

Protocol Leesproblemen en Dyslexie

primair onderwijs

Martine Gijssel | Maud van Druenen | Marian Bruggink



Protocol Leesproblemen en Dyslexie

primaire onderwijs

Martine Gijssels | Maud van Druenen | Marian Bruggink



Deze uitgave is tot stand gekomen in het kader van Dyslexie Centraal in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

©2026 | Dyslexie Centraal | www.dyslexiecentraal.nl

Expertisecentrum Nederlands is intellectueel eigenaar van het protocol. Expertisecentrum Nederlands geeft toestemming voor het verveelvoudigen en opslaan in een geautomatiseerd gegevensbestand van de tekst van deze publicatie alsmede het openbaar maken ervan hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën of enige andere manier, op voorwaarde dat Expertisecentrum Nederlands wordt genoemd als opsteller van het protocol of de informatie wordt voorzien van een bronvermelding. Het protocol wordt regelmatig aangepast. Raadpleeg daarom altijd de website van Dyslexie Centraal voor de meest actuele versie.

Deze uitgave van Dyslexie Centraal is te downloaden via www.dyslexiecentraal.nl



Tekstredactie

Maroessia Karpenko | Expertisecentrum Nederlands

Grafisch ontwerp en digitale opmaak

Ingrid Langhout | Maff Design

Foto omslag

AdobeStock - 277897166

ISBN 978-90-837790-0-3

Inhoudsopgave

	Voorwoord	6
	Inleiding	8
1	Theoretische achtergrond	13
1.1	Inleiding	15
1.2	Leren lezen en spellen	15
1.3	Lezen en spellen in relatie tot andere vaardigheden	19
1.4	Herkennen van lees- en spellingproblemen	20
1.5	Dyslexie	22
1.6	Misvattingen en dwaalwegen	26
2	Kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs	28
2.1	Inleiding	30
2.2	Doelgericht en systematisch werken	31
2.3	Tijd voor lezen en spellen	33
2.4	Effectieve instructie, oefening en feedback	34
2.5	Omgaan met verschillen	36
2.6	Stimulerende lees- en schrijfmgeving	38
3	Volgen van de lees- en spellingontwikkeling	43
3.1	Inleiding	45
3.2	Sleutelvaardigheden in kaart brengen	45
3.3	Organiseren van de toetsafname	50
3.4	Planning van de toetsprocedure	52
3.5	Analyseren en interpreteren van toetsgegevens	56
3.6	Observeren van lees- en spellingvaardigheid	61
3.7	Onderbouwen van een vermoeden van dyslexie	67
4	Begeleiding bij lees- en spellingproblemen	69
4.1	Inleiding	71
4.2	Van volgen naar ondersteunen	72
4.3	Werken aan fonemisch bewustzijn en letterkennis	73
4.4	Werken aan leesvaardigheid	77
4.5	Werken aan spellingvaardigheid	82
4.6	Beredeneerd een interventie kiezen of vormgeven op ON ₃	86
4.7	Het belang van een goede implementatie van ON ₃	87
4.8	Organiseren van extra ondersteuning	88
4.9	Samenwerking met ouders	88
5	Ondersteuning bij lezen en schrijven in andere vakken	93
5.1	Inleiding	95
5.2	Ondersteuning van lezen en schrijven bij kennisverwerving	96
5.3	Ondersteuning van lezen en schrijven in het Engels als vreemde taal	102
5.4	Compenseren met ICT-hulpmiddelen bij dyslexie	104
5.5	Dispenserende maatregelen	108

6	Van onderwijs naar dyslexiezorg	112
6.1	Inleiding	114
6.2	De procedure van onderwijs naar zorg in vogelvlucht	115
6.3	Leerlingdossier opstellen	117
6.4	Ouders informeren en adviseren	118
6.5	Diagnostiek	120
6.6	Dyslexiebehandeling	121
6.7	Begeleiding op school na de behandeling	123
7	Inbedding in de school	125
7.1	Inleiding	127
7.2	Ambities vastleggen	127
7.3	Van schoolplan naar taalbeleidsplan	129
7.4	Rolverdeling binnen en buiten de school	130
7.5	Kwaliteitsbewaking op alle niveaus	134
	Referenties	138
	Over Dyslexie Centraal & de auteurs	154

Voorwoord

Goed kunnen lezen en schrijven is van groot belang om je te kunnen redden in onze geletterde maatschappij. Kwalitatief goed lees- en spellingonderwijs legt hiervoor de basis. Toch vind je in elke klas leerlingen die ondanks een sterk basisaanbod moeite hebben met lezen en/of spellen. Met het *Protocol Leesproblemen en Dyslexie primair onderwijs* bieden we scholen handvatten om vanuit een preventieve insteek leerlingen met lees- en/of spellingproblemen en leerlingen met dyslexie tijdig te signaleren en gericht te ondersteunen.

De huidige herziening is een geactualiseerde versie van de eerder verschenen *Protocolen Leesproblemen en Dyslexie* (Gijssels et al., 2011a, 2011b; Scheltinga et al., 2011a, 2011b; Van Druenen et al., 2012; Van Druenen et al., 2017; Wentink & Verhoeven, 2001, 2003, 2004; Wentink et al., 2008; Wouters & Wentink, 2005) en is bedoeld voor zowel het regulier als het speciaal (basis)onderwijs. In dit herziene protocol is aansluiting gezocht bij verschillende belanghebbende documenten die de laatste jaren ontwikkeld zijn, zoals de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* (BVRD; Scheltinga et al., 2021), het *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling 3.0* (PDDb 3.0; Tijms et al., 2021) en de verschillende handreikingen, leidraden en richtlijnen die door Dyslexie Centraal ontwikkeld zijn. Enkele teksten die eerder zijn gepubliceerd op de website van Dyslexie Centraal zijn (gedeeltelijk) overgenomen in dit protocol. Het herziene protocol en de website van Dyslexie Centraal hangen nauw met elkaar samen. Op www.dyslexiecentraal.nl/materialen/protocol-po vind je alle informatie, documenten en websites waar we in dit protocol naar verwijzen.



Het *Protocol Leesproblemen en Dyslexie primair onderwijs* is ontwikkeld voor leerkrachten, lees-/spellingsspecialisten en andere professionals die werkzaam zijn op het gebied van signalering en begeleiding van lees-/spellingproblemen op school.

Met de term 'lees-/spellingsspecialist' bedoelen we collega's in het onderwijs met veel kennis over de lees-/spellingontwikkeling. Denk aan remedial teachers (RT'ers), kwaliteitscoördinatoren (KC'ers)/intern begeleiders (IB'ers), logopedisten en bevoegde leerkrachten met een aanvullende opleiding (zoals Master Educational Needs). Met de termen 'diagnosticus' en 'dyslexiebehandelaar' verwijzen we naar de collega's die achtereenvolgens dyslexiediagnostiek en de dyslexiebehandeling uitvoeren. Wanneer we in de tekst over ouders spreken, bedoelen we daarmee ook verzorgers.

We danken de volgende collega's voor hun bijdrage aan de totstandkoming van dit protocol: Irma Aarnoudse (School met de Bijbel, Sint-Annaland), Madelon van den Boer (UvA), Karin Diemel (LBRT), Mieke Dorrestein (Balans), Astrid Geudens (Thomas More), Frans van den Heuvel (LBRT), Engelen Houben (LBBO), Maaïke Houtman (LBRT), Katrien Horions (Logiko, Dyslexie Centraal), Peter de Jong (UvA), Evelien Krikhaar (Dyslexie Centraal, Expertisecentrum Nederlands), Jeannette Kunst (IvOO), Annemarie Laseur (LBRT), Manon van der List (NVLF), Joli Luijckx (Balans), Irene Neelis (CBO Meilân), Denise Peters (SBO De Bolster), Jolanda Roelfsema (NKD), Monique de Rooij (Ambion, Openbaar onderwijs Kampen), Lonneke Faassen (Cito), Eliane Segers (RU, Expertisecentrum Nederlands), Emmi Stuij (Expertisecentrum Nederlands), Ingrid van Tilburg (LBRT), Saskia Versloot (IJsselgroep), Miranda Versluis (LBRT), Elouise van Vessum (Onderwijscollectief Voorne-Putten Rozenburg), Saskia Vissers (SBO De Bolster), Ellen Voogd (LBRT) en Marion Vliegthart (LBRT).

Uiteraard was dit protocol er nooit geweest zonder de oorspronkelijke medeauteurs Femke Scheltinga, Hanneke Wentink, Eveline Wouters en Ludo Verhoeven.

Inleiding

Voordat je begint . . .

De meeste schoolteams hebben inmiddels ervaring met geprotocolleerd werken binnen het lees- en spellingonderwijs. Uit de praktijk blijkt dat leerkrachten zich steeds bewuster worden van de cruciale rol die zij vervullen in de lees- en spellingontwikkeling van leerlingen door het geven van goed onderwijs dat aansluit bij de ondersteuningsbehoeften van alle leerlingen. Belangrijke vragen van leerkrachten zijn: Hoe zorg ik voor kwalitatief en effectief onderwijs met zo min mogelijk uitval op lezen en spelling? Hoe zit het precies met de toetsprocedure? Waar moet een effectieve interventie aan voldoen? Wanneer kan ik een leerling doorverwijzen voor (vergoede) diagnostiek en behandeling? Stuk voor stuk vragen waarop dit protocol een antwoord biedt.

Heb je nog niet gewerkt met de eerder verschenen *Protocollen Leesproblemen en Dyslexie*? Ook voor scholen die hierin nog geen of slechts kleine stappen hebben gezet, biedt het protocol voldoende houvast. Bedenk wel dat de invoering van een protocol vaak de nodige veranderingen en aanpassingen op organisatorisch vlak vereist. Dit kan bijvoorbeeld betekenen dat lees- en spellingvaardigheden bij leerlingen eerder en vaker worden getoetst. Dat houdt niet alleen in dat de beschikbare toetsen mogelijk moeten worden uitgebreid. Er moeten ook voldoende personele middelen zijn om de toetsafname in goede banen te leiden. Leerkrachten en lees-/spellingsspecialisten zullen misschien meer tijd vrij moeten maken voor extra begeleiding van leerlingen met lees-/spellingproblemen. Bij de invoering van het protocol kan blijken dat meer leerlingen dan voorheen in aanmerking komen voor intensivering van de ondersteuning. De leerkracht is immers beter in staat om lees- en spellingproblemen te onderkennen. Op den duur neemt het aantal leerlingen met lees- en/of spellingproblemen vaak wel af, doordat het basisaanbod verbetert en de leerkracht door adequate signalering vroegtijdig het onderwijsaanbod op de leerling afstemt.

Wil je (beter) in kaart hebben waar jullie school nu staat ten aanzien van het lees- en spellingonderwijs? In opdracht van Dyslexie Centraal zijn verschillende zelfevaluatie-scans ontwikkeld. Door de [Scan Preventieve Aanpak Lezen en Spellen \(groep 1 en 2\)](#) en de [Scan Leesproblemen en Dyslexie \(groep 3-8\)](#) samen in te vullen binnen een schoolteam, krijg je een beeld van de wijze waarop de school het lees-/spellingonderwijs en de intensivering vormgeeft: wat gaat al goed en wat zijn nog aandachtspunten? Wil je als school graag aan de slag met visiebepaling ten aanzien van het aanpakken van leesproblemen? Bekijk dan de [Blauwdruk Duurzame Aanpak Leesproblemen en Laaggeletterdheid](#) (Van der Leij, Struiksma, & Ruijsenaars, 2024).



Het continuüm van onderwijs en zorg en de ondersteuningsniveaus

In dit protocol vormt het continuüm van onderwijs en zorg (Struiksma, 2005; Struiksma & Rurup, 2008; zie ook Gersten et al., 2009; Vaughn & Fuchs, 2003) de basis. Het continuüm van onderwijs en zorg is een organisatorisch model dat op bovenschools-, school- en groepsniveau kan worden geïmplementeerd om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoeften van alle leerlingen. Hierin staat preventief handelen centraal en wordt waar dat nodig is intensivering ingezet. Hierna is het continuüm van onderwijs en zorg met de gekoppelde ondersteuningsniveaus (ON) verder geconcretiseerd en samenvattend weergegeven.

ON	Inhoud	Doelgroep	Doel	Kenmerken
1	Goed lees- en spellingonderwijs in de groep	Alle leerlingen	Lesdoel behalen	Effectieve en kwalitatieve basisinstructie én begeleide inoefening met aandacht voor alle leerlingen
2	Extra begeleiding in de klas door de leerkracht	Leerlingen die meer begeleiding en oefening nodig hebben	Lesdoel behalen en aansluiting met de groep behouden	Intensivering van het lees-/spellingonderwijs door uitbreiding van instructie- en oefentijd door pre-instructie (<i>preteaching</i>) en verlengde instructie
3	Specifieke interventies die afgestemd zijn op hiaten, uitgevoerd en/of ondersteund door de lees-/spellingspecialist op school	Leerlingen met ernstige lees-/spellingproblemen	Specifieke hiaten in de ontwikkeling wegwerken	Verdere intensivering van het lees- en spellingonderwijs door inzet van interventies die specifiek zijn afgestemd op hiaten in de lees-/spellingontwikkeling bij een leerling
4	Diagnostiek en behandeling door diagnosticus en dyslexiebehandelaar	Leerlingen met (een vermoeden van) dyslexie	Diagnostiek: Vaststellen of er sprake is van dyslexie Behandeling: Bereiken van een voor de leerling passend niveau van technisch lezen en spellen	Diagnostisch onderzoek Specialistische aanpak voor het optimaliseren van de lees- en spellingvaardigheden, met aandacht voor zelfredzaamheid, psycho-educatie en welbevinden

Ondersteuningsniveau 1 (ON1): goed lees- en spellingonderwijs

Wat doe je voor álle leerlingen in de klas om te zorgen voor adequaat ingericht effectief lees- en spellingonderwijs? Het fundament van het continuüm van onderwijs en zorg wordt gevormd door ON1. Bij ON1 gaat het om *effectieve en kwalitatieve basisinstructie*, begeleide *inoefening* en zo nodig *extra instructie*. Daarbij is het belangrijk dat je voor een stevig klassenmanagement zorgt, voldoende tijd aan het lees- en spellingonderwijs besteedt en de ontwikkeling van de leerlingen goed volgt.

Een korte beschrijving van de verschillende ondersteuningsniveaus vind je op pagina 10.

Effectieve en kwalitatieve basisinstructie

Effectieve en kwalitatieve basisinstructie betekent dat de leerkracht:

- nieuwe leerstof in kleine stappen aanbiedt
- elke denkstap hardop voordoet
- de leerlingen uitdaagt actief mee te doen

Begeleide inoefening

Begeleide inoefening betekent dat de leerkracht:

- meedoet, voordoet en hardop denkt
- samen met de leerlingen oefent
- direct feedback geeft
- fouten meteen bespreekt
- stapsgewijs de begeleiding loslaat, zodat leerlingen steeds zelfstandiger worden

Extra instructie

De leerkracht loopt rond door de klas, kijkt en luistert mee, geeft waar nodig extra instructie en oefent kort samen met de leerling(en).

Ondersteuningsniveau 2 (ON2): extra begeleiding in de klas

Als uit observaties en formatieve en/of summatieve toetsing blijkt dat een leerling onvoldoende profiteert van het basisaanbod (ON1), wordt het lees- en spellingonderwijs geïntensiveerd. ON2 is een intensivering van ON1 voor leerlingen die moeite hebben om aansluiting bij de groep te houden en de lesdoelen te bereiken. Bij ON2 krijgt de leerling, vaak samen met andere leerlingen in een klein groepje, meer expliciete instructie in kleine stappen en herhaalde begeleide inoefening door middel van pre-instructie (*preteaching*) en/of verlengde instructie:

Pre-instructie (*preteaching*)

De leerlingen oefenen voorafgaand aan de les met de lesstof. Op die manier worden ze voorbereid op de gezamenlijke instructie en begeleide inoefening, zodat ze die zo goed mogelijk kunnen volgen.

Verlengde instructie

De leerkracht zorgt voor herhaling van de eerdere lesstof, expliciete instructie in kleine stappen en meer begeleide inoefening voor de leerlingen die na de basisinstructie nog niet zelfstandig kunnen oefenen. Vaak zal verlengde instructie tijdens de les worden uitgevoerd. Zorg ervoor dat ook deze leerlingen daarna voldoende tijd – minstens net zoveel tijd als de andere leerlingen in de klas – krijgen voor inoefening om het lesdoel te behalen en de aansluiting met de groep te behouden. Voor leerlingen met lees- en/of spellingproblemen betekent dit dat zij ook gedurende de dag meer moeten oefenen met lezen en spelling. Hier kan ook software voor worden ingezet.

Vaak kan de ondersteuning op ON2 met behulp van materiaal uit de methode worden vormgegeven.

De leerkracht kan hiervoor ook aanvullende materialen gebruiken die aansluiten bij de lesstof uit de reguliere les. De leerkracht houdt goed in de gaten of de uitbreiding van de leertijd voldoende voor de leerling is om weer mee te kunnen komen met de groep. Binnen ON2 is de tijd die aan ondersteuning wordt besteed geen normatief criterium. Deze tijd wordt niet voorgeschreven, maar afgestemd op het bovengenoemde doel, namelijk het behalen van het lesdoel en het behouden van aansluiting bij de groep. Als een leerling extra begeleiding in de klas krijgt, worden de ouders hierover geïnformeerd. Samen wordt bekeken wat ouders thuis kunnen doen om hun kind te ondersteunen.

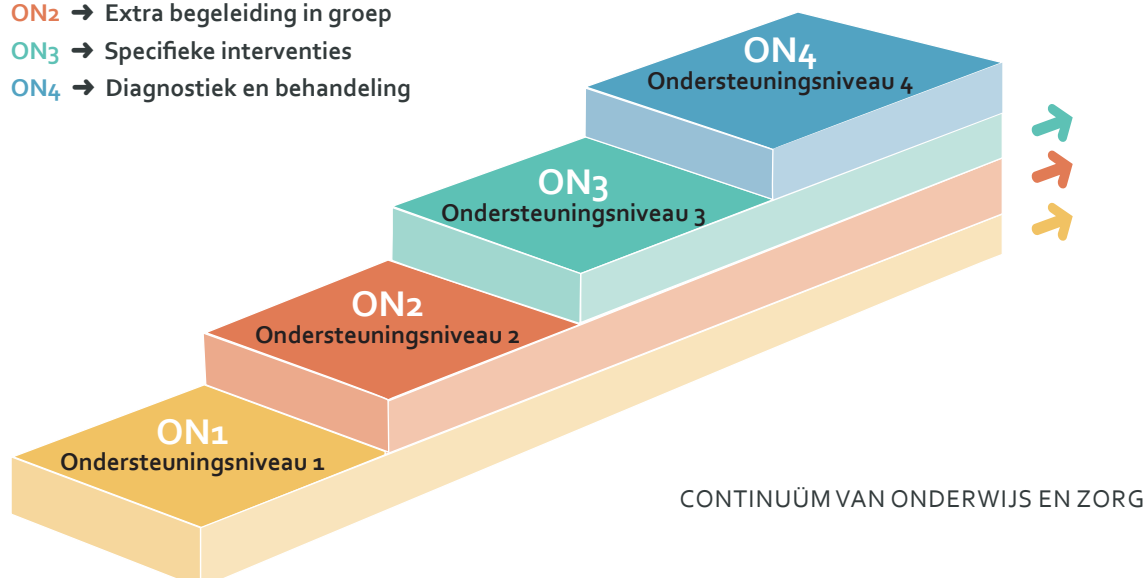
Ondersteuningsniveau 3 (ON3): specifieke interventies

Lukt het een leerling ondanks extra instructie, begeleiding en extra leertijd niet om het tempo en niveau van de groep bij te houden? Dan is er nog intensievere ondersteuning nodig, specifiek gericht op geconstateerde hiaten in de lees- en/of spellingontwikkeling van de leerling. De verdere intensivering door de inzet van interventies op maat noemen we ON3. Op basis van de hiaten die zichtbaar zijn in de lees-/spellingontwikkeling van een leerling worden voor een afgebakende periode concrete doelen opgesteld en een passende aanpak gekozen. Natuurlijk blijft ook daarbij expliciete instructie en begeleide inoefening heel belangrijk. ON3 wordt geboden bovenop ON1 en ON2. De lees- en spellingondersteuning wordt hierbij met tenminste 60 minuten per week, bijvoorbeeld 3 keer per week 20 minuten, uitgebreid. De invulling en frequentie van de ondersteuning wordt beschreven in een groepsplan of een handelingsplan en nauwgezet gevolgd. Voor de effectiviteit van de extra ondersteuning speelt de kwaliteit van de uitvoering een grote rol. Als de leerling een specifieke interventie aangeboden krijgt, worden ouders op de hoogte gebracht. De ouders houden samen met school het effect van de interventie op welbevinden en zelfvertrouwen in de gaten. In overleg wordt gekeken hoe ouders hun kind thuis het beste kunnen begeleiden.

Ondersteuningsniveau 4 (ON4): diagnostiek en behandeling

Wanneer de lees-/spellingontwikkeling sterk achter blijft lopen ondanks gestapelde zorg op ON1, ON2 en ON3, worden de lees- en of spellingproblemen hardnekkig genoemd: de lees-/spellingontwikkeling stagneert en de leerling profiteert niet of nauwelijks van de geboden interventie. De school onderbouwt de achterstand en de hardnekkigheid door toetsresultaten te rapporteren en de geboden ondersteuning op de verschillende ondersteuningsniveaus op navolgbare wijze te documenteren. De diagnosticus stelt vervolgens vast of er inderdaad sprake is van ernstige en hardnekkige lees- en/of spellingproblemen die niet door iets anders kunnen worden verklaard, waardoor de diagnose dyslexie kan worden gesteld. Daarnaast gaat de diagnosticus na of de problematiek dusdanig ernstig is dat er een dyslexiebehandeling nodig is. De specialistische dyslexiezorg wordt tijdelijk toegevoegd aan de ondersteuning in het onderwijs. Ook wanneer een leerling in een diagnostiek- of behandeltraject zit en in de periode na de behandeling, blijft school verantwoordelijk voor het bieden van goed lees- en spellingonderwijs op alle ondersteuningsniveaus. In overleg met school, de diagnosticus of de dyslexiebehandelaar, de ouders en de leerling wordt steeds gezocht naar een optimale afstemming en invulling. Bij ON3 is er tijdens en na de behandeling geen normatief tijds criterium. Wel is het belangrijk om aansluiting te blijven zoeken bij de specifieke hiaten in de lees-/spellingontwikkeling van de leerling.

- ON1 → Goed lees- en spellingonderwijs
- ON2 → Extra begeleiding in groep
- ON3 → Specifieke interventies
- ON4 → Diagnostiek en behandeling

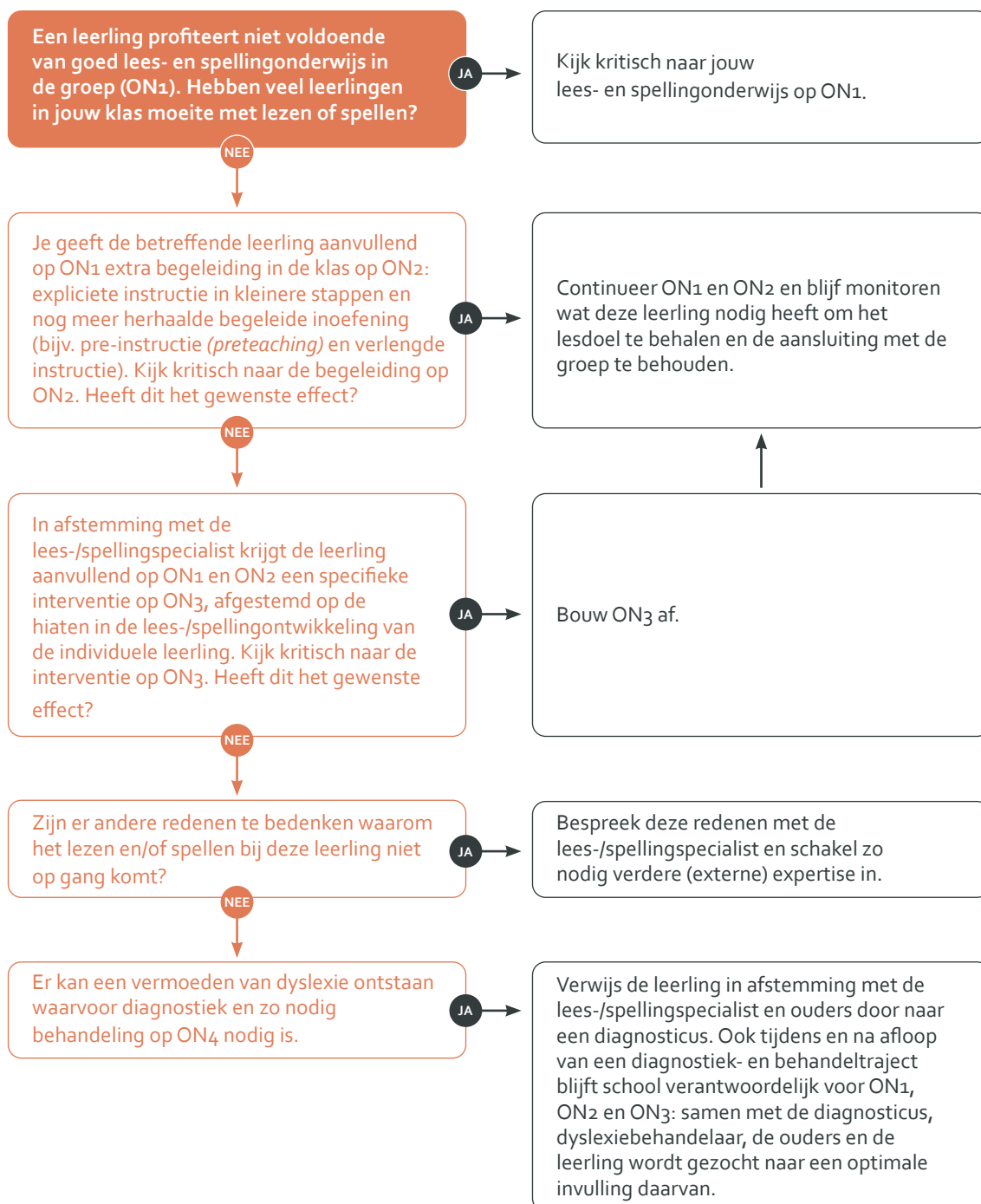


Het continuüm van onderwijs en zorg maakt duidelijk dat er sprake is van gestapelde zorg (zogenaamde *stepped care*): afhankelijk van de ondersteuningsbehoeften van een leerling doe je steeds iets meer. Bij leerlingen die ondanks een krachtige invulling van ON1, ON2 én ON3 onvoldoende vooruitgaan, wordt opgeschaald naar de samenwerking met een diagnosticus en zo nodig een dyslexiebehandelaar (ON4).

Leeswijzer bij dit protocol

Hoofdstuk 1 biedt achtergrondinformatie bij dit protocol. Het geeft inzicht in de lees-/spellingontwikkeling, signalen van lees- en/of spellingproblemen en kenmerken van dyslexie. Hoofdstuk 2 gaat in op goed lees- en spellingonderwijs (ON1): wat is van belang om lees- en/of spellingproblemen te voorkomen of beperken? In hoofdstuk 3 komt het toetsen en observeren aan bod en worden de sleutelvaardigheden voor lezen en spelling beschreven die op school kunnen worden gevolgd. Hoofdstuk 4 gaat in op de begeleiding van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen. Hierin staat zowel de inhoud van de extra begeleiding in de klas (ON2) als de inzet van specifieke interventies (ON3) centraal. In hoofdstuk 5 wordt belicht hoe de leerkracht ondersteuning kan bieden bij andere vakken en activiteiten die een beroep doen op de lees- en/of spellingvaardigheid. Hoofdstuk 6 beschrijft de rol van de school wanneer er een vermoeden van dyslexie is en er gestart wordt met een diagnostiektraject, eventueel gevolgd door een dyslexiebehandeling (ON4). Ten slotte wordt in hoofdstuk 7 aangegeven hoe geprotocolleerd werken kan worden vormgegeven binnen het schoolbeleid. Elk hoofdstuk eindigt met een reflectiekader. Hierin staan vragen die uitnodigen om de inhoud van het hoofdstuk te verbinden aan de eigen onderwijspraktijk. De vragen ondersteunen het gesprek binnen het team, helpen bij het evalueren van bestaande werkwijzen en bieden handvatten om waar nodig keuzes te maken voor verdere ontwikkeling. De reflectiekaders kunnen zowel individueel als gezamenlijk worden gebruikt bij de implementatie van het protocol.

In vogelvlucht: Welke afwegingen maak je bij het bieden van gestapelde ondersteuning?



1 2 3 4 5 6 7

Theoretische achtergrond

a b h g w s h e l c b u o
g a q o c t g d j a x y q
e z m e a k g i r e t k o p
q b s z g x y t n b c h e
c n f c v b e w h t o j f s
g m s t p r m j i n d a d
e n v d a w o g t s v

1 Theoretische achtergrond

1.1	Inleiding	15
1.2	Leren lezen en spellen	15
1.2.1	Het lees- en spellingproces	15
1.2.2	Lezen en spellen in een doorgaande lijn	17
1.3	Lezen en spellen in relatie tot andere vaardigheden	19
1.3.1	Relatie tussen lezen en spellen	19
1.3.2	Relatie met woordenschat	19
1.3.3	Relatie met leesbegrip	20
1.4	Herkennen van lees- en spellingproblemen	20
1.4.1	Signalen in groep 1 en 2	20
1.4.2	Signalen in groep 3	21
1.4.3	Signalen in groep 4-8	22
1.5	Dyslexie	22
1.5.1	Oorzaken van dyslexie	24
1.5.2	Comorbiditeit	24
1.5.3	Mogelijke gevolgen van dyslexie	24
1.6	Misvattingen en dwaalwegen	26
1.6.1	Beelddenken	26
1.6.2	Afwijkende oogbewegingen	26
1.6.3	Sensomotorische trainingen	26
1.6.4	Breinstimulerende methodieken	27
1.6.5	Schrijven in spiegelbeeld	27
1.6.6	Medicijnen en voedingssupplementen	27

1 Theoretische achtergrond

1.1 Inleiding

Leerlingen lezen en schrijven de hele dag door. Soms gaat het om korte teksten, zoals het maken van aantekeningen of het lezen van een appje. Andere keren hebben leerlingen te maken met langere of ingewikkeldere teksten, zoals bij het lezen van informatieve websites of het schrijven van een verhaal. Er wordt in onze samenleving en op school bijna voortdurend een beroep gedaan op lees- en schrijfvaardigheid. Des te complexer is het dus wanneer deze processen niet vanzelfsprekend verlopen. In dit hoofdstuk gaan we in op de achtergronden van lees- en spellingproblemen en dyslexie. In paragraaf 1.2 beschrijven we hoe het lees- en spellingproces tot stand komt en hoe de ontwikkeling van lezen en spellen gedurende de basisschool verloopt. Paragraaf 1.3 beschrijft de relatie tussen lezen en spellen en de relatie met woordenschat en leesbegrip. In paragraaf 1.4 beschrijven we de signalen van lees- en spellingproblemen. Paragraaf 1.5 gaat specifiek in op dyslexie. In paragraaf 1.6 lees je meer over misvattingen en dwaalwegen bij dyslexie.

AAN HET EIND VAN DIT HOOFDSTUK WEET JE ...

- hoe de lees- en spellingontwikkeling van groep 1 tot en met 8 verloopt (paragraaf 1.2).
- hoe de relatie tussen lezen, spellen en andere vaardigheden eruitziet (paragraaf 1.3).
- hoe je lees- en spellingproblemen kunt herkennen (paragraaf 1.4).
- wat dyslexie is en wat de oorzaken en gevolgen kunnen zijn van dyslexie (paragraaf 1.5).
- welke misvattingen er in de signalering en behandeling van dyslexie zijn (paragraaf 1.6).

1.2 Leren lezen en spellen

Om goed lees- en spellingonderwijs te kunnen geven, is het belangrijk om te weten hoe het lees- en spellingproces in elkaar zit. In paragraaf 1.2.1 gaan we kort in op hoe lezen en spellen tot stand komt. Vervolgens beschrijven we in paragraaf 1.2.2 hoe de doorgaande lijn in lezen en spellen eruitziet.

1.2.1 Het lees- en spellingproces

Bij technisch lezen spelen het decoderen van nieuwe of onbekende woorden en de ontwikkeling van directe woordherkenning van vertrouwde woorden een belangrijke rol. Decoderen, ofwel ontsleutelen, is het omzetten van (een reeks van) letters naar klanken en het samenvoegen van die klanken tot een woord¹. Zodra een leerling woorden op basis van letter-klankkoppelingen kan ontsleutelen, kunnen ook nieuwe of onbekende woorden worden gelezen.

Door woorden correct te decoderen en herhaald te lezen, worden de verbindingen tussen letters en klanken versterkt. Tegelijk bouwen leerlingen door lees- en spellingervaringen steeds preciezere kennis op van de specifieke geschreven vorm van woorden, ook wel woordspecifieke orthografische kennis genoemd (Van den Broeck & Geudens, 2026; Castles & Nation, 2022). Daardoor verloopt de herkenning steeds vlotter, nauwkeuriger en met minder bewuste aandacht. Deze geleidelijke ontwikkeling noemen we automatisering. Naarmate de woordherkenning automatiseert, wordt een woord steeds directer herkend: de lezer herkent het woord in een flits en hoeft het niet meer bewust stap voor stap via de afzonderlijke

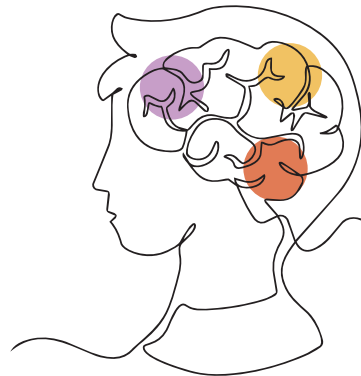
1. De klanken die binnen een taal worden onderscheiden, worden ook wel fonemen genoemd. Letters (zoals 'k', 'l' en 'a') of lettercombinaties (zoals 'ee', 'ch', 'oe' en 'ei') die deze klanken weergeven, noemen we grafemen. In dit protocol spreken we steeds van klanken en letters als het om respectievelijk de klankvorm (fonemen) en de geschreven vorm (grafemen) gaat.

letters te ontsleutelen. Fonologische informatie blijft echter ook bij directe woordherkenning een rol spelen. Hoe minder bewuste aandacht de woordherkenning vraagt, hoe meer aandacht de lezer kan richten op de betekenis van de tekst.

De samenhang tussen decoderen en directe woordherkenning krijgt in verschillende leesmodellen en theorieën een plaats. Wat overeenkomt in de verschillende modellen, is dat bij het herkennen van een woord fonologische, orthografische en semantische kennis wordt geactiveerd (Castles et al., 2018). Deze vormen van kennis worden niet strikt na elkaar of via afzonderlijke routes verwerkt, maar worden in samenhang en grotendeels parallel geactiveerd. Als een leerling een woord leest, worden de geschreven vorm, de bijbehorende klankvorm en, als het gesproken woord bekend is, de betekenis geactiveerd. Wanneer een leerling bijvoorbeeld het woord 'kat' leest, activeert de geschreven vorm – de letters k-a-t – de bijbehorende klankvorm en komt ook de betekenis beschikbaar. De verbindingen tussen deze elementen worden versterkt door ervaring. Hoe vaker dit correct gebeurt, hoe sterker de verbindingen worden en hoe sneller en directer de woordherkenning verloopt.

Tijdens het spellen worden grotendeels dezelfde vormen van woordkennis ingezet, maar verloopt het proces in de andere richting en is het doorgaans veeleisender (Ehri, 2014). De leerling vertrekt vanuit het bedoelde woord en de klankvorm ervan en zet deze om in de passende geschreven vorm. Daarbij worden niet alleen klank-letterkoppelingen ingezet, maar ook kennis van spellingpatronen, morfologische structuren, spellingregels en de specifieke spelling van woorden. Door herhaalde oefening worden bekende woordspelling steeds sneller uit het geheugen opgehaald en worden spellingpatronen en -regels steeds vlotter toegepast. Daardoor kan de schrijver meer aandacht richten op de inhoud en formulering van de geschreven boodschap.

- **Klankverwerking** → /k/ - /a/ - /t/
- **Woordbetekenis** → 
- **Letterherkenning** → 'k' - 'a' - 't'



1.2.2 Lezen en spellen in een doorgaande lijn

Technisch lezen en spellen ontwikkelen zich bij de meeste kinderen niet spontaan. Het zijn aangeleerde vaardigheden die het resultaat zijn van gericht en instructief onderwijs. De lees-/spellingontwikkeling is dan ook niet los te zien van het onderwijssysteem, waarin leerkrachten door de schooljaren heen in een doorgaande lijn aan deze vaardigheden werken. Hierna beschrijven we hoe die doorgaande leerlijn er voor het basisonderwijs in grote lijnen uitziet.

Groep 1 en 2

In groep 1 en 2 wordt de ontwikkeling van geletterdheid zoveel mogelijk gestimuleerd. Leerlingen doen veel ervaring op met gesproken en geschreven taal en leren de functies hiervan herkennen. Dit betekent dat ze weten dat je niet alleen via gesproken taal kunt communiceren met anderen, maar ook via het schrift. In het begin gebruiken kinderen vooral tekeningen en eigen logogrammen voor de schriftelijke communicatie, die ze naarmate ze ouder worden langzaam vervangen door letters. Door het aanbod van taalspelletjes en (voor)leesactiviteiten ontdekken kleuters ook dat er een relatie bestaat tussen geschreven en gesproken taal.

Verder ontwikkelt het taalbewustzijn zich. Kleuters worden zich steeds meer bewust van de vormaspecten van taal. Met andere woorden: de aandacht richt zich niet meer alleen op de inhoud, maar ook op de vorm van het woord. Zo zien kinderen door de ervaring die zij opdoen met gesproken en geschreven taal dat het woord 'kabouter' langer is dan het woord 'reus', omdat 'kabouter' uit meer letters bestaat. Zij beoordelen de woordlengte daardoor niet langer op basis van de betekenis van de woorden (een kabouter is immers kleiner dan een reus), maar op basis van de vorm van het woord. Door rijmpjes en versjes, maar ook door het verdelen van woorden in klankgroepen (/win/ - /kel/ - /wa/ - /gen/, /fiets/ - /band/) ontdekken kinderen dat sommige woorden aan het eind hetzelfde klinken en dat in woorden verschillende klankgroepen te onderscheiden zijn. Dit noemen we het fonologisch bewustzijn. Door de instructie van de leerkracht beseft een kind vaak in de loop van groep 2 dat woorden zijn opgebouwd uit heel kleine klankeenheden, (/r/ - /oo/ - /s/, /b/ - /a/ - /s/). Dit aspect van het fonologisch bewustzijn noemen we het fonemisch bewustzijn (Krikhaar et al., 2026). Kinderen krijgen in de gaten dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat de letters de klanken weergeven. Een kleuter met een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn kan korte woorden opdelen in losse klanken (auditieve analyse) en losse klanken samenvoegen tot een woord (auditieve synthese).

Als leerlingen letters leren en leren lezen en schrijven, versterkt dit het fonemisch bewustzijn: als ze hebben geleerd dat er twee verschillende tekens zijn voor de klanken /b/ en /oe/, is het gemakkelijker om deze klanken auditief te onderscheiden. Bovendien wordt het lezen en spellen weer versterkt door het fonemisch bewustzijn: als leerlingen weten dat de woorden 'stoer' en 'stoep' alleen maar verschillen in de laatste klank, maakt dat het lezen van deze woorden gemakkelijker. Ook bij spellen speelt het fonemisch bewustzijn een grote rol: om het woord 'stoer' goed te kunnen spellen, moet de leerling het woord kunnen opsplitsen in de afzonderlijke klanken: /s/ - /t/ - /oe/ - /r/. Veel kinderen raken uit zichzelf al geïnteresseerd in letters: zij zien letters in hun omgeving of hebben een oudere broer of zus die al kan lezen. De leerkracht breidt de letterkennis van de leerlingen uit door deze expliciet te stimuleren bij alle kinderen.

Door een goede, warme overdracht van groep 2 naar groep 3 is meteen aan het begin van het schooljaar duidelijk welke leerlingen een achterblijvende ontwikkeling op het gebied van geletterdheid laten zien. Hier kunnen leerkrachten meteen vanaf begin groep 3 op inspelen, bijvoorbeeld door het bieden van meer instructie- en oefentijd.

Groep 3

In de eerste periode van het aanvankelijk lees- en spellingonderwijs in groep 3 wordt alfabetische kennis vaak met behulp van een aanvankelijk leesmethode stap voor stap systematisch aangeleerd. Deze alfabetische kennis wordt vervolgens consistent toegepast bij het lezen en spellen van woorden.

In ongeveer vier maanden leren leerlingen hoe de klanken van onze taal met letters kunnen worden weergegeven. De leerlingen krijgen de elementaire lees- en spellinghandeling onder de knie. Hiermee bedoelen we de basistechniek om korte, klankzuivere geschreven woorden te ontsleutelen door de letters te verklanken en die afzonderlijke klanken vervolgens weer samen te voegen tot een woord. Bij de elementaire spellinghandeling gaat het om het analyseren van klankzuivere, gesproken woorden in klanken en het daaraan koppelen van de juiste letters. De eerste periode van het lees- en spellingproces beperkt zich tot klankzuivere woorden met een eenvoudige (m)km-structuur ('bal', 'boom'). Bij klankzuivere woorden is er sprake van een directe koppeling tussen letters en klanken. De leerlingen passen de geleerde letters direct toe in zowel woorden als teksten. In de basis wordt ingezet op accuraat lezen, maar daarbij is er, door herhaald lezen, ook al aandacht voor het vlot lezen en het vloeiend lezen van teksten. Omdat het bij lezen uiteindelijk gaat om het begrijpen van het verhaal, worden technisch lezen en leesbegrip vanaf het begin zoveel mogelijk geïntegreerd. Op deze manier leren de leerlingen de aangeleerde letters en woorden direct toe te passen op tekstniveau en wordt de leesteknik gekoppeld aan het leesbegrip.

Als leerlingen de elementaire lees- en spellinghandeling kunnen toepassen bij klankzuivere woorden, leren ze geleidelijk aan ook complexere woorden lezen, ook in teksten. Het is van belang dat de leerlingen letters accuraat en op gepast tempo kunnen herkennen en produceren. In deze periode breiden leerlingen de leesvaardigheid uit naar woorden met medeklinkercombinaties ('slaap', 'dorp'), meerlettergrepige woorden ('voetbal', 'fietstas') en niet-klankzuivere woorden ('mond'). Woorden worden gemakkelijker gelezen, doordat het letter voor letter verklanken steeds meer plaatsmaakt voor het direct herkennen van woorden (directe woordherkenning) of het direct identificeren van woorddelen. Met het identificeren van woorddelen wordt bedoeld dat de leerling gebruikmaakt van betekenisvolle elementen in een woord (morfemen: 'paard' – 'en'). Ook de spellingvaardigheid laat een ontwikkeling zien. Werden eerst alleen nog klankzuivere mkm-woorden geschreven, nu komen ook woorden met afwijkende spellingpatronen aan bod ('haai', 'wolf'). Daarbij leren ze de spelling van langere woorden zoals woorden met letterclusters ('straks') en samengestelde klankzuivere woorden ('boomhut').

Groep 4

Na de afronding van de fase van het aanvankelijk lezen en spellen in groep 3, spreken we in groep 4 vaak over de fase van gevorderde geletterdheid of het voortgezet technisch lezen. De complexiteit van de woorden die de leerlingen lezen en spellen neemt toe. In deze fase is er wederom aandacht voor het automatiseren en krijgt ook vloeiend lezen blijvend aandacht. Niet alleen bij lezen, maar ook bij het spellen is sprake van een versnelling van het proces.

Groep 5 t/m 8

Vanaf groep 5 gaat de technische leesontwikkeling door, maar in een aanmerkelijk lager tempo dan in groep 3 en 4. De techniek van het lezen vraagt minder aandacht, waardoor er steeds meer ruimte in het werkgeheugen ontstaat om teksten te begrijpen en over de inhoud na te denken (Pikulski & Chard, 2005).

Ook de ontwikkeling van de spellingvaardigheid gaat door in de groepen 5 tot en met 8. Leerlingen leren lange, gelede woorden (bijvoorbeeld: 'geleidelijk') en samenstellingen (bijvoorbeeld: 'voetbalwedstrijd'). Ze leren de regels van de werkwoordspelling en ze oefenen met leenwoorden (bijvoorbeeld: 'politie', 'liter', 'computer'). Niet alleen op woordniveau, maar ook op tekstniveau breidt hun vaardigheid uit. Ze kunnen interpunctie toepassen, onderkennen hun spellingfouten in zelfgeschreven teksten steeds beter en ontwikkelen hun attitude voor correct schriftelijk taalgebruik. De interesse en het inzicht in het belang van lezen en schrijven nemen toe. Leerlingen gaan het persoonlijke en maatschappelijke belang van goed kunnen lezen en spellen steeds sterker ervaren en krijgen steeds beter inzicht in welke informatiebronnen ze kunnen gebruiken om hun kennis over de wereld te vergroten. Het uiteindelijke doel van lees- en spellingonderwijs is dat alle leerlingen aan het eind van de basisschool geschreven taal kunnen en willen gebruiken om informatie te verwerken en kennis te verwerven om zo hun intellectuele mogelijkheden te vergroten.

Overgang naar het voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs (vo) staan technisch lezen en spellen vooral ten dienste van de kennisverwerving bij de biologieles of het lezen van een instructie bij bijvoorbeeld een verzorgingsles. Het vlot (stil)lezen van een tekst met begrip wordt steeds belangrijker om kennis en informatie te kunnen verwerven.

Met andere woorden, lezen en spellen krijgen steeds meer een functioneel karakter. Dit betekent echter niet dat aandacht voor technisch lezen en spellen bij de overgang naar het vo niet langer nodig is. Bij alle leerlingen, maar zeker bij leerlingen die op of onder het niveau van functionele geletterdheid (niveau E6) zitten, is blijvende aandacht voor het oefenen en onderhouden van de lees- en spellingvaardigheid van belang.

Bij meertalige kinderen die vanaf het begin van hun schoolloopbaan onderwijs krijgen in het Nederlands, verloopt de ontwikkeling van technisch lezen over het algemeen vergelijkbaar met die van eentalige leerlingen. Wel kunnen verschillen in klanksystemen van talen invloed hebben op het goed kunnen onderscheiden van klanken en het maken van de koppeling tussen letters en klanken. Wat betreft de spellingontwikkeling van meertalige leerlingen, laat onderzoek een wisselend beeld zien van de verschillen in ontwikkeling tussen meertalige en eentalige kinderen. Onder andere de mate van taalkennis in de schooltaal lijkt daarbij van invloed te zijn (zie ook Schraeyen et al., 2025)².

1.3 Lezen en spellen in relatie tot andere vaardigheden

Lezen en spellen zijn nauw met elkaar verbonden (Kim et al., 2024) en lees- en spellingproblemen blijken in de praktijk dan ook vaak samen te gaan. Daarbij zijn lezen en spellen gerelateerd aan woordenschat en leesbegrip. Hierna worden de onderlinge relaties toegelicht.

1.3.1 Relatie tussen lezen en spellen

Lezen en spellen kennen gedeelde onderliggende processen. Hoewel tussen beide vaardigheden een duidelijke relatie bestaat, is deze niet een-op-een. Spellens is moeilijker dan lezen (Bosman & Van Orden, 1997). Bij het lezen is het herkennen van letters, woorddelen of woorden (globale representatie) al voldoende, terwijl voor het spellen een exacte, gedetailleerde representatie nodig is. Daarbij zijn er meer mogelijke letters voor een klank dan dat er klanken voor een letter zijn. Met andere woorden: er zijn bij spellen meer keuzemogelijkheden dan bij lezen. Bij het woord 'geit' zijn er bijvoorbeeld twee mogelijkheden voor de schrijfwijze van de klinker, namelijk de lettercombinaties 'ei' en 'ij', terwijl de uitspraak van beide lettercombinaties hetzelfde is. Daarnaast horen we klanken in woorden vaak anders dan we ze moeten schrijven (denk aan het woord 'veer', waarin de geschreven 'ee' in verschillende regio's klinkt als /i/ en 'geur' waarin de 'eu' klinkt als /u/) en worden sommige klanken die we wél horen niet geschreven (denk aan 'zee(j)'). Verder speelt nog mee dat spellen een motorische activiteit vereist en plangedrag vraagt. Er wordt een groter beroep op de geheugencapaciteit gedaan, omdat de volgorde van de klanken in het woord en vervolgens de bijbehorende letters moeten worden onthouden. Bij lezen is dit minder het geval: je kunt de letters in het woord immers blijven zien.

1.3.2 Relatie met woordenschat

Technisch lezen en woordenschat dragen beide onafhankelijk bij aan het leesbegrip (Van der Elst-Koeiman et al., 2022). Goed leesbegrip vraagt namelijk niet alleen om vlotte woordherkenning, maar ook om voldoende kennis van de woordbetekenis. In de voor- en voerschoolse periode bouwen kinderen al een behoorlijke woordenschat op. In de jaren daarna neemt de woordenschat verder toe, onder andere doordat leerlingen teksten lezen waarin nieuwe woorden voorkomen. Leerlingen met leesproblemen komen door hun trage leestempo met minder geschreven woorden in aanraking en lezen over het algemeen eenvoudigere teksten. Hierdoor hebben ze minder gelegenheid om hun woordenschat op te bouwen door zelf te lezen (Kennisrotonde, 2020). Voorlezen kan hier deels aan tegemoet komen.

2. Kinderen die op latere leeftijd naar Nederland zijn gekomen en dus later het Nederlands leren vragen vaak om een aangepast aanbod voor taal, lezen en spellen, zie voor meer informatie ook www.lowan.nl.

1.3.3 Relatie met leesbegrip

Het doel van het onderwijs is niet alleen dat leerlingen technisch kunnen lezen: ze moeten ook begrijpen wat ze lezen. Om een tekst te kunnen begrijpen is het nodig dat een leerling accuraat en met gepast tempo kan lezen. Wanneer woorden direct worden herkend, blijft er meer geheugencapaciteit over om de betekenis te achterhalen. Tussen technisch lezen en leesbegrip bestaat een afhankelijkheidsrelatie. Dit wil zeggen dat onvoldoende vlot en vloeiend lezen vaak leidt tot problemen met leesbegrip. De relatie tussen technisch lezen en leesbegrip is vooral sterk in het begin van de leesontwikkeling (Verhoeven & Van Leeuwe, 2008). Wanneer het technisch lezen zich verder ontwikkelt en het leesproces geautomatiseerd raakt, wordt de relatie steeds minder sterk (García & Cain, 2014). Dit komt doordat woordherkenning, naarmate de leesontwikkeling vordert, steeds minder aandacht vraagt en uiteindelijk bij de meeste kinderen automatisch verloopt. Andere factoren, zoals woordenschat en begrip van de wereld, gaan dan een grotere rol spelen bij het begrijpen van een tekst (Perfetti & Stafura, 2014).

1.4 Herkennen van lees- en spellingproblemen

Wanneer een leerling moeite heeft met lezen en/of spellen, is het van belang dat de leerkracht dit tijdig opmerkt. Hierdoor kan er vroegtijdig al extra ondersteuning worden ingezet. In deze paragraaf lees je meer over het herkennen van lees- en spellingproblemen in de verschillende groepen van het basisonderwijs.

1.4.1 Signalen in groep 1 en 2

Natuurlijk is het zo dat pas in groep 3, wanneer er wordt begonnen met het formele lees- en schrijfonderwijs, kan worden bepaald in hoeverre er daadwerkelijk sprake is van problemen op het gebied van lezen en spellen. In de kleuterperiode kan wel al worden vastgesteld bij welke kinderen de ontwikkeling in geletterdheid dreigt te stagneren. Er zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd – internationaal en nationaal – naar de voorspellers van lees- en spellingproblemen en dyslexie in groep 1 en 2 (Snowling & Melby-Lervåg, 2016; Van Viersen et al., 2018). Uit deze studies komen veelal de volgende voorspellers naar voren:

Voorspeller	Signaal
Genetische factoren	Er komt dyslexie in de eerstegraads familie voor.
Spraak- en taalontwikkeling	De leerling heeft bijvoorbeeld problemen met de uitspraak van bepaalde klanken, heeft moeite met het maken van goede zinnen en/of heeft een kleine woordenschat.
Fonemisch bewustzijn	De leerling heeft moeite met: - Fonemisolatie: herkennen van een bepaalde klank in een woord en bewustzijn van de positie van de klank. - Auditieve analyse: verdelen van een gesproken woord in klanken ('hakken'). - Auditieve synthese: samenvoegen van losse klanken tot een gesproken woord ('plakken').
Letterkennis	De leerling heeft moeite met de letter-klankkoppelingen.
Benoemsnelheid	De leerling heeft moeite met het zo goed en snel mogelijk benoemen van een reeks met een beperkt aantal gekende kleuren, afgebeelde objecten, cijfers of letters.
Nonwoordrepetitie	De leerling vindt het moeilijk om onzinwoorden correct na te zeggen.

Het gaat dus zowel om risicofactoren (genetische aanleg, spraak- en taalproblemen) als cognitieve factoren (prestaties op bepaalde taken). Als algemene vuistregel bij de taken geldt: hoe meer de taak op de lees- of spellingtaak lijkt, hoe beter de voorspelling voor latere lees- en spellingvaardigheid is. Productieve letterkennis en fonemisch bewustzijn zijn dan ook de beste voorspellers (Schaars et al., 2017).

Samengevat: de aanwezigheid van risicofactoren en/of lage prestaties op voorbereidende lees- en spellingtaken of (andere) taken die een beroep doen op automatisering, geven een indicatie van mogelijke lees- en/of spellingproblemen op latere leeftijd. Het is dus belangrijk dat de leerkracht deze factoren goed in de gaten houdt en de ontwikkeling van de leerling nauwlettend volgt (zie ook hoofdstuk 3). Vroege signalen zijn ook aanleiding om ouders actief te betrekken bij het volgen van de ontwikkeling van hun kind. Ouders zien hun kind in verschillende situaties en kunnen waardevolle aanvullende informatie geven over de taal- en (vorbereidende) leesontwikkeling.

1.4.2 Signalen in groep 3

Kinderen met leesproblemen in groep 3 kenmerken zich door problemen met het omzetten van een geschreven letterreeks in de gesproken vorm. Woorden worden fout en/of traag gelezen. De oorzaak hiervan ligt meestal in een geringe letterkennis, soms ook in een zwak fonemisch bewustzijn. Leerlingen die moeite hebben met lezen proberen hun problemen te ondervangen door vast te houden aan een spellende leesstrategie, een radende leesstrategie of, wat het meeste voorkomt, een combinatie van beide strategieën.

- **Spellende leesstrategie:** Tegenwoordig leren leerlingen in groep 3 gebruik te maken van de hulpstrategie zingend/zoemend lezen waarbij een woord langzaam wordt gelezen zonder het leesproces te onderbreken (/mmmaaaan/; zie ook Gonzalez-Frey & Ehri, 2020). Dit is een tussenstap om tot het direct lezen van woorden te komen. Er zijn echter leerlingen die een spellende leesstrategie blijven gebruiken, waarbij een woord eerst losse klank voor losse klank wordt uitgesproken (/m/ - /aa/ - /n/). Deze strategie leidt tot een traag leestempo en vaak ook een beperkte accuratesse.
- **Radende leesstrategie:** Een leerling die een radende leesstrategie hanteert, leest niet precies wat er staat maar probeert te gissen naar het juiste woord door gebruik te maken van voorkennis, illustraties bij de tekst en de context van het verhaal. Deze manier van lezen kan ook tot veel leesfouten leiden.

Leerlingen met spellingproblemen kenmerken zich door het fout en/of traag spellen van woorden. Leerlingen die moeite hebben met spellen schrijven bovendien dikwijls letterlijk op wat ze horen (fonetische strategie). Dit is aan het begin van groep 3, waarbij het gaat om klankzuivere woorden, natuurlijk een goede strategie. Vanaf het moment dat ze woorden leren waarbij de klanken niet een-op-een aan letters kunnen worden gekoppeld (denk aan 'kooi' dat klinkt als /kooj/), zorgt dit echter voor spellingfouten. Naast de fonetische strategie gebruiken leerlingen die moeite hebben met spelling vaak de inprentingsstrategie: ze proberen de spelling van het volledig geschreven woord te onthouden. Dit is een enorme belasting voor het geheugen en bovendien helpt dit hen niet bij het schrijven van soortgelijke woorden. Dit alles leidt ertoe dat schrijfactiviteiten moeizaam verlopen. Bij spellingproblemen in groep 3 ligt de oorzaak meestal bij een zwak fonemisch bewustzijn (moeite met 'hakken' ofwel zwakke auditieve analyse) en bij problemen met de klank-letterkoppeling.

Vaardigheid	Signaal
Fonemisch bewustzijn	• Foneemisolatie: herkennen van een bepaalde klank in een woord lukt niet en/of verloopt moeizaam en/of weinig bewustzijn van de positie van de klank. • Auditieve analyse: verdelen van een gesproken woord in klanken ('hakken') verloopt foutief en/of traag. • Auditieve synthese: samenvoegen van losse klanken tot een gesproken woord ('plakken') verloopt foutief en/of traag. • Foneemmanipulatie: toevoegen, weglaten of vervangen van klanken in een woord.
Letterkennis	• Letters worden fout en/of traag herkend/benoemd. • Letters worden fout en/of traag geschreven. • Bepaalde letters worden in woorden verwisseld.
Lezen	• Woorden worden fout en/of traag gelezen. • Teksten worden met fouten en/of niet vloeiend gelezen.
Spellen	• Woorden worden traag en/of fout gespeld. • Spellingregels worden niet onthouden en/of verkeerd toegepast. • Spellingfouten worden niet door de leerling zelf gecorrigeerd (spellingbewustzijn).

1.4.3 Signalen in groep 4-8

Veel van de kenmerken en strategieën die in groep 3 zijn genoemd, komen ook voor bij leerlingen die tijdens de ontwikkeling van het voortgezet technisch lezen en spellen moeite blijven houden met lezen en/of spellen. De ervaren problemen kunnen echter groter worden, omdat er steeds hogere eisen worden gesteld aan de lees- en spellingvaardigheid van leerlingen.

Leesproblemen kunnen zorgen voor een laag leestempo, wat weer gevolgen heeft voor het leesbegrip. Als het technisch leesproces nog zoveel aandacht vraagt, is het moeilijk om te onthouden wat je net gelezen hebt, en om de lijn van het verhaal vast te houden. Dit geeft vaak ook problemen bij andere vakken, zoals de zaakvakken, waarbij veel gelezen moet worden. Problemen met het leesbegrip is dan ook een duidelijk signaal. Daarbij krijgen leerlingen met leesproblemen soms een hekel aan (hardop) lezen en kunnen ze vermijdingsgedrag vertonen.

Spellingproblemen van leerlingen worden vaak goed zichtbaar in spontane schrijfproducten. Leerlingen met (ernstige) spellingproblemen maken vaak langdurig veel basale spellingfouten. De oorzaak van de spellingproblemen ligt veelal in een beperkte kennis van spellingregels of onvoldoende inslijping van bepaalde schrijfwijzen (bijvoorbeeld woorden met ei/ij of ou/au). Naarmate de leerlingen ouder worden, zullen de spellingproblemen vooral het gevolg zijn van een automatiseringstekort. Ze hebben moeite met het onthouden van spellingregels en ze corrigeren zichzelf niet. Van de regels die ze wel kennen, weten ze vaak niet wanneer en hoe ze deze moeten toepassen. Andere regelmatigheid in het spellingsysteem (her)kennen ze veelal moeizaam. Ze hebben geen of nauwelijks inzicht in hoe het spellingsysteem van hun moedertaal is opgebouwd. Als gevolg van dit alles kan het bijvoorbeeld voorkomen dat zij een bepaald woord op één bladzijde op verschillende manieren spellen. Ook schrijven leerlingen met spellingproblemen soms onleesbaar en maken ze veel doorhalingen. Bij leerlingen die wel leesbaar schrijven, valt het trage schrijftempo op. Ook dit kunnen symptomen zijn van automatiseringsproblemen.

