaluatie*: tijdens de ontwikkelfase wordt al in beeld gebracht wat het probleem is en hoe de aanpak of interventie zou moeten werken inclusief de daarmee gepaard gaande kosten. Ook worden de verandertheorie en de doelstellingen geëxpliciteerd. In feite vindt er al van tevoren een 'waardering' plaats van het 'plan op papier' (projectplan), dus een evaluatie vooraf. Vragen die tijdens de planevaluatie gesteld kunnen worden, zijn:

- Is er een goede probleemanalyse gemaakt (aard, omvang van het probleem, oorzaken):
 - Wat is de aard en de ernst van het probleem?
 - Hoe vaak komt het probleem voor en bij wie?
 - Wat zijn de gevolgen van het probleem?
 - Welke factoren beïnvloeden het?
 - Waarop moet (op basis van deze probleemanalyse) het project/aanpak ingrijpen?
- Zijn de doelstellingen concreet (zo SMART-mogelijk) geformuleerd?
- Passen de gekozen werkwijzen bij de geformuleerde doelen en doelgroepen van het project?
- Zijn er bepaalde inzichten uit onderzoek of praktijk die de gekozen aanpak onderbouwen?
- Zijn alle relevante partijen betrokken en geïnformeerd?
- Is de taakverdeling en tijdsinvestering van betrokkenen duidelijk?
- Hoe wordt de haalbaarheid van het project ingeschat?
- Welke effecten worden verwacht van de aanpak of interventie?

Deze evaluatie vooraf, levert gegevens op die gebruikt kunnen worden, voordat de uitvoering start. Als deze evaluatie de goedkeuring kan wegdragen van de betrokken partijen, kan de uitvoering beginnen.

Instrumenten die 'ex-ante' ingezet kunnen worden bij de besluitvorming over de zakelijke rechtvaardiging van een voorgenomen actie, zijn onder meer: *Maatschappelijke Kosten-Batenanalyse* (MKBA), *Social Return on Investment* (SROI), *Effectenkaart*, het *schrijven van een handboek* of een methode die veel gebruikt wordt bij de discipline projectmanagement: *Intervention Mapping*.



In tegenstelling tot deze nogal statische modellen, deed Hoekstra (2019) onderzoek naar een meer dynamische methode die meer recht doet aan de combinatie van factoren die met de investering samenhangen. Hij ontwikkelde een multi-criteria-analyse, genaamd de *Businesscase*, waarmee projecten, programma's en maatregelen beoordeeld worden op grond van meerdere zowel monetaire als niet-monetaire criteria. Verderop worden al deze instrumenten nader besproken.

Procesevaluatie: analyses tijdens (ex-durante) (Hoe verloopt het proces?)

Met een procesevaluatie (ex-durante) wordt het verloop van de uitvoering van een project/interventie geëvalueerd. De Groot & Mateman (2014) geven aan dat een dergelijke evaluatie uitspraken kan doen over de uitvoering van diverse activiteiten, het handelen van professionals, de inzet van bepaalde partijen, de kosten en hoe een dergelijk project/aanpak in de toekomst gepland kan worden. Het hoofddoel van procesevaluatie is feedback op of verbetering van het handelen van de uitvoerders. Procesevaluatie is geen effectevaluatie, maar kan wel zicht bieden op de factoren/redenen waarom effecten al dan niet behaald worden. De meerwaarde van tussentijdse en achteraf uitgevoerde procesevaluatie is erin gelegen dat de ontwikkeling binnen een project inzichtelijk gemaakt wordt, dat opgedane ervaringen tot verbetering kunnen leiden en dat het de verantwoording naar opdrachtgevers kan ondersteunen. Belangrijk is om voortdurend de kwaliteit van het proces te bewaken door observatie, vraaggesprekken en data. Vragen die tijdens de procesevaluatie gesteld kunnen worden, zijn:

- Wat is het bereik van het project/aanpak (met of voor wie?)
- Hoe is de samenwerking tussen de betrokken partijen?
- Zijn er knelpunten in de samenwerking bij het uitvoeren van voorgenomen activiteiten? Zo ja, welke?
- Zijn er tussentijds zaken veranderd in de aanpak? Zo ja, welke en waarom?
- Hoe beoordelen de deelnemende professionals het project qua investering in middelen, inzet en tijdsinspanning?
- Welke succes- en verbeterpunten zijn er?

Instrumenten die voor procesevaluatie (ex-durante) ingezet kunnen worden zijn onder andere: *Monitoring*, *Effectenarena*, *Benchmarking* en *Storytelling*. Verderop worden deze instrumenten kort beschreven.

Effectevaluatie: analyses achteraf (ex-post) (Wat levert het project op?)

Bij een effectevaluatie (ex-post) staan de uitkomsten (resultaten en effecten) van een project en de gekozen werkwijze centraal. De Groot & Mateman (2014) geven aan dat effectevaluatie een laatste stap is in een project, maar dat het nadenken daarover al bij aanvang van het project begint, bij het opstellen van het plan van aanpak. Vragen die bij de effectevaluatie gesteld kunnen worden, zijn:

- Zijn de vooraf gestelde doelstellingen van de specifieke acties behaald?
- Welke output (concrete resultaten) is er gerealiseerd en welke verwachte en onverwachte effecten heeft het project gehad (outcome)?
- Welke factoren hebben bijgedragen aan welk resultaat of effect?
- Wat is de reden van het wel/niet halen van de resultaten?
- Zijn wijzigingen in het plan van aanpak noodzakelijk?

De Groot & Mateman wijzen erop dat voor effectevaluatie tijd nodig is om te bepalen of een aanpak effect heeft gehad. Zij pleiten er dan ook voor hiermee rekening te houden bij het bepalen van de evaluatiemomenten.

Deuten (2009) gaat ook in op het achteraf 'slim meten' van te kwantificeren effecten. Aan de hand van indicatoren wordt achteraf gekeken in hoeverre effecten ook écht optreden. Daarbij is het van belang goede indicatoren te benoemen: getallen die iets zeggen over de mate waarin het effect optreedt. Aandachtspunten voor deze 'thermometers' die iets zeggen over de stand van het effect, zijn:

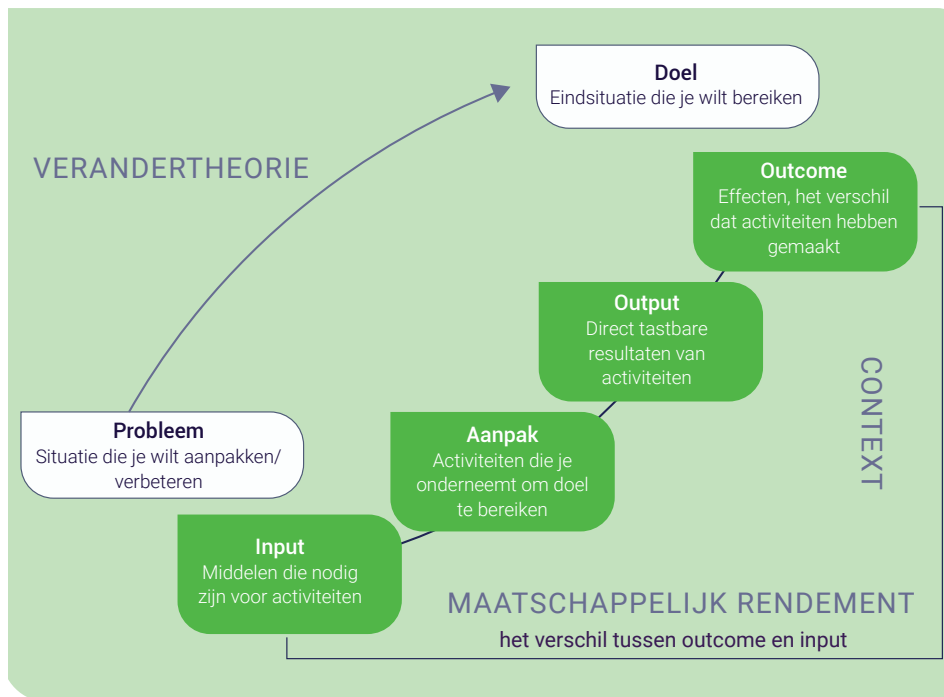
- Beperk het meten van effecten tot een handvol effecten. Welke effecten zijn van belang? Daarbij ligt koppeling aan beleidsdoelen voor de hand. Maar ook als er twijfel bestaat of het effect inderdaad optreedt, is het meten daarvan van belang.
- Formuleer per effect twee of drie goede indicatoren.
- Sluit aan bij cijfers die al bekend zijn. Deze cijfers moeten wel iets zeggen over de interventie zelf en niet over andere algemenere zaken.
- Let op de meetaarbeid en vermijd het befaamde 'meetcircus'.

Instrumenten die 'ex-post' ingezet kunnen worden zijn onder meer: *Effectenarena*, *Theory of Change*, *Effectencalculator*, *Effecten Ster*, en *Storytelling*. Ook een *Maatschappelijke Kosten Baten Analyse* (MKBA) en *Social Return in Investment* (SROI) kunnen ingezet worden bij effectevaluatie achteraf. Ook deze methoden worden verderop nader besproken.



Ingrediënten maatschappelijke rendementsbepaling

Om zicht te krijgen op de werkzaamheid van een project of interventie en op het maatschappelijk rendement daarvan is een aantal aspecten en onderwerpen te benoemen, die zich op een bepaalde manier tot elkaar verhouden. De Groot & Mateman (2014) brengen dit samen in onderstaande figuur:



Bron: Zicht op Effect (De Groot & Mateman, 2014), p. 6.

Om te bepalen dat het aannemelijk is, dat je met een bepaalde aanpak een probleem kunt oplossen, is het belangrijk om eerst helder te hebben wat het probleem precies is (zie hiervoor: planevaluatie). Op basis daarvan worden doelen, verandertheorie, uitvoering en evaluatie vormgegeven. In het volgende overzicht worden de ingrediënten voor rendementsbepaling kort besproken.

Ingrediënten voor het bepalen van het rendement van een aanpak of interventie

<p>Doel</p>	<p>Het doel verwoordt wat met het project of interventie bereikt wil worden. Het formuleren van concrete en afgebakende doelen geeft richting aan de uitvoering van het project en het meten van de resultaten en effecten. Doelen dienen zo SMART (Specifiek-Meetbaar-Acceptabel-Realistisch-Tijdgebonden) mogelijk geformuleerd te worden. Hoe concreter geformuleerd, hoe beter vertaalbaar in meetbare indicatoren en hoe beter toetsbaar in termen van 'outcome' (zie hieronder).</p>
<p>Verandertheorie</p>	<p>Aan iedere aanpak ligt een verandertheorie ten grondslag: het geheel aan aannames over hoe de aanpak tot de gewenste veranderingen, resultaten en effecten leidt. Het gaat daarbij meestal om een oorzaak-gevolg redenering: 'Als x dan y.'. Veelal zit de verandertheorie in de hoofden van mensen, echter het is belangrijk om deze expliciet te maken, omdat je uit de verandertheorie kunt afleiden wat onderzocht moet worden om uitspraken te kunnen doen over de effectiviteit van de initiatieven. Een belangrijk punt hierbij is na te gaan of de verandertheorie zelf 'in theorie effectief' is. Door op zoek te gaan naar wetenschappelijk bewijs (onderzoek naar de effectiviteit van interventies en verandertheorieën) gecombineerd met praktijkkennis kan 'bewijs' worden gegenereerd voor de aannemelijkheid en 'power' van de verandertheorie.</p>
<p>Input</p>	<p>De input van een project/aanpak geeft aan welke investeringen nodig zijn om de aanpak of interventie te realiseren: personele inzet, geld, materialen of andere aan te boren bronnen om de aanpak mogelijk te maken.</p>
<p>Aanpak en proces van uitvoering (ook wel 'throughput' genoemd)</p>	<p>Uit welke activiteiten en stappen bestaat de aanpak precies? Vaak zit de kennis in de hoofden van mensen, maar beter is het de aanpak in een plan, protocol of handboek te expliciteren. Een goede beschrijving van de aanpak maakt dat deze beter uitvoerbaar, overdraagbaar en evalueerbaar is.</p> <p>Ook al is er een concrete beschrijving, protocol of een handboek beschikbaar, de <i>uitvoering</i> is vrijwel altijd complex en van vele factoren afhankelijk. De beschikbare tijd en middelen, de aard en de kwaliteit van de samenwerking, de eigen 'agenda's' van de betrokken partijen, de voorkeuren, talenten, kennis en ervaring van zowel de uitvoerende professionals als de beleidsverantwoorde personen. Om resultaten en effecten van een aanpak goed te kunnen evalueren en verklaren, is het aan te bevelen om de verschillende aspecten van het proces tussentijds en achteraf te evalueren.</p>
<p>Context</p>	<p>In het sociale domein kan de invloed van de context groot zijn, daarom is het van belang om bij het duiden van de resultaten en effecten te kijken naar aspecten van de context, omgeving of beleidsmaatregelen die van invloed kunnen zijn. Indien er domeinoverstijgend wordt gewerkt, is het belangrijk aan te geven hoe de 'domeinen' zich tot elkaar verhouden.</p>



Output (resultaat)	Bij de output gaat het om direct tastbare en telbare resultaat van de activiteiten en interventie. Voorbeelden hiervan zijn: uitgevoerde trajecten, trainingen voor professionals, strategische overleggen. Hierbij gaat het niet alleen over aantallen, maar vooral over de concreet bereikbare resultaten die daarmee bereikt zijn.
Outcome (maatschappelijk effect)	Bij de outcome gaat het om de verandering die de einddoelgroep ondervindt door de aanpak of interventie. Wat heeft de interventie veranderd in het leven, kennis en gedrag van de einddoelgroep? De gewenste outcome staat beschreven in het doel van de interventie. Daarnaast kan er ook nog sprake zijn van onvoorziene, (on)gewenste effecten. Deze dienen ook meegenomen te worden in de afweging of een project of interventie succesvol is en verdere implementatie of uitrol verdient.

Rendement is de verhouding tussen de input en de outcome van een aanpak of interventie. Om het rendement in kaart te brengen worden input en outcome meestal omgezet in geldbedragen, oftewel 'gemonetariseerd'. Op basis daarvan kan de vraag beantwoord worden of het de moeite waard is om te investeren in de aanpak of interventie in relatie tot wat de interventie oplevert.

Bron: De Groot en Mateman, 2014, p. 6 t/m 8)

Instrumenten voor effectmeting en maatschappelijk rendement

Deuten (2009) geeft aan dat het een zoektocht is om de juiste analyse-instrumenten voor integrale (meer geïntegreerde) effectiviteitsstudies in de publieke sector (dus ook in het sociale domein) te vinden. Hoewel er een poging kan worden gedaan om effecten in geld uit te drukken – dit ter legitimering van een investering – is voor lang niet alle effecten een goede waardering voorhanden. Wel wijst ervaring volgens hem uit dat juist het zoeken daarnaar tot een scherper inzicht leidt in de interventie en de effecten van de interventie.

In het volgende wordt een overzicht gegeven van de instrumenten die voor de verschillende vormen van evaluatie ingezet kunnen worden. Hiermee wordt geenszins gesuggereerd dat dit een complete weergave is van alle instrumenten die voor het evalueren van rendement kunnen worden ingezet. De keuze is mede gebaseerd op de doelstelling van dit handboek om de kosteneffectiviteit van interventies in het sociale domein in combinatie met het onderwijs, te bepalen.

Instrumenten ex-ante

Het betreft hier instrumenten die tijdens de ontwikkelfase kunnen worden ingezet om het probleem in beeld te brengen en te beschrijven hoe aanpak of interventie zou moeten werken. Daarbij anticiperend op de daarmee gepaard gaande kosten en het te verwachten rendement.

Instrumenten ex-ante (vooraf)

Maatschappelijke Kosten Baten Analyse (MKBA) (Larsen & De Boer, 2011)

In een Maatschappelijke Kosten Baten Analyse (MKBA) worden aannames over mogelijke, verwachte effecten van een project verzameld en vertaald en doorgerekend naar een prognose. Deze prognose wordt vervolgens vergeleken met de situatie waarin het project niet wordt uitgevoerd (het nul-alternatief). Er worden kengetallen en indicatoren verzameld. Deze worden gecombineerd met de kosten en directe resultaten van projecten. De effecten van projecten worden in geld uitgedrukt door ze bijvoorbeeld een netto contante waarde toe te kennen. Het resultaat is een vergelijkende (indicatieve) MKBA van projecten of scenario's. Een MKBA is tamelijk kostbaar, omdat het een langdurig proces vraagt dat deskundig begeleid moet worden. Naast voordelen kent een MKBA ook beperkingen. Zo kunnen niet alle effecten omgezet worden in een geldwaarde en daardoor verliest de MKBA een deel van haar kracht. De resultaten van een MKBA zeggen vooral iets over de te verwachten efficiency en weinig over de verwachte effectiviteit in aanpak. Bovendien schuilt er het gevaar in dat de resultaten worden gezien als bewijs voor aannames en dat er onterecht causale verbanden gelegd worden tussen de investering en de opbrengst. Voor het uitvoeren van een MKBA is expertkennis noodzakelijk en deze analyse is moeilijk zelfstandig uit te voeren. Voor MKBA zijn digitale tools voorhanden.

Social Return on Investment (SROI) (Scholten, 2003, 2006)

De methode Social Return on Investment is een meer pragmatische variant van de MKBA. Stapsgewijs wordt geïnventariseerd welke waarde een interventie voor de doelgroep en investeerders creëert. Op basis van de kennis en ervaringen van betrokkenen worden investeringen en opbrengsten gekwantificeerd en uitgedrukt in geld. In de trant van: "elke euro die u investeert levert u 1,50 euro op". Deze waarde wordt omgezet in een geldwaarde en een meerjarenprognose, waardoor zicht ontstaat op de verhouding tussen kosten en baten (uitgedrukt in SRratio). Bij het onderdeel 'outcome & impact' wordt beschreven welk deel van de effecten kan worden toegeschreven aan de interventie (= de impact) en welk deel ook opgetreden zou zijn zonder interventie (= deadweight). Ook wordt gekeken naar de lange-termijn-effecten. Het vereist bijzondere aandacht om de effecten die zich niet in geld laten uitdrukken, niet onderbelicht te laten. Omdat betrokkenen zelf de opbrengsten kwantificeren maakt dit de SROI minder 'hard' dan de MKBA. Daar staat tegenover dat de SROI meer aandacht heeft voor de verschillende stakeholders, waardoor dit instrument interactiever is dan de MKBA. Een SROI kan zelfstandig of met beperkte ondersteuning uitgevoerd worden en is dus goedkoper. Voor dit instrument zijn digitale tools voorhanden.

Businesscase (Hoekstra, 2019)

De businesscase is een vrij nieuw instrument om te besluiten over het starten, voortzetten of beëindigen van projecten en investeringsvoorstellen. Om de werkelijkheid zo goed mogelijk te kunnen 'vatten', wordt gewerkt met ideaalmodellen voor zowel de functie als de eigenschappen van de businesscase. Op basis van een pluralistische set van criteria wordt een investeringsbeslissing gelegitimeerd, waarbij de voorstellen per definitie concurreren met andere opties ter verbetering van de uitvoering en de resultaten. Op deze manier wordt de waarde van het project of initiatief aangetoond in de zin dat elke geïnvesteerde euro een bepaald rendement moet opleveren. De businesscase geeft daarvoor inzicht in de op te leveren projectresultaten en in de positieve en negatieve effecten in zowel maatschappelijk als bedrijfseconomisch opzicht. Het opstellen en wijzigen van businesscases is een continu proces, waarbij de focus steeds ligt



op de rationalisering van beheer en beleid. Belangrijk blijft om projecten te blijven toetsen aan de strategische visie van de organisatie en kritisch te staan tegenover spontane kansen. Winst valt te behalen door het gezamenlijk betekenis geven aan de businesscase en daarbij een beroep te doen op het gezond verstand en daarmee het voorkómen van tunnelvisie en zelfrechtvaardiging. De businesscase is een meer dynamische methode dan KKBA en SROI, echter net als deze instrumenten geen wondermiddel voor succes. Dynamiek in uitvoering en beleid, persoonlijke wisselingen en veranderende maatschappelijke opvattingen kunnen van een dermate grote invloed zijn dat koersen stevig (moeten) worden bijgesteld. Desalniettemin is de Businesscase een innovatief instrument dat als wapen kan worden ingezet om de slag in de eeuwige strijd om geld en andere middelen te winnen.

Het schrijven van een handboek (Booijink & Rensen, 2013)

Met het schrijven van een handboek worden de verschillende onderdelen van een aanpak of interventie zo concreet mogelijk op schrift gesteld. Impliciete kennis van professionals wordt expliciet gemaakt. Hierdoor wordt de interventie ook overdraagbaar naar anderen. Ook ontstaat er beter zicht op de eigen werkwijze (waarom doen we, wat we doen?) en de werkzaamheden. Er komt zelfonderzoek op gang en op basis daarvan kan de interventie verbeterd worden. Een goed handboek is meer dan een gebruiksaanwijzing of een stappenplan. Een handboek biedt idealiter achtergrondinformatie, een visie, denkkader of theorie van waaruit gewerkt wordt, informatie over de benodigde professionele vaardigheden, informatie over de praktijkervaringen en een onderbouwing die inzichtelijk maakt waarom het programma werkt. En zeker – last but not least – vormt een handboek een goede basis voor verder onderzoek naar de effecten van een interventie.

Intervention mapping (Kok, e.a. 2012)

Intervention Mapping is in eerste instantie bedoeld om te gebruiken bij de ontwerp- en planfase van een project of interventie. Wanneer het project is uitgevoerd, is een aantal onderdelen uit het 'mappingsproces' te gebruiken om het project of interventie te evalueren en eventueel bij te stellen. Deze methode is minder intensief als het schrijven van een handboek en beschrijft expliciet de stappen die in het ontwikkel- en planningsproces gezet moeten worden: (1) behoefte- of probleemanalyse, (2) specifieke programmadoelen, (3) theoretische methoden en praktische technieken, (4) programmaontwerp, (5) implementatieplan en (6) evaluatieopzet. Uitgangspunt daarbij is een sterke theoretische onderbouwing voor de interventies en tevens ontwikkeling van de interventie in de praktijk en in samenspraak met de doelgroep en stakeholders. Daarnaast dient de interventie systematisch beschreven te zijn en dient er sprake te zijn van een implementatieplan waardoor de interventie overdraagbaar wordt en gemakkelijker in de praktijk gebracht kan worden. Een groot voordeel van Intervention Mapping is dat er al in de ontwikkelfase aandacht besteed wordt aan de wijze waarop de resultaten en effecten van het project later worden geëvalueerd. Op die manier levert Intervention Mapping een bijdrage aan het vergroten van de effectiviteit van de projecten. Intervention Mapping vraagt veel keuzes en reflectie en kan zelfstandig door projectteams van professionals worden uitgevoerd.

Effectenkaart (Deuten, 2007)

De effectenkaart is een eenvoudig en concreet instrument dat verschillende aspecten van een interventie (stakeholders, input, benodigde activiteiten, resultaat (output), veronderstelde effecten (outcome) en verandertheorie) in verband brengt met indicatoren om effecten te meten en de doelstelling. Het verband tussen output en rendement is niet altijd te vangen

in eenvoudige één-op-één relaties. Om een effect te bewerkstelligen zijn soms meerdere resultaten nodig. Ook kan dezelfde output aan meer effecten bijdragen. Uiteindelijk ontstaat zicht op de effecten die betrokkenen verwachten en de veronderstellingen die hieraan ten grondslag liggen. De Effectenkaart signaleert zwakke punten en stimuleert het gesprek over maatschappelijke rendement van een investering. Met de indicatoren die worden geformuleerd om te bepalen of effecten al dan niet behaald zijn, kan in een later stadium een effectevaluatie worden uitgevoerd. Het instrument kan zelfstandig worden uitgevoerd. De Effectenkaart kan een schema zijn, dat in simpele vorm op een A4-tje kan worden ingevuld, of in uitgebreide vorm als een notitie kan worden uitgewerkt.

Beschrijving van ex-ante instrumenten. Bron: verschillende auteurs (zie kader).

In plaat van instrumenten die tijdens de ontwikkelfase worden ingezet, kan er ook gebruik gemaakt worden van instrumenten die gedurende de uitvoering worden ingezet.

Instrumenten ex-durante

Het betreft hier instrumenten die gedurende en – met terugwerkende kracht – aan het eind van de uitvoering kunnen worden ingezet. Ze maken de ontwikkeling binnen het project inzichtelijk en op basis daarvan kunnen – zonedig – verbeteringen worden geëntameerd. Ook vormen ze mede een onderbouwing bij de verantwoording naar opdrachtgevers.



Instrumenten ex-durante (tijdens)

Monitoring (Jansen & Herder, 2013)

Monitoring is een onderzoeksmethode waarmee systematisch en periodiek gegevens worden verzameld op vooraf vastgestelde momenten. Met een monitor kunnen gegevens verzameld worden over input, throughput, output en outcome. Een monitor beantwoordt vragen over wat er gebeurt, wat zich heeft voorgedaan en over ontwikkelingen over de tijd. Antwoorden geven zicht op processen en resultaten. Hoe meer de interventie goed theoretisch onderbouwd is, hoe aannemelijker het is, dat de resultaten mede een gevolg zijn van de interventie. Een monitor geeft ook zicht op de werking van de interventie en kan ingezet worden om de interventie bij te sturen. Ook kan een monitor ingezet worden om de interventie te verantwoorden of aan te tonen of en waarom bepaalde keuzes zinvol zijn geweest.

Belangrijke bij monitoring zijn de volgende stappen: (1) Duidelijk motief voor monitoring: Waarom willen we monitoren? Wat willen we weten en waar ligt de focus? Wat meten we wel en wat niet? (2) Randvoorwaarden: Welke en hoeveel middelen en hulpbronnen zijn nodig om goed te kunnen monitoren? (3) Selectie van indicatoren: Wat zijn goede indicatoren voor hetgeen we willen meten en wat zijn daarbij de normen voor een goed meetresultaat? (4) Keuze voor de onderzoeksmethode: Hoe willen we meten? Welke onderzoeksmethoden doen recht aan de gekozen meetdoelen en indicatoren? (5) Verzamelen en registreren van informatie: Hoe worden gegevens verzameld en door wie? (6) Interpreteren van de data: Hoe worden gegevens geanalyseerd en vervolgens geïnterpreteerd, en wie doen dat? (7) Rapporteren: Hoe wordt gerapporteerd en gecommuniceerd naar de stakeholders? (8) Evalueren en verankering: Hoe is het monitoringsproces verlopen, wat dient te worden bijgesteld en hoe wordt geborgd dat monitoring over meerdere jaren doorgang vindt? Monitoring kan zelfstandig of met beperkte ondersteuning worden uitgevoerd, waarbij het aanbeveling verdient dat partijen daarbij worden betrokken. Monitoringstools zijn voorhanden.

Benchmarking (Kenniscentrum Rijksoverheid – factsheet benchmarking, 2016)

Een benchmark is een referentiekader of een ijkingskader, waarmee het mogelijk is de eigen prestaties te vergelijken met die van anderen. Door een prestatievergelijking uit te voeren kunnen partijen of organisaties zich in kwalitatieve zin aan elkaar spiegelen, met als doel de (concurrentie)kracht en kwaliteit van de aanpak of de organisaties te verbeteren. Wil een benchmark slagen, dan moet er consensus zijn over de variabelen waarop de benchmark wordt uitgevoerd en moeten er voldoende (vergelijkbare) data zijn om de vergelijking uit te kunnen voeren.

Het benchmarkproces kent globaal de volgende stappen: (1) Bepalen van benchmarkonderwerp, prestatie-indicatoren en benchmarkpartners, (2) Verzamelen van informatie over het actuele presteren van de benchmarkpartners, (3) Vergelijken van prestaties onderling, (4) Analyseren van succesfactoren (in processen en werkmethoden) van de benchmarkpartners, (5) Lessen trekken en vaststellen waarom prestaties achterblijven, (6) Doen van aanbevelingen voor het verbeteren van processen binnen de eigen aanpak of organisatie (gericht op bijstellen van eigen prestatienorm) en (7) Vastleggen en uitvoeren van verbetermaatregelen.

Benchmarking kan als controle-instrument of als sturingsinstrument worden ingezet. Voordelen van het instrument zijn dat het tot transparantie van prestaties leidt en de mogelijkheid biedt om prestaties te vergelijken. Een mogelijk nadeel van een benchmark is, dat de gedragsverandering die ervanuit gaat van tevoren slecht is in te schatten. Faalfactoren zijn gelegen in het niet verstrekken van data indien dat de reputatie kan schaden én een te starre toepassing van streefcijfers. Het is goed benchmarkuitkomsten periodiek te heroverwegen in het licht van nieuwe omstandigheden.

Storytelling (Deuten, 2007; Schutte & Hendriks, 2007, 2013)

Een maatschappelijk rendement hoeft niet altijd meetbaar te worden gemaakt in enkele eenduidige criteria, ook zorgvuldig opgetekende verhalen kunnen hier hun nut bewijzen. Door een verhaal op te tekenen en te vertellen aan de hand van praktijkvoorbeelden, krijg je zicht op de activiteiten, de verandertheorie en de effecten volgens de betrokkenen. Betrokkenen bij een interventie kunnen vaak met pakkende anekdotes prima aangeven of en hoe een interventie heeft gewerkt. Daarbij kunnen interviews en beeldverhalen worden ingezet. De 'storyteller' verzamelt eerst bouwstenen voor het verhaal door in gesprek te gaan met de betrokkenen. Verschillende betrokkenen wordt gevraagd naar de effecten die zij ervaren en hoe die voortvloeien uit de activiteiten. Vervolgens schrijft de storyteller een verhaal, waarin aan de hand van praktijkervaringen en concrete voorbeelden duidelijk wordt wat het probleem was, welke aanpak gehanteerd werd en hoe de eindsituatie er uit ziet. Het is belangrijk om bij het opstellen van het verhaal kritisch te werk te gaan en ook minder positieve aspecten een plek te geven. Ten slotte wordt het verhaal verteld aan de doelgroep en is de vraag: herkent en bevestigt de doelgroep het geschetste verhaal? Ook bij professionals blijft een goed verhaal vaak hangen. Een verhaal is rijker aan boodschappen dan bijvoorbeeld de uitkomst van een jaarlijkse monitor met cijfers. Er kan daardoor meer begrip ontstaan voor een investering en de maatschappelijke effecten. Valkuilen om een tegengesteld effect te voorkomen zijn het vermijden van een wenselijk of té positief verhaal (in plaats van het échte verhaal) en het mede inzetten van andere, kwantitatieve methoden, naast verhalen. Dat zorgt voor een evenwichtig beeld.

Beschrijving van ex-durante instrumenten. Bron: verschillende auteurs (zie kader).

In plaats van instrumenten tijdens de uitvoering in te zetten, kunnen ook er ook achteraf instrumenten ingezet worden.

Instrumenten: ex-post

Het betreft hier instrumenten die achteraf worden ingezet met als doel de effecten te kwantificeren. Hiervoor is een aantal instrumenten die hiervoor al besproken zijn, zoals MKBA en SROI, in te zetten. Daarenboven zijn instrumenten in te zetten die hierna worden besproken.

Instrumenten ex-post (achteraf)

EffectenArena (Deuten, 2009, 2013) (Hamdi, 2015)

De EffectenArena is een standaard dialooginstrument voor het inzichtelijk maken van het maatschappelijk rendement van uiteenlopende aanpakken. De kracht zit onder meer in het aanzetten tot een inhoudelijke, gestructureerde dialoog tussen betrokkenen en het zakelijk omgaan met maatschappelijke effecten.

Bij toepassing van de effectenarena beschrijven betrokkenen volgens een vaste structuur de volgende elementen: (1) Activiteiten (waar bestaat de interventie uit en wat gebeurt er precies?), (2) Investeringsbronnen (welke bronnen zijn nodig om deze activiteiten uit te voeren?), (3) Effecten (welk verschil maken de activiteiten voor mensen?), (4) Incasseringen (Wat zijn de zakelijke baten van deze effecten?). Bij investeringen en incasseringen gaat het om meer dan geld, ook tijd en bijvoorbeeld reputatie spelen mee. De stappen worden gevisualiseerd in een schema en door middel van het trekken van lijnen en pijlen wordt duidelijk welke specifieke activiteiten tot welke effecten leiden en wie daarvan profiteren. Op deze manier kunnen partijen het geheel vanuit verschillende standpunten bekijken, waardoor tunnelvisie wordt voorkomen en er een gebalanceerd inzicht ontstaat. De effectenarena vormt een goede opstap naar andere, diepgaandere evaluatie-instrumenten.

Effectencalculator (www.effectencalculator.nl)

De Effectencalculator is geschikt om individuele arrangementen die bestaan uit diverse activiteiten of interventies te evalueren. De Effectencalculator geeft zicht op de veronderstelde opbrengsten, kosten en financiële meerwaarde van interventies. De individuele casus is gebaseerd op feitelijke gebeurtenissen en activiteiten. Door een vergelijking met een andere interventie of situatie zonder interventie, krijgen professionals, organisaties en beleidsmakers zicht op de meerwaarde van de interventie. Voor een indicatie van de kosten wordt informatie ingebracht door de organisaties en gebruikt gemaakt van een maatschappelijke prijslijst (overzicht met de gemiddelde kosten van diverse interventies/acties). Bij de uitwerking worden de prijskaartjes van de benodigde ondersteuning gekoppeld aan de geldstromen en in de tijd geplaatst. Hierdoor ontstaat overzicht van de financieel-organisatorische waarde van een interventie én van de meerwaarde voor de cliënt. Door gezamenlijk kritisch te kijken naar een uitgevoerde interventie, kunnen professionals bovendien lerend evalueren: ze kunnen hun werkwijze aanpassen, zodat deze nog effectiever of doelmatiger wordt. Omdat de Effectencalculator gedetailleerd op casusniveau naar de transitie kijkt, is dit instrument ook interessant voor (praktijk)onderzoek. Door de inzet van casusanalyses te koppelen aan een landelijk toepasbaar analysekader, is het mogelijk om de krachten van de Effectencalculator (gedetailleerd analyseren, samen met lokaal betrokkenen, met een korte feedbackloop) te koppelen aan fundamentele inzicht. Dit biedt een werkzame infrastructuur voor leren en werken. Voor de Effectencalculator is een webapplicatie aanwezig.



Theory of Change (ToC) (Snel, 2013) (Deuten & De Kam, 2005)

De Theory of Change (ToC) is een evaluatiemethode waarmee je onderzoekt of een interventie zowel in theorie als in de praktijk effectief is. Met een ToC-evaluatie wordt in de eerste plaats samen met betrokkenen achterhaald wat de verandertheorieën achter een interventie zijn: 'ALS we dit doen, DAN bereiken we dat...'. Vervolgens wordt getoetst hoe plausibel deze theorie is. Kun je de verandertheorie onderbouwen met kennis uit de literatuur en de praktijk? Ten slotte wordt in de praktijk getoetst of de beoogde resultaten ook daadwerkelijk behaald zijn en waardoor deze resultaten zijn bereikt. De ToC vormt een goed alternatief als een effectmeting met controlegroep niet mogelijk is. De combinatie van een theoretische onderbouwing en toetsen in de praktijk, maakt dat de bewijskracht van ToC relatief groot is. Een ToC-evaluatie brengt een collectief leerproces op gang onder alle betrokkenen, doordat zij betrokken worden bij het construeren van de verandertheorie.