Vaardigheid	Signaal
Lezen	• Woorden worden fout en/of traag gelezen. • Teksten worden met fouten en/of niet vloeiend gelezen. • (Stil)lezen van teksten bij andere vakken verloopt traag. • Vermijdingsgedrag bij en/of een hekel aan hardop lezen.
Spellen	• Woorden worden fout en/of traag gespeld. • Kennis van spellingregels en -patronen bekijft niet en/of wordt niet goed toegepast. • Schrijfactiviteiten worden moeizaam/traag uitgevoerd. • Spellingregels worden niet/moeizaam in schrijfactiviteiten toegepast. • Spellingfouten worden niet gecorrigeerd door de leerling zelf (spellingbewustzijn). • Geen of beperkt inzicht in de opbouw van het spellingssysteem.

1.5 Dyslexie

Bij leerlingen met dyslexie is er sprake van een ernstige lees- en/of spellingachterstand. Deze ernstige lees- en/of spellingachterstand blijkt uit het inaccuraat en/of traag lezen en het moeite hebben met spellen. Ondanks goed lees- en spellingonderwijs (ondersteuningsniveau 1; ON1) en intensivering op school (ondersteuningsniveaus 2; ON2 en ondersteuningsniveau 3; ON3; zie ook het continuüm van onderwijs en zorg in de Inleiding) blijven deze leerlingen moeite houden met het lezen en spellen.

In Nederland hanteren we de definitie van dyslexie zoals deze is geformuleerd in de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* (BVRD; Scheltinga et al., 2021). Volgens de BVRD moet dyslexie beschouwd worden als "een lees- en/of spellingprobleem dat ernstig en hardnekkig is en dat gedifferentieerd dient te worden van laaggeletterdheid als gevolg van een gebrekkig onderwijsaanbod en als gevolg van een bredere omgevings-, neurologische, sensorische en/of gedragsproblematiek." (p. 25).

Het gaat dus om een ernstig én hardnekkig lees-/spellingprobleem dat niet op een andere manier verklaard kan worden. Er is sprake van hardnekkigheid als extra, intensieve didactische maatregelen en ondersteuning nauwelijks tot een verbetering leiden.

In Nederland wordt onderscheid gemaakt tussen de term 'dyslexie' en de behandelindicatie 'Ernstige Dyslexie (ED)'. Bij dyslexie gaat het over ernstige en hardnekkige problemen met lezen en spellen. Een deel van de kinderen met ernstige lees- (en spelling)problemen krijgt de diagnose dyslexie en de behandelindicatie Ernstige Dyslexie (ED), een term die gebruikt wordt binnen de regelgeving van vergoede zorg in Nederland (zie ook hoofdstuk 6).

Dyslexie wordt vastgesteld door een daartoe gekwalificeerd professional. Leerkrachten en lees-/spellingspecialisten op school spelen echter een cruciale rol in de signalering van lees- en spellingproblemen. Zij kunnen aanhoudende achterstanden op lees- en spellinggebied bij leerlingen op tijd onderkennen door de ontwikkeling van de leerling te volgen (observeren, toetsen) en de leerlingen die dit nodig hebben extra passende ondersteuning voor lezen en spellen te geven. Slechts een klein deel van deze leerlingen zal ondanks goed onderwijs en extra ondersteuning (ON1, ON2, ON3) onvoldoende vooruitgaan. Voor hen is gespecialiseerde hulp nodig (ondersteuningsniveau 4, ON4). School bouwt voor deze leerlingen een leerlingdossier op, waarin een vermoeden van dyslexie wordt onderbouwd (zie hoofdstuk 6 voor meer informatie over de afstemming tussen onderwijsprofessionals, diagnostici en dyslexiebehandelaars).

1.5.1 Oorzaken van dyslexie

Dyslexie is een complex probleem dat invloed heeft op het algeheel functioneren van een leerling. Het komt voor binnen alle vormen van onderwijs en binnen alle sociaaleconomische achtergronden (zie voor meer informatie ook Braams, 2019).

Er zijn verschillende manieren om dyslexie te verklaren. Het multifactormodel laat zien dat zowel erfelijke factoren als invloeden uit de omgeving bijdragen aan het ontstaan van dyslexie (Pennington, 2006; Van Bergen et al., 2014). Steeds meer onderzoek toont aan dat de kans op dyslexie ontstaat door een samenspel van verschillende factoren op cognitief, neurologisch, genetisch en omgevingsniveau. Het multidimensionale model maakt hiermee duidelijk dat er niet één simpele oorzaak is. Een probleem op één gebied leidt dan ook niet per definitie tot dyslexie, maar wordt gezien als een risicofactor die de kans op het ontstaan van dyslexie vergroot.

Binnen de wetenschap wordt daarbij de fonologisch tekort-theorie breed gedragen als oorzaak voor dyslexie, maar deze verklaart lang niet alle problemen die mensen met dyslexie ervaren (Catts et al., 2026). De fonologisch tekort-theorie gaat ervan uit dat er bij mensen met dyslexie problemen zijn in de fonologische verwerking. Met andere woorden: mensen met dyslexie hebben moeite met het verwerken van de klanken in een taal. Deze fonologische verwerking bestaat uit verschillende facetten: fonemisch bewustzijn, de benoemsnelheid en de fonologische verwerking in het werkgeheugen. Dit laatste probleem lijkt minder aanwezig te zijn bij mensen met dyslexie dan de problemen met het fonologisch bewustzijn en de benoemsnelheid (Landerl, 2019).

Ook weten we dat er sprake is van een erfelijke component (Bishop, 2015; Raskind et al., 2013; Van Bergen et al., 2010). Als een kind een ouder met dyslexie heeft, is er een grotere kans (40-50%) dat het kind er ook aanleg voor heeft dan wanneer de ouders geen dyslexie hebben (Snowling & Melby-Lervåg, 2016; Van Viersen et al., 2018). De genetische aanleg is zeker niet allesbepalend; ook een kind zonder een familielid met dyslexie kan dyslexie hebben (Shaywitz, 2003).

1.5.2 Comorbiditeit

Dyslexie komt regelmatig samen voor met andere leer- en/of ontwikkelingsproblemen. Dit wordt comorbiditeit genoemd. Comorbiditeit komt voort uit overlappende risicofactoren voor verschillende stoornissen (Tijms et al., 2021). Sommige risicofactoren die een rol spelen bij dyslexie worden namelijk gedeeld met andere ontwikkelingsstoornissen. Veelvoorkomende combinaties, die we hierna verder toelichten, zijn:

- dyslexie en AD(H)D (aandachtsstoornis)
- dyslexie en dyscalculie
- dyslexie en spraak-/taalstoornissen, zoals een taalontwikkelingsstoornis (TOS)

Dyslexie en AD(H)D

Dyslexie en ADHD gaan vaak samen. Schattingen wijzen op een wederzijdse comorbiditeit van 25–40% (McGrath & Stoodley, 2019). Voor een verklaring voor het samengaan van deze ontwikkelingsstoornissen zijn twee mogelijke theorieën (Scheltinga et al., 2021; Van Bergen et al., 2025). De eerste theorie is dat de symptomen van de ene stoornis de andere veroorzaken. Door de aandachtsproblemen die een leerling met ADHD heeft, kan de ontwikkeling van lees- en spellingvaardigheden belemmerd worden. Een tweede theorie is dat de twee ontwikkelingsstoornissen gedeelde genetische (en omgevings)factoren hebben (zie het multidimensionale model in paragraaf 1.5.1). Hierdoor wordt het risico op het ontstaan van beide stoornissen vergroot. Kinderen met dyslexie en ADHD hebben vaak meer aandachts- en leesproblemen in vergelijking met kinderen met alleen dyslexie of alleen ADHD (Willcutt et al., 2007).

Dyslexie en dyscalculie

Dyslexie gaat ook vaak gepaard met dyscalculie (Van Bergen et al., 2025). Dat dyslexie samen kan gaan met (ernstige) rekenproblemen kan verschillende redenen hebben. Rekenvaardigheden worden regelmatig getoetst aan de hand van talige verhaaltjessommen. Om die rekenopgaven goed te maken is, een goede leesvaardigheid van belang. Hierdoor scoren kinderen met dyslexie mogelijk lager op dit soort opgaven. Een andere factor die meespeelt, is dat kinderen bij het ophalen van rekenfeiten uit het langetermijngeheugen, zoals de tafels, gebruikmaken van dezelfde geheugensystemen die ook betrokken zijn bij het decoderen van woorden en begrijpend lezen (Braams, 2000). Fonologische verwerking speelt niet alleen een rol bij lezen, maar ook bij de vroege rekenontwikkeling. Vooral bij het leren tellen en het verbaal opslaan van eenvoudige rekenfeiten (Moll et al., 2015). Ook kunnen gedeelde neurocognitieve processen bijdragen aan het samengaan van beide stoornissen (Scheltinga et al., 2021). Leerlingen met alleen dyslexie hebben vaak wel getalinzicht en inzicht in hoeveelheden. Iets waar leerlingen met dyscalculie vaak juist moeite mee hebben (Moll et al., 2019).

Dyslexie en taalontwikkelingsstoornis (TOS)

Een andere veelvoorkomende combinatie met dyslexie is een taalontwikkelingsstoornis (TOS). Leerlingen met een TOS hebben door zwakke mondelinge vaardigheden een groot risico om al vroeg een achterstand op te lopen in de ontwikkeling van beginnende geletterdheid, wat kan leiden tot leesproblemen. Daarnaast zijn er gedeelde risicofactoren. Leerlingen met een TOS die problemen hebben met fonologische vaardigheden (fonologisch bewustzijn, benoemsnelheid en de fonologische verwerking in het werkgeheugen), hebben een verhoogd risico op dyslexie (Snowling, et al., 2019). Zie ook de Handreiking TOS & Dyslexie. Handvatten voor signalering, doorverwijzing, diagnostiek en behandeling van lees-/spellingproblemen en dyslexie in het cluster 2-onderwijs (Van Druenen et al., 2026).

1.5.3 Mogelijke gevolgen van dyslexie

Ernstige lees- en/of spellingproblemen kunnen grote gevolgen hebben voor een leerling. Hierna beschrijven we de mogelijke problemen bij leesbegrip en schrijven, bij rekenen en de sociaal-emotionele gevolgen.

Problemen met leesbegrip en schrijven

Een laag leestempo (met of zonder veel leesfouten) leidt soms tot problemen met leesbegrip (Georgiou et al., 2022). Hiermee hangt samen dat leerlingen minder lezen, omdat het lezen zoveel moeite kost. Hierdoor kan de ontwikkeling van de (lees)woordenschat achterblijven. Hetzelfde geldt voor schrijven: moeite met spelling belemmert het schrijven van teksten waarin een idee of verhaallijn uiteen wordt gezet. Problemen met lezen en schrijven kunnen gevolgen hebben voor het functioneren in de maatschappij. Natuurlijk bestaan er grote verschillen in de mate waarin de lees- en/of spellingproblemen als last worden ervaren. Sommige leerlingen hanteren een meer interactieve leesstrategie, waarbij ze hun problemen met woordherkenning compenseren door gebruik te maken van de context (Nation & Snowling, 1998). Toch is het niet zo dat leerlingen met een grotere woordenschat minder ernstige leesproblemen hebben. Hoewel deze leerlingen hun leesprobleem soms beter kunnen compenseren, ervaren zij het leesprobleem dikwijls als een grotere last (Elbro, 2010). Deze leerlingen merken zelf een discrepantie tussen hun cognitieve capaciteiten en de technische leesvaardigheid. In alle gevallen geldt dat flink wat doorzettingsvermogen nodig is.

Rekenproblemen

De problemen die iemand met dyslexie heeft met automatisering en werkgeheugen kunnen ook leiden tot rekenproblemen. Het gaat dan met name om problemen met het automatiseren van de eenvoudige hoofdbewerkingen voor optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen (Vukovic et al., 2010). Hierdoor zijn leerlingen met dyslexie minder efficiënt in het oplossen van rekenvragen. Dit kan problemen geven bij zowel bij het aanvankelijk rekenen als bij het voortgezet rekenen, waar voortgebouwd wordt op de automatisering van de basisbewerkingen (Kennisrotonde, 2021a).

Problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling

De problemen van leerlingen met dyslexie blijven vaak niet beperkt tot problemen met lezen en schrijven. Dyslexie kan ook gepaard gaan met problemen in het psychisch en sociaal functioneren (Tijms et al., 2021). Niet goed kunnen lezen en spellen heeft invloed op het gevoel van eigenwaarde. Dit komt onder andere doordat het onderwijs voortdurend een beroep doet op het snel kunnen verwerken en produceren van teksten. Leerlingen met dyslexie ervaren daarbij altijd een hoge tijdsdruk. Ze hebben meer tijd nodig om gecompliceerde opdrachten te verwerken en komen aan het beantwoorden van vragen soms niet toe, terwijl ze het antwoord wel weten. Dat kan tot frustratie en andere sociaal-emotionele problematiek leiden. Vooral leerlingen die hun lees- en/of spellingproblemen om wat voor reden dan ook niet accepteren, krijgen vaak (ernstige) sociaal-emotionele problemen. Veelvoorkomende sociaal emotionele problemen zijn bijvoorbeeld: ernstige twijfel aan de eigen competentie, een aangetast zelfbeeld, onvoldoende motivatie om te lezen en te schrijven en faalangst.

Deze sociaal-emotionele problemen kunnen zich uiten in schaamte, waarbij teruggetrokken gedrag wordt vertoond. Of leerlingen proberen, door probleemgedrag te laten zien, juist te verbloemen hoe ze zich voelen. Naarmate de sociaal-emotionele problemen langer blijven voortbestaan, zullen de meeste leerlingen hier meer hinder van ondervinden. De problematiek wordt ook vaak ernstiger, omdat de lees-, spelling- en schrijftaken complexer worden en er meer van de leerling op deze gebieden wordt gevraagd. Lees- en/of spellingproblemen krijgen meer impact op het leven van oudere leerlingen, omdat verwachtingen van anderen en schaamtegevoelens bij die leerling een grotere rol gaan spelen. Om de acceptatie van het hebben van dyslexie voor een leerling makkelijker te maken, is psycho-educatie tijdens de behandeling van belang. Met psycho-educatie wordt aan leerlingen en de mensen in hun omgeving duidelijk gemaakt wat dyslexie is, waar dit vandaan komt en welke gevolgen het kan hebben. Bij psycho-educatie is zowel een rol voor de zorg als voor het onderwijs weggelegd. Tijdens dyslexiebehandelingen wordt de psycho-educatie verzorgd door de dyslexiebehandelaar: een zorgprofessional. De onderwijsprofessional kan het effect van de psycho-educatie versterken en voortbouwen op wat tijdens de dyslexiebehandelingen gedaan wordt, door hier ook aandacht op school aan te besteden. Bijvoorbeeld door de sterke kanten van de leerling te benadrukken en complimenten te geven over de vooruitgang in de klas of tijdens de dyslexiebegeleiding.

1.6 Misvattingen en dwaalwegen

Er bestaan in Nederland enkele misvattingen en dwaalwegen als het gaat om het signaleren en behandelen van leesproblemen en dyslexie. Er worden behandelmethodes aangeboden waarvan de effecten niet geëvalueerd zijn of waarvan de theoretische en didactische uitgangspunten niet gebaseerd zijn op – of zelfs in tegenspraak zijn met – de beschikbare wetenschappelijk onderbouwde kennis en inzichten.

Een basaal uitgangspunt is dat dyslexiebehandeling taakgericht moet zijn. Dit wil zeggen dat de leerling bezig moet zijn met lezen en/of spelling. De effecten van niet-taakgerichte aanpakken, zoals sensomotorische training, neurofeedback, kinesiologie, diëten, het gebruik van prismabriden of brillen met gekleurde glazen en medicijnen, zijn niet wetenschappelijk bewezen en worden sterk afgeraden. Hierna beschrijven we de meest voorkomende misvattingen en behandelmethodes die niet in lijn zijn met de wetenschappelijk beschikbare kennis en inzichten.

1.6.1 Beelddenken

De term 'beelddenken' wordt in het onderwijs nogal eens gebruikt bij leerlingen die schijnbaar in beelden en gebeurtenissen denken; ze zouden hun wereld bij voorkeur ordenen met niet-talige middelen. Een probleem met de theorie achter het fenomeen beelddenken is dat deze niet aansluit bij recentere theorieën van taal- en/of informatieverwerking (Bosma, 2001; Van Woerden & Wiers, 2000). Ook zijn de mogelijke effecten van de specifieke behandeling voor beelddenkers tot op heden niet wetenschappelijk onderzocht. Binnen de theorie van het beelddenken wordt in de begeleiding snel overgegaan tot compenseren. De begeleiding van lezers in de onderbouw moet daarentegen juist gericht zijn op het verbeteren van de lees- en spellingvaardigheid en het automatiseren van het lees- en spellingproces, niet op compensatie. Pas als blijkt dat specifieke interventies ter verbetering van de lees-/spellingvaardigheid niet (meer) of onvoldoende aanslaan, is het verantwoord leerlingen compensatiestrategieën aan te leren.

1.6.2 Afwijkende oogbewegingen

Een andere term die soms gehanteerd wordt om dyslexie aan te duiden, is 'woordblindheid'. Hiermee wordt de suggestie gewekt dat dyslexie iets te maken heeft met het visueel vermogen. Dit is niet het geval. Tijdens het lezen bewegen de ogen van links naar rechts, maken ze sprongen terug en blijven ze enige tijd gefixeerd op moeilijke woorden. Elke lezer maakt van deze oogbewegingen, maar bij mensen met dyslexie zien die bewegingen er iets anders uit. Zij kijken vaker terug in de tekst, fixeren hun ogen vaker op bepaalde – voor hen moeilijke – woorden en de fixaties duren gemiddeld langer dan bij gemiddelde lezers. Deze afwijkende oogbewegingen zijn een gevolg van de leesproblemen en niet de oorzaak (Kennisrotonde, 2019a).

Als een kind problemen heeft met het herkennen van letters, moet wel altijd worden nagegaan of het kind goed kan zien. In geval van twijfel is een onderzoek en het eventueel aanmeten van een bril door een oogarts noodzakelijk. Als de leesproblemen daarmee verdwijnen, dan is er geen sprake geweest van dyslexie, maar van visuele problemen die het kunnen zien van letters hebben belemmerd. Is beperkt zicht niet de oorzaak van het leesprobleem, dan moet de leesontwikkeling goed in de gaten worden gehouden en is adequate begeleiding nodig.

1.6.3 Sensomotorische trainingen

Sensomotorische trainingen zijn gebaseerd op de gedachte dat bepaalde hersengebieden bij mensen met dyslexie niet goed samenwerken. Vooral kinderen bij wie een slechte ooghandcoördinatie is geconstateerd, zouden baat hebben bij gerichte fysiotherapie. Er is echter geen reden om te veronderstellen dat kinderen met dyslexie vaker sensomotorische problemen hebben dan andere kinderen. Het kan natuurlijk zo zijn dat een leerling naast dyslexie ook motorische problemen heeft, maar dan zijn dat twee onafhankelijke problemen die allebei gerichte aandacht moeten krijgen (Kirby et al., 2008).

1.6.4 Breinstimulerende methodieken

Ook de effectiviteit van oefeningen gericht op specifieke hersengebieden is niet aangetoond. Methodieken zoals de Brain Stimulating Method, waarbij door bewegingsoefeningen het gebruik van zenuwcellen en neurale verbindingen wordt gestimuleerd, zijn niet bewezen effectief.

1.6.5 Schrijven in spiegelbeeld

Er wordt soms gedacht dat kinderen met dyslexie problemen hebben met het ruimtelijk vlak. Kinderen die in spiegelschrift schrijven of linkshandig zijn, zouden een verhoogd risico hebben op dyslexie. Voor beide stellingen is echter geen wetenschappelijk bewijs gevonden. Het spiegelen van letters of woorden kan in de vroege fase van geletterdheid nog voorkomen en is onderdeel van de normale ontwikkeling. Dit komt doordat het lateralisatieproces in de hersenen bij jonge kinderen nog onvolledig is. In spiegelbeeld schrijven verdwijnt over het algemeen wanneer kinderen in de gaten krijgen dat we in het Nederlands van links naar rechts lezen en schrijven. Bij enkele letters, zoals s-z, m-n, t-f, b-d-p en eu-ui-ou, blijven omkeringen bij beginnende lezers zichtbaar. Dit verschijnsel verdwijnt naarmate ze enige leeservaring hebben opgedaan. Gerichte instructie is dan van belang om een goede automatisering van de klank-letterkoppelingen tot stand te brengen. Bij kinderen met (mogelijke) dyslexie kunnen gespiegelde letters langer aanwezig zijn in schrijfproducten dan bij gemiddelde lezers, doordat de klank-letterkoppelingen bij deze kinderen minder gemakkelijk beklijven (Lachmann & Geyer, 2003).

Er wordt weleens gedacht dat leerlingen met dyslexie beter gaan lezen door gebruik te maken van speciale lettertypes. Er is geen wetenschappelijk bewijs dat leerlingen met dyslexie beter -sneller, met minder fouten - lezen door bepaalde lettertypes. De ruimte tussen regels en letters lijkt hier meer invloed op te hebben (Marinus et al., 2016). Daarnaast heeft iedere lezer zo zijn persoonlijke voorkeur voor een bepaald lettertype. Vaak wordt aangeraden om een schreefloos lettertype (zoals Arial of Calibri, 12-punts) te gebruiken en iets meer ruimte tussen de tekstregels en tussen de woorden toe te passen.

1.6.6 Medicijnen en voedingssupplementen

De afgelopen decennia is herhaaldelijk geprobeerd een pil tegen dyslexie uit te vinden. De meest bekende is Piracetam, ook wel Nootropil genoemd. Piracetam is een neurotransmitter die het integratievermogen van de hersenen vergroot en die daardoor het leervermogen en het geheugen zou vergroten. Een specifieke werking bij dyslexie is echter niet aangetoond. Dit geldt ook voor voedingssupplementen zoals visolie (Kairaluoma, et al., 2008).

1 2 3 4 5 6 7

Kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs

a b h g w s h e l c b u o
g a q o c t g d j a x y q
e z m e a k g i r e t k o p
q b s z g x y t n b c h e
c n f c v b e w h t o j f s
g m s t p r m j i n d a d
e n v d a w o g t s v

2 kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs

2.1	Inleiding	30
2.2	Doelgericht en systematisch werken	31
2.2.1	Kerdoelen en referentieniveaus	31
2.2.2	Doorgaande leerlijn	32
2.2.3	Systematische aanpak	32
2.3	Tijd voor lezen en spellen	33
2.3.1	Tijd voor lezen	33
2.3.2	Tijd voor voorlezen in alle leerjaren	33
2.3.3	Tijd voor spelling	34
2.4	Effectieve instructie, oefening en feedback	34
2.4.1	Instructie met begeleide inoefening	34
2.4.2	Oefenen met lezen en spellen	35
2.4.3	Feedback	36
2.5	Omgaan met verschillen	36
2.5.1	Convergente differentiatie	36
2.5.2	Effectieve organisatie modellen voor convergente differentiatie	36
2.6	Stimulerende lees- en schrijfmgeving	38
2.6.1	Kiezen in een rijk aanbod van boeken en teksten	39
2.6.2	Tijd voor stil lezen	39
2.6.3	Praten over leeservaringen	39
2.6.4	Betekenisvol en functioneel lezen en schrijven	39
2.6.5	Samen lezen en schrijven	40
2.6.6	Rol van ouders	40

2 Kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs

2.1 Inleiding

Goed lees- en spellingonderwijs is van groot belang voor alle leerlingen én vormt de basis voor de begeleiding van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen en dyslexie. Met goed lees- en spellingonderwijs (ondersteuningsniveau 1; ON1) kunnen bij een groot deel van de leerlingen lees- en spellingproblemen worden voorkomen. Als richtlijn geldt dat minimaal 75% van de leerlingen voldoende moet hebben aan ondersteuningsniveau 1. Als blijkt dat veel leerlingen in de klas laag presteren op lees- en spellinggebied, is het van belang het geboden onderwijs kritisch te bekijken en eventueel bij te stellen. Besteed je voldoende tijd aan lezen en spellen? Krijgen leerlingen doelgerichte instructie en is er voldoende ruimte voor begeleide inoefening? Voor meer informatie over vakdidactische en specifieke kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs voor de hele groep verwijzen we naar andere beschikbare, openbare bronnen¹.

Dit hoofdstuk beschrijft meer 'hoog over' algemene kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs. In paragraaf 2.2 wordt het belang van doelgericht werken en een doorgaande lijn beschreven. Paragraaf 2.3 geeft richtlijnen hoeveel tijd er gemiddeld aan (voorbereidend) lezen en spellen besteed zou moeten worden. In paragraaf 2.4 beschrijven we de kenmerken van effectieve instructie en inoefening. Vervolgens laten we in paragraaf 2.5 zien welke modellen een leerkracht kan gebruiken om tijdens een lees-/spellingles ook leerlingen die extra begeleiding in de klas nodig te hebben (ondersteuningsniveau 2; ON2) te bedienen. Ten slotte beschrijft paragraaf 2.6 het belang van een stimulerende leeromgeving.

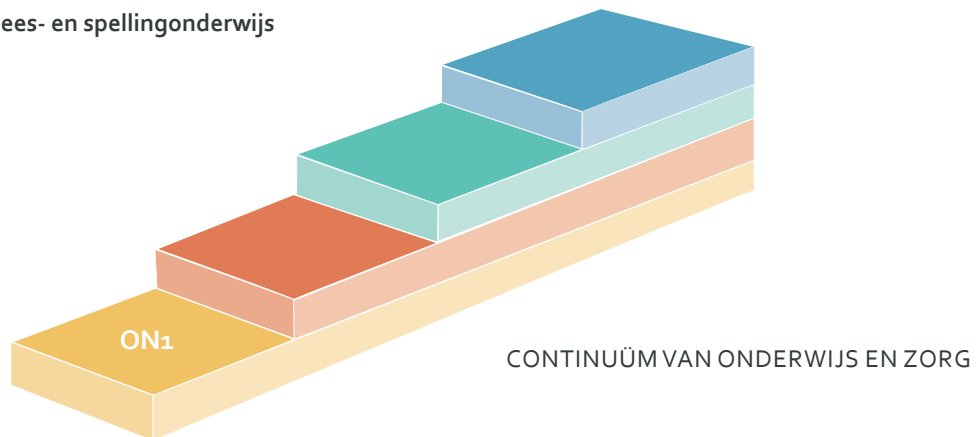
Als een aantal leerlingen ondanks goed onderwijs moeite blijft houden met lezen en spellen, moet voor deze leerlingen het lees- en spellingaanbod geïntensiveerd worden door uitbreiding van instructie- en oefentijd (ON2), eventueel aangevuld met de inzet van specifieke interventies (ondersteuningsniveau 3; ON3). Over effectieve ondersteuning op ON2 en ON3 lees je meer in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 4 beschrijven we bovendien effectieve didactische kenmerken van lees- en spellingaanpakken. Deze kenmerken zijn ook van toepassing voor het lees- en spellingonderwijs voor de hele groep (ON1), maar extra hard nodig voor leerlingen met lees- en/of spellingproblemen. De informatie uit hoofdstuk 4 kun je dan ook gebruiken voor het maken van gerichte vakdidactische keuzes in het lees-/spellingonderwijs voor alle leerlingen.

AAN HET EIND VAN DIT HOOFDSTUK WEET JE ...

- hoe je systematisch kunt werken aan de doelen voor lezen en spellen (paragraaf 2.2).
- waarom het belangrijk is om voldoende tijd in te roosteren voor lezen en spellen (paragraaf 2.3).
- hoe effectieve instructie, oefening en feedback eruitziet (paragraaf 2.4).
- hoe je kunt omgaan met verschillen tussen leerlingen (paragraaf 2.5).
- hoe je zorgt voor een stimulerende leeromgeving (paragraaf 2.6).

1. Zie bijvoorbeeld *Les in Lezen. Inspiratiegids voor effectief leesonderwijs in het kleuter-, lager en secundair onderwijs* (Tiebout et al., 2023) en *Versterken van technisch lezen voor betere leesresultaten* (Dussel et al., 2023) voor meer concrete tips.

ON1 → Goed lees- en spellingonderwijs



2.2 Doelgericht en systematisch werken

Het uiteindelijke doel van het lees- en spellingonderwijs is functionele geletterdheid. Onder functionele geletterdheid verstaan we het niveau van lezen en schrijven dat noodzakelijk is om kennis en informatie uit teksten te kunnen gebruiken en om te kunnen functioneren in onze maatschappij. Om dit niveau stapsgewijs over de leerjaren heen te bereiken, worden per jaargroep lees- en spellingsdoelen vastgesteld, waar op een gestructureerde wijze aan gewerkt wordt. Door het stellen van hoge en adequate doelen wordt de lees- en spellingontwikkeling optimaal gestimuleerd. Het is belangrijk dat je als leerkracht op de hoogte bent van de doelen die in een bepaalde jaargroep moeten worden behaald en een gestructureerde aanpak hanteert om deze doelen te bereiken. Pas wanneer je de groepsdoelen helder voor ogen hebt, kun je nagaan of het onderwijs voldoende aansluit bij de jaargroep in het algemeen en de individuele leerling in het bijzonder. Ook ben je op de hoogte van de doelen in de jaargroep ervoor en erna, zodat je zicht kunt houden op de doorgaande lijn.

2.2.1 Kerndoelen en referentieniveaus

De kerndoelen Nederlands (SLO, 2026) en het Referentiekader Taal zijn het uitgangspunt bij doelgericht werken. De kerndoelen en het referentiekader vormen samen de wettelijke kaders voor de kern van de onderwijsinhoud van het primair onderwijs.

De kerndoelen geven aan wat er op de basisschool onderwezen moet worden (aanbodsdoelen), welke inspanning er van leerlingen verwacht wordt met het oog op ervaringen (ervaringsdoelen) en wat ze uiteindelijk moeten bereiken qua kennis, vaardigheden en houding (beheersingsdoelen). Ervarings- en beheersingsdoelen kunnen ook samen voorkomen in eenzelfde kerndoel. Dat wordt dan een hybride kerndoel genoemd. Het Referentiekader Taal omschrijft inhoudelijk wat leerlingen binnen het taaldomein op een bepaald moment moeten kennen en kunnen. Het referentiekader bestaat uit fundamentele niveaus en streefniveaus. Het fundamentele niveau (1F) is de basis die zo veel mogelijk leerlingen moeten beheersen. Het streefniveau (2F) heeft iedereen nodig om te kunnen participeren in de maatschappij.

Technisch lezen en spellen zijn instrumentele vaardigheden die in beperkte mate herkenbaar zijn in de kerndoelen Nederlands en het Referentiekader Taal. Ze zijn een randvoorwaarde voor leesbegrip en onderdeel van een goede schrijfvaardigheid. Zo is vloeiend lezen in de kerndoelen voorwaardelijk voor leesbegrip dat ondergebracht is in kerndoel 2A 'De leerling toont begrip van zakelijke en literaire teksten'. Spellens is terug te vinden bij kerndoel 6B 'De leerling toont inzicht in regels en procedures voor spelling, formulering en interpunctie'. De kerndoelen bieden scholen handvatten om leergebieden in samenhang

aan te bieden, bijvoorbeeld door thematisch te werken. Zo kunnen leerlingen systematisch kennis- en woordnetwerken opbouwen. De toepassing van technisch lezen en spellen krijgt een plaats in het thematisch werken. Er moet echter ook aandacht zijn voor het expliciet aanleren en automatiseren van deze instrumentele vaardigheden.

Dat technisch lezen en spelling niet zo expliciet zichtbaar zijn in de kerndoelen en het Referentiekader wil dus zeker niet zeggen dat er in het onderwijs minder aandacht naartoe moet gaan; zonder een goede technische leesvaardigheid en spellingvaardigheid komen het leesbegrip en de schrijfvaardigheid in het geding.

2.2.2 Doorgaande leerlijn

Om op een gedegen manier toe te kunnen werken naar de kerndoelen en referentieniveaus is een doorgaande leerlijn nodig. Dit wil zeggen dat het lees- en spellingaanbod in de hele basisschool op elkaar aansluit en doelen op een hoger niveau in een volgend leerjaar terugkomen. Een leerlijn geeft een overzicht van de ontwikkeling die leerlingen gemiddeld maken in opeenvolgende leerjaren. Het is een soort rode draad in het leren (zie paragraaf 1.2.2 voor een schets van de doorgaande lijn voor lezen en spellen). Binnen een leerlijn zijn ijkpunten in de ontwikkeling van leerlingen te onderscheiden, de zogenaamde tussendoelen. Tussendoelen geven zicht op de tussenstappen die in de ontwikkeling worden nagestreefd, op weg naar het grotere doel. Werken met tussendoelen kan daarom bijdragen aan de doorgaande leerlijn op school.

2.2.3 Systematische aanpak

Een systematische aanpak is van belang om de doelen voor lezen en spellen te bereiken en een doorgaande leerlijn te realiseren. Bij een systematische aanpak wordt de planning van de activiteiten afgestemd op de leerdoelen op de korte en de lange termijn, met een beredeneerde opbouw in moeilijkheidsgraad. Hierbij wordt op vaste momenten geëvalueerd of de doelen zijn bereikt.

Veel scholen gebruiken een methode voor (aanvankelijk) lezen en/of spelling om die systematische aanpak te realiseren. Lees- en spellingmethodes bieden uitgewerkte lessen met materialen, instructie- en werkvormen met een systematische opbouw in moeilijkheidsgraad. Je vindt hierin ook didactische richtlijnen en handvatten voor de begeleiding van leerlingen die extra instructie en oefening nodig hebben. Daarbij is het uiteraard wel van belang dat de methode van goede kwaliteit is en past bij de visie en aanpak van de school. Scholen kunnen zelf, aan de hand van kaders voor leermiddelen, bepalen of een methode of ander leermiddel van goede kwaliteit is en via zichtzendingen nagaan of de methode bij hen past, zie bijvoorbeeld het *Kwaliteitskader Leermiddelen Taal* (Van Brussel et al., 2025).

Het werken met een kwalitatief goede methode is echter geen garantie voor succes. Goed lees- en spellingonderwijs is afhankelijk van de kennis en vaardigheden van de leerkracht. Het blijft dus belangrijk om, met de doelen in het achterhoofd, een beredeneerde keuze te maken hoe en met welke materialen de doelen in de eigen klas het beste bereikt kunnen worden. Het is dus aan de leerkracht om de methode op een effectieve manier in te zetten.

Ook het wel of niet inzetten van een methode voor voortgezet technisch lezen is een afweging die binnen het team zelf gemaakt moet worden. Het is van belang om hierbij uit te gaan van wat de leerlingen nodig hebben. Wanneer er zonder voortgezet technisch leesmethode gewerkt wordt, is het advies om zeker aandacht te blijven houden voor het (klassikaal) hardop lezen. Zo kun je direct inspelen op leesmoeilijkheden die kinderen nog niet beheersen.

KENMERKEN VAN EFFECTIEF GEBRUIK VAN DE LEES- EN SPELLINGMETHODE

- De methode wordt 'afgemaakt'. Het is belangrijk dat de leerstof voor een bepaalde groep helemaal wordt behandeld, omdat er in de volgende groep een basisniveau wordt verondersteld waarop wordt voortgebouwd.
- Instructie en inoefening zijn gericht op de kernvaardigheden, dus accuraat, vlot en vloeiend lezen en het toepassen van regels en strategieën bij spelling.
- De tijd voor zelfstandige verwerking wordt beperkt tot het noodzakelijke. Dat wil zeggen: zodra een vaardigheid voldoende beheerst wordt, maak je een volgende stap in de leerstof. Doordat de leermoeilijkheden in een methode herhaald in andere contexten aan bod komen, krijgen leerlingen ook daarna nog voldoende gelegenheid tot oefening en automatisering.
- De tijd die met de methode wordt besteed aan het lees- en spellingonderwijs is effectieve leertijd. Dit wil zeggen dat deze tijd zoveel mogelijk wordt besteed aan lezen en spelling. Wees hier zelf ook alert op en ga na: hoeveel tijd zijn de leerlingen zélf effectief aan het lezen en het spellen tijdens mijn les?

2.3 Tijd voor lezen en spellen

Goed lees- en spellingonderwijs betekent dat er voldoende tijd wordt ingeroosterd voor lezen en spellen én dat deze tijd optimaal wordt benut voor kwalitatief goede instructie, begeleide inoefening en onderhoud.

2.3.1 Tijd voor lezen

Het inplannen van voldoende tijd begint al bij de kleuters. Door systematisch en doelgericht te werken aan beginnende geletterdheid voorkom je dat geletterde activiteiten slechts incidenteel plaatsvinden. De richtlijn die bij kleuters wordt gehanteerd is 300 tot 480 minuten taalonderwijs per week, waarbij er doelgericht aandacht wordt besteed aan spreken en luisteren, verhaaloriëntatie en verhaalbegrip, woordenschat, functioneel lezen en schrijven, taalbewustzijn (o.a. fonemisch bewustzijn) en het alfabetisch principe. Daarnaast kun je de tijd voor taal intensiveren voor kinderen die problemen laten zien in hun taalontwikkeling of een taalachterstand hebben.

Het inroosteren van voldoende tijd voor technisch lezen in groep 3 is cruciaal om goede leesresultaten te behalen. Voor groep 3 betekent dit dat leerlingen een aanzienlijk deel van de dag (hardop) aan het lezen zijn. Dat komt neer op zo'n anderhalf uur per dag voor technisch lezen en spelling. Lezen en spelling wordt zoveel mogelijk gelijktijdig opgepakt: als leerlingen een letter leren lezen, dan wordt dit ook bij spelling geoefend. Instructie in spelling heeft ook invloed op leesvaardigheid (Geudens et al., 2022) en oefening in leesvaardigheid versterkt de spellingvaardigheid (Georgiou et al., 2020). Naast de anderhalf uur voor het aanleren van lezen en spelling, is er ruimte voor het toepassen van lezen, voorlezen, mondelinge taal en woordenschat. Het lees- en spellingonderwijs in groep 3 is gericht op het uitbreiden van letterkennis, het doorgronden van de elementaire lees-/spellinghandeling en het inzetten van deze handelingen bij het lezen en spellen van woorden en teksten, zodat leerlingen dit uiteindelijk automatiseren.

Ook na groep 3 is het belangrijk om zo'n anderhalf uur per dag voor lezen en voorlezen in te roosteren. Er moet voldoende gelegenheid zijn voor de leerlingen om de leesvaardigheid verder te ontwikkelen en te onderhouden en 'leeskilometers' te maken. De leerkracht besteedt in groep 4 de tijd aan zowel hardop lezen als stillezen. In groep 5 t/m 8 wordt de tijd vooral voor stillezen gebruikt.

2.3.2 Tijd voor voorlezen in alle leerjaren

Voorlezen of vertellen van verhalen is in alle schooljaren noodzakelijk. Met voorlezen werk je aan meerdere doelen. Door het luisteren naar een voorgelezen verhaal, leert de leerling met welke intonatie zinnen kunnen worden gelezen en welke emoties achter de woorden verstopt zitten. De leerkracht fungeert op deze momenten als model voor het vloeiend lezen. Met voorlezen wordt ook de woordenschat en de

achtergrondkennis van een leerling uitgebreid (Flack et al., 2018). Als de leerkracht moeilijke woorden in de context van het verhaal uitlegt, stimuleert dit het taalbegrip van leerlingen. Daarnaast zorgt voorlezen voor een saamhorigheidsgevoel in de klas en voor een moment van ontspanning. Ook kan het zorgen voor leesmotivatie als de leerkracht een deel van een boek klassikaal voorleest en de leerlingen de mogelijkheid biedt zelf de rest van het verhaal te lezen. Voorlezen zou daarom in alle groepen elke dag structureel op het lesrooster moeten staan.

2.3.3 Tijd voor spelling

Net als voor lezen, geldt ook voor spelling dat leerlingen veel en vaak moeten oefenen om de vaardigheden onder de knie te krijgen en deze te onderhouden. Er bestaat geen specifieke richtlijn voor het aantal minuten dat per week aan spelling besteed zou moeten worden. In groep 3 wordt spelling vaak als een geïntegreerd onderdeel van de aanvankelijk leesmethode aangeboden (zie paragraaf 2.3.1). In de groepen 4 t/m 8 bieden veel scholen spelling aan met behulp van een taal- of spellingmethode. De meeste taal-/spellingmethodes besteden anderhalf tot twee uur per week aan spelling, verdeeld over meerdere lessen per week. De tijd wordt besteed aan instructie, maar vooral ook aan het oefenen en onderhouden van de verworven kennis en vaardigheden. Doe dit bij voorkeur elke dag. Dit kan bijvoorbeeld door de leerlingen 10 minuten per dag woorden met de nieuwe spellingmoeilijkheid te laten oefenen of door elke dag te beginnen met een kort (visueel) dictee van een paar woorden. Ook door bij andere vakken aandacht aan spelling te besteden en spelling zoveel mogelijk te integreren in functionele (stel)activiteiten, kunnen leerlingen op een betekenisvolle manier hun spellingvaardigheden oefenen.

2.4 Effectieve instructie, oefening en feedback

Kwalitatief goede instructie, veel en vaak oefenen en adequate feedback zijn cruciale onderdelen van goed lees- en spellingonderwijs. Dit is voor alle leerlingen van belang. In deze paragraaf gaan we in op deze drie componenten.

2.4.1 Instructie met begeleide inoefening

Goede lees- en spellinginstructie is directe en expliciete instructie. Hiermee bedoelen we gestructureerde instructie waarbij stapsgewijs, via *modeling* en begeleide inoefening, wordt toegewerkt naar zelfstandige verwerking (zie ook Van der Vegt, 2025).

Ondersteuningsniveau 1 (ON1)	
Effectieve en kwalitatieve basisinstructie	Effectieve en kwalitatieve basisinstructie betekent dat de leerkracht: • nieuwe leerstof in kleine stappen aanbiedt • elke denkstap hardop voordoet • de leerlingen uitdaagt actief mee te doen
Begeleide inoefening	Begeleide inoefening betekent dat de leerkracht: • samen met de leerlingen oefent • direct feedback geeft • fouten meteen bespreekt • stapsgewijs de begeleiding loslaat, zodat leerlingen steeds zelfstandiger worden
Extra instructie tijdens zelfstandige verwerking	De leerkracht loopt rond door de klas, kijkt en luistert mee, geeft waar nodig extra instructie en oefent kort samen met de leerling(en).

Goede instructie is altijd gekoppeld aan het te bereiken lesdoel. Een helder lesdoel helpt zowel de leerkracht als de leerlingen. Het geeft de leerkracht focus en maakt voor de leerlingen duidelijk wat ze gaan leren. De instructie bestaat uit een duidelijke en expliciete uitleg. In de fase van het aanvankelijk lezen en spelling is de instructie gericht op het (de)coderen van woorden en teksten. In de fase van het voortgezet technisch lezen staat vooral het automatiseren centraal en krijgt vloeiend lezen nog meer aandacht. Bij spelling is de instructie gericht op het toepassen van regels en strategieën. Nieuwe vaardigheden doet de leerkracht tijdens de instructiefase hardop denkend en stapsgewijs voor. Je modelt de lees- of spellingstrategie of doet voor hoe je leesmoeilijkheden moet lezen. Door hardop accuraat, op gepast tempo en met intonatie te lezen, geef je leerlingen het goede voorbeeld.

De leerkracht wisselt de uitleg steeds af met een korte, gezamenlijke oefening: de begeleide inoefening. Bij begeleide inoefening zijn alle leerlingen onder begeleiding van de leerkracht actief bezig met het lesdoel. Door bijvoorbeeld hardop in koor mee te lezen of met een kort dictee een aantal woorden van een bepaalde spellingregel op te schrijven, kun je direct controleren of leerlingen het aangeleerde begrijpen en de leerlingen feedback geven. De leerkracht begeleidt waar nodig en bouwt de ondersteuning af zodra leerlingen de vaardigheid beheersen. De leerlingen oefenen zo stapsgewijs de nieuwe vaardigheden. Tijdens de begeleide inoefening gaat de leerkracht steeds na of de leerlingen de leeractiviteiten correct uitvoeren en begrijpen. Je observeert welke leerlingen de vaardigheid nog niet goed beheersen en meer instructie en begeleide inoefening nodig hebben. Leerlingen die voldoende hebben aan de uitleg en begeleide inoefening, gaan zelfstandig aan het werk. De leerkracht loopt rond door de klas, kijkt en luistert mee, geeft waar nodig extra instructie en oefent kort samen met de leerlingen.

Leerlingen die meer moeite hebben met lezen en/of spellen hebben meer instructie en begeleide inoefening nodig. Door gebruik te maken van een organisatie-model, waarbij binnen de les rekening gehouden wordt met verschillen, kunnen leerlingen die meer moeite hebben met lezen en spellen geholpen worden om het gezamenlijke lesdoel te bereiken en de aansluiting bij de groep te behouden (ON2; zie paragraaf 2.5). Leerlingen die lezen en/of spellen lastig vinden, zullen gedurende langere tijd instructie voor lezen en spellen nodig blijven hebben, soms wel tot aan het einde van de basisschoolperiode.

2.4.2 Oefenen met lezen en spellen

Veel en vaak oefenen is cruciaal om nieuwe vaardigheden onder de knie te krijgen en deze te onderhouden. Door veel te oefenen, automatiseert het proces van lezen of spellen steeds meer en kunnen de leerlingen woorden met steeds minder inspanning vlot lezen of correct spellen. Daarbij is het nodig om zowel op (letter-), woord-, als tekstniveau te oefenen. Het oefenen op verschillende niveaus maakt transfer mogelijk van de geleerde deelvaardigheid naar het toepassen in een nieuwe situatie, bijvoorbeeld bij het toepassen van spellingregels in schrijfoopdrachten. Ook het herlezen van dezelfde teksten is een effectieve manier om het automatiseringsproces te stimuleren (Therrien, 2004).

Beginnende lezers oefenen bij voorkeur door hardop te lezen. Door hardop te lezen, is de kans groter dat de leerling de eigen leesfouten ontdekt. Bovendien kan de leerkracht of een leestutor tijdens het hardop lezen direct feedback geven. Gevorderde lezers kunnen steeds vaker oefenen door stil te lezen, maar ook bij hen is het nodig dat het hardop lezen voldoende aandacht krijgt. Zo kan de leesontwikkeling goed worden gevolgd. Bij het stillezen is het belangrijk om goed te controleren of leerlingen echt aan het lezen zijn. Het zelfstandig lezen kan worden afgewisseld met lezen in tweetallen (duolezen), waarbij de leerlingen bijvoorbeeld om de beurt een zin of alinea lezen of lezen vanuit een personage uit het boek, zoals bij theaterlezen. Zorg ervoor dat de duo's heterogeen zijn samengesteld, maar dat de verschillen niet té groot zijn. Om zelfstandig te oefenen met spellen, kunnen leerlingen gebruikmaken van oefensoftware, bijvoorbeeld van de spellingmethode of een visueel dictee. Hiermee kunnen leerlingen woorden oefenen met spellingmoeilijkheden die eerder aan bod zijn geweest.

Leerlingen met lees- en/of spellingproblemen moeten nog vaker dan andere leerlingen oefenen om tot automatisering te komen. Maar voor álle kinderen geldt dat ze hun lees- en spellingvaardigheden moeten blijven onderhouden.

2.4.3 Feedback

Een ander essentieel onderdeel van het leerproces is het geven van adequate feedback. Feedback helpt leerlingen zich bewust te worden van hun eigen leerproces en motiveert hen om zich verder te ontwikkelen. Leerlingen profiteren van feedback als het hen helpt om niet alleen te begrijpen wat ze fout hebben gedaan, maar ook waarom het fout is en wat ze kunnen doen om de fout te vermijden (Wisniewski et al., 2020). Daarnaast geldt voor zowel lezen als voor spellen dat directe feedback effectiever is dan uitgestelde feedback (Van der Kleij et al., 2015). Directe feedback wordt direct tijdens het oefenen gegeven. Uitgestelde feedback wordt gegeven op een later moment, bijvoorbeeld bij het nakijken van wat de kinderen tijdens het zelfstandig werken hebben gedaan. Hierna geven we specifieke aanwijzingen voor het geven van feedback bij het lezen en bij het spellen.

Feedback bij lezen

Op welke manier de leerkracht feedback geeft bij het lezen, is afhankelijk van het doel van de leesopdracht en hoe de leerling leest. Ook speelt de reactie van een leerling op de feedback een rol bij het kiezen van de juiste vorm van feedback. Spreek met een leerling af wat een fijne manier van feedback krijgen is. Algemeen geldt dat het hele woord correct voorzeggen een effectieve manier is. Het kan ook zinvol zijn om feedback te geven op klankstructuur, waarbij leerlingen een hint krijgen over hoe een woord gelezen kan worden (Bijvoorbeeld: verdeel het woord in stukjes, of: wat is de eerste letter van het woord?). Feedback is effectiever als leerlingen zelf een actieve bijdrage leveren. Wanneer het woord dus correct is voorgezegt, is het goed om af te spreken dat de leerling het woord zelf ook nog een keer leest en dan verder gaat met de rest van de tekst. Een alternatief voor het direct verbeteren is de wacht-hint-prijsmethodiek (Struiksma, 2003). Door even te wachten als een leerling een fout maakt, krijgt de leerling de gelegenheid om zelf de fout(en) te ontdekken en te verbeteren. Dit komt ten goede aan de metacognitieve kennis. De leerling wordt gestimuleerd tot zelfreflectie en wordt op die manier minder afhankelijk van het oordeel van de leerkracht.

WACHT → HINT → PRIJS

- Wacht** → Reageer niet direct op een leesfout, maar wacht (aan het eind van de zin) ongeveer 5 seconden en geef leerlingen de kans zichzelf te verbeteren.
- Hint** → Stel een vraag of geef een hint.
 - Algemeen: 'Lees die zin nog eens'.
 - Specifiek: 'Kijk nog eens even naar dit woord'.
- Prijs** → Prijs leerlingen na het goed lezen van een zin en na het verbeteren van een leesfout.

Bron: Struiksma, A. J. C. (2003). *Lezen gaat voor*. Amsterdam: VU uitgeverij.

Feedback bij spelling

Net als bij lezen, zijn er ook bij spelling algemene richtlijnen voor het geven van feedback. Belangrijk is dat leerlingen weten wát er fout is aan het geschreven woord, en niet alleen maar dát het fout is geschreven. Vooral bij feedback die gegeven wordt door spellingsoftware is het goed om hierop te letten. Verder is het effectiever om leerlingen zelf een schrijfo opdracht te laten nakijken op spellingfouten dan om dit als leerkracht te doen (Kennisrotonde, 2025a). Handige hulpmiddelen hierbij zijn nakijkbladen of *rubrics* met spellingsregels bij een bepaalde spellingscategorie. Hiermee worden leerlingen gestimuleerd om actief te reflecteren op de eigen spelling. Dit draagt bij aan het spellingbewustzijn en een diepere verwerking van de regels.

2.5 Omgaan met verschillen

Goed lees- en spellingonderwijs betekent dat de leerkracht rekening houdt met de verschillende ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. Differentiatie, onder andere in de vorm van intensivering en verdieping, is nodig om tegemoet te komen aan de verschillen tussen leerlingen (Bosker et al., 2021). De inzet van convergente differentiatie heeft daarbij de voorkeur.

2.5.1 Convergente differentiatie

Convergente differentiatie houdt in dat voor alle leerlingen dezelfde leerdoelen worden gehanteerd, maar dat er extra tijd en aandacht wordt besteed aan de leerlingen die dat nodig hebben om tot hetzelfde leerdoel te komen conform het continuüm van onderwijs en zorg (zie Inleiding). Bij divergente differentiatie is voor alle leerlingen evenveel tijd en aandacht voor lezen en spellen beschikbaar. Voor leerlingen die meer moeite hebben met lezen en/of spellen kan dit echter onvoldoende zijn om zich verder te ontwikkelen; zij krijgen dan, werkend vanuit divergente differentiatie, vaak een eigen leerlijn met aangepaste leerdoelen. Als gevolg daarvan zullen leerlingen die goed zijn in lezen en/of spellen sneller vooruitgaan dan leerlingen die dit lastig vinden en loopt het verschil in prestaties in de groep steeds verder uiteen.

Het grote voordeel van convergente differentiatie is dat het voor leerlingen die lezen lastig vinden in veel gevallen mogelijk wordt om de groepslessen te blijven volgen. Dit heeft een positief effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling. In paragraaf 2.5.2 geven we voorbeelden van organisatie modellen met mogelijkheden voor convergente differentiatie die de leerkracht kan inzetten.

2.5.2 Effectieve organisatie modellen voor convergente differentiatie

Een effectieve organisatievorm waarin convergente differentiatie plaatsvindt, is het directe instructiemodel. Dit model kent verschillende varianten en wordt in veel lesmethodes gehanteerd. Lessen in het directe instructiemodel zijn opgebouwd volgens een vast stramien. De les start met de hele groep met een terugblik. Vervolgens wordt er een gezamenlijke instructie gegeven (effectieve en kwalitatieve basisinstructie) en kort samen met de lesstof geoefend (begeleide inoefening). De leerkracht loopt rond door de klas, kijkt en luistert mee, geeft waar nodig extra instructie en oefent kort samen met de leerling(en) (extra instructie). Voor de meeste leerlingen die moeite hebben met lezen en/of spellen gaat deze klassikale instructie te snel en in te grote stappen. Als zij in een te vroeg stadium zelfstandig gaan oefenen, zullen ze veel fouten maken, daarbij de nodige faalervaringen opdoen en de neiging hebben af te haken. Bij lessen volgens het directe instructiemodel wordt voor of na de klassikale instructie extra uitleg in kleinere stapjes en herhaalde begeleide inoefening geboden: in een klein groepje, aan leerlingen die dat nodig hebben (ON2). De leerlingen die dat niet nodig hebben, gaan zelfstandig aan het werk. Na deze pre-instructie (*preteaching*) of verlengde instructie gaan ook deze leerlingen zelfstandig aan het werk, en wordt vervolgens de les centraal afgerond.

Ondersteuningsniveau 2 (ON2)	
Pre-instructie (<i>preteaching</i>)	De leerlingen oefenen voorafgaand aan de les met de lesstof. Op die manier worden ze voorbereid op de gezamenlijke instructie en begeleide inoefening, zodat ze die zo goed mogelijk kunnen volgen.
Verlengde instructie	De leerkracht zorgt voor herhaling van de eerdere lesstof, expliciete instructie in kleine stappen en meer begeleide inoefening voor de leerlingen die na de basisinstructie nog niet zelfstandig kunnen oefenen. Vaak zal verlengde instructie tijdens de les worden uitgevoerd. Zorg ervoor dat ook deze leerlingen daarna voldoende tijd – minstens net zoveel tijd als de andere leerlingen in de klas – krijgen voor inoefening om het lesdoel te behalen en de aansluiting met de groep te behouden. Voor leerlingen met lees- en spellingproblemen betekent dit dat zij ook gedurende de dag meer moeten oefenen met lezen en spelling. Hier kan ook software voor worden ingezet.

Een uitbereiding van het directe instructiemodel is het GRRIM-model (*Gradual Release of Responsibility Instruction Model*). Bij dit model vindt er een geleidelijke overgang plaats van gestuurde instructie door de leerkracht naar zelfstandige verwerking door de leerling. Dit verloopt in vier stappen: 1) de leerkracht geeft instructie (ik-fase), 2) de leerlingen oefenen de vaardigheid met begeleiding van de leerkracht (wij-fase), 3) de leerlingen passen samen de vaardigheid toe (jullie-fase) en 4) de leerlingen passen de vaardigheid zelfstandig toe (jij-fase). Bij elke stap kan de leerkracht differentiëren, bijvoorbeeld door voor enkele leerlingen de 'wij-fase' te verlengen of door in de 'jullie-fase' heterogene groepen samen te stellen.

De leerkracht legt in een groepsplan vast wat er inhoudelijk voor de verschillende groepen leerlingen wordt aangeboden. De groep leerlingen die extra uitdaging nodig heeft, de groep leerlingen die voldoende heeft aan de klassikale instructie én de groep leerlingen die meer instructie nodig heeft, worden in dit groepsplan beschreven. Er wordt vastgelegd welke doelen er worden nagestreefd en wat er concreet per subgroep wordt aangeboden om de doelen te bereiken.

2.6 Stimulerende lees- en schrijfmgeving

Motivatie speelt een belangrijke rol bij het leren lezen en spellen en het onderhouden van die vaardigheden. Motivatie zorgt ervoor dat leerlingen blijven oefenen en hier steeds beter in worden. Kinderen die goed zijn in lezen, vinden het lezen vaak ook leuk (Van Bergen et al., 2022). Daar staat tegenover dat minder sterke lezers minder lezen en dus minder oefenen, terwijl de teksten die ze voor zich krijgen steeds moeilijker worden. Dit heeft een negatieve invloed op de motivatie van deze leerlingen om te lezen, waardoor een neerwaartse spiraal ontstaat. Omgekeerd geldt dat een intrinsiek gemotiveerde lezer vaak een betere lezer is (Toste et al., 2020). Er is sprake van intrinsieke motivatie wanneer leerlingen lezen en schrijven omdat ze daar zelf plezier aan beleven of de inhoud interessant vinden.

De intrinsieke lees- en schrijfmotivatie van leerlingen is dus een belangrijk aandachtspunt. De kans op intrinsieke lees- en schrijfmotivatie is het grootst wanneer er aan de drie basisbehoeften wordt voldaan: autonomie, competentie en verbondenheid (Ryan & Deci, 2000). Door leerlingen keuzes te geven in wat ze lezen en schrijven, kan een gevoel van autonomie worden versterkt. Daarbij helpt volledige keuzevrijheid minder goed voor de leesmotivatie dan wanneer de leerkracht begeleiding biedt bij de keuze voor boeken en teksten. Zeker voor leerlingen die meer moeite hebben met lezen (Van der Sande et al., 2019). Het gevoel van competentie kan worden bereikt door passende boeken en teksten aan te bieden. Ook wordt het competentiegevoel vergroot door leerlingen zicht te geven op hun eigen lees- en schrijfontwikkeling en ze succeservaringen te laten opdoen. Door samen te werken aan lees- en schrijftaken en door als leerkracht ook te delen wat je leest, kan een gevoel van verbondenheid worden bereikt.

Om de lees- en schrijfmotivatatie te bevorderen en een eventuele neerwaartse spiraal te voorkomen of te doorbreken, is een stimulerende leeromgeving noodzakelijk. Hierna gaan we in op kenmerken van een stimulerende leeromgeving.

2.6.1 Kiezen in een rijk aanbod van boeken en teksten

In een rijke leesomgeving hebben kinderen de mogelijkheid om kennis te maken met diverse boeken en tekstsoorten van verschillend niveau. Zorg op school en in de klas voor een rijk assortiment aan genres en boekvormen op verschillende leesniveaus. Denk hierbij aan prentenboeken, (voor)leesboeken, informatieve boeken, maar ook folders, tijdschriften, kinderkranten, poëzie en stripboeken. Ook boekenreeksen die speciaal geschreven zijn voor leerlingen met leesmoeilijkheden zijn onderdeel van het boekenaanbod. Het samenstellen van dit aanbod en het regelmatig verversen van het aanbod kan vaak in samenwerking met de bibliotheek (zie [Bibliotheek op school](#)). Met een rijk aanbod bedoelen we ook dat kinderen in aanraking komen met rijke teksten. Rijke teksten zijn authentieke teksten die de kinderen nieuwsgierig maken en veel kansen bieden om de taal- en denkontwikkeling te stimuleren. Dit wil niet zeggen dat deze teksten altijd van een hoger niveau zijn dan het leesniveau van de leerling. Als leerlingen een redelijk leesniveau hebben, zijn zij vaak in staat verschillende teksten te lezen die zij leuk vinden. De leerkracht kan helpen bij het maken van een keuze door boeken aantrekkelijk te presenteren en deze kort te introduceren. Het AVI-niveau vormt hier niet noodzakelijk het uitgangspunt. Juist de belevingswereld en de interesse van de leerling zijn van belang: wat wil de leerling zelf graag lezen of over welk onderwerp wil die meer te weten komen? Om moeilijkere boeken toch onder de aandacht te brengen en tegelijk het luisterbegrip te versterken, kan audio worden ingezet bij het lezen. Kinderen lezen dan mee terwijl de tekst wordt voorgelezen. Voor meertalige leerlingen kan ook een aantal boeken in de moedertaal van de leerlingen worden toegevoegd aan het leesaanbod. Hiermee oefenen ze hun leesvaardigheid. Bovendien is de positieve aandacht voor de moedertaal goed voor het zelfbeeld van leerlingen, wat weer zijn weerslag heeft op hun leesmotivatie (Jonckheere, 2012).



2.6.2 Tijd voor stil lezen

Veel kinderen vinden het fijn om zelf in een boek te mogen duiken en stil voor zichzelf te lezen. Het is daarom belangrijk dat de leerkracht tijd voor stillezen inruimt. De duur van stillezen kan gedurende de basisschool per groep steeds verder worden uitgebouwd. Goed lezende 7- en 8-jarigen kunnen gemiddeld 15-20 minuten voor zichzelf lezen, 9-jarigen kunnen dat al 30 minuten en 12-jarigen zo'n 40 tot 45 minuten.

2.6.3 Praten over leeservaringen

Praten over boeken is een goede manier om het lezen te stimuleren. Na afloop van het (voor)lezen van een boek kun je met de leerlingen in gesprek gaan over hoe zij het boek beleefd hebben. Gebeurde er iets geëks of spannends in het boek of iets wat zij zelf ook weleens hebben meegemaakt? Door te praten over de gelezen boeken, gaat het verhaal meer leven en worden kinderen die het boek nog niet gelezen hebben geïnspireerd om het ook te gaan lezen. Naast boeken bieden tijdschriften en artikelen uit de krant goede aanknopingspunten voor gesprekken over gelezen teksten.

2.6.4 Betekenisvol en functioneel lezen en schrijven

Hoe meer een tekst aansluit bij de belangstelling en interesses van een leerling, hoe meer die gemotiveerd is om de tekst te lezen. Door te werken vanuit een gezamenlijke ervaring of gezamenlijk opgebouwde kennis, kun je teksten en leesopdrachten bieden die voor alle leerlingen betekenisvol zijn. Verhalende (fictieve) en informatieve (non-fictieve) boeken over hetzelfde onderwerp kunnen daarbij naast elkaar aangeboden worden, waardoor thema's die in het verzonnen verhaal worden aangehaald, gekoppeld worden aan de realiteit die beschreven staat in de informatieve boeken. De koppeling van fictie aan de werkelijkheid zorgt ook voor een betekenisvolle context.

Ook voor schrijfp opdrachten is het belangrijk dat deze betekenisvol en functioneel zijn. Dit betekent dat een opdracht moet aansluiten bij eerder opgedane kennis of ervaringen van de leerlingen. De zaakvakken bieden vaak een goede gelegenheid voor een schrijfp opdracht als betekenisvolle verwerking van de stof. Door hierbij te variëren in de tekstsoorten die de leerlingen schrijven, ontdekken ze de kenmerken van de verschillende teksten. Het schrijven van een 'echte' tekst, die door anderen gelezen wordt, stimuleert om te schrijven zonder spellingfouten. Leerlingen zullen meer gemotiveerd zijn om correct te schrijven als ze weten wie hun tekst gaat lezen.

2.6.5 Samen lezen en schrijven

Samenwerken aan lees- en schrijfp opdrachten kan de motivatie bij veel leerlingen verhogen. Samen lezen kan het beste plaatsvinden in groepjes die qua leesniveau heterogeen zijn. Op die manier kunnen leerlingen die meer moeite hebben met lezen en/of spellen leren van andere leerlingen. Let op dat de niveauverschillen niet te groot zijn. Bij te grote verschillen is dit zowel voor de leerlingen met leesproblemen als voor de betere lezers frustrerend en bovendien niet leerzaam. Een manier om samen te lezen is door om de beurt hardop een korte alinea uit een boek voor te lezen. Leerlingen kunnen ook samen lezen door theater- of toneellezen of door gebruik te maken van samenleesboeken waarbij teksten op een eenvoudig leesniveau afgewisseld zijn met teksten op een hoger niveau.

Schrijfp opdrachten kunnen ook in groepjes worden uitgevoerd. Zo wisselen leerlingen hun aanpak en ervaringen bij het schrijven met elkaar uit en geven ze feedback op elkaars teksten. Samenwerken kan bovendien het spellingbewustzijn bevorderen. Wanneer leerlingen met elkaar bespreken wat zij denken dat de juiste schrijfwijze van het woord is, zijn ze bewust bezig met de spellingregels.

2.6.6 Rol van ouders

Ook ouders spelen een grote rol bij het stimuleren van de lees- en schrijfmotivatie (Klauda & Wigfield, 2012). Niet alleen door samen te lezen, voor te lezen (in de eigen taal) en te praten over de gelezen verhalen, maar ook door het goede voorbeeld te geven en zelf veel te lezen, kunnen zij de leesmotivatie stimuleren. Daarnaast kunnen zij helpen bij het kiezen van een boek bij de bibliotheek en zorgen voor een aanbod van boeken thuis. Kinderen van ouders die het lezen thuis stimuleren, zijn beter in lezen (Notten, 2012). De mate waarin kinderen op deze manier thuis door hun ouders gestimuleerd worden, verschilt enorm. School en ouders kunnen elkaar versterken door regelmatig af te stemmen over de leesontwikkeling en de aanpak thuis en op school. De school kan ouders met concrete tips en met een open en transparante houding aansporen en begeleiden om thuis actief met lezen bezig te zijn. Denk bijvoorbeeld aan gesprekken of ouderavonden over lezen, het meegeven van boeken naar huis, voorleesochtenden op school of het delen van concrete (voor)leestips.

Reflectiekader

1 → DOELGERICHT EN SYSTEMATISCH WERKEN

- Heeft de leerkracht zicht op de lees- en spellingdoelen van de groep?
- Kent de leerkracht de doelen van het voorgaande en volgende leerjaar?
- Werken leerkrachten vanuit een doorgaande leerlijn voor lezen en spelling?
- Plant de leerkracht activiteiten bewust vanuit korte- én langetermijndoelen?
- Evalueert de leerkracht regelmatig of leerlingen de beoogde doelen behalen?
- Wordt de lees- of spellingmethode effectief gebruikt?

2 → TIJD VOOR LEZEN EN SPELLING

- Is er dagelijks voldoende tijd ingeruimd voor lezen en spelling?
- Wordt deze tijd daadwerkelijk besteed aan lezen en spellen?
- Krijgen leerlingen voldoende gelegenheid om lees- en spellingvaardigheden te automatiseren?
- Krijgen leerlingen voldoende gelegenheid om lees- en spellingvaardigheden toe te passen in betekenisvolle lees- en schrijfactiviteiten?
- Besteden de leerkrachten in alle jaargroepen aandacht aan voorlezen?

3 → EFFECTIEVE INSTRUCTIE

- Is de instructie gekoppeld aan het lesdoel?
- Besteedt de leerkracht aandacht aan de kernvaardigheden, dus accuraat, vlot en vloeiend lezen en het toepassen van regels en strategieën bij spelling?
- Biedt de leerkracht nieuwe leerstof aan in kleine, overzichtelijke stappen?
- Modelt de leerkracht lees- en spellingstrategieën door hardop denken?
- Zorgt de leerkracht voor actieve betrokkenheid van alle leerlingen?
- Controleert de leerkracht tijdens de les voortdurend of leerlingen het aangeleerde begrijpen?
- Bouwt de leerkracht de ondersteuning geleidelijk af richting zelfstandigheid?

4 → OEFENEN EN AUTOMATISEREN

- Krijgen leerlingen voldoende gelegenheid om nieuwe vaardigheden te oefenen?
- Oefenen leerlingen zowel op (letter-,) woord-, als tekstniveau?
- Laat de leerkracht de leerlingen teksten en woorden herhaald oefenen?
- Oefenen leerlingen het lezen zowel hardop als stil?

5 → FEEDBACK

- Geeft de leerkracht directe feedback tijdens het oefenen?
- Helpt de leerkracht de leerlingen begrijpen waarom iets goed of fout is?
- Stimuleert de leerkracht de leerlingen om zelf fouten op te merken en te verbeteren?
- Maakt de leerkracht gebruik van zelfcontrole, nakijkbladen en/of reflectievragen?

6 → OMGAAN MET VERSCHILLEN

- Werkt de leerkracht vanuit gezamenlijke leerdoelen voor alle leerlingen?
- Krijgen leerlingen die dat nodig hebben extra instructie en oefentijd?
- Houdt de leerkracht de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften aangesloten bij de groepsdoelen?
- Is het groepsplan afgestemd op verschillende ondersteuningsbehoeften?

1 2 3 4 5 6 7

**Volgen van de
lees- en spellingontwikkeling**

a b h g w s h e l c b u o
g a q o c t g d j a x y q
e z m e a k g i r e t k o p
q b s z g x y t n b c h e
c n f c v b e w h t o j f s
g m s t p r m j i n d a d
e n v d a w o g t s v

3 Volgen van lees- en spellingontwikkeling

3.1	Inleiding	45
3.2	Sleutelvaardigheden in kaart brengen	45
3.2.1	Fonemisch bewustzijn	46
3.2.2	Letterkennis	46
3.2.3	Technisch lezen	47
3.2.4	Spelling	48
3.2.5	Lees- en luisterbegrip	49
3.2.6	Woordenschat	49
3.3	Organiseren van de toetsafname	50
3.3.1	Keuze van een toets	50
3.3.2	Organisatie van de toetsafname	51
3.4	Planning van de toetsprocedure	52
3.4.1	Hoofdmetingen en tussenmetingen	53
3.4.2	Toetsprocedure groep 3 tot en met groep 8	54
3.5	Analyseren en interpreteren van toetsgegevens	56
3.5.1	Omzetten van ruwe scores	57
3.5.2	Scores vergelijken op individueel niveau	59
3.5.3	Scores vergelijken op groeps- en schoolniveau	60
3.6	Observeren van lees- en spellingvaardigheid	61
3.6.1	Observatie van het leesgedrag	61
3.6.2	Spellingobservatie	64
3.6.3	Aanvullende informatie	67
3.7	Onderbouwen van een vermoeden van dyslexie	67

3 Volgen van de lees- en spellingontwikkeling

3.1 Inleiding

Om aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoeften van leerlingen, is het van belang de (voorbereidende) lees- en spellingontwikkeling gedurende de gehele basisschoolperiode nauwgezet te volgen: van de kleutergroepen tot en met de bovenbouw. Dit doet de leerkracht door steeds opnieuw te observeren en in groep 3 tot en met 8 zowel methodegebonden als methodeonafhankelijke toetsen af te nemen. Zo kan worden nagegaan hoe het lees-/spellingproces van elke leerling vordert (reflectie op leerlingniveau) en hoeveel leerlingen in de groep de geformuleerde doelen hebben behaald (reflectie op groeps- en schoolniveau). Dit geeft antwoord op de vragen: Is het onderwijsaanbod toereikend geweest? Waar moet het onderwijsaanbod bijgestuurd worden? In dit hoofdstuk beschrijven we hoe de lees- en spellingontwikkeling van leerlingen kan worden gevolgd en hoe leerlingen die moeite hebben met lezen en/of spelling zo vroeg mogelijk kunnen worden opgespoord door observaties en toetsen. Aansluitend bij de ondersteuningsbehoeften kan direct worden gestart met de intensivering van het onderwijsaanbod om zo een toenemende achterstand te voorkomen.

In paragraaf 3.2 gaan we in op de lees- en spellinggerelateerde sleutelvaardigheden die op school in kaart kunnen worden gebracht. In paragraaf 3.3 wordt beschreven waar je aan moet denken bij het organiseren van de toetsafname en in paragraaf 3.4 wordt ingegaan op de planning van de toetsprocedure. Hoe je toetsresultaten kunt analyseren en interpreteren staat centraal in paragraaf 3.5. Paragraaf 3.6 belicht verschillende manieren om door gerichte observaties zicht te krijgen op de (voorbereidende) lees- en spellingontwikkeling. In paragraaf 3.7 gaan we ten slotte kort in op het onderbouwen van een vermoeden van dyslexie.

AAN HET EIND VAN DIT HOOFDSTUK WEET JE ...

- welke sleutelvaardigheden er bij de lees- en spellingontwikkeling toe doen (paragraaf 3.2).
- hoe je beredeneerd voor een bepaalde toets kiest (paragraaf 3.3.1).
- waar je op moet letten bij de organisatie van een toetsafname (paragraaf 3.3.2).
- waar je alert op moet zijn bij de planning van de toetsprocedure op school (paragraaf 3.4).
- hoe je toetsgegevens analyseert en interpreteert (paragraaf 3.5).
- waar je op moet letten bij een lees- en spellingobservatie (paragraaf 3.6).
- hoe je een leesanalyse maakt (paragraaf 3.6.1).
- hoe je een spellinganalyse maakt (paragraaf 3.6.2).

3.2 Sleutelvaardigheden in kaart brengen

Voor de lees- en spellingontwikkeling van groep 1 tot en met 8 zijn verschillende vaardigheden essentieel: fonemisch bewustzijn, letterkennis, technisch lezen, spelling, leesbegrip, luisterbegrip en woordenschat. Deze vaardigheden noemen we in dit protocol 'sleutelvaardigheden'. Om te weten hoe je de leerlingen in de groep verder helpt met deze sleutelvaardigheden, moet je steeds zicht houden op waar de leerling in de eigen ontwikkeling staat. Dit bereik je door o.a. observaties, gesprekken met de leerlingen en toetsen. Hierbij moet zowel worden ingezet op summatieve toetsen, waarbij je na een periode nagaat of de leerdoelen zijn behaald, als formatieve evaluatie, waarbij je tijdens het leerproces feedback geeft en bijstuurt.

Voor elk van deze sleutelvaardigheden beschrijven we:

- hoe je de vaardigheid in kaart brengt;
- welke problemen zich kunnen voordoen in de ontwikkeling van deze sleutelvaardigheid;
- wat aandachtspunten zijn bij het in beeld brengen van deze vaardigheid.

3.2.1 Fonemisch bewustzijn

Hoe breng je deze vaardigheid in kaart?

Om het fonemisch bewustzijn in kaart te brengen, vraag je leerlingen om een woord op te delen in afzonderlijke klanken of afzonderlijke klanken samen te voegen tot een woord. Ook kun je vragen om klanken van een woord te isoleren of, het meest complex, te manipuleren. Denk bij fonemisch bewustzijn aan:

- het losmaken van een klank in een woord, bijvoorbeeld: /s/ hoor je vooraan in 'sap' (isoleren);
- het opdelen van een gesproken woord in afzonderlijke klanken, bijvoorbeeld: 'muis' wordt /m/ - /ui/ - /s/ (auditieve analyse);
- het samenvoegen van losse klanken tot een woord, bijvoorbeeld: /b/ - /u/ - /s/ wordt 'bus' (auditieve synthese);
- het weglaten, toevoegen of vervangen van een bepaalde klank in een woord, bijvoorbeeld: 'brok' wordt 'rok' als je /b/ weglaat (deletie), 'raam' wordt 'kraam' als je /k/ toevoegt (additie) en 'boom' wordt 'boot' als je /m/ verandert in /t/ (substitutie).

Welke problemen kunnen zich voordoen?

Problemen die zich kunnen voordoen met fonemisch bewustzijn:

- herkennen van een bepaalde klank in een woord en/of aangeven van de positie van een klank in een woord lukt niet of moeizaam (isoleren);
- analyseren van woorden in losse klanken verloopt foutief en/of traag (auditieve analyse);
- samenvoegen van losse klanken tot een woord verloopt foutief en/of traag (auditieve synthese);
- Synthetiseren van een woord als bepaalde klanken worden weggelaten, toegevoegd of vervangen, lukt niet of moeizaam (deletie, additie, substitutie).

Aandachtspunten bij de signalering

- Isoleren, auditieve analyse en auditieve synthese zijn deelvaardigheden die je in groep 1 en 2 al gericht kunt volgen.
- We weten dat het voor leerlingen die thuis een andere taal spreken soms moeilijk kan zijn om bepaalde klanken te onderscheiden en uit te spreken, bijvoorbeeld omdat een klank in de thuistaal niet wordt gekend (bijvoorbeeld de klank /oo/ in het Pools en Turks) of omdat een letter in verschillende talen anders wordt uitgesproken (bijvoorbeeld de letter 'i' die in het Spaans uitgesproken wordt als /ie/) (zie ook Schraeyen et al., 2025). Om inzicht te krijgen in klanken en letters die in bepaalde talen niet voorkomen en daardoor extra moeilijkheden kunnen opleveren voor leerlingen die naast het Nederlands ook een andere taal spreken, kunnen de volgende bronnen worden geraadpleegd: [Moedertaal in NT2](#) en [Meertaligheid en Taalstoornissen](#).



3.2.2 Letterkennis

Hoe breng je deze vaardigheid in kaart?

Bij het in kaart brengen van letterkennis wordt onderscheid gemaakt in receptieve of passieve letterkennis (letters herkennen, denk aan de 'b' aanwijzen op een blad nadat de leerkracht de klank /b/ heeft uitgesproken) en productieve of actieve letterkennis (letters benoemen en letters opschrijven).

Welke problemen kunnen zich voordoen?

Problemen die zich kunnen voordoen met letterkennis:

- letters worden traag en/of foutief herkend/benoemd
- letters worden traag en/of foutief geschreven
- verwisselen van bepaalde letters in woorden

In groep 4 hebben leerlingen soms nog moeite met het goed benoemen en/of schrijven van bepaalde letters of lettercombinaties. Het gaat dan meestal om hardnekkige verwisselingen van bijvoorbeeld: d/b, ie/ei of eu/ui. Na groep 4 spelen problemen op het gebied van letterkennis nauwelijks meer een rol. Slechts enkele leerlingen zullen nog af en toe bepaalde letters verwisselen. Sommige leerlingen zullen moeite hebben met het vlot benoemen of schrijven van de letters.

Aandachtspunten bij de signalering

- In de praktijk zien we dat kleuters steeds meer letters kennen, omdat er meer aandacht voor letters in de kleutergroepen is. Bij het in kaart brengen van letterkennis bij kleuters gaat het er niet zozeer om of leerlingen alle letters uit het aanbod op school kennen. Waar het wel om gaat is of ze gemakkelijk letters uit de omgeving oppikken. Aan de hand van een observatieblad met letters of een stapeltje met letterkaartjes, waarbij leerlingen gevraagd wordt om de letters te benoemen, kun je hier zicht op krijgen. We weten uit de praktijk dat er ook kleuters zijn die vooral hoofdletters kennen. We adviseren daarom om zowel een blad/letterkaartjes met kleine letters als met hoofdletters voor te leggen. Wanneer een kleuter de letters alfabetisch benoemt bij een lettertaak – soms gebeurt dit omdat ouders dat doen – reken je dit in je letterinventarisatie niet fout. Het gaat erom dat kleuters de klank-tekenkoppeling kunnen maken om zo na te kunnen gaan of ze gemakkelijk of moeilijk letters oppikken. Maak hiervan wel een aantekening. Let er in de periode daarna op dat leerlingen ook de klanknaam van de letter voldoende oppikken. Het in kaart brengen van productieve ofwel actieve letterkennis heeft de voorkeur ten opzichte van het herkennen van letters (passieve ofwel receptieve letterkennis). We weten dat vooral actieve letterkennis een sterke voorspeller is voor het leren lezen, omdat hierbij letters en klanken actief gekoppeld moeten worden.
- Vanaf groep 3 is het belangrijk om steeds te bepalen of leerlingen de aangeboden letters kunnen benoemen én schrijven. Daarnaast kijk je ook naar het tempo waarin letters benoemd en geschreven worden. Uiteindelijk gaat het om het automatiseren van de letterkennis, wat nodig is om het lees- en spellingproces vloeiend te laten verlopen.
- Leerlingen in de fase van het voortgezet technisch lezen zouden alle letters accuraat en op een passend tempo, zonder aarzeling, moeten kunnen benoemen en schrijven.
- Het aandachtspunt bij 'fonemisch bewustzijn' voor leerlingen die thuis een andere taal spreken, geldt ook bij 'letterkennis'.

3.2.3 Technisch lezen

Hoe breng je deze vaardigheid in kaart?

Technische leesvaardigheid kan op verschillende manieren in beeld worden gebracht: de leerlingen wordt gevraagd losse woorden of teksten hardop te lezen, met of zonder tijdsdruk. Daarnaast is er ook nog de mogelijkheid om in een toetssetting pseudowoorden te laten lezen. Pseudowoorden zijn niet-bestaande woorden, ook wel onzinwoorden genoemd.

Welke problemen kunnen zich voordoen?

Problemen die zich met technisch lezen kunnen voordoen:

- woorden worden fout en/of traag gelezen;
- teksten worden met fouten en/of niet vloeiend gelezen.

Aandachtspunten bij de signalering

- Bij het lezen van een tekst kunnen de leerlingen hun kennis van taal en kennis van de wereld (contextinformatie) gebruiken om te achterhalen welk woord er staat. Ze kunnen aanvullende informatie vanuit zins- en tekstcontext (grammaticaal, betekenis) inzetten om de woordherkenning gemakkelijker te laten verlopen. Bij het lezen van losse woorden kunnen de leerlingen geen gebruik maken van de context waarin de woorden voorkomen. Het is daarom zinvol om zowel het tekstleesniveau als het woordleesniveau in kaart te brengen. We adviseren om in ieder geval tot en met

het behalen van niveau E6 (niveau van functionele geletterdheid) bij alle leerlingen een woordleestoets én een tekstleestoets af te nemen. Zowel op woordlezen als tekstlezen doortoetsen tot E6 niveau is in dit protocol een heel bewuste keuze. Dit omdat we weten dat leesproblemen zich ook op latere leeftijd kunnen ontwikkelen (zie ook Torppa et al., 2015).

- Bij leerlingen die moeite hebben met lezen is het belangrijk om altijd hun leesontwikkeling op woordniveau te volgen. Om binnen het onderwijs een vermoeden van dyslexie te onderbouwen, moeten gegevens over het woordlezen worden aangeleverd. De classificerende toetsing vindt plaats op woordniveau (Scheltinga et al., 2021). Een vereiste hierbij is dat de ruwe toetsscores omgezet kunnen worden naar percentielscores, I-V-scores of A-E-scores: op basis daarvan kan namelijk worden bepaald of een leerling tot de laagste 10% van de (school)leeftijdsgelateerde normgroep behoort.
- Sommige scholen kiezen ervoor om ook een toets met pseudowoorden voor te leggen aan leerlingen die veel moeite hebben met lezen. In het leesonderwijs zélf blijft het daarentegen belangrijk om te werken met bestaande woorden en teksten: alleen dan bouw je met de leerlingen woordspecifieke kennis op (Castles et al., 2018; zie ook paragraaf 1.2.1).
- Soms wordt als vanzelfsprekend aangenomen dat leerlingen met een meertalige achtergrond moeite zullen hebben met technisch lezen. Leerlingen met een meertalige achtergrond die vanaf de start van het formeel onderwijs in Nederland op school zitten, hebben in principe niet meer moeite met het lezen van losse woorden dan eentalige leerlingen (Geva et al., 2019; Schaars et al., 2019; Van den Bosch et al., 2019, 2020).

3.2.4 Spelling

Hoe breng je deze vaardigheid in kaart?

Bij het in kaart brengen van de spellingvaardigheid wordt leerlingen gevraagd het gedicteerde woord op te schrijven (productieve kennis).

Welke problemen kunnen zich voordoen?

Leerlingen met spellingproblemen kenmerken zich op de volgende manier:

- spellingpatronen of letteroepenvolgingen worden fout en/of traag gespeld;
- spellingregels worden niet onthouden of verkeerd toegepast;
- spellingfouten worden niet door de leerling zelf gecorrigeerd (spellingbewustzijn).

Aandachtspunten bij de signalering

- We adviseren een spellingtoets op papier af te nemen: wat leerlingen in de zelfgeschreven woorden doorstrepen en verbeteren, levert belangrijke informatie op over het spellingproces en is goed bruikbaar om de leerlingen verder te begeleiden. Bij het digitaal afnemen van de toets, mist deze informatie. Leerlingen met handschriftproblemen kunnen overigens wel gebaat zijn bij digitale afname van de toets.
- Bij meertalige leerlingen die lees-/spellingonderwijs vanaf de start in het Nederlands gevolgd hebben, lijkt de spellingvaardigheid zich niet zozeer anders te ontwikkelen dan bij leerlingen die één taal spreken, al zijn er wel meertalige leerlingen die meer moeite hebben met spellen (zie ook Schraeyen et al., 2025). De problemen die zich voordoen zijn terug te brengen naar de eerdere aandachtspunten genoemd bij de sleutelvaardigheid 'fonemisch bewustzijn' en 'letterkennis'. Als een leerling bijvoorbeeld het verschil niet kent tussen /a/ en /aa/ omdat het onderscheid in de thuistaal niet gemaakt wordt, is het lastiger om een spellingregel toe te passen waarbij het juist gaat om het horen van een lange of korte klank.
- Bij dyslexie gaat het om problemen op het vlak van woordlezen en/of spelling. Ondanks dat spelling in de onderbouwing van een vermoeden van dyslexie door scholen geen toelatingscriterium is voor vergoede dyslexiezorg (zie ook hoofdstuk 6) is dit wel zeer relevante informatie voor de diagnosticus.
 - Als een leerling ernstige spellingproblemen heeft, dan moeten in de doorverwijzing naar dyslexiezorg eveneens gegevens over de spellingvaardigheid op woordniveau worden aangeleverd, waarbij de score kan worden omgezet naar percentielscores, I-V- of A-E-scores (zie ook kader 'Check bruikbaarheid lees-/spellingtoets bij onderbouwing vermoeden dyslexie' op p. 51).

- Is er geen sprake van ernstige uitval, dan volstaan voor het leerlingdossier de gegevens uit de op school gebruikte LVS-toetsen voor spelling/taalverzorging. Ook als deze geen zicht geven op percentielscores en/of I-V- of A-E-scores.

3.2.5 Lees- en luisterbegrip

Hoe breng je deze vaardigheden in kaart?

Bij het in kaart brengen van lees- en luisterbegrip wordt nagegaan of leerlingen voldoende in staat zijn de betekenis en de inhoud van een tekst te volgen, achtereenvolgens als de tekst zelf gelezen dan wel voorgelezen wordt.

Welke problemen kunnen zich voordoen?

Als leerlingen moeite hebben met het begrijpen van wat ze lezen, is het vaak moeilijk te achterhalen wat de precieze oorzaak van het probleem is. De problemen bij begrijpend lezen kunnen een gevolg zijn van zwakke decodeervaardigheden, maar kunnen (daarnaast) ook worden beïnvloed door een zwak taalbegrip, weinig kennis van de wereld of een beperkte woordenschat. De leerkracht kan ervoor kiezen om een tekst met auditieve ondersteuning aan te bieden als leerlingen veel moeite hebben met leesbegrip. Als leerlingen dan wel een hogere score behalen, is dit een indicatie dat de problemen te wijten zijn aan een beperkte (technische) leesvaardigheid.

Aandachtspunten bij de signalering

- Wanneer leerlingen dusdanig veel moeite hebben met technisch lezen dat dit gevolgen heeft voor het leesbegrip, kan bij een toets auditieve ondersteuning worden ingezet. Er wordt dan echter een combinatie van lees- en luisterbegrip gemeten en er kan dan geen eerlijke vergelijking worden gemaakt met de normgroep. Het is dus heel belangrijk om goed vast te leggen dat de tekst in dat geval is voorgelezen. Met dit in het achterhoofd moeten de resultaten op deze toets geïnterpreteerd worden.
- Wees ervan bewust dat leerlingen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken, vaak meer moeite met leesbegrip hebben dan leerlingen die thuis Nederlands spreken (Schaars et al., 2019; Van den Bosch et al., 2019, 2020).

3.2.6 Woordenschat

Hoe breng je deze vaardigheid in kaart?

Bij woordenschat wordt onderscheid gemaakt in receptieve ofwel passieve woordenschat en productieve ofwel actieve woordenschat. Bij een receptieve woordenschattoets wordt doorgaans gevraagd om bij een aangeboden woord het juiste plaatje aan te wijzen, waarbij leerlingen de keuze hebben uit drie of vier plaatjes. Bij een productieve woordenschattoets wordt gevraagd om plaatjes te benoemen of een beschrijving te geven aan de betekenis van een woord. Er zijn ook woordenschatitems in toetsen voor tekstbegrip. Hierbij moeten leerlingen de betekenis van een woord afleiden uit de context van de zin of de tekst.

Welke problemen kunnen zich voordoen?

Problemen die zich met woordenschat voor kunnen doen:

- de leerlingen kennen weinig woorden (breedte van de woordenschat);
- de leerlingen hebben weinig kennis over woorden (diepte van de woordenschat).

Aandachtspunten bij de signalering

- Het gaat niet alleen om het aantal woorden dat leerlingen kennen (breedte), maar ook om hoe goed deze de woorden kennen (diepte). Veel toetsen richten zich op de breedte van de woordkennis.
- Bij meertalige leerlingen is hun woordenschat vaak verdeeld over verschillende taalcontexten. Ze begrijpen het concept achter een woord al, kennen de klankvorm in hun thuistaal, maar zijn nog niet bekend met het Nederlandse label. Een Poolse leerling weet wat een oog is, maar koppelt hier het woord 'oko' aan. Deze leerling kent de betekenis, het concept, maar nog niet de klankvorm 'oog'.

Het is dus belangrijk om bij leerlingen met een anderstalige achtergrond te bepalen: Kennen de leerling het label? Kennen de leerling het concept?

3.3 Organiseren van de toetsafname

Deze paragraaf gaat over het organiseren van de toetsafname. We gaan in op het kiezen van een toets en beschrijven enkele aandachtspunten bij de organisatie van de toetsafname.

3.3.1 Keuze van een toets

Bij het afnemen van een toets om zicht te krijgen op één of meerdere sleutelvaardigheden, kun je kiezen uit:

- Neem ik een methodegebonden of methodeonafhankelijke toets af?
- Als ik een methodeonafhankelijke toets kies, welke gebruik ik dan?

Hieronder bespreken we beide vragen om het belang te benadrukken van een zorgvuldige, afgewogen keuze in het selecteren van toetsen.

Methodegebonden of methodeonafhankelijke toets?

Bij toetsen onderscheiden we twee soorten toetsen: methodegebonden toetsen en methodeonafhankelijke toetsen. Vorderingen kunnen met beide type toetsen worden onderzocht, afhankelijk van het doel dat wordt nagestreefd.

- Met methodegebonden toetsen kan in kaart worden gebracht of leerlingen de stof die in de lessen is aangeboden voldoende beheersen. Hierbij zullen de toetsen die bij de gebruikte methode zijn ontwikkeld worden ingezet.
- Met methodeonafhankelijke toetsen kan worden bepaald of leerlingen de aangeleerde stof ook in een andere (nieuwe) context kunnen toepassen. Daarnaast bieden methodeonafhankelijke toetsen vaak de mogelijkheid om de individuele ontwikkeling van een leerling over tijd te volgen en om een vergelijking te maken met de landelijke normgroep. Er kan hiermee dus ook worden nagaan hoe de leerlingen in de eigen groep het doen in vergelijking met andere leerlingen in Nederland die in dezelfde groep zitten. Om een eerlijke vergelijking met een normgroep te kunnen maken, staat het moment waarop een methodeonafhankelijke toets wordt afgenomen vast. Tegenwoordig kunnen sommige toetsen op een zelfgekozen moment worden afgenomen en beoordeeld tegen de voor dat moment geldende normen. Er zijn ook methodeonafhankelijke toetsen waar geen vergelijking met een normgroep wordt gemaakt, maar waar primair wordt gekeken naar de individuele ontwikkeling van een leerling. Resultaten op een methodeonafhankelijke toets waarbij een vergelijking kan worden gemaakt naar een landelijke normgroep zijn echter nodig om de ernst van de lees- en/of spellingproblemen en dus een vermoeden van dyslexie te onderbouwen (zie ook hoofdstuk 6).

Welke methodeonafhankelijke toets?

Als de keuze is gemaakt voor een methodeonafhankelijke toets, is er nog de keuze uit verschillende toetsen die op de markt zijn. Vrijwel altijd wordt hierin op schoolniveau, door de lees-/spellingspecialist in samenspraak met het team, een keuze gemaakt voor een leerlingvolgsysteem (LVS). Zo kan er per leerjaar en over leerjaren heen in een doorgaande lijn worden getoetst. Hierna geven we criteria weer bij de keuze voor een toets.

Betrouwbaarheid en validiteit

De keuze die een school maakt, wordt in de basis gevoed door de vraag: is dit een betrouwbare en valide toets om deze (sleutel)vaardigheid in beeld te brengen? De betrouwbaarheid van een toets gaat over hoe stabiel de toetsscore is. Met andere woorden: wordt er bij herhaalde meting eenzelfde score behaald?

Validiteit gaat over de vraag of de toets echt meet wat je beoogt te meten. Op de website van

[de Rijksoverheid](#) is een overzicht van goedgekeurde LVS-toetsen beschikbaar. Let wel: 'goedgekeurd' is iets anders dan 'bruikbaar om een vermoeden van dyslexie te onderbouwen':



CHECK BRUIKBAARHEID LEES-/SPELLINGTOETS BIJ ONDERBOUWING VERMOEDEN DYSLEXIE

Is deze lees-/spellingtoets bruikbaar om een ernstige achterstand bij een vermoeden van dyslexie te onderbouwen?

1. Is het een gestandaardiseerde en genormeerde toets op woordniveau?
2. Kunnen de ruwe scores omgezet worden in A-E-scores, I-V-scores en/of percentielscores?

Is het antwoord op beide vragen 'ja'? Dan kan de toets gebruikt worden voor de onderbouwing¹.

Gebruiksgemak

De keuze voor een bepaalde toets kan daarnaast ook worden ingegeven door het gebruiksgemak.

We adviseren om de toetsomstandigheden van tevoren goed in kaart te brengen, zodat een goede keuze kan worden gemaakt: In welke mate kan gebruik worden gemaakt van computers (in verband met digitale toetsen)? Hoeveel leerlingen moeten er getoetst worden? Hoe vaak wordt de toets afgenomen? Hoeveel tijd is er beschikbaar voor het afnemen van toetsen?

Gebruikerservaringen

Ook gebruikerservaringen kunnen een rol spelen in het keuzeproces. Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten op school met een bepaalde toets? Wat is de ervaring van gebruikers van andere scholen?

3.3.2 Organisatie van de toetsafname

In deze paragraaf beschrijven we enkele aspecten waarop gelet moet worden vóór en tijdens de afname van toetsen.

Wanneer toets je?

Houd bij toetsafname altijd rekening met vakanties. Toetsen die direct na een vakantie worden afgenomen, geven over het algemeen een vertekend beeld. Omdat sommige leerlingen tijdens een vakantie weinig lezen en spellen, vallen ze meestal terug in hun vaardigheid. Bij leerlingen met lees- en/of spellingproblemen is dat in nog hogere mate het geval. Het is daarom beter om toetsen vlak vóór of vanaf twee weken na een vakantie te plannen.

Het is ook belangrijk rekening te houden met de concentratieboog van de leerlingen. Wanneer de aandacht van een leerling niet meer op de toets gericht is, kan dit de score nadelig beïnvloeden. Hetzelfde geldt wanneer een leerling zich niet prettig voelt of niet fit is. Kies er dan voor om de toets op een ander moment af te nemen, want in dat geval geeft de toets geen eerlijk beeld van de vaardigheid van deze leerling.

Wie neemt de toetsen af?

Spreek van tevoren goed af wie welke toetsen afneemt. Sommige leerkrachten geven aan dat ze zelf graag toetsen, omdat ze zo een completer beeld krijgen van de lees- en spellingontwikkeling van de leerlingen in de groep. Andere leerkrachten geven aan dat een frisse blik van een collega die de leerling niet dagelijks hoort lezen, bijvoorbeeld de lees-/spellingspecialist, juist nieuwe inzichten oplevert. Een school maakt hierin eigen keuzes. Hierover van tevoren afspraken maken, biedt duidelijkheid voor iedereen. Het geeft alle betrokkenen de mogelijkheid om op tijd een toetsrooster te maken en mogelijkheden te scheppen om de toetsen te kunnen afnemen (zoals vervanging voor de groep, een rustige ruimte om te toetsen, beschikbaarheid van de toetsen op school en voldoende kopieën van de toetsbladen of devices).

1. Zie voor een overzicht van geschikte toetsen [Toetsen bij een vermoeden van dyslexie | Dyslexie Centraal](#).



Hoe worden de toetsen afgenomen?

Toetsen dienen een objectief beeld te geven van de prestaties van de leerlingen. Het is daarom belangrijk om de instructie bij de toetsafname te geven zoals voorgeschreven in de toetshandleiding. Dit betekent ook dat degene die de toetsen afneemt geen hints of andere vormen van hulp mag bieden tijdens de toetsafname. Deze hulp mag evenmin geboden worden wanneer leerlingen minder presteren dan de leerkracht verwacht. Een toets is weliswaar een momentopname; toch is het belangrijk om op gezette tijden het eigen beeld dat de leerkracht van een leerling heeft te plaatsen tegenover een objectieve maat. Dat betekent dus ook dat een toets wordt ingezet waarvoor deze is bedoeld. Als er gestandaardiseerde normtoetsen worden afgenomen om zicht te krijgen op de sleutelvaardigheid 'leesbegrip', moeten deze toetsen niet worden voorgelezen. Je meet dan immers een combinatie van lees- en luisterbegrip (zie ook paragraaf 3.2.5).

Veel toetsen zijn zowel op papier als digitaal af te nemen: ga na wat het beste bij het onderwijsaanbod én de betreffende leerling past. De toetsresultaten blijven vergelijkbaar, of ze nu op papier of digitaal worden gemaakt. Er zijn wel voor- en nadelen aan beide vormen. Een digitale toets is adaptief, en kan zich daardoor tijdens de toetsafname beter aanpassen aan wat leerlingen kunnen of nog lastig vinden. Een papieren toets biedt daarentegen de mogelijkheid om meer grip te krijgen op het proces, bijvoorbeeld bij spelling (zie ook paragraaf 3.2.4).

3.4 Planning van de toetsprocedure

Het kader in dit protocol wordt gevormd door het continuüm van onderwijs en zorg (zie ook de inleiding).

Hierbinnen worden de volgende ondersteuningsniveaus onderscheiden:

- Ondersteuningsniveau 1 (ON1) → Goed lees- en spellingonderwijs
- Ondersteuningsniveau 2 (ON2) → Extra begeleiding in de klas
- Ondersteuningsniveau 3 (ON3) → Specifieke interventie
- Ondersteuningsniveau 4 (ON4) → Diagnostiek en behandeling

Op basis van toetsresultaten en observaties bepaalt de leerkracht, in samenspraak met de lees-/spellingsspecialist, bij welke leerlingen het lees- en/of spellingonderwijs geïntensiveerd moet worden. Leerlingen die moeite hebben met lezen en/of spellen, komen in ieder geval in aanmerking voor intensivering van het onderwijsaanbod in de vorm van extra begeleiding in de klas (ON2): dit zou naar verwachting niet meer dan 25% van de leerlingen in de klas moeten zijn. Voor een deel van deze leerlingen is ON2 niet voldoende om de aansluiting bij de groep te behouden. Bij leerlingen met een zeer grote achterstand op lezen en/of spellen of leerlingen, die onvoldoende profiteren van deze begeleiding in de klas, wordt aanvullend op ON1 en ON2 een specifieke interventie op ON3 ingezet. Is het percentage leerlingen in de klas dat ON3 ontvangt hoger dan 10%? Kijk dan ook zeker kritisch naar de invulling van ON1 en ON2.

TOETSEN ALS INDICATOR VOOR DE KWALITEIT VAN HET ONDERWIJSAANBOD

Toetsresultaten kunnen worden gebruikt om de kwaliteit van het onderwijsaanbod te evalueren. Als een groot deel van de leerlingen in de klas moeite heeft met lezen en/of spellen, dan moet de kwaliteit van het lees- en spellingonderwijs (ON1) kritisch onder de loep worden genomen. ON1 moet zo ingericht zijn dat het merendeel van de leerlingen (minstens 75%) daar voldoende aan heeft om te leren lezen en spellen. Kijk ook goed naar wát leerlingen in de klas wel beheersen en nog niet beheersen. Als er meer leerlingen moeite hebben met een bepaalde tweetekensklanker of een bepaalde spellingregel, vraagt dat groepsbreed om een meer intensieve aanpak bij dat specifieke doel.

3.4.1 Hoofdmetingen en tussenmetingen

Bij de schooljaarplanning van de toetsprocedure met methodeonafhankelijke toetsen maken we onderscheid in twee hoofdmetingen en twee tussenmetingen:

- Hoofdmeting
 - *Doel:* Lees- en spellingontwikkeling van alle leerlingen in kaart brengen. Bij leerlingen die opvallend lage scores laten zien, worden aanvullende toetsen afgenomen om de vaardigheid zo volledig mogelijk te inventariseren en op basis daarvan de ondersteuning zo goed mogelijk te kunnen afstemmen.
 - *Periode:* na ongeveer 20 effectieve schoolweken (januari/februari), na ongeveer 40 effectieve schoolweken (juni).
- Tussenmeting
 - *Doel:* Lees- en spellingontwikkeling volgen van leerlingen die extra begeleiding krijgen, in ieder geval de leerlingen die een specifieke interventie (ON3) ontvangen. Het gaat hierbij om een tussentijdse evaluatie van de interventie die in de voorliggende periode heeft plaatsgevonden: Wat is het effect? Moet de inhoud van de interventie bijgesteld worden? Niet elke toets heeft voor dit moment een normgroep: dat is geen probleem. De leerling wordt met zichzelf vergeleken, niet per se met de normgroep. Het gaat erom dat de resultaten op de twee verschillende meetmomenten met elkaar vergeleken kunnen worden om te bepalen of de leerlingen vooruit zijn gegaan.
 - *Periode:* na ongeveer 10 effectieve schoolweken (oktober/november), na ongeveer 30 effectieve schoolweken (april).

Welke sleutelvaardigheden de leerkracht bij de genoemde hoofd- en tussenmetingen in kaart brengt, welke toetsen er worden afgenomen en welke leerlingen de toets maken (alle leerlingen of leerlingen die meer moeite hebben met lezen en/of spellen) is uitgewerkt in [toetskalenders per jaargroep](#).



3.4.2 Toetsprocedure groep 3 tot en met groep 8

Om de lees- en spellingontwikkeling goed te kunnen volgen, is het belangrijk om schoolbreed na te denken over de manier waarop de toetsprocedure vorm krijgt. Hierna concretiseren we de toetsprocedure voor groep 3 en voor groep 4 t/m 8 en geven we aandachtspunten voor het vastleggen van de beginsituatie en de overdracht naar de volgende groep. Ook in de kleutergroepen wordt de ontwikkeling van de leerlingen nauwgezet gemonitord. Dat gebeurt echter niet met toetsen, maar met observaties en taken (zie ook paragraaf 3.6.1).

In de beschreven toetsprocedure gaan we steeds uit van hoofdmetingen na 20 (januari/februari) en 40 (juni) effectieve weken en tussenmetingen na 10 (oktober/november) en 30 (april) effectieve schoolweken. Sommige toetsen kunnen op zelfgekozen momenten worden afgenomen en beoordeeld tegen de voor dit moment geldende normen. Bekijk steeds op basis van het aantal effectieve weken onderwijs dat verzorgd is op welk moment hoofd- en tussenmetingen gepland worden. Zeker bij de inzet van ON3 is het belangrijk dat er tussen twee hoofdmetingen 20 tot 24 weken (twee keer tien tot twaalf effectieve weken met daartussenin een tussenmeting) zitten waarin een specifieke interventie is uitgevoerd.

Toetsprocedure groep 3

In groep 3 is het belangrijk om tijdens de lessen goed te observeren, maar ook regelmatig met behulp van toetsen de letterkennis, het woordlezen, tekstlezen en de spellingvaardigheid in beeld te brengen. Na ongeveer 10 effectieve weken leesonderwijs vindt de herfstsignalering plaats. De herfstsignalering bestaat uit methodegebonden toetsen. Met de toetsen uit de herfstsignalering, die alleen de letters bevatten die de leerlingen tot dan toe aangeboden hebben gekregen, krijgt de leerkracht een gedetailleerd beeld van de leesontwikkeling van alle leerlingen in de groep en worden leerlingen die meer moeite hebben met lezen – mocht dat niet al tijdens de lessen zijn gebeurd – vroeg in het leesproces gesignaleerd. Zo kan meteen wanneer dat nodig is extra extra hulp worden geboden. Naast de herfstsignalering wordt er in groep 3 vaak gesproken over een wintersignalering (januari/februari), een lentesignalering (april) en een zomersignalering

(juni). Op deze vier momenten wordt de lees-/spellingontwikkeling bij alle leerlingen in kaart gebracht. We spreken echter alleen bij de wintersignalering en de zomersignalering van een hoofdmeting: dat zijn namelijk de momenten waarop ook methodeonafhankelijke toetsen worden afgenomen. Bij leerlingen die extra ondersteuning krijgen, in ieder geval de leerlingen die een interventie op ON₃ ontvangen, wordt een tussenmeting uitgevoerd. Het is aan de leerkracht om in samenspraak met de lees-/spellingspecialist te bepalen of de methodegebonden toetsen in groep 3 genoeg informatie geven om de interventie te evalueren of dat het daarbij ook wenselijk is om methodeonafhankelijke toetsen af te nemen.

De methodegebonden toetsen bij de vier meetmomenten in groep 3 zijn ontwikkeld binnen de methoden voor aanvankelijk lezen en zijn afgestemd op de volgorde en het tempo waarin letters en woorden in de gebruikte aanvankelijk leesmethode worden aangeboden. Het heeft pas zin om de toetsen af te nemen nadat de leerlingen alle letters aangeboden hebben gekregen die worden getoetst. Dat betekent zeker niet dat er moet worden gewacht met signaleren tot de genoemde signaleringsmomenten. Als leerlingen een opvallende lees-/spellingontwikkeling laten zien, moet er direct extra ondersteuning worden geboden. Ouders worden hierover geïnformeerd en meegenomen in de aanpak en de doelen voor de komende periode.

Stap	Moment in het leerjaar	Actie door de leerkracht en lees-/spellingspecialist
1	Aanvang groep	Warme overdracht en beginsituatie vastleggen
2	Aanvang groep – oktober/november	ON ₁ + zo nodig ON ₂ + zo nodig ON ₃
3	Na ± 10 effectieve schoolweken (oktober/november)	Tussenmeting Herfstsignalering: methodegebonden
4	Oktober/november – januari/februari	ON ₁ + zo nodig ON ₂ + zo nodig ON ₃
5	Na ± 20 effectieve schoolweken (januari/februari)	Hoofdmeting Wintersignalering: methodegebonden én methodeonafhankelijk
6	Januari/februari – april	ON ₁ + zo nodig ON ₂ + zo nodig ON ₃
7	Na ± 30 effectieve schoolweken (april)	Tussenmeting Lentesignalering: methodegebonden ²
8	April – juni	ON ₁ + zo nodig ON ₂ + zo nodig ON ₃
9	Na ± 40 effectieve schoolweken (juni)	Hoofdmeting Zomersignalering: methodegebonden én methodeonafhankelijk
10	Juli	Overdracht naar de volgende groep

Toetsprocedure groep 4 t/m 8

Ook in groep 4 t/m 8 wordt het observeren tijdens de lessen gecombineerd met het afnemen van toetsen. Ga hierbij uit van twee hoofdmetingen per schooljaar, waarbij alle leerlingen worden getoetst met methodeonafhankelijke toetsen (januari/februari, juni) en twee tussenmetingen, waarin wordt nagegaan wat het effect is van de intensivering: een tussenmeting kan worden uitgevoerd als een leerling hulp op ON₂ krijgt, maar zet deze in ieder geval in als een leerling een interventie op ON₃ volgt.

2. Bij leerlingen die lezen/spelling lastig vinden, neem je aanvullend zo nodig nog methodeonafhankelijke toetsen af om de interventie te evalueren (tussenmeting).

Stap	Moment in het leerjaar	Actie door de leerkracht en lees-/spellingspecialist
1	Aanvang groep	Warme overdracht en beginsituatie vastleggen
2	Aanvang groep – oktober/november	ON ₁ + zo nodig ON ₂ + zo nodig ON ₃
3	Na ± 10 effectieve schoolweken (oktober/november)	Tussenmeting
4	Oktober/november – januari/februari	ON ₁ + zo nodig ON ₂ + zo nodig ON ₃
5	Na ± 20 effectieve schoolweken (januari/februari)	Hoofdmeting
6	Januari/februari – april	ON ₁ + zo nodig ON ₂ + zo nodig ON ₃
7	Na ± 30 effectieve schoolweken (april)	Tussenmeting
8	April – juni	ON ₁ + zo nodig ON ₂ + zo nodig ON ₃
9	Na ± 40 effectieve schoolweken (juni)	Hoofdmeting
10	juli	Overdracht naar de volgende groep

Aandachtspunten bij het vastleggen van de beginsituatie

Om zo adequaat mogelijk en direct vanaf het begin aan te kunnen sluiten bij de ondersteuningsbehoeften van leerlingen, is het van belang om te weten hoe de ontwikkeling van een leerling er in vorige jaargroepen uit zag. Groepsplannen, handelingsplannen, observaties, toetsresultaten en werk van de leerling geven daar een goed beeld van. Ook ouders kunnen waardevolle informatie geven op basis van eerdere ervaringen, zorgen of ontwikkelingen die thuis zichtbaar zijn. Een uitgebreide warme overdracht is daarbij nodig. Leerlingen waarvan de leerkracht uit de overdracht weet dat ze een vertraagde ontwikkeling laten zien, worden meteen vanaf het begin van het schooljaar goed in de gaten gehouden. Er wordt direct hulp op ON₂ ingezet en als dat nodig is, wordt deze aangevuld met ON₃.

Het is wenselijk om alle leerlingen meteen vanaf het begin van het schooljaar nauwgezet te volgen en die leerlingen die het nodig hebben meteen extra hulp te geven. Vooral bij leerlingen die meer moeite hebben met lezen en/of spellen komt een terugval door de lange vakantieperiode dikwijls voor. Juist omdat lezen en spellen voor hen vaak een hele opgave is en deze leerlingen in de zomer minder snel een boek pakken of dingen opschrijven.

Aandachtspunten bij de overdracht naar de volgende groep

Door de ontwikkeling van leerlingen te volgen, heeft de leerkracht een goed beeld van wat leerlingen al kunnen en wat nog lastig is. Aan de hand van observatie-, toetsgegevens, werk van de leerling en een beschrijving van de effecten van de gegeven extra hulp (groepsplannen, handelingsplannen, evaluatieverslagen), bespreekt de leerkracht de ontwikkeling met de collega uit de volgende groep. Samen met de lees-/spellingspecialist formuleert de leerkracht handelingsadviezen voor de leerkracht van de nieuwe groep.

Met een gedegen overdracht naar de volgende groep – en dat geldt als vanzelfsprekend ook voor groep 1 en 2 – wordt de doorgaande lijn in de ondersteuning gewaarborgd: de leerkracht kan direct vanaf het begin van het schooljaar het onderwijs laten aansluiten op het niveau en de ondersteuningsbehoeften van leerlingen, zonder opnieuw het wiel uit te hoeven vinden. Bovendien komen leerlingen op deze manier in de nieuwe groep terecht in een passende leeromgeving en krijgen de ouders te maken met een nieuwe leerkracht die op de hoogte is van de ondersteuningsbehoeften van hun kind.

Bij de overdracht naar het voortgezet onderwijs is het nodig om voor de leerlingen met (ernstige) lees- en/of spellingproblemen duidelijk te beschrijven wat er op het basisonderwijs al is gedaan, zodat de begeleiding van deze leerlingen optimaal kan worden voortgezet in de brugklas. De school voor voortgezet onderwijs moet tenminste worden geïnformeerd over:

- hoe de lees- en spellingvaardigheden van de leerling zich de laatste jaren hebben ontwikkeld;
- welke extra hulp de leerling tot nu toe geboden is en met welke effecten;
- welke belemmerende en beschermende factoren er bij de leerling zichtbaar zijn;
- welke faciliteiten en compenserende hulpmiddelen de leerling gebruikt.

Het **Overdrachtsformulier po-vo bij leerlingen met dyslexie en zwakke lezers/spellers** kan gebruikt worden om aanvullende informatie aan te leveren die niet al standaard wordt aangeleverd, zoals het onderwijskundig rapport en een uitdraai van het leerlingvolgsysteem. Voordat de informatie naar de school voor voortgezet onderwijs wordt gestuurd, wordt dit eerst besproken met de ouders en de leerling.



3.5 Analyseren en interpreteren van toetsgegevens

Na afname van een toets heb je een zogenaamde ruwe score of totaalscore. Deze score kan bij methodeonafhankelijke toetsen op verschillende manieren worden omgezet om zo een vergelijking met het landelijk gemiddelde mogelijk te maken: naar een vaardigheidsniveau, vaardigheidsscore, functioneringsniveau, AVI-niveau en/of percentielscore. Bij een referentieniveau en ontwikkelscore wordt geen vergelijking met een landelijke normgroep gemaakt. Hiermee krijg je zicht op de vraag waar op de leerlijn een leerling zich bevindt. Naast het omzetten en interpreteren van de ruwe scores is het ook zinvol om de prestaties op verschillende taken en toetsen met elkaar te vergelijken. Hierna gaan we op deze punten in.

3.5.1 Omzetten van ruwe scores

Om de scores op toetsen te kunnen interpreteren kan de leerkracht de ruwe scores omzetten.

Ruwe score → vaardigheidsniveau

De ruwe scores van methodeonafhankelijke toetsen kunnen worden omgezet naar een vaardigheidsniveau. Vaardigheidsniveaus worden gebruikt om vast te stellen hoe de leerling presteert in vergelijking tot het landelijk gemiddelde. Hiervoor kan zowel de indeling in I-V-niveaus als de indeling in A-E-niveaus worden gebruikt.

	I - V
20% hoogst scorende leerlingen	I 20%
20% boven het landelijk gemiddelde	II 20%
20% het landelijk gemiddelde	III 20%
20% onder het landelijk gemiddelde	IV 20%
20% laagst scorende leerlingen	V 20%
	V-(min) 10%

A - E	
A 25%	25% hoogst scorende leerlingen
B 25%	25% ruim boven tot net boven het landelijk gemiddelde
C 25%	25% net onder tot ruim onder het landelijk gemiddelde
D 15%	15% ruim onder het landelijk gemiddelde
E 10%	10% laagst scorende leerlingen

Op basis van bovenstaande indeling kunnen scholen bepalen hoe de leerlingresultaten zich verhouden tot het landelijk gemiddelde. Hoe zijn de leerlingen binnen de school verdeeld over de niveaus? Bereiken de leerlingen het niveau dat wenselijk is? Niet elk leerlingvolgsysteem geeft een V-(min)-score weer. Om te weten of de leerling een score behaalt die overeenkomt met de 10% laagst scorende leerlingen, is het in dat geval nodig om de score om te zetten naar E-niveau.

Ruwe score → vaardigheidsscore

Om zicht te krijgen op de individuele ontwikkeling van een leerling, bieden sommige toetsen de mogelijkheid om een ruwe score om te zetten naar een vaardigheidsscore. De vaardigheidsscores op de verschillende toetsen binnen een leergebied zijn onderling vergelijkbaar, waardoor eenvoudig bepaald kan worden of leerlingen vorderingen maken. Met een vaardigheidsscore is het mogelijk om de ontwikkeling meer specifiek in kaart te brengen dan met een vaardigheidsniveau. We illustreren dit met het onderstaande voorbeeld uit de Drie-Minuten-Toets (DMT). Hierbij geven M₃, E₃, M₄, et cetera het moment aan waarop de toets is afgenomen: midden groep 3 (M₃), eind groep 3 (E₃), midden groep 4 (M₄).

DMT Leeskaart 1, 2 en 3												
Toetsscore	Vaardigheidsscore	M ₃	E ₃	M ₄	E ₄	M ₅	E ₅	M ₆	E ₆	M ₇	E ₇	M ₈
142	44	A	A	C	C	D	D	E	E	E	E	E
143	44	A	A	C	C	D	D	E	E	E	E	E
144	45	A	A	B	C	D	D	E	E	E	E	E
145	45	A	A	B	C	D	D	E	E	E	E	E

Bron: Cito (2024). *Leerling in Beeld*.

Hier is te zien dat het vaardigheidsniveau (A-E) met een toename in de toetsscore in de meeste gevallen toch gelijk blijft. De vaardigheidsscore laat daarentegen wel een kleine vooruitgang zien. Zeker bij leerlingen die meer moeite hebben met lezen en spellen geeft een vaardigheidsscore meer inzicht in de vooruitgang. Er kan immers bekeken worden of een leerling die bijvoorbeeld een E-score behaalt verbetering laat zien binnen het vaardigheidsniveau.

Een vaardigheidsscore is ook goed bruikbaar om leerlingen met zichzelf te vergelijken. Wanneer bijvoorbeeld bij een tussenmeting moet worden nagegaan wat het effect van de gegeven extra ondersteuning is, kan de vaardigheidsscore gebruikt worden om na te gaan of de leerling groei doormaakt.

Ruwe score → functioneringsniveau

Vaardigheidsscores kunnen worden vertaald naar functioneringsniveaus. Het functioneringsniveau geeft aan op welk niveau leerlingen op het moment van de toetsafname functioneren. Het vergelijkt de prestaties van de leerlingen met wat gemiddeld van leerlingen in bepaalde groepen wordt verwacht. Dat wil zeggen: een vaardigheidsscore die overeenkomt met functioneringsniveau M₄ betekent dat deze score gemiddeld halverwege (midden) groep 4 wordt behaald.

Juist een combinatie van scores – zoals vaardigheidsniveau, vaardigheidsscore en functioneringsniveau – geeft bij leerlingen die moeite hebben met lezen en/of spellen het beste zicht op de ontwikkeling. Leerlingen kunnen in vergelijking met hun leeftijdsgroep een V-score behalen. Wanneer de betreffende leerling echter wel groeit in vaardigheidsscore en ook in functioneringsniveau, laat dat een ander beeld zien dan bij een leerling waarbij ook die groei stagneert. We illustreren dit met een voorbeeld: een leerling in groep 6 behaalt een V-(min)-score. De vaardigheidsscore is in een half jaar echter wel toegenomen en ook in functioneringsniveau is er groei zichtbaar: van M₄ naar E₄. De leerling heeft nog steeds een forse achterstand, maar maakt wel groei door.

Inzicht in de individuele groei kan gebruikt worden in de afweging of opschaling naar ON₄, diagnostiek en specialistische behandeling bij een leerling nodig en wenselijk is.

Ruwe score → AVI-niveau

Bij de AVI-toets, die het hardop lezen van teksten met oplopende moeilijkheidsgraad meet, wordt op basis van het aantal fouten en de tijd die een leerling nodig heeft om de tekst te lezen een omzetting gemaakt naar een AVI-niveau (AVI-M₃ t/m AVI-Plus). AVI-E₆ geeft aan dat dit resultaat gemiddeld eind groep 6 behaald wordt.

Bij de interpretatie van de scores op de AVI-toets wordt onderscheid gemaakt in drie niveaus: beheersingsniveau, instructieniveau en frustratieniveau. Het beheersingsniveau wordt gezien als het hoogste niveau waarop een kind een boek kan lezen zonder hulp van anderen en zonder daarbij veel leesfouten te maken. Dit niveau kan als richtlijn gehanteerd worden bij het uitzoeken van boeken die de leerling zelfstandig, zonder ondersteuning, kan lezen. Strikt vasthouden aan dit niveau bij het kiezen van boeken is niet nodig. Bij leerlingen die lezen moeilijk vinden, zien we nog weleens dat zij de tijdslimiet bij een tekstleestoets niet halen, terwijl ze wel accuraat lezen. Door samen met deze leerlingen te zoeken naar een boek binnen hun belangstelling en interesse en een vinger aan de pols te houden, zijn ook zij vaak al in staat om moeilijkere boeken te lezen.

Van de leerlingen die meer moeite hebben met lezen, wil de leerkracht meer informatie over het AVI-niveau hebben om de begeleiding goed op het niveau van de leerling af te kunnen stemmen. Het is van belang te weten op welk niveau zij een boek onder begeleiding van een leerkracht kunnen lezen (hoogste instructieniveau) en welk tekstniveau te moeilijk is (frustratieniveau). Het advies is daarom om bij alle leerlingen, maar zeker de leerlingen die lezen lastig vinden, het beheersings-, instructie- én frustratieniveau te bepalen.

Uiteindelijk is het doel voor alle leerlingen: het bereiken van het niveau van functionele geletterdheid (AVI-E₆). In het regulier onderwijs verwachten we doorgaans dat de meeste leerlingen dit niveau tegen het eind van groep 6 hebben behaald: we noemen dit de voldoende standaard. Voor leerlingen die dit niveau op den duur dreigen niet te behalen wordt de minimumstandaard als uitgangspunt genomen: daarbij worden de tussendoelen om tot AVI E₆ te komen uitgespreid over zes jaar in plaats van vier jaar. De verwachting bij de minimumstandaard is dat de leerling AVI E₆ pas halverwege groep 8 (DL₅₅) behaalt in plaats midden groep 6 (DL₃₅) zoals de voldoende standaard laat zien. Hieronder zie je hoe dat er concreet over de leerjaren heen voor de AVI-Toets uit ziet:

AVI: voldoende standaard en minimum standaard											
DL*	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55
Voldoende standaard	M ₃	E ₃	M ₄	E ₄	M ₅	E ₅	M ₆	E ₆			
Minimumstandaard	<M ₃	M ₃	E ₃	E ₃ /M ₄	M ₄	E ₄	E ₄ /M ₅	M ₅	E ₅	M ₆	E ₆

* didactische leeftijd: aantal maanden systematisch leesonderwijs, we gaan uit van 10 maanden leesonderwijs per schooljaar

Bron: Struiksmā, et al., (2024). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen* (elfde, herziene druk). Amsterdam: VU University Press, p. 68.