Effecten Ster (Deuten, 2007)

De basis van de Effecten Ster ligt bij het Stages of Change Model van Prochaska en DiClemente (1982, 1984). De Effecten Ster is zowel een instrument om verandering in kaart te brengen, als een werkwijze om verandering te bewerkstelligen onder andere door te focussen op potenties. De Effecten Ster is een enerzijds een instrument om in te zetten in een therapeutisch proces tussen cliënt en hulpverlener en anderzijds kan het ingezet worden als verantwoordingsinstrument naar opdrachtgevers en financiers.

De Effecten Ster heeft een vaste opbouw op basis van twee perspectieven: (1) Zes tot acht thema's die voor de doelgroep en/of problematiek relevant zijn en (2) De mate van vooruitgang op die thema's op een 10-puntsschaal. Er wordt gestart met een nulmeting, waarbij de startsituatie met betrekking tot de verschillende thema's in kaart wordt gebracht. Per thema wordt een actieplan opgesteld met een (voorlopig) doel waaraan gewerkt wordt. Het gaat om ervaren effecten die getoetst worden aan gezamenlijk opgestelde criteria. Het traject wordt afgesloten met een eindmeting waarbij bepaald wordt wat goed gaat en welke stappen er genomen moeten worden om het beter te doen. Ingezet als beleidsinstrument is de Effecten Ster te gebruiken om naar opdrachtgevers/financiers verantwoording af te leggen over voortgang en de resultaten. Een digitale tool is voorhanden.

Beschrijving van ex-post instrumenten. Bron: verschillende auteurs (zie kader).

De Groot & Mateman (2014) merken op dat de drie typen evaluatie en ook de daarvoor in te zetten instrumenten niet helemaal los van elkaar te zien zijn. De planevaluatie legt een goede basis voor latere proces- of effectevaluatie. Een effectevaluatie wordt vele malen waardevoller als er ook procesonderzoek is gedaan naar de wijze waarop de effecten tot stand gekomen zijn. Daarbij zegt een procesevaluatie op zichzelf nog niets over de (waarde van) de behaalde effecten. Een goed proces kan tot weinig of zelfs ongewenste resultaten leiden.

Werken met prestatie-indicatoren

Voor het evalueren van beleid en het bepalen of financiële middelen goed besteed zijn, maken strategische partners gebruik van prestatie-indicatoren (PI). In deel 2 (hoofdstuk 6) is beschreven hoe dit is toegepast bij het bepalen van de kosteneffectiviteit van de PD-methode. Geconstateerd is, dat er nogal wat haken en ogen kleven aan deze systematiek. Om dit nog iets meer te onderbouwen, wordt in het volgende ingegaan op wat we moeten verstaan onder prestatie-indicatoren, wat de voor- en nadelen zijn en op welke manier verstandig kan worden omgegaan met deze manier van meten.

Prestatie-indicatoren als meeteenheid

Van Yperen (2012) beschrijft prestatie-indicatoren (PI) als een meeteenheid waarmee gemeten wordt in welke mate een bepaalde prestatie is geleverd. PI's kunnen zowel betrekking hebben op de resultaten van de hulp als op de kwaliteit van het proces. De visie en missie die ten grondslag ligt aan bepaalde interventies of organisaties is bepalend voor te kiezen PI's. In het volgende overzicht is aangegeven hoe PI's in het hele proces zijn ingebed.

Prestatie-Indicatoren (PI)
<ul style="list-style-type: none">• Op basis van de visie/missie worden factoren benoemd, die het succes van de interventie of organisatie op korte/lange termijn bepalen: klanten, processen, financiën, lerend vermogen• PI = meetbare eenheid die aangeeft in welke mate een succesvolle bepalende factor aanwezig is• Een doel wordt opgevat als een te bereiken waarde op een prestatie-indicator: bijvoorbeeld: preventie bij x is geslaagd als de recidive is teruggebracht naar 20% of minder (norm)• Om de geschetste prestatie-indicator te realiseren worden verbeteracties gekozen en ingezet: deze worden zo gekozen, dat ze bijdragen aan succesbepalende factoren en realisering van visie/missie

Bron: Van Yperen, T.A. (2012). *Verbetering telt. Werken met prestatie-indicatoren in de zorg voor jeugd*. Nederlands Jeugdinstituut, Universiteit Utrecht. Universiteit Groningen.

Van Yperen (2012) benadrukt dat PI's ingebed dienen te zijn in een systeem van evalueren en verbeteren. Essentieel is volgens hem, dat de prestatie-indicatoren iemand of iets in de organisatie moeten aanspreken op de verantwoordelijkheid en de bevoegdheid om sturing te geven aan te realiseren verbeteringen. Als dat niet het geval is worden wel data verzameld, maar leiden deze niet tot verbetering.



Een norm of een criterium geeft aan wanneer op de prestatie-indicator een 'voldoende' is gescoord. Het onderscheid tussen de indicator en de norm is van groot belang. Over de indicator kan men het snel eens zijn (bijvoorbeeld: het aantal ouders dat zegt tevreden te zijn over de aanpak), terwijl men over de norm veel discussie kan voeren (moet 50 of 80 procent van de ouders tevreden zijn om van een succes te spreken?). Van Yperen (2012) noemt nog een aantal andere aspecten die ertoe bijdragen om effectief met PI's te kunnen werken:

Compleetheid van de data

Om cijfers goed te kunnen gebruiken is compleetheid van de data van belang. In de praktijk blijkt dat dit lang niet altijd het geval is. Redenen die daarvoor aan te wijzen zijn, zijn onder andere: (1) professionals registreren niet goed, (2) managers slagen er niet in de gegevens uit de systemen te halen en (3) bestuurders zijn terughoudend omdat ze niet weten op welke wijze ze er op afgerekend kunnen worden.

Hanteren van een model

Essentieel is gebruik te maken *van een model waarop de PI's gebaseerd zijn*. PI's dienen de mate aan te geven van het daadwerkelijk aanwezig zijn van de – gezamenlijk geformuleerde – succesvolle factoren. Van Yperen (2012) geeft aan, dat het goed is om in ieder geval indicatoren te gebruiken met betrekking tot de uitkomsten van de zorg- of dienstverlening (de *outcome*), zoals cliënttevredenheid en afname van problematiek. Dit soort indicatoren liggen het dichtst bij de missie en de kerndoelen.

Verstandig omgaan met cijfers

Waak voor de fixatie op cijfertjes, meet zuinig en gebruiksggericht. Belangrijk is het doel waarvoor de indicator is ingezet in zicht te blijven houden en geen appels met peren te vergelijken. Beschouw cijfers als indicaties en voer op basis daarvan het gesprek (zie verderop).

Prestatie-indicatoren staan niet op zichzelf, maar maken onderdeel uit van een werkwijze. Als vuistregel geldt dat bij elke prestatie-indicator twee vragen ondubbelzinnig te beantwoorden moeten zijn:

1. Wat is de relatie van deze indicator met missie, doel of succesbepalende factor?
2. Wie kan/kunnen er – als dat nodig is – (mee)sturen?

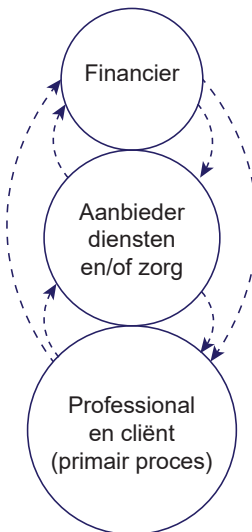
Verbeteracties worden idealiter zo gekozen dat de meeste betrokkenen deze als zinvol ervaren en ze duidelijk bijdragen aan de realisering van de doelen of de missie. Het is de kunst om de PI's te selecteren op basis waarvan verbeteracties gekozen en ingezet kunnen worden. Ze moeten een bijdrage leveren aan een doelbewuste én (be)stuurbare verbetering en dus minder ingezet worden als verantwoordingsmechanisme.

Minder verantwoording, meer kwaliteitsverbetering

Van Yperen (2012) stelt dat het belangrijk is het gebruik van indicatoren minder in het teken te zetten van verantwoording. Prestatie-indicatoren zijn vooral bedoeld als gereedschap voor uiteindelijk te realiseren kwaliteitsverbeteringen.

Volgens Van Yperen, & Veerman (2006) komt het de gegevensverzameling en het benutten van de gegevens ten goede als dat gereedschap in de samenwerking op drie niveaus wordt ingezet: in het primaire proces, op het niveau van de organisatie en de financier. Hieronder wordt weergegeven hoe hij dit voor zich ziet.

De circuits van verzameling en benutting van indicatoren.



Op dit niveau staat de kwestie centraal welke kwaliteitsvragen de financier aan de hand van gegevens met instellingen wil bespreken en of ze een idee heeft hoe ze in dat verband kan of wil sturen.

Kan ik op de kwaliteit sturen? Wat zijn daarbij de instrumenten?

Hiervoor betreft men een beperkt aantal gegevens van de andere niveaus.

Hier gaat het om de organisatie, de samenwerking tussen professionals, management en directie. Wat doen zij met de informatie? Is de organisatie erop uit informatie te verzamelen over vragen als: Hoe tevreden zijn onze cliënten? Hoe moeten we hier minimaal op scoren? Waar zitten we nu? Hoe gaan we het (nog) beter doen? Wat moeten onze hulpverleners daarvoor doen en wat moeten ons management en onze directie daarvoor regelen?

Het betreft hier vaak een selectie van informatie uit het primair proces.

Aan de basis ligt het niveau van primaire proces. De vraag daar is of de professional de informatie verzamelt en gebruikt in de communicatie met zijn cliënten. 'Hoe tevreden bent u? Kunt u met mijn advies goed uit de voeten? Het gaat hier om de gedetailleerde informatie, die niet alleen relevant is voor de andere niveaus.

Bron: Van Yperen, T.A. & Veerman, J.W. (2006). *Zicht op effectiviteit: Bronnenboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Deel 1. Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW), Praktikon, Ministerie van VWS.

Als het goed is, staan de drie niveaus met elkaar in verbinding. Gegevens verzameld in het primaire proces worden doorgaans gebruikt als basismateriaal om vragen op instellingsniveau (en de daarin voorkomende doelgroepen) te beantwoorden, en dat vormt weer de input voor het niveau van de financier.

Van Yperen (2012) geeft aan dat de kwaliteitsvragen en de hoeveelheid verzamelde gegevens op elk niveau in een goede verhouding moeten staan. Dat is volgens hem nog niet altijd en overal op orde. Op het niveau van de organisatie en de financier wordt nog vaak informatie verzameld die niet duidelijk in relatie staat met op die niveaus te beantwoorden kwaliteitsvragen. Het primaire proces raakt daarmee opgescheept met de registratie van

allerlei gegevens die onbenut blijven. Dat levert onnodige bureaucratie op en leidt tot zogeheten 'datakerkhoven': bestanden met onbenutte gegevens, omdat ze geen onderdeel vormen van een levendige kwaliteitscyclus.

Wat volgens Van Yperen (2012) helpt, is als de missie, de kerndoelen en de opvattingen over de belangrijkste succesbepalende factoren op alle niveaus worden gedeeld. Er ontstaat dan een collectieve ambitie: 'hier gáán we voor'. Het helpt ook als er helderheid is over wat de relevantie is van een indicator op elk van de afzonderlijke verschillende niveaus: 'welke kwaliteitsvragen kan ik ermee beantwoorden en welke verbeteracties kan ik in dat kader ondernemen?'

Valkuilen en adviezen

Van Yperen (2012) stelt dat het werken met prestatie-indicatoren bijzonder nuttig kan zijn, zolang het maar verantwoord gebeurt. Hij citeert een aantal auteurs die waarschuwingen geuit hebben en valkuilen benoemd hebben. In het volgende overzicht zijn deze samengevat en voorzien van een aantal adviezen.

Prestatie-indicatoren		
	Valkuilen	Adviezen
1	Het gebruik van prestatie-metingen kan professionals vervreemden van hun vak, omdat het alleen nog maar om bureaucratische cijfertjes lijkt te gaan	Belangrijk is om het belang van de collectieve ambitie niet uit het oog te verliezen en indicatoren op ieder gebruiksniveau te formuleren
2	Over het algemeen doet men te weinig met de verzamelde gegevens over prestatie-indicatoren	Meet zuinig en gebruiksggericht en focus daarbij op kwaliteitsbeleid
3.	Innovaties houdt per definitie risico nemen in; als je dreigt afgestraft te worden bij teleurstellend resultaat, bederft dat de lust om vernieuwend te werken	Maak van te voren afspraken met de financiers over: (1) wat als experiment is aan te merken en (2) wat te doen bij tegenvallende resultaten. Voortdurende monitoren is daarbij van belang
4	Werken met prestatie-indicatoren kan ongunstig uitpakken: waarom zou een instelling moeite doen om met moeilijke te behandelen doelgroepen te werken als dat een negatieve invloed heeft op de prestatiecijfers?	Prestatie-indicatoren moeten niet blindelings worden gebruikt, maar met kennis van zaken. Kijk niet alleen naar de prestaties van instellingen, maar vergelijk ook de doelgroepen. Wat is van de verschillen in 'prestaties' te leren?
5	Kanttekening vanuit wetenschappelijk perspectief: cijfers op basis van de indicatoren hebben vaak een lage zekerheidsgraad. De cijfers geven daarom niet zo gauw uitsluitel over de kwaliteit van de hulp. Ze moeten principieel beschouwd worden als indicaties voor de kwaliteit	Cijfers zijn alleen op een nuttige manier te gebruiken als (1) cijfers niet geïsoleerd worden beoordeeld maar in relatie tot andere outcome-factoren en (2) er een ruime foutmarge wordt gehanteerd: 80% tevredenheid is geen exact getal (maar een gemiddelde van 70% en 90%)

Bron: Van Yperen, T.A. (2012). *Verbetering telt. Werken met prestatie-indicatoren in de zorg voor jeugd*. Nederlands Jeugdinstituut, Universiteit Utrecht. Universiteit Groningen. (p. 16-17)

Het inzetten van PI's vraagt om verstandig handelen. Essentieel is dat PI's goed worden gekozen (bij voorkeur gezamenlijk met vertegenwoordigers uit verschillende geledingen) en dat ze daadwerkelijk essentiële vragen beantwoorden. Van Yperen (2012) stelt dat gegevens verzameld via de indicatoren pas gaan leven als ze helpen kwaliteitsvragen te beantwoorden en ze tot verbeteracties leiden. Daarbij spreken cijfers nooit voor zich, er moet over gesproken worden.

Spreken over cijfers

Het gesprek is cruciaal om valkuilen bij de benutting van gegevens te voorkomen. Cijfers dienen – met kennis van zaken – in de juiste context geplaatst te worden, waarbij de nuance niet uit het oog verloren mag worden. Als het gaat om outcome-indicatoren luistert dat nauw, omdat er veel factoren in het spel zijn die de resultaten van de zorg bepalen. Het is onmogelijk om met een sluitende registratie van gegevens al die factoren te monitoren en van een interpretatie te voorzien.

Om het gesprek over cijfers gestructureerd te laten verlopen, reikt Leijssen (2008) de volgende vragen aan: (1) Is het beeld dat de cijfers geven herkenbaar?, (2) Wat zijn de mogelijke verklaringen?, (3) Zijn de uitkomsten goed genoeg? En (4) Moet er iets veranderen en – zo ja – wie gaat daarvoor zorgen? Door het gesprek op deze manier te voeren, blijven cijfers 'gereedschap' en is er ruimte om de cijfers op waarde te schatten. Door ze op een verstandige manier van interpretatie te voorzien, blijven ze gericht op ambities, kerndoeleken en succesbepalende factoren en vooral op de mogelijke verbeterstappen. Ook bij het voeren van gesprekken over de cijfers, is het de kunst om de focus te leggen op verbeteren, en niet op afrekenen.

Van Yperen (2012) concludeert dat het – mede gezien de genoemde kanttekeningen – onverstandig is om blind te varen op basis van cijfers afkomstig van prestatie-indicatoren. Interventies en organisaties zijn dan ook niet uitsluitend aan de hand van dit soort cijfers af te rekenen.

Op basis van wat hiervoor over PI's is gezegd, lijkt het zinvol om eerst gezamenlijk af te wegen of PI's de juiste meeteenheid zijn om het effect van het beleid en de interventies goed te meten. In dit hoofdstuk zijn daartoe tal van andere mogelijkheden genoemd, ook om te bepalen of financiële middelen goed zijn besteed. Als er om moverende redenen voor gekozen wordt om PI's als meetinstrument in te zetten, dan lijkt het verstandig om tezamen een beperkte set van passende indicatoren op te stellen, deze zuinig en valide te meten en de verkregen data geen eigen leven te laten leiden, ze te combineren met andere outcome-maten én er altijd over te spreken.



Kosteneffectiviteit preventieve trajecten

Zoals hiervoor beschreven, wordt in de gezondheidszorg veel economisch evaluatieonderzoek uitgevoerd. In de *Richtlijn voor het uitvoeren van economische evaluaties in de gezondheidszorg* (p. 31) (zie: [Verder lezen](#)), wordt ingegaan op het economisch evalueren van preventieve interventies. Hieronder is de vrij technische beschrijving samengevat voor zover deze relevantie heeft voor preventieve trajecten zoals preventieve dyslexiezorg.

Economische evaluatie van preventieve interventies

Bij een economisch evaluatie van preventieve interventies dient zoveel mogelijk de standaardanalyse gevolgd te worden voor uniformiteit en ter bevordering van de vergelijkbaarheid. Evenals voor andere interventies wordt bij preventieve interventie een PICOT (zie kader) opgesteld, die bij preventie veel aandacht behoeft vanwege de diversiteit aan interventies.

PICOT: Populatie-Interventie-Controle-Outcome-Time

Nadat er duidelijkheid is over de doelstelling, de gebruiker en het perspectief, volgt het formuleren van de specifieke vraagstelling voor de economische evaluatie. De evaluatie wordt verricht aan de hand van een vraagstelling opgesteld volgens de eisen van PICOT:

- Patiënt = de patiënten- of doelpopulatie;
- Intervention = de te beoordelen interventie;
- Control = de interventie(s) waarmee wordt vergeleken;
- Outcome = de relevante uitkomsten/uitkomstmaten;
- Time = de relevante tijdsperiode waarover effecten en kosten moeten worden meegenomen.

Bron: Centre for evidence based medicine: Using the PICO to define the research question.
<http://www.cebm.net/finding-the-evidence-1-using-pico-to-formulate-a-search-question/>

Er moet bij veel interventies op het gebied van preventie aandacht worden besteed aan het meenemen van de *intersectorale effecten en kosten*, zoals schooluitval en justitie, die bij preventieve interventies vaak aan de orde zijn. Daarnaast is er vaak sprake van intermediaire uitkomsten die voor de extrapolatie naar eindpunten belangrijk zijn.

Een *onzekerheidsanalyse* waarbij verschillende disconteringsvoeten worden gebruikt, is ook van belang bij preventie. Bij preventieve interventies worden kosten namelijk vaak voornamelijk aan het begin gemaakt, terwijl de uitkomsten pas op langere termijn zichtbaar worden. Voor de onzekerheidsanalyse kan gedacht worden aan de disconteringsvoet zoals gebruikt bij Maatschappelijke Kosten-Baten Analyses (MKBA).

Vanwege de langere termijn waarop de uitkomsten zichtbaar zullen zijn is *modellering* meestal noodzakelijk. De keuze voor het juiste type model en de keuzes en aannames bij het modelleren vormen een aandachtspunt. Het is niet altijd duidelijk hoe lang het effect na afloop van de interventie bekijft of hoe lang het effect van nieuwe regelgeving aanhoudt. De selectie van de *bronnen voor invoergegevens* speelt een belangrijke rol aangezien er vaak verschillende secundaire bronnen nodig zijn. Interventies kunnen bijvoorbeeld ook bekostigd worden uit de begroting van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen of de Rijksbegroting. In het geval van een korte tijdshorizon (bijvoorbeeld 3 jaar) is het van belang om bij primaire preventie realistische aannames te maken over de snelheid van de implementatie of uitrol van de interventie.

Ook dient nog nader uitgezocht te worden hoe het (kosten)rendement uitpakt bij een preventieve aanpak. Voor de PD-methodiek worden leerlingen op basis van voorspelbare variabelen geselecteerd op een moment, waarop nog niet met zekerheid te zeggen valt of ze in aanmerking komen voor vergoede zorg. Deze onzekerheid is inherent aan een preventieve aanpak.

Preventieparadox

In de medische wereld wordt onderscheid gemaakt tussen de (1) hoogrisico-benadering (interventies richten zich op de groep met een hoog risico) en (2) de populatie-benadering (interventies zijn gericht op een grote(re) groep waarvan men niet weet of ze de ziekte zullen krijgen). Gunning-Schepers (1998) benoemt deze preventieparadox: bij goede primaire preventie zullen een aantal gezonde mensen nooit weten, dat ze aan de ziekte ontsnapt zijn. Niemand kan van te voren aangeven welke individuele deelnemers zonder de interventie ziek geworden zouden zijn en dus baat bij de preventie hebben gehad.

Om een mogelijke effectschatting te maken, zijn in de medische wereld 'maten' bedacht. Een maat is bijvoorbeeld de sterkte van het verband tussen blootstelling aan een risicofactor en de incidentie van een ziekte. Dit verband wordt uitgedrukt in relatief risico (RR): de verhouding tussen de incidentie in een groep met en een zonder risicofactorblootstelling. Meestal geldt: hoe intensiever de blootstelling, hoe groter het RR. De uiteindelijke winst wordt bepaald door het aantal mensen dat door de interventie een risicovermindering ondervindt (de prevalentie waar de interventie op aangrijpt) en het verschil in het risico (relatieve risicoreductie) van het blootstellingsniveau voor en na de interventie.

Betrekken we dit op de wijze waarop nu de EED-zorg plaatsvindt, dan kan gesteld worden dat er sprake is van een hoog-risicobenadering. Uitsluitend die kinderen die na drie metingen tot de allerzwaksten behoren en dus een hoog risico op dyslexie hebben, worden (te laat!) behandeld. Bij een eerdere, preventieve aanpak van meer leerlingen (25% risicoleerlingen) kan winst behaald worden, doordat een aantal kinderen door de interventie een risicovermindering ondervindt. Dit is echter van te voren niet te bepalen, waardoor het



moeilijk is hiervan een (kosten)rendementsberekening te maken. Bij het bepalen van het rendement van preventieve interventies dienen strategische partners zich van dit onzekerheidsrisico bewust te zijn. Met andere woorden: deze onzekerheid (die er dus altijd is bij preventie) mag geen reden zijn om niet aan preventie te beginnen.

Stepped care en kostenbeheersing

Batstra & Frances (2013) (zie deel 3, hoofdstuk 2) stellen, dat stepped diagnosis en stepped care manieren zijn om dure diagnostische trajecten waar mogelijk te voorkomen, zonder onderbehandeling te riskeren. Vanuit het kostenperspectief stellen de onderzoekers voor om de (pre)diagnostische fase te vergoeden. Een dergelijke aanpak brengt minder kosten, risico's en stigma met zich mee. Stepped diagnosis kan de toestroom van patiënten met milde problematiek naar de specialistische zorg beperken, en daarmee specialistische zorg voor degenen die dat het hardst nodig hebben beschikbaar en betaalbaar houden. Ook Meeuwissen (2018) sluit hierbij aan: bij het huidige debat over oplossingen voor het bieden van goede zorg met beperkte middelen, een toenemende administratieplicht, financiële druk en toenemende caseloads, kunnen beleidsmakers de zorg verbeteren door voorwaarden te scheppen om volgens *stepped care*-strategieën te werken.

Boeggolf-theorie

De beleidstheorie waarop de Jeugdwet is gebaseerd, voorspelt dat betere preventie en vroegsignalering op termijn zullen leiden tot een afname van (zware) jeugdhulp en daarmee tot een besparing van jeugdhulpkosten. Ook was het uitgangspunt dat deze besparing groter zou zijn dan de extra kosten, waarmee preventie en vroegsignalering gepaard gaan. Hilderink, e.a. (2020) stellen in het rapport *Stelsel in Groei* (hierna: AEF-rapport) dat een fundamenteel vraagstuk werd opgeworpen, toen bleek dat preventie en vroegsignalering binnen de Jeugdwet niet tot kostenbesparing leidden. Bij de analyse van dit vraagstuk werd de 'boeggolf-theorie' als kader genomen.

De 'boeggolf-theorie' gaat ervan uit dat het gebruik van jeugdzorg eerst kan stijgen door een laagdrempeliger toegang, om vervolgens te dalen door inzet van preventie en vroegsignalering. De onderzoekers concluderen op basis van een analyse van het boeggolf-effect, dat de inzet van preventie en vroegsignalering niet leidt tot een structurele besparing binnen de Jeugdwet. Dit omdat interventies maar voor een klein deel van de jeugdigen die de preventieve interventie ontvangen, leiden tot het voorkómen van een jeugdhulptraject.

De onderzoekers stellen dat preventie en vroegsignalering in het algemeen eerder een kostenopdrijvend effect hebben binnen de Jeugdwet, omdat een latente vraag wordt aan-geboord en omdat er relatief veel jeugdigen behandeld moeten worden om er bij één tot een effect te leiden. Het veronderstelde (tijdelijke) 'boeggolfeffect' is dus eerder een (structurele) 'verhoging van het waterpeil'. De aanname dat er eerder bij zijn, leidt tot een

verlaging van kosten binnen de Jeugdwet, waar in de afgelopen jaren veel beleid op is gebaseerd, lijkt volgens de onderzoekers dus niet terecht. Preventieve interventies zijn alleen kosteneffectief, als de prijs van de interventie naar verhouding veel lager is dan de kosten van het voorkómen jeugdhulptraject, en er voor een relatief groot gedeelte van de jeugdigen een jeugdhulptraject voorkomen wordt.

Ook al dragen preventie en vroegsignalering in de meeste gevallen niet bij aan een lager kostenniveau, de onderzoekers geven aan dat daarmee niet gezegd is, dat preventie en vroegsignalering niet werken of niet waardevol zijn. Ze kunnen in veel gevallen leiden tot een verhoging van de kwaliteit van leven en ze hebben een positief effect op het welzijn en de ontplooiingsmogelijkheden van jeugdigen. Voor kinderen speelt de factor tijd een belangrijke rol. Voor een probleem dat na twee jaar vanzelf weer overgaat, speelt niet alleen de ziektelast mee, maar in sommige gevallen ook een leerachterstand die niet meer in te halen is. Preventie en vroegsignalering bij kinderen kan dus lonen, ook bij problemen die na verloop van tijd vanzelf weer overgaan.

Ook is het goed mogelijk dat preventie en vroegsignalering op termijn leiden tot vermindering van kosten in andere wettelijke kaders. Als er wordt gekeken naar langere termijn-effecten van deze interventies in de andere wettelijke kaders, kunnen de interventies vermoedelijk wel tot een besparing leiden. Deze financiële baten vallen volgens de onderzoekers echter grotendeels niet bij gemeenten.

Het Nederlands Jeugdinstituut zegt in een reactie op het AEF-rapport, dat de onderzoekers een ruwe schatting hebben maakt, uitgaande van een investering vanuit het jeugdzorgbudget. Ook is er sprake van een 'smalle' vorm van preventie en inrichting van de toegang. Het Nji vindt dat begrijpelijk omdat de scope van het AEF-rapport beperkt was tot die van de Jeugdwet. De besparingen op jeugdzorg kunnen dan ook niet anders dan beperkt zijn.

Het Nji stelt, dat onderzoek dat een breder perspectief hanteert, een gunstiger beeld laat zien. Daarin wordt bijvoorbeeld gekeken naar de effecten van her-allocatie van bestaand budget in gemeentelijke domeinen zoals de jeugdgezondheidszorg en jeugd welzijn ten behoeve van een meer doelbewuste inzet van preventieve interventies. Die interventies hebben vaak een groot bereik (onder meer door inzet in het onderwijs), relatief lage kosten en goede kwaliteit. Dat blijkt te lonen, óók als het gaat om besparing op jeugdzorg. Het Nji pleit dan ook voor een brede – en niet de smalle – benadering in de inzet van preventie en vroegsignalering.

Het rapport noopt volgens het Nji tot het stellen van de volgende centrale vraag: Slagen gemeenten (en bijvoorbeeld de jeugdgezondheidszorg en het onderwijs) er voldoende in om de samenhang in het jeugd- en gezinsbeleid goed van de grond te krijgen? Zonder die vraag schieten analyses van de huidige situatie en daarmee de oplossingen tekort. Het



antwoord maakt het noodzakelijk breder naar de kwaliteit van het jeugd- en gezinsbeleid van de overheid te kijken, inclusief beleid inzake kinderopvang, onderwijs, arbeidstoeleiding en gezinsondersteuning.

Het NJi concludeert dat een kosten-baten-analyse niet alleen op het niveau van de Jeugdwet uitgevoerd dient te worden, maar dat daarbij ook andere domeinen, zoals Passend Onderwijs, Kinderbescherming, Wmo en Publieke gezondheid bij betrokken moeten worden. Volgens het NJi is het van belang de vervolgactiviteiten naar aanleiding van het AEF-rapport goed te voeden met kennis over het waarom van de decentralisatie en over wat werkt in de domeinoverstijgende preventie en aanpak van vragen en problemen bij jeugdigen en opvoeders. Daaruit leren we dat een integraal (jeugd)beleid van de gemeente een belangrijke sleutel is om onder meer de vraag naar jeugdzorg en de daarmee gemoeide kosten te verminderen. Kijken met die brede focus was niet de opdracht aan AEF, maar moet wel worden geadresseerd op beleidsniveau. Dit om volgens het NJi te voorkomen dat het gesignaleerde tekort in het jeugdzorgbudget nu met een deal over de Jeugdwet wordt afgemaakt en we over een paar jaar opnieuw een politiek probleem zien ontstaan.

Transitieduur beleidsveranderingen

Het AEF-rapport doet ook uitspraken over de transitieduur die gemeenten nodig hebben om grote beleidsveranderingen door te maken. 60% van de gemeenten gaf aan de afgelopen 5 jaar een grote beleidsverandering te hebben doorgemaakt. Bovendien gaf 80% van de gemeenten aan de komende jaren nog een grote verandering te verwachten. Dit betekent dat gemeenten minimaal 1 tot 2 grote beleidsveranderingen nodig hebben om tot adequaat jeugdbeleid te komen. De onderzoekers geven aan dat deze range mogelijk een onderschatting is, aangezien ze op dit moment in de transformatie niet goed kunnen inschatten hoeveel cycli gemeenten nodig gaan hebben om de transformatie goed vorm te geven.

Ervan uitgaande dat een gemeente gemiddeld 1,5 grote beleidsverandering nodig heeft, en dat het voor een grote beleidsverandering 5 tot 9 jaar duurt voordat duidelijk is of de gewenste effecten behaald worden, dan kost het gemeenten 7,5 tot 13,5 jaar om tot adequaat beleid te komen. Omdat de transitie mogelijk in de toekomst sneller gaat houden de onderzoekers een gemiddelde bandbreedte aan van 10,5 jaar voor het doormaken van grote beleidsveranderingen.

Hoewel dyslexiezorg niet gerekend kan worden tot een grote beleidsverandering biedt deze bandbreedte voor het doormaken van veranderingen wel een richtlijn voor de tijd dat veranderingen nodig hebben. Ook voor dyslexiezorg geldt immers, dat dit nieuw is voor gemeenten en dat zij tijd nodig hebben voor het vormgeven van domeinoverstijgend beleid en sturing op kwaliteit en toegankelijkheid van de dyslexiezorg.

Evalueren in tijden van transitie

Evaluatievragen zijn zowel belangrijk als complex: hoe evalueer je de transformatie, als deze overal anders is georganiseerd? Hoe evalueer je een werkwijze die gebaseerd is op maatwerk, en dus voor iedereen anders kan uitpakken? Hoe zorg je ervoor dat evaluatie daadwerkelijk bijdraagt aan de transformatie? Hoe kan de stem van de klant meegenomen worden in de evaluatie? Dergelijke evaluatievragen worden doorgaans niet beantwoord met traditionele evaluatie-instrumenten. De periode van transformatie vraagt volgens ons om een exploratieve, maar actiegerichte aanpak. Daarbij staat de dialoog centraal: feed-back op hoe het tot nu toe gaat en feed-forward op hoe het nog beter kan. We praten over effecten én geld: samen geven we vorm aan de transformatie.

Bron: Kwakernaak, M., Deuten, J., Biene, M. van, Vos, W. & Hamdi, A. (2016). *De Effectencalculator. Evalueren Nieuwe Stijl*. (p.7) Movisie: www.movisie.nl.

Inrichten van een evaluatietraject met betrekking tot (kosten)-effectiviteit PD-methodiek

In dit hoofdstuk zijn de verschillende mogelijkheden beschreven om de (kosten)effectiviteit van een project of een interventie te bepalen. Ook is ingegaan op wat er nodig is om de kosteneffectiviteit van preventieve interventies te bepalen, waarbij de kost voor de baat uitgaat.

Keuzes en noties bij de (kosten)effectiviteit van de PD methodiek

Met betrekking tot de economische evaluatiestudies kan de vraag worden gesteld of het opportuun is het 'kwaliteit van leven verlies' van ernstige dyslexie uit te drukken in QALY's (vergelijk ook Hakkaart & Stolk, 2007). Het is immers niet evident dat de symptomen van dyslexie als een medisch probleem gezien kunnen worden. De vraag is dus of de algemene kwaliteit van leven of de gezondheidsgerelateerde kwaliteit van leven bevorderd wordt door de behandeling. Ook het gegeven dat er voor psychosociale preventie en jeugdhulp (nog) geen referentiewaarden voorhanden zijn, maakt het moeilijk om op deze manier te 'rekenen'. Meer specifiek kan worden opgemerkt dat de prevalentieveronderstellingen (totale instroom 6% diagnostiek en 1,8% behandeling) door de werkelijkheid zijn ingehaald. Inmiddels weten we, dat het percentage kinderen dat behandeld worden minimaal 3.6% is en dat dit percentage vaak veel hoger ligt. Het is evident, dat dit gegeven de kosteneffectiviteit beïnvloedt. Dat maakt dat – er zeker op dit moment – nogal wat vraagtekens gezet kunnen worden bij economische evaluatiestudies met betrekking tot de kosteneffectiviteit van de behandeling van dyslexie. Volgens de onderzoekers is dit een filosofische vraag die moeilijk empirisch te beantwoorden valt. Neemt niet weg, dat dit soort berekeningen (met al hun mitsen en maren) in 2009 hebben bijgedragen aan het opnemen van EED-zorg in het basispakket van de zorgverzekeringswet.



In zijn algemeenheid kan gezegd worden dat wetenschappelijk kosteneffectiviteitsonderzoek met controleconditie bij een aanpak zoals de PD-methodiek vrijwel niet in de praktijk uit te voeren valt. De bekende ethische bezwaren met betrekking tot controlegroepen (leerlingen een tijd behandeling ontzeggen, wachtlijstconditie) doen zich voor. Als je wacht, ben je te laat. Immers het gaat er bij Preventieve Dyslexiezorg nu juist om, om zo snel mogelijk, zo goed mogelijk in te grijpen. Ook de tot nu toe voorhanden zijnde kostenhandleidingen zijn nog onvoldoende gericht op dit soort preventieve onderwijszorgarrangementen, enerzijds omdat ze of de gezondheidszorg betreffen en slechts in geringe mate voor de Jeugdhulp van toepassing zijn, en anderzijds – daar waar ze domeinoverstijgend zijn – inmiddels gedateerd zijn. Ook met betrekking tot dit punt liggen er nog uitdagingen.