Dit kader van Struiksmā et al. (2024) helpt om de verwachtingen van de leerlingen hoog, maar ook realistisch te houden en er met behulp van tussendoelen naar te streven dat alle leerlingen een niveau van functionele geletterdheid behalen.

Ruwe score → percentielscore

Bij sommige toetsen worden de ruwe scores omgezet in percentielscores. Ook een percentielscore maakt een vergelijking mogelijk met een landelijk gemiddelde. Behaalt een leerling bijvoorbeeld een percentielscore van 75, dan wil dat zeggen dat de leerling een hogere score behaalt dan 75% van de leerlingen in de vergelijkingsgroep.

Ruwe score → referentieniveau

De referentieniveaus beschrijven wat leerlingen binnen een vakgebied op een bepaald moment moeten kennen en kunnen. Referentieniveau 1F geeft aan wat leerlingen minimaal aan het eind van het basisonderwijs zouden moeten beheersen (zie ook paragraaf 2.2). Sommige toetsen geven, vaak alleen in de bovenbouw, weer hoe leerlingen zich verhouden ten opzichte van de verschillende referentieniveaus. Er wordt in dat geval een vergelijking gemaakt tussen wat de leerling kan en wat de leerlijn vraagt, niet met een landelijke normgroep.

Ruwe score → ontwikkelscore

Er zijn ook toetsen die werken met een ontwikkelscore. In hoeverre beheersen de leerlingen de doelen die in een bepaalde periode moeten zijn aangeboden? De ontwikkelscore geeft aan waar op de leerlijn een leerling zich bevindt. Ook hier gaat het om een vergelijking met de leerlijn, niet met een landelijke normgroep.

3.5.2 Scores vergelijken op individueel niveau

Een vergelijking tussen verschillende toetsscores of onderdelen binnen een toets levert nuttige informatie op.

Vergelijking binnen een toets

Bij een woordleestoets en een tekstleestoets waarmee je de technische leesvaardigheid bepaalt, let je op opvallendheden: Leest de leerling accuraat of met veel fouten? Maakt de leerling fouten binnen een woord en/of raadt de leerling het volledige woord op basis van de context? Valt er iets op aan het leestempo (opvallend traag of snel)? Heeft de leerling moeite met specifieke letters, lettercombinaties of woordtypen? Ook is het belangrijk om zicht te krijgen op de gebruikte leesstrategie: voornamelijk spellend, zoemend/zingend of direct. Verbetert de leerling zichzelf? En specifiek bij teksten: Hoe gaat de leerling om met leestekens en hoe is de intonatie en expressie? Begrijpt de leerling ook wat er wordt gelezen?

Tijdens de afname van een spellingtoets kun je nagaan: Spreekt de leerling het woord goed uit? Hoe is het schrijftempo? Wordt er al dan niet gebruikgemaakt van een spellingstrategie? Kijkt de leerling het eigen werk na en worden fouten verbeterd? Net als bij lezen is ook bij een spellingtoets een kritische foutenanalyse nodig. Ga bij de foutief gespelde woorden na waar de fout precies zit. Binnen één woord kunnen namelijk meerdere fouten zitten.

Vergelijking tussen toetsen

Bij een vergelijking tussen scores op verschillende toetsen kan de leerkracht bijvoorbeeld letten op verschillen tussen:

- **Bekende woorden lezen en nieuwe woorden lezen.** Als een leerling nieuwe woorden minder goed leest dan bekende woorden, kan dit een aanwijzing zijn voor zwakke decodeervaardigheden. Dat een bekend woord beter wordt gelezen kan aan verschillende factoren liggen, bijvoorbeeld de frequentie waarin het woord al eerder gezien is en de mate van semantische herkenning.
- **Woorden lezen en tekst lezen.** Wanneer een leerling teksten opvallend beter leest dan losse woorden, kan het zijn dat gebrekkige decodeervaardigheden worden gemaskeerd. De leerling maakt in dat geval bij het lezen goed gebruik van contextinformatie, zoals kennis van taal en kennis van de wereld. Bij sommige leerlingen vallen hun leesproblemen pas op in de hogere groepen of zelfs pas in het voortgezet onderwijs, als er meer en meer teksten gelezen moeten worden waarin nieuwe, onbekende woorden of namen van personen en plaatsen voorkomen. Deze onbekende woorden doen een noodzakelijk beroep op decodeervaardigheden.
- **Spelling in dictee en functioneel schrijven.** Als een leerling beter schrijft bij dictees dan bij een zelfgeschreven verhaal, is er waarschijnlijk sprake van een transferprobleem van geoefende vaardigheden in een gecontroleerde, gestructureerde situatie (wat dictees vaak zijn) naar een meer open schrijffactiviteit, zoals zelfstandig een verhaal schrijven.

3.5.3 Scores vergelijken op groeps- en schoolniveau

De lees- en spellingvaardigheid worden niet alleen op individueel niveau, maar ook op groepsniveau en schoolniveau gevolgd. Daar ligt een belangrijke rol voor de KC'er/IB'er. Op alle niveaus kunnen trendanalyses en dwarsdoorsnedes gemaakt worden. Een trendanalyse maakt inzichtelijk hoe een leerling, groep of school over verschillende leerjaren heen presteert. Een dwarsdoorsnede maakt duidelijk hoe een leerling, groep of school presteert in vergelijking met andere leerlingen, groepen of scholen. Dit kan ook weer belangrijke informatie opleveren bij het bekijken van de invulling van de verschillende ondersteuningsniveaus in de verschillende groepen.

Groepsniveau

In een groepsanalyse kun je van een bepaalde groep zien wat de resultaten van het afgelopen jaar zijn. Op welke toetsen zijn de leerlingen hoger of lager gaan scoren? Zijn de scores gelijk gebleven? Wat kan hiervoor de verklaring zijn? Het aanbod in de klas is in belangrijke mate bepalend voor de resultaten op de toetsen. Wanneer een groot deel van de leerlingen op een bepaald onderdeel onder gemiddeld scoort, dient de leerkracht zeker ook naar het aanbod en het eigen handelen te kijken en het aanbod voor de groep te intensiveren (meer effectieve lestijd, meer begeleide inoefening) of te veranderen (andere methode of methodiek, betere instructie). De resultaten van de hele groep worden dus als maatstaf genomen voor de effectiviteit van het tot dan toe gegeven lees- en spellingonderwijs.

Schoolniveau

Met analyses op schoolniveau wordt duidelijk hoe de school er als geheel voorstaat en wat de sterke en de zwakke punten zijn. De resultaten zeggen niet alleen iets over de prestaties van de leerlingen, maar geven ook inzicht in de kwaliteit van het gegeven onderwijs. Het maken van een analyse op schoolniveau is in eerste instantie de taak van de KC'er/IB'er en de directie.

Schoolniveau	Groepsniveau	Individueel niveau
Stand van zaken: Hoe doet onze school het in vergelijking met andere scholen binnen het bestuur of samenwerkingsverband?	Stand van zaken: Hoe doet mijn klas het? Hoe verhouden de prestaties van mijn groep zich ten opzichte van andere groepen?	Stand van zaken: Hoe doet deze leerling het? Welke leerling laat in relatie tot groeps- of leeftijdsgenoten een vertraagde ontwikkeling zien? Hoe groeit de leerling ten opzichte van zichzelf: valt de groei die wordt doorgemaakt tussen twee afname-momenten binnen de range van de gemiddelde vaardigheidsgroei?
Trendanalyse: Hoe doet onze school het dit schooljaar in vergelijking met andere schooljaren?	Trendanalyse (jaargroepen): Hoe verhouden de prestaties van mijn groep zich tot dezelfde groep in voorgaande jaren? Trendanalyse (leerlingen): Hoe doet deze groep leerlingen het over alle leerjaren heen?	Trendanalyse (leerlingen): Hoe doet deze leerling het over alle leerjaren heen?

3.6 Observeren van lees- en spellingvaardigheid

Toetsen geven slechts voor een deel zicht op de lees- en spellingontwikkeling. Toetsen zeggen immers niets over bijvoorbeeld het aanpakgedrag, de gebruikte strategieën en de motivatie tijdens het lezen en schrijven. Het andere nadeel dat aan toetsen kleef, is dat het momentopnamen zijn. Tussentijdse observaties in de dagelijkse leeromgeving, maar ook observaties tijdens de toetsafname bieden daarom waardevolle aanvullende informatie.

3.6.1 Observatie van het leesgedrag

Om zicht te krijgen op de manier waarop een leerling een leestaak aanpakt, kan de leerkracht in alle groepen gebruikmaken van gerichte observaties. Hieronder beschrijven we hoe dit aangepakt kan worden en waar de leerkracht in de observatie op kan letten.

Observeren in groep 1 en 2

Ondanks dat leerlingen in de kleutergroepen nog geen lees-/spellingonderwijs krijgen, is het monitoren van de voorbereidende vaardigheden bij kleuters heel belangrijk. Ook daar wil je immers dat leerlingen zo nodig tijdig en preventieve hulp krijgen. Om te bepalen of leerlingen zich volgens verwachting ontwikkelen, is het noodzakelijk dat de leerkracht goed op de hoogte is van de ontwikkelingslijnen, taaldomeinen (spreken en luisteren, verhaaloriëntatie en verhaalbegrip, woordenschat, functioneel schrijven en lezen, taalbewustzijn en alfabetisch principe) en de bijbehorende (tussen)doelen voor kleuters. Er zijn voor de kleutergroepen verschillende observatie-instrumenten beschikbaar om de taalontwikkeling van kleuters goed in kaart te brengen. Is er meer informatie nodig, omdat de observaties te weinig inzicht opleveren? Dan kan de leerkracht aanvullend een specifieke opdracht of taak aan een kleuter voorleggen. Daarbij is het in ieder geval belangrijk om de volgende vaardigheden inzichtelijk te hebben:

Taaldomein	Enkele voorbeeldvragen voor observatie
• Spreken en • luisteren	• Neemt de leerling deel aan gesprekken in de groep? Gebeurt dat alleen in kleine groepen of zowel in kleine als in grote groepen? • Begint de leerling weleens uit zichzelf een gesprek? Zowel met de leerkracht als met andere kinderen? • Zijn de verhalen die een leerling vertelt samenhangend? • Kan een leerling tijdens een kringgesprek wachten tot een ander is uitgesproken? • Luistert de leerling met aandacht?
• Verhaaloriëntatie • en verhaalbegrip	• Sluiten de reacties van de leerling aan bij het verhaal? • Kan de leerling vooraf voorspellingen doen over het verhaal en/of het verdere verloop van het verhaal? • Imitteert de leerling voorleesgedrag? • Leest de leerling een boek van voor naar achteren, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts? • Kan de leerling een verhaal naspelen/navertellen? Lukt dit zowel met als zonder ondersteuning van illustraties?
• Woordenschat	• Leidt de leerling nieuwe woordbetekenissen af uit verhalen en uit de context? • Gebruikt de leerling een nieuw geleerd woord zelf in dezelfde situatie? En lukt het ook om het woord in een andere situatie te gebruiken?
• Functioneel • schrijven en lezen	• 'Leest' de leerling zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten? • Experimenteert de leerling uit zichzelf met schrijven?
• Taalbewustzijn • en alfabetisch • principe	• Kan de leerling rijm herkennen en toepassen? • Is de leerling in staat om woorden in klankgroepen te verdelen (fonologisch bewustzijn)? • Lukt het een leerling om woorden in klanken te verdelen (auditieve analyse) en klanken samen te voegen tot een woord (auditieve synthese)? • Kan de leerling al enkele letters correct benoemen? • Doet de leerling mee aan woord- en klankspelletjes?

Op basis van observaties bepaalt de leerkracht aan welke aspecten er bij bepaalde leerlingen extra aandacht moet worden besteed. Daarnaast is het nodig om bij alle leerlingen de risicofactoren die kunnen leiden tot problemen met leren lezen in kaart te brengen:

- de aanwezigheid van lees- en/of spellingproblemen/dyslexie in de familie (eerstegraads: ouders, broertjes, zusjes);
- een vertraagde spraak-/taalontwikkeling;
- opgroeien in een beperkt geletterde thuisomgeving;
- onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal;
- zicht- en/of gehoorproblemen, ook kinderen die langere periodes last hebben van oorontsteking;
- problemen met het snel benoemen van een reeks met gekende kleuren, cijfers, letters of afgebeelde objecten.

Probeer om bij de aanmelding van een kind op de basisschool al zoveel mogelijk informatie te verzamelen. We adviseren om op het aanmeldingsformulier vragen te stellen over de aanwezigheid van lees- en/of spellingproblemen of dyslexie in de familie, het verloop van de spraak-/taalontwikkeling, zicht-/gehoorproblemen en de thuistaal van het kind. Tijdens het eerste oudergesprek kun je hierop terugkomen. Wanneer dyslexie in de familie voorkomt, herkennen ouders soms al vroeg bepaalde gedragingen bij hun kind die hier mogelijk op duiden. Ook kunnen ouders vertellen of er bijzonderheden in de spraak-/taalontwikkeling of gehoor-/zichtproblemen zijn (geweest) die bijvoorbeeld door een consultatiebureauarts of pedagogisch medewerker zijn opgemerkt. Ook informatie over de taal die thuis gesproken wordt, is van belang. Is Nederlands of een andere taal de dominante taal? Hoe is de taalontwikkeling en de woordenschat in de moedertaal? Bij dat laatste kan de app Speakaboo van Kentalis helpen.

Kinderen bij wie sprake is van (een combinatie van) deze risicofactoren, worden meteen vanaf het begin van groep 1 nauwlettend in de gaten gehouden. Benoemsnelijkheid heeft een signaalfunctie, maar kan – anders dan fonemisch bewustzijn en letterkennis – niet worden verbeterd door te oefenen (De Jong & Oude Vrielink, 2004; Kirby, et al., 2010). Er zijn ook factoren die beschermend werken, zoals een goede algemene taalvaardigheid en een goed werkend visueel geheugen (Pennington et al., 2012; Snowling, 2008; Van Bergen et al., 2014).

Op de Vlaamse website [Fit voor lezen](#), ontwikkeld om kleuters een goede leesstart te geven, staat een checklist met signalen en informatie en tips bij de verschillende signalen.



Observeren in groep 3-8

De leerkracht kan het leesgedrag van leerlingen observeren in de reguliere klassensituatie of in een een-op-eensituatie.

Observatie in de reguliere klassensituatie

Wanneer leerlingen aan het lezen zijn (tijdens de leesles, vrij lezen, lezen bij andere vakken) kan de leerkracht het leesgedrag van de kinderen observeren: terwijl de leerlingen stillezen, maar laat hen zeker ook regelmatig hardop lezen. Daarbij kan worden gekeken naar het verschil in lezen van bekende versus onbekende woorden en het lezen van woorden versus het lezen van teksten (zie ook paragraaf 3.5).

Daarnaast kan specifiek op de volgende punten worden gelet:

- Maakt de leerling veel of weinig fouten bij het lezen? Waardoor worden de fouten gekarakteriseerd?
- Wat valt op aan de leesstrategie die de leerling hanteert: spellend, zingend/zoemend of direct?
- Heeft de leerling veel tijd nodig om de woorden/zinnen/tekst te lezen?
- Corrigeert de leerling zichzelf indien nodig?
- Spreekt de leerling bij het stillezen de woorden hardop uit? Als de leerling tijdens het stillezen woorden hardop uitspreekt, kan dat erop wijzen dat de leesvaardigheid nog niet is geautomatiseerd.
- Is er een verschil tussen hardop lezen en stillezen? Als de leerling beter leest bij het stillezen kan dat erop wijzen dat het hardop verklanken van woorden lastig is.
- Is de leerling tijdens het stillezen ook daadwerkelijk aan het lezen (taakgerichtheid)?
- Wat vindt de leerling van lezen (leesmotivatie)?
- Wat voor boek leest de leerling? Wat leest de leerling graag?
- Wordt er thuis weleens voorgelezen? Leest de leerling thuis weleens?

Observeren in een een-op-eensituatie

Een observatie in een een-op-eensituatie maakt het mogelijk om nog nauwkeuriger te kijken naar het leesgedrag van een leerling. Aangeraden wordt om regelmatig een leesanalyse of 'running record' te maken, terwijl een leerling een tekst hardop leest. Je maakt een dergelijke leesanalyse om inzicht te krijgen in de leesfouten die een leerling maakt, de patronen daarin tijdens het hardop lezen van een tekst, de leesstrategieën die worden gehanteerd, zelfcorrectie, taakgerichtheid, begrip, intonatie én de mate van expressie.

HOE MAAK IK EEN LEESANALYSE?

Een leesanalyse kan gemaakt worden wanneer een leerling woorden en/of een tekst leest. Schrijf op een kopie mee wanneer de leerling leest. Voor elk woord dat direct goed wordt gelezen, hoeft niets te worden genoteerd. De fouten worden direct letterlijk uitgeschreven. Geef daarbij duidelijk aan welke woorden de leerling spellend, zingend/zoemend dan wel direct leest, welke woorden zelf worden gecorrigeerd en welke woorden worden toegevoegd, vervangen of weggelaten. Geef bij een tekst ook een indicatie van de expressie, intonatie en het leesbegrip. Dat laatste doe je door na afloop van het lezen van een tekst aan de leerling te vragen om kort te vertellen waar de tekst over ging. We raden aan om een geluidsopname te maken, zodat de analyse achteraf kan worden gecontroleerd. Om het leesgedrag vast te leggen, kunnen de volgende notities worden gebruikt:

Zin	Observatie
<i>b-oe-k</i> ik lees een boek	→ woord geheel of gedeeltelijk spellend gelezen zonder het woord daarna helemaal te verklanken
<i>b-oe-k</i>  ik lees een boek	→ woord geheel of gedeeltelijk spellend gelezen, daarna wordt het woord helemaal verklankt
ik lees een <u>boek</u> 	→ woord zingend/zoemend gelezen
<i>doek</i> ik lees een boek	→ woord fout gelezen
ik lees een boek	→ woord overgeslagen
<i>leuk</i> ik lees een boek	→ woord toegevoegd
<i>reep ZC</i> ik lees een boek 	→ zelfcorrectie, schrijf de oorspronkelijke fout er ook bij

Noteer bij een tekst:

- De leerling leest monotoon / met expressie.
- De leerling heeft wel / geen aandacht voor leestekens.
- De leerling begrijpt wel / niet wat wordt gelezen. Licht toe.

Na de een-op-een observatie kan, om de leerling inzicht te geven in het eigen leesgedrag, een diagnostisch leesgesprek plaatsvinden. De leerkracht bespreekt dan samen met de leerling het leesgedrag: Wat vindt de leerling zelf van de leesvaardigheid? Hoe wordt de leestaak aangepakt? Wat vindt de leerling moeilijk? Wat is de leerkracht opgevallen tijdens de observatie? De leerkracht en de leerling bespreken samen wat er goed en minder goed gaat. Hoe gaan we verder? Wat is het volgende doel? Een dergelijk gesprek geeft leerlingen inzicht in hun leesgedrag en wordt door hen bovendien vaak als positief ervaren.

3.6.2 Spellingobservatie

Om zicht te krijgen op de manier waarop leerlingen een schrijftaak aanpakken, kan de leerkracht in alle groepen gebruikmaken van gerichte spellingobservaties. Hieronder beschrijven we hoe je dit kunt doen in groep 1 en 2 en groep 3 tot en met 8.

Observeren in groep 1 en 2

Experimenteren met letters door een poging te doen lettervormen te schrijven, is een goede voorbereiding op het leggen van klank-letterkoppeling en zo op het leren lezen en schrijven. In de beginnende schrijfontwikkeling zijn globaal schrijfontwikkelingsfasen te onderscheiden die we hierna schetsen (Bus, 1995):

Fase	Beginnende schrijfontwikkeling
1	De schrijfontwikkeling start met het maken van tekeningen. Hierbij wordt nog geen onderscheid gemaakt tussen tekenen en schrijven.
2	De tekeningen worden vervangen door krabbels die nog niet herkenbaar zijn, maar die wel aangeven dat het kind begrijpt dat schrijven iets anders is dan tekenen.
3	Kinderen beseffen dat woorden worden weergegeven door reeksen abstracte, steeds in volgorde variërende, tekens: zij gaan ketens letterachtige vormen of letters schrijven.
4	Kinderen krijgen meer inzicht in de klank-letterrelaties en schrijven bijvoorbeeld één letter voor één woord: de letter 'p' die de volledige eigen naam representeert. Ze hebben door dat een klank correspondeert met een letter of lettercombinatie, maar houden nog niet altijd rekening met de schrijfrichting en schrijven enkele letters in spiegelbeeld.
5	In deze fase gebruiken kinderen een soort zelfbedachte spellingen (<i>invented spelling</i>) waarbij klanken worden weergegeven zoals ze worden gehoord: 'RPS' voor 'rups'.
6	Vanaf groep 3 leren de kinderen hoe de woorden geschreven moeten worden. Dit noemen we de fase van de conventionele spelling.

Het is belangrijk om te weten dat niet alle kleuters de fasen in dezelfde volgorde doorlopen. Ze maken sprongen en slaan soms fasen over. Kleuters hoeven nog niet daadwerkelijk letters of woorden in de correcte vorm te kunnen schrijven. Het gaat om het verkennen en ontdekken van de verschillende vormen van letters. Zo groeit het bewustzijn dat klanken gekoppeld kunnen worden aan specifieke tekens en wordt de relatie tussen gesproken en geschreven taal verkend. Wanneer kinderen via spontane, zelfbedachte spellingen (*invented spelling*) woorden weergeven, laten ze zien dat ze de relatie tussen letters en klanken in woorden steeds beter doorzien (zie ook Ouellette & Sénéchal, 2008, 2017; zie ook Kennisrotonde, 2025b).

De schrijfontwikkeling kan gericht geobserveerd worden door na te gaan in welke mate kleuters zelf spontane schrijfpogingen doen. Daarbij kan ook bekeken worden in hoeverre het beginnende schrijven zich over de tijd ontwikkelt. Er zijn onderzoeken die laten zien dat juist het gebruik en de kwaliteit van spontane spellingen een voorspeller zijn van de beginnende lees-/spellingontwikkeling, of bij een gebrek eraan van eventueel dyslexie (Bigozzi et al., 2014). Als indicatie geldt: bij kleuters die een half jaar voordat ze naar groep 3 gaan niet of nauwelijks schrijven, is het van belang dat de leerkracht het schrijven van lettervormen vanuit een betekenisvolle context stimuleert. Het is belangrijk dat kleuters aan het eind van groep 2 de relatie tussen gesproken en geschreven taal doorzien, experimenteren met het maken van lettervormen en semi-fonetische schrijfproducten laten zien.

Observeren in groep 3-8

Bij het observeren en toetsen van de spellingvaardigheid wordt zowel naar het spellingproduct als naar het spellingproces gekeken. De volgende zaken zijn hierbij van belang (zie ook Geelhoed & Reitsma, 1999):

- **Hoe snel schrijft de leerling? Zijn er veel aarzelingen? Hoe is het schrijftempo?** Tempo geeft ook bij spellen aan of de kennis goed beklijft en snel uit het geheugen kan worden opgehaald. Als een leerling snel schrijft met veel fouten, hanteert de leerling geen goede strategie en laat bovendien weinig zelfreflectie zien.
- **Schrijft de leerling weinig woorden ineens goed, worden de gemaakte fouten wel steeds verbeterd? Gebeurt dit tijdens of na het schrijven?** Als de leerling vooral na het schrijven de woorden verbetert, kan dit erop wijzen dat er een woordbeeldstrategie wordt gehanteerd. Pas als de leerling het hele woord ziet, wordt de fout ontdekt. Tijdens het schrijven wordt geen gebruikgemaakt van de aangeleerde regels. Als de leerling bij een zinnendictee of bij het schrijven van een tekst steeds na het schrijven spellingfouten verbetert, kan dit ook wijzen op aandachts- of geheugenproblemen. De leerling vindt het moeilijk om tijdens het schrijven de opbouw van de zin of de inhoud ervan te onthouden en gelijktijdig de aandacht op de spelling te richten.

- **Spreekt de leerling het woord uit tijdens het schrijven? Worden de afzonderlijke klanken uitgesproken?** De leerling maakt dan gebruik van de elementaire spellinghandeling: een effectieve, maar erg tijdrovende werkwijze. Een aanpak die in groep 3 wenselijk is, maar in hogere groepen wijst op weinig automatisering.
- **Laat de leerling woorden weg uit de zin of wordt er vaak om herhaling gevraagd?** Dit is een mogelijke indicatie voor een concentratie- of geheugenprobleem, maar het kan ook wijzen op auditieve problemen.
- **Welke soort spellingfouten maakt de leerling?** Globaal kunnen er drie soorten spellingfouten worden onderscheiden, opklimmend in moeilijkheidsgraad:
 - *Luisterfouten*: Fouten die veroorzaakt worden door op basis van wat je hoort een verkeerde beslissing te nemen over de spelling van een woord of woorddeel. Voorbeelden zijn: werksteur (werkster), dieuw (duw) en dijeet (dieet). Fonetische fouten vallen onder deze categorie. Er zijn ook kinderen die een verkeerde fonologische code van een woord hebben opgeslagen, bijvoorbeeld: tekeling (tekening), ton (tong). Het is, om deze fouten te kunnen opsporen, belangrijk om terug te vragen wat een kind heeft opgeschreven. Komt de verkeerde uitspraak en de schrijfwijze van het woord overeen, dan is het in de basis geen spellingfout, maar een fout die betrekking heeft op de verwerking van de gesproken taal.
 - *Regelfouten*: Fouten die worden veroorzaakt door het niet of onjuist toepassen van een spellingregel. Voorbeelden zijn: appels (appels), brant (brand) en 'hij berekend' (berekent). Het is ook belangrijk om na te gaan waar het precies fout gaat bij het toepassen van een spellingregel: eenzelfde woord kan immers op verschillende manieren fout worden geschreven.
 - *Inprentingsfouten*: Fouten die worden veroorzaakt door haperingen in de visuele inprenting van woorden of woorddelen. Voorbeelden zijn: vlugtig (vluchtig) en twiefelen (twijfelen). Inprentingsfouten zijn veelal het gevolg van onvoldoende parate kennis over de schrijfwijze van woorden. Het duidelijkste voorbeeld van woorden waarbij inprenting een absolute voorwaarde is voor een correcte spelling, zijn de zogenaamde leenwoorden. De schrijfwijze van deze woorden kan niet worden afgeleid met behulp van een spellingregel of via de auditieve weergave van het woord. Voorbeelden zijn: bureau, chalet, keyboard en tiramisu.

Na afloop van het dictee of het schrijven van een tekst kan een diagnostisch spellinggesprek volgen. Hierbij wordt de denkwijze van een leerling tijdens het spellen in kaart gebracht. Een diagnostisch spellinggesprek geeft zicht op de vraag waarom een leerling bepaalde spellingfouten maakt. Dit levert handvatten op voor de ondersteuning.

Een werkwijze daarvoor is als volgt:

- Geef de leerling drie kleurpotloden en vraag de leerling elk woord uit het dictee (of een gedeelte daarvan) of een aantal zinnen uit de tekst te onderstrepen (stoplichtmethode):
 - met rood als de leerling zeker weet dat het fout is;
 - met groen als de leerling zeker weet dat het goed is;
 - met oranje als de leerling twijfelt aan de spelling.

Sommige leerlingen zullen hierdoor spontaan fouten ontdekken en verbeteren, zeker als ze daar de tijd voor krijgen. Noteer welke fouten spontaan worden ontdekt en leg ook vast welke opmerkingen de leerling hierover maakt.
- Vraag de leerling bij een aantal rood onderstreepte woorden (ook bij onterecht rood onderstreepte woorden) waarom dat woord anders geschreven zou moeten worden. Noteer de antwoorden, maar geef geen commentaar, zodat de leerling zich vrij voelt uit te leggen hoe zijn aanpak is.
- Vraag de leerling bij een aantal groen onderstreepte woorden (ook onterecht onderstreepte) waarom die woorden zo zijn geschreven.
- Vraag de leerling bij een aantal oranje onderstreepte woorden waarom er wordt getwijfeld.

- Neem een woord en zet daar de goede schrijfwijze naast. Laat de leerling uitleggen waarom één van de twee woorden fout is.
- Als er sprake is van een regel, leg die dan aan de hand van een woord uit. Geef vervolgens andere (nieuwe) woorden en kijk of de leerling die regel kan toepassen.
- Ga na of een leerling een regel ook in een moeilijker woord kan toepassen (a-pen; ver-ga-de-ring).
- Ga na of de leerling bepaalde deelvaardigheden kent (bijvoorbeeld: het onderscheid korte/lange klank, het onderscheid beklemtoonde/onbeklemtoonde klankgroepen).

Bij de analyse van spellingfouten wordt nagegaan of de leerling specifieke fouten maakt in woorden met een bepaalde spellingmoeilijkheid. Op deze manier wordt inzicht verkregen in het foutenpatroon. Een formulier voor de analyse van spellingfouten is te vinden in de handleiding van een spellingtoets of via de digitale applicatie van een leerlingvolgsysteem. Bij welke spellingcategorieën worden fouten gemaakt en bij welke niet? Geldt dat voor het merendeel van de leerlingen of voor een klein groepje? Dat kan je gebruiken bij de inrichting van je spellingonderwijs.

De huidige spellingdictees die op de Nederlandse markt verkrijgbaar zijn, meten niet in hoeverre de spellingvaardigheid is geautomatiseerd. Er wordt gekeken in hoeverre woorden goed worden geschreven. Met andere woorden: het gaat om accuratesse en niet om tempo (automatisering). In welke mate spellingvaardigheden zijn geautomatiseerd, is het beste te zien in spontane schrijfproducten. Spellingfouten en verbeterde spellingfouten geven een indicatie van welke spellingregels of -categorieën de leerling nog niet voldoende beheerst. Het is dus raadzaam om naast toetsgegevens ook spontane schrijfproducten van leerlingen te bekijken op opvallende fouten en/of foutenpatronen. Deze observaties versterken de gegevens die uit de toetsen naar voren komen.

3.6.3 Aanvullende informatie

Naast toets- en observatiegegevens over de lees- en spellingvaardigheid en het lees- en spellingproces levert een beschrijving van de taak-werkhouding, het aanpakgedrag, emotionele factoren en de thuissituatie eveneens handelingsgerichte informatie op. In de extra begeleiding houdt de leerkracht of lees-/spellingsspecialist rekening met de sterke en zwakke punten van een leerling, ook wel de belemmerende en beschermende factoren genoemd. De begeleiding van een zeer gemotiveerde leerling ziet er anders uit dan de begeleiding van een leerling die geen zin (meer) heeft om te lezen. Ook zal de begeleiding van een leerling die moeite heeft met langere tijd op een stoel zitten een andere invulling krijgen dan de hulp aan een leerling met een langere aandachtspanne. Informatie van ouders vormt een waardevolle aanvulling: zij zien hun kind in een andere situatie en kunnen dingen signaleren of veranderingen opmerkingen die op school minder zichtbaar zijn. Door deze informatie mee te nemen, ontstaat een completer beeld van wat de leerling nodig heeft.

In het document [Aanvullende observatiepunten lees- en schrijfgedrag](#) is een overzicht met observatiepunten opgenomen, die van belang zijn voor het opstellen van een passend plan van aanpak. Vergeet niet om de observaties ook te bespreken met en na te gaan bij ouders en de leerling zelf.



3.7 Onderbouwen van een vermoeden van dyslexie

Bij tegenvallende lees-/spellingprestaties kan de leerkracht vermoeden dat er sprake is van dyslexie (zie paragraaf 1.5 voor een begripsomschrijving van dyslexie). Het is niet aan het onderwijs om dyslexie vast te stellen, wel om een vermoeden van dyslexie te onderbouwen. Het blijft moeilijk om leerlingen met dyslexie te onderscheiden van leerlingen met ernstige lees- en/of spellingproblemen, omdat er sprake is van een glijdende schaal en dyslexie geen kwalitatief en kwantitatief nauw omgrensd verschijnsel is. Om het vermoeden te onderbouwen moet de ernst en hardnekkigheid van het probleem worden aangetoond (Scheltinga et al., 2021; Tijms et al., 2021). In hoofdstuk 6 lees je wat er concreet nodig is om een vermoeden van dyslexie te onderbouwen. Het is sowieso belangrijk om ouders ook mee te nemen in de signalen die de school ziet, de onderbouwing daarvan en de mogelijke vervolgstappen.

Reflectiekader

1 → LEERKRACHTNIVEAU

- Welke informatie vraagt de leerkracht op bij de overdracht vanuit de vorige groep die relevant is voor het monitoren van de ontwikkeling én handvatten geeft voor het directe handelen in de klas?
- Welke sleutelvaardigheden brengt de leerkracht in de klas in kaart bij alle leerlingen?
Welke sleutelvaardigheden brengt de leerkracht in kaart bij leerlingen die lezen en/of spellen lastig vinden? Hoe doet de leerkracht dat (wanneer, wie doet dat)?
- Gebruikt de leerkracht de toets- en observatiegegevens voor reflectie op leerlingniveau?
Hoe doet deze leerling het én hoe kan ik mijn handelen aanpassen?
- Gebruikt de leerkracht de toets- en observatiegegevens voor reflectie op groepsniveau?
Hoe doet mijn groep het, was mijn onderwijsaanbod toereikend én hoe kan ik mijn handelen aanpassen?
- Intensiveert de leerkracht direct wanneer wordt opgemerkt dat een leerling moeite heeft met lezen en/of spellen (ON2, zo nodig ON3)?
- Welke informatie geeft de leerkracht mee in de overdracht naar de volgende groep die voor collega's relevant is voor het monitoren van de ontwikkeling én handvatten geeft voor het directe handelen?

2 → SCHOOLNIVEAU

- Welke afspraken hebben wij schoolbreed gemaakt over het in kaart brengen van sleutelvaardigheden? In welke groep(en) brengen we welke sleutelvaardigheden bij alle leerlingen/bij leerlingen die moeite hebben met lezen en/of spellen in kaart?
- Welke procedure gebruiken we om sleutelvaardigheden in kaart te brengen?
Welke toetsen nemen we af? Welke observatieprocedures gebruiken we? Hoe ziet onze toets- en observatieplanning eruit (wanneer, wie)?
- Hoe leggen we de informatie verkregen uit observaties en toetsen overzichtelijk, toegankelijk en navolgbaar vast?
- Waar kunnen leerkrachten aankloppen als ze opvallendheden in de lees- en/of spellingontwikkeling bij een leerling opmerken?
- Hoe ondersteunen we bij een goede overdracht van de ene naar de andere groep?

1 2 3 4 5 6 7

**Begeleiding bij
lees- en spellingproblemen**

a b h g w s h e l c b u o
g a q o c t g d j a x y q
e z m e a k g i r e t k o p
q b s z g x y t n b c h e
c n f c v b e w h t o j f s
g m s t p r m j i n d a d
e n v d a w o g t s v

4 Begeleiding bij lees- en spellingproblemen

4.1	Inleiding	71
4.2	Van volgen naar ondersteunen	72
4.3	Werken aan fonemisch bewustzijn en letterkennis	73
4.3.1	Fonemisch bewustzijn	73
4.3.2	Letterkennis	75
4.4	Werken aan leesvaardigheid	77
4.5	Werken aan spellingvaardigheid	82
4.6	Beredeneerd een interventie kiezen of vormgeven op ON3	86
4.7	Het belang van een goede implementatie van ON3	87
4.8	Organiseren van extra ondersteuning	88
4.9	Samenwerking met ouders	88

4 Begeleiding bij lees- en spellingproblemen

4.1 Inleiding

Voor leerlingen die ondanks goed klassikaal lees- en spellingonderwijs (ondersteuningsniveaus 1; ON1) onvoldoende vooruitgaan, is meer nodig. Voor hen moet zo snel mogelijk aanvullend op de klassikale lessen meer expliciete instructie in kleine stappen en herhaalde begeleide inoefening door middel van pre-instructie (*preteaching*) en/of verlengde instructie (ondersteuningsniveau 2; ON2) worden georganiseerd. Wanneer dit niet voldoende is om de gewenste leerdoelen te behalen en de aansluiting met de groep te behouden, wordt het lees- en spellingonderwijs verder geïntensiveerd door de inzet van specifieke interventies (ondersteuningsniveau 3; ON3), zo nodig aangevuld met specialistische begeleiding (ondersteuningsniveau 4; ON4). Hoe groter de achterstand, des te intensiever de extra begeleiding moet zijn om een grotere achterstand te voorkomen. Dit hoofdstuk gaat hierover.

In paragraaf 4.2 beschrijven we de stappen die je zet om van leerlingresultaten tot een passend ondersteuningsaanbod te komen. Vervolgens laten we zien wat specifieke kenmerken zijn van een effectieve aanpak voor het bevorderen van fonemisch bewustzijn en letterkennis (paragraaf 4.3), lezen (paragraaf 4.4) en spellen (paragraaf 4.5). De effectiviteit van de kenmerken is doorgaans ook aangetoond bij gemiddelde en betere lezers. De suggesties zijn dan ook toepasbaar voor een bredere doelgroep, maar zijn extra belangrijk voor leerlingen met lees-/spellingproblemen. Paragraaf 4.6 beschrijft hoe een specifieke interventie op ON3 onderbouwd gekozen en vormgegeven kan worden. De lees-/spellingspecialist zal hierin het voortouw nemen. Paragraaf 4.7 beschrijft het belang van een goede implementatie van de interventie en hoe scholen dit kunnen realiseren. Paragraaf 4.8 gaat in op de wijze waarop scholen de extra ondersteuning kunnen organiseren. Direct wanneer blijkt dat extra ondersteuning nodig is, is het belangrijk dat ouders worden geïnformeerd over de aanleiding, de doelen van de begeleiding en de wijze waarop de voortgang wordt gevolgd. Dit wordt beschreven in paragraaf 4.9.

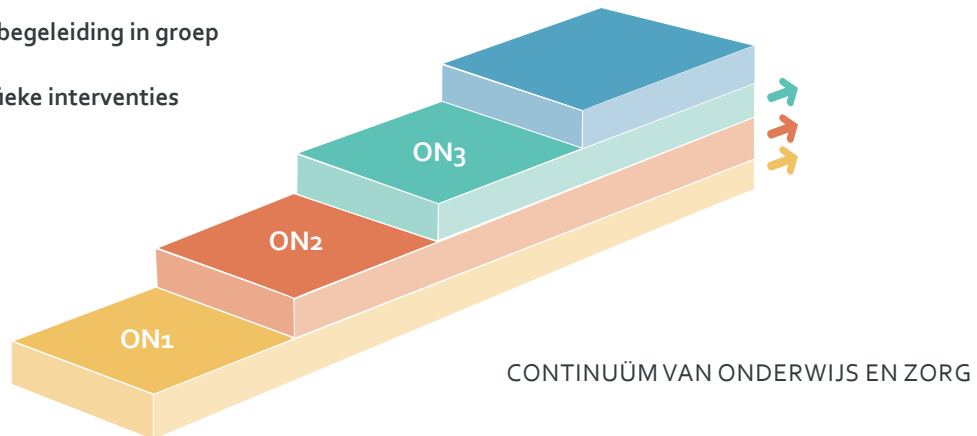
AAN HET EIND VAN DIT HOOFDSTUK WEET JE ...

- hoe je vanuit leerlingresultaten keuzes maakt voor extra ondersteuning (paragraaf 4.2).
- hoe je ondersteuning in het fonemisch bewustzijn en letterkennis kunt vormgeven (paragraaf 4.3).
- hoe je ondersteuning voor lezen kunt vormgeven (paragraaf 4.4).
- hoe je ondersteuning voor spellen kunt vormgeven (paragraaf 4.5).
- hoe je beredeneerd een interventie kunt kiezen of vormgeven op ON3 (paragraaf 4.6).
- wat aandachtspunten zijn bij de implementatie van een interventie (paragraaf 4.7).
- hoe je extra ondersteuning kunt organiseren in de groep (paragraaf 4.8).
- hoe je de samenwerking met ouders effectief kunt vormgeven (paragraaf 4.9).

ON₁ → Goed lees- en spellingonderwijs

ON₂ → Extra begeleiding in groep

ON₃ → Specifieke interventies



4.2 Van volgen naar ondersteunen

Op basis van de resultaten van observaties en toetsen (zie hoofdstuk 3) bepaalt de leerkracht de ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Zeker bij leerlingen die moeite hebben met lezen en/of spellen inventariseer je wat je weet over het fonemisch bewustzijn, de letterkennis en de lees- en spellingvaardigheid en -aanpak. Vervolgens stel je doelen op voor een leerling of een groepje van leerlingen. Je legt in een groeps-/handelingsplan vast welke doelen je voor de leerling nastreeft en wat je concreet aanbiedt (met welke effectieve kenmerken en werkvormen) om deze doelen te bereiken. Voor ON₂ zal het doel zijn: de lesdoelen behalen en aansluiting met de groep behouden. Voor ON₃ is het doel om specifieke hiaten in de ontwikkeling weg te werken. Op ON₂ krijgt de intensivering vorm door uitbreiding van instructie- en oefentijd door pre-instructie (*preteaching*) en verlengde instructie. Op ON₃ vindt verdere intensivering plaats door inzet van interventies die specifiek zijn afgestemd op hiaten in de lees-/spellingontwikkeling bij een leerling. Natuurlijk blijft ook daarbij expliciete instructie en begeleide inoefening met ondersteunende feedback heel belangrijk. In tegenstelling tot goede lezers en spellers, die al sneller in staat zijn patronen en regelmatigheid in woorden en teksten impliciet te herkennen en gebruiken, heeft een leerling met lees- en/of spellingproblemen meer behoefte aan expliciete instructie en meer begeleide inoefening voor lezen (Ehri, 2020) en/of spelling (Graham & Santangelo, 2014; Williams et al., 2017).

Zorg voor een systematische opbouw

Leerlingen met lees- en/of spellingproblemen zijn erbij gebaat dat de extra ondersteuning systematisch is opgebouwd (Ehri, 2020; Ehri et al., 2001). Zorg dus voor een opbouw in moeilijkheidsgraad: soms moet een leerling bepaalde kennis hebben om een volgende lees-/spellingmoeilijkheid aan te kunnen. Bijvoorbeeld: een leerling moet eerst klanken aan letters kunnen koppelen en klankzuivere eenlettergrepige woorden kunnen decoderen, voordat geoefend wordt met woorden met medeklinkerclusters en meerlettergrepige woorden. Ook voor spelling is een gedegen opbouw nodig. Bijvoorbeeld: een leerling moet eerst het onderscheid tussen korte en lange klanken begrijpen, voordat de toepassing van de spellingregel voor open en gesloten klankgroepen kan worden aangeleerd en ingeoefend. Een systematische aanpak betekent (dus) dat de planning van de extra leeractiviteiten wordt afgestemd op de leerdoelen op korte en lange termijn, met een beredeneerde opbouw in moeilijkheidsgraad.

Je bespreekt met de leerlingen aan welke doelen de komende periode wordt gewerkt. De voortgang wordt op vaste momenten geëvalueerd. Om de vorderingen in leestempo voor leerlingen inzichtelijk te maken, kan aan het begin van de extra begeleiding en tussentijds en/of na afloop een audio- of video-opname worden gemaakt. Leerlingen lezen daarbij steeds hetzelfde stukje tekst, zodat de vooruitgang kan worden beoordeeld. Het is belangrijk dat deze doelen en evaluatiemomenten ook met ouders worden gedeeld,

zodat school, leerling en ouders een gezamenlijk beeld hebben van de ontwikkeling en de beoogde opbrengsten van de begeleiding. Natuurlijk wordt er niet alleen op de vaste momenten maar steeds wanneer er opvallendheden zijn observaties vastgelegd. Zo kan daar tijdens volgende begeleidingsmomenten op worden teruggegrepen en naar worden gehandeld.

Start tijdig met intensiveren

Het is belangrijk om tijdig te starten met intensivering van het onderwijsaanbod om zo een toenemende achterstand te voorkomen. Informatie over wat de leerling aan het eind van het vorige leerjaar nog niet beheerste en een plan voor het nieuwe schooljaar helpt om al direct bij aanvang van het schooljaar te bepalen welke leerlingen ondersteuning nodig hebben. Zo kan de leerkracht van groep 3 meteen aandacht besteden aan de leerlingen die nog weinig letters kennen of moeite hebben met taken die een beroep doen op het fonemisch bewustzijn. De leerkracht van groep 4 besteedt extra aandacht aan leerlingen die aan het eind van groep 3 nog niet alle letters kenden of nog niet voldoende accuraat decodeerden. Leerkrachten moeten vanaf het begin van het schooljaar uiteraard ook zelf direct alert zijn op de lees-/spellingontwikkeling van leerlingen. Zo kan indien nodig ook tijdens het schooljaar zo snel mogelijk extra hulp worden ingezet. Zowel informatie over de leergeschiedenis als eigen observaties en bevindingen uit toetsen bieden de leerkracht handvatten om problemen in de lees- en spellingontwikkeling te signaleren en vroegtijdig aan te pakken. Bij sommige leerlingen komen lees- en/of spellingproblemen pas in de midden- of bovenbouw voor het eerst aan het licht. Deze leerlingen hebben de basis van het lezen en spellen wel onder de knie, maar kunnen de toenemende complexiteit in lees- en spellingtaken niet aan. Of de leerlingen hebben zwakke decodeervaardigheden, maar hebben die lange tijd kunnen compenseren, en krijgen pas zichtbaar moeite met lezen als de leestaak complexer wordt. Denk aan het gebruiken van leenwoorden en ingewikkelde zinsconstructies. Problemen met spelling kunnen zich in de bovenbouw bijvoorbeeld voordoen bij het aanleren van de werkwoordspelling of de spelling van leenwoorden.

Zowel leerlingen van wie de lees-/spellingproblemen vroegtijdig wordenesignaleerd als leerlingen bij wie de lees-/spellingproblemen pas in de midden- of bovenbouw opvallen, zijn gebaat bij extra instructie- en oefentijd. Zo kunnen zij de groepslessen blijven volgen en ervaren ze zo min mogelijk hinder van hun lees- en/of spellingprobleem bij andere vakken. Omdat elke leerling anders is, blijft het vanaf het begin belangrijk om steeds te kijken welke aanpak het beste aansluit bij de ondersteuningsbehoeften van een specifieke leerling.

4.3 Werken aan fonemisch bewustzijn en letterkennis

In deze paragraaf beschrijven we de kenmerken van effectieve ondersteuning en mogelijke werkvormen voor het bevorderen van het fonemisch bewustzijn en de letterkennis. Dit biedt handvatten om onderbouwde keuzes te maken in de extra ondersteuning van leerlingen. Voor elke vaardigheid lichten we eerst toe wat kenmerken zijn van een effectieve aanpak. Vervolgens beschrijven we mogelijke werkvormen die kunnen worden ingezet.

4.3.1 Fonemisch bewustzijn

Kenmerken van een effectieve aanpak

Het extra stimuleren van het fonemisch bewustzijn is vooral in de fase van de beginnende geletterdheid aan de orde. In groep 2 en de eerste helft van groep 3 kan met voldoende oefening in het fonemisch bewustzijn worden bijgedragen aan vermindering van faalervaringen in de eerste maanden van het formele leesonderwijs (Lyytinen et al., 2007). Extra aandacht voor het bevorderen van het fonemisch bewustzijn gebeurt nooit geïsoleerd; het oefenen van klanken zonder de koppeling met letters te maken heeft als voorbereiding op het leesproces weinig zin (zie ook Stalega et al., 2024). Daarnaast zorg je voor voldoende herhaling en een systematische opbouw in moeilijkheidsgraad. Deze kenmerken worden hierna toegelicht.

KENMERKEN VAN EEN EFFECTIEVE AANPAK VOOR FONEMISCH BEWUSTZIJN

- Leg de koppeling tussen klanken en letters
- Zorg voor voldoende herhaling
- Bouw de moeilijkheidsgraad geleidelijk op

Leg de koppeling tussen klanken en letters

Uit onderzoek blijkt dat expliciete instructie de meest effectieve manier is om het fonemisch bewustzijn te vergroten en de letter-klankkoppeling aan te leren (Ehri et al., 2001; Rice et al., 2022). Met expliciete instructie bedoelen we een doelgericht en systematisch aanbod. Dit kan zowel directe leerkrachtinstructie zijn, als instructie door ouders of een computerprogramma. Instructie om het fonemisch bewustzijn te vergroten ten gunste van lezen is vooral effectief als de je deze combineert met het aanbod van letters (Casteleyn et al., 2023). Het fonemisch bewustzijn en letterkennis hangen nauw met elkaar samen: een leerling die de lettersymbolen kent, kan gemakkelijker woorden in losse klanken verdelen (auditieve analyse) en losse klanken samenvoegen tot een woord (auditieve synthese). Het omgekeerde is ook waar: de leerling die beter in staat is om klanken van elkaar te onderscheiden, kan er gemakkelijker letters aan koppelen. Leg in de instructie dus altijd de koppeling tussen klanken (wat hoor je?) en lettersymbolen (wat zie je?).

Zorg voor voldoende herhaling

Leerlingen zijn gebaat bij frequente en herhaalde oefening van het fonemisch bewustzijn (zie o.a. Albro, 2025; Ehri et al., 2001). Succesvolle interventies kenmerken zich door een sterk gestructureerde opzet met meerdere, korte sessies per week, in kleine groepen (Krikhaar et al., 2026).

Bouw de moeilijkheidsgraad geleidelijk op

Je kunt op verschillende niveaus oefeningen voor het fonemisch bewustzijn uitvoeren. Het fonemisch bewustzijn omvat namelijk meerdere vaardigheden met een verschillende moeilijkheidsgraad. Fonemen isoleren (Welke klank hoor je vooraan in paraplu?) en auditieve synthese (Welk woord zeg ik: w-o-l-k) zijn relatief gemakkelijk. Auditieve analyse (Hak het woord 'storm' in stukjes) en manipulatie (Als ik in het woord regen de w neerzet op de plek van de r, welk woord krijg ik dan?) blijken de moeilijkste taken. Ook is het over het algemeen moeilijk voor leerlingen om een klank of deel van een woord weg te laten (Als ik in het woord razen de r weglaat, welk woord krijg ik dan?) (Vloedgraven, 2008). Bepaal dus welke vaardigheden (zoals fonemen isoleren of fonemen samenvoegen) passend zijn in de ontwikkeling van een leerling. Let erop dat je vervolgens ook de bijbehorende letters toont.

Behalve het soort taak dat gevraagd wordt (zoals auditieve analyse of synthese), blijkt ook de aard en de positie van de klanken in een woord van invloed op de moeilijkheidsgraad. Zo is het bijvoorbeeld moeilijker om klanken als /p/, /t/ en /k/ vooraan in een woord uit te luisteren, dan achteraan. Het woord 'pan' is voor kinderen dus moeilijker om in klanken te verdelen dan het woord 'aap'. De klanken /s/, /f/, /m/, /n/, /r/ en /l/ zijn juist wel weer gemakkelijk aan het begin van het een woord uit te luisteren (De Graaff et al., 2011; Geudens, 2006).

Voor leerlingen die thuis een andere taal spreken en relatief kort in Nederland zijn, kan het soms moeilijk zijn om bepaalde klanken te onderscheiden en uit te spreken (zie ook paragraaf 3.2 en Schraeyen et al., 2025). Ze kunnen moeite hebben met het onderscheiden van bepaalde klanken die in de eigen taal niet onderscheiden worden. Denk bijvoorbeeld aan het Berbers waar het onderscheid tussen p-b niet bekend is, of het Pools waarin geen lange klinkers voorkomen. Je kunt op verschillende websites ([Moedertaal in NT2](#) en [Meertaligheid en Taalstoornissen](#)) de belangrijkste verschillen zien tussen het Nederlands en verschillende moedertalen. Met die kennis kun je de problemen die leerlingen ondervinden beter plaatsen en hiernaar handelen. Als je aandacht besteedt aan de fonologische structuur van woorden en de transfer tussen de beide talen, waarbij de kennis van de ene taal kan wordt 'overgedragen' naar de kennis van de andere taal (Nederlands), kan dit de leerling helpen (Krikhaar & Van der Lee, 2023).



Mogelijke werkvormen voor fonemisch bewustzijn

De meeste methodes voor de groepen 1 tot en met 3 bevatten tegenwoordig voldoende oefenmaterialen om fonemisch bewustzijn (verder) in te oefenen. Werken met extra materialen uit de methode heeft als groot voordeel dat deze direct aansluiten bij de lesstof van de 'gewone' les. Met andere woorden: de inzet van deze materialen zorgt voor extra leertijd en mogelijkheden om dezelfde inhoud op een herkenbare wijze eigen te maken. Ook kunnen scholen ervoor kiezen om met aanvullende materialen of aanpakken het fonemisch bewustzijn te bevorderen.

4.3.2 Letterkennis

Kenmerken van een effectieve aanpak

Het vergroten van de letterkennis is vooral in groep 2 en in de eerste helft van groep 3 aan de orde. Een systematische opbouw in moeilijkheidsgraad is een belangrijk didactisch uitgangspunt van de ondersteuning. Ook hier geldt – net als bij het fonemisch bewustzijn – dat voldoende herhaling nodig is. Tot slot kan worden onderzocht of multisensoriële activiteiten leerlingen extra ondersteunen. Deze kenmerken worden hierna verder toegelicht. Vervolgens beschrijven we mogelijke werkvormen die je kunt inzetten voor het vergroten van de letterkennis.

KENMERKEN VAN EEN EFFECTIEVE AANPAK VOOR LETTERKENNIS

- **Bouw de moeilijkheidsgraad geleidelijk op**
- **Zorg voor voldoende herhaling**
- **Verken of een multisensoriële aanpak helpend is**

Bouw de moeilijkheidsgraad geleidelijk op

Voor het aanleren van letters bestaan globaal drie oefenvormen die oplopen in moeilijkheidsgraad. Het passief/receptief oefenen van letters is de meest eenvoudige vorm. De leerling hoort een klank en wijst op een letterkaart de corresponderende letter aan. Daarna volgen oefeningen die gericht zijn op het benoemen van letters. Ten slotte kan een fonemendictee of klankdictee worden ingezet: de leerling hoort de klank en schrijft de corresponderende letter op. De leerkracht kan besluiten om letters die op elkaar lijken in vorm of klank – dit zijn vaak ook de letters die leerlingen verwisselen – niet direct na elkaar aan te bieden, omdat dit verwarrend kan zijn. Denk hierbij aan m-n, p-b-d of ei-ie. We zien in de praktijk echter ook dat het voor sommige leerlingen juist heel goed werkt om gelijkende letters naast elkaar te verkennen, omdat dit de leerlingen meer richt op de overeenkomsten en verschillen in lettervorm en klank. Het is zinvol om leerlingen het onderscheid aan te leren tussen korte en lange klanken en bijbehorende letters. Letters moeten eerst goed worden ingeprent, voordat de nadruk wordt gelegd op het op tempo benoemen en schrijven van letters: eerst accuraat, dan pas vlot.

Zorg voor voldoende herhaling

Als een letter aan bod is geweest, is herhaling nodig om de letterkennis in te slijpen en de letter-klankkoppeling te automatiseren. Leerlingen hebben dus voldoende oefenmomenten nodig om de koppelingen tussen letters en klanken te verankeren in het geheugen. Gespreide herhaling lijkt effectiever voor het langdurig onthouden van de letters dan lange periodes achter elkaar oefenen (Jones & Reutzel, 2012). Plan dus regelmatig terugkerende oefen- en herhaalmomenten. Deze extra herhaling voor een aantal leerlingen kan gekoppeld worden aan dagelijkse routines, zoals het lezen van een (prenten)boek, maar ook met behulp van spelletjes, zoals een letterbingo of lettermemory.

Verken of een multisensoriële aanpak helpend is

Behalve het koppelen van auditieve informatie (klank) en visuele informatie (letter), kunnen ook andere zintuigen betrokken worden om letters aan te leren. Wanneer verschillende zintuigen betrokken worden in het leerproces, spreken we van een multisensoriële aanpak. Leerlingen leren dan niet alleen via kijken en luisteren, maar ook bijvoorbeeld via tast (Boardman, 2020; Labat et al., 2014).

Er zijn aanwijzingen dat een multisensoriële aanpak bevorderend kan zijn voor leerlingen met dyslexie (bijvoorbeeld Labat et al., 2014; Schlesinger & Gray, 2017). Het gebruik van tastbaar materiaal om letters weer te geven, zoals plastic letters, lijkt de effectiviteit van lees- en spellingondersteuning te vergroten (Ehri et al., 2001). Deze bevindingen zijn echter voornamelijk gebaseerd op kleinschalige onderzoeken (Al Otaiba et al., 2022). Er zijn wel grotere studies die positieve effecten gevonden hebben van interventies die multisensoriële componenten bevatten (bijvoorbeeld Gerritsen et al., 2025; Gijssels & Bosman, 2010). Het geïsoleerde effect van het inschakelen van andere zintuigen is daarbij echter niet aan te tonen. Met andere woorden: we kunnen niet vaststellen of de effectiviteit is toe te schrijven aan de multisensoriële kenmerken of aan andere kenmerken van de aanpak.

Een andere vorm van een multisensorieel aanbod is de letters articulatorisch verkennen (Van den Broeck & Geudens, 2016). Met deze aanpak maak je leerlingen bewust van de vorm en articulatie van een letter en bijbehorende klank. Je laat zien en ervaren hoe de klank uitgesproken wordt en hoe dat voelt aan de mond, lippen of de keel. Met een spiegel kunnen de leerlingen ook naar zichzelf kijken en met hun vingers voelen wat er gebeurt, bijvoorbeeld bij /m/, waarbij ze met hun vingers hun lippen voelen trillen en bij /n/ waarbij ze het voelen trillen in hun neus. Aandacht voor de articulatie van klanken in combinatie met letters helpt leerlingen de koppeling tussen klanken en letters te maken (Boyer & Ehri, 2011). Alle kinderen profiteren hiervan, zeker ook meertalige leerlingen die nog niet alle Nederlandse klanken kennen (Roberts, 2005).

Klankgebaren zijn een ander voorbeeld van een multisensoriële aanpak: de gebaren combineren visuele, auditieve en motorische informatie. Er is nog weinig specifiek onderzoek gedaan naar de effectiviteit hiervan voor het aanleren van letters. Klankgebaren zijn vaak onderdeel van een interventie en daarmee dus niet geïsoleerd onderzocht. Als je werkt met klankgebaren is het belangrijk om kritisch te kijken of de gebruikte klankgebaren ondersteunend werken (geen doel op zich), passen bij de klanken en niet te ingewikkeld zijn (Kennisrotunde, 2025). Blijf steeds opnieuw aandacht besteden aan hoe de klank klinkt, je de klank uitspreekt en hoe de letter eruit ziet. Ga ook altijd na of er in de reguliere leesmethode met klankgebaren wordt gewerkt. Verschillende klankgebaren naast elkaar gebruiken is onwenselijk en voor een leerling heel verwarrend.

Mogelijke werkvormen voor letterkennis

Voor extra oefening met letters kun je verwerkingsmaterialen gebruiken die de leesmethode aanbiedt. Het voordeel hiervan is dat de extra leerstof aansluit bij de leerstof uit de (reguliere) les. Het is belangrijk om de letters die leerlingen lastig vinden eerst grondig te verkennen, bijvoorbeeld met een multisensoriële aanpak. Daarbij is het nodig dat de leerling een letter veel ziet (herhaling). Letterkaartjes zijn vaak heel handig in gebruik. Laat de letterkaartjes een voor een zien en laat de leerling de letter benoemen. Je kunt daarbij bijvoorbeeld werken met bakjes met drie verschillende kleuren: groen, oranje, rood. Op basis van de

reactie van een leerling stop je het kaartje in een van de bakjes. Heeft een leerling moeite met het accuraat benoemen van letters? Werk dan met een groen (goed) en een rood (fout) bakje. Heeft de leerling moeite om de letters vlot te benoemen? Werk dan met een groen (goed), oranje (goed, maar niet vlot) en rood (fout) doosje. De letters in het rode en eventueel oranje bakje lenen zich ervoor om nog eens geïsoleerd verkend te worden. Het is voor leerlingen motiverend wanneer ze hun letterkennis concreet zien toenemen.

4.4 Werken aan leesvaardigheid

Kenmerken van een effectieve aanpak

De nadruk zal in de extra leesbegeleiding in eerste instantie liggen op het accuraat leren lezen van woorden en teksten (van klankzuiver naar niet-klankzuiver). Ook zul je aandacht besteden aan vlot lezen (accuraat en op gepast tempo) en vloeiend lezen (accuraat, op gepast tempo en met intonatie). Om de directe woordherkenning te bevorderen, blijkt het effectief als je focus legt op de woordstructuur. Daarnaast is het effectief om leerlingen, zeker leerlingen met leesproblemen, voldoende hardop te laten lezen en lezen te combineren met spellen. Zorg ook bij het lezen van woorden en teksten voor voldoende herhaling. Het is belangrijk om in je aanpak steeds voor een combinatie van werkvormen te kiezen, waarbij geoefend wordt op (letter-,) woord- en tekstniveau om aan leesaccuratesse, -vlotheid en -vloeiendheid te werken. Blijf hierbij ook altijd oog houden voor de leesmotivatie en het leesplezier. Deze kenmerken worden hierna verder toegelicht. Vervolgens beschrijven we mogelijke werkvormen die je kunt inzetten.

KENMERKEN VAN EEN EFFECTIEVE AANPAK VOOR LEZEN

- **Bouw de begeleiding op van accuraat naar vlot en vloeiend lezen**
- **Besteed aandacht aan de structuur van woorden**
- **Laat leerlingen voldoende hardop lezen**
- **Oefen op letter-, woord- en tekstniveau**
- **Combineer lezen en spellen**
- **Zorg voor voldoende herhaling**
- **Besteed aandacht aan de leesmotivatie**

Bouw de begeleiding op van accuraat naar vlot en vloeiend lezen

De begeleiding richt zich in eerste instantie op het juist ontsleutelen van woorden. Zodra de leerling de letters goed kan benoemen en woorden accuraat leest, gaat het leestempo door veelvuldig lezen vanzelf omhoog (conform de self-teaching hypothesis van Share, 1995). Echter: ook als woorden goed gelezen worden, blijven sommige leerlingen alle woorden letter voor letter lezen en komen ze niet tot directe woordherkenning. Zij blijven als het ware te lang gebruikmaken van een spellende leesstrategie. Deze strategie vertraagt het leesproces, wat het tempo omlaag brengt en het tekstbegrip kan belemmeren (zie hoofdstuk 1). Het leestempo moet dan verhoogd worden, zonder dat de leerling hierdoor meer fouten gaat maken. Als het leestempo te hoog wordt, kan de leerling gaan 'jagen' en de woorden gaan raden in plaats van lezen. Probeer dus te zoeken naar het leestempo dat de leerling nog net aankan.

Besteed aandacht aan de structuur van woorden

Woordherkenning verloopt efficiënter als woorden niet letter voor letter worden gedecodeerd, maar als gebruik wordt gemaakt van grotere eenheden. Dat betekent dat instructie niet alleen gericht moet zijn op het hele woord; besteed ook aandacht aan grotere betekenisvolle eenheden (morfemen), zoals 'lijk' in 'eerlijk' en 'kinderlijk'. Bovendien moeten leerlingen van een aantal grotere eenheden binnen woorden de juiste uitspraak kennen om het woord te kunnen ontsleutelen. Denk daarbij aan 'tie' in het woord politie of 'ge' in geluk. Leerlingen die moeite hebben met lezen, maken meestal niet uit zichzelf gebruik van vaste patronen in de woordstructuur. Zij hebben dan ook expliciete instructie nodig in hoe ze op een efficiënte wijze gebruik kunnen maken van morfemen.

Laat leerlingen voldoende hardop lezen

Laat leerlingen die meer moeite hebben met lezen individueel of in kleine groepjes voldoende hardop lezen, onder begeleiding van de leerkracht of andere onderwijsprofessional. De volledige analyse van letters in klanken vereist namelijk actieve verwerking, die de koppeling tussen klanken en letters versterkt en leidt tot nauwkeurigere opslag in het geheugen (De Jong & Share, 2007; Van den Boer & Aravena, 2023). Bovendien geeft hardop lezen de kans leesfouten te ontdekken, zowel door de leerling als door de leerkracht of lees-/spellingspecialist. Er moeten dus voldoende kansen zijn voor hardop lezen mét feedback.

Oefen op letter-, woord- en tekstniveau

Lezen moeten op verschillende niveaus geoefend worden. Dat betekent dat nieuwe letters geïsoleerd worden verkend, maar ook in verschillende woorden worden geoefend. En dat er niet alleen op letter- en woordniveau wordt geoefend, maar ook op tekstniveau.

Leerlingen met leesproblemen zijn gebaat bij oefeningen op woordniveau om zo woordspecifieke kennis op te doen. Bij woordlezen kunnen de leerlingen namelijk geen gebruikmaken van de context om te bepalen wat er staat, ze moeten aandacht hebben voor alle details in het woord. Hierdoor worden de verbindingen tussen betekenis, klank en uitspraak steviger. Problemen met vloeiend lezen kunnen voor een deel worden verklaard door de moeilijkheden met vlotte herkenning van losse woorden (Schwanenflugel et al., 2006; Van Viersen et al., 2022). De *lexical quality hypothesis* van Perfetti (2007) geeft hiervoor een theoretische onderbouwing: leerlingen met leesproblemen hebben moeite met de herkenning en verwerking van woorden. De moeizame woordherkenning legt beslag op cognitieve capaciteit. Oefening op woordniveau helpt leerlingen om sterke woordrepresentaties op te slaan in het geheugen. Daarom is het belangrijk dat je ook het lezen van losse woorden oefent met leerlingen die moeite hebben met lezen. Ook bij oudere leerlingen die moeite hebben met lezen zijn effecten aangetoond van interventies van oefenen op woordniveau (Donegan & Wanzek, 2021).

Let op: oefen niet met pseudowoorden (niet bestaande woorden), hierbij wordt geen betekenis opgeslagen of geactiveerd en levert geen bijdrage aan het opbouwen van woordspecifieke kennis (Castles et al., 2018; zie ook paragraaf 1.2.1).

Het oefenen op woordniveau bij leerlingen met leesproblemen leidt echter niet automatisch tot vloeiend lezen op tekstniveau (Martin-Chang & Levy, 2006). Om teksten goed en vloeiend te leren lezen met begrip, moeten leerlingen het lezen van woorden ook in teksten oefenen (Lovett et al., 2000). Teksten bieden bovendien een betekenisvolle context waarbinnen technisch lezen en leesbegrip worden geïntegreerd. Zo zorg je voor transfer van een geleerde (deel)vaardigheid naar nieuwe leessituaties.

Blijf dus, ook na groep 3, aandacht schenken aan tekstlezen én woordlezen. Je kunt bijvoorbeeld op basis van de specifieke hiaten van een leerling woorden kiezen die in de tekst voorkomen en deze geïsoleerd oefenen (zie mogelijke werkvormen).

Combineer lezen en spellen

Door woorden zowel te laten spellen als lezen, worden woorden grondig(er) verwerkt. Spelling ondersteunt namelijk het lezen: het zorgt voor een diepgaande verwerking van de woorden en beïnvloedt ook de leesvaardigheid positief (Graham & Santangelo, 2014). Dat betekent dat je in de leesbegeleiding van een leerling kansen grijpt om de leerling ook te laten schrijven. Dat kan bijvoorbeeld door de moeilijke woorden in een tekst niet alleen te laten lezen, maar ook te laten opschrijven.

Zorg voor voldoende herhaling

Om tot automatisering van een bepaalde leesmoeilijkheid te komen, is voldoende herhaling nodig. Herhaling is voor alle leerlingen nodig, maar een leerling met leesproblemen moet nog vaker in aanraking komen met letters en woorden om deze direct te herkennen. Helaas is juist vaak het omgekeerde het geval: goede lezers

lezen spontaan vaak meer en langer dan leerlingen die meer moeite hebben met lezen en deze herhaling juist zo hard nodig hebben. Herhaling is een kerncomponent van effectieve leesinterventies (zie bijv. Stevens et al., 2017). Voldoende herhaling betekent dat dezelfde leerstof herhaald moet worden aangeboden in verschillende teksten en oefeningen.

Besteed aandacht aan de leesmotivatie

Goed kunnen lezen zorgt vaak voor intrinsieke leesmotivatie. Leerlingen die meer moeite hebben met lezen zullen dan ook niet altijd gemotiveerd zijn tijdens de extra leesbegeleiding. Daarom is het belangrijk om naast de hierboven beschreven didactische kenmerken om de leesvaardigheid te bevorderen óók aandacht te besteden aan de intrinsieke leesmotivatie. In hoofdstuk 2 is het belang van een stimulerende lees- en schrijfumgeving beschreven. Belangrijke componenten zijn daarbij autonomie, competentie en verbondenheid. Juist voor leerlingen die het minst gemotiveerd zijn, waaronder leerlingen met leesproblemen, zijn deze mechanismen effectief gebleken (Van Steensel et al., 2016; Van Steensel, 2022). Het aanspreken op en helpen bij het stellen van beheersingsdoelen voor lezen kan ook motiverend werken.

MEER LEZEN?

- **Meer lezen over hoe je de leesmotivatie bevordert? Neem een kijkje op [Onderwijskennis](#).**
- **Meer lezen over hoe je de leesmotivatie van leerlingen die lezen lastig vinden kunt bevorderen? Neem een kijkje op de website van [Dyslexie Centraal](#).**



Mogelijke werkvormen voor lezen

Wanneer je leerlingen met leesproblemen extra gaat ondersteunen, bespreek dan met ouders de doelen, welke aanpak wordt ingezet en hoe de leesontwikkeling gevolgd wordt. Voor de aanpak kunnen leerkrachten gebruik maken van de reguliere leesmethode die op school gebruikt wordt. Alle recente leesmethodes voor het aanvankelijk en voortgezet lezen bieden extra oefen- en verwerkingsmaterialen aan. Wanneer op school wordt gewerkt met een methode, is het dus raadzaam om hier gebruik van te maken. Je breidt daarmee de leertijd uit met dezelfde inhoud (leesmoeilijkheden) als die van de reguliere groepsles en biedt daarbij extra ondersteuning. Zorg er bij de lees oefeningen voor dat leerlingen zoveel mogelijk ook verklanken, zodat er een koppeling gemaakt kan worden tussen hoe het woord klinkt en hoe het wordt geschreven. Dit is zeker voor leerlingen met leesproblemen belangrijk.

Wanneer niet, of slechts gedeeltelijk met een leesmethode wordt gewerkt, kunnen de volgende werkvormen worden ingezet. Deze werkvormen kunnen ook deel uitmaken van de reguliere methode:

Woordrijtjes lezen

Je kunt enkele woorden uit een tekst selecteren en daar woordrijtjes mee maken – of wellicht is dat al gebeurd in de methode of de aanpak waar je mee werkt. Bij de uitwerking van woordrijtjes maken we onderscheid in wisselrijtjes en overlaprijtjes (connectrijtjes). Bij wisselrijtjes verschillen woorden slechts in één of twee letters aan het begin of eind van elkaar. Bijvoorbeeld: plat – plak – plas of staart – kaart – maart. Deze rijtjes worden vaak gebruikt om leerlingen bepaalde leesmoeilijkheden te laten inprenten en het leestempo te vergroten. Overlaprijtjes of connectrijtjes zijn woordrijtjes met meer variatie in letters en letterposities. Bijvoorbeeld: huis – haas – baas – buis – bui. Bij samenstellingen werken de overlaprijtjes net wat anders. Je wisselt dan niet op letterniveau, maar op woordniveau binnen het woord, bijvoorbeeld voetbal – sneeuwbal – sneeuwpop.

Overlaprijtjes vragen om specifiekere en meer gedetailleerde decodering. Leerlingen zijn hierdoor genoodzaakt om het hele woord te lezen. Hierdoor doen ze meer woordspecifieke kennis op, met steun van het voorgaande woord. Een rijtje met woorden zonder overlap is een volgende stap. Dat is weer wat

moeilijker. Er zit dus een opbouw in: een wisselrijtje kun je gebruiken om kennis te maken met bijvoorbeeld een bepaald lettercluster, maar daarna maak je snel de overstap naar overlaprijtjes en naar onvoorspelbare woordrijtjes.

Je kunt op basis van een tekst die je samen leest met een leerling een aantal woorden die de leerling moeilijk vindt selecteren en markeren. Bij elk woord kun je vervolgens een overlaprijtje maken van bijvoorbeeld drie bestaande woorden. De letter die je verandert staat daarbij steeds op een andere plaats in het woord (bijvoorbeeld mis – min – maan). Het woord dat je uit de tekst haalt, hoeft niet per se het eerste woord in het rijtje te zijn. Daarin kun je variëren. Deze woordrijtjes kun je door middel van voor – koor – doorlezen oefenen. Woorden die niet goed of twijfelend worden gelezen, kun je op woordkaartjes schrijven, zodat die herhaald gelezen kunnen worden. Praat zeker ook even kort over de inhoud van de tekst, zodat het oefenen op woordniveau wordt ingebed in een betekenisvolle context.

Herhaald lezen

Herhaald hardop lezen van woorden en teksten onder begeleiding is een krachtig middel om de leesvloeïendheid van leerlingen met leesproblemen te verbeteren (Therrien, 2004). Het kan hierbij gaan om het herhaald lezen van eenzelfde tekst of het lezen van verschillende teksten die vergelijkbaar zijn in moeilijkheidsgraad (Kuhn et al., 2006; O'Connor et al., 2007). Verschillende meta-analyses bevestigen dit positieve effect (Lee & Yoon, 2017; Stevens et al., 2017). Het herhaald lezen van eenzelfde tekst maakt het mogelijk direct, op korte termijn, de voortgang in vloeïendheid te laten ervaren en inzichtelijk te maken. Ook om praktische redenen kun je kiezen voor herhaald lezen van dezelfde tekst; het is dan niet nodig om steeds een nieuwe tekst te selecteren die aansluit bij het leesniveau en lesdoel. Aandacht voor de motivatie van de leerling is hierbij wel van belang. Het doel van herhaald lezen moet duidelijk zijn voor de leerling en daarnaast moet de leerling voldoende gelegenheid krijgen om met aantrekkelijke leesboeken de leesvaardigheid te oefenen. Herhaald lezen, waarbij de tekst eerst wordt voorgelezen door de begeleider (modeling), lijkt het meest effectief (Lee & Yoon, 2017). De leerling hoort dan hoe vloeïend lezen van de tekst klinkt en kan zich op de betekenis richten.

Ook flitsen kan voor de nodige herhaling zorgen, maar pas zodra leerlingen woorden foutloos kunnen lezen. Flitsen houdt in dat de woorden een voor een kort getoond worden om de woordherkenning te versnellen. Door de korte presentatietijd wordt de leerling gedwongen het woord op tempo, in één keer, te lezen. Deze werkvorm kan worden toegepast met losse woordkaartjes of met een computergestuurd flitsprogramma. Of het flitsen zélf een bijdrage levert aan vlotte woordherkenning is op basis van de beschikbare wetenschappelijke literatuur onduidelijk en bovendien afhankelijk van hoe de effecten zijn vastgesteld (Kennissrotonde, 2019b). Recent onderzoek van Schoneveld et al. (2025) op Nederlandse basisscholen suggereert dat, gegeven een relatief geringe oefentijd op de scholen, flitsen (via een computerprogramma) even effectief is als oefenen van woordrijen zonder tijdsdruk. Anders gezegd: leerlingen die hadden geoefend met flitsen lieten geen grotere vooruitgang zien dan leerlingen die op andere manieren oefenden met lezen. Wanneer je flitsen als oefenvorm wil inzetten, is een belangrijk uitgangspunt dat de flitsoefeningen deel uitmaken van een totaalpakket aan leesoefeningen en niet te veel nadruk krijgen. Daarnaast is het belangrijk om te beseffen dat er ook leerlingen zijn die gespannen of negatief reageren op tempodruk. Bij die leerlingen is het van belang om het tempo van het lezen niet expliciet te benadrukken, maar vooral in te steken op veel lezen.

Markeringen aanbrengen

Vaak is het heel helpend om samen met de leerling woorden in een tekst te markeren. Dit geldt zowel voor leerlingen die veel fouten maken, lang twijfelen bij bepaalde woorden, te snel lezen als voor leerlingen bij wie intonatie aandacht vraagt. Je markeert bijvoorbeeld samen met de leerling de geoefende letter of de geoefende woorden. Of bij aandacht voor intonatie of afremmen van de snelheid juist de punten, komma's, uitroeptekens en vraagtekens. Door dit vóór het zelfstandig lezen samen met de leerling te doen, is de leerling hier extra op gericht en goed voorbereid. Ook lastige morfemen (zoals -lijk en -heid) kun je in woorden en in een tekst samen met de leerling markeren, zodat de leerling daar extra op kan focussen.

Samen lezen met de leerkracht of lees-/spellingspecialist

Leerlingen met leesproblemen zijn gebaat bij jouw leesondersteuning. Je ondersteunt de leerling bij het lezen, geeft het goede voorbeeld en kan zo nodig het tempo verhogen dan wel verlagen. Het samen lezen van een tekst kan op verschillende manieren vorm krijgen. Hierin zijn elementen van voor-koor-doorlezen te herkennen.

1. Lees samen met de leerling, tegelijkertijd, de tekst hardop (koorlezen). Daarbij pas je het tempo aan dat van de leerling aan. Lees de tekst iets trager dan de leerling. Als de leerling een woord heeft gelezen, herhaal je het woord vloeiend en 'duw' je op die manier de leerling vooruit.
Sommige leerlingen voelen zich hierdoor opgejaagd en gaan meer fouten maken. Als dit gebeurt, stap je onmiddellijk over op een andere werkvorm, bijvoorbeeld juist steeds iets sneller lezen, waardoor de leerling als het ware door de tekst wordt getrokken. Het mag niet zo zijn dat de leerling je gaat napraten en niet meer echt aan het lezen is. Daarom moet je ervoor zorgen dat je iets minder dan één woord voor blijft op de leerling. Als een leerling een tekst nog niet goed beheerst, kan het best voor deze laatste werkwijze gekozen worden.
2. De leerling leest hardop en je helpt alleen bij haperingen, bijvoorbeeld door de eerste letter van het woord voor te zeggen. Op deze manier wordt de tekst samen zo vloeiend mogelijk gelezen.
3. De leerling leest hardop en jij herhaalt waar nodig een zin met de juiste intonatie. Dit doe je direct nadat de leerling de zin gelezen heeft en zonder de verhaallijn te verstoren. Op deze manier ontstaat er meer aandacht voor de inhoud en betekenis van de tekst. Je kunt er ook voor kiezen pas aan het eind van een bladzijde de tekst te herhalen. Dit is denkbaar bij leerlingen die redelijk vloeiend, maar nog in een te laag tempo lezen.
4. De leerling en jij lezen om beurten een zin.
5. Je leest een bladzijde voor, terwijl de leerling woord voor woord bijwijst. De leerling bepaalt door het aanwijzen het leestempo. Als de bladzijde voorgelezen is, leest de leerling de tekst zelf, terwijl die weer woord voor woord bijwijst.

Laat de leerlingen altijd goed bijwijken: zowel bij voor-, koor-, als door-lezen. Dit kan met de vinger of door gebruik te maken van een leeskaartje om de aandacht te richten. Soms geeft een doorschijnende leesstrook al voldoende steun. Het voordeel van transparante leesstroken is dat de volledige tekst op de bladzijde zichtbaar blijft.

Tutorlezen

Tutorlezen is een vorm van samenwerkend leren, waarbij leerlingen uit hogere groepen of leerlingen met een betere leesvaardigheid (de tutor) leerlingen met leesproblemen (de tutee) in een een op een situatie helpen om het technisch lezen te oefenen (zie Kennisrotonde, 2018). Tutorlezen is een mooie werkwijze om leerlingen begeleid leeskilometers te laten maken. Begeleid de tutores hoe ze het beste de leerlingen met leesproblemen kunnen ondersteunen. Bij het tutorlezen kan ook een leeskaartje of doorschijnende leesstrook gebruikt worden. De tutor kan het leeskaartje dan verschuiven. Het is dan wel nodig dat een tweetal samen in één boek leest.

Inzet van ICT

Ter ondersteuning van het lezen kunnen ook ICT-oefenprogramma's worden gebruikt. Veel methodes voor aanvankelijk en voortgezet technisch lezen hebben software voor extra oefening in hun pakket. Er kunnen ook methodeonafhankelijke softwareprogramma's worden gebruikt.

Over het algemeen worden in de literatuur kleine, maar positieve effecten gevonden van ICT-programma's. Zie Silverman et al. (2024) voor een meta-analyse naar de effecten van ICT op onder andere decoderen en Verhoeven et al. (2020) voor een meta-analyse met betrekking tot interventies op het gebied van beginnende geletterdheid. ICT-programma's kunnen dus bijdragen aan het bevorderen van de leesvaardigheid, maar de effecten van dergelijke programma's zijn doorgaans niet sterker dan traditionele interventies.

Een voordeel van ICT-oefenprogramma's is dat ze de oefenstof systematisch en herhaaldelijk kunnen aanbieden. Bovendien passen ze het niveau van oefening vaak aan de hiaten in de leesvaardigheid van de leerling aan. Een nadeel is dat oefensoftware voor lezen niet altijd de feedback kan geven die jij kan geven, bijvoorbeeld wanneer er geen spraakherkenning is ingebouwd en niet altijd aangeeft waarom iets fout is. Als je gebruikmaakt van ICT is het belangrijk om te controleren of de inhoud van het programma goed aansluit op de hiaten in de leesontwikkeling van de betreffende leerling. De expertise van de leerkracht en de lees-/spellingspecialist blijft dus ook bij de inzet van ICT onverminderd van belang.

Bij het kiezen van een programma is het raadzaam om na te gaan of het programma voldoet aan de kenmerken van een effectieve aanpak. Denk onder andere aan:

- Leerlingen krijgen expliciete instructie en feedback (van leerkracht of van de software).
- De leesmotivatie wordt in stand gehouden en bevorderd.
- In het programma zijn effectieve didactische kenmerken toegepast (zie kenmerken van een effectieve aanpak).

AANDACHTSPUNTEN IN DE LEESBEGELEIDING

- Laat ook leerlingen met leesproblemen zelf een keuze maken uit boeken of teksten en zorg voor een breed assortiment aan boeken en genres. Houd hierbij niet altijd strikt vast aan het AVI-niveau. Help leerlingen bij het maken van een keuze door ze wegwijs te maken in verschillende genres, door met hen de kaft en de tekst op de achterflap te bespreken. Verplicht leerlingen niet een boek uit te lezen; ook goede (volwassen) lezers leggen soms een boek aan de kant als het hen bij nader inzien niet aanspreekt. Er kunnen wel afspraken worden gemaakt over het aantal bladzijden dat een leerling gelezen moet hebben, voordat wordt besloten dat het boek niet interessant is. Bespreek met de leerling de voor- of afkeur voor een boek.
- Koppel leerlingen die moeite hebben met lezen aan een leesmaatje in de klas aan wie ze hulp mogen vragen bij moeilijke woorden of passages tijdens het zelfstandig lezen. Ze zijn dan niet afhankelijk van de beschikbaarheid van de leerkracht.

4.5 Werken aan spellingvaardigheid

Kenmerken van een effectieve aanpak

Leerlingen met spellingproblemen zijn vooral gebaat bij expliciete instructie en voldoende herhaling. Ze moeten inzicht krijgen in het klanksysteem, woordstructuren en de regels die ten grondslag liggen aan de spellingwijze van woorden. Voor woorden waarvoor je geen regels kunt toepassen maar de spellingwijze 'uit het hoofd' moet kennen, hebben leerlingen met spellingproblemen steun aan oefenvormen waarmee je de juiste spellingwijze kan inslijpen. Laat leerlingen ook uitspreken wat ze schrijven. Als de spellingproblemen veroorzaakt worden door problemen in het fonemisch bewustzijn, is het belangrijk om daar aandacht aan te besteden. Naast instructie in regels en strategieën, zal de instructie ook gericht moeten zijn op het vergroten van het spellingbewustzijn en het toepassen van strategieën voor zelfcorrectie. Bovendien is het belangrijk om fouten zoveel mogelijk te voorkomen en te zorgen voor voldoende blootstelling aan de correcte spellingwijze van woorden. Ook het oefenen op woord-, zins- en tekstniveau bevordert de spellingvaardigheid. Tot slot is aandacht voor de spellingmotivatie belangrijk bij leerlingen die moeite hebben met spelling. Deze kenmerken worden hierna verder toegelicht. Vervolgens beschrijven we mogelijke werkvormen die je kunt inzetten voor het bevorderen van de spellingvaardigheid van leerlingen met spellingproblemen.

KENMERKEN VAN EEN EFFECTIEVE AANPAK VOOR SPELLING

- Geef expliciete instructie in regels en strategieën
- Besteed aandacht aan de structuur van woorden
- Bevorder visuele inprenting van woorden
- Laat leerlingen uitspreken wat ze schrijven
- Besteed aandacht aan het fonemisch bewustzijn
- Stimuleer het spellingbewustzijn
- Presenteer veelvuldig de juiste spellingwijze
- Oefen op woord-, zins- en tekstniveau
- Zorg voor voldoende herhaling
- Besteed aandacht aan de spellingmotivatie

Geef expliciete instructie in regels en strategieën

Om goed te leren spellen is expliciete spellinginstructie nodig (Graham, 2000; Graham & Santangelo, 2014). Een systematische (opzet van de) instructie in de klank-letterkoppeling zorgt voor meer vooruitgang in lezen en spellen dan wanneer leerlingen niet-systematische spellinginstructie krijgen (De Graaff et al., 2009; Treiman, 2018). Dit houdt in dat je een bewuste opbouw hanteert en een beperkt aantal klank-letterkoppelingen tegelijk aanbiedt. Ook na de fase van het aanleren van de klank-letterkoppelingen en het schrijven van klankzuivere woorden blijft expliciete instructie belangrijk. Expliciete, formele instructie in spellingregels en strategieën, waarbij je de onderliggende spellingregel uitlegt, is effectief gebleken (Cordewener et al., 2015). Bij expliciete instructiemethoden wordt de onderliggende structuur van de orthografie duidelijk gemaakt (zie Bosman, 2016). Bijvoorbeeld uitleg over woorden die op een 't'-klank eindigen maar met 'd' worden geschreven vanwege het principe van gelijkvormigheid ('hond' i.p.v. 'hont' vanwege het meervoud honden).

Besteed aandacht aan de structuur van woorden

Als de leerkracht aandacht besteedt aan de woordstructuur bij spellinginstructie, kan dat de spellingvaardigheid van leerlingen vergroten. Dat blijkt uit verschillende wetenschappelijke onderzoeken (Breadmore et al., 2021; Claravall, 2016; Goodwin & Ahn, 2013; Levesque et al., 2021). Dit geldt ook voor leerlingen die moeite hebben met spelling (Fallon & Katz, 2020). Dit houdt in dat je leerlingen bewust maakt van betekenisvolle onderdelen van woorden (morfemen), zoals voor- en achtervoegsels, stammen en woordfamilies.

Zorg voor visuele inprenting van woorden

Om tot de juiste spellingwijze te komen, zijn spellingregels niet altijd een bruikbare oplossing. Sommige woorden moeten ingeprent worden. Om woordbeelden goed in te prenten, is het belangrijk dat de leerling het hele woord opschrijft en niet alleen de spellingmoeilijkheid. Met andere woorden: de leerlingen vullen niet alleen g of ch in, maar schrijven het hele woord op, bijvoorbeeld 'specht'.

Laat leerlingen uitspreken wat ze schrijven

Net als bij het oefenen van lezen is de koppeling tussen klanken en letters van belang bij het oefenen van de spelling. Het advies is om leerlingen de woorden voor, tijdens en na het spellen ook te laten uitspreken. Bij leenwoorden, waarbij er geen een-op-een relatie is tussen de letters en de klanken, is het effectief gebleken om leerlingen de woorden uit te laten spreken zoals ze geschreven worden (zie mogelijke werkvormen).

Besteed aandacht aan het fonemisch bewustzijn

Als leerlingen moeite hebben met het analyseren van woorden of met het horen van verschil tussen klanken (s-z, f-v), ervaren zij vaak ook problemen bij het aanleren van de schrijfwijze van woorden. Bij deze leerlingen moet extra aandacht worden besteed aan het fonemisch bewustzijn (zie paragraaf 4.3.1).

Stimuleer het spellingbewustzijn

Spellingbewustzijn verwijst naar het vermogen te reflecteren op de eigen spelling, het spellingproces en de spellingvaardigheid (Oepkes, 2006). Niet alleen is het effectief om leerlingen te laten reflecteren op de eigen spelling ('Denk ik dat ik het woord goed of fout heb gespeld?'), maar hen ook te laten nadenken over spellingprocessen en de toepassing van spellingregels (Cordewener et al., 2018). Dit kan de leerkracht bevorderen door bijvoorbeeld de leerlingen te vragen waarom ze een bepaalde spellingregel toegepast hebben in een dictee.

Leerlingen zelf laten nadenken over spellingfouten is ook belangrijk bij het gebruik van spellingcorrectie op de computer. Automatische spellingcorrectie kan nuttig zijn voor het aanleren van de juiste spelling. Maar wanneer de incorrecte spelling automatisch aangepast wordt leert de leerling er weinig van. Leerlingen die expliciet leren hoe ze de spellingcontrole kunnen gebruiken tijdens het schrijven, maken minder schrijffouten (Rogers & Graham, 2008). Het is dus belangrijk dat je leerlingen leert reflecteren op de spellingwijze. Wanneer spellingfouten gemarkeerd worden door de computer, laat dan de leerling zelf nagaan wat er fout gaat en hoe ze dat moeten corrigeren (zie Kennisrotonde, 2021). Let er bovendien op dat de spellingcontrole op de computer in samenhang met grammaticaccontrole aan staat.

Presenteer veelvuldig de juiste spellingwijze

Het is belangrijk dat leerlingen niet te veel en te vaak in aanraking komen met de foute spellingwijzen. Als er veel fouten worden gemaakt en leerlingen veel fouten tegenkomen in schrijfproducten, bestaat de kans dat de foute woordvorm in het geheugen wordt opgeslagen als concurrent van de juiste woordvorm (Rahmanian & Kuperman, 2019). Probeer in je spellingbegeleiding fouten te voorkomen en leerlingen zoveel mogelijk in aanraking te brengen met de juiste spellingwijze van woorden.

Oefen op woord-, zins- en tekstniveau

Net als voor lezen is het ook voor spellen belangrijk dat - naast het oefenen op woordniveau – oefeningen op tekstniveau worden uitgevoerd (Scott, 2000). De aangeleerde vaardigheid wordt functioneel toegepast, bijvoorbeeld bij het schrijven van een verhaal. Zo zorg je voor transfer van een geleerde (deel)vaardigheid naar nieuwe en functionele schrijfsituaties. Daar komt bij dat functionele opdrachten voor leerlingen motiverend zijn.

Zorg voor voldoende herhaling

Het is belangrijk om de aangeleerde stof dagelijks te herhalen. Leerlingen met spellingproblemen moeten nóg vaker dan andere leerlingen oefenen met letters en woorden om tot automatisering te komen. Herhaling is dan ook een kerncomponent van effectieve spellingaanpakken (zie Galuschka et al., 2020). Voldoende herhaling betekent dat dezelfde leerstof herhaald moet worden aangeboden in verschillende schrijfopdrachten en dat juist de leerlingen met spellingproblemen veel gelegenheid moeten krijgen hun spellingvaardigheid te oefenen.

Besteed aandacht aan de spellingmotivatie

Naast de algemene didactische kenmerken is het belangrijk om aandacht te besteden aan de spellingmotivatie van de leerlingen. Dit is vooral voor leerlingen die moeite hebben met spellen belangrijk, aangezien zij vaak minder intrinsiek gemotiveerd zijn (zie ook paragraaf 2.6). Net als bij lezen zijn bij spellingmotivatie autonomie, competentie en verbondenheid belangrijke aandachtspunten. De leerkracht kan bijvoorbeeld de spellingvooruitgang visualiseren, functionele teksten laten schrijven en de leerling zo nodig gebruik laten maken van hulpmiddelen bij het schrijven (zie hoofdstuk 5), om de spellingmotivatie te bevorderen. Het aanspreken op en helpen bij het stellen van beheersingsdoelen voor spellen kan ook motiverend werken.

Mogelijke werkvormen voor spelling

Leerlingen met spellingproblemen hebben meer instructie en oefening nodig dan andere leerlingen, maar niet direct een andere aanpak. Voor extra ondersteuning bij spellingmoeilijkheden raden wij dan ook aan om zoveel mogelijk gebruik te maken van de materialen uit de spellingmethode. Zeker in de hogere groepen, als spellingregels meer en meer de nadruk krijgen, is het essentieel dat de leerlingen binnen en buiten de klas de regels op dezelfde wijze krijgen aangeleerd. Er moet worden voorkomen dat de leerling in verwarring wordt gebracht doordat er in verschillende situaties andere strategieën worden aangereikt. De volgende werkvormen kunnen worden ingezet:

Dictees

Er zijn verschillende soorten dictees waarbij leerlingen de aangeleerde spellingregels en spellingpatronen kunnen toepassen en oefenen. Het toepassen van spellingregels kan worden geoefend door de leerling te vragen uit het hoofd de juiste schrijfwijze van een woord weer te geven. Dit kan om losse woorden gaan of om woorden in (korte) zinnen.

Ook het visueel dictee kan worden gebruikt als effectieve oefenvorm voor kinderen met spellingproblemen (Gruhn et al., 2019; Kennisrotonde, 2023; Van Hell et al., 2003). De procedure bij deze oefenvorm is als volgt:

1. De leerling bekijkt het woord: de juiste schrijfwijze van het woord is zichtbaar (visuele preview).
2. Het woord wordt bedekt (of verdwijnt van het scherm).
3. De leerling schrijft het woord uit het geheugen op.
4. De schrijfwijze wordt vergeleken met het goede voorbeeld en indien nodig gecorrigeerd.

Visuele preview blijkt effectief in verschillende leerjaren en voor verschillende typen woorden. Er zijn zowel positieve effecten gevonden op de spellingvaardigheid van leerlingen in de midden- en bovenbouw voor het spellen van leenwoorden (Gruhn et al., 2019; Hilte, 2009) als voor het spellen van regelwoorden (Gruhn et al., 2019; groep 7 en 8), zoals woorden met gesloten en open lettergrepen (Hilte & Reitsma, 2008; groep 4).

Uitspreken wat er staat

Veel ervaren spellers zullen beamen dat zij de schrijfwijze van bepaalde leenwoorden onthouden aan de hand van de fonetische uitspraak van het woord. Voorbeelden zijn: 'fau-te-uil' en 'ma-na-ge-ment'. Dit blijkt ook een effectieve aanpak bij leerlingen te zijn (Schiffelers et al., 2002). Uit onderzoek bij leerlingen in groep 5 blijkt dat de methode 'uitspreken wat er staat' ook voor leerlingen met spellingproblemen effectief is bij het spellen van vreemde woorden (Bosman et al., 2006). Wanneer zij samen met de leerkracht of lees-/spellingsspecialist de fonetische uitspraak van het woord oefenen totdat ze het woord consequent of dezelfde wijze uitspreken, en deze uitspraak ook daadwerkelijk gebruiken terwijl ze het woord opschrijven, maken ze beduidend minder fouten met de geoefende woorden. Vanaf het moment dat de leerling de strategie beheerst, kan deze ook worden toegepast op niet-geoefende woorden.

Gebruik van ICT

Bij een groeiend aanbod van educatieve softwarepakketten is het steeds beter mogelijk leerlingen al dan niet zelfstandig aan de computer bepaalde (deel)vaardigheden te laten inoefenen. Softwareprogramma's waarbij de leerkracht zelf woorden kan invoeren, maken het mogelijk om woorden die zijn aangeboden in de taal-/spellingmethode frequent te herhalen. Bij veel taalmethodes zijn ook softwarepakketten beschikbaar voor extra spellingoefening.

Bij het kiezen van een programma is het raadzaam om na te gaan of het programma voldoet aan de kenmerken van een effectieve aanpak. Denk onder andere aan:

- Leerlingen krijgen expliciete instructie en feedback;
- De spellingmotivatie wordt in stand gehouden en bevorderd;
- In het programma zijn effectieve didactische kenmerken toegepast (zie kenmerken van een effectieve aanpak).

SPELLINGKAART

De leerkracht kan samen met de leerling een spellingkaart maken waarop spellingregels, inprentingswoorden en/of ezelsbruggetjes staan. Deze kaart helpt de leerling om tot de juiste spellingwijze te komen. In plaats van een kaart kan ook gebruik worden gemaakt van een insteekmapje (bijvoorbeeld voor foto's). Het voordeel daarvan is dat gemakkelijk nieuwe regels kunnen worden toegevoegd en dat woorden en regels die geautomatiseerd zijn, kunnen worden verwijderd.

4.6 Beredeneerd een interventie kiezen of vormgeven op ON3

Wanneer de extra ondersteuning voor lezen en/of spellen op ON2 niet voldoende is om de gewenste leerdoelen te behalen, wordt de instructie en begeleiding verder geïntensiveerd (ON3, zo nodig aangevuld met ON4).

De ondersteuning op ON3 van leerlingen met lees-/spellingproblemen moet gericht zijn op de specifieke hiaten in de lees- en/of spellingontwikkeling van leerlingen. Op basis daarvan maakt de lees-/spellingspecialist in overleg met de leerkracht een handelingsplan. In het handelingsplan is de beginsituatie beschreven (onder andere welke strategieën worden ingezet) en een foutenanalyse, waaruit duidelijk wordt wat opvalt in het lezen en/of spellen. Vervolgens worden doelen geformuleerd die gericht zijn op een specifieke vaardigheid die moet worden verbeterd (bijvoorbeeld verbeteren van de leesaccuratesse bij woorden met b en d of spelling van woorden met open en gesloten lettergrepen), wordt de aanpak beschreven (wat, wanneer, door wie) en wordt vastgelegd hoe en wanneer wordt geëvalueerd of bepaalde doelen zijn behaald. Een voorbeeld van een (invulbaar) [format voor een handelingsplan](#) vind je op de website van Dyslexie Centraal.

Je kunt ervoor kiezen om reeds bestaande interventies te gebruiken. In het [Overzicht interventieprogramma's ondersteuningsniveau 3 lezen en/of spellen](#) vind je suggesties voor methode-onafhankelijke interventies vanaf groep 2 waarin taakgericht aan lezen en/of spellen wordt gewerkt. Kijk altijd goed of het programma aansluit bij de hiaten in de lees- en/of spellingontwikkeling van de leerling die je begeleidt.

Zolang je aansluit bij de hiaten in de lees-/spellingontwikkeling van een leerling én kenmerken van effectieve aanpakken in je begeleiding inzet, zijn er veel verschillende interventies mogelijk. Om de lees-/spellingspecialist te ondersteunen bij het maken van een beredeneerde keuze, kan de [Keuzehulp Effectieve interventies ondersteuningsniveau 3 lezen en spellen](#) worden gebruikt. In verschillende stappen word je door het beslissingsproces geleid. De aansluiting van de aanpak bij de specifieke hiaten in de lees- of spellingontwikkeling is in het beslisproces een belangrijk aandachtspunt. Na het doorlopen van alle aspecten uit de keuzehulp kun je een afgewogen keuze maken voor een programma. Ter ondersteuning en inspiratie zijn enkele veelgebruikte interventieprogramma's geanalyseerd met behulp van onderdelen uit de keuzehulp (zie [analyses](#)). Ook wanneer er al een keuze is gemaakt, kan de keuzehulp ingezet worden om te evalueren: is de interventie passend bij de (hiaten in de lees-/spellingontwikkeling van de) leerling? Past de interventie voldoende bij de organisatie van de eigen schoolpraktijk? Bovendien kan de lees-/spellingspecialist aan de hand van de keuzehulp beoordelen of er nog aanpassingen aan de interventie nodig zijn.

Sommige lees-/spellingspecialisten zullen op basis van de toetsresultaten en foutenanalyse zelf een specifiek interventieprogramma opstellen. Ook dan kan de keuzehulp gebruikt worden als hulpmiddel om de aanpak op te stellen of te evalueren: Sluiten de doelen van het programma ten aanzien van de deelvaardigheden aan op de gestelde doelen voor de leerling(en)? Zijn de kenmerken van de aanpak bewezen effectief? Wie kan de interventie uitvoeren?

Keuzehulp effectieve interventies	
Knock-out criteria	- Aan welke aardigheden van lezen en spellen werkt het programma? - Sluiten de doelen van het programma t.a.v. de deeltaalvaardigheden aan bij de hiaten en doelen van de leerling?
Implementatievereisten	- Door wie moet de ondersteuning worden uitgevoerd volgens de beschrijving van het programma? Welke kennis en vaardigheden zijn nodig? - Wat zijn praktische randvoorwaarden, zoals internetverbinding? Kan de school hieraan voldoen?
Ondersteunende implementatie- en instructiekenmerken	Welke interventiekenmerken zie je terug in het programma?
Effectieve didactische kenmerken	Welke effectieve didactische kenmerken maken deel uit van het programma?

4.7 Het belang van een goede implementatie van ON3

De effectiviteit van een interventie op ON3 is van verschillende factoren afhankelijk. De interventie moet een combinatie van effectieve didactische elementen bevatten, maar er spelen nog veel meer factoren een rol. Met name het professioneel handelen van de degene die de interventie aanbiedt is van doorslaggevend belang. Lees-/spellingspecialisten kunnen de [checklist kwaliteitsaanpak](#) gebruiken om de kwaliteit van de ondersteuning te evalueren. Oftewel: om te monitoren en/of te evalueren of de uitvoering van een interventie van voldoende kwaliteit en intensiteit is (geweest). De indicatoren die zijn opgenomen bepalen - naast de kwaliteit van het programma - in welke mate een interventie effectief kan zijn. De checklist kan op verschillende niveaus worden gebruikt:

- Op leerlingniveau, om te beoordelen of de uitvoering van een interventie op ON3 van voldoende kwaliteit is (geweest). De gesprekspunten in deze checklist geven aanknopingspunten voor een gesprek hierover met degene die de interventie uitvoert.
- Op schoolniveau, om de huidige inrichting van ON3 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 ON3 steeds verder aangescherpt worden, maar ook de extra begeleiding op ON1 en ON2 (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 criteria in deze checklist zijn gebaseerd op het document [Effectief handelen op ondersteuningsniveau 3: een beknopte onderbouwing](#).

Ook signalen van ouders over motivatie, ervaren belasting en toepassen van vaardigheden buiten school kunnen waardevolle informatie opleveren bij de evaluatie van de ondersteuning.



4.8 Organiseren van extra ondersteuning

Het bieden van extra begeleiding vraagt om een goede organisatie van het onderwijs. Intensivering van instructie betekent dat er meer tijd vrijgemaakt moet worden voor instructie en oefening. Tijdswinst kan dikwijls worden geboekt door kritisch naar de klassenorganisatie en de leesles te kijken: kan de leerkracht tijdens de les voor extra, effectieve begeleidingsmomenten aan de instructietafel in de klas zorgen, terwijl de overige leerlingen zelfstandig, individueel of in kleine groepjes aan het werk zijn? Voor een efficiënte organisatie en verdere uitbreiding van de instructietijd kan een aantal maatregelen worden genomen.

Extra handen in de klas

Er kan gezocht worden naar extra hulp in de groep, bijvoorbeeld van een onderwijsassistent of een stagiaire. Zij kunnen de overige leerlingen ondersteunen bij het zelfstandig werken, terwijl de leerkracht extra instructie aan de leerlingen met lees- en/of spellingproblemen geeft.

Inzet van lees-/spellingspecialist

De lezers en spellers die extra ondersteuning nodig hebben, kunnen in of buiten de klas extra instructie en oefening krijgen door samen met een lees-/spellingspecialist te werken. Als de leerlingen naast de reguliere leesles extra begeleiding buiten de klas krijgen, wordt dit ingeroosterd tijdens lesmomenten die de leerling kan missen en dus in elk geval niet tijdens de leesles. Hiervoor is een goede afstemming tussen de leerkracht en de lees-/spellingspecialist essentieel.

Bloktijden en parallel inroosteren

In het weekrooster kunnen vaste momenten worden ingepland waarop verschillende activiteiten kunnen worden uitgevoerd. Op deze manier kan worden gedifferentieerd naar de leerbehoeften van alle leerlingen in de groep. Als een deel van de groep zelfstandig aan het werk is, kan de leerkracht de lezers en spellers die meer aandacht nodig hebben begeleiding bieden. Door deze momenten parallel met andere groepen binnen de school in te plannen, kunnen de leerkrachten groepsoverstijgend de aandacht over leerlingen uit verschillende groepen verdelen. Ook als de leerkracht aan de slag wil gaan met tutorlezen, waarbij een leerling uit een hogere groep wordt gekoppeld aan een jongere leerling met leesproblemen, is het parallel inroosteren van de lesmomenten over de school heen aan te bevelen.

4.9 Samenwerking met ouders

Op het moment dat een leerling op school voor extra begeleiding in aanmerking komt, is het van belang ouders te informeren over het taal-/dyslexiebeleid dat op school gevoerd wordt. Onderwerpen die daarbij aan de orde kunnen komen, zijn:

- het gebruik van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie;
- de toets- en begeleidingsprocedures op school;
- eventuele samenwerking met/afstemming met de dyslexiebehandelaar;
- de rol van de ouders in de begeleiding.

Omgekeerd kunnen ouders ook belangrijke informatie geven over hoe hun kind het lezen en spellen thuis ervaart. Door die informatie mee te nemen, kunnen school en ouders samen beter aansluiten bij wat een leerling nodig heeft.

Ouders zijn bovendien over het algemeen zeer betrokken bij de leerprestaties van hun kind en zijn bereid extra inspanningen te verrichten als dat nodig is om hun kind op een hoger prestatieniveau te krijgen. Ze kunnen thuis veel doen om de lees- en/of spellingontwikkeling van hun kind te stimuleren als het op een ontspannen, leuke manier gebeurt. Het gaat niet alleen om wat ouders doen, maar vooral ook om de manier waarop. Wees je hierbij bewust van verschillende opvattingen van ouders, die soms cultureel bepaald zijn.

Respecteer deze verschillen en sluit goed aan bij de thuissituatie. Het kan ouders ook helpen wanneer ze zo concreet mogelijk oefensuggesties voor thuis aangeboden krijgen, bijvoorbeeld: lees dit boek elke dag 10 minuten om en om met je kind op een vast moment op de dag.

VERDER VERDIEPEN

- Op de website van **Dyslexie Centraal** staan verschillende bronnen om je verder te verdiepen in dit onderwerp.
- De **Handreiking dyslexie diagnostiek en meertaligheid** (Schraeyen et al., 2025) biedt inzichten en praktische handvatten voor een inclusieve en cultureel sensitieve diagnostiek en is ook zeer bruikbaar voor onderwijsprofessionals. Er wordt ingegaan op meertalige kinderen met een migratieachtergrond die geboren of van jonge leeftijd opgegroeid zijn in Nederland of Vlaanderen.
- Op de website van het **NJI** vind je welke competenties leerkrachten nodig hebben om ouders te kunnen begeleiden die een andere achtergrond hebben dan jij



Taak van de leerkracht

De school is verantwoordelijk voor het al dan niet slagen van de lees- en spellingbegeleiding; de ouders kunnen daar slechts een ondersteunende rol in vervullen. Het is van belang dat de leerkracht uitlegt en laat zien hoe ouders met hun kind kunnen lezen. Maar zij zijn niet verantwoordelijk voor het wel of niet slagen van de begeleiding; die verantwoordelijkheid ligt bij de school.

Soort activiteiten thuis

Om het lezen extra te oefenen, kunnen ouders thuis voorlezen en samen boeken lezen met hun kind. Behalve boeken kunnen ook tijdschriften gebruikt worden. Met behulp van bestaande letter- of woordspelletjes kunnen op speelse wijze de klank-letterkoppelingen en decodeervaardigheden extra worden geoefend. Ook educatieve software en gezelschapsspelen (bijvoorbeeld Scrabble of Galgje) zijn leuk én leerzaam.

Op een ontspannen manier extra lezen

Dagelijks lezen is voor leerlingen met (ernstige) leesproblemen van essentieel belang, het liefst op school en thuis. Voor het vrij lezen thuis en op school, maakt het kind zelf de keuze uit het leesaanbod. Daarbij is het van belang dat het kind de keuze heeft uit een breed assortiment aan leesmateriaal, zoals dunne en dikke leesboeken (met en zonder illustraties), informatieve boeken, poëzie, stripboeken, korte verhalen en tijdschriften. Het kind moet thuis en op school ook de mogelijkheid hebben in hetzelfde leesboek door te lezen (of voorgelezen te worden). De leerkracht kan ouders stimuleren gebruik te maken van de openbare bibliotheek voor het lenen van extra boeken. Steeds meer openbare bibliotheken hebben een Makkelijk Lezen Plein. Op zo'n plein is lees-, beeld- en oefenmateriaal beschikbaar dat speciaal geselecteerd is voor leerlingen die moeite hebben met lezen.

Wanneer is de hulp van ouders effectief?

- Hulp van ouders heeft alleen zin als zij een actieve rol kunnen en willen spelen bij het verbeteren van de leesontwikkeling van hun kind. Het gaat daarbij om de kwaliteit en de regelmaat van hun inzet. Vier keer per week een kwartier met volle aandacht lezen met het kind is effectiever dan één keer per week een uur. Om ouders daarin te ondersteunen is adequate begeleiding vanuit school nodig (zie ook volgende punt).
- Ouders kunnen hun kinderen helpen bij het leren lezen, als ze weten hoe ze hun kind het beste kunnen ondersteunen tijdens het lezen. Het gaat dan om zaken als de keuze van het leesmateriaal, voordoen, samen lezen en het corrigeren van fouten.

- De begeleiding op school en thuis moet in elkaars verlengde liggen. De leerkracht geeft de leesinstructie op het niveau dat de leerling net niet zelfstandig aankan. De ouders ondersteunen het lezen door met hun kind boeken te lezen op beheersingsniveau om de vaardigheden die het kind op school heeft geleerd verder te oefenen. Naast voorlezen en samen lezen kunnen ouders ook specifieke vaardigheden oefenen met het kind, zoals het schrijven en herkennen van letters en het samen lezen van (losse) woorden.
- Het is belangrijk dat de relatie tussen de ouders en het kind ontspannen is, zodat het kind het leuk vindt om met de ouder te lezen. Dit is vaak niet het geval als lezen hardnekkig en moeilijk blijft. Daarin begeleid en gezien worden als ouder door de leerkracht is zeer waardevol.

Altijd in gezamenlijk overleg

Bij alle extra inspanningen die ouders thuis leveren, is nauw overleg met de leerkracht of de lees-/spellingspecialist van essentieel belang. Bij het meegeven van extra oefeningen voor thuis moeten ouders geïnformeerd worden over het doel en het nut van de oefeningen en de wijze waarop geoefend moet worden. Het is verstandig om de afspraken die met de ouders gemaakt worden kort op papier te zetten in de vorm van een beknopt plan van aanpak. Zo kunnen – gelijktijdig met de evaluatie van de begeleiding op school – de extra inspanningen thuis geëvalueerd worden. Daarbij kan een logboek ook helpen. Ouders kunnen in zo'n logboek de extra hulp bijhouden die thuis geboden is. Ze kunnen opschrijven wanneer is geoefend, hoe lang en welke oefeningen of woordspelletjes gedaan zijn.

Reflectiekader

1 → SIGNALERING EN ANALYSE

- Worden observaties, toetsgegevens en foutenanalyses gebruikt om de ondersteuningsbehoeften van leerlingen vast te stellen?
- Is duidelijk in beeld welke specifieke hiaten een leerling heeft in fonemisch bewustzijn, letterkennis, lezen of spelling?
- Wordt relevante informatie uit voorgaande leerjaren benut bij het plannen van ondersteuning?
- Wordt extra ondersteuning gestart zodra blijkt dat een leerling onvoldoende profiteert van het basisaanbod?

2 → DOELGERICHT EN PLANMATIG WERKEN

- Zijn voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften concrete en haalbare doelen geformuleerd?
- Is vastgelegd welke ondersteuning wordt geboden om deze doelen te bereiken?
- Sluiten de doelen aan bij de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling?
- Wordt systematisch geëvalueerd of de gestelde doelen worden bereikt?
- Wordt de begeleiding aangepast wanneer de voortgang daar aanleiding toe geeft?

3 → KWALITEIT VAN INSTRUCTIE EN OEFENING

- Wordt gewerkt met expliciete instructie in kleine, overzichtelijke stappen?
- Worden nieuwe vaardigheden voorgedaan, samen geoefend en vervolgens zelfstandig toegepast?
- Ontvangen leerlingen directe en concrete feedback tijdens het oefenen?
- Is er voldoende begeleide inoefening voordat leerlingen zelfstandig gaan werken?
- Krijgen leerlingen voldoende extra instructie- en oefentijd?

4 → ONDERSTEUNING VAN FONEMISCH BEWUSTZIJN EN LETTERKENNIS

- Worden klanken en letters altijd in samenhang aangeboden?
- Wordt gezorgd voor frequente en gespreide herhaling van het aanbod?
- Is sprake van een logische opbouw van eenvoudige naar moeilijke taken?
- Krijgen leerlingen voldoende kansen om letter-klankkoppelingen te automatiseren?
- Wordt onderzocht welke aanpak het beste aansluit bij de behoefte van de leerling?

5 → ONDERSTEUNING VAN LEESVAARDIGHEID

- Is de begeleiding gericht op zowel accuraat, vlot als vloeiend lezen?
- Wordt expliciet aandacht besteed aan woordstructuren en betekenisvolle woorddelen?
- Lezen leerlingen regelmatig hardop onder begeleiding?
- Wordt geoefend op letter-, woord- én tekstniveau?
- Worden lezen en spellen waar mogelijk gecombineerd?
- Wordt herhaald lezen ingezet om automatisering te bevorderen?
- Is er expliciete aandacht voor leesmotivatie en leesplezier?

• Reflectiekader vervolg •

6 → ONDERSTEUNING VAN SPELLINGVAARDIGHEID

- Worden spellingregels en strategieën expliciet onderwezen?
- Wordt aandacht besteed aan woordstructuren en betekenisvolle woorddelen?
- Krijgen leerlingen hulp bij het visueel inprenten van woorden?
- Worden leerlingen gestimuleerd woorden hardop uit te spreken tijdens het spellen?
- Wordt gewerkt aan spellingbewustzijn en zelfcorrectie?
- Komen leerlingen voldoende in aanraking met correcte spellingvoorbeelden?
- Wordt geoefend op woord-, zins- én tekstniveau?
- Krijgen leerlingen voldoende herhaling om vaardigheden te automatiseren?
- Is er aandacht voor motivatie en succeservaringen bij spelling?

7 → INTENSIEVE ONDERSTEUNING (ON₃)

- Is duidelijk waarom een leerling ondersteuning op ON₃ ontvangt?
- Zijn interventies gebaseerd op een analyse van specifieke hiaten in de ontwikkeling?
- Sluit de gekozen interventie aantoonbaar aan bij de gestelde doelen?
- Zijn doelen, aanpak, verantwoordelijkheden en evaluatiemomenten vastgelegd?
- Wordt regelmatig geëvalueerd of de interventie voldoende effect heeft?
- Worden interventies uitgevoerd met voldoende kwaliteit, intensiteit en regelmaat?

8 → ORGANISATIE VAN ONDERSTEUNING

- Is voldoende tijd beschikbaar voor *preteaching* en verlengde instructie?
- Is de extra begeleiding structureel opgenomen in de organisatie van de school?
- Werken leerkrachten, lees-/spellingsspecialisten en ondersteunend personeel goed samen?
- Wordt voorkomen dat leerlingen essentiële groepsinstructie missen?
- Worden beschikbare expertise en ondersteuningsmogelijkheden optimaal benut?

9 → SAMENWERKING MET OUDERS

- Worden ouders tijdig geïnformeerd over signalen, doelen en begeleiding?
- Hebben ouders inzicht in de voortgang van hun kind?
- Worden ouders betrokken bij evaluatie en vervolgstappen?
- Ontvangen ouders concrete en haalbare adviezen voor thuis?
- Sluit de communicatie aan bij de achtergrond en mogelijkheden van ouders?
- Is er sprake van een gezamenlijke verantwoordelijkheid en afstemming tussen school en thuis?

1 2 3 4 **5** 6 7

**Ondersteuning bij lezen en
schrijven in andere vakken**

a b h g w s h e l c b u o
g a q o c t g d j a x y q
e z m e a k g i r e t k o p
q b s z g x y t n b c h e
c n f c v b e w h t o j f s
g m s t p r m j i n d a d
e n v d a w o g t s v

5 Ondersteuning bij lezen en schrijven in andere vakken

5.1	Inleiding	95
5.2	Ondersteuning van lezen en schrijven bij kennisverwerving	96
5.2.1	Leesbegrip	96
5.2.2	Schrijfvaardigheid	98
5.3	Ondersteuning van lezen en schrijven in het Engels als vreemde taal	102
5.4	Compenseren met ICT-hulpmiddelen bij dyslexie	104
5.4.1	Kiezen van ICT-hulpmiddelen	104
5.4.2	Succesvol inzetten van ICT-hulpmiddelen	105
5.4.3	Compenserende ICT-hulpmiddelen voor leerlingen met dyslexie	106
5.5	Dispenserende maatregelen	108

5 Ondersteuning bij lezen en schrijven in andere vakken

5.1 Inleiding

Vanaf de start van de basisschool is er, naast het ontwikkelen van de basisvaardigheden, aandacht voor het uitbreiden van wereldkennis. Leerlingen doen die kennis op door te kijken, te luisteren én te lezen. Ze verwerken deze kennis door te schrijven en/of hier met anderen over te praten. Kennisopbouw heeft dus alles met taal te maken. Leerlingen met ernstige lees- en/of spellingproblemen of dyslexie kunnen als gevolg van hun problemen met lezen en/of spellen hinder ondervinden bij het verwerven en verwerken van deze kennis. De moeilijkheidsgraad van de geschreven teksten is vaak hoog en de hoeveelheid informatie die ze in korte tijd moeten verwerken is groot. Ook bij het leren van vreemde talen kunnen sommige leerlingen met lees- en/of spellingproblemen of dyslexie moeilijkheden ervaren. Dit kan vervolgens een negatieve impact hebben op de motivatie van leerlingen om te lezen en schrijven.

De rol van de leerkracht is om de belemmeringen van het lees- en/of spellingprobleem te minimaliseren bij het begrijpen of schrijven van teksten of bij het leren van een vreemde taal. Dit doe je in eerste instantie door de lees- en/of spellingvaardigheden te optimaliseren (zie hoofdstuk 4). Voor leerlingen met (ernstige lees- en/of spellingproblemen is dit echter meestal niet voldoende. Zij blijven grote moeite houden met het lezen en/of spellen, ondanks goed lees- en spellingonderwijs (ondersteuningsniveau 1; ON1), extra begeleiding in de klas (ondersteuningsniveau 2; ON2), inzet van specifieke interventies (ondersteuningsniveau 3; ON3), soms ook tijdelijk aangevuld met een specialistische behandeling (ondersteuningsniveau 4; ON4). Deze leerlingen zijn gebaat bij extra ondersteuning bij de andere vakken. Zo kun je voorkomen dat leerlingen ook daar een achterstand oplopen.

Je kunt leerlingen met (ernstige) lees- en/of spellingproblemen die ondersteuning krijgen op ON2 en eventueel ON3 ook tijdens andere vakken extra ondersteunen. Voor leerlingen met dyslexie worden aanvullend soms compenserende ICT-hulpmiddelen ter beschikking gesteld en/of dispenserende maatregelen genomen. Het gaat hierbij steeds om maatwerk. Met andere woorden: de ondersteuning wordt steeds afgestemd op wat een leerling op dat moment nodig heeft en kan dus veranderen gedurende de ontwikkeling van een leerling. In alle gevallen stemt de school hierover af met de ouders en de leerling.

In paragraaf 5.2 wordt beschreven welke ondersteuning de leerkracht kan bieden bij de andere vakken. In paragraaf 5.3 wordt beschreven hoe je kunt ondersteunen bij het leren van Engels als vreemde taal. Compenserende ICT-hulpmiddelen komen in paragraaf 5.4 aan bod. Ten slotte gaan we in paragraaf 5.5 in op het nemen van dispenserende maatregelen. Ondersteuning bij andere vakken, zo nodig aangevuld met compenserende ICT-hulpmiddelen en/of dispenserende maatregelen moet ervoor zorgen dat ook leerlingen met lees- en/of spellingproblemen zelfstandig kunnen lezen en schrijven en daardoor kunnen komen tot kennisverwerving.

AAN HET EIND VAN DIT HOOFDSTUK WEET JE ...