Dit alles maakt, dat er heel veel voor te zeggen is om bij een methodiek zoals Preventieve Dyslexiezorg kennis te nemen van de meer maatschappelijke georiënteerde kosteneffectiviteitsbenaderingen, zoals deze in dit hoofdstuk zijn beschreven. Deze trend is al in de jaarverslagen tijdens de ontwikkeling van de PD-methodiek ingezet en in de evaluatierapportages over de PD-methodiek als structureel onderwijszorgarrangement doorgevoerd. In deel 1 van dit boek is ingegaan op de manier waarop de bekostiging van de PD-methodiek in co-financiering plaatsvindt. Met een eenvoudig rekenmodel is aangetoond hoe de kosten van een preventief traject zich verhouden tot een curatief EED-traject. Voorzichtig is geconcludeerd dat er een besparing van ongeveer 40% behaald kan worden met de PD-werkwijze. Daar is ook aangegeven dat meerjarige datamonitoring nodig is om hier meer definitieve uitspraken over te doen.

In deel 2 van dit boek is ingegaan op de ingrediënten voor maatschappelijk rendement van de PD-methodiek. Daarbij is gebruik gemaakt van de hiervoor beschreven effectenkaart (Deuten, 2007). Dit omdat dit instrument de verschillende aspecten van een interventie (stakeholders, input, benodigde activiteiten, resultaat (output), veronderstelde effecten (outcome) en de verandertheorie) in verband brengt met indicatoren om effecten te meten afgezet tegen de doelstellingen. De effectenkaart is voor alle drie de niveaus (*PD-leerlingentraject*, *PD-schoolontwikkelingstraject*, *PD-strategisch traject*) ingevuld. Op basis daarvan hebben gesprekken met alle betrokkenen plaatsgevonden en zijn verbeteringen ingezet. Ook hier geldt dat meerjarige datamonitoring meer zicht biedt op het daadwerkelijke rendement en de kosten en de baten die daarmee gepaard gaan.

Een belangrijk aspect van de PD-methodiek waarmee rekening gehouden dient te worden, is dat de kosten en baten domeinoverstijgend zijn. Er is sprake van co-financiering waarbij de Jeugdhulp (gemeente/zorgaanbieders) en Passend Onderwijs (schoolbesturen in afstemming met SWV'en) een ongeveer evenredig deel voor hun rekening nemen. Hier is nog weinig ervaring mee en ook de publicaties over intersectorale kosten en baten gaan steeds uit van de kosten en baten die één sector draagt (zeg: Jeugdhulp) en die mede op een andere sector (zeg: onderwijs) van invloed kan zijn. Naar een evenredige bijdrage van twee verschillende domeinen aan eenzelfde arrangement, is nog weinig onderzoek

gedaan. Ook voor het duurzaam vormgeven van co-financiering in een maatschappelijke kosteneffectiviteitsevaluatie is meer tijd nodig.

Ook dient nog nader uitgezocht te worden hoe het (kosten)rendement in relatie tot het preventieve karakter van de methodiek moet worden vastgesteld. Voor de PD-methodiek worden leerlingen op basis van voorspelbare variabelen geselecteerd op een moment, waarop nog niet met zekerheid te zeggen valt of ze in aanmerking komen voor vergoede zorg. Zoals we hiervoor zagen, is deze onzekerheid inherent aan alle preventieve aanpakken. Ook bij de PD-methodiek geldt dat het niet mogelijk is om vooraf aan te geven hoeveel leerlingen – als ze het PD-traject niet hadden gekregen – al dan niet verwezen zouden zijn naar de vergoede dyslexiezorg.

Overigens geldt hier wel, dat door langdurige datamonitoring zicht verkregen kan worden op het aantal leerlingen dat in latere jaren alsnog naar de vergoede dyslexiezorg verwezen worden. In deel 2 zagen we dat het om zo'n 14% van de leerlingen gaat en dat latere verwijzing in de meeste gevallen voorkomt bij leerlingen bij wie andere, additionele problematiek was geconstateerd.

Zoals in deel 2 uitvoering is beschreven, is er voor de effectmeting van de PD-methodiek door de gemeente gewerkt met Kritische Prestatie-indicatoren (KPI's). Geconstateerd is dat op de manier waarop dit is gebeurd, nogal wat af te dingen valt. In dit hoofdstuk hebben we gezien dat prestatie-indicatoren met kennis van zaken gehanteerd dienen te worden en dat bij voorkeur alle betrokkenen daar een stem in zouden moeten hebben. Als er op basis van gegronde redenen voor het werken met prestatie-indicatoren gekozen wordt, vraagt deze keuze om passende indicatoren, die goed gemeten kunnen worden en waarvan de resultaten in dialoog en mede in relatie tot andere outcome-factoren geduid moeten worden. Ook moeten ze geen afrekenkarakter hebben, maar bijdragen aan de verbetering van de methodiek.

Met betrekking tot het boeggolfeffect dat hiervoor is besproken, kan voorzichtig gesteld worden dat zich dit effect wél lijkt voor te doen bij de PD-methodiek. In deel 2 is beschreven dat er in het begin meer kosten zijn gemaakt dan in de periode dat de PD-methodiek structureel werd. Ook hier geldt weer, dat de kostenontwikkeling op de langere termijn nog ontbreekt, en dat meerjarige datamonitoring moet uitwijzen of deze trend zich voortzet.

Op basis van dit alles is de conclusie gerechtvaardigd, dat – ook al betreft het invoeren van de PD-methodiek geen echt grote beleidsverandering – er wel voldoende tijd uitgetrokken moet worden om de methodiek duurzaam in te voeren en betrouwbaar op de effecten te beoordelen. Gezien de hiervoor genoemde factoren en complicaties kan gesteld worden dat hier zeker een periode van 10 jaar voor uitgetrokken moet worden.



Voorstel voor werkwijze voor bepalen van (kosten)effectiviteit PD-methodiek

Welk type effectevaluatie en instrument er ook gekozen wordt om de resultaten, het rendement en de kosteneffectiviteit van een interventie helder te krijgen, steeds zal daarin de *dialog* moeten plaatsvinden tussen alle betrokkenen. Hamdi (2015) spreekt in dit verband van de kracht die uit kan gaan van het voeren van een inhoudelijke, gestructureerde dialoog tussen betrokken en het tegelijkertijd zakelijk omgaan met maatschappelijke effecten. Partijen kunnen het geheel vanuit verschillende standpunten bekijken, waardoor tunnelvisie wordt voorkomen en er een gebalanceerd inzicht ontstaat.

Met het volgende schema is een poging gedaan om het traject waarlangs voor de PD-methodiek deze dialoog kan plaatsvinden te beschrijven met gebruikmaking van de literatuur zoals deze in dit hoofdstuk aan de orde is geweest (Kremer, e.a. (2016); Kann-Weedega, e.a., 2017, De Groot & Mateman (2014), Hamdi, 2021); Deuten, 2007; Van Yperen, 2012; keuzetool beleidsevaluatie van de overheid).

Inrichten evaluatietraject kosteneffectiviteit PD-methodiek	
Uitbesteden of zelf doen?	Voordeel van zelf uitvoeren is, dat dit een leerproces op gang zet, nadelen zijn dat de juiste expertkennis ontbreekt en de objectiviteit in twijfel kan worden getrokken. Bij evaluatie in eigen beheer is het raadzaam een taakverdeling te maken: wat vergt dit van de betrokken personen en organisaties qua tijd, geld, inzet, deskundigheid? Hoe en door wie het (kosten)evaluatieonderzoek ook wordt uitgevoerd, altijd is het belangrijk om transparant te zijn over alle aspecten van de uitvoering van het kosteneffectiviteitsonderzoek.
Kies het type onderzoeksvraag voor het evaluatieonderzoek	Bepaal wat de hoofdvraag is voor het evaluatieonderzoek: <ul style="list-style-type: none">• Effectevaluatie. Hierbij wordt gekeken naar de mate waarin het beleid effect heeft of zal hebben. De causaliteitsvraag staat centraal: In welke mate leiden de beleidsprestaties tot de effecten? Verder gaat het er hier ook om na te gaan voor wie en onder welke omstandigheden het beleid effectief is geweest en hoe betrokkenen het beleid ervaren en beoordelen.• Doelmatigheidsevaluatie. Hierbij wordt gekeken naar de verhouding tussen de kosten en de opbrengsten van het beleid of de uitvoering. Er wordt onderscheid gemaakt tussen (a) de kleine doelmatigheid die betrekking heeft op de relatie tussen middelen en prestaties en (b) de grote doelmatigheid die over de relatie tussen middelen en effecten gaat• Verklarende evaluatie. Hierbij wordt gezocht naar verklaringen voor de doelmatigheid en de doeltreffendheid van het beleid. Dit helpt ook bij het bepalen van mogelijkheden om de doelmatigheid en doeltreffendheid te verhogen. Ook is hierbij oog voor een verklaring van de niet-beoogde effecten van het beleid. Gezamenlijk geeft dit een beeld van waarom bepaalde uitkomsten wel of niet worden gerealiseerd, en hoe dit eventueel anders zou kunnen.

Waarom en waartoe evalueren	Bepaal waartoe er wordt geëvalueerd en hoe de resultaten straks gebruikt gaan worden (om het project te verbeteren, om zich te profileren, om verantwoording af te leggen). Het doel van de evaluatie bepaalt welke informatie er verzameld moet worden en de wijze waarop en hoe verslaglegging plaats gaat vinden. Kies het perspectief: maatschappelijk perspectief, cliëntperspectief, instellingsperspectief, perspectief van de betalende partij(en), of een combinatie daarvan.
De te onderzoeken groep(en)	Bepaal de te onderzoeken groep(en): (leerlingen, ouders/verzorgers, professionals, beleidsmakers) en – indien mogelijk – controlegroep(en).
Bepaal kostenposten (investeringen)	Kostenposten voor de verschillende partijen: <ul style="list-style-type: none"> • Kosten binnen preventie en jeugdhulp • Kosten voor de cliënt en familie • Kosten voor andere sectoren (onderwijs, Jeugdhulp)
Bepaal de zakelijke baten (incasseringen)	Zakelijke baten voor de verschillende partijen: <ul style="list-style-type: none"> • Baten binnen preventie en jeugdhulp • Baten voor de cliënt en familie • Baten voor andere sectoren (onderwijs, Jeugdhulp)
Keuze type kostenevaluatie (kan ook een combinatie zijn)	Bepaal op grond van de evaluatievraag ‘Wat willen we weten?’ met alle betrokkenen welk type (kosten)evaluatie nodig en wenselijk is. <ul style="list-style-type: none"> • Kosteneffectiviteitsanalyse (met een specifieke uitkomstmaat) • Kostenutiliteitsanalyse (met QALY als uitkomstmaat) • Maatschappelijke kosten-baten analyse (met euro's als uitkomstmaat) Voorspel met alle betrokken de (verwachte) kosteneffectiviteit op alle niveaus van het project (zie <i>hieronder</i>).
Bepaal wanneer de evaluatie plaatsvindt	Bepaal wanneer de evaluatie plaatsvindt: <ul style="list-style-type: none"> • vooraf (ex-ante) • tijdens (ex-durante) • via reconstructie achteraf (ex-post)
Bepaal de te meten effecten	Bepaal de te onderzoeken effecten en succesfactoren van de interventie, waarvan de kosteneffectiviteit bepaald moet worden (<i>outcome</i>). Maak daarbij een koppeling met de doelen: <ul style="list-style-type: none"> • PD-leerlingetraject: betere geletterdheid (lezen en spellen), meer leesmotivatie en leesplezier, beter welzijn en zelfvertrouwen • PD-schoolontwikkelingstraject: verbetering van ondersteuningsniveau 1-2-3 (lezen, spellen, dyslexie) • PD-strategisch traject: verantwoorde aanpak van preventie- en kwaliteitsagenda zoals vastgelegd in beleidsplannen (Jeugdhulp & Passend Onderwijs) <p>Doe de <i>realiteitscheck</i>: is een effect echt te verbinden met de interventie of spelen nog andere factoren mee?</p>



Opstellen van model	Ontwikkel op basis van de geformuleerde outcome een <i>geïntegreerd model</i> waarop indicatoren (zie hierna) gebaseerd kunnen worden.
Formuleer indicatoren (effectmaten)	Formuleer per effect of succesfactor twee of drie passende indicatoren, waarmee de effecten te 'meten' zijn. Gebruik zoveel mogelijk data die al bekend zijn. Vermijd het 'meetcircus'.
Bepaal normen en criteria	Bepaal per indicator een norm of criterium (wanneer wordt op de indicator een voldoende gescoord?)
Formuleren onderzoeksvragen	Formuleer onderzoeksvragen voor het meten van de indicatoren, van algemeen naar meer specifiek. Indien hiervoor betrouwbare en valide instrumenten voorhanden zijn, gebruik deze dan. Indien deze er niet zijn, formuleer dan zelf de onderzoeksvragen. Dit is een vak apart, waarbij ondersteuning geen overbodige luxe is.
Technieken van dataverzameling	Veelal wordt gebruikt gemaakt van gecombineerde technieken voor dataverzameling: interview (open, (semi) gestructureerd, enquête (face-to-face, schriftelijk, online), vragenlijsten (genormeerd), focusgroepen, observatie, toetsgegevens, experiment (hypothese-toetsend), economische evaluatietechnieken (trial-based gerandomiseerd of via beslismodel), deskresearch.
Informatiebronnen voor evaluatie	Maak gebruik van een combinatie van databronnen: individuele personen (directe doelgroep, uitvoerders, leidinggevenden, deskundigen, samenwerkingspartners), documenten (beleidsnota's, werkplannen, vergaderverslagen, mailcorrespondentie), mediaproducten (persberichten, websites, literatuur), bronnen in de sociale werkelijkheid (de context van het project of interventie). Veelal wordt gebruik gemaakt van triangulatie. Als verschillende bronnen vergelijkbare resultaten opleveren, is het aannemelijker dat de informatie klopt. Door meerdere bronnen te raadplegen wordt ook het draagvlak vergroot. Uiteraard moeten de bronnen passen bij het type informatie dat verzameld dient te worden.
Analyse en resultaten	Analyseer de verzamelde gegevens in termen van projectresultaten en rendement, afgezet tegen de doelstellingen van het project of interventie. Maak naast inhoudelijke analyse ook een analyse van de aan elkaar gelieerde kosten en baten. <ul style="list-style-type: none"> • Bij economische effectiviteits- of utiliteitsberekeningen wordt gekeken wat interventie A meer/minder kost en oplevert dan interventie B (zie: beschreven benaderingen) • Bij maatschappelijke kosten-batenanalyses wordt gekeken wat een interventie kost en opbrengt, zonder dit met een andere interventie te vergelijken (zie: overzicht van instrumenten)

<p>Conclusie</p>	<p>Trek conclusies op basis van de bevindingen uit de analyse en de resultaten op alle drie de niveaus van de PD-methodiek.</p> <ul style="list-style-type: none"> • PD-leerlingentraject: goede leerlingresultaten, verschuiving van curatie naar preventie, valide en betrouwbare verwijzing naar vergoede zorg • PD-schoolontwikkelingstraject: verhogen van de kwaliteit van het taal-, leesonderwijs op ondersteuningsniveau 1-2-3 • PD-strategisch traject: sluitende aanpak voor dyslexie (Jeugdzorg en Passend Onderwijs) en realiseren poortwachtersfunctie <p>De volgende vragen dienen daarbij (onder andere) beantwoord te worden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zijn de vooraf gestelde doelstellingen behaald? • Wat is het tastbare, concrete resultaat (output)? • Welke verwachte en onverwachte effecten zijn behaald (outcome)? • Welke factoren hebben bijgedragen aan welk resultaat of effect (bijvoorbeeld: aspecten in de uitvoering, samenwerking tussen de betrokken partijen, standpunten van de partijen, verwachtingen van ouders en financiers). • Wat is het resultaat van de kosten-batenanalyse? • Wat is de reden van het wel/niet halen van de (verwachte) kosteneffectiviteit? • Hoe zou de kosteneffectiviteit eruitzien zonder de gegeven aanpak? Het kan hier gaan om een andere aanpak, een ander project, ander beleid en andere kosteneffectiviteitsaanpak. • Welke succes- en verbeterpunten zijn er en zijn er wijzigingen in de aanpak of de interventie noodzakelijk?
<p>Advies</p>	<p>Formuleer (als dat mogelijk is) met alle betrokkenen een advies over het al dan niet starten of doorvoeren van het project, de aanpak of interventie. Loont het om interventie x in te zetten? Zo ja, waarom? Zo nee, waarom niet?</p>
<p>Verslaglegging van en communicatie over het (kosten)effectiviteitsonderzoek</p>	
<p>Verslaglegging of rapportage</p>	<p>In de rapportage of verslaglegging worden het doorlopen proces – inclusief de gemaakte keuzes – en de bevindingen beschreven en verantwoord. Veelal start de verslaglegging met een korte beschrijving van het project of de interventie (doel, aanpak, werkwijze, samenwerkingspartners). Ook kan er daarenboven gekozen worden voor een procesbeschrijving over hoe het proces en samenwerking zijn verlopen, inclusief succes- en faalfactoren. Een belangrijk onderdeel van de verslaglegging is de aanleiding en het doel van de (kosten)evaluatie en de wijze waarop de evaluatie is uitgevoerd (soort evaluatie en gekozen instrumenten). Vervolgens worden op basis van de respons, de analyse van de data en de standpunten van de verschillende partijen, de output en outcome beschreven en worden er conclusies getrokken over het rendement. En, 'last but not least' kan er een advies worden uitgebracht: loont het om interventie x in te zetten of te continueren? Zo ja, waarom? Zo nee, waarom niet?</p>
<p>Wijze van communicatie</p>	<p>Belangrijk is om (van tevoren) te bepalen met wie de onderzoeksresultaten worden gecommuniceerd. Vraagt dit grafieken en cijfers, of een theoretische onderbouwing of een verhaal over de interventie (of een combinatie daarvan). Dit bepaalt mede hoe de bevindingen opgeschreven moeten worden. Vaak wordt een verkorte versie van de verslaglegging of rapportage gecommuniceerd via Nieuwsbrieven en Websites van de betrokken partijen.</p>

Dit overzicht van de wijze waarop een evaluatietraject naar (kosten)effectiviteit ingericht, uitgevoerd, opgeschreven en gecommuniceerd kan worden, laat zien dat het hier complexe materie betreft. Alle betrokkenen en zeker de strategische partners dienen zich dit te realiseren. Aan te bevelen is om als voorbereidende exercitie ruim de tijd te nemen om deze voorgestelde werkwijze met betrokkenen uit beide domeinen (Jeugdzorg & Passend Onderwijs) te bespreken. Naast dat dit ongetwijfeld verheldering biedt, wordt dan ook duidelijk dat zo'n complexe methodiek als de PD-methodiek niet afgerekend kan worden op basis van enkel een paar opgestelde KPI's.

Overheveling zorg voor EED naar onderwijs

Interessant in het kader van de kosteneffectiviteit en kostenbeheersing van dyslexiezorg zijn de ontwikkelingen die zich in de afgelopen jaren hebben voorgedaan in de politiek. Door de Tweede Kamer is eind 2020 een motie van lid Peters c.s. ingediend om 1) de aanpak van leerproblemen zoals dyslexie voortaan via het onderwijs te laten verlopen en hierbij gecoördineerd in te zetten op verbetering van taalonderwijs en goede gespecialiseerde hulp aan kinderen met EED, en 2) te onderzoeken welk budget hiervoor van de Jeugdwet naar het onderwijs overgeheveld zou moeten worden. In dit kader hebben de ministeries van VWS en OCW aan onderzoeksinstituten gevraagd om onderzoek te doen naar de juridische, financiële en uitvoeringsconsequenties van zo'n overheveling. Het rapport *Overheveling zorg voor EED naar onderwijs?* (Peeters, e.a., 2021) brengt in beeld wat de consequenties kunnen zijn van een eventuele overheveling, voor het onderwijs, voor gemeenten, voor zorgaanbieders, voor de professionals en voor ouders en leerlingen met EED.

Prevalentie en uitgaven EED-zorg

Voor dit hoofdstuk over kosteneffectiviteit van (preventieve) dyslexiezorg zijn de cijfers die het rapport biedt over de prevalentie en het kostenaspect van de huidige EED-zorg uiterst saillant. Het rapport biedt recente cijfers over het aantal kinderen dat in de afgelopen jaren EED-zorg heeft ontvangen en biedt zicht op de gemiddelde uitgaven voor EED-zorg per kind en gemeente.

In Nederland krijgen jaarlijks tussen de 2,4% en de 2,7% kinderen in de leeftijd van 7 tot en met 12 jaar EED-zorg. Dit komt neer op tussen de 25 duizend en 28 duizend kinderen die jaarlijks EED-zorg krijgen.

De gemiddelde uitgaven aan EED-zorg per kind per jaar is gestegen van ongeveer € 2.300,- in 2018 naar € 2.500,- in 2020. Ten opzichte van andere typen jeugdzorg zijn de uitgaven aan EED-zorg relatief laag. De (maximale) kosten voor een EED-zorgtraject (diagnose en behandeling) varieert binnen de steekproef van gemeenten

tussen de € 3.700,- en de € 6.000,-. In de meeste gemeenten liggen de maximale trajectprijzen rond de € 5.000,- per (volledig) traject.

Alle gemeenten gezamenlijk geven ongeveer € 68 miljoen uit aan EED-zorg. Daarnaast bedragen de uitvoeringskosten momenteel tussen de € 1,3 en de € 3,4 miljoen (tussen de 2% en de 5% van de totale uitgaven aan EED-zorg). In totaal gaat het daarmee om ongeveer € 70 miljoen, wat neerkomt op ongeveer 1,4% van de uitgaven aan niet-vrij toegankelijke jeugdzorg.

Het rapport stelt, dat dit geld dus vrij komt bij gemeenten, zodra zij niet meer verantwoordelijk zijn voor de EED-zorg en dat dit bedrag dan overgeheveld zou kunnen worden naar het onderwijs.

Scenario's voor overheveling

In het rapport worden de volgende vier scenario's genoemd:

Scenario 0: Geen overheveling

Het stelsel verandert niet en de gemeenten blijven verantwoordelijk voor de EED-zorg. Onderdeel van dit scenario zijn ook de huidige ontwikkelingen en acties (*Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* en *Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie*) die erop gericht zijn om knelpunten aan te pakken.

Scenario 1: Overheveling naar samenwerkingsverbanden PO

In dit scenario gaan de taken en het budget rondom de EED-zorg naar de 75 samenwerkingsverbanden PO. De gemeente speelt in dit scenario geen (formele) rol meer.

Scenario 2: Overheveling schoolbesturen PO

In dit scenario gaan de taken en het budget rondom de EED-zorg naar de meer dan 900 schoolbesturen PO. De gemeente speelt in dit scenario geen (formele) rol meer.

Scenario 3: Overheveling van (inhoudelijke) taken naar samenwerkingsverbanden PO

Dit scenario lijkt op de situatie zoals die in een aantal regio's momenteel al bestaat. Een voorbeeld is dat de poortwachtersfunctie bij het samenwerkingsverband belegd is.

Het scenario om EED-zorg over te hevelen naar individuele scholen had weinig steun en is daarom niet nader uitgewerkt.



In het rapport worden voorzichtige uitspraken gedaan over mogelijk kansrijke scenario's. De onderzoekers zien op basis van het onderzoek veel kansen om voort te bouwen op de samenwerking onderwijs-gemeenten-zorgaanbieders zonder een volledige overheveling te laten plaatsvinden.

“Een van de enige zaken waar in het veld consensus over is, is dat er kansen liggen om de samenwerking gemeenten-onderwijs-zorgaanbieders te versterken en meer waarborgen in te bouwen om het onderwijs daarbij te betrekken. Dit kan met een gedeeltelijke overheveling (scenario 3) of door eerst gericht de genoemde knelpunten op te lossen binnen het huidige stelsel (scenario 0). Het beleggen van inhoudelijke taken bij samenwerkingsverbanden biedt kansen om kwaliteit van de ondersteuning op scholen te vergroten in combinatie met een professionele toets op verwijzingen naar professionele EED-zorg. Gemeenten kunnen samen met samenwerkingsverbanden het gebruik van EED-zorg monitoren, bijsturen en waar relevant verbanden leggen met de aanpak van andere maatschappelijke vraagstukken. Wensen van het onderwijs over de EED-zorg kunnen een plek krijgen in inkoopafspraken die gemeenten maken met aanbieders.” (p. 10)

Zetten we deze uitspraken uit het rapport af tegen wat hetgeen in dit boek gezegd is over Preventieve Dyslexiezorg dan is de gebleken consensus dat er kansen liggen om de samenwerking tussen gemeenten-onderwijs-zorgaanbieders en daarbij meer waarborgen in te bouwen voor het betrekken van het onderwijs, volledig in lijn daarmee. In elk scenario is er ruimte voor een preventieve aanpak van dyslexiezorg. In het volgende wordt dit aan de hand van de voorgestelde acties uit het rapport nader onderbouwd.

Preventieve dyslexiezorg in alle scenario's mogelijk

Voor het effectief vormgeven van preventieve dyslexiezorg, zoals dit in dit boek is beschreven, maakt het niet uit voor welk scenario er uiteindelijk wordt gekozen. In alle scenario's is ruimte voor deze aanpak. Hieronder wordt met betrekking tot de acties die in het rapport worden genoemd om de knelpunten in het huidige systeem op te lossen, beschreven hoe de PD-methodiek daar tot nu al vorm aan heeft gegeven.

Acties die bijdragen aan het oplossen van knelpunten en het verbeteren van de samenwerking

Rapport Overheveling zorg voor EED naar het onderwijs? (p. 10)	Preventieve Dyslexiezorg (dit boek)
<i>Het ondersteunen van samenwerkingsverbanden en gemeenten bij het versterken van de samenwerking. Bijvoorbeeld door middel van pilots waarin gemeenten en onderwijs samen optrekken bij de inzet op preventie, samen monitoren en reflecteren op EED-data en samen eventuele andere knelpunten oplossen;</i>	De PD-methodiek zoals deze in dit boek is beschreven, was een pilot en is inmiddels een structureel onderwijszorgarrangement, waarbij gemeenten, onderwijs en zorgaanbieders samen opgetrokken zijn bij de inzet van preventie. De resultaten zijn gemonitord en er is op verschillende niveaus gereflecteerd op de data en knelpunten.
<i>Stimuleren van een poortwachtersfunctie in de regio, belegd bij het onderwijs. Eventueel kan overgegaan worden op scenario 3, waarbij alle regio's verplicht worden een poortwachter aan te stellen en te beleggen bij het samenwerkingsverband. Het is echter ook mogelijk dat dit niet voor alle regio's passend of haalbaar is;</i>	De PD-methodiek voorziet op natuurlijke manier in de poortwachtersfunctie. In het halve jaar dat behandelaars, onderwijs samen met ouders de methodiek uitvoeren wordt zicht verkregen op ernst en hardnekkigheid en kunnen er valide en betrouwbare uitspraken gedaan worden over het al dan niet verwijzen naar de vergoede dyslexiezorg. Ook kunnen er deugdelijke uitspraken worden gedaan over de invloed van eventuele comorbiditeit en/of andere specifieke leerlingkenmerken op het vervolgtraject.
<i>Stimuleren van betrokkenheid van onderwijs bij gemeentelijke aanbestedingen onder zorgaanbieders. Het onderwijs heeft het beste zicht op hoe de afstemming met scholen verbeterd kan worden, en dit kunnen gemeenten meenemen in bijvoorbeeld het formuleren van extra eisen aan zorgaanbieders. Denk aan meer behandeling op school, meer afstemming met school en/of meer nazorg. Eventueel kan hierbij overgegaan worden op een wettelijke verplichting om het onderwijs te betrekken, bijvoorbeeld om dit bij het Op Overeenstemming Gericht Overleg (OOGO) te bespreken;</i>	De PD-methodiek voorziet in zowel co-partnerschap en als co-financiering: de gemeente betaalt de behandelaar en het onderwijs betaalt de ondersteuning casemanager, professionalisering en materialen (o.a. Bouw!). Bij de aanbesteding van zorgaanbieders hebben de gemeenten voorwaarden gesteld: <ol style="list-style-type: none"> (1) preventief kunnen en willen werken (2) beschikken over de juiste deskundigheid (naast specifieke behandelexpertise ook verstand hebben van onderwijs) <p>De schoolbesturen dragen zorg voor maatgerichte afstemming op de scholen. Besluitvorming over start en voortgang heeft plaatsgevonden in het OOGO (Op Overeenstemming Gericht Overleg). Een wettelijke verplichting om onderwijs nog beter te betrekken, is toe te juichen omdat dit waarborgt dat de samenwerking in stand blijft ook als gemeenten in de toekomst opteren voor ander beleid.</p>



<p><i>Stimuleren van data-gedreven werken door het delen van data en gezamenlijk door onderwijs-gemeenten-zorgaanbieders hierop te reflecteren. Eventueel zou het ook een wettelijke verplichting kunnen worden voor gemeenten en onderwijs om samen doelen rondom dyslexie op te stellen en dit samen te monitoren;</i></p>	<p>Het data-gedreven werken kent ook bij de PD-methodiek vele uitdagingen. Het is niet eenvoudig gebleken om data van onderwijs-gemeenten-zorgaanbieders op elkaar af te stemmen en te monitoren. Een wettelijke verplichting voor gemeenten en onderwijs om dit samen te doen, is toe te juichen. De voorbereidende werkzaamheden die het <i>Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie</i> in het kader van datamonitoring heeft uitgevoerd, kunnen daarbij faciliterend zijn.</p>
<p><i>Er zou budget (los van het EED-budget) vrijgemaakt kunnen worden om meer in te zetten op het verbeteren van de ondersteuningsniveaus 1, 2 en 3 rondom dyslexie op scholen.</i></p>	<p>Inherent aan de PD-methodiek is, dat schoolbesturen budget vrijmaken voor taken die des onderwijs' zijn. De PD-methodiek voorziet parallel aan <i>PD-leerlingentraject</i> in een <i>PD-schoolontwikkelingstraject</i>, waarin ingezet wordt op het verbeteren van ON1, ON2 en vooral ON3. Additioneel budget is zeker toe te juichen, omdat is gebleken dat het vrijmaken en vrijhouden van structureel budget hiervoor heel veel van schoolbesturen vraagt.</p>
<p>Het delen van de positieve voorbeelden en ervaringen van regio's met andere regio's;</p>	<p>Met betrekking tot het delen van positieve voorbeelden kan de PD-methodiek tot voorbeeld dienen. Het is een goed beschreven methodiek (dit boek), waarbij de focus op <i>preventie</i> ligt.</p> <p>Voor PD-methodiek geldt, dat de strategische partijen (bestuurders en beleid) als éérste voor een gezamenlijke vormgegeven preventieve aanpak moeten gaan, alvorens dat – in het klein – gestart kan worden met de uitvoering daarvan. Het maakt daarbij niet uit wie het voortouw neemt. Van belang is dat de 'strategische driehoek' (gemeenten-schoolbestuur/SWV-zorgaanbieders) er altijd door de initiatiefnemende partij volledig bij betrokken wordt.</p> <p>Bij het delen van de PD-methodiek geldt dat regio's een eigen inkleuring kunnen geven aan de preventieve werkwijze, maar dat er kernelementen zijn, die behouden moeten blijven wil er nog van de PD-methodiek gesproken kunnen worden (zie deel 1 van dit boek). Op basis daarvan kan voor de eigen context een 'check' worden uitgevoerd: Werkt dat ook bij ons en vooral 'waarom', wat moeten we daarvoor doen en wie moeten dat dan doen?</p>
<p>En dan nog dit....</p> <p>Ten onrechte wordt in het rapport (p.8) gesteld dat leerlingen in de huidige EED-zorg goede zorg krijgen op het moment dat zij deze nodig hebben. De 'dyslexieparadox' zoals die in dit boek is besproken, laat zien dat dit niet juist is. Jonge kinderen zijn erbij gebaat om hulp te krijgen op het moment dat ze leren lezen en spellen, dus in groep 2, 3 en 4 en niet in de vorm van een 'by-pass'-constructie in een periode dat ze ernstig zijn vastgelopen met alle mogelijke gevolgen van dien.</p>	

Het rapport *Overheveling zorg voor EED naar het onderwijs?* biedt tal van kansen om nog eens goed te kijken naar het eerder en beter vormgeven van dyslexiezorg. De tijd lijkt rijp om hier samen de puzzel voor te leggen.

De PD-methodiek voorziet erin dat er optimale samenwerking (onderwijs-zorg-ouders) plaatsvindt, dat leerlingen op tijd worden geholpen en dat alleen die leerlingen naar de vergoede zorg verwezen worden, die dat ook écht nodig hebben. Zeker nu er opnieuw gekeken wordt naar de toewijzing van het macrobudget voor dyslexiezorg kan het een afweging zijn om voor een dergelijke preventieve aanpak een deel van het dyslexiebudget vrij te maken, in welk scenario dan ook. In feite komt het erop neer dat de overheid, strategische partners en professionals zich realiseren dat het *eerder* en *beter* kan en dat dit ook te realiseren valt. Durf te kiezen!

Meer lezen:



Kosteneffectieve jeugdinterventies

Nederlands Jeugdinstituut: Welke Jeugdinterventies in Nederland zijn kosteneffectief. Download [hier](#).



Zicht op effect

Zicht op effect: Een overzicht van instrumenten om zelf het effect van je aanpak te meten. Download [hier](#).



Richtlijn voor het uitvoeren van economische evaluaties in de gezondheidszorg

Het Zorginstituut Nederland heeft richtlijn samengesteld voor economische evaluaties van doelmatige tot stand gekomen interventies. Methodologie van kostenonderzoek en referentieprijzen zijn daarin opgenomen. Download [hier](#)



Keuzetool beleidsevaluatie

Ministeries voeren beleidsevaluaties uit om inzicht te krijgen in de werking van het beleid. Worden de beoogde doelen gerealiseerd? Doen we de goede dingen? En doen we de dingen goed? Ministeries gebruiken de uitkomsten om te leren wat er goed gaat of wat er juist nog beter kan, en leggen daarmee verantwoording af over het gevoerde beleid.



Keuzetool:

Deze keuzetool (download [hier](#)) biedt handvatten voor het kiezen van geschikte methoden om evaluatievragen te beantwoorden. Aan de hand van de soort en timing van de evaluatie geeft de keuzehulp concrete suggesties voor mogelijke onderzoeks- en dataverzamelmethode om tot een passend onderzoeksontwerp te komen.



Overheveling zorg voor EED naar onderwijs?

[Lees](#) het hele rapport waarin de financiële, juridische en uitvoeringsconsequenties worden belicht met betrekking tot een eventuele overheveling van EED-zorg naar het onderwijs. Dit onderzoek is in opdracht van de Ministeries van VWS en OCW uitgevoerd door SignificantPublic en Oberon, onderzoek en advies.

Meer kijken:



Samen de puzzel leggen

Bekijk [hier](#) een webinar over lerend evalueren over een heel ander onderwerp, namelijk natuurbeleid. Onder leiding van Inge Diepman leggen rijk, provincies, wetenschap en direct betrokkenen samen de puzzel.

Deze manier van lerend evalueren zou de dyslexiewereld goed doen. Op basis van recente publicaties zoals *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie*, rapport overheveling zorg EED naar onderwijs, ontwikkelingen in kader van Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie en mogelijk dit boek (vooral omdat het laat zien dat samen vormgeven aan preventie mogelijk is) kan samen de puzzel worden gelegd en kan samen gekeken worden naar wat er per regio mogelijk is om preventieve, integrale en kostenbeheersende dyslexiezorg mogelijk te maken.