- hoe lees- en/of spellingproblemen samenhangen met leesbegrip en schrijfvaardigheid (paragraaf 5.2).
- hoe je leerlingen kunt ondersteunen bij het lezen in andere vakken (paragraaf 5.2.1).
- hoe je leerlingen kunt ondersteunen bij het schrijven in andere vakken (paragraaf 5.2.2).
- hoe je leerlingen kunt helpen bij het Engels als vreemde taal (paragraaf 5.3).
- met welke factoren rekening wordt gehouden bij de keuze van compenserende ICT-hulpmiddelen voor leerlingen met dyslexie (paragraaf 5.4.1).
- hoe compenserende ICT-hulpmiddelen succesvol kunnen worden geïmplementeerd op school (paragraaf 5.4.2).
- welke soorten compenserende ICT-hulpmiddelen beschikbaar zijn (paragraaf 5.4.3).
- welke dispenserende maatregelen genomen kunnen worden bij leerlingen met dyslexie (paragraaf 5.5).

5.2 Ondersteuning van lezen en schrijven bij kennisverwerving

Leerlingen met lees- en/of spellingproblemen of dyslexie hebben moeite met het ontsleutelen van teksten, hoewel zij de lesstof qua denkniveau vaak wel aankunnen. Bij schrijfp opdrachten kunnen spellingproblemen de leerling in de weg staan om gedachten op papier vast te leggen. Door de schrijffouten die zij maken, kunnen zij hun eigen werk bovendien vaak moeilijk teruglezen en controleren. Het is dan ook van belang dat de leerkracht ondersteuning biedt bij de overige leeractiviteiten die een beroep doen op de lees- en spellingvaardigheid. In deze paragraaf lichten we toe hoe je leerlingen met lees- en/of spellingproblemen kan ondersteunen bij het begrijpen van geschreven teksten en het schrijven van teksten. De suggesties zijn niet alleen voor leerlingen met technische lees- en/of spellingproblemen en dyslexie van toepassing; ook andere leerlingen die om uiteenlopende redenen moeite hebben met leesbegrip of schrijven kunnen gebaat zijn bij deze suggesties.

5.2.1 Leesbegrip

Hierna beschrijven we eerst kort de relatie tussen problemen met technisch lezen en leesbegrip. Vervolgens geven we aanbevelingen voor leerkrachten om leerlingen voor, tijdens en na het lezen adequaat te ondersteunen.

Relatie tussen technische leesproblemen en leesbegrip

Leerlingen die minder goed zijn in technisch lezen halen significant lagere scores voor leesbegrip dan leerlingen met een goede technische leesvaardigheid (bijv. Georgiou et al., 2022; Swart et al., 2017). Vrijwel alle leeractiviteiten doen echter een beroep op het leesbegrip van leerlingen. Sommige leerlingen die problemen ervaren met technisch lezen, kunnen hun (decodeer)problemen compenseren door gebruik te maken van hun algemene taalvaardigheid (kennis van zinsopbouw, woordenschat) (Nation & Snowling, 1998) en maken bij het lezen gebruik van leesstrategieën en voorkennis. Deze leerlingen hebben niet direct begeleiding nodig bij het begrijpen van geschreven teksten. Uiteraard blijft het wel van belang om het leesbegrip goed te blijven volgen. Bij een toenemende omvang en moeilijkheidsgraad van teksten kan voor sommige leerlingen toch blijken dat hun algemene kennis van taal en de wereld niet meer toereikend is voor dit soort teksten. Hierdoor leveren hun leesstrategieën ook minder succes op, en ervaren deze leerlingen problemen bij het lezen van teksten.

Een aantal leerlingen met leesproblemen of dyslexie zal echter als gevolg van hun problemen met leesvloeiendheid (accuraat, met gepast tempo, met intonatie en expressie) wel moeite hebben om geschreven teksten te begrijpen (Fuchs et al., 2001; Klauda & Guthrie, 2008). Omdat het decoderen te veel moeite kost, kunnen deze leerlingen hun aandacht moeizaam richten op de betekenis van de teksten. Als een leerling duidelijk lager presteert op leesbegrip dan op luisterbegrip, zijn de zwakke technische leesvaardigheden dikwijls de oorzaak van de problemen met begrijpend lezen (Shankweiler et al., 1999) (zie ook hoofdstuk 3). Daarbij kan een beperkte leeswoordenschat, als gevolg van weinig leeservaring door de leesproblemen, een belemmering zijn voor het leesbegrip. Door zowel thuis als op school te blijven voorlezen, vergroten leerlingen hun woordenschat. Daarnaast kunnen leerkrachten leerlingen op school op verschillende manieren ondersteunen bij het begrijpen van geschreven teksten.

Niet vereenvoudigen of wegnemen, maar ondersteunen

Leerkrachten kunnen leerlingen die als gevolg van hun (technische) leesproblemen moeite hebben met begrijpen van geschreven teksten op verschillende manieren ondersteunen. Hierna beschrijven we een aantal richtlijnen hiervoor. Uitgangspunt is dat je ook bij leerlingen met leesproblemen uitdagende, functionele en leeftijdsadequate teksten en boeken aanbiedt. Op die manier kunnen leerlingen hun wereldkennis uitbreiden en ervaring opdoen met het doorgronden van geschreven teksten. Omdat leerlingen met dyslexie vaak een laag leestempo hebben (Landerl & Wimmer, 2008), moeten deze leerlingen meer tijd krijgen om de tekst te lezen. Alléén meer tijd geven is echter vaak niet voldoende.

Om ervoor te zorgen dat ook de leerlingen met leesproblemen en dyslexie voldoende toegang hebben tot de geschreven informatie (bijvoorbeeld in de zaakvakteksten), kun je zowel voor, tijdens als na het lezen van de tekst ondersteuning bieden. Deze extra ondersteuning helpt niet alleen leerlingen met problemen met technisch lezen; ook leerlingen met een kleine woordenschat en/of beperkt leesbegrip zijn gebaat bij deze ondersteuning.

Vóór het lezen

Activeren en benutten van achtergrondkennis

De leerkracht kan op verschillende manieren de achtergrondkennis van leerlingen activeren. Dit kan door het laten zien van een filmpje, het gebruiken van graphic organizers (bijvoorbeeld een woordweb) of het laten uitwisselen van achtergrondkennis in tweetallen (Houtveen & Gijsel, 2025). Dit helpt niet alleen leerlingen met een beperkte woordenschat, maar óók leerlingen met technische leesproblemen. Als de (technisch) moeilijke woorden al zijn benoemd en besproken, kan dit het lezen vervolgens vergemakkelijken. Als leerlingen ook thuis teksten voorbereiden of lezen, kan het helpen om ouders te informeren over de aanpak op school, zodat school en ouders elkaar versterken.

Voorlezen van de tekst

Voordat de leerlingen zelfstandig een tekst gaan lezen, kun je ervoor kiezen om de tekst eerst in gesproken vorm aan te bieden, bijvoorbeeld door de tekst eerst voor te lezen of voor te laten lezen door een medeleerling, ouder of de computer.

Tekst verkennen

Voordat de leerlingen aan de slag gaan met een tekst, wordt de inhoud hiervan verkend. Hiervoor kun je goed gebruikmaken van AI. Je kunt de leerlingen ook instrueren hoe ze zelf AI hiervoor kunnen gebruiken, bijvoorbeeld door een filmpje te maken van de tekst met behulp van een AI-tool, of door middel van het maken van een mindmap (op papier of met een AI-tool). Afhankelijk van de onderwijsbehoeften van de leerlingen in de klas kan dit met een klein groepje leerlingen of met de hele klas worden uitgevoerd. De leerkracht doet ook voor welke strategieën vooraf kunnen helpen om te bepalen waar de tekst over gaat, zoals het scannen van de tekst op titel, kopjes en illustraties.

Moeilijke woorden selecteren, uitleggen en oefenen

De leerkracht selecteert vooraf een aantal woorden die mogelijk onbekend zijn voor de leerlingen (bijvoorbeeld: donateur) en/of woorden met een specifieke leesmoeilijkheid (bijvoorbeeld: 'ruziënde leerlingen'). De leesmoeilijkheid van deze woorden en de betekenis van het woord kan de leerkracht op verschillende manieren uitleggen. Woorden met specifieke leesmoeilijkheden schrijf je op het bord of op aparte woordkaartjes. De leerling kan zelf ook de woorden opschrijven op losse kaartjes. Het schrijven van woorden heeft een positieve invloed op het kunnen lezen van de woorden. Bovendien kunnen op die manier de woorden op andere momenten nog eens herhaald worden. Grijp deze gelegenheid aan om de leerlingen te wijzen op het gebruik van (technische) leesstrategieën en doe deze hardop voor, bijvoorbeeld: het trema geeft aan waar een nieuwe klankgroep begint.

Tijdens het lezen

Tutorlezen

Leerlingen met ernstige leesproblemen kunnen worden gekoppeld aan een leesmaatje met een hoger leesniveau (liefst minimaal twee AVI-niveaus hoger). De leerlingen lezen samen uit één boek om de beurt een stukje tekst. De betere lezer ondersteunt het leesmaatje door bijvoorbeeld woorden direct voor te zeggen en (positieve) feedback te geven. Belangrijk aandachtspunt is dat je de tutor gerichte instructie geeft voor het bieden van ondersteuning en geven van feedback. In plaats van tutorlezen kun je er ook voor kiezen om zelf de tekst voor te lezen aan de leerlingen met leesproblemen; de leerlingen lezen mee en wijzen bij.

Helpen met ordenen van informatie

Wanneer leerlingen met leesproblemen of dyslexie veel tijd en aandacht besteden aan het decoderen van de tekst, kunnen zij soms het overzicht over de tekst verliezen. Je kunt hierbij ondersteuning bieden door samen met deze leerlingen de tekst(delen) te bespreken. Wat hebben we nu gelezen? Waaruit blijkt dat? Wat is het belangrijkste onderwerp? Dit kun je samen met de leerling visualiseren in schema's.

Na het lezen*Samenvatten, koppelen aan bestaande kennis en vooruitblikken*

Na de les vat je de tekst kort samen. Wat hebben we gelezen? Wat heb je geleerd over het onderwerp? De kernwoorden van de tekst kunnen op het bord, op een woordmuur of themamuur worden geschreven en samen met de leerlingen worden gelezen. Vervolgens bereid je de leerlingen voor op de volgende les door er iets over te vertellen en/of alvast belangrijke woorden of stukken tekst mee te geven.

Procesgerichte feedback

Samen met de leerling bespreek je het proces (hoe is het gegaan en hoe heb je het aangepakt?) en het resultaat (wat ging goed en wat kan beter?). Het is belangrijk om daarbij ook voldoende positieve feedback te geven. Meer over effectieve feedback kun je lezen in paragraaf 2.4.3.

5.2.2 Schrijfvaardigheid

Hierna beschrijven we eerst kort de relatie tussen spellingproblemen en schrijfvaardigheid. Vervolgens geven we aanbevelingen voor leerkrachten om leerlingen voor, tijdens en na het schrijven adequaat te ondersteunen.

Relatie tussen spellingproblemen en schrijfvaardigheid

Leerlingen met spellingproblemen of dyslexie ervaren soms moeilijkheden bij het schrijven van teksten. Deze problemen kunnen zich voordoen met spelling, interpunctie, tekstopbouw (Hebert et al., 2018) en/of handschrift (Van Heuverswyn et al., 2024) (zie ook Braams, 2019). Ook hebben leerlingen met dyslexie soms problemen met zelfregulatie, zoals planning en/of taakinitiatie.

Spellingproblemen komen bij veel leerlingen met dyslexie voor. Hierdoor hebben zij moeite met het foutloos schrijven van een tekst. Soms leidt dit ertoe dat leerlingen met dyslexie bepaalde woorden met specifieke spellingmoeilijkheden gaan vermijden, waardoor hun teksten zich kenmerken door eenzijdig woordgebruik. Ook hebben leerlingen met spellingproblemen of dyslexie vaak moeite met het toepassen van de juiste interpunctie. Hoofdletters en punten worden vaak vergeten en ook andere leestekens, zoals komma's en vraagtekens, worden dikwijls niet of foutief gebruikt.

Het handschrift van leerlingen met dyslexie is vaak slordiger dan dat van andere leerlingen. Het goed kunnen beoordelen van de geschreven teksten wordt daardoor vaak bemoeilijkt (Berninger et al., 2008). Dat is niet alleen lastig voor de leerkracht die de tekst moet beoordelen, maar ook voor de leerling zelf. Door de vele doorhalingen en het slecht leesbare handschrift heeft de leerling geen overzicht meer over zijn tekst.

Tot slot is de tekstopbouw soms een probleem voor leerlingen met dyslexie. Ze kunnen vaak veel minder goed tot de kern van de zaak komen (Peer & Reid, 2001). Ze gaan net als jongere leerlingen associatief te werk en hebben minder de neiging hun gedachten van tevoren te structureren, waardoor ze tijdens het schrijven vaak de draad kwijtraken. Ook hebben zij soms moeite met de opbouw van grammaticaal goede zinnen (Puranik et al., 2007).

Leerlingen bij wie geen sprake is van dyslexie, maar wel spellingproblemen ervaren, kunnen tegen dezelfde problemen aanlopen bij het schrijven van teksten. Zowel leerlingen met spellingproblemen als leerlingen met dyslexie zijn dan ook gebaat bij extra ondersteuning.

Niet vereenvoudigen of wegnemen, maar het schrijven ondersteunen

Leerlingen leren schrijven vanuit verschillende doelstellingen. Zo maken ze aantekeningen bij de leerstof of naar aanleiding van klassikale uitleg en krijgen ze opdrachten om verhalen te schrijven of werkstukken te maken. Naarmate leerlingen beter gaan spellen, kunnen ze meer en meer hun aandacht richten op de inhoud en vormgeving van hun geschreven teksten. Leerlingen leren hun verhalen steeds beter opbouwen. Ze leren werken volgens een vast patroon van plannen, schrijven en reviseren, waarbij schrijven en reviseren zowel na elkaar als tegelijkertijd kunnen plaatsvinden (De Smedt, 2015). Bij schrijfactiviteiten is het van belang dat je leerlingen met spellingproblemen of dyslexie voldoende tijd geeft en hen op verschillende manieren ondersteuning biedt, om zo tegemoet te komen aan de hierboven gesignaleerde problemen (zie o.a. Dood et al., 2023). Om ervoor te zorgen dat ook leerlingen met schrijfproblemen voldoende kunnen deelnemen aan schrijftaken, kun je zowel voor, tijdens als na het schrijven van de tekst ondersteuning bieden.

Vóór het schrijven*Afspraken maken over beoordeling*

Maak van tevoren duidelijk naar welke aspecten van de tekst je kijkt. Welke woorden moeten de leerlingen goed schrijven? Welke spellingregels moeten de leerlingen juist kunnen toepassen? Wordt de tekst vooral op inhoud of ook op spelling beoordeeld? Dit is voor alle leerlingen belangrijk, maar zeker voor leerlingen met spellingproblemen of dyslexie. Maak samen gerichte keuzes door aan te geven wanneer leerlingen extra op de spelling moet letten, omdat dit een lesdoel is, en wanneer de spelling bijvoorbeeld tijdens vrije schrijfoopdrachten meer kan worden losgelaten, omdat het creatieve proces daarin vooropstaat. Het is wenselijk deze afspraken ook met ouders te delen, zodat verwachtingen over de beoordeling helder zijn.

Een strategisch stappenplan (laten) toepassen

Om de zelfregulatie van leerlingen te ondersteunen, kunnen leerlingen gebruik leren maken van een stappenplan. De stappenplannen die gebruikt (kunnen) worden, zijn doorgaans gebaseerd op de verschillende stappen in het schrijfproces (Flower & Hayes, 1981). Een concreet voorbeeld is TEKSTER (zie o.a. Bouwer, Koster, & Van den Bergh, 2017). In TEKSTER gebruiken ze de acroniemen VOS (Verzinnen, Ordenen, Schrijven) voor groep 6, DODO (Denken, Ordenen, Doen, Overlezen) voor groep 7 en EKSTER (Eerst nadenken, Kiezen & ordenen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren, Reviseren) voor groep 8. Andere voorbeelden van stappenplannen zijn te vinden in Van der Lee & Stoep (2025).

Achtergrondkennis activeren en gedachten ordenen

Om leerlingen te ondersteunen bij het activeren en ordenen van hun ideeën, kunnen leerkrachten *graphic organizers* inzetten, zoals een mindmap (zie ook Houtveen & Gijssels, 2025). Een mindmap geeft de relaties tussen begrippen en ideeën grafisch weer. In het midden van een leeg vel papier schrijft de leerkracht of de leerling het onderwerp van de tekst. Vervolgens vraag je de leerlingen waar ze allemaal aan denken bij dit onderwerp. Dit noteer je (of de leerling) in steekwoorden of beelden. Met hoofd- en zijtakken werk je samen het thema steeds verder uit. Door kleuren en pijlen te gebruiken (respectievelijk om subthema's te clusteren en om verbanden aan te brengen), kun je de *mindmap* meer structuur geven. Een variant is de *conceptmap*. Bij een *conceptmap* is de weergave altijd opgebouwd rond een probleemstelling of vraag (bijvoorbeeld: waardoor warmt de aarde op?). De conceptmap verduidelijkt de verschillende verbanden tussen de concepten (bijvoorbeeld oorzaak-gevolg). Dit kan leerlingen met dyslexie helpen bij het ordenen van hun gedachten. AI-tools kunnen hierbij als hulpmiddel worden ingezet om het leerproces te ondersteunen.

Voorstructureren van de tekst

Of het nu gaat om het schrijven van een opstel (fictieve tekst) of het schrijven van een betoog (non-fictie), leerlingen zullen hun tekst goed moeten leren opbouwen. Leerlingen met spellingproblemen of dyslexie die moeite hebben met de opbouw van een tekst, zijn gebaat bij een goede voorbereiding op het schrijven. Bij het schrijven van een verhaal stelt de leerling zich bijvoorbeeld de volgende vragen: Waar gaat het verhaal over? Wie is de hoofdpersoon? Waar speelt het verhaal zich af? Wat zijn de problemen en de gebeurtenissen

in het verhaal en hoe wordt het probleem opgelost en loopt het verhaal af? Bij non-fictieve teksten kan de leerling vooraf nadenken over de boodschap/ hoofdgedachte van de tekst, de toelichting daarop en de volgorde daarvan of de beschrijving van argumenten.

Een verhaal- of tekstschema kan helpen de structuur en opbouw van het verhaal of de tekst van tevoren te bedenken. Vul samen met de leerlingen het verhaal- of tekstschema in. Je kunt ook een heterogeen schrijfgroepje van drie of vier leerlingen samenstellen die gezamenlijk een verhaal- of tekstschema invullen. Vervolgens schrijven ze samen of ieder apart het verhaal of de tekst. Hierbij mag wel worden overlegd. Ook hier kunnen leerlingen gebruikmaken van AI-tools, mits ze leren hoe ze deze kunnen inzetten en de output op waarde kunnen schatten.

Instructie in tekststructuren

Uitleg over tekststructuren tijdens het lezen van teksten ondersteunt leerlingen bij het opbouwen van hun eigen geschreven tekst. Tekststructuur verwijst naar de manier waarop ideeën aan elkaar zijn gerelateerd in een tekst en de taal die gebruikt wordt om deze relaties en structuur weer te geven. Voorbeelden van tekststructuren zijn een beschrijving, chronologie, een vergelijking, oorzaak - gevolg en probleem - oplossing.

De tekststructuur heeft betrekking op de hele tekst, de alinea's en de zinnen. Leg de leerlingen eerst uit welke verschillende tekststructuren er zijn en wanneer deze worden gebruikt. Wijs leerlingen op het doel dat ze als schrijver hebben en op kenmerken van de tekst die ze gaan schrijven. Laat hen hier vervolgens over nadenken. Wanneer leerlingen voldoende kennis hebben over tekststructuren, is de volgende stap dat ze deze kennis afhankelijk van het soort tekst kunnen inzetten bij schrijfoopdrachten (Houtveen & Gijsel, 2025).

Tijdens het schrijven

Stapsgewijze instructie tijdens het schrijven

Leerlingen met spellingproblemen of dyslexie kunnen gebaat zijn bij een stapsgewijze instructie als zij moeite hebben met schrijfoopdrachten. Een voorbeeld van stapsgewijze instructie van eenvoudige naar meer complexe zinnen wordt geboden in de didactische aanpak van *The Writing Revolution 2.0* (Hochman & Wexler, 2017).

VOORBEELD VAN EEN STAPSGEWIJZE OPBOUW IN ZINSCONSTRUCTIE

(gebaseerd op *The Writing Revolution*)

"Ze is boos"	Wie?	→ Mama.
	Wanneer?	→ Als papa te laat is.
	Waarom?	→ Ze is bang de trein te missen.
Uitgebreide zin		→ Wanneer papa te laat is, is mama boos, omdat ze bang is om de trein te missen.

Gebruik van een spelling(hulp)kaart

Om de spelling van leerlingen met spellingproblemen of dyslexie te ondersteunen, kun je het gebruik van een spellingkaart tijdens de schrijfoopdrachten stimuleren. Op de spellingkaart staan spellingregels of ezelsbruggetjes die de leerling kan toepassen bij het schrijven. De precieze invulling van de spellingkaart is afhankelijk van de spellingproblemen van de leerlingen en de spellingmethode die wordt gebruikt. Hebben leerlingen moeite met het onthouden van de regel voor eind -d of -t, dan wordt deze regel op de kaart geschreven (woord langer maken). Hebben leerlingen moeite met de spelling van leenwoorden (bijvoorbeeld management), dan worden deze veelvoorkomende leenwoorden op een kaart gezet met daarachter de

uitspraak. Hebben leerlingen moeite met het herkennen van gelijkenis tussen woorden (auto/automaat), dan worden deze woorden op de kaart geschreven. Ook een hulp-/nakijkblad waarmee leerlingen hun eigen schrijfwerk kunnen controleren, kan hen helpen om de juiste spellingwijze toe te passen tijdens het schrijven (Van Reybroeck et al., 2017).

Ondersteun het gebruik van liniatuur

Gezien het vermeende belang van schrijven voor het verwerken en opslaan van informatie, kan het zinvol zijn om leerlingen met handschriftproblemen regelmatig toch te laten schrijven met pen en papier. Een visueel raamwerk, zoals lijnen, rasters of hulppunten op een schrijf/werkblad kan leerlingen met handschriftproblemen helpen bij het schrijven. Deze schrijfliijnen en hulpliijnen in schriften wordt ook wel liniatuur genoemd. Het begrenst bijvoorbeeld de grootte van de letters en de positionering. Ondersteun leerlingen hierbij door een passende liniatuur te kiezen en leerlingen de betekenis van de lijnen goed uit te leggen. Bouw na verloop van tijd het gebruik van de liniatuur langzaam af.

Gebruik van tekstverwerkingsprogramma's met spellingcontrole

Voor leerlingen met een zeer slordig handschrift biedt een device (computer/laptop) uitkomst. Instructie en oefening in typen is dan raadzaam. De computer heeft ook als voordeel dat gebruikgemaakt kan worden van een tekstverwerkingsprogramma met spellingcontrole. Schrijfproducten zien er daardoor verzorgd uit en verbeteringen leveren geen knoeiboel op. Autocorrectie van spelfouten heeft zelfs een positief effect op het herkennen en corrigeren van spelfouten (Kennisrotonde, 2021b).

Autocorrectie bestaat in verschillende vormen. Sommige vormen doen een beroep op de taal- en spellingvaardigheid van leerlingen, zoals autocorrectie die alleen de spelfout aangeeft waar leerlingen vervolgens zelf actief tot de juiste correctie moeten komen. Bij andere vormen is dit minder het geval, zoals autocorrectie die een spelfout automatisch verbetert en autocorrectie die een spelfout markeert/vlagt en daarbij juiste suggesties geeft. Verschillende typen autocorrectie verschillen in hun effectiviteit voor het verbeteren van spelling (Kennisrotonde, 2021b). Een type-in woordenboek is het meest effectief. Hierbij worden spelfouten onderlijnd. Alle woorden kunnen in het woordenboek worden ingetypt om zo het juiste woord te zoeken. De mentale inspanning om tot de juist gespelde woorden te komen, bevordert het leren van de juiste spelling van woorden. Je kunt leerlingen dus bij getypt werk de spellingcorrectie op de computer laten gebruiken, waarbij ze zelf actief tot de juiste correctie moeten komen.

Er kleven echter wat nadelen aan de spellingcontrolefunctie. Zo worden alle woorden onderstreept die niet in de ingebouwde woordenlijst voorkomen. Dit kunnen fout gespelde woorden zijn, maar ook goed gespelde woorden die niet in de lijst voorkomen. Bovendien worden sommige fouten (werkwoordsvormen en homofonen, zoals pijl-peil en nou-nauw) niet altijd als zodanig herkend, aangezien de context waarin het woord wordt gebruikt in de beoordeling niet wordt meegenomen. Hoewel dit soms tot verwarring kan leiden, is de ervaring dat spellingcontrole voor veel leerlingen met dyslexie een handig hulpmiddel is. Het is dan ook belangrijk om de spellingcontrole altijd in combinatie met grammaticaconrole aan te zetten. Op die manier worden er meer fouten uit de tekst gehaald.

Tijdens het schrijven van verhalen heeft autocorrectie een positief effect op tekstkwaliteit; het zorgt ervoor dat leerlingen meer cognitieve/mentale ruimte hebben voor andere aspecten van de schrijftaak (zie Kennisrotonde, 2021b).

Gebruik woordvoorspelling

Bij het gebruik van woordvoorspelling vult de computer moeilijke woorden aan, kan het volgende woord worden voorspeld en/of worden er suggesties gegeven voor woorden. Je kunt de ingetypte woorden ook horen. Uit enkele kleinschalige studies blijkt dat dit een positief effect heeft op de spelling van leerlingen. Dit wil zeggen: wanneer leerlingen deze functie gebruikten, produceerden zij meer correct gespelde woorden. Er bleek in de studies echter slechts beperkte invloed op het schrijftempo en de tekstlengte.

Mogelijk neemt de effectiviteit toe als leerlingen meer geoefend raken in het gebruik van de software. Dit geldt zeker voor software met verschillende functionaliteiten (Scheltinga & Siekman, 2021).

Samenwerken

Net als bij lezen kan het voor leerlingen die moeite hebben met spelling prettig zijn om samen aan een schrijfpdracht te werken. Leerlingen kunnen samen één schrijfpdracht maken, maar ook samenwerken tijdens het schrijven van een eigen schrijftaak, bijvoorbeeld door elkaars werk van feedback te voorzien. Ze zijn dan niet afhankelijk van de beschikbaarheid van de leerkracht tijdens het zelfstandig werken.

Na het schrijven

Reviseren van spelling en grammatica

Na het schrijven van een tekst kun je de leerlingen op verschillende manieren hun tekst laten beoordelen en reviseren:

- Naluisteren van hun tekst: Je kunt leerlingen hun tekst laten naluisteren door gebruik te maken van de computer. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld een verkeerde zinsvolgorde herkennen als ze de geformuleerde zinnen terughoren. Ditzelfde kan worden bereikt door de tekst door een medeleerling te laten voorlezen.
- Hulp van een 'tutor' voor het controleren van de spelling: Leerlingen kunnen voordat ze het werk inleveren hun spelling eerst laten controleren door een medeleerling. De medeleerling fungeert als tutor door samen de tekst te bespreken. Geef de tutor voorafgaand aan het redigeren duidelijke instructies mee, bijvoorbeeld over het wel of niet strepen/corrigeren in elkaars schrijfwerk: op welke fouten geeft de tutor feedback en hoe wordt dit gedaan?

Gebruik van een stappenplan voor het controleren van de spelling

Niet alleen tijdens het schrijven, maar ook na het schrijven kan een hulp-/nakijkblad waarmee leerlingen hun eigen schrijfwerk kunnen controleren ondersteuning bieden. Een leerling kan een op maat gesneden stappenplan gebruiken dat samen met de leerkracht is opgesteld naar aanleiding van de resultaten van een spellingtoets, aanvullende observaties en een uitgebreide foutenanalyse. In dit stappenplan staan de moeilijkheden die de leerling bij spelling ondervindt concreet geformuleerd. Door de zelfcorrectie aan de hand van het stappenplan leren leerlingen zichzelf te verbeteren en neemt het aantal fouten tijdens het schrijven af. Na verloop van tijd zullen leerlingen ook zonder gebruik te maken van het stappenplan de teksten beter schrijven. De regels die eerst nog moeilijk waren voor de leerling raken steeds meer geautomatiseerd.

5.3 Ondersteuning van lezen en schrijven in het Engels als vreemde taal

Relatie tussen dyslexie en leren van Engels

Voor een aantal leerlingen met dyslexie zal het leren van Engels moeilijkheden opleveren. Ze hebben meer dan een gemiddelde leerling uit hun klas moeite met het doorgronden van de kenmerken van de vreemde taal. Denk aan kenmerken zoals de woordvolgorde, de klank-letterkoppelingen, de onregelmatigheden in zinsbouw, de vervoegingen en de verbuigingen van woorden (Braams, 2019). Bij sommige leerlingen valt het pas op dat ze dyslexie hebben op het moment dat ze een vreemde taal gaan leren. Ze kunnen namelijk bij de vreemde taal geen gebruik meer maken van de compensatiestrategieën die ze bij het lezen en schrijven van Nederlandse teksten gebruiken. Lezen en schrijven in het Engels kan problemen opleveren, omdat de koppeling tussen klanken en letters in het Engels minder eenduidig is dan in het Nederlands. Dat is vooral het geval bij de klinkers. Bijvoorbeeld de 'o' in 'loser', 'lover' en 'lower' wordt op drie verschillende manieren uitgesproken en de klank /ie/ wordt in de volgende zin op verschillende manieren geschreven 'Did he really believe that Ceasar was there to see the seas?'. Over het algemeen zullen leerlingen naarmate ze meer leeservaring in het Nederlands hebben, beter in staat zijn om in het Engels te lezen. Het is overigens niet zo dat alle leerlingen met dyslexie ook problemen hebben met het lezen van Engelse woorden en teksten (Van der Leij & Morfidi, 2006; Miller-Guron & Lundberg, 2000).

Schrijven in het Engels kent unieke uitdagingen. Dit heeft te maken met de rijke variatie in structuren, grammaticaregels en spellingconventies die elke taal met zich meebrengt. Leerlingen met dyslexie hebben vaak extra moeilijkheden bij het aanleren en toepassen van deze regels. Dit betekent dat deze leerlingen in sommige gevallen extra ondersteuning nodig hebben die specifiek is afgestemd op de unieke kenmerken en uitdagingen van elke taal (Dood et al., 2023).

Leerlingen met dyslexie maken vooral in schrijfproducten in het Engels opvallend veel fouten. Bij leerlingen met dyslexie zie je veel fonetische fouten: ze schrijven op wat ze horen, bijvoorbeeld 'cerful' in plaats van 'careful'. Soms is er ook een transfer van fouten van de eerste taal (Nederlands) naar de nieuwe taal, bijvoorbeeld 'cofee' in plaats van 'coffee', naar het foute 'kofie' (Nieuwenbroek & De Vries, 1992). Engelse woordjes worden vaak ook thuis geleerd. Daarom is het handig om ouders ook te informeren over de specifieke moeilijkheden die leerlingen met dyslexie bij Engels kunnen ervaren en te bespreken welke ondersteuning thuis helpend kan zijn.

Gebruik van leenwoorden en hoogfrequente woorden als 'kapstok'

Veel Engelse woorden zijn in het Nederlands overgenomen (bijvoorbeeld computer, flat). Dit noemen we leenwoorden. Leerlingen in het basisonderwijs kennen deze woorden en hoeven de betekenis niet te leren. Daarnaast kent het Engels, net als het Nederlands, woorden die vaak gebruikt worden (hoogfrequente woorden). Aan de hand van deze woorden kunnen de regels over de klank-tekenkoppelingen in het Engels expliciet worden aangeleerd. Ook hier is het belangrijk dat de relatie tussen de geschreven en gesproken vorm steeds wordt gelegd. De woorden kunnen vervolgens als kapstokwoorden worden aangeleerd om zo gebruik te kunnen maken van de overeenkomsten tussen woorden.

Laat leerlingen bij de vreemde talen gebruik maken van een klankspellingschrift

Een zinvolle werkwijze bij het leren van klank-tekenkoppelingen in een vreemde taal is het aanleggen van een 'klankwerkschrift' (Van Berkel, 1995). In dit schrift wordt voor elke schrijfwijze van een bepaalde klank een bladzijde gereserveerd. Bij deze klanken bedenkt de leerling samen met de leerkracht een zogenaamd 'kapstokwoord'. Dit is een woord dat de leerlingen al goed kennen en waarmee de moeilijke klank die erin voorkomt makkelijker kan worden onthouden. Onder elk kapstokwoord worden woorden verzameld die op dezelfde manier worden geschreven, met daarbij aantekeningen over de uitspraak, spellingregel(s) en ezelbruggetje(s). Met behulp van het klankwerkschrift worden de woorden die de leerlingen leren op een voor hen inzichtelijke manier gerubriceerd. Er wordt aangeraden om dit alleen te doen voor categorieën (klanken of spellingwijzen) waar een leerling veel fouten in maakt. Dit omdat deze aanpak relatief tijdrovend is. Op basis hiervan kunnen leerlingen een eigen hulpkaart maken die ze kunnen gebruiken bij het schrijven.

Maak een 'correctie stappenplan' op basis van veelgemaakte fouten

Controleer de tekst van een leerling zelf op spelfouten of laat een medeleerling dit doen. Analyseer samen met de leerling welke soort fouten regelmatig gemaakt worden. Kies één van deze soort fouten en maak met de leerling een stappenplan waarmee de spelling van dit type woorden in een tekst kan worden verbeterd. Het is daarbij heel betekenisvol om te vertrekken vanuit fouten die de leerling bij eigen schrijfproducten maakt (Dood et al., 2023). Voorbeelden van veelgemaakte fouten waar extra aandacht aan kan worden besteed in het Engels:

- Vragend en ontkennend maken van zinnen wanneer je 'to do' als hulpwerkwoord moet gebruiken;
- Werkwoordsvorm derde persoon enkelvoud;
- Correct gebruik van onregelmatige werkwoorden in verschillende grammaticale tijden;
- Verschil tussen gebruik van VTT in het Nederlands en in het Engels;
- Het feit dat veel spellingwijzen ingeprent moeten worden, omdat woorden niet klankzuiver zijn (bijvoorbeeld. woorden zoals "knight" en "night").

Ook worden leerlingen zich zo bewust van zaken die wél goed gaan.

Benut de mogelijkheden van spellingcontrole en audio-ondersteuning

Het is raadzaam om uit te zoeken of automatische spellingcontrole leerlingen helpt bij schrijven in het Engels. Ook kan ICT worden ingezet om te helpen bij de juiste uitspraak van een woord. De auditieve feedback is krachtig bij het leren lezen en schrijven in het Engels. Leerlingen kunnen een woord laten uitspreken door de computer wanneer er sprake is van twijfel over de spelling hiervan. Op die manier komen leerlingen er snel achter of de schrijfwijze correct is.

5.4 Compenseren met ICT-hulpmiddelen bij dyslexie

In paragraaf 5.3 is duidelijk geworden dat het (toenemende) gebruik van digitale devices (zoals tablets en laptops) kansen biedt voor de lees- en spellingondersteuning van leerlingen met (matige) lees- en/of spellingproblemen. Denk bij lezen aan het laten voorlezen van tekst(delen) door de computer en bij schrijven aan het leren gebruiken van de spellingcontrole in tekstverwerkingsprogramma's. Voordelen zijn dat deze toepassingen vaak gratis of al beschikbaar zijn op school en eenvoudig in gebruik zijn.

Voor leerlingen met ernstige lees-/spellingproblemen bij wie doorgaans (een vermoeden van) dyslexie geconstateerd is, zijn deze toepassingen niet altijd voldoende. Zij kunnen gebaat zijn bij de inzet van compenserende ICT-hulpmiddelen. Deze toepassingen hebben vaak meer geavanceerde functies en bieden ook ondersteuning bij het lezen van digitale boeken, pdf's en schoolmethodes. De hulpmiddelen kunnen de belemmeringen van een leerling om zich goed te kunnen ontwikkelen verminderen en/of opheffen. De hulpmiddelen moeten ervoor zorgen dat de leerlingen bij de overige leeractiviteiten zo min mogelijk hinder ondervinden van hun lees-/spellingproblemen. Bovendien kan het gebruik van ICT-hulpmiddelen ook de zelfredzaamheid bevorderen, het competentiegevoel versterken en hen motiveren om te blijven lezen en schrijven. Leerlingen worden er niet lui van, zoals sommigen denken; het helpt hen bij het leerproces en gelijktijdig bij het verder oefenen van hun leesvaardigheid. De inzet hiervan gebeurt doorgaans op aanbeveling van en/of in samenspraak met een dyslexiebehandelaar, voor, tijdens en/of na de behandeling. Zowel de leerling als de ouders worden hierbij actief betrokken, zodat de ondersteuning aansluit bij de onderwijsbehoeften en vooral ook in de praktijk uitvoerbaar is.

5.4.1 Kiezen van ICT-hulpmiddelen

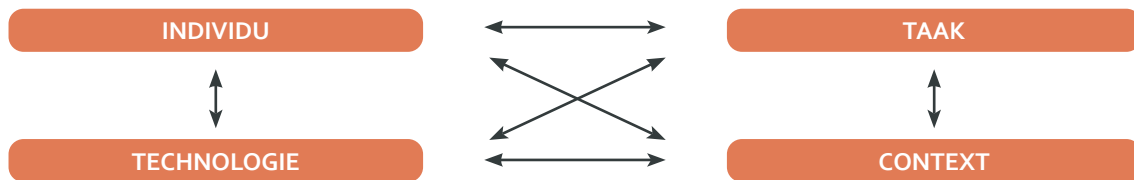
Welke ICT-hulpmiddelen bij leerlingen met dyslexie noodzakelijk zijn, hangt af van de problemen die de leerling heeft. De keuze voor een ICT-hulpmiddel op school zal vrijwel altijd in overleg met een dyslexiebehandelaar moeten worden gemaakt. Een dyslexiebehandelaar of andere deskundige op het gebied van dyslexie kan samen met school, de leerling en ouders op basis van het SETT-model (Student, Environment, Task, Tools -model) een keuze maken voor een ICT-hulpmiddel.

SETT-model

Om een keuze te maken voor een ICT-hulpmiddel is het belangrijk om een analyse te maken van de interactie tussen het individu, de context, de taak en de technologie. Daartoe kan het **SETT-model** (Student, Environment, Task, Tools) gebruikt worden (Raskind & Stanberry, 2008).



Bij individu wordt gekeken naar de sterktes en zwaktes van de leerling. Met context wordt o.a. verwezen naar het kunnen gebruiken van het hulpmiddel in verschillende relevante contexten (school en thuisomgeving). Bij de taak gaat het om het soort taken waarbij de inzet van ICT-hulpmiddelen wenselijk is. Ten slotte verwijst technologie naar specifieke technologische randvoorwaarden en de begeleiding die geboden kan worden in het leren gebruiken.



Om de ondersteuningsbehoefte van leerlingen in kaart te brengen ('bij welke activiteiten hoopt de leerling dat een hulpmiddel/hulpmiddelen de probleumlust vermindert?') kunnen scholen gebruikmaken van het **IPPA-basisinterview**. Dit instrument kan ook worden ingezet om het gebruik van een ICT-hulpmiddel na verloop van tijd te evalueren.



5.4.2 Succesvol inzetten van ICT-hulpmiddelen

Wanneer een keuze is gemaakt voor bepaalde ICT-hulpmiddelen, is het vervolgens belangrijk om ervoor te zorgen dat een leerling het hulpmiddel ook succesvol kan inzetten. Het hulpmiddel moet aansluiten bij de behoeften van de leerling en de leerling moet weten hoe de functionaliteiten van het hulpmiddel optimaal benut kunnen worden. Daarvoor is ondersteuning nodig van een dyslexiebehandelaar of andere deskundige. Hiervoor ontwikkelde Zuyd Hogeschool de methodiek **COM** (Compenserende dyslexiehulpmiddelen Op Maat). De infographic hieronder laat zien hoe de methodiek in zijn werk gaat, welke stappen worden genomen en wie hierbij betrokken zijn.



Alleen een hulpmiddel aanbieden is dus niet genoeg. Een hulpmiddel werkt pas echt als een leerling goed leert hoe en wanneer het hulpmiddel gebruikt kan worden. Daarnaast is het belangrijk om regelmatig met leerling en ouders te bespreken hoe het gebruik van hulpmiddelen verloopt, welke voordelen leerlingen ervaren en welke belemmeringen er nog zijn. Afspraken over het gebruik van hulpmiddelen worden schriftelijk vastgelegd. In paragraaf 5.4.3 beschrijven we de mogelijkheden die ICT-hulpmiddelen kunnen bieden om de lees- en/of spellingproblemen van leerlingen met dyslexie te minimaliseren.

5.4.3 Compenserende ICT-hulpmiddelen voor leerlingen met dyslexie

Om de moeizame leesvaardigheid van leerlingen met dyslexie te compenseren kan audio-ondersteuning worden ingezet, ook wel tekst-naar-spraak-software of voorleessoftware genoemd. Er zijn inmiddels veel verschillende hulpmiddelen op de markt.

Het aantal goed uitgevoerde studies naar de effecten van ICT-hulpmiddelen is beperkt. Veel onderzoeken hebben kleine steekproeven, verschillen in onderzoeksopzet of richten zich op kortetermijneffecten, waardoor stevige conclusies lastig te trekken zijn.

Met name bij leerlingen die moeite hebben met lezen heeft luisteren tijdens het lezen een positief effect op het leesbegrip (Clinton-Lisell, 2023; Wood et al., 2017) en het verwerken van informatie (Knoop-van Kampen, 2022). In de literatuur worden verschillende verklaringen gegeven voor het (veronderstelde) positieve effect van luisteren tijdens het lezen bij leerlingen die moeite hebben met lezen. Zo kunnen deze leerlingen door het luisteren eventuele decodeerfouten corrigeren. Hierdoor neemt de kans op verwarring en verkeerde begripsvorming af. Ook hoeven zij minder aandacht te besteden aan het decoderen, waardoor zij meer cognitieve ruimte overhouden in het werkgeheugen voor begripsvormingsprocessen (Schiavo et al., 2021). Luisteren naar de tekst tijdens het lezen compenseert dus voor de problemen met decoderen. Op die manier zijn leerlingen die moeite hebben met lezen, maar wel sterk taalbegrip hebben, beter in staat om de tekst goed te begrijpen. Zo zorg je er bovendien voor dat ook bij deze leerlingen de kennis wordt uitgebreid en meer begrip tot stand komt (Houtveen et al., 2019; Houtveen & Van Steensel, 2022). Dit is zeker belangrijk wanneer het lezen niet het hoofddoel van de activiteit is, maar slechts een middel om tot kennisverwerving te komen.

ICT-hulpmiddelen kunnen dus het leesbegrip en de taakuitvoering ondersteunen, maar de effectiviteit is afhankelijk van verschillende factoren, zoals instructie, mate van training, motivatie van de leerling en de aansluiting bij het onderwijsaanbod (Scheltinga & Siekman, 2020). Het is daarom belangrijk om – zoals hiervoor geschreven is – de leerling te betrekken bij en te ondersteunen in de keuzes die gemaakt worden.

Bij tekst-naar-spraakondersteuning (waarbij een tekst door een programma of apparaat wordt voorgelezen) wordt onderscheid gemaakt tussen continue en discontinue hulpmiddelen. Bij continue hulpmiddelen kan in één keer een hele tekst of tekstdeel worden voorgelezen. Bij discontinue hulpmiddelen worden enkele woorden of zinnen voorgelezen, zoals bij een leespen. Continue voorleesondersteuning lijkt een positieve invloed te hebben op het begrip van een tekst. Ook zijn effecten gevonden op het leestempo: audio-ondersteuning zorgt ervoor dat leerlingen met dyslexie sneller lezen en daarmee efficiënter leren (Knoop-van Kampen, 2022).

Zie voor meer informatie de volgende bronnen:

- [Effectiviteit van dyslexiehulpmiddelen](#)
- [Audio-ondersteuning bij begrijpend lezen in de zaakvakken \(Dyslexie Centraal\)](#)
- [Onderwijsbrochure Audio-ondersteuning bij begrijpend lezen in de zaakvakken \(Carolien Knoop-van Campen\)](#)
- [Begeleiding compenserende hulpmiddelen in groepjes](#)



Bij discontinue voorleesondersteuning is tot nu toe nog geen effect gevonden op leesbegrip. Dit kan ook liggen aan het feit dat er minder onderzoek is gedaan naar het gebruik van discontinue voorleesondersteuning.

HANDVATTEN VOOR HET INZETTEN VAN ICT-HULPMIDDELEN BIJ HET LEZEN

(KNOOP-VAN CAMPEN, 2022)

- Bied leerlingen met dyslexie de mogelijkheid om audio-ondersteuning te gebruiken. Dit kan hen helpen om vlotter en efficiënter te lezen.
- Begeleid het gebruik van het ICT-hulpmiddel en bied expliciete instructie in leesstrategieën en 'model' de leesaanpak. Begeleid de leerling ook in het gebruik van de audio-ondersteuning en leg de voor- en nadelen van de toepassing uit.
- Personaliseer de toepassing en probeer samen uit: Onderzoek samen met de leerling welk hulpmiddel in welke situatie voor hem prettig werkt. Vraag daarbij goed door: Welke soort teksten vind je lastig om te lezen? Waarom? Lees je een tekst met audio sneller, even snel of langzamer door? Wat vind je prettig? Enzovoort.
- Evalueer gedurende langere tijd samen met de leerling het gebruik en zijn ervaringen. Dit kan de leerling ondersteunen en motiveren.

Voor de derde aanbeveling kun je o.a. het SETT-model en het IPPA-interview gebruiken die zijn ingebed in de methodiek COM. Voor de vierde aanbeveling kan het evaluatie-instrument van de methodiek COM gebruikt worden, met o.a. het IPPA-follow-up interview (zie paragraaf 5.4.1).

Om de spellingproblemen van leerlingen met dyslexie te compenseren, kunnen leerkrachten gebruikmaken van specifieke applicaties voor leerlingen met dyslexie. Deze software gaat verder dan de standaard spellingcontrole in tekstverwerkingsprogramma's. Waar een gewone spellingcontrole vooral bestaande woorden vergelijkt met een woordenlijst, zijn dyslexiehulpmiddelen specifiek ontworpen voor leerlingen die moeite hebben met het koppelen van klanken aan letters en met het correct spellen van woorden. De programma's combineren vaak meerdere functies, zoals voorlezen, woordvoorspelling, spellingondersteuning en studiehulpmiddelen in één omgeving. Dyslexiesoftware ondersteunt leerlingen tijdens het schrijven door:

- Geavanceerde spellingcorrectie aan te bieden, ook wanneer woorden sterk verkeerd gespeld zijn;
- Woordvoorspelling te geven op basis van de eerste letters of klanken van een woord;
- Homofonen te onderscheiden, zoals word en wordt of zei en zij;
- Teksten voor te lezen, waardoor leerlingen beter kunnen controleren wat zij hebben geschreven;
- Spraak-naar-tekstfuncties aan te bieden, zodat leerlingen hun ideeën kunnen dicteren in plaats van alles te moeten schrijven;
- Auditieve feedback te geven tijdens het schrijven, waardoor fouten sneller worden opgemerkt.

Het doel van ICT-hulpmiddelen is niet om de dyslexie te verhelpen, maar om de gevolgen ervan te compenseren. Daardoor kunnen leerlingen:

- zich meer richten op de inhoud van hun tekst
- minder energie besteden aan spelling
- zelfstandiger werken
- beter laten zien wat zij weten en kunnen
- meer succeservaringen opdoen bij schrijfopdrachten

5.5 Dispenserende maatregelen

In een aantal gevallen zal de leerkracht in overleg met de lees-/spellingspecialist van de school en de ouders de taakeisen aanpassen; dan wordt gesproken van dispenserende maatregelen. Dit zijn maatregelen die een leerling een vrijstelling geven van bepaalde vakonderdelen, vakken of activiteiten of zaken die niet of minder meetellen (zoals spelfouten). Waar bij compenseren de lees- en/of spellingtaak wel wordt uitgevoerd en zo de lees-/spellingvaardigheid nog bevorderd wordt, is er bij dispensereren sprake van ontheffing: de leerling hoeft de opdracht (deels) niet uit te voeren. Toch is het onderscheid niet altijd zo scherp te maken: compenserende hulpmiddelen, zoals voorleessoftware, worden dispenserend gebruikt als de leerling niet zelf meeleeft, maar alleen naar de tekst luistert.

Dispensatie voor lezen of spellen wordt gegeven als de leerling niet in staat is om (eventueel met gebruik van hulpmiddelen) de gevraagde lees- of schrijfp opdracht op de gewenste wijze uit te voeren. Ook wanneer het lezen of spellen niet het hoofddoel van de activiteit is, maar slechts een middel om tot kennisverwerving te komen, kun je ervoor kiezen om dispenserende maatregelen te nemen.

Er zijn voor de meeste dispenserende maatregelen geen standaardregels. Dit wil zeggen dat een leerling daar niet automatisch recht op heeft. De school bepaalt, in overleg met het kind en de ouders, welke vrijstelling verleend wordt. De school heeft daar geen toestemming van de onderwijsinspectie voor nodig, maar moet wel goed kunnen uitleggen welke vrijstelling ze geven en waarom.

Dispenserende maatregelen kunnen zowel technische maatregelen zijn (bijvoorbeeld inzet van spraak-naar-tekst-software) als niet-technische maatregelen (bijvoorbeeld mondeling overhoren in plaats van schriftelijk). Hierna geven we een aantal voorbeelden van dispenserende maatregelen bij lees- en spellingproblemen.

Dispenseren bij leesproblemen

De leerkracht kan bij leerlingen met dyslexie op de volgende manieren zorgen voor dispensatie.

- De leerling krijgt de opdrachten voorgelezen en hoeft de tekst niet zelf te lezen.
- De leerling hoeft slechts een beperkt aantal pagina's te lezen of leest teksten van een lager technisch leesniveau.

Dispenseren bij spellingproblemen

De leerkracht kan bij leerlingen met dyslexie op de volgende manieren zorgen voor dispensatie:

- Schrijftaken worden vereenvoudigd: er hoeven minder pagina's te worden geschreven en/of de tekst wordt niet op spelfouten beoordeeld;
- Het aantal oefeningen wordt beperkt (ook minder oefeningen als huiswerk).;
- De leerling wordt bij bepaalde vakonderdelen (bijvoorbeeld topografie) mondeling overhoord in plaats van schriftelijk;
- Dictees waarbij van tevoren al vaststaat dat de leerling veel fouten gaat maken, maakt de leerling niet. Eventueel wordt daarvoor in de plaats een dictee gegeven dat is afgestemd op het niveau van de leerling;
- De leerling hoeft niet zelf een tekst te schrijven, maar maakt gebruik van spraak-naar-tekst-software.

Als een leerling zeer moeizaam tot het schrijven van teksten komt, kan de tekst met behulp van technologie worden ingesproken via een microfoon. De ingesproken tekst wordt vervolgens automatisch omgezet in geschreven tekst. Bekende voorbeelden zijn *Microsoft Dictation*, *Google Speech-to-Text* en *Dragon NaturallySpeaking*. Deze tools herkennen steeds beter verschillende stemmen, accenten en talen, waardoor ze breed inzetbaar zijn in het onderwijs. Voor leerlingen met dyslexie biedt spraak-naar-tekst belangrijke voordelen: ze kunnen hun gedachten vloeiender verwoorden, worden minder geremd door spelling en motorische schrijfproblemen, en kunnen zich beter richten op inhoud. Hierdoor groeit hun zelfvertrouwen en wordt zelfstandig werken toegankelijker.

Het hele team van onderwijs- en zorgprofessionals streeft er samen met ouders naar dat leerlingen met dyslexie een niveau van functionele geletterdheid bereiken. Zij moeten steeds beter in staat zijn onafhankelijk te lezen en schrijven. Ondersteuning en begeleiding en de inzet van compenserende hulpmiddelen dragen ertoe bij dat de leerlingen zich kunnen redden in onze geletterde maatschappij. Kijk regelmatig samen met de leerling en de ouders of de gemaakte afspraken nog passen bij wat de leerling nodig heeft. Zo blijft de ondersteuning aansluiten bij de ontwikkeling van de leerling.

Bij het gebruik van compenserende hulpmiddelen is het belangrijk dat duidelijk is voor alle betrokkenen (de leerling, de leerkracht, de ouders) wanneer het best van welke hulpmiddelen gebruikgemaakt kan worden. Afspraken over het omgaan met compenserende hulpmiddelen en dispenserende maatregelen kunnen worden vastgelegd op een dyslexiekaart. Deze kaart kan de leerling meenemen naar de volgende groep en het voortgezet onderwijs.

Met voldoende ondersteuning en hulpmiddelen, zoals in de voorgaande paragrafen is besproken, worden de belemmeringen in het onderwijs als gevolg van een zwakke lees- en spellingvaardigheid zoveel mogelijk beperkt.

Reflectiekader

1 → TOEGANG TOT LEREN EN KENNISVERWERVING

- Zorgt de leerkracht ervoor dat lees- en spellingproblemen geen onnodige belemmering vormen bij andere vakken?
- Biedt de leerkracht leeftijdsadequate, uitdagende teksten aan en verlaagt de leerkracht niet automatisch het niveau?
- Stemt de leerkracht de ondersteuning af op de onderwijsbehoeften van de leerling?
- Houdt de leerkracht oog voor motivatie, zelfvertrouwen en zelfstandigheid van leerlingen?

2 → ONDERSTEUNING VAN LEESBEGRIP

Vóór het lezen

- Activeert de leerkracht voorkennis en achtergrondkennis?
- Besteedt de leerkracht vooraf aandacht aan moeilijke woorden en begrippen?
- Laat de leerkracht leerlingen voorspellingen maken op basis van titel, afbeeldingen en tussenkopjes?
- Biedt de leerkracht waar nodig een mindmap of andere visuele ondersteuning?
- Maakt de leerkracht gebruik van voorlezen of audio-ondersteuning wanneer dat helpend is?

Tijdens het lezen

- Controleert de leerkracht regelmatig of leerlingen de tekst begrijpen?
- Helpt de leerkracht leerlingen hoofd- en bijzaken te onderscheiden?
- Gebruikt de leerkracht ondersteunende werkvormen zoals tutorlezen of samen lezen?
- Helpt de leerkracht leerlingen informatie te ordenen met schema's, woordwebben of *graphic organizers*?

Na het lezen

- Laat de leerkracht leerlingen actief samenvatten wat zij geleerd hebben?
- Maakt de leerkracht verbinding met eerder opgedane kennis?
- Geeft de leerkracht procesgerichte feedback op aanpak en strategiegebruik?

3 → ONDERSTEUNING VAN SCHRIJFVAARDIGHEID

Vóór het lezen

- Zijn doelen en beoordelingscriteria vooraf duidelijk?
- Helpt de leerkracht leerlingen hun ideeën te ordenen met een stappenplan, mindmap of 'schrijfschema'?
- Besteedt de leerkracht aandacht aan tekststructuur en opbouw?
- Ondersteunt de leerkracht leerlingen bij het plannen van hun schrijfproces?

Tijdens het lezen

- Geeft de leerkracht stapsgewijze begeleiding waar nodig?
- Mogen leerlingen hulpmiddelen gebruiken zoals spellingkaarten of nakijkaarten?
- Maakt de leerkracht gebruik van passende ICT-middelen of tekstverwerking?
- Stimuleert de leerkracht samenwerking en feedback tussen leerlingen?

Na het lezen

- Laat de leerkracht leerlingen hun werk reviseren en verbeteren?
- Reflecteren leerlingen op inhoud én spelling?
- Moedigt de leerkracht zelfcontrole en zelfcorrectie aan?
- Geeft de leerkracht positieve, procesgerichte feedback?

• Reflectiekader vervolg •

4 → ENGELS ALS VREEMDE TAAL

- Houdt de leerkracht rekening met de extra uitdagingen die Engels kan opleveren voor leerlingen met dyslexie?
- Legt de leerkracht expliciet relaties tussen klank, spelling en uitspraak?
- Gebruikt de leerkracht bekende woorden of kapstokwoorden als ondersteuning?
- Stimuleert de leerkracht het gebruik van spelling- en correctiestrategieën?
- Zet de leerkracht audio-ondersteuning en digitale hulpmiddelen in wanneer dit nodig is?

5 → ICT-HULPMIDDELEN

- Zijn gekozen hulpmiddelen afgestemd op de behoeften van de leerling?
- Weet de leerling wanneer en hoe het hulpmiddel gebruikt moet worden?
- Wordt het gebruik van hulpmiddelen actief begeleid?
- Wordt de effectiviteit van hulpmiddelen regelmatig geëvalueerd samen met de leerling en ouders?
- Bevorderen de hulpmiddelen zelfstandigheid en succeservaringen?

6 → COMPENSERENDE EN DISPENSERENDE MAATREGELEN

- Wordt er een bewuste afweging gemaakt tussen compenseren en dispensereren?
- Blijven leerlingen zoveel mogelijk deelnemen aan betekenisvolle leeractiviteiten?
- Zijn afspraken over hulpmiddelen en aanpassingen helder vastgelegd?
- Worden maatregelen afgestemd met ouders, leerling en collega's?
- Wordt er regelmatig geëvalueerd of de maatregelen nog passend zijn?

1 2 3 4 5 6 7

Van onderwijs naar dyslexiezorg

a b h g w s h e l c b u o
g a q o c t g d j a x y q
e z m e a k g i r e t k o p
q b s z g x y t n b c h e
c n f c v b e w h t o j f s
g m s t p r m j i n d a d
e n v g a w o g t s v

6 Van onderwijs naar dyslexiezorg

6.1	Inleiding	114
6.2	De procedure van onderwijs naar zorg in vogelvlucht	115
6.3	Leerlingdossier opstellen	117
6.4	Ouders informeren en adviseren	118
6.5	Diagnostiek	120
6.6	Dyslexiebehandeling	121
6.6.1	De rol van de school tijdens een dyslexiebehandeling	122
6.6.2	De rol van de school bij de afronding van de dyslexiebehandeling	123
6.7	Begeleiding op school na de behandeling	123

6 Van onderwijs naar dyslexiezorg

6.1 Inleiding

Sommige leerlingen zullen, ondanks alle inspanningen, moeite blijven houden met lezen en/of spellen. Wanneer een gedegen en gestapelde aanpak op ondersteuningsniveau 1, 2 en 3 (ON1, ON2, ON3) niet tot het beoogde resultaat leidt, is er mogelijk sprake van dyslexie. Hiervoor is diagnostiek en eventueel een gespecialiseerde behandeling nodig. De school onderbouwt het vermoeden van dyslexie in een leerlingdossier. Binnen de vergoede zorg wordt het leerlingdossier vaak gescreend door een poortwachter¹. Buiten de vergoede zorg gebeurt dit meestal door de diagnosticus zelf. Op basis van de informatie die school en ouders aanleveren, wordt bepaald of er voldoende aanleiding is om uitgebreider diagnostisch onderzoek uit te voeren. Naar aanleiding van dit psychodiagnostisch onderzoek wordt al dan niet de diagnose dyslexie gesteld. De diagnosticus zal in elk geval op basis van de onderzoeksresultaten een advies uitbrengen aan de ouders en de school over de begeleiding van de leerling. Hierbij wordt samen bekeken wat passend is voor de leerling. Wanneer er sprake is van dyslexie en de lees-/spellingproblematiek is dusdanig ernstig, dan is een periode van specialistische behandeling nodig. Zowel de diagnostiek als de eventuele specialistische behandeling vindt plaats op ondersteuningsniveau 4 (ON4; zie voor een beschrijving van het continuüm van onderwijs en zorg de inleiding).

Dit hoofdstuk beschrijft de stappen die je als school kunt zetten wanneer er bij een leerling een vermoeden van dyslexie is. Wanneer en hoe kan een leerling worden aangemeld voor psychodiagnostisch onderzoek en een specialistische behandeling? Hoe zorg je voor een goede afstemming met de ouders én de diagnosticus of dyslexiebehandelaar? En hoe realiseer je, zowel tijdens als na de behandeling, een effectieve aanpak in de klas? In paragraaf 6.2 wordt de procedure van onderwijs naar zorg in vogelvlucht besproken. In paragraaf 6.3 wordt toegelicht hoe het voortraject op school wordt vastgelegd in een leerlingdossier. Paragraaf 6.4 beschrijft hoe de school ouders zo volledig mogelijk kan informeren en adviseren ten aanzien van dyslexieonderzoek en -behandeling. Paragraaf 6.5 gaat verder in op diagnostiek. In paragraaf 6.6 staat de dyslexiebehandeling centraal. Paragraaf 6.7 beschrijft ten slotte de stappen die gezet kunnen worden wanneer de specialistische behandeling is afgerond. Het doel is steeds om in samenspraak met de betrokkenen – leerling, school, ouders, diagnosticus, dyslexiebehandelaar – het onderwijs- én zorgtraject voor een leerling zo effectief en passend mogelijk in te richten².

AAN HET EIND VAN DIT HOOFDSTUK WEET JE ...

- welke informatie de school moet aanleveren om een vermoeden van dyslexie te onderbouwen (paragraaf 6.2 en 6.3).
- hoe een school ouders kan informeren en adviseren (paragraaf 6.4).
- hoe de samenwerking na de diagnostiek en tijdens en bij afronding van de dyslexiebehandeling eruit kan zien (paragraaf 6.5 en 6.6).
- wat er van school wordt verwacht na de dyslexiebehandeling (paragraaf 6.7).

1. Een poortwachter is iemand die in opdracht van de gemeente de dossiers van de voor dyslexiezorg aangemelde leerlingen beoordeelt om te zien of deze voldoen aan de criteria voor doorverwijzing naar vergoed diagnostisch onderzoek. Een poortwachter kan werken bij de gemeente zelf, binnen een samenwerkingsverband of bij een dyslexiepraktijk, afhankelijk van hoe de afspraken hiervoor binnen de gemeente gemaakt zijn.

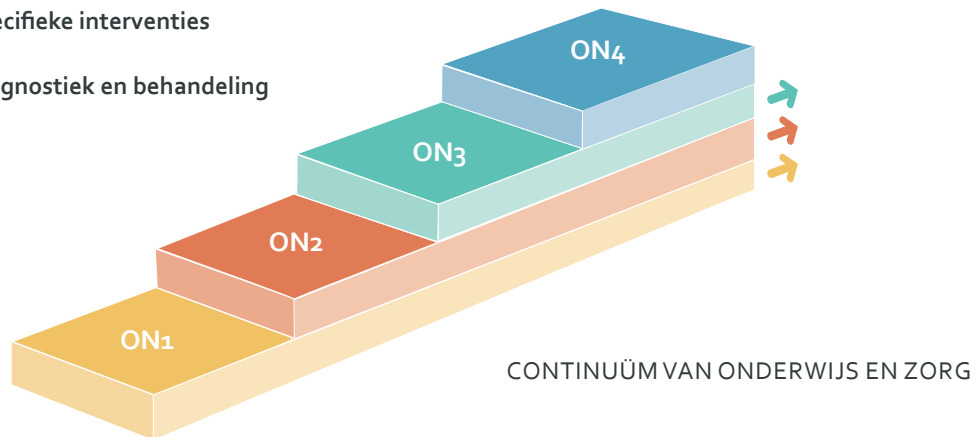
2. In de dit hoofdstuk is de informatie over ondersteuningsniveau 4 uit de *Handreiking voor de invulling van ondersteuningsniveau 2, 3 en 4 bij lees-/spellingproblemen en dyslexie versie 3.1* (Dyslexie Centraal, 2022) in verkorte versie geïntegreerd.

ON₁ → Goed lees- en spellingonderwijs

ON₂ → Extra begeleiding in groep

ON₃ → Specifieke interventies

ON₄ → Diagnostiek en behandeling



6.2 De procedure van onderwijs naar zorg in vogelvlucht

Om dyslexie vast te stellen, moet een diagnosticus aantonen dat een leerling ernstige en hardnekkige problemen heeft met het lezen en/of spellen van woorden. Deze problemen mogen niet veroorzaakt worden door andere factoren, zoals algemene leerproblemen, inadequaat onderwijs of zintuigelijke beperkingen. Dit noemen we ook wel specificiteit of exclusiviteit, zie ook de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* (BVRD; Scheltinga et al., 2021) en het *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling 3.0* (PDDB 3.0; Tijms et al., 2021). Zowel ernstige, hardnekkige en specifieke/exclusieve problemen met lezen, met lezen én spelling en alleen spelling kunnen getypeerd worden als dyslexie. Al zijn ernstige en hardnekkige spellingproblemen zonder leesproblemen atypisch voor dyslexie. Bij een leerling met alleen spellingproblemen worden alternatieve verklaringen eerst zeer grondig bekeken voordat er een diagnose wordt gesteld.

Stappen bij een vermoeden van dyslexie

Bij een vermoeden van dyslexie is het aan het onderwijs om dit vermoeden in samenspraak met de ouders te onderbouwen (zie ook BVRD, Scheltinga et al., 2021):

- De leerling ontving aantoonbaar goed lees- en spellingonderwijs (ON₁), extra begeleiding in de groep (ON₂) en een specifieke interventie (ON₃) die voldoen aan de kenmerken van effectief onderwijs en intensivering. Dat betekent op ON₃ dat op basis van de specifieke hiaten in de lees-/spellingontwikkeling van de leerling voor een afgebakende periode (minstens twee keer tien tot twaalf aaneengesloten effectieve weken met daartussenin een tussenmeting; uitbreiding tijd: 60 minuten) concrete doelen zijn opgesteld en een passende aanpak is gekozen. De hulp op ON₃ wordt uitgevoerd en/of ondersteund door een lees-/spellingspecialist.
- De leerling blijft zeer lage lees- en/of spellingscores behalen.

Stappen voor vergoede ED-zorg

Sinds 2009 kan bij leerlingen in het primair onderwijs met zeer ernstige lees- en spellingproblemen vergoede diagnostiek en behandeling worden uitgevoerd. Sinds 2015 valt deze zorg onder de Jeugdwet en wordt dit gefinancierd door gemeenten (ED-zorg). De aanmeldroute verloopt in dit geval dan ook altijd via de gemeente waarin de ouders wonen. Binnen de Jeugdwet zijn de criteria voor doorverwijzing, diagnostiek en behandeling zoals beschreven in PDDB 3.0 (Tijms et al., 2021) leidend. Een leerling komt voor doorverwijzing naar de ED-zorg in aanmerking als er naast aantoonbare effectieve invulling van ON₁, ON₂ en ON₃ voldaan is aan het volgende criterium, zie ook *Leidraad Ernstige Dyslexie: doorverwijzing van onderwijs naar zorg versie 3.1* (Dyslexie Centraal, 2021a):

- De leerling behaalt op 3 achtereenvolgende hoofdmetingen voor woordlezen een V-(min) -score of E-score (laagste 10%).

Er *moet* in het kader van de doorverwijzing naar ED-zorg dus in ieder geval sprake zijn van een ernstig woordleesprobleem. Daarbij kan er ook sprake zijn van een (ernstig) spellingprobleem. Informatie over de spellingontwikkeling en -begeleiding wordt wel aangeleverd, zodat deze informatie kan worden meegewogen tijdens de diagnostiek en gebruikt kan worden bij een eventuele behandeling.

In het algemeen gelden de criteria voor doorverwijzing ook voor meertalige leerlingen die thuis een andere taal spreken, maar vanaf de start van het formeel leesonderwijs onderwijs in het Nederlands hebben gevolgd (zie ook *Signalering van dyslexie bij meertalige kinderen met een migratieachtergrond*, Weiss & Tijms, 2021) en voor hoogbegaafde leerlingen (zie ook *Richtlijn lees- en spellingproblemen in combinatie met (hoog) begaafdheid 2.0*, Van Viersen et al, in voorbereiding). Heeft een leerling gedoubleerd? Kijk dan in de [Richtlijn omgaan met dubblures bij de screening voor toegang tot specialistische dyslexiezorg versie 2.0](#) voor meer informatie over de normgroep waarmee de betreffende leerling bij lezen en spelling vergeleken moet worden.



Proces van eerste toetsmoment naar diagnostiek

In het schema hierna schetsen we de acties en vervolgacties. Tijdens een hoofdmeting wordt de lees-/spellingontwikkeling bij alle leerlingen in kaart gebracht. Bij een tussenmeting wordt de lees-/spellingvaardigheid van leerlingen die extra begeleiding krijgen bepaald. In ieder geval van die leerlingen die een specifieke interventie (ON3) volgen (zie voor meer informatie ook paragraaf 3.4).

Actie	Toelichting	Vervolgactie Onderwijs en Begeleiding
Hoofdmeting 1	Afname van gestandaardiseerde* en genormeerde toetsen op de hiervoor geschikte momenten laat zien dat de leerling behoort tot de 10% laagst scorende leerlingen (E-score, V-(min)-score).	Effectief lees- en spellingonderwijs op ON1, aangevuld met intensivering op minimaal ON2.
(Tussenmeting)	Eventueel vindt er na een periode van 10-12 effectieve weken intensivering een tussenmeting plaats.	Voortzetting van de intensivering op ON1, ON2 (en eventueel ON3**) met zo nodig aanpassingen.
Hoofdmeting 2	Afname van gestandaardiseerde* en genormeerde toetsen op de hiervoor geschikte momenten laat zien dat de leerling behoort tot de 10% laagst scorende leerlingen (E-score, V-(min)-score).	Effectief lees- en spellingonderwijs op ON1, aangevuld met intensivering op ON2 en ON3**.
Tussenmeting	Na een periode van 10-12 effectieve weken intensieve begeleiding op ON3 vindt er een tussenmeting plaats om het effect van de begeleiding te bepalen. Daarna volgt er een tweede periode van 10-12 effectieve weken intensieve begeleiding.	Voortzetting van ON1, ON2 en ON3** met zo nodig aanpassingen.
Hoofdmeting 3	Afname van gestandaardiseerde* en genormeerde toetsen op de hiervoor geschikte momenten laat zien dat de leerling behoort tot de 10% laagst scorende leerlingen (E-score, V-(min)-score).	Bepalen welke begeleiding een leerling nodig heeft op school en of een leerling voor doorverwijzing naar de zorg in aanmerking komt.

* Check: Is deze lees-/spellingtoets bruikbaar om een ernstige achterstand bij een vermoeden van dyslexie te onderbouwen?

1. Is het een gestandaardiseerde en genormeerde toets op woordniveau?
2. Kunnen de ruwe scores omgezet worden in A-E-scores, I-V-scores en/of percentielscores?

Is het antwoord op beide vragen 'ja'? Dan kan de toets gebruik worden!³

** Check: Hoe zorg je voor een gedegen specifieke interventie op ON3? Zie voor een procedurele beschrijving: paragraaf 4.6 en 4.7. Zie voor een inhoudelijke beschrijving: paragraaf 4.3 t/m 4.5

3. Zie [Toetsen bij een vermoeden van dyslexie](#) | Dyslexie Centraal.



De criteria binnen het traject voor doorverwijzing worden strikt gehanteerd. Toch zijn er situaties denkbaar waarin er met zeer goede argumenten een uitzondering wordt gemaakt. Dit noemen we beredeneerd afwijken. Als er sprake is van een complexe casus is het raadzaam om als school in samenspraak met ouders contact te zoeken met de poortwachter, of anders de diagnosticus, om zo tot een gezamenlijke afweging te komen.

Een leerlingdossier met daarin een onderbouwing van de ernst en hardnekkigheid van de lees- (en spelling) problemen wordt door school met toestemming van de ouders vaak aan de diagnosticus zelf of – bij aanmelding voor vergoede dyslexiezorg – aan een poortwachter voorgelegd. Is dit vermoeden onvoldoende onderbouwd? Dan wordt het dossier van de leerling, met argumentatie en advies, teruggekoppeld naar de school. Is dit vermoeden wél voldoende onderbouwd? Dan wordt de leerling toegelaten tot (vergoede) diagnostiek. Voor vergoede diagnostiek is een beschikking van de gemeente nodig. Per regio kan het proces van aanvragen en afgeven van een beschikking verschillen.

De diagnosticus voert psychodiagnostisch onderzoek uit en gaat na of er daadwerkelijk sprake is van een ernstig, hardnekkig en specifiek/exclusief lees- (en spelling)probleem. Daarnaast wordt er bekeken of een behandeling nodig is en of de problematiek zo ernstig is dat daar ook een behandelindicatie Ernstige Dyslexie voor mag worden afgegeven, en er dus een vergoede behandeling kan worden opgestart. De criteria voor een behandelindicatie Ernstige Dyslexie (ED) zijn strikter dan voor alleen de diagnose dyslexie. Een leerling kan dus na vergoede diagnostiek een diagnose dyslexie krijgen, zonder dat er een vergoede behandeling volgt. De leerling voldoet in dat geval tijdens het psychodiagnostisch onderzoek aan de dyslexiecriteria die in de *BVRD* of *PDDB 3.0* worden gesteld, maar niet aan de ernstcriteria voor de behandelindicatie Ernstige Dyslexie. Zo wordt gewaarborgd dat alleen leerlingen met de meest ernstige problemen gebruikmaken van een vergoed behandeltraject.

6.3 Leerlingdossier opstellen

Bij doorverwijzing naar de zorg moet de school de ernst en de hardnekkigheid aantonen. School laat dit zien met behulp van een leerlingdossier. In een leerlingdossier wordt het vermoeden van dyslexie onderbouwd door een omschrijving van de geboden ondersteuning en de achterstand die ondanks intensieve en systematische begeleiding is blijven bestaan. Dit leerlingdossier wordt met de ouders doorgenomen voordat het wordt doorgestuurd. Zo weten ouders welke informatie wordt gedeeld en kunnen eventuele onduidelijkheden of aanvullingen worden besproken. Ouders melden hun kind aan bij een poortwachter of diagnosticus. De poortwachter of diagnosticus beoordeelt aan de hand van onderstaande criteria of het leerlingdossier volledig is:

Onderdelen van een leerlingdossier

- **Belemmerende en beschermende factoren.** Geef een korte impressie van de leerling en geef aan welke belemmerende en beschermende factoren je waarneemt. Noteer of er sprake is geweest van regelmatig of langdurig verzuim en/of schoolwisseling.
- **Argumentatie vermoeden van dyslexie.** Beargumenteer waarom je bij deze leerling denkt aan dyslexie. Zie je een discrepantie tussen lezen/spellen en de overige schoolvakken? Komen lees- en/of spellingproblemen of dyslexie in de eerstelijns familie voor? Zijn er andere problemen bekend die mogelijk van invloed zijn op de lees- en spellingprestaties (gehoor, visus, articulatie, motoriek)? Zijn er andere leer- of gedragsstoornissen bij de leerling gediagnosticeerd? Ook leerlingen met andere (leer-/gedrags)stoornissen, bijvoorbeeld ADHD of TOS, kunnen in aanmerking komen voor (vergoede) dyslexiezorg. School zal dan wel moeten beargumenteren dat de leerling voldoende heeft kunnen profiteren van het geboden onderwijs en de intensivering op school. De diagnosticus zal op basis van het psychodiagnostisch onderzoek een inschatting maken of een behandeling uitvoerbaar is of een andere zorgroute de voorkeur heeft.

- **Beschrijving lees- en spellingproblemen.** Beschrijf het lees-/spellingprobleem kwalitatief, bijvoorbeeld met behulp van een lees-/spellinganalyse (zie paragraaf 3.6). Wat is precies het probleem? Wat valt op wanneer de leerling leest en/of spelt?
- **Onderbouwing achterstand.** Op basis van de uitslagen op genormeerde en gestandaardiseerde toetsen op woordniveau wordt een achterstand vastgesteld op drie achtereenvolgende (en recente) hoofdmetingen. Diagnostici ontvangen graag een volledige en recente uitdraai van het leerlingvolgsysteem (LVS) van een leerling. Dit helpt de diagnosticus om een goed beeld van de leercapaciteiten van de leerling te vormen. Het is dus niet de bedoeling dat de leerkracht alleen de lees- en spellingscores selecteert uit het leerlingvolgsysteem. Markeer hoofdmeting 1, hoofdmeting 2 en hoofdmeting 3 voor lezen/spelling in het document. Voeg ter info ook een recent geanonimiseerd groepsoverzicht toe met de lees-/spellingresultaten van de klas.
In het leerlingdossier zelf worden de toetsscores ook vermeld met daarbij de datum van afname, het toetsresultaat en een foutenanalyse. Van belang is hierover zo volledig mogelijk te zijn, bijvoorbeeld door niet alleen normscores maar ook ruwe toetsscores en het aantal fouten te vermelden.
- **Onderbouwing hardnekkigheid.** In het leerlingdossier wordt een beschrijving gegeven van de invulling van ON1, ON2 en ON3. Hier worden de groeps- en handelingsplannen aan toegevoegd. Hieruit moet duidelijk blijken dat het geboden onderwijs en intensivering (ON1, ON2, ON3) van voldoende kwaliteit en voldoende intensief is geweest. In hoofdstuk 4 zijn de kenmerken van effectieve begeleiding en interventie omschreven. Met voldoende intensief op ON3 wordt bedoeld minimaal 60 minuten per week (bijvoorbeeld drie keer 20 minuten), gedurende twee opeenvolgende perioden van elk minimaal tien tot twaalf effectieve weken. Tussen deze twee perioden vindt altijd een tussenmeting plaats. De resultaten daarvan worden ook vastgelegd in het leerlingdossier.

Het **Leerlingdossier Dyslexie 5.0** bestaat uit een format waarin deze verschillende onderdelen ook terugkomen.



6.4 Ouders informeren en adviseren

Als een leerling moeite heeft met lezen en/of spelling, is het belangrijk dat de ouders hiervan direct en volledig op de hoogte worden gesteld. Als een leerling gedurende een langere tijd een specifieke interventie heeft gevolgd en nog steeds problemen blijft ervaren, kan een vermoeden van dyslexie ontstaan. Als vanzelfsprekend vindt ook over dit vermoeden tijdige afstemming met ouders plaats. Tijdens deze gesprekken kunnen verschillende aspecten aan de orde komen. Het is belangrijk om ouders gedurende het proces stap voor stap mee te nemen in de verschillende procedures en mogelijke uitkomsten, zodat zij weten wat zij kunnen verwachten. Hierna noemen we een viertal onderwerpen die we kort toelichten en waarbij we aangeven hoe je het beste kunt handelen.

IN GESPREK MET OUDERS

- informeren over de achterstand
- handvatten voor de begeleiding thuis
- meer informatie over dyslexie
- adviezen met betrekking tot de keuze voor een diagnosticus

Uiteraard is het belangrijk om naast de inhoudelijke aspecten oog te hebben voor de gevoelens van de ouders. De ouders zullen het probleem moeten leren onderkennen en accepteren. De leerkracht en lees-/spellingsspecialist kunnen hierbij ondersteuning bieden door ruimte te bieden voor emoties van ouders, goed te luisteren en niet te oordelen (zie ook Lusse et al., 2024).

Informereren over de achterstand

Je geeft zo precies mogelijk informatie over de achterstand. Een E-score of een V-(min)-score op een toets zal menig ouder niet veel zeggen. Het is daarom belangrijk om toe te lichten hoe de lees- of spellingtoets eruitziet, wat er van de leerling verwacht wordt en wat de score precies betekent: Waar heeft de leerling moeite mee? Maar ook: hoe ontwikkelt de leerling zich ten opzichte van de eigen ontwikkelingslijn? Een leerling in groep 6 die op twee momenten een E-score behaalt, maar binnen dat half jaar wel groeit van functioneringsniveau M₄ naar E₄ laat binnen zijn eigen ontwikkelingslijn wél groei zien. Ook opvallendheden die je observeert tijdens de les en bij methodegebonden toetsen kunnen worden besproken. Probeer zo objectief mogelijk te zijn in je toelichting en geef aan hoe ernstig je het probleem inschat. Bespreek ook welke ondersteuning de school kan bieden en hoe de aanpak er concreet uit kan zien.

Handvatten voor de begeleiding thuis

Ouders kunnen thuis hun kind ondersteunen bij lees- en/of schrijftaken. Je kan hen hierbij handvatten geven over de aard en de frequentie van de ondersteuning.

Meer informatie over dyslexie

Sommige ouders zullen behoefte hebben aan meer informatie over dyslexie. Je kunt ze dan verwijzen naar relevante websites, zoals www.balansdigitaal.nl of www.dyslexiecentraal.nl. Het is belangrijk om ouders niet alleen te informeren over dyslexie, maar juist ook over het proces en wat zij van school kunnen verwachten.



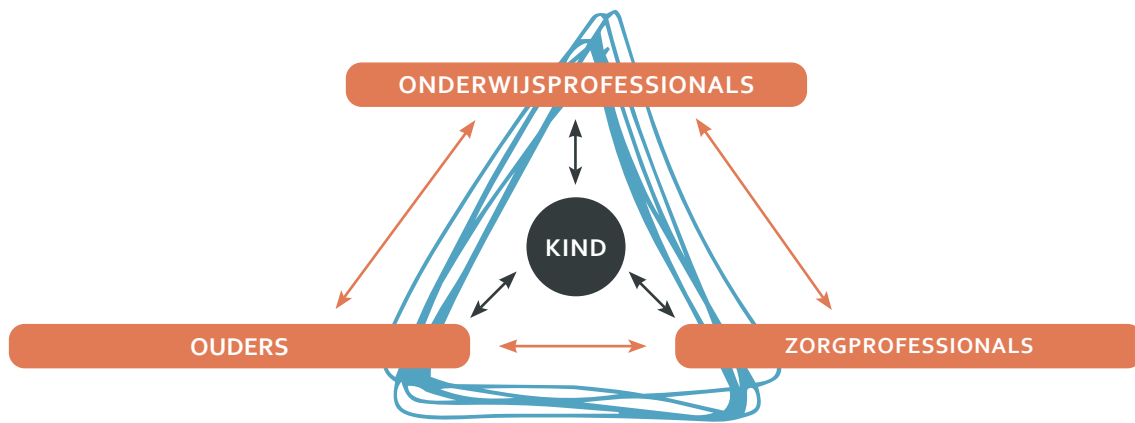
Adviezen met betrekking tot de keuze voor een diagnosticus

Ouders kunnen te allen tijde zelf beslissen of ze externe hulp willen inschakelen. Je kunt als leerkracht of lees-/spellingspecialist ouders wel wegwijs maken in de procedure die in de regio wordt gehanteerd voor (vergoede) dyslexiezorg en/of ouders helpen bij de keuze voor een diagnosticus. De school kan ouders helpen door voorbeeldvragen te verstrekken die ze kunnen gebruiken voor het verzamelen van informatie over de behandelingen. Vragen die aan bod kunnen komen zijn bijvoorbeeld: Hoe en hoe vaak wordt de behandeling geëvalueerd? Waar vindt de behandeling plaats? Hoe vaak moet er thuis geoefend worden? Ook zul je zelf vragen hebben aan de behandelaar, zoals: Hoe vindt de rapportage aan school plaats? Hoe zorgen we voor een goede afstemming? Om ouders te kunnen adviseren is het belangrijk zelf op de hoogte te zijn van diagnostici en behandelaren gespecialiseerd in dyslexie in de regio. Ouders zullen nieuwsgierig zijn naar eerdere ervaringen met andere leerlingen. Scholen kunnen bijvoorbeeld een lijst aanleggen van leerlingen en ouders die ervaring hebben met een dyslexiebehandeling en bereid zijn daarover te vertellen. Ervaringsinformatie op heel praktisch niveau voorziet vaak in een behoefte.

Het is belangrijk om goed met ouders te bespreken welk criteria er gelden voor doorverwijzing binnen de vergoede dyslexiezorg en welke ruimte er vanuit de BVRD is om particulier onderzoek te laten uitvoeren. Duid ook het verschil tussen een vermoeden van dyslexie, een diagnose dyslexie en een behandelindicatie Ernstige Dyslexie. Uit de praktijk weten we dat hierover bij ouders veel onduidelijkheid is.

Op de website van het **NKD (Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie)** kunnen ouders zoeken naar beschikbare gecertificeerde praktijken in de eigen regio. Praktijken die gecertificeerd zijn door het NKD voldoen aan een aantal kwaliteitseisen en werken bij het vaststellen van de behandelindicatie Ernstige Dyslexie volgens het *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling 3.0* (PDDB 3.0; Tijms e.a., 2021). Daarnaast zijn er ook andere geregistreerde en gekwalificeerde diagnostici en dyslexiebehandelaren die volgens dit actuele protocol werken of hiervoor de *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie* (BVRD; Scheltinga et al., 2021) aanhouden. Ouders kunnen zelf contact opnemen met een praktijk of instituut om informatie in te winnen. Bij niet-gecertificeerde praktijken is het belangrijk om te vragen naar de werkwijze, expertise en mogelijkheden voor behandeling en vergoeding.





Driehoeksmodel voor samenwerking – samen streven naar een optimale, adequate en coherente aanpak van de lees- en/of spellingproblemen van een specifieke leerling

6.5 Diagnostiek

Na aanmelding zal de poortwachter en/of diagnosticus op basis van de schoolgegevens uit het leerlingdossier beoordelen of het vermoeden van dyslexie gerechtvaardigd is conform de BVRD (Scheltinga et al., 2021) of PDDb 3.0 (Tijms et al., 2021; zie ook *Leidraad Ernstige Dyslexie: doorverwijzing van onderwijs naar zorg versie 3.1*, Dyslexie Centraal, 2021a). Als dit het geval is, volgt er psychodiagnostisch onderzoek.

Vaak is dit onderzoek over verschillende dagdelen verdeeld. In de eerste plaats wordt de achterstand in lees- en spellingvaardigheid vastgesteld, waarbij ook aandacht wordt besteed aan een aantal verklarende factoren. De diagnosticus kijkt onder andere naar letterkennis, fonologische vaardigheden en de vaardigheid in het snel benoemen van plaatjes, cijfers en/of letters. Alternatieve verklaringen worden uitgesloten en belemmerende en beschermende factoren worden in kaart gebracht. Om meer zicht te krijgen op deze belemmerende en beschermende factoren wordt vaak ook een intelligentieonderzoek afgenomen.

Op basis van analyse van de verschillende gegevens zijn de volgende uitkomsten mogelijk:

1. De diagnosticus stelt de diagnose dyslexie en acht een gespecialiseerde behandeling wenselijk en nodig.
2. De diagnosticus stelt de diagnose dyslexie, maar de problematiek is niet dusdanig ernstig dat een gespecialiseerde behandeling geïndiceerd wordt.
3. De diagnosticus stelt geen diagnose dyslexie.

Bij scenario 2 en 3 wordt geen behandeling gestart en zullen de lees- en/of spellingproblemen met extra begeleiding in de school verder aangepakt worden. Er wordt door de diagnosticus terugverwezen naar het onderwijs, met handelingsadviezen voor de begeleiding van de leerling.

De rol van de school na psychodiagnostisch onderzoek

De diagnosticus koppelt de onderzoeksbevindingen en adviezen terug aan de ouders. Vaak wordt met de diagnosticus afgestemd of de ouders zelf de terugkoppeling naar hun kind doen of dat de diagnosticus dit doet. Het is belangrijk dat de informatie ook met school gedeeld wordt. Hiervoor is altijd toestemming van de ouders nodig. Bij voorkeur vindt er een gesprek op school plaats waarbij onderwijsprofessionals, diagnosticus en ouders, in afstemming met de leerling die ook het recht heeft om mee te praten en te denken, samen zoeken naar een passend plan voor de leerling. Als er een dyslexiebehandeling volgt, is bij voorkeur ook de dyslexiebehandelaar aanwezig. In het gesprek wordt, op basis van onderzoeksbevindingen, samen besloten over handelingsadviezen. We adviseren daarom om zowel de leerkracht als lees-/spellingspecialist bij dit gesprek te betrekken. Om de informatie te borgen in de school heeft het de voorkeur, mocht dit niet dezelfde persoon als de lees-/spellingspecialist zijn, dat ook de KC'er/IB'er aanwezig is. De ervaringen die worden opgedaan in het traject met de ene leerling, kunnen namelijk op schoolniveau ook worden ingezet bij andere leerlingen.

Het gesprek over het psychodiagnostisch onderzoek kent de volgende onderdelen:

- ***Uitwisselen resultaten:*** De diagnosticus deelt op een begrijpelijke manier informatie over het onderzoek en de gestelde diagnose. Er is ruimte om interpretaties uit te wisselen en vragen te stellen.
- ***Bepalen van doelen en de wenselijke ontwikkelingssnelheid:*** Om realistische doelen voor de lange termijn te kunnen opstellen wordt samen gekeken naar het wenselijke eindniveau aan het eind van het basisonderwijs, het huidige lees-/spellingniveau en het aantal onderwijsmaanden dat een leerling nog in het basisonderwijs zit.
- ***Handelingsgerichte adviezen bespreken:***
 - ***Geen dyslexie, geen behandeling:*** De diagnose dyslexie is niet gesteld, maar de leerling heeft wél lees- en/of spellingproblemen. Anders was de leerling niet aangemeld voor dyslexieonderzoek. De diagnosticus geeft gerichte handelingsadviezen op basis waarvan school en ouders didactische keuzes en in samenspraak met de leerling een plan kunnen maken. Stel vragen en vraag door, zodat je goed weet hoe je op school na het gesprek verder kunt gaan met deze leerling.
 - ***Wel dyslexie, geen behandeling:*** De leerling krijgt een dyslexieverklaring. Er worden handelingsgerichte adviezen uitgewisseld. Ook hier: stel vragen en vraag door, zodat je goed weet hoe je na het gesprek verder kunt gaan met deze leerling.
 - ***Wel dyslexie, wel behandeling:*** Samen wordt besproken hoe de lees-/spellingproblemen worden aangepakt. De dyslexiebehandelaar heeft de regie over de behandeling, maar voor resultaat en borging is afstemming met school, ouders en leerling nodig. Hoe gaat de behandeling eruitzien? Wat kan er op school en thuis worden gedaan? Wie doet wat? Wat is daarvoor nodig? Hoe wordt er contact onderhouden? Ieder levert vanuit de eigen expertise en ervaring een bijdrage aan (de uitvoering van) het plan van aanpak.

DYSLEXIEVERKLARING

De dyslexieverklaring is een kort document dat bij het onderzoeksverslag wordt opgesteld. Deze verklaring bevestigt dat uit onderzoek is gebleken dat er dyslexie is vastgesteld en beschrijft waar de leerling moeite mee heeft én aan welke ondersteuning een leerling dus behoefte heeft. Op basis van de genoemde punten in de dyslexieverklaring kan er op school gekeken worden welke ondersteuning mogelijk is en hoe die hulp wordt vormgegeven. Een dyslexieverklaring is onbeperkt geldig. Wel kan het zijn dat deze moet worden aangepast als de ondersteuningsbehoeften van een leerling veranderen.

6.6 Dyslexiebehandeling

Als ouders na het advies van de diagnosticus kiezen voor dyslexiebehandeling, is het belangrijk dat de leerkracht, de behandelaar en de ouders voor een goede onderlinge afstemming zorgen, waarbij ook de leerling betrokken wordt. Dat betekent dat er geregeld overleg plaatsvindt over het tijdstip, de inhoud van de behandeling en de voortgang. Belangrijke contactmomenten zijn: direct na de diagnostiek en steeds na evaluatiemomenten tijdens de behandeling.

Wanneer een behandeling wordt gestart, is het aan te bevelen dat de leerkracht of de lees-/spellingspecialist de dyslexiebehandelaar op de hoogte houdt van de lees- en spellingvorderingen van de leerling op school. Dat betekent dat er observatiegegevens en toetsgegevens worden doorgegeven aan de dyslexiebehandelaar. Via bijvoorbeeld e-mail of een digitaal systeem van een dyslexie-instituut kunnen de leerkracht, lees/spellingspecialist op school en de dyslexiebehandelaar onderling informatie uitwisselen. Daarnaast is het goed om als leerkracht en lees-/spellingspecialist in grote lijnen op de hoogte te zijn van de inhoud van de dyslexiebehandeling. Door een goede afstemming tussen school en de behandelpraktijk, kan iedere behandeling bijdragen aan de verdere professionalisering van onderwijsprofessionals.

SUCCESSFACTOREN IN DE SAMENWERKING TUSSEN OUDERS, SCHOOL EN DYSLEXIEBEHANDELAAR

(gebaseerd op Wienen et al., 2020)

- De leerkracht heeft contact met de dyslexiebehandelaar.
- De leerkracht voelt zich serieus genomen door de dyslexiebehandelaar.
- Ouders ervaren dat er een goede afstemming is tussen school en de dyslexiebehandelaar.
- Er zijn afspraken over de beoogde doelen (op lange en korte termijn) en het streefmoment waarop deze worden behaald.
- Er is overeenstemming tussen de leerkracht en de dyslexiebehandelaar dat niet alles opgelost wordt door de behandeling, maar ook over wat wel en niet kan binnen de gegeven context.
- Voor zowel de leerkracht als de dyslexiebehandelaar is het volstrekt duidelijk wie wat doet en waarom.
- De leerkracht, de ouders en de dyslexiebehandelaar bespreken eventuele problemen die zij in de samenwerking ervaren.

6.6.1 De rol van de school tijdens een dyslexiebehandeling

Als er een dyslexiebehandeling wordt gestart, is het nodig dat het aanbod vanuit het onderwijs en de dyslexiebehandeling op elkaar worden afgestemd. Wat is nodig voor deze leerling? Wat heeft school nodig om deze leerling te ondersteunen? Wie gaat wat doen in het proces? Wat verwachten we van elkaar? De dyslexiebehandeling neemt het onderwijs niet over, maar is erop gericht om de lees-/spellingontwikkeling weer op gang te laten komen. De school blijft verantwoordelijk voor goed lees- en spellingonderwijs met adequate ondersteuning en intensivering op ON1, ON2 en ON3. Ook tijdens de behandeling. Samen met de dyslexiebehandelaar, ouders en de leerling wordt gezocht naar de optimale invulling daarvan. Bij ON3 is er tijdens en na de behandeling geen normatief tijds criterium. Wel is het belangrijk om aansluiting te blijven zoeken bij de specifieke hiaten in de lees- en spellingontwikkeling van de leerling.

Dit benadrukt dat alleen behandeling niet voldoende is: voor een optimaal resultaat is het belangrijk dat de aanpak van de school en die van de dyslexiebehandelaar op elkaar worden afgestemd. De school heeft gedurende de behandeling ook een belangrijke monitorende functie. Hoe gaat het met de leerling? Wordt de leerling niet overbelast? Blijken alle afspraken die gemaakt zijn na het psychodiagnostisch onderzoek voldoende duidelijk? Als bijstelling gewenst is, neemt de school contact op met de ouders en met de dyslexiebehandelaar. Datzelfde geldt natuurlijk ook voor ouders en de dyslexiebehandelaar: als zij daartoe aanleiding zien, zoeken zij contact met de school.

Ouders, zorg en onderwijs kijken, in afstemming met de leerling, op gezette momenten met elkaar waar de leerling staat en hoe succesvol de aanpak is. Wat werkt goed? Hoe gaan we dat uitbouwen? Wat werkt minder goed? Hoe gaan we dat oplossen? Heeft de leerling tijdens de behandeling kennisgemaakt met compenserende hulpmiddelen? Hoe kunnen deze hulpmiddelen een plek krijgen in de klas? (zie ook paragraaf 5.4). In de tussentijdse gesprekken worden het plan van aanpak en de afgesproken taakverdeling, met de uitstroombestemming in het achterhoofd, tegen het licht gehouden. Mogelijk moeten deze worden bijgesteld. De tussentijdse evaluaties worden bij voorkeur vooraf ingepland. Daarnaast geldt dat er nog aanvullende gesprekken gevoerd kunnen worden als de ouders, de school, de leerling of de dyslexiebehandelaar hier aanleiding toe zien.

6.6.2 De rol van de school bij de afronding van de dyslexiebehandeling

Als de doelstellingen van de dyslexiebehandeling zijn behaald of het afgesproken maximum aantal behandelingen is bereikt, zal de behandeling worden beëindigd. Soms wordt een dyslexiebehandeling in samenspraak met de ouders eerder beëindigd, bijvoorbeeld omdat er nauwelijks vooruitgang wordt geboekt of omdat de leerling zo snel vooruitgaat dat een specialistische aanpak niet langer nodig is. Bij beëindiging van de dyslexiebehandeling stelt de dyslexiebehandelaar een eindverslag op. In de eindevaluatie stellen de betrokkenen elkaar de vraag: Wat is de 'restlast' voor deze leerling? Hoe kan de ondersteuning verder worden voortgezet? Welke rol hebben compenserende hulpmiddelen hierin? Ook worden er afspraken gemaakt over monitoring van de leerling door de zorg: Wordt er een vinger aan de pols gehouden? Komt de leerling bijvoorbeeld na drie maanden, een half jaar of een jaar nog terug voor follow up onderzoek of levert school gegevens aan de diagnosticus of dyslexiebehandelaar aan om zo een vinger aan de pols te houden? Hoe wordt blijvende betrokkenheid tussen ouders, zorg en onderwijs gerealiseerd? Hoe kan men elkaar bereiken?

6.7 Begeleiding op school na de behandeling

Ook na het afronden van een volledige, succesvolle behandelperiode is het niet reëel om te verwachten dat een leerling met dyslexie de achterstand op lezen of spellen ten opzichte van leeftijdsgenoten heeft ingehaald. Dyslexie is blijvend. Hoewel een leeftijdsadequaat lees-/spellingniveau meestal niet wordt bereikt, resulteert de behandeling gelukkig wel vaak in een vooruitgang op lees-/spellinggebied. Bovendien kan de behandeling ook resulteren in een verhoogd competentiegevoel van de leerling, in het beter kunnen accepteren van de dyslexie of bijvoorbeeld in het beter kunnen gebruiken van compenserende hulpmiddelen.

Als de leerling de dyslexiebehandeling heeft afgerond, blijft er behoefte aan voldoende ondersteuning op school. Hoe deze ondersteuning eruitziet, is afhankelijk van de ernst en de aard van het probleem, de voortgang die is bereikt en de motivatie van de leerling. Het is echter belangrijk om, ook na een ON4-traject, deze ondersteuning vast te leggen en te evalueren. De leerkracht houdt in elk geval tijdens alle lessen rekening met de dyslexie, bijvoorbeeld door de leerling, zowel tijdens de lessen als tijdens proefwerken en toetsen, voldoende leestijd te geven. Ook moeten duidelijke afspraken met de leerling worden gemaakt over het lezen van teksten en de bijpassende ondersteuning. Het gaat hierbij ook om de inzet van compenserende hulpmiddelen en faciliteiten tijdens toetsmomenten en groepsactiviteiten (zie ook hoofdstuk 5). De school blijft als vanzelfsprekend ook na de dyslexiebehandeling steeds afstemmen met de ouders en de leerling. Met name op schakelmomenten in de ontwikkeling van de leerling is het van belang te kijken naar wat op dat moment nodig is, bijvoorbeeld als de werkwoordspelling aangeboden gaat worden of bij de overgang naar het voortgezet onderwijs.

Reflectiekader

1 → BIJ EEN VERMOEDEN VAN DYSLEXIE

- Worden ouders geïnformeerd over het vermoeden van dyslexie en het dyslexiebeleid op school?
- Kan de ernst en de hardnekkigheid van de lees-/spellingproblemen worden aangetoond en kan beargumenteerd worden waarom er bij deze leerling een vermoeden van dyslexie is?
- Worden alle benodigde gegevens over de leerling aangeleverd in de vorm van een leerlingdossier?
- Worden ouders de weg gewezen naar de poortwachter en/of worden ouders geadviseerd bij de keuze van een diagnosticus?

2 → NA PSYCHODIAGNOSTISCH ONDERZOEK

- Zijn de betrokken onderwijsprofessionals, met toestemming van de ouders, op de hoogte van de uitslag van het psychodiagnostisch onderzoek?
- Worden er vragen gesteld aan de diagnosticus en wordt er doorgevraagd om grip te krijgen op de concrete handelingsadviezen waar school mee verder kan?
- Wordt met de diagnosticus, ouders en leerling afgestemd hoe de school bij deze leerling het beste vorm kan geven aan ON1, ON2 en ON3?
- Wordt er, als er een dyslexiebehandeling plaatsvindt, afgestemd wat de behandelaar, de ouders en school doen, wat daarvoor nodig is én hoe het contact onderling wordt onderhouden?

3 → TIJDENS DE DYSLEXIEBEHANDELING

- Zijn de betrokken onderwijsprofessionals in grote lijnen op de hoogte van de inhoud van de dyslexiebehandeling?
- Wordt de behandelaanpak en de aanpak op school afgestemd met de dyslexiebehandelaar?
- Wordt de dyslexiebehandelaar, met toestemming van de ouders, op de hoogte gehouden van de vorderingen in de klas (zowel observaties als toetsen)?
- Worden er gezamenlijke afspraken gemaakt over de benaderingswijze van de leerling? Welke eisen stellen we? Hoe zorgen we voor voldoende zelfvertrouwen?
- Worden er met onderwijsprofessionals, ouders, dyslexiebehandelaar en leerling tussentijdse evaluaties uitgevoerd?

4 → BIJ AFRONDING VAN DE DYSLEXIEBEGELEIDING

- Worden er aan de dyslexiebehandelaar aandachtspunten gevraagd instructie en begeleiding op school?
- Wordt er bij de dyslexiebehandelaar nagevraagd of er nog een follow-up plaatsvindt: komt de leerling na bijvoorbeeld een bepaalde periode terug bij de behandelaar?

5 → NA DE DYSLEXIEBEHANDELING

- Wordt de extra ondersteuning op school voortgezet, vastgelegd en geëvalueerd?

1 2 3 4 5 6 7

Inbedding in de school

a b h g w s h e l c b u o
g a q o c t g d j a x y q
e z m e a k g i r e t k o p
q b s z g x y t n b c h e
c n f c v b e w h t o j f s
g m s t p r m j i n d a d
e n v g a w o g t s v

7 Inbedding in de school

7.1	Inleiding	127
7.2	Ambities vastleggen	127
7.3	Van schoolplan naar taalbeleidsplan	129
7.4	Rolverdeling binnen en buiten de school	130
7.5	Kwaliteitsbewaking op alle niveaus	134

7 Inbedding in de school

7.1 Inleiding

Goed schoolbeleid is essentieel om lees- en spellingproblemen zoveel mogelijk te voorkomen en leerlingen zo vroeg mogelijk de juiste ondersteuning te bieden. Daarvoor is inbedding van het protocol op schoolniveau van groot belang. Binnen de school zijn niet alleen de leerkracht en de lees-/spellingspecialist verantwoordelijk voor het voorkomen, vroegtijdig signaleren en ondersteunen bij lees- en spellingproblemen; het is een aangelegenheid van het hele team, waarin de schoolleider een cruciale rol speelt. De schoolleider zorgt voor prioriteit voor het lees- en spellingonderwijs, bewaakt de 'agenda', ondersteunt de leerkrachten en de lees-/spellingspecialist én zorgt voor de benodigde middelen (tijd en geld).

Geprotocolleerd werken vraagt zowel op individueel niveau, groepsniveau en schoolniveau als bovenschools niveau (denk aan de schoolbesturen en samenwerkingsverbanden) om een goede organisatie, waaraan verschillende betrokkenen een belangrijke en eigen bijdrage moeten leveren. De wijze waarop dit gebeurt, maakt deel uit van het schoolbeleid. In dit hoofdstuk beschrijven we hoe scholen de preventie en aanpak van lees- en spellingproblemen kunnen implementeren in hun schoolbeleid en wat er nodig is voor het slagen van de aanpak. Hier zijn niet alleen leerlingen met lees-/spellingproblemen en dyslexie bij gebaat. Ook andere leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hebben er voordeel bij wanneer er een duidelijke en gedragen visie is op het taalonderwijs, die vertaald wordt in concrete plannen die regelmatig worden geëvalueerd.

In paragraaf 7.2 beschrijven we kort hoe de signalering en begeleiding van leerlingen met lees- en spellingproblemen ingebed kan worden in de schoolbrede plannen. In paragraaf 7.3 laten we zien hoe deze plannen vertaald kunnen worden naar een taalbeleidsplan, waarin expliciet de aanpak van leesproblemen en dyslexie is opgenomen. In paragraaf 7.4 beschrijven we mogelijke rol- en taakverdelingen binnen en buiten de school. Tot slot beschrijven we in paragraaf 7.5 hoe scholen de kwaliteit van hun onderwijs op de verschillende ondersteuningsniveaus kunnen borgen.

AAN HET EIND VAN DIT HOOFDSTUK WEET JE ...

- Hoe je in het schoolplan de basisondersteuning en extra ondersteuning een plek kunt geven (paragraaf 7.2).
- Hoe je elementen uit het schoolplan kunt vertalen naar het taalbeleidsplan (paragraaf 7.3).
- Hoe de rollen en verantwoordelijkheden liggen binnen en buiten de school (paragraaf 7.4).
- Hoe je de kwaliteit van het lees- en spellingonderwijs en de begeleiding bij lees-/spellingproblemen kunt borgen (paragraaf 7.5).

7.2 Ambities vastleggen

Scholen leggen hun strategische koers vast in een meerjarig schoolplan en communiceren dit op een toegankelijke wijze voor een breder publiek (waaronder ouders) in de schoolgids. In deze paragraaf beschrijven we hoe de signalering en begeleiding van leerlingen met lees- en spellingproblemen in deze documenten een plaats kan krijgen.

Schoolplan

Scholen leggen hun beleid en ondersteuningsstructuren vast in een schoolplan. Het schoolplan is wettelijk verplicht en moet minimaal eens per vier jaar worden herzien. In het schoolplan beschrijft de school de schooleigen kwaliteitsaspecten en de wijze waarop de school en het schoolbestuur willen voldoen aan de basiskwaliteit.

Basisondersteuning en extra ondersteuning

Om verschillen in de basisondersteuning tussen samenwerkingsverbanden te verkleinen, is een landelijke norm voor basisondersteuning opgesteld. Met de landelijke norm voor ondersteuning bij lezen en spellen krijgen scholen, ouders en leerlingen duidelijkheid over welke basisondersteuning scholen minimaal moeten bieden. Dit kan bijdragen aan goed lees- en spellingonderwijs voor alle kinderen. De basisondersteuning is gebaseerd op wetenschappelijke kennis en praktijkkennis en wordt binnen de school in afstemming met leerlingen en ouders uitgevoerd. Het *Protocol Leesproblemen en Dyslexie* ondersteunt scholen, door relevante inzichten uit theorie en praktijk samen te brengen en te vertalen tot bruikbare bevindingen en aanbevelingen voor de onderwijspraktijk. Hiermee kunnen scholen de basisondersteuning bij lees-/spellingproblemen en dyslexie handen en voeten geven. Ieder schoolbestuur bepaalt zelf hoe de basisondersteuning wordt georganiseerd en uitgevoerd in de aangesloten scholen.

Aangezien sommige leerlingen meer ondersteuning nodig hebben, biedt de school naast de basisondersteuning ook extra ondersteuning. Extra ondersteuning omvat volgens de landelijke norm alle vormen van ondersteuning en doeltreffende aanpassingen die verder gaan dan de basisondersteuning en die binnen het onderwijs geboden kunnen worden. Hierbij gaat het om ondersteuning en intensievere aanpassingen voor individuele leerlingen of groepen met vergelijkbare ondersteuningsbehoeften (AOB en Ouders & Onderwijs, 2024).

Onderdelen schoolplan

Het schoolplan omvat (minimaal) het onderwijskundig beleid, personeelsbeleid en de wijze waarop de kwaliteit van het onderwijs wordt bewaakt en verbeterd (kwaliteitszorg). Hierna beschrijven we enkele aspecten van beleid en kwaliteitszorg in relatie tot leesproblemen en dyslexie waar scholen wettelijk minimaal aan moeten voldoen (Inspectie van het Onderwijs, z.d.)

Bij het onderwijskundig beleid wordt onder andere het pedagogisch-didactisch klimaat en het schoolklimaat uitgewerkt. Dit zijn belangrijke aspecten die invloed hebben op de signalering en begeleiding van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen. Denk bijvoorbeeld aan: Hoe geeft de school vorm aan de preventie van lees-/spellingproblemen? Hoe ziet de doorlopende leerlijn voor het lezen en spellen eruit? Welke extra lees-/spellingondersteuning biedt de school bovenop ondersteuningsniveau 1 (ON1)?

In de beschrijving van het personeelsbeleid geeft de school onder andere aan hoe de school voldoet aan de bekwaamheidseisen en het pedagogisch didactisch handelen van het onderwijspersoneel. Wat verwacht de school op pedagogisch-didactisch vlak van de leerkrachten in de preventie en begeleiding van lees-/spellingproblemen en dyslexie? Worden leerkrachten regelmatig geschoold in effectieve lees- en spellingdidactiek? Welke professionalisering is wenselijk op dit gebied? Is er voldoende expertise op het gebied van technisch lezen, spelling en lees-/spellingproblemen?

In de beschrijving van de kwaliteitszorg geven scholen aan hoe de school monitort of leerlingen zich ononderbroken kunnen ontwikkelen (toetsen, observaties) en of het onderwijs op de leerbehoeften van de leerlingen is afgestemd. Ontvangen leerlingen met lees- en spellingproblemen tijdige, intensieve en planmatige ondersteuning? Evalueert de school de kwaliteit van het lees- en spellingonderwijs op basis van opbrengsten, observaties en feedback van leerlingen en leerkrachten? Worden effectieve werkwijzen voor lezen en spellen vastgelegd, zodat continuïteit gewaarborgd wordt?

In aanvulling op deze wettelijke eisen kan de school eigen aspecten van kwaliteit beschrijven, zoals eigen ambities voor het onderwijsprogramma, het pedagogisch-didactisch klimaat en het schoolklimaat. In dit protocol zijn zowel pedagogische als didactische richtlijnen gegeven om op school het lees- en spellingonderwijs inclusief de aanpak van lees- en spellingproblemen kwalitatief goed vorm te geven. Daarmee kan dit protocol gebruikt worden bij het opstellen of aanscherpen van het schoolplan.

Schoolgids

Sinds de invoering van de wet 'Versterking positie ouders en leerlingen in passend onderwijs' zijn scholen verplicht om het ondersteuningsaanbod (basisondersteuning en extra ondersteuning) jaarlijks op te nemen in de schoolgids. De school beschrijft daarin voor ouders en leerlingen het ondersteuningsaanbod: wat biedt de school aan basisondersteuning en hoe voert de school deze uit? Het beschrijft dus hoe de school de landelijke norm concreet vormgeeft, welke extra ondersteuning bovenop de basisondersteuning beschikbaar is en waar de grenzen liggen. Te denken valt aan welke interventies, ICT-hulpmiddelen en welke specialistische expertise. De informatie hierover in de schoolgids moet duidelijk en in begrijpelijke taal zijn vastgelegd voor ouders en leerlingen.

7.3 Van schoolplan naar taalbeleidsplan

De ambities van de school worden vanuit het schoolplan en de schoolgids vertaald naar een taalbeleidsplan. In het taalbeleidsplan is idealiter ook aangegeven hoe het onderwijs voor leerlingen met (ernstige) lees- en spellingproblemen wordt ingericht en hoe deze leerlingen ondersteund worden in alle vakken. Het protocol kan helpen om het taalbeleidsplan in te vullen en stevig neer te zetten.

Voorbeeld van vertaalslag van schoolplan naar taal-/leesbeleid:

Onderdeel schoolplan	Vertaling naar taalbeleid
Onderwijskundig beleid	
Visie op leren en instructie	Hoe leren kinderen lezen en spellen volgens het team? Hoe wordt de instructie en begeleiding van leerlingen met lees-/spellingproblemen ingericht (op de verschillende ondersteuningsniveaus)? Welke visie heeft de school op de rol van leesmotivatie?
Leerlijnen en leerstofaanbod	Hoe ziet de doorlopende lees- en spellinglijn eruit op school? Aan welke doelen wordt gewerkt? Welke instructie-/oefenmaterialen of didactiek worden ingezet bij leerlingen met lees-/spellingproblemen?
Ondersteuningsstructuur	Hoe wordt de behoefte voor extra ondersteuning gesignaleerd en vervolgens georganiseerd en inhoudelijk vormgegeven?
Personeelsbeleid	
Professionalisering	Welke expertise is nodig voor goed lees- en spellingonderwijs en de signalering en begeleiding van leerlingen met lees-/spellingproblemen? Welke professionaliseringsvormen zijn wenselijk en passend bij het team?
Samenwerking intern/extern	Hoe werken professionals binnen en buiten de school en ouders samen rondom preventie van ernstige lees-/spellingproblemen en aanpak bij dyslexie? Een gezamenlijke aanpak door Samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs, schoolbesturen, zorgaanbieders, gemeenten en ouders is nodig voor succes. Een sluitende ketenaanpak is daarbij belangrijk: regionale samenwerking tussen onderwijs, zorg en ouders die • de kwaliteit van onderwijs én zorg en afstemming met ouders verbetert, • zicht biedt op strategisch handelen van ketenpartners, • en (daarmee) het aantal onterechte verwijzingen naar de zorg vermindert.
Kwaliteitszorg	
Monitoring en evaluatie	Hoe bewaakt de school de kwaliteit van het lees- en spellingonderwijs, inclusief de aanpak/interventies?
Datagebruik	Hoe worden gegevens gebruikt voor verbetering van het lees-/spellingonderwijs? Het organiseren van datamonitoring is belangrijk, zodat op basis van kengetallen - bij voorkeur op bestuursniveau - punten van zorg en aandacht gesignaleerd kunnen worden en verbeteringen gestart en aangestuurd kunnen worden.
Borging en verbetering	Hoe wordt het taal-/dyslexiebeleid duurzaam verankerd?

Taalbeleidsplan

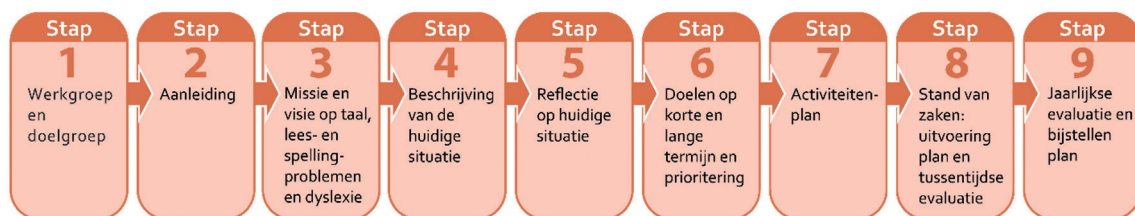
Taalbeleid kun je omschrijven als 'de **structurele en strategische** poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoefte van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten' (Van den Branden, 2010, p. 51).

Naast een visie en een missie bevat het taalbeleidsplan een beschrijving en analyse van de huidige situatie op leerling-, groeps- en schoolniveau. Vervolgens kunnen op basis daarvan concrete doelen worden gesteld, met een bijbehorend activiteitenplan dat vervolgens wordt geëvalueerd en zo nodig bijgesteld.

Op de website van Dyslexie Centraal kunnen scholen het **Format dyslexiebeleidsplan met stappenplan** downloaden dat als hulpmiddel gebruikt kan worden bij het opstellen van een taal/leesbeleidsplan. Aan de hand van het format doorlopen scholen een aantal stappen om tot het beleid te komen (zie het figuur hieronder). Hoewel de stappen serieel beschreven zijn, is het komen tot de invulling van het taalbeleidsplan geen lineair proces en wordt in de praktijk heen en weer bewogen tussen de verschillende stappen.



Stappenplan taalbeleid



Zelfevaluatie als startpunt van verbeterlagen

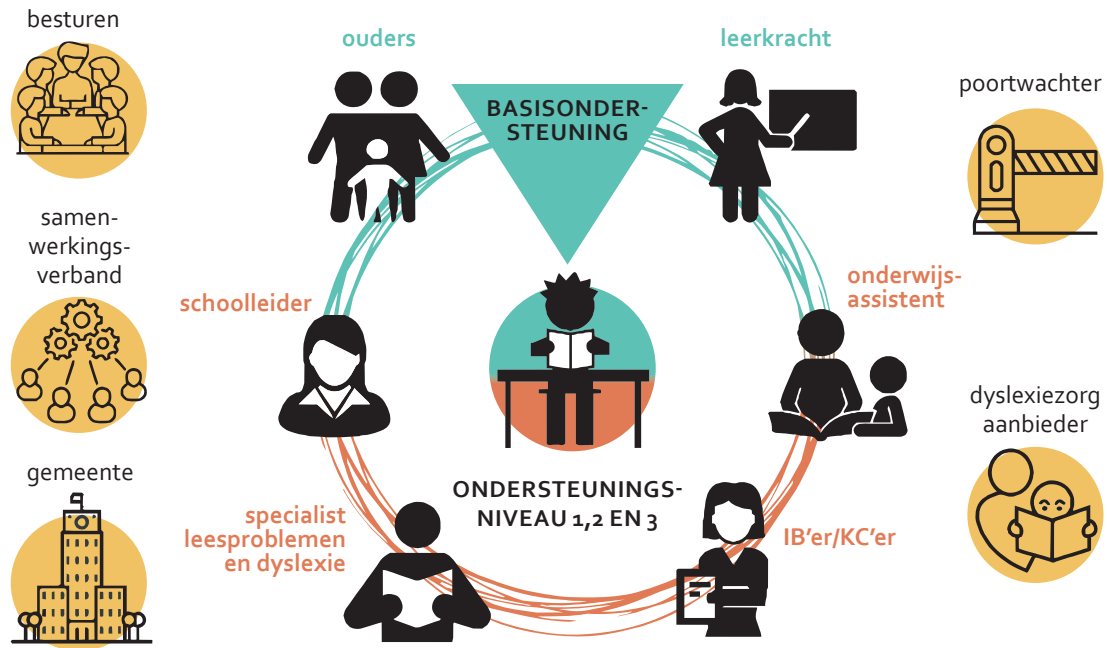
Als hulpmiddel bij het opstellen van het taalbeleidsplan kunnen scholen via Dyslexie Centraal gebruik maken van de *Scan Preventieve Aanpak Lezen en Spellen*, de *Scan Leesproblemen en Dyslexie groep 3-8* en/of de *Blauwdruk Duurzame Aanpak Leesproblemen en Laaggeletterdheid* (Van der Leij, Struiksma, & Ruijsenaars, 2024). Dit zijn online zelfevaluatie-instrumenten die ingezet kunnen worden om meer of dieper zicht te krijgen in de beginsituatie (stap 4 en 5 in Figuur).

In grote lijnen biedt de uitslag van de vragenlijsten van de scans zicht op de preventieve aanpak en het onderwijs en de begeleiding in groep 3-8 op de drie ondersteuningsniveaus. Ook geven ze zicht op de wijze waarop het schoolteam omgaat met verschillen en hoe ze ouders daarbij betrekken. Verder bieden de scans zicht op de wijze waarop op school wordt samengewerkt met andere professionals en hoe schoolontwikkeling en professionalisering vorm krijgen. Tot slot bieden de scans inzicht in de visie en missie en het onderwijskundig beleid van de school, maar ook van strategische partijen (schoolbestuur, Samenwerkingsverband Passend Onderwijs (SWV), gemeente). Op basis van de resultaten kan gezamenlijk bekeken worden wat al goed gaat en voortzetting verdient op school én welke onderdelen of aspecten verbetering behoeven.

De *Blauwdruk Duurzame Aanpak Leesproblemen en Laaggeletterdheid* (Van der Leij, Struiksma, & Ruijsenaars, 2024) is een instrument waarmee schoolteams eenvoudig en snel hun visie op en aanpak van problemen met lezen kunnen vaststellen als startpunt voor verbeteracties.

7.4 Rolverdeling binnen en buiten de school

Voor goed lees- en spellingonderwijs en voor een adequate begeleiding van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen, moet iedereen zijn of haar eigen verantwoordelijkheid kennen en hiernaar handelen. Hierna beschrijven we in grote lijnen respectievelijk de rol van de leerkracht, onderwijsassistent, lees-/spellingspecialist en specifiek de IB'er/KC'er, de directie, het samenwerkingsverband, het bovenschools bestuur, ouders en de poortwachter. Dit kan per school verschillen, afhankelijk van de keuzes die de school daarin maakt. De figuur op pagina 133 geeft de verschillende actoren visueel weer.



Leerkracht

De leerkracht vervult een centrale rol bij het geven van goed lees- en spellingonderwijs (zie hoofdstuk 2). De leerkracht verzamelt bovendien, bij voorkeur zelf, de toetsgegevens, die samen met observatiegegevens in de klas voor een geïntegreerd beeld van de leerling zorgen (zie hoofdstuk 3). Op basis daarvan kan het onderwijsaanbod worden afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerling. De leerkracht werkt bij de risico- of zorgleerling volgens een handelingsplan (zie hoofdstuk 4) dat samen met een lees- en/of spellingspecialist wordt opgesteld. De inhoud en frequentie van extra begeleiding en ondersteuning wordt door de leerkracht vastgelegd, evenals de vorderingen en eventueel goede voorbeelden van producten van leerlingen. De leerkracht informeert de ouders en maakt verslagen van de gesprekken met ouders. Het goed bijhouden en vastleggen van de inhoud van het onderwijs, de begeleiding en de geboekte vorderingen is belangrijk voor het evalueren en eventueel bijstellen van het onderwijsaanbod én voor het doorverwijzen van de leerling voor extra begeleiding binnen of buiten de school (zie hoofdstuk 6).