Reflectie, discussie en aanbevelingen

Discussie en reflectie

In dit hoofdstuk zijn de verschillende mogelijkheden beschreven om de (kosten)-effectiviteit van een project of een interventie te bepalen. Omdat dit geen eenvoudige zaak is én omdat er veel van afhangt voor het voortbestaan van een aanpak, is hier uitgebreid aandacht aan besteed. De hoop is erop gericht dat – door een veelheid aan variabelen bij elkaar te zetten – het verstandig denken en spreken over kosteneffectiviteit wordt gevoed. De hoop is er tevens op gericht dat goede initiatieven niet vroegtijdig worden ‘wegberekend’, zonder eerst goed uitgezocht te hebben wat het werkelijk rendement is en wat dat kost en mag kosten.

De vraag wat de beste wijze van effectevaluatie en instrumentkeuze is, is ook voor de PD-methodiek niet eenvoudig te beantwoorden gebleken. Zoals we gezien hebben, is dit afhankelijk van wat je wil weten en meten. Ook de timing en de beschikbare capaciteit en budget spelen hierbij een rol. Indien er zonder controlegroep wordt gewerkt, is er geen oorzakelijk verband aan te tonen en moet de (kosten)effectiviteit van een methodiek op een andere manier worden aangetoond. Dit is inherent aan dit soort preventieve projecten en op basis van een goede vraagstelling zal er meerjarig onderzoek gedaan moeten worden met behulp van verschillende bronnen en dataverzamelingstechnieken. We zagen dat, als dit in gezamenlijkheid gebeurt dit tot betere leereffecten en meer draagvlak leidt. Het ‘samen klaren van de kosteneffectiviteitsklus’ voor de PD-methodiek heeft dan ook zeker de voorkeur, evenals een keuze voor een meer dynamisch model, dat kan ‘meegroeien’ met de ontwikkelingen

Gebleken is, dat het ook bij de PD-methodiek moeilijk was om de kosten/batenevaluatie in gezamenlijkheid uit te voeren. Het is niet alleen een ‘zaak’ van de gemeente; het is een ‘zaak’ van gemeente én onderwijs tezamen. Dit gegeven is bij de PD-methodiek een weerbarstig punt gebleken, dat jaarlijks – zeker bij het toenemende aantal deelnemende gemeenten en schoolbesturen – veel aandacht opeiste. Beleidsmedewerkers van gemeenten moeten budget voor Preventieve Dyslexie losweken (uit de toch al schaarse middelen) en moeten daarvoor een onderbouwing formuleren voor de gemeenteraad en de verantwoordelijk wethouder(s). De kosten en baten die de PD-methodiek oplevert aan de onderwijskant, werden daarbij vaak over het hoofd gezien. Dit heeft veel ondersteuning en overtuigingskracht gekost, waarbij de nadruk is gelegd op operationalisatie, kwantificeerbaarheid op beide domeinen en het inzichtelijk maken van sturingsmogelijkheden, zowel in financieel opzicht als in kwalitatief opzicht.

Een ander punt dat ook bij de PD-methodiek speelde, is dat het kosteneffectiviteitsonderzoek van Jeugdhulp en ook Passend Onderwijs nog in de kinderschoenen staat. Als er al onderzoek is, is dat gericht op ernstige problematiek zoals ‘multi-probleemgezinnen’ of complexe gedragsproblematiek. Daar komt bij dat ‘dyslexie’ maar een klein onderdeel van de Jeugdzorg vormt, met ook een relatief gering budget. Door



het 'overhevelingsrapport' is hier meer zicht op gekomen, hetgeen zeker zal bijdragen aan transparantie met betrekking tot voor handen zijnde budgetten. Ook in de regio waar de PD-methodiek ontwikkeld is, gingen regelmatig 'stemmen' op, dat 'dyslexie' een onderwijsprobleem is en dat dat dan ook dáár opgelost dient te worden. Laat onverlet, dat welke keuzes er in de toekomst ook worden gemaakt de doelen van (preventieve) dyslexiezorg zowel langs de kosteneffectiviteitslat van specialistische Jeugdhulp als langs de lat van de Passend Onderwijs gelegd moeten worden. Het is niet of/of, maar en/en!

In de jaren dat de PD-methodiek nu existeert (4 voorbereidingsjaren en ruim 2 structurele jaren) hebben we met zijn allen moeten erkennen, dat we nog niet zo gewend zijn aan regelmatige monitoring en effectencalculaties. Dit is wel als belangrijk gezien en in deel 1 en 2 van dit boek is beschreven hoe dit tot nu toe verlopen is. Met het besef dat de schaarse middelen met behulp van kosteneffectiviteitsanalyses verantwoord dienen te worden, zijn we er nog niet. Daarmee bleken nog niet de tools en de deskundigheid voorhanden, die nodig zijn om verantwoorde besluiten te nemen en goede initiatieven niet met het badwater weg te gooien. Ook met betrekking tot het bepalen van de kosteneffectiviteit van de PD-methodiek hebben we ervaren, dat professionals en beleidsmakers nog vaak uitgaan van 'eigen impliciete kennis en ervaring', waardoor de communicatie niet altijd vanuit eenzelfde referentiekader verliep.

Zoals in dit hoofdstuk beschreven, bleek de (veronderstelde) verandertheorie vaak de achilleshiel te zijn. Het betrof dan de veronderstellingen, verwachtingen en inschattingen van de betrokkenen over hoe het resultaat doorwerkt in de maatschappelijke effecten. Het expliciteren van deze impliciete kennis en het aan elkaar uitleggen daarvan, levert een belangrijke bijdrage aan de keuze voor de manier waarop (kosten) evaluatie 'berekend' kan worden.

In dit verband zou voor de PD-methodiek de 'als-dan' redenering kunnen zijn: "Als leerlingen vroegtijdig een gespecialiseerde interventie krijgen, dan voorkomt dat ernstigere problemen (nu en later) en zijn er tevens minder onterechte doorverwijzingen naar de duurdere, vergoede zorg." Dit soort 'als-dan'-redeneringen moeten ook gemaakt worden met betrekking tot de lerende professionals en beleidsmakers. De in dit hoofdstuk genoemde modellen en instrumenten helpen bij het expliciteren van verwachtingen en inschattingen. Zij kunnen (impliciete) kennis en ervaring 'grijpbaarder' maken. Evaluatieresultaten en dus ook gehanteerde KPI's moeten geen eigen leven gaan leiden: ze moeten 'dienen' en 'uitnodigen tot verstandig sturen' en liefst niet 'controleren'.

Rest nog op te merken, dat – zoals uit dit hoofdstuk blijkt – het schrijven van een handboek ook mede bijdraagt aan de onderbouwing van de kosteneffectiviteit van een interventie. Dit omdat zowel de verschillende onderdelen van de aanpak als de visie en theorieën waarop de aanpak is gebaseerd, goed worden beschreven, hetgeen een basis vormt voor het 'vaststellen' van de effecten van een aanpak, inclusief de kosteneffectiviteit.

Aanbevelingen

De vraag die in gezamenlijkheid beantwoord dient te worden is: “Biedt de PD-methodiek eerdere en betere jeugdhulp én beter onderwijs voor minder of – in ieder geval – evenveel geld?”

Ter beantwoording van deze vraag is aan het eind van dit hoofdstuk een schema opgenomen, waarin een aantal belangrijkste stappen voor (het inrichten van) een gezamenlijk (kosten)evaluatietraject zijn beschreven. Daarin is verwerkt wat – vanuit de beschreven literatuur – effectief leek voor de PD-methodiek. Hiervoor is al gesuggereerd hier gezamenlijk kennis van te nemen, alvorens keuzes te maken die verstrekkende gevolgen voor het voortbestaan van de methodiek kunnen hebben.

De volgende aanbevelingen dringen zich op om in de (nabije) toekomst in gezamenlijkheid meer realistisch en betrouwbaar kosteneffectiviteitsonderzoek te kunnen uitvoeren.

Aanbevelingen voor beleidsmakers en professionals: *Samen lerend doen wat werkt!*

Als iets helder wordt uit de publicaties die in dit hoofdstuk besproken zijn, is het wel dat het nadenken over en het uitvoeren van een kosteneffectiviteitsevaluatie geen eenmalige actie op een achternamiddag is. Het is ook geen simpel overnemen van elders ontwikkelde succespraktijken, methoden, richtlijnen of protocollen. Een goede aanpak bestaat uit het gebruik maken van bestaande methoden en richtlijnen én uit het uitvinden van ‘eigen’ en nieuwe kennis, het vergaren en uitdragen daarvan, monitoren en verbeteren en uit het verzamelen van kwantitatieve en kwalitatieve informatie. Een nieuwe aanpak – zoals de PD-methodiek – is gerechtvaardigd als deze duidelijk leidt tot steeds betere resultaten voor kinderen/opvoeders én voor professionals en beleidsmakers. Daarin hebben beleidsmakers en professionals verschillende rollen.

De aanbevelingen is erin gelegen hiervoor voldoende tijd uit te trekken (zeker 10 jaar) en niet zoals zo vaak gebeurt een goed initiatief de nek om te draaien bij (vermeende) tegenvallende resultaten of bij wisselingen van de ‘wachters’.

Aanbeveling voor de wetenschap: *Samen lerend doen wat werkt!*

In dit hoofdstuk is aan de orde geweest, dat pure economische evaluatie van preventieve methodieken om een aantal redenen moeilijk uit te voeren valt. Dit neemt niet weg, dat dit in de toekomst niet mogelijk zou kunnen zijn. Immers dit soort benaderingen worden door wetenschappers gezien als de meest effectieve onderzoeksvorm, die zekerheid geeft of effecten zijn toe te schrijven aan bepaalde activiteiten of interventies. De combinatie van economische evaluatie en maatschappelijke evaluatiestudies wordt door veel onderzoekers toegejuicht.



De wetenschap zou daar dan ook werk van moeten maken. De uitdaging is erin gelegen om voor dit soort preventieve en brede aanpakken (operationeel-tactisch-strategisch) goede modellen te ontwikkelen om de (kosten)effectiviteit te bepalen en om vergelijkbare preventieve aanpakken met elkaar te kunnen vergelijken.

De aanbeveling is erop gericht om de kennis van economisch gerichte én meer maatschappelijk gerichte meetmethodieken te bundelen. Door ook in de wetenschap de handen ineen te slaan is de kans groot, dat er meer kwaliteit, meer realiteit en bovenal meer 'outcome' voor de leerlingen, ouders, professionals, beleidsmedewerkers gegenereerd wordt.

Het allermooiste zou zijn als deze beide leercycli elkaar zouden versterken. Ook met betrekking tot (kosten)effectiviteit geldt, dat met het 'verbinden' van verschillende soorten kennis meer synergie te bereiken valt: (1) Kennis uit wetenschappelijk onderzoek (research-based), (2) Praktijkkennis van uitvoerende professionals (practice-based of expert-based) en (3) Praktijkkennis van cliënten/leerlingen en hun ouders/verzorgers (cliënt-based). Zeker in een tijdsgewricht waar de financiële tekorten in de Jeugdhulp en Passend Onderwijs zich manifesteren, is het van belang de handen ineen te slaan.

Literatuur

- Batstra, L. & Frances, A. (2013). Psychiatrische overdiagnostiek voorkomen zonder onderbehandeling te riskeren. *De psycholoog*, 48 (6), 10-17.
- Booijink, M., Rensen P. (2013). De interventie op schrift als vorm van zelfevaluatie. In: J. Omlo, M. Bool en P. Rensen (red.). *Weten wat werkt. Passend evaluatieonderzoek in het sociale domein*. Amsterdam:
- Deuten, G. J., & de Kam, G. R. W. (2005). *Weten van renderen. Nieuwe wegen om het maatschappelijk rendement van woningcorporaties zichtbaar te maken*. SEV.
- Deuten, J. (2007) De SEV-Effectenkaart. Een hulpmiddel voor maatschappelijk investeren. Rotterdam: SEV. *Praktijkboek Maatschappelijk Rendement. Deel 1 methoden*. Rotterdam: SEV.
- Deuten, J. (2007). *Praktijkboek Maatschappelijk Rendement. Deel 1 methoden*. Utrecht: Quattro. <http://advest.nl/wp-content/uploads/Praktijkboek-maatschappelijk-rendement-SEV.pdf>
- Deuten, J. (2009). Gebruikshandleiding EffectenArena. In opdracht van Kennisplatform Maatschappelijk Ondernemen.
- Deuten, J. (2013). De effectenarena: evalueren als gezelschapsspel. In: Omlo, J. & Rensen, P. (red.). *Weten wat werkt. Passend evaluatieonderzoek in het sociale domein*. Amsterdam: SWP.
- Drost, R., Paulus, A., Ruwaard, D. & Evers, A. (2014). *Handleiding intersectorale kosten en baten van (preventieve) interventies. Classificatie, identificatie en kostprijzen*. Maastricht University, Faculty of Health, Medicine and Life Sciences CAPHRI, School for Public Health and Primary Care, Department of Health Services Research. Maastricht: Universitaire pers.
- Evers, S, Goossens, M., Vet de, H., Tulder, van M. & Ament, A. (2005). Criteria list for assessment of methodological quality of economic evaluations: Consensus on Health Economic Criteria. *International Journal of Technology Assessment in Health Care* 21 (2):240-5. [doi:10.1017/S0266462305050324](https://doi.org/10.1017/S0266462305050324)
- Feenstra, T., Baal, van P., Wit de, G., Polder, J. & Hollander, de, A. (2006). *Kosteneffectiviteitsanalyses over de keten van preventie, cure en care*. RIVM-rapport 270091003/2006: Bilthoven.
- Gerretsen P., Hasselman F. & Ekkebus, M. (2008). Gramma; Korte en lange termijn effecten van dyslexiebehandeling. In: Verhoeven, L. & Wentink (red): *Onderkenning en aanpak van lees- en spellingproblemen en dyslexie*. Garant: Antwerpen /Apeldoorn.
- Groot, de, N. & Mateman, H. (2014). *Zicht op Effect. Een overzicht van instrumenten om zelf het effect van je aanpak te meten*. Movisie: Utrecht
- Gunning-Schepers, L.J. (1998). Dwalingen in de methodologie. V. De preventieparadox: weinigen met hoog risico versus velen met matig risico. *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde*, 142: 1870-3.
- Hakkaart-van Roijen, L., Goettsch, W.G., Ekkebus, M., Gerretsen, P., Stolk, E.A. (2011). The cost-effectiveness of an intensive treatment protocol for severe dyslexia in children. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 17 (3), 256-267.
- Hakkaart-van Royen, L., Linden, van der, N., Bouwmans, C., Kanters, T. & Swan Tan, S. (2015). Van goede zorg verzekerd. *Kostenhandleiding: Methodologie van kostenonderzoek en referentieprijzen voor economische evaluaties in de gezondheidszorg*. Diemen: Zorginstituut Nederland.



- Hakkaart, L. & Stolk, E. A. (2007): Kosteneffectiviteit ernstige dyslexie. Institute for Medical Technology Assessment, Erasmus MC, Rotterdam.
- Hamdi, A. (2015). EffectenArena. Verwey-Jonker Instituut. <https://www.verwey-jonker.nl/methode/effectenarena/>. Geraadpleegd op 26-03-2021.
- Hilderink, A. e.a.. *Stelsel in groei. Een onderzoek naar financiële tekorten in de jeugdzorg*. Utrecht: AEF.
- Hoekstra, M. J. (2019). *De bijdragen van de businesscase: een verkennend onderzoek naar de functies en de eigenschappen van een nieuw besluitvormingsinstrument in de (semi-) publieke sector*. University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789402814644>.
- Jansen, M., & Herder (x) (2013). Monitoring: maakt trends zichtbaar. In: Omlo, J. & Rensen, P. (red.). *Weten wat werkt. Passend evaluatieonderzoek in het sociale domein*. Amsterdam: SWP.
- Kann-Weedega, D., Berg, van den. G., Van Yperen, T. & Evers, S. (2017). Economische evaluatie van jeugdinterventies. *Zicht op Effectiviteit. Handboek resultaatgerichte ontwikkeling interventies in de jeugdsector*. 2e, geheel herziene druk (439-460). Rotterdam: Lemniscaat.
- Kenniscentrum Rijksoverheid: Factsheet benchmarking (2016). *Integraal afwegingskader voor beleid en regelgeving. Index beleidsinstrumenten*. <https://www.kcwj.nl/node/13707/benchmarking>
- Kok, H., Molleman, G., Saan, H. & Ploeg, M. (2012). *Handboek Preffi richtlijn voor effectieve gezondheidsbevordering en preventie*. Utrecht. CBO.
- Kremer, I., Kann, D., Berg, G. van den, Dirksen, C., Hiligsmann, M & Evers, S. (2016). *Welke Jeugdinterventies in Nederland zijn kosteneffectief? Systematische literatuurreview naar de huidige stand van zaken*. Nederlands Jeugdinstituut (NJI). Utrecht. <https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Welke-jeugdinterventies-in-Nederland-zijn-kosteneffectief.pdf>
- Kwakernaak, m., Deuten, J., Biene, M. van, Vos, W. & Hamdi, A. (2016). *De Effectencalculator. Evalueren Nieuwe Stijl*. Movisie: www.movisie.nl.
- Latta, J. M., Hendriksen-Neijssen, G. M. M., & Loenhout, J. W. A. (2007). *Dyslexie: van zorg verzekerd?* CVZ volgnr. 27044318
- Larsen, V., & Boer, L., de (2011). *Werken aan maatschappelijk rendement. Een handreiking voor opdrachtgevers van MKBA's in het sociale domein*. LPBL in opdracht van Ministerie van BZK.
- Leijssen, M. (2008). Onderzoeksgegevens als sturingsinformatie voor hulpverleners en teams. In: T.A. van Yperen & J.W. Veerman (Red.). *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.
- Meeuwissen, J. (2018). *The case for stepped care. Exploring the applicability and cost-utility of stepped-care strategies in the management of depression*. Amsterdam: Vrije Universiteit (Academisch proefschrift)
- Movisie: *Eerste hulp bij keuze meetinstrumenten sociaal domein*. Movisie, Sociaal Werk Nederland, Atrivé en Jochum Deuten. <https://www.movisie.nl/artikel/eerste-hulp-keuze-meetinstrumenten-sociaal-domein>
- Nederlands Jeugdinstituut (2019a). *Soorten onderzoek naar kosteneffectiviteit*. Aan dit document hebben medewerkers van het RIVM, Universiteit Maastricht, Trimbos-instituut, Erasmus Universiteit Rotterdam en het Verwey-Jonker Instituut hun expertise bijgedragen. Utrecht, NJI. <https://www.nji.nl/nl/Kennis/Publicaties/Soorten-onderzoek-naar-kosteneffectiviteit>

- Nederlands Jeugdinstituut (2019b). *Kernbegrippen van kosteneffectiviteit*. Aan dit document hebben medewerkers van het RIVM, Universiteit Maastricht, Trimbos-instituut, Erasmus Universiteit Rotterdam en het Verwey-Jonker Instituut hun expertise bijgedragen. Utrecht, NJi. <https://www.nji.nl/nl/Kennis/Publicaties/Kernbegrippen-van-kosteneffectiviteit>
- Nederlands Jeugdinstituut (2019c). *QALY als maat voor kosteneffectiviteit in het jeugddomein*. Aan dit document hebben medewerkers van het RIVM, Universiteit Maastricht, Trimbos-instituut, Erasmus Universiteit Rotterdam en het Verwey-Jonker Instituut hun expertise bijgedragen. Utrecht, NJi. <https://www.nji.nl/nl/Kennis/Publicaties/QALY-als-maat-voor-kosteneffectiviteit-in-het-jeugd-domein>
- Nederlands Jeugdinstituut (2021). Reactie NJi op AEF-rapport 'Stelsel in groei'. <https://www.nji.nl/sites/default/files/2021-05/Reactie-NJi-op-AEF-rapport-Stelsel-in-groei.pdf>
- Peeters, C., Plaggenhoef, W. van, Batterink, M., Suijkerbuijk, A., Roode, J. de, & Bomhof, M. (2021). *Overheveling zorg voor ernstige enkelvoudige dyslexie naar het onderwijs? Onderzoek naar de financiële, juridische en uitvoeringsconsequenties*. Opdrachtgever Ministeries van VWS en OCW, uitgevoerd door SignificantPublic en Oberon, onderzoek en advies. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2021/12/20/kamerbrief-over-onderzoek-naar-consequenties-overheveling-zorg-voor-ernstige-enkelvoudige-dyslexie-naar-het-onderwijs>
- Prochaska, J., & DiClemente, C. (1984). *The Transtheoretical Approach: Crossing the Traditional Boundaries of Therapy*. Homewood, IL: Dorsey/Dow Jones-Irwin.
- Prochaska, J., & DiClemente, C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 20, 161-173.
- Scholten, P. (2003). *Maatschappelijk rendement gemeten. Social Return on Investment*. Amsterdam: SWP.
- Scholten, P. (red.) (2006). *Social Return on Investment. Handleiding voor het meten van maatschappelijk rendement*, FM State of the Art. www.sroi.nl, www.socialevaluator.nl
- Schutte, A. en & Hendriks, T. (2007). Zeg Roodkapje waar gaat gij henen. Een reis door de verhaal-kunde. In: Schutte, A., & Hendriks, T. (2013), *Corporate Stories. Verwoorden, vertellen en verankeren*. Adformatie Groep.
- Snel, E. (2013). De Theory of Change benadering: weten is méér dan meten. In: J. Omlo, M. Bool, P. Rensen (red.) *Weten wat werkt. Passend evaluatie onderzoek in het sociale domein*. Amsterdam: SWP, 145-163.
- Van Yperen, T.A. & Veerman, J.W. (2006). *Zicht op effectiviteit: Bronnenboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Deel 1. Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW), Praktikon, Ministerie van VWS.
- Van Yperen, T.A. (2012). *Verbetering telt. Werken met prestatie-indicatoren in de zorg voor jeugd*. Nederlands Jeugdinstituut, Universiteit Utrecht. Universiteit Groningen.
- Van Yperen, T.A., Maat, A. van de & Prakken, J. (2019). *Het groeiend jeugdzorggebruik. Duiding en aanpak*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut (NJI). <https://www.raadsleden.nl/sites/www.raadsleden.nl/files/documenten/het-groeiend-jeugdzorggebruik-duiding-en-aanpak.pdf>
- Zorginstituut Nederland: Richtlijn voor het uitvoeren van economische evaluaties in de gezondheidszorg <file:///D:/OneDrive/Downloads/richtlijn-voor-het-uitvoeren-van-economische-evaluaties-in-de-gezondheidszorg.pdf>
- Zwaap, J., Knies, S., Meijden, van der, C., Staal, P. & Heiden, van der, L. (2015). *Kosteneffectiviteit in de praktijk*. Zorginstituut Nederland: Diemen.



Aan het woord: ouders

Vast onderdeel in de PD-methodiek is, dat de behandelaar een sessieverslag maakt en dit naar de ouders, leerkracht(en) en ib'er stuurt. Ouders en school worden geacht daarop te reageren.

Om een inkijkje te geven in hoe de samenwerking met ouders (en de school) verloopt, is hieronder een sessieverslag opgenomen van een leerling uit groep 2. Het antwoord van de ouder is toegevoegd. Daarna zijn enkele reacties van ouders opgenomen uit het tevredenheidsonderzoek, dat regelmatig wordt uitgevoerd.

“Bijgaand het sessieverslag, waarin ik (behandelaar) beschrijf wat we gedaan hebben. Ik werk met de opbouw van *Voorloper-tje Taal in Blokjes*, maar pas dit aan met meer speelse activiteiten voor kleuters. Ouders geef ik aanvullende tips en vraag hen te reageren.

Naam leerling: x, groep 2 (sessie 6 uit een reeks van 10)
(1^{ste} periode *PD-leerlingentraject*)

6 Doel: herkennen en kunnen toepassen van de klanktekenkoppeling van lange klanken in eenlettergrepige woorden.

Lezen/ Spelling

Vandaag hebben we verder geoefend met de lange (gele) klanken. We oefenden het herkennen van de letters bij de klanken en de klankgebaren. Ook hebben we geoefend met de plaats in het woord, waar we bepaalde klanken hoorden (midden, vooraan, achteraan) en met ankerwoorden. We leerden een zinnetje waardoor we kunnen onthouden welke lange klanken er zijn: “Daan eet ook duur”.

We hebben blokstructuren aan het juiste woordje gekoppeld. We hebben schuurpapieren letters gevoeld met de ogen dicht. En vervolgens woordjes gemaakt met deze letters en er mee gegoocheld: boos-koos-kaas, aan-een-been, mee-meer-meest, enzovoorts.

Gebruikte materialen:

- Basiskaart TiB
- Blokjes TiB
- Voorloper-tje woorden met de lange klinkers (p.3 en 4)

Attitude en beleving

x heeft positieve ervaringen opgedaan met beginnende geletterdheid, successen hebben we gevierd.

Reactie naar school:

Leuk om te zien dat de ‘boksmuur’ die ik vorige week heb geïntroduceerd een centraal plekje in de hal op school heeft gekregen (speel-/leerplein) en dat daar ook al de lange klanken aan toegevoegd zijn.

Voor de ouders:

Hoe gaat het thuis? Nu het weer beter wordt, is het leuk om ook buiten te gaan spelen met klanken en letters. Maak bijvoorbeeld met stoepkrijt een hinkelbaan met de letters die tot nu toe aan bod zijn geweest. Benoem de klanken tijdens het hinkelen, spring een woordje enzovoorts. En natuurlijk doorgaan met Bouw!

Reactie van vader van leerling

Hallo,

"Ik zag dat je in het verslag een vraag voor mij had staan. Ik ben een paar dagen uit de running geweest vanwege de griep. Dus nu een iets vertraagde reactie. Ik merk dat x (dochter) door de oefeningen meer zelfvertrouwen heeft en daarom ook vaker met taal aan de slag gaat. Ze heeft iedere maandag enorm veel zin om met jou te werken. Ook in de rest van de week vindt ze het fijn om met de juf te werken. Die extra oefeningen vindt ze erg leuk en ze is iedere keer ook trots dat het dan goed is gegaan. Ook aan het programma Bouw! beleeft ze veel plezier. Ze kent nu ongeveer de opzet van alle oefeningen en dat geeft haar het vertrouwen om ook daar steeds nieuwe letters en klanken te oefenen. Ik ben in ieder geval heel blij om te zien dat ze er mede dankzij de inzet van jou en de school zo positief in staat. Voor mijn gevoel helpt dat enorm om een goede basis voor een start in groep 3 te leggen."

Met vriendelijke groet, (vader)

Enkele antwoorden van ouders uit het tevredenheidsonderzoek

"Super hoe jullie de kinderen leren kennen als totaalpakket. De betrokkenheid en de manier waarop jullie ons als ouders overal bij betrekken, is heel fijn."

"Een leerzaam en fijn traject voor ons als ouders, maar zeker ook voor onze dochter. Het heeft haar zelfvertrouwen bevorderd en ze heeft weer zin om te lezen."

"Op vragen kregen we vlug en uitgebreid antwoord. De verslagen waren duidelijk en helder. Onze zoon werd gezien voor wie hij is als persoon, verder dan alleen zijn leesprobleem. Ook hoe de behandelaar samen met de leerkracht met onze zoon omging, is gewoon super! Hij voelde zich gehoord en durfde fouten te maken en zichzelf te zijn. Zelfs tijdens de lockdown is de behandelaar face-to-face blijven werken om zo optimaal mogelijk resultaat te behalen."

"Zeer kundig en betrokken casemanager."

"Fijne gesprekken waar iedereen als professional gezien en gehoord werd en samen gezocht werd naar de beste manier om onze zoon te helpen."



Hoofdstuk 10

Continue verbetercultuur

In dit hoofdstuk staat de continue verbetercultuur als onontbeerlijk mechanisme in de PD-methodiek, centraal.

De illustratie laat zien, dat er continue aan verschillende radertjes gedraaid moet worden en dat daar allerlei gereedschap voor nodig is. De raderen hebben verschillende kleuren, waarbij blauw staat voor wetenschappelijke kennis, groen voor praktijkkennis van professionals en geel voor ervaringskennis van ouders en leerlingen. Kleurschakeringen geven aan dat het soms een mix van kennis betreft.

De systemen zijn met elkaar verbonden, hetgeen betekent dat als er ergens een 'reparatie' of verbetering heeft plaats gevonden, dat deze invloed heeft op de andere raderen en dat de machinerie mogelijk ook beter als geheel gaat werken.

Centraal zijn de leerlingen in het midden, die niet alleen elkaar vasthouden, maar geholpen worden een weg omhoog te vinden. Zij worden ondersteund door volwassenen op school, thuis en – op afstand – door bestuurders en beleidsmensen. Deze maken op hun beurt allemaal een leerproces door en leren van en met elkaar hoe het beter kan. Niemand heeft daarbij de wijsheid in pacht en ook zijn er tal van wetten en praktische bezwaren waar rekening mee gehouden moet worden. Het erkennen dat iedereen altijd moet leren en dat dit het best in een cultuur van continue verbeteren plaatsvindt, maakt dat zij *samen lerend doen wat werkt*.



Inhoudsopgave

Hoofdstuk 10 – Continue verbetercultuur

Inleiding	904
Continue verbetercultuur onderwijspraktijk	905
• Vrijheid van onderwijs	905
• Doelmatigheid in het onderwijs	907
• Goed en excellent onderwijs	908
• Schoolleiding	910
• Onderwijsinspectie	910
- Tijd voor een trendbreuk	910
- Hoge verwachtingen en effectief toezicht	911
• Overheid en ministerie van OCW	912
- Grote afstand tussen professional en overheid	912
- Van ‘geduldig papier’ naar lerende praktijk	913
• Op weg naar een lerende schoolcultuur	913
- Programma leerKRACHT	914
- Lesson study	916
• Opbrengstgericht werken en continue verbetercultuur	918
Continue verbetercultuur behandelpraktijk	921
• Beperkingen huidig onderzoek naar effectiviteit dyslexiebehandeling	921
• Samen lerend doen wat werkt	922
- Werkzame componenten van <i>Samen lerend doen wat werkt</i>	922
- Hoofdvragen bij <i>Samen lerend doen wat werkt</i>	923
- Verschillende leercycli	925
- Continue verbeteren in een <i>Samen lerend doen wat werkt</i> -cultuur	927
Continue verbetercultuur samenwerking onderwijs, gemeenten en jeugdhulp	927
• Werkzame factoren voor een goede samenwerking	927
• Kwaliteitszorg en periodiek evaluatie	929
• Tijd en afstemming	929
• Poortwachtersfunctie en datamonitoring	930
• Het belang van een contract of convenant	931
• Regionaal <i>Samen lerend doen wat werkt</i>	932

Continue verbetercultuur PD-methodiek	932
• Continue verbetercultuur op alle niveaus	932
• Directe en indirecte invloedssfeer	933
• Lerende cultuur	935
Meer lezen/kijken	937
Reflectie, discussie en aanbevelingen	939
Literatuur	944
<i>Aan het woord: de projectleider</i>	946



Continue verbetercultuur

Inleiding

In de voorgaande negen hoofdstukken is steeds per hoofdstuk een van de basisprincipes van de PD-methodiek besproken. Zo is er onder andere ingegaan op het belang van preventie, de benodigde gemeenschappelijke kennisbasis, de noodzaak van interprofessioneel leren en samenwerken en het niet te veronachtzamen rendement inclusief (kosten)effectiviteit dat de PD-methodiek moet opleveren.

De negen basisprincipes vormen tezamen het theoretisch kader waarop de PD-methodiek is gebaseerd en daar komt in dit hoofdstuk nog het overkoepelend principe van het werken vanuit een *continue verbetercultuur* bij. Op veel gebieden zijn er nog verbeteringen te maken en daarbij is een cultuur waarin dat als vanzelfsprekend gebeurt, een voorwaarde.

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op wat continue verbetercultuur kan inhouden in de onderwijspraktijk en in de behandelpraktijk afzonderlijk. Daarna wordt ingezoomd op de continue verbetercultuur met betrekking tot de samenwerking van onderwijs, gemeenten en jeugdhulp. Aan het eind van het hoofdstuk komt dit alles samen en wordt voor de PD-methodiek beschreven hoe er aan het voortdurend leren van en met elkaar op de verschillende niveaus tegemoet gekomen wordt.

In het gedeelte over de *continue verbetercultuur van het onderwijs* wordt ingegaan op aspecten als vrijheid van onderwijs, doelmatigheid in het onderwijs en wat goed en excellent onderwijs volgens de vele rapporten die er in de afgelopen jaren verschenen zijn, inhoudt. De rol van schoolleiding, inspectie en overheid wordt belicht en met name de wijze waarop deze 'actoren' faciliterend of belemmerend zijn voor de verbetercultuur. Van een tweetal concrete manieren van effectief werken aan professionele groei (leerKRACHT en Lesson Study) worden de werkzame factoren besproken om te eindigen met een krachtig middel voor het aanjagen van duurzame verbetering: opbrengstgericht werken.

In het gedeelte over *continue verbetercultuur van de behandelpraktijk* wordt eerst ingegaan op de uitdagingen die er op het gebied van dyslexiebehandeling nog liggen, zoals beschreven in de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie (2021)*. De *Samen lerend doen wat werkt*-aanpak biedt de mogelijkheid om stap voor stap antwoorden te vinden op de vragen die er nog liggen. Continue verbetercultuur houdt in dit verband in, dat er vanuit meergelaagde kennis (wetenschappelijk, professioneel, ervaringsdeskundig) op verschillende niveaus leercycli doorlopen worden die de 'body of knowledge' voeden en waardoor er een beter begrip gevormd kan worden van 'Wat werkt in de praktijk'.

Voor de PD-methodiek is van uiterst belang dat er ook een continue verbetercultuur plaatsvindt met betrekking tot de *samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en jeugdhulp*. Werkzame factoren zoals een gezamenlijke taal, voldoende tijd voor afstemming en het vastleggen van afspraken in een samenwerkingscontract, worden besproken. Een regionale aanpak waarbij maatwerkgericht gewerkt wordt aan een betere samenwerking, blijkt daarbij het beste te werken.

De continue verbetercultuur zoals die in de PD-methodiek plaatsvindt, wordt vervolgens getoetst aan de werkzame componenten uit deze drie invalshoeken. Niet alles ligt in de invloedssfeer van de methodiek, een aantal aspecten waar wel invloed op uit te oefenen valt, komen aan de orde. Geconcludeerd wordt dat een innovatieve methodiek zoals de PD-methodiek op basis van de tien basisprincipes levensvatbaar is en dat dit handboek een bijdrage levert aan het op een effectieve manier verspreiden van de kennis die daarvoor nodig is.

Het hoofdstuk eindigt met reflectie, discussie en aanbevelingen van de auteur.



Continue verbetercultuur onderwijspraktijk

In de onderwijspraktijk houdt continue verbetercultuur in dat er op alle niveaus van en met elkaar geleerd kan worden en dat het vanzelfsprekend is, dat dit ook gebeurt. Schoolleiders, leraren en onderwijsassistenten leren dagelijks van en met elkaar om stap voor stap het onderwijs te verbeteren. Professionals, scholen en besturen die kort-cyclische en formele processen inbouwen om als professional en organisatie te blijven leren, verhogen de onderwijsresultaten en het welbevinden van de leerlingen. Daarbij is het van belang, dat er een duidelijke methode voorhanden is om verbeteringen in te voeren en samen te werken aan duurzame verbetering. Deze verbetering dient opgevolgd te worden op basis van meetbare uitkomsten die gezamenlijk worden overeengekomen. Deze cultuur van meten en bespreken maakt het makkelijker om de daadwerkelijke effecten van interventies op de onderwijsresultaten zichtbaar te maken. In het volgende wordt een aantal factoren die daarop van invloed zijn beschreven, waarna concrete vormen van een lerende organisatie worden belicht.

Vrijheid van onderwijs

Vrijheid van onderwijs kent een lange historie. Scholen kiezen zelf hoe zij invulling geven aan de ambitie om leerlingen het maximale uit zichzelf te laten halen. In het onderzoek *Een versterkt fundament voor iedereen* dat McKinsey & Company (2020) in opdracht van OCW heeft uitgevoerd, wordt gesteld, dat het verschil in inrichting en richting tussen scholen in Nederland wordt gezien als een kracht van het onderwijssysteem, echter dat daar wel kanttekeningen bij te maken vallen. Er is namelijk sprake van zowel gewenste als ongewenste diversiteit.

Artikel 23 van de grondwet – Vrijheid van onderwijs

Artikel 23 van de grondwet dateert uit 1917 en biedt een kader waar scholen/besturen en de overheid zich aan hebben te houden. Voor dit hoofdstuk zijn vooral de volgende onderdelen (met daarbij de cursivering van de auteur) van belang:

- Lid 2
Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het *toezicht* van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de *bekwaamheid* en de *zedelijkheid van hen die onderwijs geven*, een en ander bij de wet te regelen.
- Lid 5
De *eisen van deugdelijkheid*, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden *bij de wet geregeld*, met inachtneming, voor zover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.
- Lid 6
Deze eisen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit de openbare kas bekostigd *bijzonder onderwijs* en van het *openbaar onderwijs* even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de *keuze der leermiddelen* en de *aanstelling der onderwijzers* geëerbiedigd.
- Lid 7
De regering doet jaarlijks van de *staat van het onderwijs* verslag aan de Staten-Generaal.

Belangrijke begrippen zijn ook:

- Vrijheid van *inrichting*: het kiezen van een pedagogische inrichting zoals Montessori of Jenaplan
- Vrijheid van *richting*: het kiezen van een duurzaam in de samenleving verankerde godsdienst of levensbeschouwing zoals katholiek of antroposofisch (Vrije school)

Bron: De Nederlandse Grondwet: www.denederlandsegrondwet.nl

De *gewenste diversiteit* komt tot uiting in het diverse aanbod van verschillende typen scholen, waar leerlingen en ouders een vrije keuze uit kunnen maken. De *ongewenste diversiteit* is gelegen in het gegeven dat scholen – onder vergelijkbare omstandigheden – verschillen in de bijdrage die ze leveren aan de ontwikkeling van kinderen en onderwijsresultaten. Nergens zijn de verschillen in onderwijsresultaten zo groot als in Nederland en dit is onafhankelijk van de context waarin de school opereert: locatie, grootte, onderwijssector, richting, inrichting en bekostiging per leerling.

De verklaarde verschillen tussen scholen liggen voor bijna driekwart binnen de directe invloedssfeer van bestuurders, schoolleiders en leraren en hangen samen met de keuzes die zij *dagelijks* maken. Een kwart wordt verklaard door de context van de school zoals het schoolgewicht en de wijkkenmerken van de school. Een belangrijk onderzoeksgegeven hierbij is, dat voor elke context er scholen zijn die *zeer sterk* en *zeer zwak* presteren. Het maakt voor leerlingen dus nogal wat uit op welke school zij terecht komen, zeker

omdat uit onderzoek en ervaring is gebleken dat de keuze van de school voor de leerling bepalend is voor de rest van de loopbaan.

In het rapport *Kwalitatief goed onderwijs met kansen voor iedereen* (2020) in het kader van de Brede Maatschappelijke Heroverweging, ook ingegaan op de vrijheid van onderwijs. Gesteld wordt dat vrijheid van onderwijs en autonomie niet hetzelfde zijn en dat er een stevig fundament nodig is om ervoor te zorgen dat ieder kind het beste onderwijs kan krijgen en daarbij de kansen krijgt om zijn talenten te ontwikkelen. De overheid dient duidelijk te maken wat leerlingen gedurende hun schoolloopbaan moeten leren en daar horen ook afspraken over *geletterdheid* en *gecijferdheid* bij. Ook wordt nadrukkelijk bepleit dat scholen steun nodig hebben bij verandertrajecten en bij het werken met beproefde aanpakken en methodieken.

Doelmatigheid in het onderwijs

Van doelmatigheid wordt in de rapporten gesproken als het gewenste beleidseffect, in dit geval *zo hoog mogelijke onderwijsresultaten, tegen zo min mogelijke kosten*, wordt gerealiseerd. De onderzoeksrapporten stellen dat de doelmatigheid in 2018 op Europees niveau gemiddeld significant is afgenomen. Uit de onderzoeken wordt tevens duidelijk, dat de *motivatie van leerlingen* en de *tevredenheid van leerlingen* eveneens significant zijn gedaald. Onderwijsresultaten worden gedefinieerd als de bijdrage die een school levert aan een kind op de drie doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. McKinsey & Company (2020) laten zien, dat zowel internationaal (PISA-PIRLS-TIMSS) als nationaal onderzoek (Devos en De Vilder, 2019) uitsluitend iets zegt over 'kwalificatie'. Voor 'socialisatie' en 'persoonsvorming' is er te weinig beschikbare data om daar iets over te kunnen zeggen. McKinsey & Company (2020) voerden een eigen onderzoek uit waarin naar alle drie de doeldomeinen is gevraagd, en concluderen:

“Factoren die verklaren waarom een school bovengemiddelde onderwijsresultaten scoort op 'kwalificatie' (gemeten met toetscores) verklaren eveneens dat een school hogere onderwijsresultaten behaalt op indicatoren van 'persoonsvorming' (bijvoorbeeld: *De school leert mijn kind een eigen mening vormen*) en 'socialisatie' (bijvoorbeeld: *De school bereidt mijn kind goed voor op wat hij of zij later in de samenleving tegenkomt*). Met andere woorden, goede schoolbestuurders, schoolleiders en leraren brengen leerlingen niet alleen bovengemiddelde kwalificatievaardigheden bij, maar helpen ze ook om op de domeinen van socialisatie en persoonsvorming zichzelf bovengemiddeld te ontwikkelen. Saillant detail hierbij is, dat de categorie 'personeel' een groter deel van de variantie verklaart, wanneer de definitie van kwaliteit verruimd wordt van 'kwalificatie' naar de drie doeldomeinen tezamen.” McKinsey & Company (2020), p. 65-66.

Het McKinsey-rapport stelt verder dat de oorzaak van de stijging in bepaalde vakken niet met zekerheid is vast te stellen: “Mogelijke verklaringen liggen in de selectie-effecten

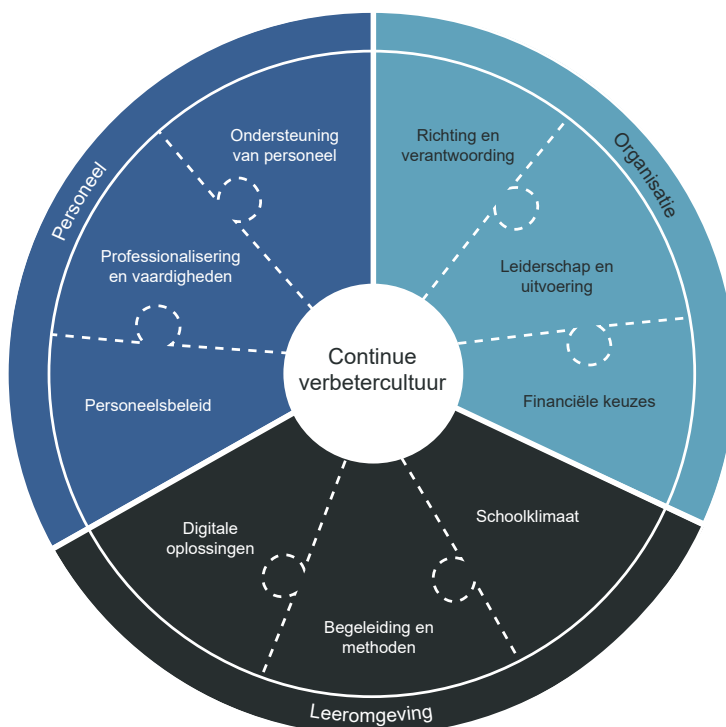


waarin scholen leerlingen strategisch laten doubleren of afstromen of particuliere trainingen die zich richten op het halen van eindtoetsen en examens. Het strategisch gedrag van scholen lijkt zo de achteruitgang van het onderwijs te maskeren.” (McKinsey, p.9)

Goed en excellent onderwijs

De onderzoeksrapporten en adviezen laten zien dat er honderden variabelen zijn die voor kwaliteitsverbetering kunnen zorgen. Deze kunnen gegroepeerd worden in tien factoren die het verschil in onderwijsresultaten tussen boven- en ondergemiddelde scholen kunnen verklaren. Zoals eerder al aangegeven, springt daarbij het meest in het oog, dat deze een combinatie van doelmatige keuzes zijn die schoolbestuurders, schoolleiders en leraren *dagelijks* maken.

Centraal staat een *continue verbetercultuur* die inherent verbonden is met de overige negen factoren. De interactie tussen personeel, schoolleiders en leraren in de vorm van feedback geven en ontvangen, stelt medewerkers in staat om verbeterpotentieel te identificeren en ervaringen uit te wisselen. Verbetering staat of valt met de samenhang tussen doelmatige keuzes op deze factoren.



Tien factoren die bovengemiddelde scholen toepassen (McKinsey & Company, 2020, p. 69).

Uit elk van de tien factoren kunnen aanbevelingen worden gedestilleerd, waarmee scholen zichzelf (verder) kunnen verbeteren. Het startpunt per factor verschilt per school. De ene school bevindt zich nog in de basis (bijvoorbeeld: 'leraren komen nooit aan professionalisering toe') terwijl een andere school al vergevorderd is (bijvoorbeeld: 'de school heeft een breed netwerk om leraren de meest effectieve professionalisering te bieden'). Bij de zwakste scholen is er de meeste ruimte voor verbetering, maar ook de beste scholen kunnen op punten nog verder groeien.

Tien factoren die bovengemiddelde scholen toepassen	
Factoren	Karakteristieken bovengemiddeld presterende scholen
Continue verbetercultuur	Schoolleiders, leraren en onderwijsassistenten leren wekelijks van en met elkaar om stap voor stap het onderwijs te verbeteren. Denk hierbij aan het bezoeken van lessen, het samen ontwerpen van lessen en het delen van feedback. De nadruk ligt hierbij op het effect van de leraar op het handelen van de leerlingen en niet op het handelen van de leraren op zich.
Richting en verantwoording	Visie is duidelijk gedefinieerd voor schoolbestuur, schoolleiders, leraren en ondersteunend personeel. Visie omvat duidelijke doelen en richting voor continue verbetering. Schoolleiders zijn in staat om deze te vertalen naar implementatieplannen met duidelijke doelen.
Leiderschap en uitvoering	De organisatie heeft de juiste (leiderschaps)capaciteiten, schaal en cultuur om succesvol te zijn.
Financiële keuzes	Heldere doelstellingen zijn de drijfveren van financiële keuzes, die transparant zijn voor de hele organisatie en vertaald worden op ieder niveau.
Schoolklimaat	De cultuur binnen de school ondersteunt leerlingen en medewerkers om het beste uit zichzelf te halen door het creëren van een ordelijke omgeving en het motiveren van leraren en leerlingen om hoge verwachtingen waar te maken.
Begeleiding en methoden	De school biedt leerlingen ondersteuning en uitdaging op hun eigen niveau met effectieve methoden.
Digitale oplossingen	Digitale middelen helpen de leerling en de leraar (spelen de leraar 'vrij' om additionele uitleg te geven aan leerlingen die dit nodig hebben).
Personeelsbeleid	De school trekt sterke collega's aan, maakt hen nog beter en weet hen vast te houden.
Professionalisering en vaardigheden	De rolbeschrijving inclusief verantwoordelijkheden wordt voortdurend actueel gehouden en bijgesteld op basis van nieuw gevraagde vaardigheden.
Ondersteuning van personeel	Schoolbesturen en schoolleiders zijn voortdurend op de hoogte van de ontwikkeldoelen van alle leerkrachten en overig personeel en deze worden gebruikt voor individuele coaching.

Bron: Rapport McKinsey & Company, 2021, p. 68.



Schoolleiding

In het in 2015 uitgebrachte advies van de Onderwijsraad *Een krachtige rol voor schoolleiders* stelt de raad, dat schoolleiders van groot belang zijn voor de onderwijskwaliteit. De dagelijkse praktijk zou van schoolleiders meer aandacht moeten vragen voor leiderschap en minder voor managementtaken. De raad stelt ook, dat voor een deel van de schoolleiders geldt, dat er ruimte is voor verbetering van het vermogen tot strategische denken en handelen. Ook kan de betrokkenheid van de schoolleiders bij beleids- en besluitvorming op bestuursniveau worden vergroot. Professionalisering en betere positionering van schoolleiders is daarvoor nodig. Adviezen die de onderwijsraad geeft met betrekking tot het verbeteren van het onderwijskundig en strategisch leiderschap van schoolleiders komen neer op: (1) bevorderen van een stevige kennisbasis, (2) ontlasten van tijdrovende zaken die niet bij de strategische rol horen, (3) formeel en informeel leren van elkaar en (4) werken aan een cultuur van vertrouwen en een betere erkenning en positionering van de beroepsgroep (beroepsstandaard met register). Volgens de raad kunnen overheid, besturen en schoolleiders dit gezamenlijk mogelijk maken.

Onderwijsinspectie

De uitkomsten van het door de onderwijsinspectie uitgevoerde themaonderzoek Dyslexie (2019) laten duidelijk zien dat het scholen nog onvoldoende lukt om de ondersteuningsniveaus op het gebied van lezen en spellen/schrijven kwalitatief goed aan te bieden en daarmee ook goede (leerling)opbrengsten te bereiken. Slechts 47% van de deelnemende scholen lukt het om alle drie de ondersteuningsniveaus voor lezen vorm te geven en daarmee dan ook een betere kwaliteit van het leesonderwijs te realiseren. Eenzelfde beeld is geconstateerd bij spelling, waar slechts bij 36% van de deelnemende scholen in staat is om alle drie de ondersteuningsniveaus voldoende kwalitatief vorm te geven. Ook wil de implementatie van effectieve methodieken voor lees- en spellingproblemen en dyslexie en ICT-hulpmiddelen nog onvoldoende lukken.

Tijd voor een trendbreuk

Op basis van de *Staat van het Onderwijs* (2022) stelt de inspectie dat een trendbreuk hard nodig is. Het risico dat Nederlandse leerlingen laaggeletterd en/of laaggecijferd van school gaan moet sterk verminderd worden. Deze trendbreuk moet volgens de inspectie in twee jaar zichtbaar kunnen zijn, getuige de voorbeelden uit andere landen (Zweden, Ierland). De inspectie wijst ook op de vele afzonderlijke Nederlandse scholen die jaarlijks als de nood aan de man is, zich in korte tijd sterk weten te verbeteren. Om de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen en studenten te verbeteren is het volgens de inspectie essentieel dat gericht wordt geïnvesteerd in de vaardigheid van leraren en schoolleiders. Leraren en schoolleiders bepalen immers de kwaliteit van het onderwijs.

Ondersteuning en kennisdeling

“Het is niet realistisch om – op grond van het succes van sommige scholen te verwachten dat alle scholen zonder ondersteuning, tijd en ruimte de nodige verbetering bereiken. Hiervoor is inzicht, kennisdeling en begeleiding nodig om scholen te helpen van elkaars successen te leren en meer doelmatige keuzes te maken.”

Bron: Rapport McKinsey & Company, 2021, p. 11.

De noodzakelijke structurele verbetering verlangt dat *alle partijen* in en rond het onderwijs een gezamenlijke aanpak vaststellen. De inspectie benadrukt, dat dat een stabiele meerjarige aanpak moet zijn met een heldere focus op het verbeteren van de basisvaardigheden. Dat betekent dus ook dat het onderwijs in de gelegenheid moet worden gesteld zich daar de komende jaren op te concentreren. Om goed te kunnen sturen op basisvaardigheden moeten besturen en scholen een heldere visie, ambities en doelen hebben. Volgens de inspectie ontbreekt het daar nog vaak aan. Ongeveer een kwart van de scholen en opleidingen geeft aan, dat zij hooguit in beperkte mate een visie op taal en rekenen hebben vastgelegd. Om die visie vorm te kunnen geven moet er zicht zijn op waar leerlingen staan en voortgang in beeld gebracht worden. Visie en de doelen moeten vervolgens worden vertaald naar professionalisering van alle werknemers. Wat mag er van de leraren worden verwacht, en op welke manier krijgen zij de mogelijkheid zich te ontwikkelen? Op bijna de helft van de basisscholen wordt de visie op onderwijs nog niet in concrete professionele normen omgezet.

De inspectie stelt, dat doelgerichte professionalisering onderdeel is van het strategisch personeelsbeleid, dat besturen zouden moeten voeren. Strategisch personeelsbeleid betekent dat besturen ervoor zorgen dat de scholen een sterk onderwijsteam kunnen opbouwen met ontwikkelperspectief voor docenten. Ook met een doeltreffend personeelsbeleid kunnen besturen hun scholen in staat stellen zich te richten op het versterken van de basisvaardigheden.

Hoge verwachtingen en effectief toezicht

De inspectie toetst scholen op een (deel van) de deugdelijkseisen die de wetgever stelt. Van de scholen behaalt 98% een ‘voldoende’, echter de lat van voldoende ligt laag (minimumniveau). Zo behalen alle kinderen het basisoniveau voor taal en rekenen, terwijl slechts 65% het gewenste streefniveau haalt aan het einde van de basisschool (*Staat van Onderwijs*, 2018).

De hiervoor genoemde onderzoeken pleiten voor een frequenter en (inhoudelijk) verdiept toezicht door de onderwijsinspectie met meer interactie met de scholen. Nu hanteert de inspectie een risicogericht toezicht, dat prioriteit geeft aan scholen met een hoge risico-



score (McKinsey & Company, 2020). Scholen blijken in staat om in een periode van een half jaar tot twee jaar substantieel te verbeteren, als de inspectie dit heeft 'opgelegd'. Alle schoolbesturen op 'goed' toetsen (in plaats van 'voldoende') kan volgens het rapport een stimulerend effect hebben op het introduceren van een continue verbetercultuur binnen schoolbesturen en scholen. Scholen krijgen dan meer inzicht in hun prestaties en worden geholpen om vervolgstappen voor verbetering te zetten. Ze worden daarmee uitgedaagd hogere ambities te stellen. Dit zal additionele inspanningen van scholen vragen, maar dit is te rechtvaardigen door de (soms grote) achterstanden bij scholen. Nu spreekt de inspectie vooral besturen aan, het is belangrijk dat schoolleiders nauw betrokken zijn bij de schoolonderzoeken en daarbij een serieuze gesprekspartner zijn.

Overheid en ministerie van OCW

In haar boek *Ministerie van verbeelding* stelt voormalig minister van OCW Jet Bussemaker, dat de vrijheid van onderwijs nooit een excuus mag zijn voor gebrekkige kwaliteit of kansongelijkheid. Zij gaat in op de rol van ministers:

“Als minister ben je systeemverantwoordelijk dat wil zeggen, scholen zijn autonoom en als minister moet je vooral kijken of het geheel aan controle, verantwoording en regulering op orde is. In de praktijk betekent dat, dat je aan de ene kant overal verantwoordelijk voor wordt gehouden en aan de andere kant maar weinig mogelijkheden hebt om deze verantwoordelijkheid te dragen door direct in te grijpen. Met het beroep op de vrijheid van onderwijs biedt de wet legio manieren om veranderingen tegen te houden en gevestigde belangen te beschermen.”(p. 100)

Bussemaker (2021) geeft aan, dat het klassiek probleem bij departementen is, dat beleid hiërarchisch wordt opgebouwd via kolommen, de zogeheten silo's. De onderwijssectoren hebben eigen directies, waardoor scheidslijnen tussen sectoren gereproduceerd worden. Dat maakt het lastig om horizontale thema's – zoals gezamenlijk lerarenbeleid – ook gezamenlijk op te pakken.

Grote afstand tussen professional en overheid

De politieke werkelijkheid wordt volgens Bussemaker (2021) bepaald door ingewikkelde onderhandelingen, waarbij tal van belangen spelen die de aandacht afleiden van waar het werkelijk over moet gaan. Dat leidt doorgaans tot slechts buitengewoon kleine stapjes. Die stappen worden niet herkend als betekenisvol door leraren en scholen en hebben mede daardoor weinig of geen effect. Het verschil tussen de politieke realiteit en de dagelijkse realiteit van veel leraren, is simpelweg te groot. Het zijn de koepels die de schoolbesturen vertegenwoordigen, de vakbonden die namens leraren spreken. Daarnaast staan de inspectie, het college voor toetsen en examens en de organisatie voor accreditering van opleidingen voor de borging van de kwaliteit. Er is sprake van steeds meer diverse in-

strumenten, variërend van impulsen, modellen, kaders en voorlichting. Net als in de zorg hebben al die organisaties eigen taken en eigen belangen en is de overheid nauwelijks bij machte hen te domineren. Zo wordt de professional gemakkelijk slachtoffer van de bestuurlijke belangenstrijd.

Bussemaker (2021) stelt dat onderwijswetgeving complex is en veel verantwoording vraagt, met als gevolg dat:

- Departementen gemakkelijker regels toevoegen dan dat ze andere weghalen.
- Bestuurders zichzelf allerlei regels opleggen uit angst voor negatief oordeel, bijvoorbeeld van inspectie.
- In plaats van op hoofdlijnen de regels te volgen, overladen bestuurders leraren met regels die lang niet altijd nodig of nuttig zijn, maar wel de werkdruk vergroten.

Volgens Bussemaker (2021) is de wijze waarop schoolleiders en bestuurders sturen, cruciaal. Er zijn strijdvaardige bestuurders nodig, die zich niet verschuilen achter het departement of de inspectie, maar die een heldere onderwijsvisie vertalen naar de alledaagse praktijk. Die verschil durven toe te staan en de bestuurlijke onderwijsreflex van uniformeren en standaardiseren tegen gaan.

Van 'geduldig papier' naar lerende praktijk

Scholen die het goed doen, kenmerken zich door een open cultuur en een heldere visie op de doelen van de school. Visie is volgens Bussemaker (2021) niet 'geduldig papier', maar onderdeel van de dagelijkse praktijk van verbeteren en reflecteren. Het ondersteunen van leraren om problemen zelf op te lossen en het stimuleren van het onderhouden van goede contacten met onder andere jeugdzorg, dragen hiertoe bij. Als leraren vanuit hun eigen ervaring in kleine stapjes van dag tot dag aan verbetering werken, ontstaat er een lerende praktijk van professionele teams. Zelf ontdekken, delen en leren werkt veel beter dan top-down verplicht kopiëren wat anderen bedacht hebben.

Op weg naar een lerende schoolcultuur

Het voorgaand maakt duidelijk dat er weliswaar veel onderzoeksresultaten en duidingen zijn op basis waarvan een continue verbetercultuur aangewezen zou zijn, maar dat al die rapporten niet uitblinken in een concrete vertaling van 'hoe' dit dan concreet zou moeten gebeuren. Er wordt aangegeven wie er aan zet zijn, wat de competenties van die personen of instanties zouden moeten zijn, dat er professionalisering op alle terreinen nodig is, maar 'hoe' dit dan zou moeten plaatsvinden, blijft boven 'markt' hangen.

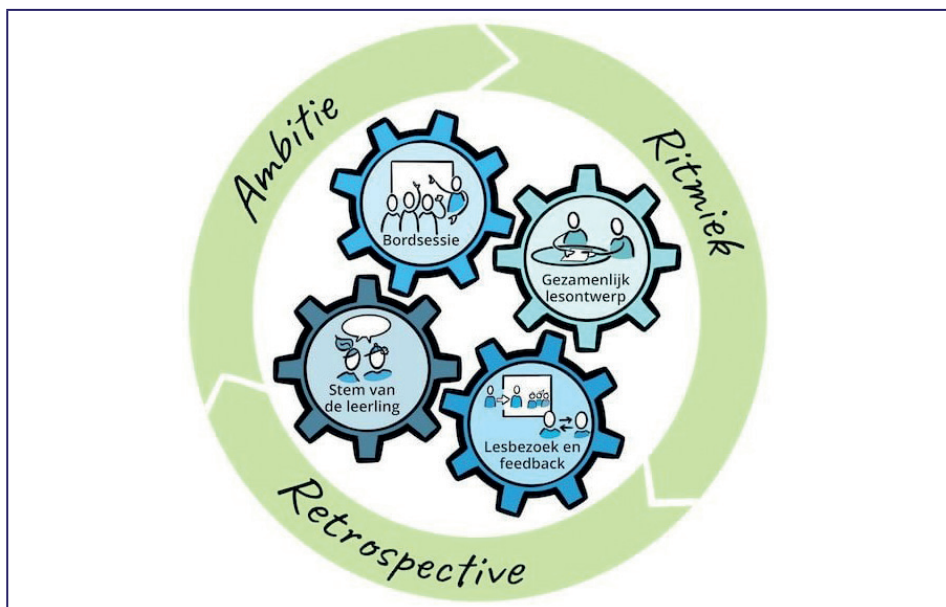
Naar aanleiding van de *Staat van het Onderwijs 2020* maakte de onderwijsinspectie gewag van het gegeven, dat scholen die met hun leerlingen meer leerwinst bereiken een cultuur kennen van gedeelde verantwoordelijkheid van het lerarenteam en de schoolleiding voor continu verbeteren. Maar hoe creëer je zo'n verbetercultuur op school?



Zonder andere goede initiatieven te kort te willen doen, lijkt het aangewezen om twee concrete aanpakken voor het realiseren van een continue verbetercultuur er eens uit te lichten.

Programma leerKRACHT

Het leerKRACHT-programma heeft als doel een transformatie naar een lerende schoolcultuur op gang te brengen, waarin leraren samenwerken om het onderwijs te verbeteren en waarbij de schoolleiding een cruciale rol vervult. Inmiddels voeren 1200 scholen het programma van de Stichting leerKracht uit.



Om in een periode de onderwijsdoelen te realiseren werkt het team aan de lespraktijk met de vier leerKRACHT-instrumenten. Deze instrumenten zijn:

- **De bord- en werksessie.** De bordsessie is een wekelijkse, korte sessie, waarin je met je collega's en de schoolleiding de voortgang bespreekt op jullie doelen voor deze periode. Aansluitend ga je in een werksessie met de bijbehorende acties aan de slag.
- **Gezamenlijk lesontwerp.** De doelen die je met je team stelt vertaal je in tweetallen naar de dagelijkse lespraktijk. Daarbij gebruik je elkaars kennis en kijk je samen welke handvatten onderwijsonderzoek biedt.
- **Lesbezoek en feedback.** Of een verbeterd lesontwerp werkt, blijkt pas in de praktijk. Daarom geef je als leraar deze les en vraag je je collega deze les te observeren. Doel van de observatie is te zien en te horen wat het effect van de les op leerlingen is.
- **De stem van de leerling.** De leerling of de student is de grootste inspiratiebron voor nieuwe doelen en acties. Zij kunnen bij uitstek feedback geven over het onderwijs en werken zo mee aan verbetering.

Bron: De LeerKRACHT-aanpak: <https://stichting-leerkracht.nl/aanpak/>

Hoe werkt de leerKRACHT-methodiek?

De aanpak is erop gericht een verbetercultuur op scholen te ontwikkelen, waarbij lerarenteam en schoolleider elke dag werken aan kwaliteitsverbetering. Om deze 'elke dag een beetje beter'-aanpak te realiseren zijn concrete werk- en coachingsvormen ontwikkeld.

Werkzame componenten van de leerKRACHT-aanpak

De Jong, e.a., (2021) deden onderzoek naar programma leerKRACHT en toonden aan dat deze aanpak zeker potentie heeft en dat er met deze werkwijze binnen één jaar een lerende cultuur op een school gerealiseerd kan worden. Zij concluderen op basis van het vierjarige onderzoek naar het leerKRACHT-programma het volgende:

- Met het leerKRACHT-programma kan de samenwerking van leraren aan hun lessen en onderwijs worden gestimuleerd. Door de instrumenten van het programma wordt bewerkstelligd dat leraren meer met elkaar over onderwijs praten en daar actiegericht samen mee aan het werk gaan.
- Om het samenwerken van leraren op een op leerKRACHT gebaseerde manier succesvol te laten zijn, is het belangrijk dat er in scholen een vast moment in de organisatie van de sessies is en dat er een veilige sfeer bestaat waarin verantwoordelijkheid voor het onderwijs wordt gedeeld.
- Stichting leerKRACHT biedt hiervoor praktische handvatten aan leraren en schoolleiders door te sturen op ritme, structuur en focus bij het gebruik van de instrumenten. Met name de instrumenten 'bordsessie', 'lesontwerp' en 'schoolcoach' blijken daarin werkbare componenten. Er lijkt een grotere kans te zijn op ontwikkeling van een lerende schoolcultuur als scholen de leerKRACHT-instrumenten in combinatie gebruiken.
- De invulling die de schoolleider geeft aan zijn/haar rol, is van belang voor het succes van de implementatie van het programma. Dat doet de schoolleider door het gebruik van de instrumenten te stimuleren en door de invulling die hij/zij geeft aan de samenwerking met de externe expertcoach en de interne schoolcoach. Bovendien zorgt de schoolleider voor een goede facilitering in tijd voor de leraren om samen te kunnen werken, hebben de leraren en schoolleiders al een beginnende lerende houding en visie en bestaan de teams uit ongeveer acht personen en zijn deze meer homogeen op bijvoorbeeld leerjaren, vaksecties of onder- of bovenbouw.

De onderzoekers wijzen erop dat de gemiddelde leerKRACHT-school doet wat de onderwijsinspectie ziet op scholen die méér betekenen voor hun leerlingen. Lerarenteam en schoolleiders werken doelgericht en systematisch samen aan het verbeteren van onderwijs.



Lesson study

Van oorsprong is Lesson Study een Japanse professionaliseringsbenadering die docenten stimuleert te focussen op het leren van leerlingen. Huang & Shimizu (2016) beschrijven dat Lesson Study een Engelse vertaling is van het Japanse 'yugyou kenkyuu' ('lessen bestuderen') en rond 1900 in Japan is ontstaan, tegelijk met de invoering van een klassikaal onderwijssysteem. Deze professionaliseringswijze wordt toegepast op verschillende niveaus en met verschillende doelen: op schoolniveau, regionaal niveau en op scholen verbonden aan universiteiten. De werkwijze kan ingezet worden voor het leren van docenten, het ontwikkelen van het curriculum of het implementeren van vernieuwingen.

Vries, e.a. (2016) hebben deze vorm van onderwijsprofessionalisering beschreven in een praktische gids voor het Nederlands onderwijs. Lesson study is een werkwijze waarbij docenten in teamverband een cyclus doorlopen om het leren van leerlingen te verbeteren. Bij deze aanpak is expliciet aandacht voor het leren van de leerlingen en de leersituatie. Het is een benadering om samen met collega's vat te krijgen op het onderwijs in de eigen school, en dit samen naar een hoger plan te brengen. Lesson Study kan zowel schoolgebonden als schooloverstijgend worden ingezet, bijvoorbeeld in groepen leraren van eenzelfde vakgebied of met leraren van verschillende scholen. Met het team worden alle fasen van het proces doorlopen, waarbij er eigenlijk een mini-onderzoek plaatsvindt naar de leersituatie.

Hoe werkt Lesson Study?

Het model dat in Nederland is ontwikkeld, bestaat uit een cyclus van 6 fasen. Hierbij wordt gewerkt in een team, van ongeveer 4 tot 6 collega's. De teamsamenstelling kan op allerlei verschillende manieren worden ingedeeld. Denk hierbij aan een indeling op basis van het leerjaar waarin wordt lesgeven, interesse, of een specifiek vakspecialisme.

De 6 fasen:

1. Samen bepalen wat het doel, het onderzoeksthema en de onderzoeksvraag is.
2. Op basis daarvan wordt een onderzoeksles ontworpen voor een geselecteerde klas, waarbij observaties worden ontworpen voor een aantal leerlingen.
3. Vervolgens geeft een teamlid de les aan deze klas, terwijl de collega's de leerlingen observeren. Na de onderzoeksles worden de leerlingen kort geïnterviewd.
4. De teamleden bespreken de les na. Ze analyseren de invloed van de keuzes in de les op het leren van de leerlingen en verbinden er conclusies aan.
5. De les wordt zo nodig bijgesteld en opnieuw gegeven.
6. Tot slot bekijkt het team wat de leerlingen en leraren hebben geleerd en worden ervaringen gedeeld met anderen.



De 6 fasen van de Lesson Study aanpak. Kennisnet: <https://www.kennisnet.nl/artikel/10427/het-succes-van-lesson-study-samen-werken-aan-leraarprofessionalisering/>

Werkzame componenten van Lesson Study

De Vries, e.a. (2017) deden onderzoek naar Lesson Study en constateerden dat de effectiviteit van de aanpak samenhangt met de volgende randvoorwaarden:

- Leraren kiezen zelf voor Lesson Study, zien er het nut van in en zijn gemotiveerd.
- Goede begeleiding, zowel op proces als op (vak)didactische inhoud, inclusief het verschaffen van goed materiaal.
- Aandacht voor de samenwerking tussen leraren in de teams.
- Een schoolleiding die de aanpak langdurig en inhoudelijk steunt, er tijd voor vrijmaakt, het goed organiseert en de aanpak onderdeel maakt van het werk van leraren.

Schot & Van Look (2020) geven aan, dat de aanpak een grote impuls geeft aan de professionele community. De aanpak biedt structuur aan een gesprek over (goed) onderwijs, waarbij diverse teamleden gebruik kunnen maken van de beschikbare expertise binnen de school en/of van wetenschappelijke literatuur. De aanpak blijkt vooral effectief als de schoolleiding de aanpak langdurig en inhoudelijk steunt, er tijd voor vrijmaakt, het goed organiseert en het weet te integreren als onderdeel van het werk van leraren. Goei, e.a. (2021) onderzochten of en hoe Lesson Study kan worden overgezet naar een online modus en formuleerden aanbevelingen voor online uitvoeren. Het opzetten van een nauwe samenwerking en het observeren van de online les, bleken de meest uitdagende vraagstukken.

Zowel het leerKRACHT-programma als Lesson Study zijn werkwijzen om de continue verbetercultuur in het onderwijs concreet vorm te geven. Ze zijn beide goed beschreven en onderzocht en de werkzame componenten zijn gelegen in de eigen keuzes die de teams maken en de specifieke gerichtheid op het verbeteren van het leren van de leerlingen. In beide werkwijzen wordt geobserveerd tijdens de uitvoering en gezamenlijk daarop gereflecteerd. De programma's worden uitgevoerd in de eigen schoolpraktijk en vragen om een structuur en regelmaat. De rol van de schoolleiding is cruciaal voor inhoudelijke regie en facilitering.

Opbrengstgericht werken en continue verbetercultuur

Een werkwijze die eveneens concreet inhoud geeft aan een continue verbetercultuur is opbrengstgericht werken, waarbij de opbrengsten op leerlingniveau sturing geven aan verbetertrajecten op alle niveaus: de leerling, de leraar, de school, het schoolbestuur en de regio (samenwerkingsverbanden, gemeenten, zorgaanbieders).