Onderwijsassistent/leraarondersteuner/onderwijsondersteuner

De onderwijsassistent kan op verschillende manieren de leerkracht ondersteunen. Ten eerste kan de onderwijsassistent structuur bieden tijdens het zelfstandig lezen of schrijven. Denk aan het helpen bij het opstarten van lees- en schrijftaken, het voorkomen dat leerlingen afhaken en rust creëren in de groep zodat de leerkracht instructiegroepjes kan begeleiden. Ten tweede kan de assistent de leerkracht ondersteunen bij het monitoren van de lees- en spellingontwikkeling van leerlingen, bijvoorbeeld bij het begeleiden van de afname van een dictie en observaties noteren voor de leerkracht. Wanneer de inhoud en wijze van aanbieden van ondersteuning op ON2 of ON3 nauwkeurig is beschreven én er een intensieve samenwerking is met een lees-/spellingspecialist, kan de onderwijsassistent ook de ondersteuning uitvoeren, onder verantwoordelijkheid van de leerkracht. Het verdient echter de sterke voorkeur om de onderwijscollega's met de meeste expertise op lees- en spellinggebied de interventie te laten uitvoeren. Het gaat hier immers om leerlingen die ondanks goed lees-/spellingonderwijs en de differentiatie onvoldoende vooruitgaan bij het lezen en/of spellen.

Lees-/spellingspecialist

De lees-/spellingspecialist heeft veel kennis van lees-/spellingontwikkeling en is gespecialiseerd in de aanpak van lees- en spellingproblemen. Deze rol kan bijvoorbeeld vervuld worden door een remedial teacher (RT'er), logopedist, of een bevoegde leerkracht met aanvullende opleiding. Op sommige scholen zal de KC'er/IB'er deze rol vervullen. De leesspecialist kan de leerkracht en KC'er/IB'er (indien die niet zelf de rol van

lees-/spellingsspecialist heeft) ondersteunen bij inhoudelijke vraagstukken, zoals het maken van een leesanalyse, het adviseren over passende interventies voor een leerling of het (mee)uitvoeren van interventies op ondersteuningsniveau 3. Hierna werken we de andere rollen van de KC'er/IB'er verder uit.

KC'er/IB'er

De rol van de KC'er/IB'er is breder dan inhoudelijk specialist en niet specifiek voor het lees- en spellingonderwijs terwijl die van de lees-/spellingsspecialist zich juist richt op de inhoud en aanpak van lees-/spellingproblemen. Afhankelijk van de exacte organisatie binnen de school geeft de KC'er/IB'er als vraagbaak en procesbegeleider ondersteuning aan leerkrachten. Daarnaast heeft de KC'er/IB'er een belangrijke rol bij het borgen van een doorgaande lijn in de ondersteuning van de leerling over de jaren heen. De KC'er/IB'er bewaakt de kwaliteit in onderwijs, ondersteuning én organisatie op schoolniveau. De KC'er/IB'er handelt vanuit drie verschillende, maar overlappende rollen: die van leercoördinator, trendanalist en zorgregisseur (LBBO, 2024; Nuvelstijn, 2025).

Als *leercoördinator* kijkt de KC'er/IB'er mee in de klas om met de leerkracht te bepalen of en waar het lees- en spellingonderwijs en de instructie aan leerlingen met lees- en/of spellingproblemen verbeterd kan worden. Video-opnames kunnen de leerkracht zicht geven op het eigen pedagogisch en vakdidactisch handelen. Na afloop van de leesles (met of zonder video-opnames) bespreekt de KC'er/IB'er zowel sterke punten als enkele werkpunten die uitgebreid worden besproken, zodat de leerkracht ermee aan de slag kan.

In de rol van *zorgregisseur* komt de KC'er/IB'er regelmatig samen met de leerkrachten om de leerlingen te bespreken die extra lees- en/of spellinginstructie krijgen. In een leerlingbespreking komen het verloop van de begeleiding aan bod, de effecten van de begeleiding en de vraag op welke punten het handelingsplan eventueel aangepast moet worden. De KC'er/IB'er helpt de leerkracht het gesprek voor te bereiden dat zij met de ouders voert. Soms is ook de KC'er/IB'er bij dat gesprek aanwezig. De KC'er/IB'er zorgt er samen met de leerkracht bovendien voor dat de leerlinggegevens op een systematische manier worden vastgelegd in een leerlingdossier, zodat doorverwijzing van leerlingen met een vermoeden van dyslexie naar externe zorg mogelijk is.

De KC'er coördineert als *trendanalist* het proces van dataverzameling, verslaglegging en raadpleging bij (externe) deskundigen. De KC'er/IB'er ziet erop toe dat de toetsen op het juiste moment worden afgenomen en dat de toetsresultaten het uitgangspunt vormen voor het handelingsgericht werken met alle leerlingen. Door toetsresultaten, lesobservaties en evaluaties met elkaar in verband te brengen signaleert de KC'er/IB'er trends en kansen voor verbetering.

De KC'er/IB'er is met deze rollen de schakel tussen het beleidsniveau en het operationeel niveau: de schoolleider zorgt voor heldere kaders en een duidelijke visie: de KC'er/IB'er betreft het team en bewaakt de ontwikkelingen binnen het team.

Naast deze drie rollen kan de KC'er/IB'er ook de rol van *inhoudelijk specialist op zich nemen (zie beschrijving lees-/spellingsspecialist)*. Soms is deze rol belegd bij de KC'er/IB'er (als deze inhoudelijk deskundig is), maar idealiter is dit een aparte rol. Bij het toekennen van deze taak gaat het erom dat de persoon in kwestie inhoudelijk deskundig is en expertise heeft op het gebied van (de aanpak van) lees-/spellingproblemen.

Directie

Een goed onderwijskundig leider is cruciaal bij het invoeren van en werken met het protocol en het verbeteren van de lees- en spellingprestaties van leerlingen (zie onder andere Vernooij, 2008). Een goede schoolleider geeft prioriteit aan het leesonderwijs, ontwikkelt samen met de KC'er/IB'er en het team een visie en een aanpak op de ondersteuningsniveaus 1, 2 en 3 (ON1, ON2, ON3) en zorgt voor de juiste condities om de gewenste resultaten te bereiken. Dat betekent ook keuzes maken, aangezien niet alles prioriteit kan zijn. De schoolleider maakt dus keuzes op schoolniveau, in overleg met het team en afhankelijk van

de context en populatie van de school. Het is daarom belangrijk dat de schoolleider op de hoogte is van de inhoud van het protocol en bekend is met effectieve aanpakken voor lees- en spellingproblemen. De directie ziet er bovendien op toe dat de werkomgeving van de leerkracht optimaal is om volgens het protocol te kunnen werken. Dit betekent onder andere dat de schoolleider zorgt voor voldoende personele en materiële middelen. De KC'er/IB'er ondersteunt de schoolleider daarbij want deze heeft zicht op het operationele niveau. De schoolleider heeft ook een belangrijke rol in het creëren van een prettige werkplek met een open cultuur, waarin collegiale consultatie vanzelfsprekend is. Het is daarbij essentieel dat betrokkenheid wordt getoond en dat de schoolleider aanwezig is bij teambijeenkomsten.

Samenwerkingsverband

Samenwerkingsverbanden kunnen ervoor kiezen om de basisondersteuning te systematiseren en te standaardiseren. Dit geldt ook voor leerlingen met ernstige lees- en/of spellingproblemen of dyslexie. Dit betekent onder andere dat de scholen binnen een samenwerkingsverband de gegevens van leerlingen op dezelfde manier gaan verzamelen en ordenen. Als alle scholen binnen een samenwerkingsverband op dezelfde manier leerlinggegevens verzamelen, kan de geboden hulp op de diverse niveaus van zorg systematisch en eenduidig in kaart worden gebracht. De functionarissen binnen het samenwerkingsverband die met een bepaalde leerling te maken hebben, hebben zo een overzicht van welke hulp werd of wordt gegeven, door wie en met welk resultaat. Ook de samenwerking met externe deskundigen als de schoolarts, de maatschappelijk werker, de orthopedagoog of psycholoog wordt vergemakkelijkt door een eenduidige vastlegging van leerlinggegevens binnen een samenwerkingsverband.

Gesprekken met externen verlopen gemakkelijker wanneer alle scholen binnen een samenwerkingsverband op dezelfde manier de leerlinggegevens vastleggen en de zorg aan leerlingen met lees- en/of spellingproblemen op eenzelfde manier bieden en documenteren. Bovendien kunnen hiaten in het ondersteuningsaanbod en in de afstemming tussen verschillende partijen beter worden opgespoord.

Het samenwerkingsverband zorgt bovendien voor een dekkend aanbod van extra ondersteuning binnen de regio, soms gebruikmakend van voorzieningen buiten de regio. De extra ondersteuning wordt door het samenwerkingsverband en het gespecialiseerd onderwijs georganiseerd. Dit gebeurt in afstemming met het onderwijsteam, leerlingen en ouders en, indien gewenst, in samenwerking met andere scholen of ketenpartners (bijvoorbeeld ambulante begeleiding) (Aob en Ouders & Onderwijs, 2024).

Schoolbestuur

Het schoolbestuur is eindverantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs en het bieden van de basisondersteuning voor alle leerlingen. Hiertoe behoren tijdige signalering van lees-/spellingproblemen en het inrichten van de ondersteuningsniveaus. Zij zijn verantwoordelijk dat dit ingericht is en hebben ook het mandaat scholen hierop te bevragen en indien nodig aan te spreken. Zij kunnen dat mandaat verleggen naar het samenwerkingsverband of de poortwachter.

Daarnaast zorgt het schoolbestuur voor deskundigheidsbevordering, bijvoorbeeld door het faciliteren van professionalisering voor leerkrachten op het gebied van signalering en begeleiding van lees-/spellingproblemen. Het bestuur zorgt bovendien voor duidelijke communicatie naar ouders en eventuele advisering als sprake is van een vermoeden van dyslexie. Tot slot werkt het schoolbestuur samen met gemeenten en samenwerkingsverbanden om de zorgketen rondom dyslexie (van signalering tot behandeling) sluitend te maken.

Ouders en leerlingen

Ouders kunnen een krachtige partner zijn in de kwaliteitszorg rond leerlingen met lees-/spellingproblemen, als hun rol duidelijk, structureel en doelgericht is ingebed in het schoolbeleid.

Op *leerlingniveau* kunnen ouders informatie delen over de lees-/spellingontwikkeling en de thuissituatie, de motivatie en het welbevinden van leerlingen monitoren, ondersteuning bieden bij oefenprogramma's thuis en meedenken en meebeslissen in het ontwikkelingsperspectief (OPP). Dit OPP moeten scholen maken voor leerlingen in het regulier onderwijs die naast de basisondersteuning ook extra ondersteuning krijgen, zoals gedefinieerd in de landelijke norm. Let wel, het gaat hier niet om intensivering zoals we in dit protocol beschrijven, maar om 'extra ondersteuning' zoals gedefinieerd in de landelijke norm basisondersteuning. Dat zal slechts voor een klein aantal leerlingen van toepassing zijn. In het gespecialiseerd onderwijs is dit voor alle leerlingen verplicht. In het OPP beschrijft de school de onderwijsdoelen voor de betreffende leerling en de aanpak: wat streven we na en welke extra ondersteuning bieden wij? Ouders hebben instemmingsrecht ten aanzien van het handelingsdeel (doelen, plan van aanpak en afspraken). Daarnaast betreft de school ook de leerling bij het OPP. Ongeacht de leeftijd krijgen leerlingen hoorrecht. De school betreft hen dan bij de besluiten die hen aangaan. Leerlingen mogen dan hun mening geven bij het opstellen, bijstellen en evalueren van hun OPP. Het hoorrecht voor leerlingen over hun ontwikkelingsperspectief is wettelijk verankerd en geldt voor alle onderdelen van het OPP (Steunpunt Passend Onderwijs, 2025). Tijdens (reguliere) contactmomenten kan de school met de leerling en ouders in gesprek te gaan om de ondersteuning te evalueren.

Op *schoolniveau* kunnen ouders bijvoorbeeld deelnemen aan ouderpanels of kwaliteitsgesprekken waarbij zij onder andere meedenken in het leesbeleid en feedback geven op de communicatie tussen school en ouders. Wanneer vanuit meerdere ouders zorgen worden geuit over bepaalde aspecten biedt dit waardevolle input voor evalueren of verbeteren van de kwaliteitszorg.

Poortwachter

Een poortwachter is een functionaris of orgaan dat de overgang ('poort') van ON₃ (op school) naar ON₄ (diagnostiek en specialistische behandeling in de gezondheidszorg) bewaakt. Deze functie is doorgaans belegd binnen een schoolbestuur, samenwerkingsverband of gemeente. De rol van de poortwachter kan regionaal verschillend zijn, onder andere door de positionering. De poortwachter beoordeelt het leerlingdossier op volledigheid en correcte onderbouwing van een vermoeden van dyslexie én checkt de doorverwijzing naar de dyslexiezorg. Dossiers die op orde zijn worden doorgestuurd naar de diagnosticus; dossiers die niet op orde zijn, worden – beargumenteerd – teruggestuurd naar school. Ook zorgt de poortwachter voor terugkoppeling naar scholen en SWV. Indien nodig kan de poortwachter aanbevelingen voor verbeteringen doen.

Kortweg: de poortwachter zorgt voor regie. Dit is des te relevanter in de context van de vergoede ED-zorg, om de kwaliteit van de aanmeldingen te bewaken en zo te voorkomen dat er teveel onterechte verwijzingen zijn naar de dyslexiezorg.

Het is belangrijk dat gemeente en SWV in afstemming zorgen voor voldoende toerusting in tijd, mandaat en noodzakelijke competenties van de poortwachtersfunctie. Op de website van Dyslexie Centraal is een [taakomschrijving van de poortwachter](#) te downloaden.



7.5 Kwaliteitsbewaking op alle niveaus

De kwaliteit van het lees-/spellingonderwijs wordt idealiter op leerling, klas- en schoolniveau en bovenschools niveau systematisch geëvalueerd. Het taalbeleidsplan vormt hierin een belangrijke basis. Scholen hanteren vaak de Plan-Do-Check-Act cyclus (PDCA-cyclus) van Deming. Als alle niveaus goed op elkaar aansluiten, ontstaat er een degelijk kwaliteitssysteem waarin lees- en spellingproblemen vroeg worden gesignaleerd en effectief kunnen worden aangepakt. Een variant op de PDCA-cyclus is het model van de Achtbaan (Rijkschroeff & Van Roosmalen, 2003). De Achtbaan onderscheidt het strategisch, tactisch en het operationeel niveau en visualiseert de doorlopende cyclus.

De Achtbaan

STRATEGISCH NIVEAU

Bieden we extra ondersteuning voor leerlingen met dyslexie?

Welke VRAGEN stel ik?

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Hebben we de afgelopen tijd gedaan wat we willen doen? • Welke wijzigingen zijn er nodig in het beleid? | <ul style="list-style-type: none"> • Waar zijn we sterk en zwak in? • Hoe staan we ervoor? • Wat gaan we de komende jaren doen? |
|--|--|

Welke DOCUMENTEN zijn belangrijk?

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Bijsteller • Jaarverslag | <ul style="list-style-type: none"> • Strategische positie • Strategische beleidsplan • Hoofdlijnnotitie • Schoolplan |
|---|--|

BELEIDSBIJSTELLING
Doen we de goede dingen?BELEIDSVASTSTELLING
De goede dingen doen

TACTISCH NIVEAU

Welke ondersteuning bieden we leerlingen met dyslexie?

Welke VRAGEN stel ik?

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Wat gaan we het komende jaar doen? • Hoe gaan we het aanpakken? • Hoe maken we het een en ander bekend? | <ul style="list-style-type: none"> • Hoe verloopt de uitvoering? • Wat gebeurt er in de school? • Zijn er tussentijdse bijstellingen nodig? |
|---|--|

Welke DOCUMENTEN zijn belangrijk?

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Jaarplan • Deelplan • Invoeringsplan • Schoolgids | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluaties |
|--|--|

BELEIDSVASTSTELLING
De dingen goed doenBELEIDSEVALUATIE
Doen we de dingen goed?

OPERATIONEEL NIVEAU

Hoe geven we de ondersteuning van dyslectische leerlingen concreet vorm?

Het strategisch niveau – de directie

De directie houdt zich op strategisch niveau met beleid en beleidsontwikkeling bezig: het ontwikkelen en borgen van beleid op hoofdlijnen gericht op de (middel)lange termijn en de afstemming op het totale schoolbeleid in het algemeen en het taalbeleid in het bijzonder. Het taalbeleid zou moeten leiden tot consistentie en duidelijke afspraken binnen de school. Verder zorgt de directie ervoor dat de randvoorwaarden geregeld zijn voor de ondersteuning die de school wil bieden. Er moet in de begroting geld gereserveerd zijn voor de eventuele aanschaf van hulpmiddelen of voor het volgen van scholing door docenten. Ook moeten collega's die de ondersteuning bieden of verantwoordelijk zijn voor beleidsontwikkeling hiervoor uren krijgen. De directie communiceert duidelijk dat ze staat voor het taal-/leesbeleid, dat een goede ondersteuning van leerlingen met lees-/spellingproblemen en dyslexie belangrijk is en dat de school daar werk van wil maken.

Het tactisch niveau – de KC'er/IB'er

Op tactisch niveau wordt de vertaalslag gemaakt van het beleid op hoofdlijnen naar concrete plannen en de uitvoering daarvan per schooljaar. Voor de totstandkoming van het beleid t.a.v. leerlingen met lees-/spellingproblemen is het vaak de KC'er/IB'er die hierin een centrale rol speelt (zie ook eerder beschreven rol van de KC'er/IB'er), onder andere in de contacten naar ouders en dyslexiebehandelaars, als vraagbaak voor collega's en adviserend naar de directie in het ontwikkelen van beleid.

Het operationeel niveau – de leerkrachten

Op operationeel niveau vindt de uitvoering van het beleid plaats. Omdat de preventie en ondersteuning van lees-/spellingproblemen zo veel mogelijk plaatsvindt in de klas, spelen leerkrachten, naast de lees-/spellingspecialist, een centrale rol op dit niveau. Aandacht voor de didactiek staat hier centraal; gerichte aandacht voor de kwaliteit van de uitvoering leidt tot een verhoogde kwaliteit van het lees-/spellingonderwijs.

Om volwaardig deel te kunnen nemen aan onze informatiemaatschappij zouden alle leerlingen een zo hoog mogelijk lees- en spellingniveau moeten halen aan het einde van het basisonderwijs. Goed lees- en spellingonderwijs voor alle leerlingen en adequate begeleiding van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen zijn hierin van grote betekenis. De systematische werkwijze zoals die in dit protocol is beschreven, helpt scholen om alle leerlingen de ondersteuning te bieden die ze nodig hebben. Een goede samenwerking tussen leerkrachten, lees-/spellingspecialist, KC'er/IB'er, schoolleider, ouders, leerlingen én eventueel de diagnosticus of dyslexiebehandelaar draagt eraan bij dat leerlingen op lees- en spellinggebied de hoogst mogelijke prestaties behalen.

Reflectiekader

1 → VISIE EN BELEID

- Hebben wij een duidelijke, gedragen visie op lezen, spellen en lees- en spellingmotivatie?
- Is deze visie zichtbaar in ons schoolplan, taalbeleidsplan en schoolgids?
- Zijn afspraken over basisondersteuning en extra ondersteuning vastgelegd?
- Is voor ouders en medewerkers helder wat de school biedt en waar de grenzen van de ondersteuning liggen?
- Evalueren en actualiseren wij ons beleid regelmatig?

2 → ONDERWIJS EN ONDERSTEUNING

- Maken wij gebruik van evidence-informed aanpakken?
- Worden lees- en spellingproblemen vroegtijdig gesignaleerd?
- Is de extra ondersteuning doelgericht, planmatig en afgestemd op onderwijsbehoeften?
- Wordt de ondersteuning uitgevoerd met voldoende kwaliteit, intensiteit en continuïteit?

3 → ROLLEN EN VERANTWOORDELIJKHEDEN

- Zijn rollen, taken en verantwoordelijkheden van leerkrachten, onderwijsassistenten, lees-/spellingspecialisten, KC'er/IB'er en directie helder vastgelegd?
- Weten medewerkers bij wie zij terecht kunnen voor advies en ondersteuning?
- Zijn afspraken rondom doorverwijzing en dossieropbouw duidelijk?

4 → PROFESSIONALISERING

- Beschikt het team over voldoende expertise op het gebied van lezen, spellen en dyslexie?
- Is er sprake van structurele scholing en kennisdeling?
- Krijgen medewerkers feedback op hun pedagogisch-didactisch handelen?
- Worden nieuwe medewerkers voldoende ingewerkt in het schoolbeleid?

5 → KWALITEITSZORG EN DATAGEBRUIK

- Monitoren wij opbrengsten op leerling-, groeps- en schoolniveau?
- Gebruiken wij toetsgegevens, observaties en analyses om ons onderwijs te verbeteren?
- Werken wij planmatig volgens een kwaliteitscyclus (PDCA)?
- Evalueren wij de effectiviteit van interventies en ondersteuning regelmatig?
- Hebben wij zicht op schoolbrede trends en verbeterpunten?

6 → SAMENWERKING MET OUDERS EN LEERLINGEN

- Worden ouders tijdig geïnformeerd en actief betrokken?
- Zijn doelen, verwachtingen en afspraken voor ouders helder?
- Worden leerlingen betrokken bij doelen en evaluaties van hun ondersteuning?
- Gebruiken wij feedback van ouders en leerlingen om onze ondersteuning te verbeteren?

7 → SAMENWERKING BINNEN EN BUITEN DE SCHOOL

- Werken leerkrachten, specialisten en directie effectief samen?
- Is er afstemming met samenwerkingsverband, bestuur en externe professionals?
- Is de route van signalering tot eventuele verwijzing helder georganiseerd?
- Draagt de samenwerking bij aan een sluitende ondersteuningsketen?

Referenties

Literatuur

a b h g w s h e l c b u o
g a q o c t g d j a x y q
e z m e a k g i r e t k o p
q b s z g x y t n b c h e
c n f c v b e w h t o j f s
g m s t p r m j i n d a d
e n v g a w o g t s v

A

Al Otaiba, S., McMaster, K., Wanzek, J., & Zaru, M. W. (2022). What we know and need to know about literacy interventions for elementary students with reading difficulties and disabilities, including dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 313-332. <https://doi.org/10.1002/rrq.458>.

Albro, J. (2025). *The effects of phonological and phonemic awareness interventions: A systematic review*. Kentucky Reading Research Center.

AOb en Ouders & Onderwijs. (2024). *Advies landelijke norm voor basisondersteuning voor de ondersteuningsgebieden lees-/spellingproblemen en dyslexie, (hoog)begaafdheid en taak-/werkgedrag*.

B

Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in children with developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology*, 46(1), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.008>.

Bigozzi, L., Tarchi, C., Pezzica, S., & Pinto, G. (2014). Evaluating the predictive impact of an emergent literacy model on dyslexia in Italian children: A four-year prospective cohort study. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 51-64. <https://doi.org/10.1177/0022219414522708>.

Bishop, D. V. M. (2015). The interface between genetics and psychology: Lessons from developmental dyslexia. *Proceedings of the Royal Society B*, 282(1806), 20143139. <https://doi.org/10.1098/rspb.2014.3139>.

Boardman, K. (2020). An exploration of teachers' perceptions and the value of multisensory teaching and learning: a perspective on the influence of Specialist Dyslexia Training in England. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 48(7), 795-806. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.165339>.

Bosker, R., Durgut, F., Edzes, H., Jol, M., Van Tuijl, C., & Van der Vegt, A.L. (2021). *Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen*. NRO.

Bosma, M. (2001). De mythe van het beelddenken. In R. Kleijnen (Red.), *Remediaal handelen: een specialisme tussen wetenschap en praktijk*. Swets & Zeitlinger.

Bosman, A. (2016). *Spelling en expliciete instructie*. Geraadpleegd op 10 juni 2026, van <https://wij-leren.nl/effectieve-spelling-instructie-expliciet.php>.

Bosman, A. M. T., Van Hell, J.G., & Verhoeven, L. (2006). Learning the spelling of strange words in Dutch benefits from regularized reading. *Journal of Educational Psychology*, 98, 879-890. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.879>.

Bosman, A. M., & Van Orden, G. C. (1997). *Why spelling is more difficult than reading. Learning to spell: Research, theory, and practice across languages*, 10, 173-194.

Bouwer, R., Koster, M., & Van den Bergh, H. (2017). Leren schrijven met Tekster: een wetenschappelijk beproefde lesmethode voor het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 94(4), 304-329.

Boyer, N., & Ehri, L. C. (2011). Contribution of Phonemic Segmentation Instruction With Letters and Articulation Pictures to Word Reading and Spelling in Beginners. *Scientific Studies of Reading*, 15(5), 440-470. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.520778>.

Braams, T. (2000). Dyscalculie: Een verzamelnaam voor uiteenlopende rekenstoornissen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 4, 6–11.

Braams, T. (2019). *Handboek dyslexie*. Boom.

Breadmore, H. L., Levesque, K. C., & Deacon, S. H. (2021). Special issue editorial: Advances in understanding the role of morphemes in literacy development. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12346>.

Bus, A. G. (1995). *Geletterde peuters en kleuters. Theorie en praktijk van ontluikende geletterdheid*. Boom.

C

Casteleyn, J., Simons, M., Smits, T. F. H., Geudens, A., Schraeyen, K., Bellens, K., Taelman, H., Trioen, M., De Clerck, S., Verachtert, P., Maesen, E., & Van Mieghem, A. (2023). *Les in lezen. Brugdocument tussen de rapporten van Onderzoekslijn 1 en 2. Een beschrijving van de kenmerken van effectief leesonderwijs die de LoS-projecten typeren*. Universiteit Antwerpen.

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>.

Catts, H. W., Haynes, C. W., & Joshi, R. M. (2026). Defining dyslexia: 2025 revision. *Annals of Dyslexia*, 1-29. <https://doi.org/10.1007/s11881-026-00363-4>.

Cito. (2024). *Leerling in Beeld*.

Claravall, E. B. (2016). Integrating morphological knowledge in literacy instruction: Framework and principles to guide special education teachers. *Teaching Exceptional Children*, 48(4), 195-203. <https://doi.org/10.1177/0040059915623526>.

Clinton-Lisell, V. (2023). Does Reading While Listening to Text Improve Comprehension Compared to Reading Only? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Research: Theory and Practice*, 34(3), 133-155.

Cordewener, K.A.H., Bosman, A.M.T., & Verhoeven, L. (2015). Implicit and explicit instruction: The case of spelling acquisition. *Written Language & Literacy*, 18(1), 121-152. <https://doi.org/10.1075/wll.18.1.o6cor>.

Cordewener, K.A.H., Hasselman, F., Verhoeven, L., & Bosman, A.M.T. (2018). The Role of Instruction for Spelling Performance and Spelling Consciousness. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 135-153. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1315711>.

D

De Graaff, S., Bosman, A. M. T., Hasselman, F., & Verhoeven, L. (2009). Benefits of systematic phonics instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13, 318-333. <https://doi.org/10.1080/108888430903001308>.

De Graaff, S., Hasselman, F., Verhoeven, L., & Bosman, A. M. T. (2011). Phonemic awareness in Dutch kindergartners: Effects of task, phoneme position, and phoneme class. *Learning and Instruction*, 21(1), 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.02.001>.

De Jong, P. F., & Oude Vrielink, L. (2004). Rapid automatic naming: Easy to measure, hard to improve (quickly). *Annals of Dyslexia*, 54(1), 65-88. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0004-1>.

De Jong, P. F., & Share, D. L. (2007). Orthographic learning during oral and silent reading. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 55-71. <https://doi.org/10.1080/10888430709336634>.

De Smedt, F. (2015). *Vier effectieve schrijfdidactieken: De bovenbouw van het basisonderwijs*. Taalunie.

Donegan, R. E., & Wanzek, J. (2021). Effects of reading interventions implemented for upper elementary struggling readers: A look at recent research. *Reading and Writing*, 34(8), 1943-1977. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10170-5>.

Dood, C., Costache, O., Urff, M., Horions, K., & Gijssels, M. (2023). *Praktijkaart voor docenten – Schrijven met lees-, spellingproblemen en dyslexie*. Dyslexie Centraal.

Dussel, D., Eskes, M., Gijssels, M., Kirschner, P. A., & Versfeld, J. (2023). *Versterken van technisch lezen voor betere leesresultaten*. Stichting Leerkraft.

Dyslexie Centraal. (2021a). *Leidraad Ernstige Dyslexie: doorverwijzing van onderwijs naar zorg versie 3.1*.

Dyslexie Centraal. (2022). *Handreiking voor de invulling van ondersteuningsniveau 2, 3 en 4 bij lees-/spellingproblemen en dyslexie versie 3.1*.

E

Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>.

Ehri, L. C. (2020). The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(1), S45-S60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>.

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, 393-447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>.

Elbro, C. (2010). Dyslexia as disability or handicap: When does vocabulary matter? *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 469-478. <https://doi.org/10.1177/0022219409357349>.

F

Fallon, K. A., & Katz, L. A. (2020). Structured literacy intervention for students with dyslexia: Focus on growing morphological skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 336-344. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00019.

Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334-1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.58680/ccc198115885>.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3.

G

- Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X., & Schulte-Körne, G.** (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1659794>.
- García, J. R., & Cain, K.** (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74–111. <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>.
- Geelhoed, J., & Reitsma, P.** (1999). *Pl-dictee*. Swets & Zeitlinger.
- Georgiou, G. K., Martinez, D., Vieira, A. P. A., Antoniuk, A., Romero, S., & Guo, K.** (2022). A meta-analytic review of comprehension deficits in students with dyslexia. *Annals of dyslexia*, 72(2), 204–248. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00244-y>.
- Georgiou, G. K., Torppa, M., Landerl, K., Desrochers, A., Manolitsis, G., De Jong, P. F., & Parrila, R.** (2020). Reading and spelling development across languages varying in orthographic consistency: Do their paths cross? *Child Development*, 91(2), e266–2279. <https://doi.org/10.1111/cdev.13218>.
- Gerritsen, S., Vleeskens, M., De Geus, W., Luyten, H., Rekers-Mombarg, L., & De Bree, E.** (2025). *Onderzoek naar de effectiviteit van KlankKr8*. Oberon.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D.** (2009). *Assisting students struggling with reading: Response to intervention and multi-tier intervention in the primary grades* (NCEE 2009-4045). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Geudens, A.** (2006). Phonological awareness and learning to read a first language: Controversies and new perspectives. In F. van de Graaf, J. Kurvers, & M. Young-Scholten (Eds.), *Low educational second language and literacy acquisition* (pp. 25-45). LOT. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7980171>.
- Geudens, A., & Sandra, D.** (2003). Beyond implicit phonological knowledge: No support for an onset–rime structure in children’s explicit phonological awareness. *Journal of Memory and Language*, 49(2), 157–182. [https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(03\)00036-6](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(03)00036-6).
- Geva, E., Xi, Y., Massey-Garrison, A., & Mak, J. Y.** (2019). Assessing reading in second language learners: Development, validity, and educational considerations. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice* (pp. 117–155). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2>.
- Gijssel, M. A. R., & Bosman, A. M. T.** (2010). *Het effect van de fonologische en leerpsychologische methode bij leerlingen met dyslexie*. *Pedagogische Studiën*, 87, 118-133.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Van Druenen, M., & Verhoeven, L.** (2011a). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 3*. Expertisecentrum Nederlands.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Van Druenen, M., & Verhoeven, L.** (2011b). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 4*. Expertisecentrum Nederlands.

Gonzalez-Frey, S. M., & Ehri, L.C. (2020). Connected phonation is more effective than segmented phonation for teaching beginning readers to decode unfamiliar words. *Scientific Studies of Reading*, 25(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1776290>.

Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading*, 17(4), 257-285. <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.689791>.

Graham, S. (2000). Should the natural learning approach replace spelling instruction? *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 235-247. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.235>.

Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>.

Gruhn, S., Segers, E., & Verhoeven, L. (2019). The Efficiency of Briefly Presenting Word Forms in a Computerized Repeated Spelling Training. *Reading & Writing Quarterly*, 35(3), 225-242. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1526725>.

H

Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49(4), 843-863. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024.

Hilte, M., & Reitsma, P. (2008). What type of computer-assisted exercise supports young less skilled spellers in resolving problems in open and closed syllable words? *Annals of Dyslexia*, 58, 97-114. <https://doi.org/10.1007/s11881-008-0019-0>.

Hilte, S.M. (2009). *Optimizing computer-based spelling exercises* [Proefschrift]. Vrije Universiteit Amsterdam.

Hochman, J. C., & Wexler, N. (2017). *The Writing Revolution: A guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades*. The Writing Revolution.

Houtveen, A. A. M., & Gijssels, M. A. R. (2025). *Leidraad betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 3-8*. NKO.

Houtveen, A. A. M., & Van Steensel, R. C. M. (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Stichting Lezen.

Houtveen, A. A. M., Van Steensel, R. C. M., & De La Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip*. Hogeschool Utrecht.

I

Inspectie van het Onderwijs. (z.d.-a). *Schoolplan en ambities*. Geraadpleegd op 17 juni 2026, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/schoolplan>.

Inspectie van het Onderwijs. (z.d.-b). *Het schoolplan verandert*. Geraadpleegd op 17 juni 2026, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/2017/09/13/brochure-schoolplan>.

J

Jonckheere, S. (2012). Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas. In Zesentwintigste conferentie 'Het Schoolvak Nederlands': Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende, 16 & 17 november 2012 (p. 30). Academia Press.

Jones, C., & Reutzel, R. (2012). Enhanced alphabet knowledge instruction: Exploring a change of frequency, focus, and distributed cycles of review. *Reading Psychology*, 33(5), 448-464. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545260>.

K

Kairaluoma, L., Närhi, V., Ahonen, T., Westerholm, J., & Aro, M. (2009). Do fatty acids help in overcoming reading difficulties? A double-blind, placebo-controlled study of the effects of eicosapentaenoic acid and carnosine supplementation on children with dyslexia. *Child: Care, Health and Development*, 35(1), 112-119. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00881.x>.

Kennisrotonde. (2018). *Welk verband bestaat er tussen tutorlezen en de ontwikkeling van technische leesvaardigheid? Wat zijn werkzame ingrediënten bij tutorlezen?* (KR. 436).

Kennisrotonde. (2019a). *Is het waar dat fixatie disparatie leesproblemen veroorzaakt en dat met visuele training de leesproblemen verholpen kunnen worden?* (KR. 579). Kennisrotonde.

Kennisrotonde. (2019b). *Wat is voor zwakke lezers effectiever voor goede resultaten op de Drie-Minuten-Toets: flitsen van woorden of lezen van teksten?* (KR. 618).

Kennisrotonde. (2020). *Welke relatie bestaat er tussen (een zwakke) woordenschat en technisch lezen?* (KR. 821).

Kennisrotonde. (2021a). *Zijn leerlingen met dyslexie die tevens automatiseringsproblemen bij rekenen hebben, gebaat bij ondersteuningskaarten bij het maken van rekensommen?* (KR. 1115).

Kennisrotonde. (2021b). *Versterkt of verzwakt het gebruik van autocorrectie tijdens het schrijven van verhalen de spellingvaardigheid van leerlingen?* (KR. 1096).

Kennisrotonde. (2023). *Is het overschrijven van woorden – zonder de woorden te horen – effectief om te leren spellen?* (KR. 1581).

Kennisrotonde. (2025a). *Zijn leerlingen vanaf groep 4 in staat om spelling zelf na te kijken en leidt dit tot betere spellingvaardigheden?* (KR. 2682).

Kennisrotonde. (2025b). *Wat is het effect van spontane spelling in groep 1 en 2 op de spellingsvaardigheid in groep 3?* (KR. 2566).

Kim, Y.-S. G., Wolters, A., & Won Lee, J. (2024). Reading and writing relations are not uniform: They differ by the linguistic grain size, developmental phase, and measurement. *Review of Educational Research*, 94(3), 311-342. <https://doi.org/10.3102/00346543231178830>.

Kirby, A., Sugden, D., Beveridge, S., Edwards, L., & Edwards, R. (2008). Dyslexia and developmental co-ordination disorder in further and higher education – similarities and differences. *Dyslexia*, 14, 197-213. <https://doi.org/10.1002/dys.367>.

Kirby, J. R., Georgiou, G. K., Martinussen, R., & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 341-362. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.4>.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>.

Klauda, S. L., & Wigfield, A. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 3-44. <https://doi.org/10.1177/1086296X11431158>.

Knoop-Van Campen, C. A. N. (2022). *Multimedia Learning and Dyslexia* [proefschrift]. Radboud Universiteit.

Krikhaar, E., & Van der Lee, A. (Red.). (2023). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid bij meertalige kinderen*. Expertisecentrum Nederlands.

Krikhaar, E., Stoep, J., & Van der Lee, A. (2026). *Hoe stimuleer je fonemisch bewustzijn?* (1e update). Onderwijskennis.nl (NKO). Geraadpleegd op 7 juni 2026, van www.onderwijskennis.nl/node/7546.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Mandel Morrow, L., Gee Woo, D., Meisinger, E. B., Sevcik, R. A., Bradley, B. A., & Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3804_1.

L

Labat, H., Ecalle, J., Baldy, R., & Magnan, A. (2014). How can low-skilled 5-year-old children benefit from multisensory training on the acquisition of the alphabetical principle? *Learning and Individual Differences*, 29, 106-113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.016>.

Lachmann, T., & Geyer, T. (2003). Letter reversals in developmental dyslexia: Is the case really closed? *Psychology Science*, 45, 53-75.

Landerl, K. (2019). Behavioral precursors of developmental dyslexia. In L. Verhoeven, C. Perfetti, & K. Pugh (Eds.), *Developmental dyslexia across languages and writing systems* (pp. 229-252). Cambridge University Press.

Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>.

LBBO. (2024). *De beroepsstandaard voor de intern begeleider als kwaliteitscoördinator* (17e druk). Pica.

Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213-224. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>.

Levesque, K. C., Breadmore, H. L., & Deacon, S. H. (2021). How morphology impacts reading and spelling: advancing the role of morphology in models of literacy development. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 10-26. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12313>.

Lovett, M. W., Steinbach, K. A., & Frijters, J. C. (2000). Remediating the core deficits of developmental reading disability: A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 334-358. <https://doi.org/10.1177/002221940003300406>.

Lusse, M., Van der Pluijm, M., & Van der Vegt, A. (2024). *Samenwerken met ouders aan de ontwikkeling van het kind*. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd op 3 juli 2026, van www.onderwijskennis.nl/node/1434.

Lyytinen, H., Ronimus, M., Alanko, A., Poikkeus, A., & Taanila, M. (2007). Early identification of dyslexia and the use of computer game-based practice to support reading acquisition. *Nordic Psychology*, 59(2), 109-126. <https://doi.org/10.1027/1901-2276.59.2.109>.

M

Marinus, E., Mostard, M., Segers, E., Schubert, T. M., Madelaine, A., & Wheldall, K. (2016). A special font for people with dyslexia: Does it work and, if so, why? *Dyslexia*, 22(3), 233-244. <https://doi.org/10.1002/dys.1527>.

Martin-Chang, S. L., & Levy, B. A. (2006). Word reading fluency: A transfer appropriate processing account of fluency transfer. *Reading and Writing*, 19(5), 517-542. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9007-0>.

McGrath, L. M., & Stoodley, C. J. (2019). Are there shared neural correlates between dyslexia and ADHD? A meta-analysis of voxel-based morphometry studies. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 11(31). <https://doi.org/10.1186/s11689-019-9287-8>.

Miller-Guron, L., & Lundberg, I. (2000). Dyslexia and second language reading: A second bite at the apple? *Reading and Writing*, 12, 41-61. <https://doi.org/10.1023/A:1008009703641>.

Moll, K., Landerl, K., Snowling, M. J., & Schulte-Körne, G. (2019). Understanding comorbidity of learning disorders: Task-dependent estimates of prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 286-294. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12965>.

Moll, K., Snowling, M. J., Göbel, S. M., & Hulme, C. (2015). Early language and executive skills predict variations in number and arithmetic skills in children at family-risk of dyslexia and typically developing controls. *Learning and Instruction*, 38, 53-62. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.03.004>.

N

Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69(4), 996-1011. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06157.x>.

Nieuwenbroek, A., & De Vries, J. (1992). *Dyslexie in de les*. Berkhout.

Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Stichting Lezen Reeks 21. Eburon.

Nuvelstijn, Y. (2025). De ib'er als kc'er. Een gezamenlijke ontwikkelroute naar sterk onderwijs. *Beter Begeleiden*, 20-24.

O

O'Connor, R. E., White, A., & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74(1), 31-46. <https://doi.org/10.1177/001440290707400102>.

Oepkes, H. (2006). Spellingbewustzijn en spellinggeweten als doelen van het spellingonderwijs. *Jeugd, School en Wereld (JSW)*, 91, 34-38.

Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79(4), 899-913. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01166.x>.

Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in Grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known? *Developmental Psychology*, 53(1), 77-88. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0000179>.

P

Peer, L., & Reid, G. (2001). *Dyslexia – Successful Inclusion in the Secondary School*. David Fulton Publishers.

Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101(2), 385-413. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.008>.

Pennington, B. F., Santerre-Lemmon, L., Rosenberg, J., MacDonald, B., Boada, R., Friend, A., & Olson, R. K. (2012). Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(1), 212-224. <https://doi.org/10.1037/a0025823>.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2011). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>.

Puranik, C. S., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. (2007). Writing through retellings: an exploratory study of language-impaired and dyslexic populations. *Reading and Writing*, 20, 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9030-1>.

Q

Querido, L., Fernandes, S., & Verhaeghe, A. (2021). Orthographic knowledge, and reading and spelling: A longitudinal study in an intermediate depth orthography. *The Spanish Journal of Psychology*, 24(3), 1-16. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.3>.

R

Rahmanian, S., & Kuperman, V. (2019). Spelling errors impede recognition of correctly spelled word forms. *Scientific Studies of Reading*, 23(1), 24-36. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1359274>.

Raskind, M. H., & Stanberry, K. (2008). *Assistive technology*. GreatSchools Inc.

Raskind, W. H., Peter, B., Richards, T., Eckert, M. M., & Berninger, V. W. (2013). The genetics of reading disabilities: From phenotypes to candidate genes. *Frontiers in Psychology*, 3, 601. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00601>.

Rice, M., Erbeli, F., Thompson, C. G., Sallese, M. R., & Fogarty, M. (2022). Phonemic Awareness: A Meta-Analysis for Planning Effective Instruction. *Reading Research Quarterly*, 57(4), 1259-1289. <https://doi.org/10.1002/rrq.473>.

Rijkschroeff, R., & Van Roosmalen, J. (2003). *De achtbaan: Model voor kwaliteitszorg en beleidsontwikkeling*. KPC Groep.

Roberts, T. A. (2005). Articulation accuracy and vocabulary size contributions to phonemic awareness and word reading in English Language learners. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 601. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.601>.

Rogers, L. A., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.879>.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.

S

Schaars, M. M. H., Segers, E., & Verhoeven, L. (2017). Predicting the integrated development of word reading and spelling in the early primary grades. *Learning and Individual Differences*, 59, 127-140. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.09.006>.

Schaars, M. M. H., Segers, E., & Verhoeven, L. (2019). Cognitive and linguistic precursors of early first and second language reading development. *Learning and Individual Differences*, 72, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.008>.

Scheltinga, F., & Siekman, B. (2020). *Literatuurstudie naar de effectiviteit van technische hulpmiddelen bij dyslexie*. Dyslexie Centraal en NKD.

Scheltinga, F., Gijsel, M., Van Druenen, M., & Verhoeven, L. (2011a). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Expertisecentrum Nederlands.

Scheltinga, F., Gijsel, M., Van Druenen, M., & Verhoeven, L. (2011b). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het SBO*. Expertisecentrum Nederlands.

Scheltinga, F., Tijms, J., Zeguers, M., Rolak, M., & De Bree, E. (2021). *Brede Vakinhoudelijke Richtlijn Dyslexie (BVRD)*. Nederlands Instituut van Psychologen (NIP), Nederlandse Vereniging van Pedagogen en Onderwijskundigen (NVO), Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie (NKD) en Landelijke Beroepsvereniging Remedial Teachers (LBRT).

Schiavo, G., Mana, N., Mich, O., Zancanaro, M., & Job, R. (2021). Attention-driven read-aloud technology increases reading comprehension in children with reading disabilities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 875-886. <https://doi.org/10.1111/jcal.12530>.

Schiffelers, I., Bosman, A.M.T., & van Hell, J.G. (2002). Uitspreken-wat-er-staat: een effectieve spellingtraining voor woorden met inconsistente foneem-grafeem relaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 41, 320-331.

Schlesinger, N. W., & Gray, S. (2017). The impact of multisensory instruction on learning letter names and sounds, word reading and spelling. *Annals of Dyslexia*, 67, 219-258. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0140-z>.

Schoneveld, E., Boer, M. van den, Grint, I. van der, De Bree, E., & De Jong, P. F. (2025). *Effectmeting kansrijke interventies in het po en vo. Flits! Tutorlezen*. NRO.

- Schraeyen, K., Mostaert, C., Torfs, A., Vanderauwera, J., De Bree, E., & Tijms, J. (2025). *Handreiking diagnostiek dyslexie en meertaligheid*. Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie (NKD).
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., & Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496-522. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.4.4>.
- Scott, C. M. (2000). Principles and methods of spelling instruction: Applications for poor spellers. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 66-82.
- Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Brady, S., Fowler, A., Dreyer, L. G., Marchione, K. E., Shaywitz, E. E., & Shaywitz, B. A. (1999). Comprehension and Decoding: Patterns of Association in Children with Reading Difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 3(1), 69-94. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0301_4.
- Share, D. L. (1995). Phonological Recoding and Self-Teaching: Sine Qua Non of Reading Acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2).
- Shaywitz, M. D. (2003). *Overcoming Dyslexia*. Alfred. A. Knopf.
- Shaywitz, S. E. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, 275(5), 98-104.
- Silverman, R. D., Keane, K., Darling-Hammond, E., & Khanna, S. (2024). The effects of educational technology interventions on literacy in elementary school: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 95(5), 972-1012. <https://doi.org/10.3102/00346543241261073>.
- SLO. (2026). *Kerndoelen primair onderwijs*. SLO.
- Snowling, M. J. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 142-156. <https://doi.org/10.1080/17470210701508830>.
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498-545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>.
- Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Welcome Language and Reading Project Team. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child Development*, 90(5), e548-e564. <https://doi.org/10.1111/cdev.13216>.
- Stalega, M. V., Kearns, D. M., Bourget, J., Bayer, N., & Hebert, M. (2024). Is phonological-only instruction helpful for reading? A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 28(6), 614-635. <https://doi.org/10.1080/1088438.2024.2340708>.
- Steunpunt Passend Onderwijs. (2025). *Factsheet Hoorrecht voor leerlingen op het ontwikkelingsperspectief (OPP)*.
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576-590. <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>.
- Struiksmā, A. J. C. (2003). *Lezen gaat voor* [dissertatie]. Universiteit van Amsterdam.

Struiksma, A. J. C. (2005). *Organisatorisch continuüm voor de zorgroute van leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. Masterplan Dyslexie.

Struiksma, A. J. C., & Rurup, L. (2008). *Het Onderwijscontinuüm: een denk- en werkwijze voor passend onderwijs*. CED-Groep.

Struiksma, A. J. C., Van der Leij, A., & Vieijra, J. P. M. (2024). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen* (elfde, herziene druk). VU University Press.

Swart, N. M., Muijselaar, M. M. L., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., De Jong, P. F., & Verhoeven, L. (2017). Cognitive precursors of the developmental relation between lexical quality and reading comprehension in the intermediate elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 59, 43-54. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.009>.

T

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>.

Tiebout, K., Verachtert, P., Geudens, A., Schraeyen, K., Bellens, K., Taelman, H., Trioen, M., Casteleyn, J., Simons, M., & Smits, T. F. H. (2023). *Les in lezen: Inspiratiegids voor effectief leesonderwijs in het kleuter-, lager en secundair onderwijs*. Universiteit Antwerpen.

Tijms, J., De Bree, E. H., Bonte, M., De Jong, P. F., Loykens, E., & Reij, R. (2021). *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling versie 3.0*. NKD.

Torppa, M., Eklund, K., Van Bergen, E., & Lyytinen, H. (2015). Late-emerging and resolving dyslexia: A follow-up study from age 3 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 1389-1401. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0003-1>.

Toste, J.R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M.J., & McClelland, A.M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>.

Treiman, R. (2018). Teaching and learning spelling. *Child Development Perspectives*, 12(4), 235-239. <https://doi.org/10.1111/cdep.12292>.

V

Van Bergen, E., De Jong, P. F., Regtvoort, A., Oort, F., Van Otterloo, S., & Van der Leij, A. (2010). Dutch children at family risk of dyslexia: precursors, reading development, and parental effects. *Dyslexia*, 17(1), 2-18. <https://doi.org/10.1002/dys.423>.

Van Bergen, E., de Zeeuw, E. L., Hart, S. A., Boomsma, D. I., de Geus, E. J. C., & Kan, K. J. (2025). *Co-Occurrence and Causality Among ADHD, Dyslexia, and Dyscalculia. *Psychological Science*, 36(3), 204-217. <https://doi.org/10.1177/09567976241293999>.

Van Bergen, E., Hart, S.A., Latvala, A., Vuoksima, E., Tolvanen, A., & Torppa, M. (2022). Literacy skills seem to fuel literacy enjoyment, rather than vice versa. *Developmental Science*, 26(3), e13325. <https://doi.org/10.1111/desc.13325>.

Van Bergen, E., Van der Leij, A., & De Jong, P. F. (2014). The intergenerational multiple deficit model and the case of dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 346. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00346>.

Van Berkel, A. J. (1995). *Orthodidactische gids voor het vreemde-talenonderwijs*. Coutinho.

Van Brussel, K., Van Dijk, Y., Heuts, A., Prenger, J., Smits, A., Sparreboom, E., & Van der Velden, M. (2025). *Kwaliteitskader leermiddelen Taal*. Kennistafel Effectief Leesonderwijs.

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

Van den Bosch, L. J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2019). The role of linguistic diversity in the prediction of early reading comprehension: A quantile regression approach. *Scientific Studies of Reading*, 23, 203-219. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1509864>.

Van den Bosch, L. J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2020). First and second language vocabulary affect early second language reading comprehension development. *Journal of Research in Reading*, 43(3), 290-308. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12304>.

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Acco Uitgeverij.

Van den Broeck, W., & Geudens, A. (2016). De rol van alfabetische en woord-specifieke kennis in didactiek en interventie van technisch lezen. In Van den Broeck, W. (Red.), *Handboek dyslexieonderzoek: Wetenschappelijke inzichten in diagnostiek, oorzaken, preventie en behandeling van dyslexie* (pp. 127-152). Acco.

Van der Elst-Koeiman, M., Segers, E., Severing, R., & Verhoeven, L. (2022). Learning to read in mother tongue or foreign language: Comparing Papiamentu-Dutch reading skills in the post-colonial Dutch Caribbean. *Learning and Individual Differences*, 95, 102184. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102138>.

Van der Kleij, F. M., Feskens, R. C., & Eggen, T. J. (2015). Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 475-511. <https://doi.org/10.3102/0034654314564881>.

Van der Lee, A., & Stoep, J. (2025). *Wie schrijft, die blijft* (1e update). Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd op 4 april 2026, van <http://www.onderwijskennis.nl/node/2321>.

Van der Leij, A., & Morfidi, E. (2006). Core Deficits and Variable Differences in Dutch Poor Readers Learning English. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 74-90. <https://doi.org/10.1177/00222194060390010701>.

Van der Leij, A., Struiksma, C., & Ruijsenaars, W. (2024). *Blauwdruk Duurzame Aanpak Leesproblemen en Laaggeletterdheid*. Dyslexie Centraal.

Van der Sande, L., Wildeman, I., Bus, A., & Van Steensel, R. (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten: Effecten van leesbevorderingsactiviteiten in het basisonderwijs en vmbo*. Stichting Lezen Reeks 31. Eburon.

Van der Vegt, A. (2025). *Het inzetten van expliciete instructie*. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd op 4 april 2026, van www.onderwijskennis.nl/node/689.

- Van Druenen, M., De Bree, E., Vlieger, D., Verwimp, C., Hakvoort, B., & Tijms, J. (2026).** *Handreiking TOS & Dyslexie. Handvatten voor signalering, doorverwijzing, diagnostiek en behandeling van lees-/spellingproblemen en dyslexie in het cluster 2-onderwijs*. NKD.
- Van Druenen, M., Gijssels, M., Scheltinga, F., & Verhoeven, L. (2012).** *Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs. Handreiking voor aankomende leerkrachten*. Masterplan Dyslexie/Expertisecentrum Nederlands.
- Van Druenen, M., Scheltinga, F., Wentink, H., & Verhoeven, L. (2017).** *Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2*. Expertisecentrum Nederlands.
- Van Hell, J. G., Bosman, A. M. T., & Bartelings, M. G. C. (2003).** Visual dictation improves spelling performance in three groups of Dutch students with spelling disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 26, 239-255. <https://doi.org/10.2307/1593637>.
- Van Heuverswyn, E., Gosse, C., & Van Reybroeck, M. (2024).** Handwriting difficulties in children with dyslexia: Poorer legibility in dictation and alphabet tasks, slowness in the alphabet task. *Dyslexia*, 30(2), e1767. <https://doi.org/10.1002/dys.1767>.
- Van Reybroeck, M., Penneman, J., Vidick, C., & Galand, B. (2017).** Progressive treatment and self-assessment: effects on students' automatisisation of grammatical spelling and self-efficacy beliefs. *Reading and Writing*, 30, 1965-1985. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9761-1>.
- Van Steensel, R. (2022).** Zorg voor een motiverende leesomgeving. In T. Houtveen & R. van Steensel (Eds.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 147-163). Stichting Lezen.
- Van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016).** *Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse*. NRO.
- Van Viersen, S., De Bree, E. H., Zee, M., Maassen, B., Van der Leij, A., & De Jong, P. F. (2018).** Pathways into literacy: The role of early oral language abilities and familial risk for dyslexia. *Psychological Science*, 29(3), 418-428. <https://doi.org/10.1177/0956797617736886>.
- Van Viersen, S., Protopapas, A., & De Jong, P. F. (2022).** Word-and text-level processes contributing to fluent reading of word lists and sentences. *Frontiers in Psychology*, 12, 789313. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.789313>.
- Van Viersen, S., Van den Boer, M., Van der Beek, J. P. J., Van Dasler, H., Luyck, E. S., & De Jong, P. F. (in voorbereiding).** *Richtlijn lees- en spellingproblemen in combinatie met (hoog)begaafdheid 2.o*. Stichting Dyslexie Nederland.
- Van Woerden, N., & Wiers, R. (2000).** Beelddenken kritisch bekeken. *De Psycholoog*, 38, 371-374.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003).** Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction: The Promise and Potential Problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137-146. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070>.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008).** Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>.

Verhoeven, L., Voeten, M., Van Setten, E., & Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100325. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325>.

Vernooy, K. (2008). *Schoolleiding en het verbeteren van het lesgeven en leren bij basisvaardigheden*. *Basisschool Management*, 22(7), 14-17.

Vloedgraven, J. (2008). *Development of phonological awareness in relation to literacy: An item response theory perspective* [Proefschrift]. Expertisecentrum Nederlands & Radboud Universiteit.

Vukovic, R. K., Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2010). The mathematics skills of children with reading difficulties. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 639-643. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.004>.

W

Weiss, M. & Tijms, J. (2021) *Signalering van dyslexie bij meertalige kinderen met een migratieachtergrond*. *Handreiking voor het onderwijs*. NKD.

Wentink, H. & Verhoeven, L. (2001). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Expertisecentrum Nederlands.

Wentink, H., & Verhoeven, L. (2003). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie* (vierde herziene druk). Expertisecentrum Nederlands.

Wentink, H., & Verhoeven, L. (2004). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Expertisecentrum Nederlands.

Wentink, H., Verhoeven, L., & Van Druenen, M. (2008). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2*. Expertisecentrum Nederlands.

Wienen, A. W., Korenromp, H., Batstra, L., & Graas, T. A. M. (2020). *Werkbaar in de klas. Het effect van samenwerking tussen ouders, leraren, maatschappelijk werk en jeugdhulp in de schoolklas. Exploratieve studie naar de factoren die maken dat samenwerking, vanuit de optiek van de leraar, succesvol is of minder succesvol ervaren wordt*. NRO.

Willcutt, E. G., Betjemann, R. S., Pennington, B. F., Olson, R. K., DeFries, J. C., & Wadsworth, S. J. (2007). Longitudinal study of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 1(4), 181-192. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00019.x>.

Williams, K. J., Walker, M. A., Vaughn, S., & Wanzek, J. (2017). A synthesis of reading and spelling interventions and their effects on spelling outcomes for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 286-297. <https://doi.org/10.1177/0022219415619753>.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 487662. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>.

Wood, S. G., Moxley, J. H., Tighe, E. L., & Wagner, R. K. (2017). Does Use of Text-to-Speech and Related Read-Aloud Tools Improve Reading Comprehension for Students With Reading Disabilities? A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 73-84. <https://doi.org/10.1177/0022219416688170>.

Wouters, E., & Wentink, H. (2005). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het Speciaal Basisonderwijs*. Expertisecentrum Nederlands.

Dyslexie Centraal

De website **Dyslexie Centraal** is een digitaal platform waarop ouders, leerlingen, professionals en beleidsmakers betrouwbare informatie kunnen vinden over leesproblemen en dyslexie in onderwijs en zorg. Dyslexie Centraal is ontwikkeld met subsidie van het Ministerie van OCW, in het kader van het Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie.



Het Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie moet scholen beter in staat stellen om systematisch te werken aan een preventieve, integrale en effectieve aanpak van laaggeletterdheid, leesproblemen en dyslexie. Het programma richt zich op scholen voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs en stimuleert hierbij nadrukkelijk ook de samenwerking met ouders, zorgverleners, besturen, samenwerkingsverbanden en beleidsorganen.

Het Stimuleringsprogramma wordt uitgevoerd door het Expertisecentrum Nederlands (EN) in samenwerking met Oudervereniging Balans en het Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie (NKD).

Het programma wordt ondersteund en geadviseerd door een stuurgroep bestaande uit vertegenwoordigers van: Oudervereniging Balans, Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie (NKD), Expertisecentrum Nederlands (EN), Stichting Dyslexie Nederland (SDN), Overkoepelend Netwerk Samenwerkingsverbanden (Onswv), Landelijke Beroepsvereniging Remedial Teachers (LBRT), Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie (NVLF) en de Landelijke Beroepsvereniging van Begeleiders in het Onderwijs (LBBO).

De auteurs

Martine Gijssel

Martine Gijssel is directeur en senior onderzoeker bij het Expertisecentrum Nederlands. Ze is opgeleid als logopedist en spraak- en taalpatholoog en deed promotieonderzoek naar het voorspellen begeleiden van leesproblemen in het basisonderwijs. Martine was medeauteur van de eerder verschenen Protocollen Leesproblemen en Dyslexie.

Maud van Druenen

Maud van Druenen is leerkracht, orthopedagoog en werkt als zelfstandig onderwijsadviseur. Zij werkt mee aan verschillende publicaties over lezen en dyslexie, waaronder de eerdere versie van de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie.

Marian Bruggink

Marian Bruggink is onderzoeker bij het Expertisecentrum Nederlands en betrokken bij Dyslexie Centraal. Ze is opgeleid als onderwijskundige en leerkracht basisonderwijs.

Protocol Leesproblemen en Dyslexie

primair onderwijs

Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie primair onderwijs biedt scholen handvatten om vanuit een preventieve insteek leerlingen met lees- en/of spellingproblemen en leerlingen met dyslexie tijdig te signaleren en gericht te ondersteunen. Het geeft antwoord op vragen als:

- Wat zijn kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs?
- Hoe zorg ik voor zo min mogelijk uitval op lezen en spelling?
- Hoe kan ik de toetsprocedure op school vormgeven?
- Hoe ziet een effectieve aanpak van lees- en spellingproblemen eruit?
- Wat kan een school doen bij een leerling met een vermoeden van dyslexie?

Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie primair onderwijs is bedoeld voor leerkrachten, lees-/spellingspecialisten en andere professionals die werkzaam zijn op het gebied van signalering en begeleiding van lees-/spellingproblemen op de basisschool.