Datagestuurd en opbrengstgericht werken (Struiksma & Rurup, 2009; Joosten & Vergunst-Duijnhouwer, 2013) geeft een nieuwe impuls aan de cyclus van planmatig en doelgericht handelen (Van der Leij e.a., 1993), waarvan bekend is dat dit de kwaliteit van het handelen verbetert.

Het 4D-model

Het 4D-model is een manier om planmatig en datagestuurd te werken, waarbij op basis van data doelen worden gesteld die sturing geven aan uit te voeren verbeteringen. Dit kan als volgt worden samengevat:

4D-model

- Dataverzamelen
- Duiden wat de data betekenen
- Doelen stellen: welke opbrengsten wil de leraar, de school bereiken met de leerlingen?
- Doen: plannen uitvoeren die moeten leiden tot het bereiken van de doelen

Het 4D-model start bij het verzamelen van LVS-data op schoolniveau en SWV-niveau. De data worden geanalyseerd en geduid in termen van hun betekenis voor deze school en deze leerkracht. Er worden doelen voor de korte en langere termijn geformuleerd, waarna met de betrokkenen werkafspraken worden gemaakt minimaal voor een periode tot aan het volgende meetmoment. Directe ondersteuningsvragen worden binnen twee dagen, maar vaak nog dezelfde dag door de ondersteuner opgepakt, waarbij op ON1, ON2 en vooral ON3 ondersteuning wordt geboden.

Struiksma & Van Kempen (2020) laten zien hoe met behulp van dit model de handelingsverlegenheid van leerkrachten en scholen kan verminderen en de inrichting van de zorg voor technisch lezen en dyslexie beter vorm kan krijgen. Uitgangspunt voor de interventies zijn de vragen en ideeën van de leerkrachten over de redenen voor de ontstane handelingsverlegenheid.

Opbrengstgericht werken op alle niveaus

Opbrengsten op leerlingenniveau kunnen niet alleen sturing geven aan het handelen van leerkrachten en scholen, maar ook aan verbetertrajecten op alle niveaus van het schoolbestuur, SWV en de regio. Met verwijzing naar de hiervoor genoemde auteurs en onderzoekers, kan dit als volgt worden gevisualiseerd.



Dataverzameling en leeropbrengsten

Dataverzameling en leeropbrengsten kunnen feedback en sturing bieden op alle niveaus:

- Leeropbrengsten van *individuele leerlingen* vormen feedback op het handelen van de leraar. Wat hebben de leraren nodig om goed onderwijs en 'Respos to Instruction' te bieden aan de *leerling* en hoe kunnen de ib'er en specialisten de leraar daarbij faciliteren?

- Leeropbrengsten van de *groep* vormen feedback op het handelen van de leraar. Wat hebben de leraren nodig om goed onderwijs en leerlingenzorg te bieden aan de *hele groep* en hoe kunnen de ib'er en specialisten de leraar daarbij faciliteren?
- Leeropbrengsten van de *school* vormen feedback op het handelen van het team: (leraren, leesspecialisten, directie). Wat hebben de leraren nodig om *goed onderwijs en leerlingenzorg* te bieden en hoe kan de directie de leraar daarbij faciliteren?
- Leeropbrengsten van de *scholen* vormen feedback op het handelen van het bestuur. Wat hebben scholen nodig om *goed onderwijs en leerlingenzorg* te bieden en hoe kan het bestuur de scholen daarbij faciliteren?
- Leeropbrengsten van *bestuur* kunnen ingebracht worden in *regionale netwerken* (SWV Passend Onderwijs, Zorginstellingen, Gemeenten), waarin een cruciale rol is weggelegd voor de Samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs. Wat is er nodig om in een regio beleid op het gebied van *onderwijs en jeugdhulp* te optimaliseren en 'ontschotting' te realiseren?

Standaarden

Standaarden zijn per niveau verschillend, ze vormen de norm die gehaald wil worden met betrekking tot bijvoorbeeld: leerstandaarden, leerlijnen, leerrendementsverwachtingen, leerroutes, uitstroomniveaus, percentage doorverwijzing naar zorg, enzovoorts. De leeropbrengsten van de leerling worden steeds vergeleken met deze standaarden, ook nadat een verbetercyclus is uitgevoerd. De standaarden worden door alle partijen in goede afstemming geformuleerd.

Verbetercyclus

Verbetercycli worden eveneens per niveau in onderling overleg vastgesteld. Het is de bedoeling dat deze – in eerste instantie – gericht zijn op het onderwijsleerproces, de leerlingenzorg (Respons to Intervention). Wat is er nodig om een verbeteringslag te maken? Bij het inrichten van verbetercycli trekken het onderwijsleerproces en het ondersteuningsproces samen op. Zaken als klassenmanagement, leertijd, didactisch en pedagogisch handelen en schoolklimaat zijn onderwerp van de verbetercyclus. Daarbij is ook aandacht voor de 'samenwerking onderwijs-ouders-zorg', omdat daarmee de opbrengsten voor de leerlingen nog meer verhoogd worden.

Uitdagingen opbrengstgericht werken

Als we weten dat opbrengstgericht werken de kwaliteit van het onderwijs en de leerlingenzorg verhoogt, hoe kan het dan dat scholen, besturen, regionale netwerken nog niet volgens deze cyclische, datagestuurde wijze werken? Nog lang niet alle leraren, scholen en besturen zijn ervan overtuigd, dat data-gestuurd werken tot kwaliteitsverbetering leidt.

Op het niveau van de *leraar* zijn er kritische geluiden. Men geeft dan aan, dat er veel zaken, die belangrijk zijn voor leerlingen niet of nauwelijks te meten zijn in meetbare resultaten: zelfvertrouwen, sociaal-emotioneel welbevinden, zelfsturing, verantwoordelijkheidsgevoel. Uiteraard hoeft het een het ander niet uit te sluiten. Goed kijken hoe een leerling 'in zijn vel zit' hoort tot de basiscompetenties van leraren en dat hoeft 'meten' niet in de weg te staan. Sterker nog 'sociaal-emotionele data' dragen bij aan een goede interpretatie van de 'cognitieve data'.

Hattie (2011) merkt terecht op, dat als leerkrachten beseffen hoeveel invloed zij kunnen uitoefenen op de kwaliteit van het onderwijs en de opbrengsten voor de leerlingen, ze meestal bereid zijn competenties te verwerven die daarvoor nodig zijn (onder andere kwaliteitgerichtheid, resultaatgerichtheid en het vermogen om goede doelen te stellen). Opbrengsten op leerlingniveau zijn tevens bepalend voor de medewerking en tevredenheid van ouders. Met name de ouders zijn belangrijk, omdat zij data leveren waar de school iets aan heeft en waar verbeterpunten uit te halen zijn voor de samenwerking.

Onderzoeksbureaus, de onderwijsraad, de onderwijsinspectie en de overheid tonen aan dat er *grote verschillen* zijn tussen scholen, schoolbesturen en Samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs. Ook stelt men vragen bij de kwaliteit van de Samenwerkingsverbanden en in hoeverre onafhankelijk toezicht nodig is. In hoeverre hebben SWV een zelfstandige opdracht die zich voldoende eenduidig van de opdracht van de schoolbesturen laat onderscheiden? Opbrengstgericht werken en de daarbij behorende dataverzameling staan onder druk als niet helder is, waar de verantwoordelijkheden worden belegd.

Continue verbetercultuur behandelpraktijk

Evenals in het onderwijs is een continue verbetercultuur in de behandelpraktijk belangrijk om met elkaar stapsgewijs uit te vinden welke kennis er nodig is voor het vakmanschap dat de praktijk vraagt. Daarbij is niet alleen wetenschappelijke kennis van belang, maar ook praktijkkennis van professionals en ervaringskennis van leerlingen en ouders. Door het doorlopen van verschillende leercycli en de kennis die dat oplevert met elkaar te bespreken en te verbinden, wordt samen al lerende gedaan wat werkt.

Beperkingen huidige onderzoek naar effectiviteit dyslexiebehandeling

De *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* (2021) laat zien, dat er op basis van onderzoek nog weinig bekend is over de effectiviteit van dyslexiebehandeling en psycho-educatie. Het onderzoek dat verricht is, varieert in kwaliteit en doet geen uitspraken over de lange- termijn effecten van de Nederlandse behandelingen. Er is onvoldoende bekend over de mate waarin de behandelde jeugdigen op voldoende niveau kunnen presteren op verschillende lees- en spellingtaken. Ook zijn er vragen over individuele verschillen



die beïnvloeden in hoeverre het effect van de behandeling beklijft. Zo is het de vraag of het effect beter beklijft als kinderen de behandeling afronden in de onderbouw of in de bovenbouw van het basisonderwijs en of de langetermijneffecten gerelateerd zijn aan de ernst van de lees- en spellingproblemen. De *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* (2021) geeft tevens aan dat onderzoek naar de rol van ouders als co-therapeut nog beperkt is en dat er behoefte is aan onderzoek dat meer zicht biedt op de integratie van de therapeutische relatie in de dyslexiebehandeling.

Samen lerend doen wat werkt

Om een meer valide en betrouwbaar antwoord te geven op ‘Wat werkt in de praktijk?’ heeft het Nederlands Jeugdinstituut een aanpak ontwikkeld waarbij zowel wetenschappelijke kennis als de kennis van professionals en cliënten worden verenigd.

Gorissen (2017) stelt dat in het huidige evidence-based werken veel nadruk is komen te liggen op het gebruik van kennis uit (liefst gerandomiseerd) wetenschappelijk onderzoek, interventies en richtlijnen. Daardoor is ‘kennis’ iets van wetenschappers en gespecialiseerde professionals geworden, die in de praktijk niet altijd bruikbaar is. Professionals in de praktijk werken volgens Gorissen (2017) meer met complexe moerassige vragen, waarin de effectieve interventies onvoldoende helpen en waarbij zij met hun vakmanschap de complexiteit van de vraag moeten aangaan en met de cliënt of burger moeten gaan exploreren wat werkt. Om de vraag ‘Wat werkt in de praktijk’ te kunnen beantwoorden, is verschillende soorten kennis nodig en een benadering die *Samen lerend doen wat werkt* is gaan heten.

Werkzame componenten van *Samen lerend doen wat werkt*

De kern van *Samen lerend doen wat werkt* is, dat er altijd uitgegaan wordt van de vraag van jeugdigen en gezinnen en van daaruit gekeken wordt wat de beste preventie, begeleiding, zorg en/of behandeling is die daarbij aansluit.

Bij het ‘weten wat het probleem is’ en bij het ‘weten wat werkt’ wordt zowel kennis uit wetenschappelijk onderzoek, als (soms impliciete) praktijkkennis van professionals en ervaringskennis van cliënten/burgers gebruikt. De beschikbare kennis wordt daardoor verbonden met de vragen in de praktijk, zodat waar nodig ook maatwerk geleverd kan worden. Kennis is niet statisch, maar iets dat zich ontwikkelt. Door de uitkomsten van wat er gedaan wordt te meten en daarop te reflecteren, en zo samen lerend te werken, leveren alle betrokkenen daar een bijdrage aan. Het gaat daarbij niet alleen om meten in cijfers, maar ook om ‘meten’ in verhalen bij die cijfers.

Er wordt gezamenlijk gewerkt in een leercyclus van probleemdefinitie, doelbepaling, kiezen en uitvoeren van een aanpak, evaluatie van en reflectie op uitkomsten van de aanpak en waar nodig bijstellen van doel en aanpak. De leercyclus wordt op vier niveaus doorlopen, waardoor problemen van jeugdigen en gezinnen in de samenleving steeds beter kunnen worden geïdentificeerd en opgelost:

1. Op individueel niveau (van cliënt/burger, professional, instelling, gemeente, kenniswerker).
2. Op collectief niveau (zowel via lotgenotencontacten, intervisie en netwerken als via koepels en verenigingen).
3. Als een verbinding tussen twee leercycli in de interactie bij het zoeken van oplossingen voor problemen of het realiseren van doelen.
4. Als een meta-leercyclus in een lerend jeugdstelsel.

In de dagelijkse praktijk ligt de focus op het stellen van kwaliteitsvragen aan zichzelf (cliënt/burger, professional, instelling, gemeente, onderzoeker/ontwikkelaar) en aan degene met wie de actor samenwerkt en kennis uitwisselt bij het zoeken naar een oplossing voor het probleem of het realiseren van een doel (cliënt stelt kwaliteitsvragen aan hulpverlener in de uitvoeringspraktijk; gemeente stelt kwaliteitsvragen aan instelling in de beleidspraktijk). Al vragenderwijs gaan actoren met elkaar in gesprek over deze hoofdpunten en ze staan zichzelf en elkaar toe gaandeweg uit te vinden hoe ze het beste samen lerend steeds beter kunnen doen wat werkt.

Hoofdvragen bij *Samen lerend doen wat werkt*

Gorissen (2017) werkt een aantal hoofdvragen uit, die bij ieder 'probleem'-gebied gesteld kunnen worden. Deze hoofdvragen zijn ook te stellen bij dyslexie of het vermoeden van dyslexie.

Elk van deze hoofdvragen moet worden beantwoord vanuit de drie kennisbronnen: wetenschap, professionals, cliënten/burgers en het onderliggende *Samen lerend doen wat werkt* waardesysteem. De kernvragen dienen niet als 'afvinklijstjes' gebruikt te worden, maar als uitgangspunt voor een gesprek daarover ('conversation starters').



Hoofdvragen die gesteld moeten worden bij *Samen lerend doen wat werkt*

1. Wat weten we over hoe het zit?

Wat is het probleemgebied, hoe ontstaat het, waardoor wordt het in stand gehouden, wat zijn belemmerende en bevorderende factoren voor de aanpak, et cetera? Deze vraag bestaat uit twee deelvragen:

- a) Wat is het probleem? Maatschappelijk, kind, gezin, omgeving; zowel benaderd vanuit de vrager (bijvoorbeeld een hulpvraag), als vanuit de professional (bijvoorbeeld een diagnose, of beschermende en risicofactoren)?
- b) Welke doelen wil je in relatie tot dat probleem realiseren? Behandeldoelen, ondersteuningsdoelen, innovatiedoelen, beleidsdoelen?

2. Wat weten we over wat werkt?

Wat werkt bij de aanpak van het probleemgebied? Het betreft dan een groot aantal aspecten: preventie, beschermende en risicofactoren, generieke of contextgerichte aanpak, specifieke interventies, werkzame elementen in interventies en generieke aanpakken die bruikbaar zijn voor innovatie, competenties van professionals, organisatievormen en inkoopvormen.

Hierbij wordt de volgende definitie gehanteerd: 'Bewezen effectief' is iedere handelswijze waarvan empirisch aangetoond is, dat deze een behandel- en/of beleidsdoel dichterbij brengt, dan wanneer deze handelingen niet waren uitgevoerd. Het gaat hierbij om effectiviteit vanuit wetenschappelijk, professioneel én cliëntperspectief.

3. Doen we wat werkt?

Wordt beschikbare kennis in de praktijk benut? Het betreft hier: kennis over bewezen-effectieve of anderszins goed onderbouwde aanpakken, kennis die voor professionals is geordend in richtlijnen, zorgprogramma's, kennis die voor instellingen, beleidsmakers, zorginkopers en burgers/cliënten is geordend in aansprekende werkwijzen. Wordt aannemelijk gemaakt dat een nieuw ontwikkelde aanpak kan werken op basis van beschikbare kennis? Een belangrijke randvoorwaarde hiervoor is dat kennis op een effectieve manier beschikbaar is en verspreid wordt.

4. Werken we lerend?

Denk hierbij aan monitoring/meting, onderzoek, innovatie enzovoorts.

Hierbij wordt de volgende definitie gehanteerd: 'Evidentie genererend' of 'lerend' is iedere handelswijze waarbij empirisch wordt vastgelegd of zij een behandel- en/of beleidsdoel dichterbij brengt dan wanneer deze handelingen niet waren uitgevoerd.

Het gaat hierbij om het vastleggen en monitoren van uitkomsten, maar ook om het reflecteren daarop, en het op basis van deze uitkomsten bijstellen van de aanpak en daarmee bij te dragen aan de 'body of knowledge'. De evaluatie van de behandeling/begeleiding, innovatie en het beleid dient plaats te vinden vanuit wetenschappelijk, professioneel én cliëntperspectief, zowel intern, als tussen professionals, instellingen en gemeenten (benchmarken en onderling leren).

Bron: Gorissen, W. (red.) (2017). *Samen lerend doen wat werkt. Een nieuwe kijk op evidence-based practice in zorg en welzijn voor jeugdigen en gezinnen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. (p. 31)

Verschillende leercycli

De antwoorden op de hoofdvragen zijn leidend bij het bepalen van de kwaliteit van de zorg en het leerproces dat daarvoor cyclisch moet plaatsvinden. Bij *Samen lerend doen wat werkt* vindt in de uitvoeringspraktijk een drietal leercycli plaats.

Leercyclus van professionals

Om de kwaliteit van de zorg te beoordelen stelt de individuele professional zichzelf hierbij de volgende vragen:

- Kan ik mijn aanpak uitleggen? Kan ik aangeven welke kennisbronnen ik heb gebruikt om tot mijn keuze/voorstel te komen?
- Heeft mijn aanpak effect of resultaat? Volgens mezelf en volgens de cliënt? Kan ik dat ondersteunen met objectieve metingen?
- Wat zou ik een volgende keer weer of anders doen?
- Hoe kan ik hierbij gebruikmaken van kennis (uit wetenschap, beroepspraktijk en cliënt-ervaringen)?

Leercyclus van cliënt(en)

De cliënt kan ook helpen om de kwaliteit van het aanbod te beoordelen en kan zich daarbij de volgende vragen stellen:

- Biedt de professional mij de best bewezen werkzame begeleiding of ondersteuning?
- Voert de professional geen overbodige diagnostiek/beoordeling uit?
- Doet de zorg, begeleiding of ondersteuning die de professional biedt mij meer goed dan kwaad?
- Heb ik de zorg, begeleiding of ondersteuning die de professional biedt (nog) echt nodig?

Leercyclus beleid

In de interactie op beleidsniveau kunnen gemeenten de volgende kwaliteitsvragen hantieren om de kwaliteit van het aanbod te beoordelen:

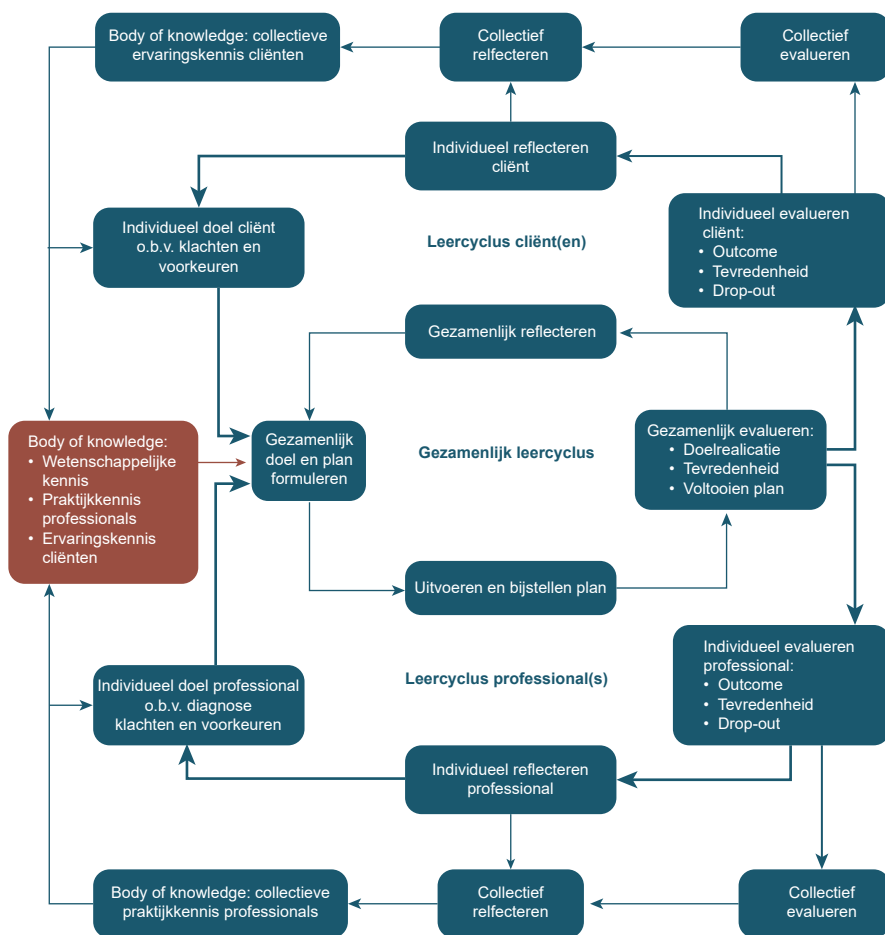
- Kunnen de instellingen onderbouwen waarom hun aanbod bijdraagt tot het oplossen van de problemen of de maatschappelijke vraagstukken die de gemeente met het jeugdbeleid wil aanpakken?
- Kunnen de instellingen aantonen dat ze de effectiviteit van het aanbod monitoren op uitval, cliënttevredenheid en doelrealisatie?
- Gebruiken de instellingen de resultaatmonitoring voor maatregelen die het aanbod steeds beter maken?
- Delen de instellingen hun kennis via lokale samenwerkingsverbanden, regionale werkplaatsen en landelijke kennisinstituten?

Het doel van de vragen is, dat deze als startpunt fungeren voor een gesprek daarover ('conversation starters'). Wanneer veel vragen met 'nee' worden beantwoord, dan schort er iets, en dat kan aanleiding zijn om de dialoog aan te gaan, zodat de werkwijzen of het beleid kunnen worden bijgesteld of verbeterd.



De *collectieve leercyclus* kan lokaal of regionaal (via intervisie of intercollegiale toetsing) of landelijk (beroepsorganisaties en brancheverenigingen) plaatsvinden. De organisaties en organen verzamelen ervaringen van groepen professionals, reflecteren daarop en vormen die om tot praktijkkennis die onderdeel kan worden van de 'body of knowledge'. Vervolgens kan die gebundelde kennis (over problemen en over wat werkt; bijvoorbeeld in de vorm van bijgestelde richtlijnen of aanpassing van curricula van beroepsopleidingen) door individuele professionals worden ingezet voor hun doel- en planbepaling.

Het volgende schema geeft *Samen lerend doen wat werkt* weer voor de uitvoeringspraktijk.



Bron: Gorissen, W. (red.) (2017). *Samen lerend doen wat werkt. Een nieuwe kijk op evidence-based practice in zorg en welzijn voor jeugdigen en gezinnen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. (p. 36)

De verschillende leercycli tezamen dragen bij aan de verbinding van de expliciete kennis (wetenschappelijk) in de body of knowledge en de impliciete kennis die in de praktijk aanwezig is. Door middel van meet-spreek-verbeterbewegingen vult de 'body of knowledge' zich steeds meer met werkzame componenten.

Continue verbeteren in een *Samen lerend doen wat werkt*-cultuur

Wil er meer en breder zicht komen op de beperkingen van het onderzoek naar effectieve dyslexiebehandeling zoals deze door de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie (2021)* zijn benoemd, dan lijkt het aangewezen om ook voor dyslexie de *Samen lerend doen wat werkt*-aanpak te volgen. Ook voor kennis over effectieve dyslexiebehandeling geldt dat de 'body of knowledge' niet alleen kan bestaan uit wetenschappelijke kennis maar ook gevoed moet worden met praktijkkennis van professionals en ervaringskennis van cliënten.

Om van de kernboodschap tot een concrete werkagenda te komen, dienen doelgroepen een implementatiemodel te ontwikkelen op basis van hun eigen implementatiedoelen. Het idee is om in regiobijeenkomsten via leerkringen, werktafels, of denktanks samen steeds beter te LEREN over wat in de praktijk werkt en dat dan vervolgens ook samen lerend te DOEN.

In het kader van het Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie (Dyslexie Centraal) is een toolbox voor regionale bijeenkomsten ontwikkeld, inclusief een draaiboek en technische handleiding om bijeenkomsten ook online in te richten. Omdat het bij deze regionale bijeenkomsten de bedoeling is om niet alleen de handelpraktijk te laten leren, maar dit samen te doen met de onderwijspraktijk en de ouders worden deze bij het volgende onderdeel van dit hoofdstuk besproken.

Continue verbetercultuur samenwerking onderwijs, gemeenten en jeugdhulp

Hiervoor is ingegaan op de continue verbetercultuur van de onderwijspraktijk en de handelpraktijk afzonderlijk. De gevolgtrekking die daaruit gemaakt kan worden, is dat beide praktijken nog een weg te gaan hebben als het gaat om het continue verbeteren van de handelingspraktijken. Dat gegeven vormt eens te meer een uitdaging als het gaat om de samenwerking van verschillende domeinen hetgeen voor effectieve (preventieve) dyslexiebehandeling een vereiste is.

Werkzame factoren voor een goede samenwerking

Smeets en Van Veen (2018) deden literatuurstudie naar de factoren die goede samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en/of jeugdhulp kenmerken of daarvoor condities



vormen. De literatuurstudie leidde tot een overzicht van succesfactoren voor succesvolle samenwerking:

- Een gezamenlijke visie, gericht op een domeinoverstijgend doel (bijvoorbeeld preventie), die als basis dient voor initiatieven en activiteiten.
- Helderheid over verantwoordelijkheden en rollen, betrokkenen die het mandaat hebben om besluiten te nemen.
- Deskundigheid en gezamenlijke professionalisering.
- Communicatie, overleg en het delen van relevante informatie.
- Kennis hebben van elkaars mogelijkheden en werkwijze, vertrouwen in elkaar hebben en realistische verwachtingen over elkaars bijdrage hebben.
- Zicht op kwaliteit hebben, periodieke evaluatie uitvoeren en zo nodig aanpassen van organisatie en werkwijze op basis daarvan.
- Voortbouwen op eerdere samenwerking en aansluiten bij bestaande netwerken.
- Praktische randvoorwaarden, zoals voldoende budget en tijd.

Met de transitie van de jeugdzorg werden gemeenten gedwongen een visie te ontwikkelen op de inzet van jeugdhulp en op de verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp. Uit het onderzoek blijkt dat er veel overleg is, binnen en tussen gemeenten, met onderwijs en met jeugdhulp. Soms is er te veel overleg en moet men met verschillende partijen om de tafel waar hetzelfde op de agenda staat.

Het verplichte OOGO wordt zowel gezien als een ‘kunstje van de overheid’ dat nog even gedaan moet worden naast een groot aantal andere overleggen als een gelegenheid om gemaakte afspraken formeel vast te leggen. Ook waren er al actieve samenwerkingsverbanden uit de tijd van *Weer Samen Naar School*, die samenwerking met de gemeente(n) hebben opgezet, waarvan directeuren en beleidsmedewerkers elkaar kennen en weten wat zij aan elkaar hebben. Faciliterend daarbij zijn de korte lijnen en het elkaar durven aanspreken op zaken. Kleinschaligheid helpt daarbij.

Activiteiten die erop zijn gericht de tweedelijnsjeugdzorg dichter bij de scholen te brengen zijn zeker behulpzaam. Er komt echter nog steeds het beeld naar voren dat de jeugdhulp wordt gezien als een niet erg benaderbaar bastion of een log apparaat dat niet op vernieuwing is gericht, maar vooral de eigen omzet veilig wil stellen. Daarnaast zijn er signalen over onvoldoende vertrouwen in elkaar, bijvoorbeeld van jeugdspecialisten die niet op het oordeel van ouder-kind-coaches vertrouwen, gedragswetenschappers van een samenwerkingsverband die vinden dat gezinscoaches onvoldoende op hun signalen reageren en van schoolbesturen die vinden dat de gemeente hen tweedelijns hulpverleners wil opleggen.

Kwaliteitszorg en periodiek evaluatie

Smeets en Van Veen (2018) merken ook op, dat zicht op kwaliteit, periodieke evaluatie en zo nodig doorvoeren van aanpassingen nog reële uitdagingen zijn. Gemeenten die de effecten van jeugdhulp moeten vaststellen, beschikken niet over goede instrumenten. Er worden wel evaluaties uitgevoerd, waarbij opvalt dat dit vaak eigen evaluaties zijn. Samenwerkingsverbanden evalueren, gemeenten evalueren en jeugdhulp evalueert.

Evaluaties waarin onderwijs, gemeente en/of jeugdhulp samen optrekken, komen nog weinig voor. Sleutelfiguren die een goede samenwerking met anderen hebben, kunnen veel bereiken. Daarin schuilt echter het gevaar dat de continuïteit in gevaar komt als belangrijke trekkers een andere baan krijgen. Bij gemeenten kan ook de wisseling van wethouders en gemeenteraad leiden tot de keuze voor andere prioriteiten. Dat kan problemen opleveren voor samenwerkingsovereenkomsten die verlengd moeten worden. Ook valt op dat de samenwerking vaak is aangejaagd door individuele personen die zich daar sterk voor hebben gemaakt en anderen wisten te enthousiasmeren. Daarmee blijft samenwerking kwetsbaar en is het zaak ervoor te zorgen dat er structurele afspraken worden gemaakt om de gezamenlijke activiteiten te borgen. Ook zijn praktische randvoorwaarden, zoals voldoende budget en tijd een belangrijke factor in de samenwerking. Het streven naar preventie vraagt om andere prioriteiten en/of extra budget.

Tijd en afstemming

Hoewel uit onderzoek naar samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en jeugdzorg bekend is welke factoren succesvolle samenwerking kunnen bevorderen en welke belemmeringen daarbij kunnen optreden, kost het inspanning om alle partijen mee te krijgen in de gewenste richting. De onderzoekers stellen dat eigenbelang in sommige gevallen een rol blijft spelen. Ook is een aantal maatregelen pas recent ingevoerd en nog onvoldoende uitgekristalliseerd, of loopt in de vorm van een pilot. Evaluatie staat nog in de kinderschoenen.

Het verdient aanbeveling om duidelijker te krijgen wat in het onderwijs precies de behoeften aan jeugdhulp voor leerlingen (en gezinnen) zijn. Daarbij verdient het volgens de onderzoekers ook aanbeveling een onderscheid te maken tussen hulp in het preventieve en curatieve domein en afspraken te maken over de inzet van diagnostische expertise van de jeugdzorg in de ondersteuningsstructuur van het onderwijs en samenwerkingsverband.

Smeets en Van Veen (2018) geven ook aan dat rollen en verantwoordelijkheden niet altijd duidelijk zijn. In de praktijk zijn vaak constructies bedacht die niet iedereen geslaagd vindt. Naast de te realiseren bezuinigingen op jeugdhulp, hebben de samenwerkingsverbanden te maken met negatieve verevening, wat eveneens tot financiële druk leidt. Daarbij wordt er ook op gewezen dat er onduidelijkheid is over wat tot het terrein van het onderwijs hoort



– bijvoorbeeld tot de ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband – en vanaf waar de gemeente moet bijspringen door zorg in te zetten. Sommigen verwachten dat het hele systeem ten onder zal gaan aan discussies over geld.

Poortwachtersfunctie en datamonitoring

Op basis van het onderzoek van Smeets en Van Veen (2018) kan geconcludeerd worden, dat op het gebied van samenwerking tussen Passend Onderwijs en Jeugdhulp en tussen scholen en zorginstellingen nog een wereld te winnen valt. Een aantal Samenwerkingsverbanden vervult al een belangrijke rol, ook in de data-verzameling.

In dit verband is de *poortwachtersfunctie* een illustratief voorbeeld. We zien in de praktijk vele varianten van de invulling hiervan. Hier ligt zowel bij het onderwijs als bij de zorg een taak. Beide hebben – liefst in afstemming met elkaar- hierin een verantwoordelijkheid.

- Het onderwijs hoort alleen leerlingen aan te melden voor de vergoede zorg van wie het vermoeden van dyslexie onderbouwd kan worden met data over ernst en hardnekkigheid (didactische resistentie).
- De zorg hoort alleen leerlingen voor intake en diagnostiek aan te nemen als de onderbouwing van het vermoeden van dyslexie klopt. Daarna vindt diagnostiek plaats en komt er een uitspraak over het terecht of niet terecht zijn van het vermoeden.

Evenals bij het vormgeven van het primaire proces, zien we dat dit niet zo eenvoudig is en er gerust gesproken kan worden van een complex proces. De grote aantallen onterechte dyslexieverklaringen hebben OCW aangezet tot het laten uitvoeren van een onderzoek naar de kwaliteit van de dyslexieverklaringen, de onderliggende rapportages en de professionaliteit van de beroepsgroepen in de zorg en in het onderwijs. Dit onderzoek van Scheltinga, e.a., (2017) laat zien, dat een relatief klein deel van de scholen veel leerlingen met een dyslexieverklaring heeft en een deel van de scholen helemaal geen: de spreiding is aanzienlijk. Op basis van dit onderzoek heeft de onderwijsinspectie aanbevolen om aanmeldingen in de dyslexiezorg, inclusief het aantal diagnoses dyslexie/EED, op regionaal of lokaal niveau systematisch in kaart te brengen. De uitkomsten van een dergelijke monitor zouden dan periodiek geagendeerd kunnen worden en aanleiding zijn voor besturen, samenwerkingsverbanden, gemeenten en andere partijen om hun beleid te toetsen aan de resultaten en zo nodig passende maatregelen te nemen.

Struiksmā & Van Kempen (2016) laten zien, dat er inderdaad nog veel te verbeteren valt, maar dat er ook positieve zaken te melden zijn. Zij belichten het functioneren van zowel de poortwachtersfunctie onderwijs als de poortwachtersfunctie zorg. Beide blijken voor verbetering vatbaar. In het onderwijs zijn er grote verschillen in aantallen aanmeldingen per school. In de zorg blijkt dat het overgrote deel van de aangemelde leerlingen ook geïndi-

ceerd wordt voor diagnostiek en behandeling. Een meerderheid van de scholen (77%) en van de praktijken (58%) opereert binnen de gestelde grenzen voor aanmelding, diagnostiek en behandeling. De overschrijding komt voor rekening van minder dan een kwart van de scholen en ongeveer 40% van de praktijken. Struiksma en Van Kempen pleiten voor sturing van het verwijsp proces om het aantal aanmeldingen, diagnostische onderzoeken en behandelingen terug te brengen.

Het Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie heeft een verkennend onderzoek uitgevoerd naar datamonitoring, waarbij met behulp van een minimale dataset onderwijsdata verbonden worden aan data van gemeenten. Hoewel gemeenten, samenwerkingsverbanden (SWV), inspectie en overheid datamonitoring adviseren, blijkt dat het verkrijgen van bruikbare datasets alleen lukt als ook strategische partijen er de schouders onder zetten en het belang van datamonitoring ondersteunen. Dit laatste is tot nu toe nog niet van de grond gekomen.

Het heeft geen zin om hier met vingers te wijzen naar onderwijs of zorg: de oplossing ligt in de samenwerking. Hiervoor zagen we dat scholen nog een hele weg te gaan hebben in preventieve en integrale aanpak en de zorg nog stappen moet zetten in het goed operationaliseren van de ernst en hardnekkigheid teneinde dyslexie te kunnen vaststellen. Dat laatste doe je niet op basis van papieren dossiers en slagboomdiagnostiek, maar door af te stemmen met elkaar, maatwerk te leveren en gezamenlijke afwegingen te maken.

Het belang van een contract of convenant

Rink (2018) benadrukt dat een gedegen controle op de onderlinge afspraken noodzakelijk is om een alliantie te doen slagen. De slagingskans wordt groter wanneer beide partijen door middel van een contract de juridische, financiële en operationele randvoorwaarden van hun samenwerking vastleggen. Maar, onderzoek toont ook aan dat men er met een gedegen contract alleen niet komt. Sterker nog, niet zelden blijkt dat een te strenge overeenkomst één van de redenen is waarom een alliantie faalt. Samenwerken met een andere organisatie blijft immers mensenwerk, en het is daarom belangrijk om wederzijds vertrouwen op te bouwen.

Vertrouwen is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Hoe genereer je vertrouwen tussen de medewerkers van beide partijen? En hoe voorkom je dat tegenvallers gedurende de samenwerking tot grote teleurstellingen en onwelwillendheid leiden? De onderzoekers onderzochten de vraag of vertrouwen wellicht gecreëerd kan worden door aan een alliantiecontract ook relationele afspraken toe te voegen.

Rink (2018) onderzocht of het uitmaakt in hoeverre partijen eenzelfde identiteit hebben. Het opnemen van een samenwerkingsclausule met identiteits-informatie bleek een duidelijk toegevoegde waarde te hebben. De deelnemers kregen hierdoor een duidelijker beeld



van beide partijen, en dit versterkte hun vertrouwen in de alliantie. Opvallend was dat het niet uitmaakte of de samenwerkingsclausule overeenkomsten benadrukte of onderlinge verschillen. De bevindingen uit het onderzoek suggereren dat men bij een alliantie openstaat voor onderlinge verschillen en een unieke aanpak, zolang dit van tevoren goed wordt vastgelegd. Het onderzoek laat dus zien dat een samenwerkingsclausule waarbij de overeenkomstige of de onderscheidende organisatie-identiteiten expliciet worden benoemd, loont. Zo kan een vertrouwensbreuk voorkomen worden.

Regionaal *Samen lerend doen wat werkt*

Een continue verbetercultuur op het gebied van (preventieve) dyslexiezorg vraagt om een regionale aanpak. Het *Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie* stimuleert samenwerkingen tussen onderwijs & zorg in de regio die gericht zijn op een effectieve en integrale aanpak van leesproblemen en dyslexie. Het uiteindelijke doel is doorontwikkeling van de verbindende activiteiten om daarmee op regionaal niveau duurzame kwaliteitsverbetering van onderwijs en zorg (uitvoerend en beleidsmatig) te bewerkstelligen.

Voor regiobijeenkomsten is er een *draaiboek* ontwikkeld, inclusief een *technische handleiding* voor online bijeenkomsten. Er is een *toolbox* voorhanden in de vorm van een thematisch georganiseerde 'bibliotheek' van informatie en tools die ingezet kunnen worden bij de verbinding van onderwijs en zorg in de regio's. Al naargelang de inhoudelijke thema's die de regio kiest, kunnen deze handzame documenten, filmpjes, voorbeelden, modules en scans worden ingezet ter ondersteuning van het bereiken van de doelen binnen de regio. Voor meer informatie zie de rubriek *Meer lezen/kijken* aan het eind van dit hoofdstuk.

Continue verbetercultuur PD-methodiek

In deel 2 van dit boek is de continue verbetercultuur zoals die in de praktijk van de PD-methodiek op veel gebieden heeft plaatsgevonden, uitgewerkt. Zowel voor uitvoering en implementatie van de PD-methodiek en het ICT-programma *Bouw!* als voor het bepalen van het rendement en de (kosten)effectiviteit van de PD-methodiek is aangegeven, dat er continue samen gekeken moet worden wat werkt in de praktijk. Steeds weer is betoogd, dat *Samen lerend doen wat werkt* een manier is om vat te krijgen op de kwaliteit en op wat er aan verbeteringen nodig is om de kwaliteit te optimaliseren.

Continue verbetercultuur op alle niveaus

De continue verbetercultuur bij de uitvoering en implementatie van de PD-methodiek is gelegen in de voortdurende afstemming tussen de professionals. Leerkrachten, ib'ers/leesspecialisten en behandelaren overleggen wekelijks met elkaar over de samen ontworpen en uitgevoerde interventies. Ze delen feedback over het effect van hun aanpak op het handelen van de leerlingen. Al samenwerkend worden ze zich bewust van verbetermo-

gelijkheden met behoud van de kwaliteit van de interventies. Dit werken met en leren van elkaar vindt op de werkvloer plaats en op deze manier is er sprake van een lerende organisatie op 'micro-niveau', waardoor de PD-methodiek stap voor stap doeltreffender wordt. Ib'ers en casemanagers vertalen de doelen naar implementatieplannen op schoolniveau en schoolleiders worden daar actief bij betrokken. Het PD-team zorgt ervoor dat de visie over preventie en integrale aanpak op alle niveaus in de praktijk wordt gebracht. Ook op tactisch niveau heerst een continue verbetercultuur, waarbij snel en efficiënt wordt geacteerd als dat nodig is.

De richting, visie en verantwoording van de PD-methodiek die is gedefinieerd door de strategische partners (schoolbesturen en gemeenten) wordt zowel 'top down' als 'bottom-up' vormgegeven. Door ook op strategisch niveau kritisch met elkaar te kijken naar 'Doen we wat werkt?' en "Werken we lerend?" wordt continue aan verbeteringen gewerkt.

Directe en indirecte invloedssfeer

Van de tien punten die bovengemiddelde scholen toepassen (McKinsey & Company, 2021), ligt er een aantal in de directie invloedssfeer van de PD-methodiek, een aantal ook niet. Hieronder wordt dit nader beschreven.

Zoals in dit hoofdstuk betoogt, valt wat er op een school gebeurt binnen de *directie* invloedssfeer van bestuurders, schoolleiders en leraren en *indirect* binnen de invloedssfeer van het 'stelsel' (landelijke overheid, inspectie, sociale partners, gemeenten). Ook al maakt de overheid – op hoofdlijnen – duidelijk wat leerlingen gedurende hun schoolloopbaan moeten leren op het gebied van geletterdheid, dit garandeert nog niet een hoge kwaliteit op iedere school. Als iets duidelijk is, is het wel dat scholen ook op dit gebied onderling sterk van elkaar verschillen en dat dit uitsluitend samenhangt met de keuzes die leraren, schoolleiders en besturen dagelijks maken. Binnen iedere context zijn er (zeer) sterke en (zeer) zwakke scholen en daar moet bij het uitvoeren van de PD-methodiek mee 'gedeald' worden.

Bij de uitvoering en implementatie van de PD-methodiek is de gerichtheid op variabelen, waar wél invloed op uit te oefenen is, leidend. Door de methodiek samen te ontwikkelen en uit te voeren zien scholen, dat het kan en dat een eerdere en kwalitatief betere aanpak mogelijk is als onderwijs en zorg samenwerken. Tegemoet gekomen wordt aan de steun die scholen en professionals bij het aangaan van zo'n innovatief traject nodig hebben. De rotsvaste overtuiging dat leerkrachten (ib'ers/leesspecialisten) en behandelaars daarbij het verschil maken, wordt veelvuldig uitgedragen. Omdat de PD-methodiek inzet op zowel *kwalificatie* (gemeten met toetscores) als *persoonsvorming* en *socialisatie* (gemeten met ervaren tevredenheid) is de doelmatigheid groot.



De PD-methodiek heeft geen directe invloed op *het leiderschap* binnen de school. Het betreft een 'status quo', waar op bepaalde scholen zeker nog ruimte is voor verbetering. Ook al heeft de schoolleider (in lijn met het bestuursbeleid) ingestemd met de invoering van de PD-methodiek op zijn/haar school, wil dat nog niet zeggen dat er altijd de benodigde ondersteuning is. De betrokkenheid en inzet van de schoolleiding verschilt van school tot school. Wel is er invloed op de kwaliteit van het lees- en spellingonderwijs op een school en de wijze waarop de school vorm kan geven aan preventieve dyslexiezorg. De casemanager is daarbij als eerste aan zet en als zich onverhoopt heikele kwesties voordoen dan is er een aanpak voorhanden om hier samen uit te komen.

De *financiële keuzes* die er met betrekking tot de PD-methodiek zijn gemaakt zijn transparant voor alle partijen. De kosten voor de inzet van de casemanager, preventieve methodieken, overkoepelende scholing en kennisdeling worden door het schoolbestuur gedragen. Dat is het deel van de co-financiering, waarvan de gemeenten het andere deel (preventieve inzet van behandelaars) voor hun rekening nemen.

Het bijdragen aan een uitdagend *schoolklimaat* en het stimuleren van hoge verwachting zit expliciet ingebakken in de PD-methodiek. Alle partijen (school, ouders, behandelaar) zijn erop uit om leerlingen uitdagende taken te bieden en hen succeservaringen te laten opdoen. Hetzelfde geldt voor de professionals, zij worden uitgedaagd het beste uit zichzelf te halen, hetgeen op een natuurlijke wijze plaatsvindt, omdat hun gezamenlijke taak vele uitdagingen kent.

Met betrekking tot de *begeleiding en methoden* maakt de PD-methodiek gebruik van effectieve behandelcomponenten en 'evidence informed' methoden, afgestemd op de leerlingen. De PD-methodiek sluit aan bij de werkwijze van de school. Daarbij wordt ingezet op behoud van het goede en worden – zonodig – , verbeterlagen geïnitieerd. Dat betreft zowel het optimaal inzetten van de lesmethode als specifieke methoden voor ondersteuningsniveau 2 en 3.

Er wordt gebruik gemaakt van *digitale oplossingen*, zowel ter ondersteuning van lees- en spellingonderwijs in brede zin (bijvoorbeeld: trendanalyses op basis van data uit het LVS) als specifieke programma's die expliciet deel uitmaken van de PD-methodiek (zoals Bouw!). Naast de doeltreffendheid van de ICT-programma's wordt daarbij ook gekeken naar de mogelijkheid die deze programma's bieden om de leerkracht 'vrij' te spelen om additionele uitleg te kunnen geven aan leerlingen die dit nodig hebben.

De PD-methodiek heeft geen invloed op het *personeelsbeleid* en aantrekken van sterke collega's. Door het samen uitvoeren van de PD-methodiek verbeteren leerkrachtvaardigheden en ib-vaardigheden 'on the job'. Dat geldt ook voor de (preventieve) behandelvaardigheden van de behandelaar, die door de PD-werkwijze de kans krijgt optimaal af te stemmen (voor, tijdens en na) op het lees- en spellingonderwijs dat de school biedt.

Binnen de PD-methodiek zijn rollen en taken beschreven, inclusief de kennis en vaardigheden die nodig zijn om deze goed vorm te geven. De *professionaliseringsmodulen* (blended learning) die voor de implementatie van de PD-methodiek zijn ontwikkeld, zijn gericht op de verschillende rollen en verantwoordelijkheden en zijn steeds bijgesteld op basis van nieuw gevraagde/benodigde kennis en vaardigheden. Ook zijn aan het PD-team kansen geboden zich verder te professionaliseren in het begeleiden en coachen van de PD-methodiek.

Op het specifieke gebied van *ondersteuning van het personeel* levert de PD-methodiek 'low level' een bijdrage door de hiervoor genoemde 'training on the job' en het stimuleren van de professionals zich verder te ontwikkelen door gebruikmaking van co-teaching en door het bestuur georganiseerde (individuele) coaching (bovenschools onderwijsloket). Schoolleiders zijn op de hoogte van de ontwikkeldoelen van de leerkrachten en andere onderwijsprofessionals en denken – waar nodig – mee over individuele coaching.

De PD-methodiek draagt hiermee 'van onderop' bij aan doelgerichte professionalisering die de onderwijsinspectie ziet als een onderdeel van het strategisch personeelsbeleid, dat besturen zouden moeten voeren. De deelnemende besturen zorgen binnen hun mogelijkheden voor sterke onderwijsteams en ontwikkelperspectief voor leerkrachten en ondersteuners van leerkrachten. Dat draagt bij aan het versterken van de basisvaardigheden voor lezen en spellen.

Lerende cultuur

De werkzame elementen van programma's als leerKRACHT en Lesson Study zijn impliciet in de PD-methodiek verweven. Verbeteringen zijn gericht op het verbeteren van het leren van de leerlingen en worden voor een groot gedeelte in de eigen onderwijspraktijk uitgevoerd. Co-partners zijn in de gelegenheid om op een natuurlijke manier feedback te geven op elkaars aanpak en verbeteringen door te voeren. Zowel op de scholen als in het PD-team worden de keuzes voor verbetertrajecten door de professionals zelf gemaakt en op de meeste scholen is de schoolleiding nauw hierbij betrokken, zowel inhoudelijk als faciliterend.

Het 4D-model en opbrengstgericht werken is zowel in het *PD-leerlingentraject*, het *PD-schoolontwikkelingstraject* als het *strategisch PD-traject* geïntegreerd. Op alle niveaus worden data verzameld en geduid in termen van wat hun betekenis is voor de leerling, de professionals, de school en de strategische samenwerking. De opgestelde doelen voor leerlingen, schoolontwikkeling en strategisch beleid worden van werkafspraken voorzien voor de korte termijn (voor leerlingen) en middellange termijn (voor school- en beleidsontwikkeling). Alles is gericht op het verbeteren van de preventieve dyslexiezorg (op ON1-ON2 en vooral ON3) en daarmee op het hoofddoel om leerlingen tot een zo hoog mogelijk niveau van automatisering te brengen en daarbij hun welzijn niet uit het oog te verliezen.



Zoals in deel 2 (Praktijk) en deel 3 (Theorie) van dit boek is beschreven staan het principe van *Samen lerend doen wat werkt* bij het uitvoeren, implementeren en duurzaam verankeren van de PD-methodiek hoog in het vaandel. Er wordt zowel ingezet op wetenschappelijke kennis als op praktijkkennis van professionals en ervaringskennis van ouders en leerlingen. De leerlingen zijn nog te jong om vragen te beantwoorden zoals deze hiervoor op 'clientniveau' zijn geformuleerd, maar ze worden wel actief betrokken bij de uitvoering van de preventieve behandeling en bij het tevredenheidsonderzoek.

Samen lerend doen wat werkt is bij de PD-methodiek op regionaal niveau georganiseerd en zoals beschreven vindt uitwisseling en professionalisering bovenschools en regionaal plaats.

Een continue verbetercultuur is onontbeerlijk voor de doorontwikkeling van alle basisprincipes van de PD-methodiek, zoals deze in deel 3 van dit boek zijn beschreven en draagt daarmee bij aan een voortdurende verbetering van de methodiek. Op basis van meergelaagde kennis opgenomen in de basisprincipes zoals preventie, gemeenschappelijke kennisbases van werkzame componenten en interprofessioneel leren en samenwerken is aannemelijk gemaakt dat een nieuw ontwikkelde aanpak kan werken. Aan de belangrijke randvoorwaarde dat deze kennis op een effectieve manier beschikbaar is en verspreid wordt, beoogt dit handboek een bijdrage te leveren.

Meer lezen:



Verstevigd fundament voor iedereen

McKinsey & Company (2020). *Een verstevigd fundament voor iedereen*. Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van funderend onderwijs (primair en voortgezet). Lees [hier](#) het hele rapport.

Kwalitatief goed onderwijs met kansen voor iedereen

De Brede maatschappelijke heroverwegingen (BMH) geven inzicht in mogelijke beleidskeuzes voor de toekomst van Nederland op de langere termijn. Een van de 16 onderzoeken gaat over onderwijs. Download [hier](#) het rapport



Vensters: scholen op de kaart

[Vensters](#) helpt schoolbesturen en hun scholen om transparant te zijn en verantwoording af te leggen over hun onderwijs. In het programma vinden ze verschillende modules waarmee ze zelf de regie hebben op informatievoorziening en verantwoording. De PO-Raad en VO-raad ontwikkelen modules binnen Vensters in samenspraak met scholen en in samenwerking met ICT-partner Kennisnet.

Onderwijs maak je samen – School aan Zet

Het programma school aan zet heeft bijna vierduizend scholen ondersteund bij hun kwaliteitsverbetering met behulp van gesprekken, praktische tools en voorbeelden. Op deze website zijn tools, ontwikkelde kwaliteitskaarten en praktische informatie te vinden over taal en lezen en vele andere onderwerpen. Download [hier](#) het programma.



Samen lerend doen wat werkt

Lees [hier](#) de volledige publicatie van het NJi (Gorissen, 2017) over de achtergronden en werkwijze van *Samen lerend doen wat werkt*.



Meer kijken:



LeerKRACHT-programma

Bekijk [hier](#) een aantal video's over hoe scholen met elkaar werken in een continue verbetercultuur volgens het leerKRACHT-programma.

Lesson Study

Bekijk [hier](#) het interview met Sui Lin Goei, de projectleider van Lesson Study. Zij gaat in op de werkwijze en de werkzame componenten die tot professionele verbetering kunnen leiden.



Animatie regiobijeenkomsten Dyslexie Centraal

In deze [animatie](#) wordt uitleg gegeven over regionale bijeenkomsten voor samenwerking tussen onderwijs & zorg, inclusief de toolbox en draaiboeken die er in het kader van Het Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie ontwikkeld zijn.

Reflectie, discussie en aanbevelingen

Reflectie en discussie

Bij de uitvoering van de PD-methodiek is afstemming op de scholen van inherent belang. Ook al vindt er sturing vanuit de schoolbesturen plaats, scholen verschillen in tal van opzichten van elkaar en daarmee dient bij de uitvoering en implementatie van PD-methodiek rekening mee gehouden te worden. De PD-methodiek levert een bijdrage aan zowel het verbeteren van de lees- en spellingresultaten als aan persoonsvorming van de leerling (motivatie, attitude en beleving). Er is zicht op de tevredenheid van de leerling en de ouders, waardoor doelmatigheid op meerdere doeldomeinen gemeten wordt. De analyse van leerlingdata en tevredenheidsmetingen geven sturing aan grotere of kleinere verbeterlagen die in gezamenlijkheid worden bepaald.

Naast de *directe* invloedssfeer van bestuurders, schoolleiders en schoolteams is er ook nog de *indirecte* invloedssfeer van het 'stelsel', door de overheid, inspectie en gemeenten. Als het gaat om de vrijheid van onderwijs (richting en inrichting) zijn de bijzondere scholen in de regio waar de PD-methodiek is ontwikkeld, veruit in de meerderheid. Openbaar onderwijs is in de minderheid en er is één Vrije School. Volgens artikel 23 hebben besturen/scholen vrijheid in de keuze van onderwijskundige inrichting, van leermiddelen en aanstelling van onderwijzend personeel, mits ze de eisen van deugdelijkheid waarborgen. Hoewel de PD-methodiek conceptueel ontwikkeld is op het niveau van schoolbesturen en gemeenten, is de daadwerkelijke inbedding per school verschillend en daarmee ook de ondersteuningsbehoefte.

De schoolleiders van alle deelnemende scholen zijn – in afstemming met hun bestuur – akkoord gegaan met de uitvoering en implementatie van de PD-methodiek op hun school en de randvoorwaarden die daarvoor nodig zijn. Hun betrokkenheid en inzet verschilt echter van school tot school. Op een aantal scholen blijkt het moeilijk te zijn om de schoolleiding te betrekken bij de *PD-leerlingentrajecten*, omdat afgesproken is dat de ib'ers/leesspecialisten en leerkrachten – samen met de behandelaar – de PD-methodiek vormgeven. In het *PD-schoolontwikkelingstraject* denkt de schoolleiding mee in de keuzes voor het in te zetten verbetertraject en geeft daar samen met de ib'er leiding aan. Op beleids- en besluitvormingsniveau richting bestuur kan de betrokkenheid van de schoolleiders nog worden vergroot, ook schoolbesturen staan tenslotte ver van de praktijk van alledag af.

De PD-methodiek levert een bijdrage aan de kwaliteitsverbetering van het lees- en spellingonderwijs en de specifieke begeleiding van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Daarbij wordt vooral ingezet op factoren die te maken hebben met de leeromgeving en professionalisering. Met betrekking tot de leeromgeving gaat het om het ondersteunen van begeleidings- en behandelkeuzes en de inzet van effectieve en motiverende methodieken en ict-hulpmiddelen. Professionalisering 'on the job' in de vorm van feedback geven en ontvangen, stelt professionals in staat om het verbeterpotentieel te identificeren en ervaringen uit te wisselen. Op deze manier draagt de



PD-methodiek (in het klein) bij aan een *continue verbetercultuur* die inherent verbonden is aan duurzame kwaliteitsverbetering op de scholen. De PD-methodiek wordt – tot nu toe – niet meegenomen in het inspectietoezicht, terwijl de methodiek zich daar zeker voor leent. Immers de leerlingresultaten bieden zicht op met name het effect van ondersteuningsniveau 2 en 3.

De PD-methodiek kenmerkt zich verder door een goede samenwerking tussen onderwijs en zorg op strategisch niveau. Ook voor de PD-methodiek geldt dat sleutelfiguren die een goede samenwerking met andere strategische partners hebben, veel bereiken. Tot nu toe is de continuïteit nog niet in gevaar gekomen bij het vertrek van belangrijke trekkers. Wel dreigt er bij de gemeenten gekozen te worden voor andere prioriteiten na wisseling van wethouders, senior-beleidsmedewerkers en gemeenteraad.

Argumenten voor andere prioritering bij gemeenten zijn gelegen in het gegeven dat de gestelde KPI's volgens de gemeente niet worden gehaald en de preventieve aanpak niet zorgt voor minder kinderen in de curatieve dyslexiezorg. Gemeenten spreken de wens uit om te blijven samenwerken, maar de voorkeur te geven aan het borgen van een brede preventieve aanpak binnen het systeem van de school. Dit sluit aan bij de landelijke trend (vergelijk het rapport over een mogelijke overheveling van het dyslexiebudget naar het onderwijs) waar scenario's worden onderzocht, waarbij het onderwijs een grotere betrokkenheid heeft.

Ook wordt het argument gehanteerd, dat het landelijk dyslexieprotocol erop gericht is een goede diagnose te stellen en dat de PD-methodiek daar niet aan voldoet. Dit laatste duidt erop dat men dan niet begrepen heeft, dat het bij de PD-methodiek juist om een *preventieve* aanpak gaat, die vroegtijdig wordt ingezet om ergere problemen te voorkomen. Daaraan is inherent, dat er dan nog geen diagnose gesteld is. De *steped-care* aanpak zoals die in hoofdstuk 2 van deel 3 is besproken, is er juist op gericht om overdiagnose te voorkomen, zonder onderbehandeling te riskeren. De PD-methodiek zorgt er juist voor dat alleen die leerlingen verwezen worden voor diagnose, die daar op basis van de ernst en hardnekkigheid (tijdens het PD-traject aangetoond) voor in aanmerking komen. Het dilemma van de preventieparadox is in hoofdstuk 9 geschetst: niemand kan aantonen hoeveel leerlingen er – door de PD-aanpak – niet in de curatieve zorg komen. Dat dit een aanzienlijk percentage is laten de doorverwijzingspercentages zien, waarbij aangetoond is dat meer dan de helft van de leerlingen het traject op school kan vervolgen en dus niet verwezen hoeft te worden.

De hoop is dat deze argumenten in een goed gesprek besproken kunnen worden en dus onderdeel gaan uitmaken van de *continue verbetercultuur*, waarvan in dit hoofdstuk sprake is. Als dit niet gebeurt, kunnen deze 'argumenten' ervoor zorgen dat samenwerkingsovereenkomsten niet verlengd worden en dat een doeltreffende innovatie niet de kans krijgt om door te groeien. Mochten de gemeenten de stekker eruit trekken, dan is de hoop erop gericht dat de schoolbesturen en de zorgaanbieders de inmiddels gevestigde preventieve aanpak voortzetten en daar met inzet van bestaande middelen invulling aan blijven geven. Scholen zijn tevreden over de aanpak en zullen moeilijk begrijpen als iets dat goed werkt, opeens weer ophoudt.

In deel 2 is gewezen op het belang van het vastleggen van structurele afspraken over de gezamenlijke activiteiten. Een model voor een samenwerkingsconvenant is daar opgenomen. Zoals we in dit hoofdstuk zagen, blijkt het opstellen van een samenwerkingsclausule partijen een beter beeld te geven van ieders toegevoegde waarde en het vertrouwen in de alliantie te versterken. In het licht van het voorgaande kan tevens gesteld worden, dat het van te voren vastleggen van afspraken voor een meerjarige periode ook bijdraagt aan het voorkomen van 'kapitaalvernietiging', niet alleen in de zin van verspilde kosten, maar vooral van verspilde inzet van allen die ervoor gegaan zijn.

Aanbevelingen

De rapporten en onderzoeken die in dit hoofdstuk besproken zijn, staan bol van de aanbevelingen. Het is dan ook de vraag of daar nog iets aan toe te voegen valt. Het komt nu aan op de DOE-factor en de overtuiging van alle betrokkenen dat zij ieder voor hun eigen 'domein' daar een verantwoordelijkheid in hebben. Desalniettemin volgen hier enkele aanbevelingen, waar – indien deze navolging vinden – de PD-methodiek van zou kunnen profiteren.

Aanbeveling voor scholen en besturen

Scholen geven aan dat ze de tien factoren voor bovengemiddelde scholen weliswaar (her)kennen, maar dat ze niet in staat zijn om verbetering consistent door te voeren en een continue verbetercultuur te realiseren. Op het gebied van de preventieve aanpak van lees- en spellingproblemen en (vermoede) dyslexie leent de PD-methodiek zich uitstekend om van elkaars successen te leren. Dat geldt zowel op schoolniveau als op bestuursniveau. Schoolbesturen scheppen nu al randvoorwaarden voor scholen om van elkaar te leren (vergelijk blended learning, gedeelde infrastructuur voor aanschaf methodes, gezamenlijke Bouw!-trainingen en inzet van expertcoaches/casemanagers). Een aanbeveling hierbij is om de continue verbetercultuur te optimaliseren en daarbij de genoemde tien factoren als leidraad te nemen voor verbeterlagen. Het McKinsey-rapport (p. 70-89) biedt voor elk factor 'getrapte' aanbevelingen voor verbetering: van minst-geavanceerd (eerste niveau) naar meest-geavanceerd (vierde niveau). Op deze manier kunnen leerkrachten, schoolleiders en besturen nog meer richting geven aan de 'lerende organisatie' die ze nu in vele gevallen al zijn.

Aanbeveling voor de overheid

Vrijheid van onderwijs betekent niet de vrijheid om slecht onderwijs te geven. Ook bestaat er geen katholiek of openbaar leesonderwijs, er bestaat alléén goed onderwijs. Alle rapporten maken duidelijk dat de overheid hier de lat hoger moet leggen en scholen daarin moet ondersteunen. Immers twee derde van de scholen haalt het streefniveau niet. Volgens de rapporten kan de overheid de vrijheid van onderwijs benutten om scholen in hun kracht te zetten. Te denken valt aan het benutten van schaalvoordelen, scholen aan te sporen om bewezen interventies te delen en zich



daarin bij te laten staan door experts/coaches op bestuursniveau of SWV-niveau en te besparen op (vaak dure) externe educatieve dienstverlening. Daarmee gepaard gaat het verhogen van de kwaliteit van schoolleiders en besturen om leiding te kunnen geven aan een continue verbetercultuur. Belangrijk daarbij is ook dat studenten in opleiding gestimuleerd worden om kennis te maken met de verbetercultuur (McKinsey-rapport, p. 14).

Op al deze stelsel- en systeemkenmerken (wet- en regelgeving) heeft de PD-methodiek geen vat. Het verklaart wel de verschillen tussen scholen en besturen die de uitvoering en implementatie van de methodiek kunnen belemmeren of faciliteren. De PD-methodiek is wel 'in het klein' een goed voorbeeld van hoe het kan. Eerdere en kwalitatief betere dyslexiezorg is mogelijk en deze maakt meer kansen in een klimaat met visie en onderwijskundig leiderschap, en competentie professionals. Waar dat nog verbetering behoeft, kan de PD-methodiek een kleine maar niet onbelangrijke bijdrage leveren in het aanjagen van een continue verbetercultuur en het verbeteren van het fundament.

Aanbeveling voor inspectie

Alle in het hoofdstuk genoemde rapporten dringen aan op intensievere toetsing door de onderwijsinspectie. Niet alleen de (zeer) zwakke scholen en schoolbesturen toetsen, maar *alle* scholen, ook de goede. Ook in de regio waar de PD-methodiek is ontwikkeld, toetst de inspectie uitsluitend op bestuursniveau en uitsluitend de scholen met '(zeer) zwak' worden aangespoord tot verbetering. De PD-methodiek leent zich heel goed voor kwalitatief en verdiept inspectietoezicht op bestuursniveau en op *alle* scholen. Dit zou niet alleen de kwaliteit van de methodiek ten goede komen, maar ook de co-creatie die besturen en gemeenten hebben gerealiseerd. Als een gemeente dan preventieve dyslexiezorg op alle scholen in haar gemeente mede bekostigt (zoals het geval is) kan een schoolbestuur of individuele scholen die deel uit maken van dat schoolbestuur zich niet onttrekken aan de uitvoering en implementatie van deze door de gemeenten bekostigde methodiek. In de praktijk is gebleken dat deze situatie zich voordeed en dat niemand hier het mandaat had om het desbetreffende schoolbestuur hierop aan te spreken. Immers: vrijheid van onderwijs!!!!

Aanbevelingen voor gemeenten en zorgaanbieders

Preventie, integratie (ontschotting) en kwaliteitsverbetering zijn waarden die zowel de Jeugdwet als Passend Onderwijs voorstaan. In de praktijk is er een tendens waarneembaar, dat een eenmaal gemaakte keuze voor bijvoorbeeld preventie weer snel losgelaten wordt als zich daarbij in de ogen van een gemeente of zorgaanbieder problemen voordoen. Het standvastig en meerjarig kiezen voor een ingezette trend is nog geen gemeengoed. De aanbeveling is er dan ook in gelegen om een eenmaal ingezette (en goed onderbouwde) innovatie niet al na enkele jaren (eenzijdig of van beide kanten) te beëindigen. Dat is complete kapitaalvernietiging en onzorgvuldig omgaan met overheids gelden. Begin er dan liever niet aan. Inherent aan preventieve

trajecten en ook aan andere innovaties is, dat er vanuit een continue verbetercultuur met elkaar gekeken wordt hoe de gestelde doelen en waarden in gezamenlijkheid vorm kunnen krijgen. Een aanpak waarin samen lerend gedaan wordt wat werkt, biedt verheldering op mogelijke knelpunten en hoe deze in gezamenlijkheid kunnen worden aangepakt. Zoals we gezien hebben, is er zeker 10 jaar van voortdurende monitoring op alle niveaus nodig om uitspraken te kunnen doen over het (meergelaagde) rendement van een preventieve aanpak en de kosteneffectiviteit daarvan.

Deze aanbevelingen pleiten alle voor minder vrijblijvendheid op alle niveaus. Dat zijn we verplicht aan de leerlingen voor wie we het doen. In het geval van de PD-methode bieden we op tijd deskundige ondersteuning en voorkomen we onnodige doorverwijzingen en latere problemen in de school- en arbeidscarrière. Bij deze complexe taak dienen alle partijen ervoor te gaan en gezamenlijk de verantwoordelijkheid te dragen. Het vastleggen van taken en verantwoordelijkheden aan het begin van de samenwerking blijkt bevorderlijk te zijn voor het daadwerkelijk uitvoeren van de taken (ook als het moeilijk wordt) en het blijven dragen van die verantwoordelijkheid.



Literatuur

- Bussemaker, J. (2021). *Ministerie van verbeelding. Idealen en de politieke praktijk*. Amsterdam: Balans.
- Advies Onderwijsraad: *Een krachtige rol voor schoolleiders*, uitgebracht aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en aan de Minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media. Registratienummer: 20180110/1128, april 2018. Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2018. ISBN: 978-946121-062-3
- Devos, F. & Vilder, J. de (2019). Een replica-onderzoek naar de kennis van Nederlandse spelling en grammatica bij laatstejaarsleerlingen aso en vwo. *Tijdschrift Over Taal*, 57: 1–9.
- Goei, S.L., Joolingen, W.R. van, Goettsch, F., Khaled, A. , Coenen, T., In 't Veld, S.G.J.G., Vries, S. de & Schipper, T.M. (2021). Online lesson study: virtual teaming in a new normal. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 10 nr. 2, (217-229). <https://doi.org/10.1108/JLLS-09-2020-0078>
- Gorissen, W. (red.) (2017). *Samen lerend doen wat werkt. Een nieuwe kijk op evidence-based practice in zorg en welzijn voor jeugdigen en gezinnen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Taylor & Francis Ltd.
- Huang, R., Shimizu, Y. Improving teaching, developing teachers and teacher educators, and linking theory and practice through lesson study in mathematics: an international perspective. *ZDM Mathematics Education* 48, 393–409 (2016). <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0795-7>
- Jong, de J., Lockhorst, D., Klein, T. Tartwijk, J. van & Noordegraaf, M. (2021). Over de kracht van leerKRACHT. Eindrapportage van vierjarig onderzoek. Utrecht: Universiteit Utrecht en Oberon-onderzoek/advies. https://www.oberon.eu/media/xamhwgx0/onderzoeksrapport_oberon_uu_naarleerkracht-2021.pdf
- Joosten, F. & Vergunst-Duijnhouwer, V. (2013). *4D: Kompas voor opbrengstgericht en passend onderwijs*. SchoolManagement totaal.
- Leij, A. van der, Kool, E. & Linde-Kaan, A. van der (1993). Planmatig handelen. In: A. van der Leij & E.J. Kappers (red.). *Zorgverbreding. Bijdragen uit Speciaal Onderwijs aan Basisonderwijs*. Nijkerk: Intro (110-155).
- McKinsey & Company (2020). *Een verstevigd fundament voor iedereen. Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van funderend onderwijs (primair en voortgezet)*. <https://open.overheid.nl/repository/ronl-02959f09-a582-411b-ae18-6298d6a55093/1/pdf/een-verstevigd-fundament-voor-iedereen.pdf>
- Onderwijsinspectie: Themaonderzoek inspectie (april 2019). Dyslexieverklaringen – verschillen tussen scholen nader bekeken. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themaraapporten/2019/04/10/dyslexieverklaringen-verschillen-tussen-scholen-nader-bekeken>
- Onderwijsinspectie: Neergaande trend taal en rekenen kan in twee jaar gekeerd worden (2022) <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2022/04/13/neergaande-trend-taal-en-rekenen-kan-in-twee-jaar-gekeerd-worden>
- Onderwijsinspectie. De staat van het Onderwijs 2018 <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de-staat-van-het-onderwijs>

- Onderwijsinspectie. De staat van het Onderwijs 2022 <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>
- Rapport Brede Maatschappelijke Heroverweging: Rapport over 'Kwalitatief goed onderwijs met kansen voor iedereen' (april, 2020) <https://open.overheid.nl/repository/ronl-a8d2b7b8-dc80-43ae-b545-cf94e535c051/1/pdf/bmh-1-kwalitatief-goed-onderwijs-met-kansen-voor-iedereen.pdf>
- Rink, F. A. (2018). Expliciet benoemen van elkaars identiteit versterkt het vertrouwen in een alliantie. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. <https://www.rug.nl/hrm-ob/bloggen/blog-13-03-2018-expliciet-benoemen-van-elkaars-identiteit-versterkt-het-vertrouwen-in-een-alliantie#:~:text=Expliciet benoemen van elkaars identiteit versterkt het vertrouwen in een alliantie.-Datum%3A&text=Het wordt als de manier,alliantie aangaan met een samenwerkingspartner>
- Scheltinga, F., Bree, E., Wildeboer, M. & Jong, P. de (2017). *Kwaliteit van dyslexierapporten*. In opdracht van Ministerie van OCW. Amsterdam: ITTA UvA BV en Pedagogische Wetenschappen Universiteit van Amsterdam. Met dank aan drs. Koos Henneman voor haar bijdrage aan training en advies.
- Schot, W.D., & Look, K.C.J. van (2020). *Lesson Study in het Nederlandse Basisonderwijs: bevorderende en belemmerende factoren in kaart gebracht*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Smeets, E. & Veen, van D. (2018). *Samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en jeugdhulp. Onderzoek naar succesfactoren in praktijkvoorbeelden*. Nijmegen: KBA Nijmegen / Zwolle: Hogeschool Windesheim / NCOJ. https://www.researchgate.net/profile/Ed-Smeets-2/publication/343658727_Samenwerking_tussen_onderwijs_gemeenten_en_jeugdhulp_Onderzoek_naar_succesfactoren_in_praktijkvoorbeelden/links/5f37058192851cd302f68e17/Samenwerking-tussen-onderwijs-gemeenten-en-jeugdhulp-Onderzoek-naar-succesfactoren-in-praktijkvoorbeelden.pdf
- Struiksma, A. J. C. & Rurup, L. (2009). *Focus op feiten. Datagestuurde en opbrengstgericht werken met het Onderwijscontinuüm CED-Groep*. Rotterdam: CED-Groep.
- Struiksma, C. & Kempen van, C. (2016). Poortwachters in de dyslexiezorg. Een analyse van verwijzingsgegevens 2014. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 399-408.
- Struiksma, C. & Kempen, C. van (2020). Poortwachters in de dyslexiezorg. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, nummer 4, 22-29.
- Vries, S. de, Roorda, G., & van Veen, K. (2017). *Lesson Study: Een effectieve en bruikbare professionele liseringsbenadering voor de Nederlandse context?* Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Vries, S. de, Verhoef, N. & Goei, S.L. (2016). *Lesson study: en praktische gids voor het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.



Aan het woord: PD-projectleider

De functie van projectleider in het project 'Dyslexie in Transitie' is belegd bij een onafhankelijke persoon, die als centrale figuur – in nauwe samenwerking met professionals, bestuurders en beleidsmedewerkers – leiding geeft aan het project. Er is gekozen voor iemand die zowel gepokt en gemazeld is op inhoudelijk gebied als op het gebied van projectleiding, opleiding en (praktijk)onderzoek.

“Voorafgaand aan de pilot heb ik een groep mensen bijeengebracht uit onderwijs, zorg, gemeenten en wetenschap met als doel samen te sparren over hoe een preventieve aanpak voor dyslexie er zou moeten uitzien. De noodzaak en het belang van preventie was voor iedereen evident, echter de concrete invulling op de verschillende niveaus (operationeel, tactisch en strategisch) vroeg om nadere afstemming. In een soort 'denktank' is een aantal malen gesproken, waarbij ik steeds voor een open agenda zorgde. Het voordeel hiervan was, dat personen - die elkaar eerder nog niet kenden - op een laagdrempelige manier met elkaar in gesprek kwamen en hun wensen en belangen vrijblijvend met elkaar konden uitwisselen.

Nadat de contouren van de preventieve aanpak enigszins helder waren, ben ik met verschillende partijen gaan praten. Het initiatief voor het project lag bij de gemeente die zorgaanbieders in de gelegenheid stelde om - bekostigd uit innovatiegelden - een projectplan in te dienen voor een preventieve aanpak. In feite waren er dus al twee partijen (gemeente en zorginstelling) bereid om hier werk van te maken, echter de belangrijke derde partij (het onderwijs) moest nog 'meegenomen' worden. Ik ben toen met de directeur van het Samenwerkingsverband gaan praten, die – hoewel welwillend – me verwees naar de schoolbesturen. Het heeft overredingskracht en tijd gekost om de belangrijkste schoolbesturen 'mee' te krijgen in de preventieve aanpak, mede omdat zij hun meerjarig beleid al hadden opgesteld en ze de scholen niet zomaar met iets 'nieuws' wilden confronteren. Uiteindelijk heeft het grootste schoolbestuur in de Westelijke Mijnstreek de voortrekkersrol genomen en – wat heel belangrijk was – een senior-onderwijsadviseur aan het project toegewezen, die voor mij een co-partner is geweest in het vormgeven van het projectleiderschap.

Nadat er voldoende gecommuniceerd was met de driehoek (onderwijs-zorg-gemeente) heb ik een projectplan geschreven, dat door de gemeente in twee fases is beoordeeld. Na gunning, zijn we begonnen en ook in de vervolgjaren verzorgde ik de plannen en inhoudelijke jaarverslagen.

In het eerste jaar heb ik zelf preventieve behandeltrajecten op scholen uitgevoerd en heb ik dus veel samengewerkt met mensen op de werkvloer. Dit heeft mij veel inzichten gebracht met betrekking tot passende afstemming (inhoudelijke en communicatief) en de beleidsmatige (on)mogelijkheden. Mijn jarenlange ervaring in het onderwijs en mijn recentere ervaring als behandelaar bij een zorginstelling, kwam daarbij goed van pas.

Vanaf het tweede jaar ben ik meer op afstand van de werkvloer gaan werken en bleef ik 'spin in het web' op alle niveaus. Ik nam deel aan het PD-team (tactisch niveau), de stuurgroep (strategisch niveau), ontwikkelde met een aantal mensen het professionaliseringstraject (blended learning) en had een rol in alle bovenschoolse bijeenkomsten.

Hoewel ik me bewust was van de 'regiefunctie' (die zeker nodig is), heb ik er altijd naar gestreefd om de bevoegdheid en expertise van alle betrokkenen te waarderen en hun inzet te stimuleren. Binnen het project zijn taken niet opgelegd, maar zijn mensen uitgedaagd zelf

verantwoordelijkheid te nemen en na te denken over hoe ze hun eigen krachten het beste kunnen inzetten, met als kader het grotere, gezamenlijke doel.

De preventieve werkwijze zoals we deze nu samen vormgeven, vind ik een aanpak die echt hout snijdt. De leerlingen krijgen zo vroeg mogelijk (dus op het moment dat het nodig is) een preventieve behandeling zonder dat ze het idee hebben, dat er iets mis met hen is. Er wordt niet eerst een stempel op de leerlingen gedrukt, voordat zij geholpen kunnen worden. Door op tijd te zijn, kun je veel voorkomen. Ook voor de professionals geldt, dat ze niet pas in actie komen als er écht iets mis is, maar dat ze zich inzetten voor preventie en zich hierin gezamenlijk professionaliseren. Dit maakt én houdt de professional scherp. Naast al deze voordelen voor leerlingen en professionals, sluit de preventieve werkwijze aan bij een speerpunt in de Jeugdwet die in 2015 is ingevoerd met als doel minder kinderen in de vergoede zorg terecht te laten komen. Ook sluit het aan bij vroegsignalering en preventie zoals dit in de wet Passend Onderwijs is opgenomen.

Samen met de senior-adviseur van het schoolbestuur spreek ik met verschillende gemeentes met als doel ze bij dit project te betrekken en een arrangement te ontwikkelen dat door meerdere gemeentes ingezet kan worden. Hetzelfde geldt voor verschillende nu nog niet deelnemende schoolbesturen. Ik merk dat als ik uitleg hoe er wordt gewerkt (en vooral waarvoor het goed is), men heel erg open staat voor mijn verhaal.

Naast de samenwerking met mensen van en rondom het project, vertel ik op verschillende plaatsen in het land over het project. Dit levert interessante gesprekken op, met name over hoe dit gerealiseerd te krijgen, gegeven de strakke wet- en regelgeving (én bekostigingsstructuur) die er voor dyslexiezorg in Nederland geldt. Door uit te leggen, dát het mogelijk is – als je maar de gebaande paden durft te verlaten – zijn er ook nu al initiatieven in andere regio's.

Wat de tijdsinvestering betreft, kan ik kort zijn. Uit ervaring weet ik, dat als je iets goeds van de grond wil krijgen, er altijd veel meer tijd in gaat zitten dan het aantal uren dat ervoor staat. Ik was daarop voorbereid. Het voordeel is, dat ik het werk flexibel kan indelen. Ik haal veel voldoening uit het project, omdat ik zie dat we de goede dingen doen en ik mijn expertise en onderzoekservaring kan inzetten. Het 'opschrijven' van de methodiek – gelijktijdig aan de ontwikkeling, uitvoering en implementatie – stemt me tevreden. Van mensen die midden in het werk staan (met hoge werkdruk en grote verantwoordelijkheid) kun je niet verwachten, dat ze die klus er nog bij doen. Ik prijs me gelukkig, dat ik dat kan doen.

Ik vind het belangrijk dat we blijven doorontwikkelen. Zo vragen het follow-up traject (na afloop van het PD-leerlingentraject), de ouderbetrokkenheid (ook in beleidsmatige zin), en de samenwerking op de werkvloer nu specifieke aandacht. Er zijn concrete plannen om dit de komende jaren op te pakken.

Voor mij als projectleider is het project geslaagd als de meergelaagde, preventieve werkwijze is vastgelegd, zodat ook anderen kunnen zien wat de werkwijze concreet inhoudt en waar deze op is gebaseerd. Uiteraard is het belangrijk dat het project omgezet wordt in een structureel preventief arrangement, waarbij de cofinanciering tussen jeugdhulp en passend onderwijs wordt voortgezet. In het kader van het landelijk Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie (Dyslexie Centraal), kan deze preventieve aanpak als een goed voorbeeld dienen."

NB: Inmiddels is de PD-methodiek een structureel onderwijszorgarrangement en als goed voorbeeld opgenomen op Dyslexie Centraal. Ook is de methodiek op schrift gesteld (dit handboek).





Slotbeschouwing

Dit boek moest er komen, omdat het de weerslag is van een preventieve werkwijze voor dyslexiezorg die navolging verdient. Dat de omvang ietwat uit de hand is gelopen, heeft er ongetwijfeld mee te maken dat ik de 'oogst' van mijn 48-jarige loopbaan, voor anderen beschikbaar wilde maken. Het heeft er ook mee te maken dat ik daarbij zo 'compleet' mogelijk wilde zijn, door zowel te voorzien in een 'gebruiksaanwijzing' voor de praktijk als in de theoretische onderbouwing van de methodiek.

Als ik iets tijdens het schrijven van dit handboek geleerd heb, is het dat de talloze modellen, theorieën en cycli zeker inzichten bieden, maar dat ze ook een hoog 'open deur'-gehalte hebben. Er zijn veel woorden nodig, om zoveel vanzelfsprekends te zeggen. Zeker vanuit de optiek van de professionals geldt, dat ze alles al in de praktijk tegengekomen zijn én dat 'de wetenschap' niet de oplossingen biedt voor de écht moeilijke problemen. Die moeten ze zelf oplossen en daarbij kunnen – dat moet gezegd – bepaalde modellen en theorieën behulpzaam zijn. In dit verband, is een opmerking die ik ooit van een econoom hoorde, wel toepasselijk: "Geen model is in staat de werkelijkheid te beschrijven, behalve een fotomodel". Het is en blijft de kunst om modellen en theorieën te integreren in vakmanschap dat jonge kinderen tot een zo hoog mogelijk niveau van automatisering brengt, waardoor ze niet onnodig vastlopen.

Er is in dit boek gebruik gemaakt van de beeldspraak van het 'mengpaneel', niet omdat dat alles oplost, maar omdat het de complexiteit weergeeft van het instructie- en behandelproces. De kwaliteit van de professionals, bepaalt de kwaliteit van de preventieve behandeling. Iedere dag weer met verstand van zaken de goede dingen doen, beoordelen of dat ook de goede dingen zijn voor déze leerling in déze context en dat dan volhouden, totdat doel bereikt is. Uit ervaring weet ik, dat dit veel vraagt en dat je maar beter met meerdere doorzetters met verstand van zaken kunt zijn, om deze klus te klaren. De 'commonsense' waar Westwood in 1986 al aan refereert, is daarbij van groot belang.

Voordat dit boek de wereld in gaat, wil ik nog een aantal zaken kort belichten.

Alles hangt met alles samen, doe het dan ook SAMEN!

Dit boek laat zien, dat als je iets wil bereiken (in dit geval voor jonge kinderen en hun opvoeders), dat alles met alles samenhangt. Professionals met verschillende achtergrond en expertise moeten het samen met de leerlingen en ouders doen, niet de een of de ander, maar de een én de ander.

Dit geldt ook voor de wetenschap: evidence based- of beter evidence informed-kennis, ecologisch valide kennis, tacit-kennis en kennis uit praktijkgericht onderzoek dienen samengevoegd te worden om uit te vinden: wat, waarom en hoe iets werkt in de praktijk. De wetenschap heeft de neiging om complexiteiten uiteen te rafelen in kleine stappen, niveaus of zienswijzen. Uiterste voorzichtigheid en vooral veel 'vervolgonderzoek' is geboden in de talloze studies die dagelijks op de wetenschappelijke 'gates' gepubliceerd worden. Het besef dat je er niet 'boven' moet gaan staan, maar het samen met de professionals uit de praktijk moet doen, daalt maar langzaam in.

Jaren geleden sprak Rispens al van het 'ideaal' waarbij de practicus méér is dan een variabele of een bron van oncontroleerbare variantie, maar dat deze juist bijdraagt aan het inzicht in problemen. Kennis, inzicht in samenhangen en de theoretische verklaringen die het 'fundamenteel' onderzoek biedt, dient idealiter gecombineerd te worden met experimenten in de praktijk op kleine schaal en - indien dat werkt - uitgerold te worden in grootschaliger onderzoek. Ook Struiksma geeft in zijn proefschrift aan, dat het handelen een belangrijke bron van kennis is en dat het doel van onderzoek is dit handelen te expliciteren, overdraagbaar te maken en te verbinden met theoretische kennis.

In dit handboek is hier meermalen een pleidooi voor gehouden. Hogescholen, universiteiten en platformen (samen opleiden en onderzoeken / samen lerend doen wat werkt) zouden de handen ineen moeten slaan. Dat doet recht aan de complexiteit waarvan ook in dit boek sprake is.

En dan nog iets: Houd op met de 'luxe hobby' conferenties te organiseren over vragen of dyslexie al dan niet bestaat. Zet denk- en doenkracht in om potentiële 'treatment resisters' van meet af aan goed te begeleiden, zoek alternatieven voor ineffectieve onderzoeksdesigns (werken met gemiddelden) en pak in gezamenlijkheid de complexe problematiek aan. Daar hebben jonge kinderen recht op en dan wordt belastinggeld goed besteed.

Hak de (Gordiaanse) knoop door!

Naast beroepspraktijk en wetenschap is een andere belangrijke actor: 'het beleid'. We weten allemaal, dat het goed is om jonge kinderen met lees- en spellingproblemen op tijd op een specialistische manier te helpen, maar 'het beleid' kiest er nog steeds voor om dit niet te doen en achteraf pleisters te plakken.

Jet Bussemaker zegt in haar boek *Ministerie van verbeelding – Idealen en de politieke praktijk* dat het zorgstelsel ingewikkeld is geworden. Bij incidenten ontstaat de reflex om meer regels in te stellen om daarmee onzekerheid te verminderen en houvast te bieden, met als gevolg dat er nog meer bureaucratische rompslomp wordt gecreëerd. Regels zijn belangrijker geworden dan mensen. Het middel is het oorspronkelijk doel gaan domine-

ren. Ook wijst zij op het langs elkaar heen werken en achter de feiten aanlopen van departementen, onderwijsinspectie en overheid. Ook gemeenten zouden volgens Bussemaker meer naar individuele behoeften moeten kijken en daar hun beleid op moeten afstemmen. Al met al vormt een complex netwerk van onnodige en soms tegenstrijdige regels tezamen een Gordiaanse knoop.

Bij de decentralisatie in 2015 was er volgens Bussemaker ruimte voor maatwerk door de verkregen vrijheid om systemen anders in te richten. In plaats daarvan werden oude indicatiesystemen die al eerder geleid hadden tot bureaucratie en perverse prikkels, gekopieerd. Bestuurders gaven als antwoord op de vraag, waarom ze de vrijheid die ze hadden zo weinig gebruikten, dat ze bang waren voor controleverlies, om fouten te maken, 'better safe than sorry'. Volgens Bussemaker nekt dit de creativiteit en innovatiekracht. Van regels moet worden afgeweken als ze strijdig zijn met het oorspronkelijke doel.

Kijken we naar de dyslexiezorg, dan was er in 2015 ook de gelegenheid om gebruik te maken van de verkregen vrijheid. Veelal bleef het bij hetzelfde en kopieerden gemeenten nog lang de DBC-systematiek. Protocollen en richtlijnen bleven leidend om het oude systeem in stand te houden.

Nu in 2022 liggen er nieuwe kansen. De overheid zoekt uit of het verstandig is om het macro-dyslexiebudget over te hevelen van de zorg naar het onderwijs. Waar ook voor gekozen wordt, mooi zou zijn als er nu wel van de 'verkregen vrijheid' gebruik zou worden gemaakt: kies voor preventie en voor een effectieve samenwerking tussen onderwijs en zorg om dit kwalitatief goed vorm te geven. Hak de (Gordiaanse) knoop dus door!

De methodiek die in dit boek is beschreven, evenals vele andere initiatieven die er in den lande zijn, bieden tal van mogelijkheden om dit verantwoord en goed te doen!

Ria Kleijnen, juli 2022. Le Gicq – Charente-Maritime – France.

In dit boek zullen ongetwijfeld fouten en omissies ingeslopen zijn. De auteur stelt het op prijs dat deze worden gemeld, zodat ze in een volgende versie gecorrigeerd kunnen worden.

Als inleiding op de dankbetuigingen is het aangewezen enige uitleg te geven met betrekking tot de voorkant van dit boek.

De illustratie is gemaakt van een foto behorende bij een krantenartikel over de preventieve aanpak. De handen symboliseren de samenwerking tussen professionals uit onderwijs & zorg, ouders, beleid en wetenschap. Met de klok mee, te beginnen bij de hand met de zwarte ring: ouder, wetenschappelijk adviseur, projectleider, senior-adviseur schoolbestuur, behandelaar, wethouder, leerkracht, intern begeleider.

Spontaan zei de wethouder die een bezoek bracht aan een school om de PD-methodiek in werking te zien (waarbij ook de regionale pers aanwezig was): “Laten we een foto maken om te laten zien, dat het samen moet gebeuren.”

Bij dit bezoek werd duidelijk waar het om draait als er iets ‘nieuws’ van de grond moet komen: oprechte interesse in elkaars werk, de wil en het vermogen om expertise en ervaring te delen teneinde een preventieve methodiek te ontwikkelen om jonge kinderen op tijd én deskundig verder te helpen. Iets om oprecht dankbaar voor te zijn!



Dankbetuigingen

Aan het eind van de rit die in totaal zo'n 7 jaar geduurd heeft, is het tijd voor dankbetuigingen. Dit boek zou er nooit gekomen zijn als we in 2015 niet met een club enthousiaste mensen het experiment waren aangegaan. Inmiddels zijn er velen bijgekomen en is het onmogelijk om iedereen te bedanken. Toch een poging daartoe in het volgende.

Voor het mede vlot trekken en continueren van het 'project' dank ik Marika de Bruijn, zij was als senior-adviseur onderwijs van het schoolbestuur Kindante mijn 'partner in crime' en samen hebben we heel wat klussen geklaard. De behandelaren die het als eersten aandurfd en om *anders* te gaan werken, Christa Boom en Elles Tummers, dank ik voor hun moed. Elles heeft inmiddels een deel van mijn 'stokje' overgenomen en dat gebeurt nog steeds met verve. Marianne Beugels ben ik dank verschuldigd, omdat zij het op zich genomen heeft om de BOUWI-werkzaamheden te leiden en dit ook na haar pensioen bevolgen te continueren. Als directeur van de zorginstelling Amacura/Amalexis vroeg Pieterjan Schmeits mij destijds het projectplan te schrijven en Hilda Mertens heeft als senior beleidsmedewerker van de gemeente Sittard-Geleen vele duwtjes gegeven en de andere gemeenten van de Westelijke Mijnstreek daarin meegenomen. De directeur van het Samenwerkingsverband Tiny Meijers-Troquet steunde de werkwijze samen met de voorzitter van het schoolbestuur Peter Lemmens. Dank daarvoor!

De toenmalige wethouder Bert Kamphuis durfde het aan om de preventieve werkwijze een kans te geven en actief bij te dragen aan de doorontwikkeling daarvan.

De werkers van het eerste uur en enkelen die er later zijn bijgekomen, wil ik bedanken voor al hun inzet. In alfabetische volgorde: Lieske Boselie, Kim Bovendeaard, Yvonne Cuypers, Kirsten Engbers, Ria Hayen, Gerrie Heil, Petra Mom, Bart Meuffels, Erik Meulmeester, Amy Notermans, Evelyne Peerboom, Sabine Koopman, Cécile Rademacher, Marjolein Romans, Yvonne Slenter, Margo Schmitz, Jacqueline Schols en Rachelle Schrooders. Het is onvermijdelijk dat ik bepaalde personen vergeet te noemen, excuses op voorhand daarvoor.

Alle scholen, leerlingen, ouders dank ik voor hun enthousiaste medewerking. Als jullie er niet in geloofd hadden, was dit allemaal niet tot stand gekomen. Ook de studenten van Zuyd Hogeschool en Universiteit Utrecht dank ik voor hun onderzoekswerkzaamheden. Sylvia Peters en Anneleen Post (EduSeries) waren een rots in de branding bij de ontwikkeling van de training blended learning en de publicaties in het kader van de methodiek.

De Stichting Leer- en Opvoedingsmoeilijkheden Nijmegen (LOM) heeft financieel en met expertise bijgedragen aan dit boek. In de geest van de initiatiefnemer van de stichting Professor Joep Dumont, worden met dit boek de praktijk en wetenschap verweven en wordt - eveneens volgens zijn voorbeeld - het politiek beleid wakker geschud. Naast zijn grote

wetenschappelijke verdiensten, maken zijn bindende kracht en zijn persoonlijkheid hem iemand op wiens schouders ik graag wil staan. Toen ik eind tachtiger jaren plannen had om de Stichting Dyslexie Limburg op te richten, steunde hij dit initiatief. Samen met mijn toenmalige promotor Professor Dirk Bakker hield hij de openingslezing in de Heerlense schouwburg. Mooi om door dit soort 'reuzen' gesteund te worden. Dat geldt eveneens voor de huidige voorzitter van de stichting LOM: Professor Wied Ruijsseenaars. Hij heeft vanaf het begin meegedacht om de 'by-pass-constructie' die de huidige dyslexiezorg nog steeds typeert, om te buigen naar een preventieve aanpak. Dank voor de stimulerende denkkraft en acties. Ook zijn echtgenote Cécile Ruijsseenaars-Elshoff was vanaf het begin een inspirerende kracht. Het is bijzonder om mensen te hebben die belangeloos meedenken om het voor kinderen beter te maken.

Het Expertisecentrum Nederlands (EN) ben ik zeer erkentelijk, omdat zij het boek hebben willen uitgeven en verspreiden via de webwinkel. Marian Bruggink (EN) dank ik voor het kritisch meelesen en de redactionele werkzaamheden. Ook de meelezers vanuit de praktijk dank ik voor hun deskundig commentaar.

De laatste jaren van mijn loopbaan heb ik – parallel aan deze exercitie - samen met Evelien Krikhaar en vele anderen leiding mogen geven aan het landelijk *Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie*, inmiddels beter bekend onder de naam *Dyslexie Centraal*. Omdat preventie en samenwerking tussen onderwijs- en zorgprofessionals door dit programma uitermate worden gestimuleerd, is dit boek in digitale vorm op het platform van Dyslexie Centraal geplaatst, zodat het voor iedereen gratis toegankelijk is.

Yvonne Meeuwssen dank ik voor het monnikenwerk dat gepaard ging met de vormgeving van dit boek en alle bijlagen. Voorwaar geen geringe klus. Tamara de Roos (Niatsigu) zorgde ervoor dat dit boek ook een 'beeldboek' werd, door realistische situaties in sprekende illustraties om te zetten.

Mijn speciale dank gaat uit naar mijn levensgezel, die mij in de eindfase van mijn loopbaan nog zo hard heeft zien 'beulen'. Ook al is het niet zijn wereld om mensen boeken te zien schrijven, zijn niet aflatende steun en begrip waren voor mij zeer stimulerend. Met recht kan ook hij een belangrijke schouder genoemd worden, waarop ik heb mogen steunen. Harry bedankt! Nu het 'werkplaatsboek' (zoals jij het noemt) af is, is er tijd voor ons project in Frankrijk waar we sámen de schouders onder gaan zetten.

Dit boek draag ik op aan Leann, de pasgeboren kleindochter. Zij verdient het evenals alle andere kinderen om op tijd deskundige hulp te krijgen van betrokken mensen, mocht dat nodig zijn. Ooit zei mijn zoon Jules toen ik net mijn proefschrift had ingeleverd: "En zet je nu mama op de deur?" Dat is er niet echt van gekomen, maar Jules en Laura wees gerust: er staat nu al 'oma' op de deur, of 'Omi' zoals ze dat in Berlijn zeggen.

Inhoudsopgave bijlagen

Preventieve Dyslexiezorg

In dit overzicht zijn de bijlagen opgenomen die specifiek ontwikkeld zijn voor de PD-methodiek. Het betreft handreikingen, formulieren, filmpjes en animaties die vrij te gebruiken zijn bij dit handboek. Ook zijn enkele door anderen ontwikkelde bijlagen opgenomen, die direct betrekking hebben op de PD-methodiek. In het boek zijn deze bijlagen te downloaden via de QR-code en in de digitale versie via de links op Dyslexie Centraal.

De bijlagen die als verdiepende achtergronden zijn opgenomen (meestal aan het eind van de hoofdstukken) zijn hier niet opgenomen. Ook deze zijn te downloaden via QR-code of digitale link op Dyslexie Centraal.

Bijlagen Deel 1

Film: Dyslexie in Transitie	17
Flyer: Preventieve dyslexiezorg	17

Bijlagen Deel 2

Hoofdstuk 1: Proces van ontwikkeling PD-methodiek

• Artikel Wied Ruijsseenaars: Tijd om te veranderen is nu aangebroken!	122
• eMagazine Dyslexie in Transitie. Deel 1 (najaar 2015)	128
• Vooruitgang bij lees- en spellingproblemen zonder etiketje. Opgroeien in Limburg (december 2017)	129
• Rollen, taken en verantwoordelijkheden Preventieve Dyslexiezorg	142
• EduTalk tweegesprek Ruijsseenaars & Kleijnen over preventieve dyslexiezorg	144

Hoofdstuk 2: Proces van uitvoering van de PD-methodiek op de scholen

• Aanmeldprocedure Preventieve Dyslexiezorg	159
• Toestemmingsformulier ouders/verzorgers	159
• Korte beschrijving Preventieve Dyslexiezorg voor scholen	159
• Verdeling trajecten Preventieve Dyslexiezorg over leerlingen & scholen	162
• Handleiding kennismakings- en intakegesprek PD-methodiek	163
• Toelatingsrichtlijnen PD-leerlingentraject	163
• PD-schoolontwikkelingsformulier	164
• Verslaglegging kennismakings- en intakegesprek	166
• Handleiding startgesprek PD-leerlingentraject op de school	167
• Handreiking beschermende en belemmerende factoren	171

• Leidraad voor bepalen integratief beeld (dynamisch ontwikkelingsmodel)	173
• Handreiking bij het stellen van behandeldoelen Preventieve Dyslexiezorg	175
• Handleiding PD-schoolontwikkelingstraject	178
• Kwaliteitswaardering van instructie en interventie in PD-leerlingentraject	182
• Handreiking voor gesprek over Attitude en Beleving	183
• Behandelingsformulier per sessie	184
• Sessieverslag Preventieve Dyslexiebehandeling	184
• Handreiking Multidisciplinair Overleg (MDO)	186
• MDO-formulier Preventieve Dyslexiezorg	186
• Handreiking evaluaties PD-leerlingentraject op school	188
• Kwaliteitskader Directe Instructie (DI-model)	189
• Overzicht van Toetsen en Testen Preventieve Dyslexiezorg	191
• Vervolgtrajecten na afronding PD-leerlingentraject	192
• Eindverslag Preventieve Dyslexietraject	194
• Geïntegreerd Behandelplan Preventieve Dyslexiezorg (GBPD)	195
• eMagazine Dyslexie in Transitie. Deel 2 (voorjaar-2016)	195

Hoofdstuk 3: Proces van uitvoering op strategisch en tactisch niveau

• Overzicht PD-leerlingentrajecten	211
• Overzicht PD-schoolontwikkelingstrajecten en consultatietrajecten	211
• Handreiking consultatietraject	214
• Formulier consultatietraject	214
• Evaluatierapportage Preventieve Dyslexiezorg	217
• eMagazine Dyslexie in Transitie. Deel-3 (najaar 2017)	217

Hoofdstuk 4: Proces van implementatie en verankering van de PD-methodiek

• Evaluatie door middel van feedback- en verbetergesprek (Nji)	233
• Training Preventieve Dyslexiezorg blended-Learning	246
• Animatie blended learning voor dyslexiezorg	246
• Video directie Samenwerkingsverband over PD-methodiek	251
• Taken en verantwoordelijkheden schoolbestuur	252
• Taken en verantwoordelijkheden gemeente	253
• Taken en verantwoordelijkheden zorgaanbieder	254
• Model-convenant Dyslexiezorg	255

Hoofdstuk 5: Bouw! als standaard programma binnen de PD-methodiek

• Inspiratiefilm over Bouw!	281
• Instructiefilm over Bouw!	281
• Handleiding voor Bouw! begeleiders (Lexima)	281
• Bouw! plein introductie	281
• Informatiefolder Bouw! voor ouders	283
• Informatiefolder Bouw! voor scholen	283

• Handreiking selectiecriteria Bouw!	286
• Leerlingrapportage uit Bouw! portal (voorbeeld)	288
• Screening groep 2: een goed idee (video Zijlstra & Van der Weijden, 2021)	301
• Leesproblemen kun je zo voorkomen (Special Didactief)	301
• Rollen, taken en verantwoordelijkheden Bouw!	325
• Kostenspecificatie Bouw! binnen-PD-methodiek	326
• Trainingen en bovenschoolse uitwisseling Bouw!	328
• Uitleg Bouw! aan ouders door behandelaar (video)	329
• Visie- en beleidsplan Bouw!	332
• Presentatie Bouw! in actie!: Marianne-Beugels (2021)	344
• Edutalk over Bouw!: Aryan van der Leij	344
• Webinar Bouw! Lexima-academie	344
• Quickscan-Bouw!	357
• Enquête thuisgebruik Bouw!	369
• Evaluatieonderzoek Bouw! 2019	374

Hoofdstuk 6: Proces van resultaatmeting van de PD-methodiek

• Resultaten praktijkonderzoek studenten Zuyd Hogeschool	410
• Samenvatting kwalitatieve gegevens Preventieve Dyslexiezorg (2020-2021)	418
• Samen lerend doen wat werkt (NJI)	450
• Aryan van der Leij over de meerwaarde van Dyslexie in Transitie (video)	450

Bijlagen Deel 3

Hoofdstuk 5: Gezamenlijke kennisbasis werkzame componenten lezen en spellen

• Werkzame componenten voor onderwijs- en behandelpraktijk (samenvatting BVRD)	600
• Spellingstrategieonderzoek (Kleijnen, 2022)	637

Hoofdstuk 7: Feedback als krachtig instrument voor leerlingen en professionals

• Handreiking voor het werken met de handelingswijzer feedback aan leerlingen	731
• Handreiking voor het werken met de handelingswijzer feedback voor co-partners	753

Hoofdstuk 8: Mengpaneel als metafoor voor een geïntegreerde aanpak

• Handreiking oplossingsgericht werken	821
--	-----

Er is veel overtuigend bewijs dat problemen met lezen en spellen zo vroegtijdig mogelijk aangepakt moeten worden. Met specialistische hulp zijn jonge kinderen kwalitatief goed te helpen en zijn sociaal-emotionele problemen te voorkomen. Waarom doen we dat dan niet?

In de standaard-dyslexiezorg geldt dat kinderen eerst ernstig en langdurig vastlopen en twee jaar of langer moeten wachten voor ze relatief dure specialistische hulp kunnen krijgen. Maar niemand verbiedt het om risicokinderen op tijd goede, gespecialiseerde hulp te geven om zo een einde te maken aan wat in de wetenschap bekend staat als de 'dyslexie-paradox': net zo lang wachten met specialistische hulp totdat je specialistische hulp nodig hebt. Dit boek toont aan hoe dit in de praktijk mogelijk is.

Door dyslexiespecialisten uit de zorg en onderwijsprofessionals in een vroeg stadium (groep 2, 3, 4) op de werkvloer te laten samenwerken, blijft ruim de helft van de leerlingen met een gerede kans op verwijzing naar de vergoede dyslexiezorg in het onderwijs. In het Preventieve Dyslexietraject zijn na 6 maanden de ernst, hardnekkigheid en eventuele andere problematiek loepzuiver vast te stellen. Voor alleen die leerlingen die het daadwerkelijk nodig hebben, volgt verwijzing naar de vergoede zorg. De poortwachtersfunctie is daarmee ingevuld, professionals (onderwijs en zorg) leren van en met elkaar, ouders/verzorgers zijn optimaal betrokken en de preventieve aanpak komt ook ten goede aan andere leerlingen in de klas.

Wie gaat dat betalen? De Preventieve Dyslexiezorg (PD-methodiek), zoals in dit boek beschreven, wordt in cofinanciering bekostigd: jeugdhulp betaalt de specialist-behandelaar, passend onderwijs levert maatwerkgerichte ondersteuning (schoolontwikkeling), professionalisering en de benodigde materialen.

Dit boek is bedoeld voor professionals in onderwijs en zorg, ouders, beleidsmakers, bestuurders, opleidingen en wetenschap. Voor iedere geïnteresseerde geeft Deel 1 (Beschrijvingskader) inzicht in de gelaagde PD-methodiek. Degenen die in hun eigen context de uitvoering en implementatie ter hand willen nemen, vinden daarvoor handvatten in Deel 2 (Praktijk). Deel 3 (Theorie) beschrijft de conceptuele en (praktijk)wetenschappelijke onderbouwing.

Dit boek is interessant voor opleidingen (onderwijs én gedragswetenschappen), omdat het laat zien hoe interprofessioneel samenwerken op het gebied van dyslexie op een degelijk onderbouwde manier is te realiseren.

Voor overheid, gemeenten, samenwerkingsverbanden passend onderwijs en schoolbesturen biedt de preventieve aanpak een unieke kans om de onderlinge samenwerking te versterken. Deze preventieve aanpak is niet zozeer afhankelijk van waar het macro-dyslexiebudget wordt belegd, maar van een visie dat het eerder en beter kan voor hetzelfde (of minder) geld, van 'omdenken' dus.

Dr. Ria Kleijnen (1954) bouwde in haar loopbaan zowel expertise en ervaring op in het onderwijs als in de dyslexiezorg. Haar proefschrift handelde over de strategieën van zwakke lezers en spellers in het voortgezet onderwijs. In dit handboek beschrijft ze een door haar (en vele anderen) ontwikkelde preventieve aanpak voor leerlingen aan het begin van hun lees- en spellingontwikkeling, waarbij professionals uit onderwijs én zorg in nauwe samenwerking het verschil kunnen maken. Zij brengt daarmee haar inhoudelijke kennis, ervaring met het coördineren van projecten, het opleiden van professionals en het uitvoeren van (praktijk)wetenschappelijk onderzoek samen.

